

Los deberes escolares a estudio

*Una investigación desde el ámbito curricular,
familiar y social*



Ana I. Sebastián García

Tesis Doctoral - UGR 2023



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Tesis doctoral

Los deberes escolares a estudio: una investigación desde el ámbito curricular, familiar y social

Doctoranda:

Ana Isabel Sebastián García

Directores:

Purificación Salmerón Vílchez
Juan de Dios Fernández Gálvez

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada.

Código B22/56/1

Escuela de Doctorado de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas

Universidad de Granada

2023

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Ana Isabel Sebastián García
ISBN: 978-84-1117-817-4
URI: <https://hdl.handle.net/10481/81430>

...En la noche de hoy del año 1912, chocó con un iceberg
y se fue a pique el buque más lujoso y más seguro,
humíldemente llamado *Titanic*.
Este palacio flotante tenía escasos botes salvavidas,
su timón era tan pequeño que resultó inútil,
sus vigías no usaban prismáticos
y sus alarmas de peligro fueron escuchadas por nadie.

Fragmento Poema 14 de abril *¿Grandiosos o Grandotes?*

Eduardo Galeano
Buenos Aires, 2012

Agradecimientos

Hay personas que son una parte tan importante de nosotros que estarán ahí pase lo que pase. Ellas son mi tierra firme, mi estrella polar. A lo largo de este viaje han sido muchos los puertos visitados, esquivando escollos que pudieran hacer zozobrar la barca. Y la palabra *gracias* me resulta tan pequeña en estos momentos...

A Puri, por tantos amaneceres juntas. Gracias por ser el girasol en el que me reflejo.

A Juande, por tu mirada siempre certera. Gracias por tu enorme disponibilidad.

A Jesús, por tus consejos y tu tiempo. Gracias por este regalo valioso... ahora ya sé lo que me toca.

A todas las personas que habéis colaborado de una manera u otra en que este proyecto salga a flote: al grupo Atlántida que inició el proceso, a quienes en mitad de una pandemia me hicisteis un hueco en vuestras vidas para contestar un cuestionario, a quienes participasteis en los grupos, a Rosa que compartió experiencia y vida, a quienes en un momento u otro me acompañasteis en las dudas y en las certezas. Gracias por ser y compartir.

A mi familia, por sostenerme y apoyarme. Por ayudarme a construir una barca con velas de telas de vidas atemporales, sostenidas por un gran mástil de amor. Gracias por los ánimos y por tanto arte.

A Antonio, porque juntos somos mucho más que dos. Gracias por remar conmigo en esta y en tantas otras aventuras, sea cual sea el resultado de los dados o el mazo inicial que nos toque.

A mis amigos, por llenarme el corazón de nombres. Gracias por estar pendiente, por vuestra ayuda, por vuestro cariño y por estar ahí.

A los que sé que me guían, iluminan y sostienen desde antes que la memoria recuerde.

A tantas otras personas que pensaron los deberes primero. Gracias por vuestras ideas y hallazgos que han contribuido a la construcción de este viaje.

Y gracias a ti, que estás leyendo este trabajo. En este pasaje solitario y helado, a través del cual a veces navegamos, estamos llamados a encontrarnos. A ser luz y faro los unos de los otros. Llamados a vivir en la apertura al otro, a lo otro. En escucha permanente, para crear una nueva cultura, llamados a crear una educación que genere sentido.

ÍNDICE

BLOQUE I: PRESENTACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. TEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1. Los Deberes: un iceberg que oculta más de lo que se ve	11
1.2. Justificación de la investigación y posicionamiento epistemológico	16
1.2.1. Problema de investigación y objetivos.....	19
1.2.2. Objetivos de la Investigación.....	21
1.3. Presentación de la tesis	22

BLOQUE II: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO 2. LOS DEBERES ESCOLARES: CONCEPTUALIZACIÓN	26
2.1. Definición: ¿Qué son los deberes?	26
2.2. Diseño de deberes: ¿Cómo son los deberes?	28
2.2.1. Finalidad: ¿para qué son los deberes?	33
2.2.2. Deberes y Tiempo: ¿cuánto emplear?	36
2.2.3. Evaluación y/o calificación de deberes: "¿Esto cuenta para la nota?"	38
2.3. Ventajas e inconvenientes de los deberes: un duelo entre tradición y actualidad	41
2.3.1. Deberes y desigualdad en educación	43
2.4. Modelos multinivel explicatorios de los deberes	48
CAPÍTULO 3. LOS DEBERES ESCOLARES: DEBATE SOCIAL Y EDUCATIVO	54
3.1. Recorrido histórico de los deberes: ¿cómo hemos llegado hasta aquí?	54
3.2. El Debate de los deberes en el Siglo XXI	62
3.3. Implicaciones legales, políticas y económicas de los deberes	74
CAPÍTULO 4. LOS DEBERES ESCOLARES Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA	90
4.1. Deberes Escolares e Implicación Familiar	90
4.2. Deberes escolares y alumnado	94
4.3. Deberes escolares en la práctica docente	99
4.4. Una situación especial: los deberes en pandemia	104

BLOQUE III: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5. MARCO METODOLÓGICO	107
5.1. Justificación del Planteamiento Metodológico	107
5.2. Proceso de la investigación	108
5.3. Consideraciones éticas	118
CAPÍTULO 6. ESTUDIO CUANTITATIVO	121
6.1. Muestra y Participantes	121
6.1.1. Muestra para la panorámica	121
6.1.2. Descripción de la muestra que responde al cuestionario	121
6.2. Instrumento de recogida y análisis de la investigación: el cuestionario	126
6.2.1. Proceso de construcción del cuestionario.....	126
6.2.2. Descripción del cuestionario	134
6.2.3. Administración del cuestionario.....	143
6.2.4. Análisis de la información.....	144
6.3. Validación y fiabilidad del instrumento	145
6.3.1. Validación de contenido: jueces expertos	145
6.3.2. Parámetros de validación y fiabilidad estadística	156
CAPÍTULO 7. ESTUDIO CUALITATIVO	159
7.1. Participantes	159
7.1.1. Descripción de la muestra para grupos focales.....	159
7.1.2. Participante entrevista en profundidad	164
7.2. Instrumentos de recogida de información	165
7.2.1. Entrevista en profundidad	165
7.2.2. Grupos focales	168
7.3. Presentación de las categorías finales	182
7.3.1. Dimensión I: qué son los deberes.....	183
7.3.2. Dimensión II: cómo son los deberes.....	185
7.3.3. Dimensión III: cómo se desarrollan	188
7.3.4. Dimensión IV: categorías transversales.....	189
7.4. Análisis de la información	192
7.5. Reflexibilidad y dialogicidad de los análisis	193

BLOQUE IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, INTEGRACIÓN Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	198
8.1. Panorámica descriptiva sobre los deberes	198
8.1.1. Resultados de análisis descriptivos: frecuencias y porcentajes	198
8.1.2. Resultados de pruebas no paramétricas	218
8.2. El debate sobre los deberes	228
8.2.1. Grupos focales	228
8.2.2. Entrevista en profundidad	244
CAPÍTULO 9. INTEGRACIÓN DE RESULTADOS: PROFUNDIZACIÓN COMPRENSIVA DE LOS DEBERES	248
9.1 Concepción de deberes	248
9.2 Presencia en documentos y programación	261
9.3 Diseño de deberes	263
9.4 Evaluación de deberes	269
9.5 Impacto de los deberes en la rutina familiar	274
9.6 Conflictos, necesidades percibidas y miedos	277
9.7 Los deberes y la desigualdad	287
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LOS DEBERES	296
10.1 Hallazgos más relevantes de la investigación	296
10.1.1. Concepción de deberes	296
10.1.2. La perspectiva temporal en los deberes	299
10.1.3. La atención a la diversidad en los deberes	301
10.1.4. La conflictividad de los deberes	303
10.1.5. Los deberes: mito o realidad	305
10.2. Discusión	306
10.2.1. Los deberes en el currículo	306
10.2.2. Los deberes en el ámbito familiar	309
10.2.3. Equidad educativa y social en los deberes	311
10.3. Conclusiones e implicaciones	314
10.4. Limitaciones	317
10.5. Líneas de futuro	318
REFERENCIAS	320
Referencias legislativas	320
Referencias bibliográficas	322

ANEXOS	346
Anexo 1. Muestra de textos para la difusión del cuestionario	346
Anexo 2. Solicitud a la Delegación Territorial de Educación de Granada.....	347
Anexo 3. Plantilla para jueces expertos con pequeño cuestionario.....	349
Anexo 4. Cuestionario piloto en papel	351
Anexo 5. Cuestionario definitivo	357
Anexo 6. Carta de FAMPa al Consejo Escolar Provincial	363
Anexo 7. Gráficas de estabilidad de cada categoría.....	367

BLOQUE I: PRESENTACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. Tema de investigación

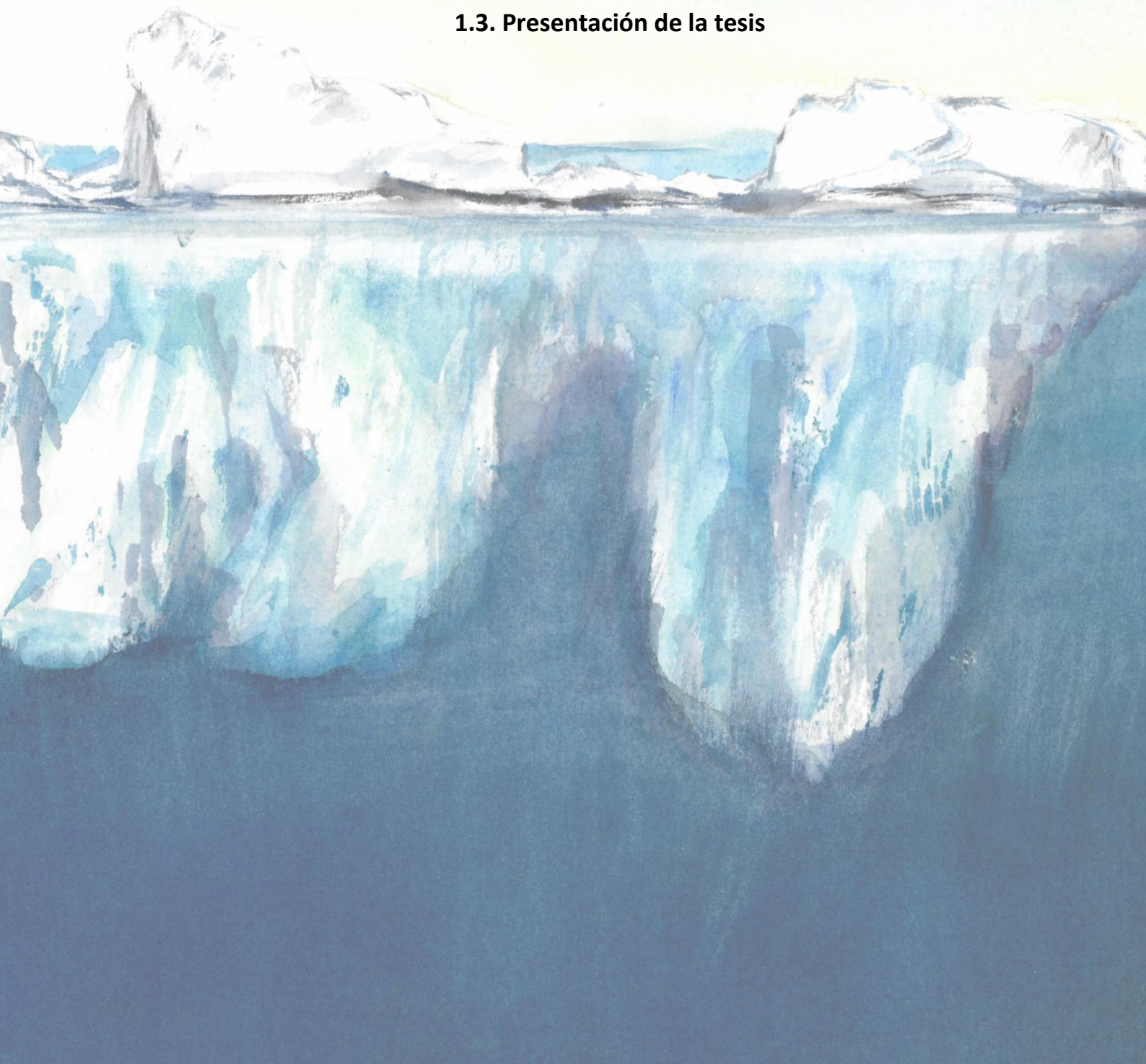
1.1. Los deberes: un iceberg que oculta más de lo que se ve

1.2. Justificación de la investigación y posicionamiento epistemológico

1.2.1. Problema de investigación

1.2.2. Objetivos generales y específicos

1.3. Presentación de la tesis



1. Tema de Investigación

1.1. Los Deberes: un iceberg que oculta más de lo que se ve

Los deberes escolares, a veces también denominados tareas para casa, son una realidad dilemática con implicaciones que van mucho más allá del ámbito educativo. Desde hace unas décadas se percibe el aumento de informes, cursos, talleres, publicaciones en prensa y seminarios sobre los deberes, recogiendo algunos de los aspectos más sensacionalistas como el tiempo que se les dedica o las consecuencias negativas para la salud de los y las escolares. Desde siempre, los deberes han sido, en palabras de Castellanos (2005) "una herramienta de enseñanza del docente y aprendizaje de los alumnos, y además han sido la alternativa para superar los estándares de rendimiento, para identificar a un alumno que estudia de otro que no lo hace" (p. 20). Sin embargo, los deberes son mucho más complejos de lo que pudiera parecer, al igual que lo que ocurre con un iceberg: son un enorme bloque gélido (por lo indiferentes que resultan a veces a ciertas realidades sociales menos favorecidas), flotando en el océano del sistema educativo (manteniendo una tradición ritualista), que oculta una realidad más compleja que la pequeña parte que se vislumbra a simple vista.

Los deberes escolares son un tema complejo, "una pieza de un rompecabezas mucho más grande" (Kralovec y Buell, 2001, p. 2). Como el iceberg, cuentan con un trasfondo que va más allá de la eterna pregunta si una respuesta sencilla: ¿deberes sí o deberes no? Existe todo un entramado oculto de creencias y expectativas que se encuentran debajo, conformando una cultura social y escolar que los sustenta, los ensalza o los derriba. Además del ámbito educativo, los deberes repercuten en el ámbito familiar, el social e incluso tienen influencia en el territorio de lo económico y lo legislativo, aunque este trabajo se centra fundamentalmente en el ámbito educativo. A nivel individual son un medio para lograr sueños, cubrir expectativas y establecer metas tanto vitales como profesionales, sobre todo por su relación con el nivel y el rendimiento académico que se espera obtener del alumnado, como veremos posteriormente. Los deberes forman parte de la tradición escolar y se han convertido en una costumbre rutinaria que no se cuestionaba. Sin embargo, los cambios en la sociedad y las investigaciones publicadas sobre los procesos de aprendizaje han abierto una reflexión tanto en un ámbito profesional como familiar.

En general hay acuerdo acerca de que los procesos educativos están profundamente arraigados y relacionados en la cultura en la que se encuentran, aunque de manera invisible (Williams, 1958). La relación entre la educación y la sociedad es bidireccional: somos la sociedad que la escuela ha creado y la escuela es lo que la sociedad le deja ser. Por un lado, la sociedad se conforma por el conjunto de habitantes de un territorio que comparten idioma y cultura. Por otro lado, las instituciones educativas son las que transmiten de forma sistematizada los elementos necesarios de

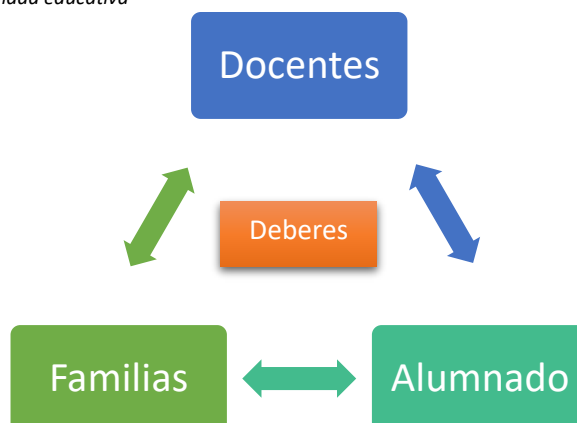
esa cultura para desarrollar la sociedad. Así, la cultura que genera la sociedad está formada por las ideas compartidas entre los ciudadanos acerca de lo que es deseable, bueno y correcto (Schwartz, 1999). Dewey (1995) lo expresa en los siguientes términos:

Las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía a la escritura y se transmite mediante símbolos escritos. Los símbolos escritos son aún más artificiales o convencionales que los hablados; no pueden ser obtenidos en el intercambio accidental con los demás seres. [...] De ahí que se haya establecido un modo especial de intercambio social, la escuela, para atender a tales asuntos (p. 28).

Rogoff (1993) sostiene que el pensamiento cobra sentido desde la acción humana y que la sociedad se conforma a través de metas compartidas entre quienes participan en la actividad y desde donde las acciones toman sentido. Así, el currículo que se genera en la escuela refleja la perspectiva social y de cómo ésta define al ciudadano ideal (Cummings, 2003). Si esa educación sistemática no existiera, no es posible transmitir todas ideas implícitas que conforman la cultura de la sociedad (Dewey, 1995). Los deberes escolares nos invitan a pensar sobre el aprendizaje, ya que son el vínculo tangible de ese intercambio social. Desde un punto de vista funcional, se sitúan desde en el centro de una red de relaciones entre el profesorado, las familias y el alumnado (figura 1) en un contexto influenciado por variables socioeconómicas y culturales.

Figura 1.

Relación entre los deberes y la comunidad educativa



Los docentes en la mayoría de casos y las familias en situaciones puntuales, son los que originan los deberes que ejecuta el alumnado, con o sin ayuda de las propias familias o sistemas de apoyo externo. Por un lado, este planteamiento sitúa a los docentes en una posición de control en el origen de las tareas: "El profesor es, normalmente, el que tiene la decisión de utilizarlas o no y de decidir, en base a su experiencia y formación, el modo en que las utiliza" (Parra-González, 2017, p. 51). Por otro lado, sitúa al alumnado en una posición pasiva, donde su implicación en la construcción

de su propio proceso de aprendizaje es mínima, ya que sólo ejecuta las tareas asignadas. Finalmente, las familias se vuelven un enlace entre ambos, ya que a veces su rol es similar al del docente en cuanto a originar o corregir esas tareas y similar al del alumnado, ya que muchas veces son ellos los que administran el tiempo, la organización o incluso ejecutan esas tareas (Epstein, 2001; Kohn, 2013; Suárez et al., 2012; Tristán et al., 2021). Otro de los puntos relevantes de esta ecuación, es la gestión conjunta, por parte de los docentes y las familias, del tiempo del alumnado fuera del horario escolar. Hernández et al. (2002) destacan la percepción familiar negativa sobre los deberes, surgida tanto por una excesiva carga de trabajo y como del hecho de que los estudiantes no puedan disponer de su tiempo libre para hacer las actividades de ocio que decidan. Además, exponen las dudas docentes acerca de la conveniencia de seguir mandando tareas. En la misma línea Cooper et al. (2006) señalan diferentes conflictos donde las familias protestan por la cantidad y dificultad de los deberes, el profesorado se queja de la falta de apoyo por parte de las familias, y el alumnado protesta por la falta de ocio y ansiedad que les causan los mismos.

En la base de este entramado de relaciones existe lo que podemos denominar una "cultura de los deberes", una tradición arraigada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que conforma casi un ritual (Van Voorhis, 2004) que se venera y mantiene desde que comenzaron a aparecer a principios del siglo pasado y que surge cada año, de forma cíclica, alternando los posicionamientos a favor o en contra en función de los hitos históricos que conforman la sociedad del momento, como se ampliará en apartados posteriores. Kralovec y Buell (2000) lo describen argumentando que "la creencia en el valor de la tarea es similar a la fe, y está tan firmemente arraigada que la mayoría de familias aceptan sin dudar este ritual" (p. 10) y esta creencia no sólo es propia de las familias, sino que podría ampliarse este comentario al resto de la comunidad educativa, ya que profesorado y alumnado también son cómplices de este rito y lo repiten sistemáticamente hasta volverlo tradición. Como resultado, este culto, esta admiración por los deberes se incorpora a la cultura y trasciende lo meramente educativo. Tomando como punto de referencia esta situación socioeducativa, es necesario conocer las creencias y teorías implícitas de los agentes implicados en los deberes. Como muestra, Vatterott (2009) recopila las creencias populares más importantes acerca de los deberes. Como veremos en capítulos posteriores, su origen tiene más relación con determinados hitos históricos que con las conclusiones científicas publicadas en cada época:

- **El papel de la escuela es extender el aprendizaje más allá del aula.** Esta creencia se basa en la idea del control sobre la infancia, de tomar decisiones por ellos y ellas para lograr "un futuro mejor". Así, se percibe como positivo que los docentes manden deberes que el alumnado debe realizar, ya que cuanto más practiquen mejor resultados académicos y

personales obtendrán. Esta suposición lleva inherente la idea de que hacer deberes es el mejor modo de aprovechar el tiempo para ser productivos.

- **La actividad intelectual es intrínsecamente más valiosa que la actividad no intelectual.** Esta creencia otorga un valor limitado a las tareas propias del tiempo de ocio. Implícitamente se le otorga más valor a realizar una actividad intelectual frente a otras no intelectuales como jugar a la pelota, pasear una mascota, ir en bici o pasar el rato conversando. Nuevamente se pone en valor el ocupar la tarde con tareas productivas, suponiendo que las actividades físicas, emocionales y sociales no son tan relevantes o tienen tanto impacto como las actividades intelectuales para un desarrollo equilibrado e integral de la persona.
- **Hacer deberes enseña a ser responsables.** Esta es una de las creencias más persistentes a pesar de los resultados incongruentes de las investigaciones realizadas, como se tratará más adelante en profundidad. A menudo la responsabilidad se asocia con la obediencia y muchas veces los deberes son el símbolo de esa obediencia, ya que si el alumnado realiza sus tareas está obedeciendo al maestro en una muestra ejemplar de disciplina. Otro concepto asociado a la responsabilidad es la gestión del tiempo, aunque tiene el inconveniente de que, si éste es dirigido por las familias, no es posible que el alumnado realice una toma de decisiones correcta sobre el uso del tiempo.
- **Un signo de tener un plan de estudios riguroso es mandar muchos deberes.** A veces se valora un colegio por la cantidad de deberes que manda, independientemente del tipo o la duración de las mismas. Esta creencia está muy relacionada con la primera ya que, si hacer deberes es bueno, hacer más deberes es aún más bueno. El problema es que este planteamiento ignora otras cuestiones como la calidad del trabajo, el desafío que le supone al alumnado o el nivel de aprendizaje requerido.
- **El buen docente manda deberes y el buen estudiante los hace.** Esta premisa nace de confiar en la bondad inherente de los deberes sin tener en cuenta otros factores como el tipo, la cantidad, la implicación o el contexto. Con este planteamiento, los docentes que no mandan deberes deben justificar su decisión pedagógica porque se les presupone pereza, falta de interés o que no están realizando un buen trabajo.

Estas ideas populares tan arraigadas, sientan las bases de posturas a favor o en contra abriendo un debate recurrente, donde todas las partes implicadas tienen una opinión firme en base a sus creencias y/o vivencias. Kohn (2013) sostiene que la tradición de los deberes tiene que ver en parte con la desconfianza hacia el alumnado y su toma de decisiones: es importante que ocupen las

tardes haciendo deberes para tener la seguridad de que están haciendo algo productivo, de que están aprendiendo. Se parte de la creencia de que, si la toma de decisiones sobre su tiempo libre estuviera en sus manos, dedicarían tiempo a vegetar frente a la televisión, jugar a las videoconsolas, etc. De esta manera, se sigue situando la productividad como la pieza central del puzzle y para constatar la misma se les pide a los docentes que al día siguiente corrijan estos deberes y les pongan nota, no tanto con la finalidad de buscar dificultades sino de asegurarnos que el alumnado ha hecho lo que se le dijo que tenía que hacer. Todas estas creencias populares forman un dogma que se fundamenta en una mezcla compleja de varios puntos de vista adquiridos históricamente:

Las creencias que subyacen al dogma de la tarea han sido alimentadas por nuestros puntos de vista moralistas de la naturaleza humana, la ética de trabajo puritana que está arraigada en nuestra cultura, y por unas prácticas conductistas que aún residen en nuestras escuelas (Vatterott, 2009, p. 14).

Dentro de este marco sociocultural de los deberes, se encuentra otro hito: la preocupación por una educación equitativa e igualitaria. Cada vez hay una conciencia social mayor que busca que todas las personas puedan formarse en las habilidades necesarias para participar en la sociedad, ya que la desigualdad educativa impacta directamente en los derechos humanos. La Organización de Naciones Unidas (ONU) alerta de que aproximadamente 265 millones de jóvenes en edad escolar en todo el mundo no tienen la opción de entrar en un centro escolar y denuncia que 617 millones no saben leer o tienen capacidad de hacer operaciones matemáticas básicas (ONU, 2020). Tal es la preocupación que el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 cuenta como su primera meta una educación primaria y secundaria universal, pretendiendo que para 2030 los y las menores en edad escolar acaben los ciclos de enseñanza y que ésta sea gratuita, equitativa y de calidad para que puedan alcanzarse resultados escolares pertinentes y eficaces (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], s. f.). En este sentido, la conexión de los deberes escolares con la igualdad y la equidad educativas tiene que ver con un proceso de bola de nieve: centros que mandan más deberes que otros para que su alumnado tenga más nivel o deberes que todo el alumnado debe llevar a cabo sin conocer si todos cuentan con los recursos de tiempo, acompañamiento o materiales necesarios para ejecutarlos. Como consecuencia, el rendimiento escolar individual es peor en el alumnado con pocos recursos, aumentan los casos de abandono escolar, la brecha socioeconómica entre las familias con recursos y las que cuentan con dificultades económicas aumenta y las posibilidades de entrar a formar parte del sistema se reducen (Brock et al., 2007; Fernández-Simo et al., 2020; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2014a).

En definitiva, los deberes escolares constituyen un punto importante y polémico de los debates educativos de los últimos tiempos: "Aunque se trata de un tema que no es novedoso, sí está de plena actualidad y tiene una gran relevancia, tanto a nivel académico como desde una perspectiva social" (Suárez, 2015, p. 23). Son un fenómeno internacional que multitud de países tienen en común, a pesar de que cada territorio cuenta con un sistema educativo distinto. Así la realidad sociocultural diversa que enmarca el estudio de los deberes escolares, pone de manifiesto la relevancia y pertinencia del mismo. Los deberes son un debate a pie de calle, que los investigadores abordan con una mirada científica, que a veces tiene su reflejo tanto en ámbito legal como en la rutina de aula. En los siguientes capítulos se profundizará en este debate socioeducativo entorno a los deberes, que justifica esta investigación y da paso a la problemática analizada.

1.2. Justificación de la investigación y posicionamiento epistemológico

El sistema educativo español, regulado por la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación (LOMLOE) continúa manteniendo de la legislación precedente como pilares fundamentales, ofrecer una educación de calidad (entendida como la obtención del máximo rendimiento posible) y equitativa (entendida como la igualdad de oportunidades y ofreciendo así una respuesta a la diversidad) presentándose como ambas caras de una moneda. En los últimos años asistimos a un incremento de estudios e investigaciones que sientan las bases para establecer un sistema de calidad, que incorpore las nuevas metodologías y que minimicen el fracaso escolar, así como resolver la crítica actual hacia el papel de los deberes (Hernández y Gil, 2020). Los deberes escolares, en la búsqueda del equilibrio entre calidad y equidad, se enmarcan en esta visión educativa y son un tema que se relaciona tanto con la escuela añadiendo una visión curricular, como con la comunidad añadiendo una visión sociocultural.

Los deberes son el elemento visible del funcionamiento del sistema escolar, como las conocidas cajas negras de los aviones, son un indicador de la situación en la que se encuentra la educación actualmente. Nos informan tanto de algunas de las características de los centros escolares (por ejemplo, la concreción del proyecto educativo o el nivel de saturación de las ratios de las aulas), como de la forma de trabajar del centro o el sistema utilizado por el profesorado para impartir sus clases. También son un indicativo de las relaciones entre la comunidad educativa y del rol que desempeñan los docentes, su alumnado y las familias de éstos. A nivel individual, nos señalan las competencias del alumnado en la gestión e implicación en su aprendizaje, así como la forma en la que las familias acompañan el proceso educativo de sus hijos/as. Además, estudiar los deberes desde esta

perspectiva plantea otras cuestiones más ambiciosas como qué espera la sociedad de la escuela actual, cuál es el mejor camino para alcanzar esos objetivos o si los deberes son la solución a la crisis sociopolítica del momento.

Desde mediados del siglo pasado, los deberes han dejado de ser algo meramente educativo para ser un elemento cultural que la sociedad define y perpetua: hay una relación bidireccional entre sociedad y escuela, un tándem que se retroalimenta y re-define adaptándose al devenir histórico de la época. Esta realidad hace que la extrapolación de las evidencias encontradas en los diferentes estudios sea complicada, además de que estudiar los deberes separándolos de su contexto sociocultural podría considerarse error, ya que nos conduce a obtener una visión sesgada del tema. Además, gran parte de los estudios de las últimas décadas se han realizado desde una perspectiva internacional, lo que dificulta la extrapolación de resultados y conclusiones, ya que cuentan con otros sistemas educativos y otros motores culturales. Por este motivo, se pretende describir qué pasa a nivel local.

Actualmente los deberes, entendidos como las tareas escolares que se realizan fuera el periodo lectivo, siguen siendo una fuente de conflicto: existen argumentos a favor o en contra de los mismos, que se intercalan y repiten cíclicamente en la historia, sin llegar a ninguna conclusión. En la base del conflicto, se sitúa la cuestión de decidir si mantener o eliminar las tareas, una decisión que no es tan simple ya que entran en juego otros factores como la finalidad, la tradición, los pilares pedagógicos de los diferentes profesionales de la educación o los elementos político-económicos del contexto sociocultural donde tienen lugar. El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2017) manifiesta que "el problema es tan grave que recientes estudios con revisiones bibliográficas extensas manifiestan enormes contradicciones sobre la eficacia, necesidad y eficiencia de los deberes escolares, lo que da lugar a que las conclusiones sean muy diferentes" (p. 47).

Existe una relación entre las metas que se esperan alcanzar con la educación escolar y lo que se consigue haciendo deberes. Si ambas finalidades están en armonía, los argumentos a favor de los deberes se tornan consistentes ya que los deberes contribuyen a la meta establecida en la escuela. Sin embargo, si lo que se logra con los deberes difiere o se aleja de lo que se espera conseguir tras las etapas educativas, la postura a favor de los deberes no es tan clara. Un sector asevera que los deberes son beneficiosos para el alumnado ya que aumentan su rendimiento académico, les permiten adquirir habilidades de estudio, disciplina y responsabilidad (Cooper et al., 2006; Corno y Xu, 2004; Valle, Regueiro et al., 2015; Xu, 2021b). Otro sector está en contra de los deberes ya que restringen el tiempo libre del alumnado, son una carga añadida y un conflicto en las familias y una amenaza para el proceso de aprendizaje (Hernández et al., 2020; Hernández y Gil, 2018; Kidwell, 2004; Kitsantas et al., 2011; Kohn, 2013; Vázquez et al., 2019) además de contar con los efectos negativos en la salud

mental y física del alumnado (Galloway et al., 2013). En este cruce de argumentos a favor o en contra aparecen otros aspectos a tener en cuenta como que mandar deberes no implica hacerlos, que los haga el alumnado sin ayuda o incluso que los acabe (Vatterott, 2009; Xu, 2011). Sin embargo, la finalidad de este trabajo no es enfrentar posicionamientos a favor o en contra de los deberes, ya que éstos se consideran un reflejo del aula y la metodología que se sigue en el aula, sino que se pretende reflexionar acerca de los procesos metodológicos docentes y cuál es el papel de los deberes en dichas prácticas.

En paralelo, existen otros dos aspectos importantes a resaltar de los deberes: por un lado, la regulación de las tareas desde un punto de vista curricular, con su aparición formal en los documentos de centro, implica conocer de qué modo forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje y cómo se concretan tanto a nivel de centro como desde la perspectiva docente, algo que no suele ocurrir en los centros (Parra-González, 2017). Este aspecto es fundamental ya que sin contar con una regulación formal en los documentos de centro o sin acuerdo entre los docentes en el diseño de los mismos, los deberes pueden utilizarse sin un criterio común, lo que conduce a consecuencias desfavorables para el alumnado. Tradicionalmente en el sistema educativo los deberes no se han limitado a aparecer en momentos puntuales para acompañar algún hito educativo, sino que el punto de partida suele ser "hemos decidido de antemano que los niños tienen que hacer algo todas las tardes (o varias tardes a la semana, o todos los fines de semana). Ya se nos ocurrirá qué les haremos hacer" (Kohn, 2013, p. 11).

Por otro lado, es fundamental investigar los deberes desde la perspectiva docente, ya que éstos pueden considerarse un indicativo de qué tipo de docente es (o le han dejado ser) cada profesional. De hecho, la mayoría de investigaciones actuales se centran en el comportamiento del estudiante, sin que se haya prestado una excesiva atención a la perspectiva del docente (Vatterott, 2009) algo que en lo que esta investigación se describirá con detalle.

En conclusión, la mayoría de personas que hayan asistido al colegio con cierta regularidad han recibido deberes y ya sea por propia experiencia o por comentarios de allegados, todos tienen una opinión sobre los deberes escolares, ideas basadas en las experiencias vividas a lo largo de los años tanto en un entorno académico como no académico. Estas opiniones son importantes, ya que como veremos en apartados posteriores forman parte de la historia educativa que determina, en algunos casos, las prácticas educativas. En España no existe una regulación legal al respecto y el debate generado a nivel social actualmente cuestiona la necesidad de contar o no con los deberes como parte del proceso formativo del alumnado. Muchas veces el peso recae sobre los docentes, que son el foco de muchos argumentos, siendo necesario hacer una reflexión sobre la profesión docente y conocer su opinión y percepción de los deberes superando una visión tradicional de la educación donde la

percepción del rol docente es mandar deberes, corregirlos y sancionar si no están hechos. Es complicado establecer unas pautas comunes y generalizadas a todos los contextos en el tema de los deberes y es necesaria más investigación acerca de qué tipo de tareas, cuándo, dónde, cómo y a quien se le mandan, además de evaluar el contexto y el rol que desempeñan tanto docentes como familias y alumnado en este proceso (Pan et al., 2013). Desde el comienzo de este proceso de investigación-aprendizaje, se consideró imposible abarcar todas las aristas de este tema tan complejo como son los deberes, por ello el trabajo se ha focalizado en aquellos aspectos que consideramos más relevantes por el impacto que tienen en los deberes. Así, teniendo en cuenta el contexto familiar, surge la necesidad de recoger las voces docentes desde una perspectiva científica y rigurosa que, junto a la escasez de investigación local, son los puntos de partida en esta investigación. Son muchas las interrogantes que arroja el tema de los deberes como: ¿Qué eran y qué son los deberes? ¿Es posible innovar en los deberes? ¿Existe otro concepto de deberes? ¿Los deberes se diseñan? ¿Contribuyen a mejorar el aprendizaje, el rendimiento o a nada? ¿Son conscientes los docentes de las diversas realidades familiares? ¿Se mandan los mismos deberes para todo el alumnado? ¿Existe un tiempo estándar para hacer los deberes? ¿Los deberes son compatibles con el derecho de los niños a jugar? ¿Los deberes se mandan de forma coordinada por el equipo docente? ¿Los deberes están recogidos en los documentos de centro? ¿Generan los deberes desigualdades? ¿Los deberes son un elemento curricular y por tanto quedan regulados por la legislación vigente? Estas inquietudes son el germen del problema de investigación expuesto a continuación.

1.2.1. Problema de investigación y objetivos

Los deberes escolares se sitúan en el centro de la comunidad educativa y se interrelacionan con sus tres pilares básicos: el profesorado, el alumnado y las familias. Existe una red invisible que los conecta y evoluciona en función del contexto, necesidades, objetivos y teorías implícitas de cada vértice de esta tríada. La comunidad científica ha aportado evidencias sobre cuestiones como si los deberes mejoran el rendimiento académico y el aprendizaje de los alumnos (Cooper et al., 2006; Murillo y Martínez-Garrido, 2013; Valle, Regueiro et al., 2017), cuál es el tiempo óptimo para hacer deberes (Fernández-Alonso et al., 2014; Kidwell, 2004; Valle et al., 2019) o qué beneficios e inconvenientes aportan los deberes (Kitsantas et al., 2011; Valle, Regueiro et al., 2015), entre otras variables. Asimismo, se han estudiado las consecuencias de la implicación paternal en los deberes y cómo es la relación entre las familias y sus hijos/as mientras realizan la tarea (Cunha et al., 2015; Kralovec y Buell, 2001; Suárez et al., 2012). Sin embargo, existen pocas investigaciones acerca del rol docente en los deberes y en lo relativo al alumnado, sus voces han sido ignoradas durante muchos años (Warton, 2001).

En la presente investigación se aspira a recoger las voces de diferentes docentes de la etapa de educación primaria en el contexto español para describir sus percepciones, necesidades y dificultades a las que se enfrentan en el tema de los deberes, dando lugar al **problema** principal de la investigación: obtener una visión general de los deberes escolares y su relación con los objetivos curriculares (calidad) teniendo en cuenta cómo influyen de forma bidireccional los entornos socioculturales, destacando la diversidad familiar actual que da respuesta a éstos en su interacción con la escuela (equidad) con énfasis en la perspectiva docente.

Para poder obtener una visión general de dicho problema, es necesario especificar los tres ámbitos sobre los que se trabajará:

- *Ámbito curricular:* Entendemos que esta cultura se refleja en los documentos de centro y que debe ser un eje transversal común a los cuatro niveles de concreción curricular: proyecto educativo, programación de ciclo, programación de aula y unidad didáctica. En este sentido, la pregunta de investigación es: ¿cómo se regulan, definen, diseñan, desarrollan y evalúan los deberes escolares en el currículo de educación primaria?
- *Ámbito sociocultural de la comunidad educativa:* Una visión muy importante de la investigación es estudiar esa red invisible e interrelacionada que evoluciona entre el alumnado, las familias y el profesorado. Se exploran las teorías implícitas docentes sobre las características, conceptos e impactos que tienen las rutinas académicas (deberes) en las familias: ¿qué teorías implícitas hay acerca de los deberes y de la relación de éstos con la comunidad educativa?
- *Ámbito de equidad:* De la interrelación de los dos ámbitos anteriores, se descubre que la variable social es fundamental en la obtención de la visión global, así que la pregunta que se plantea es: ¿cómo se relacionan los deberes con la justicia social en cuanto a equidad educativa?

En definitiva, esta investigación parte de los interrogantes planteados y pretende explorar los deberes escolares fundamentalmente desde la visión del profesorado, entendido como una figura activa en el diseño de los deberes, aunque también se tiene en cuenta la opinión de las familias. Se espera que las conclusiones sean un punto de partida para futuras investigaciones y que generen conocimientos e ideas útiles para la comunidad educativa. Los objetivos de investigación se deducen de lo expuesto anteriormente y surgen tanto de la revisión bibliográfica inicial llevada a cabo, como de las construcciones de la propia investigadora que emergen de su humilde experiencia en el ámbito escolar.

1.2.2. Objetivos de la Investigación

Partiendo de los interrogantes iniciales y teniendo en cuenta el ámbito curricular, el familiar y la equidad se plantean los siguientes objetivos generales:

- **Ámbito curricular:** Conocer la relación de los deberes con el currículo escolar.
- **Ámbito familiar:** Conocer las características y concepciones de las familias sobre los deberes y su impacto en las rutinas académicas y familiares.
- **Ámbito equidad socioeducativa:** Conocer cómo se relacionan los deberes con el concepto de equidad educativa y social.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos operativos específicos:

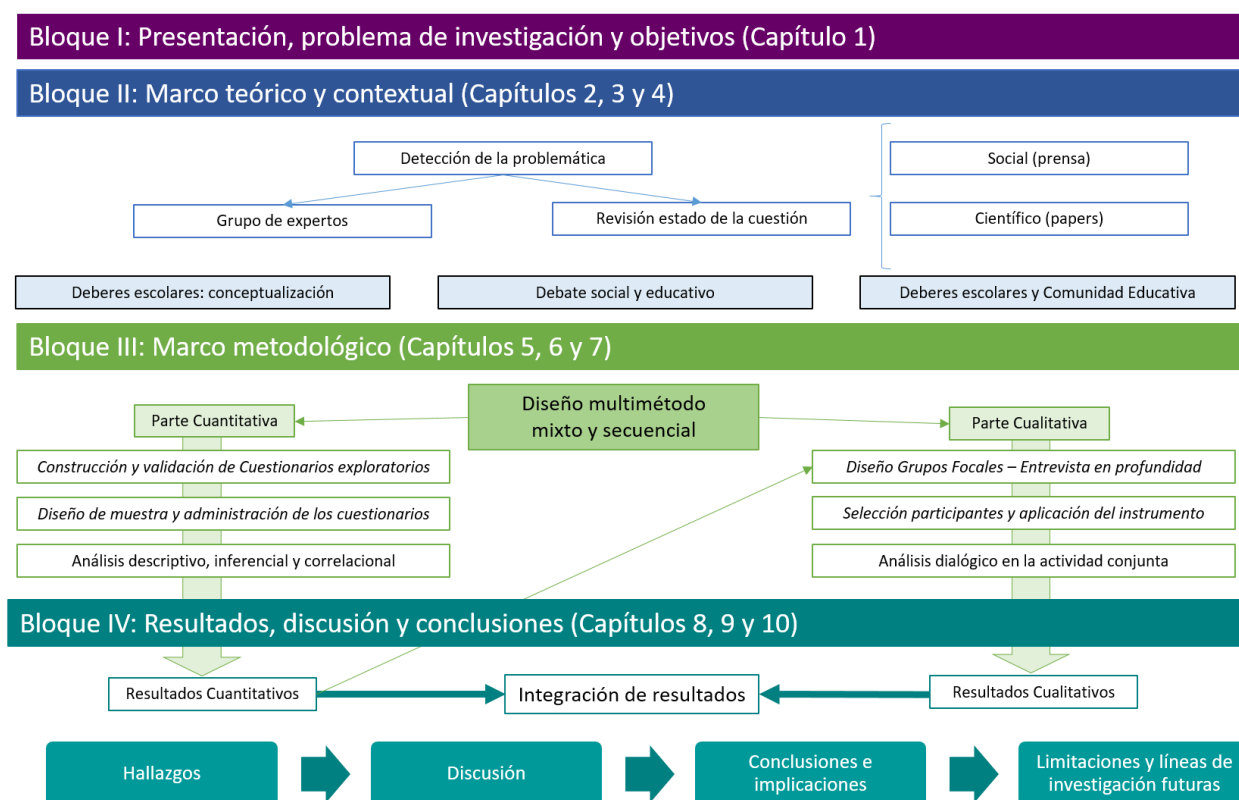
1. Conocer la correspondencia de los deberes escolares con el currículo escolar
 - 1.1. Identificar la concepción del profesorado sobre los deberes.
 - 1.2. Describir qué criterios usan para diseñar y planificar los deberes.
 - 1.3. Saber cómo se evalúan los deberes y el impacto de éstos en la calificación global.
 - 1.4. Indagar qué reflejo tienen los deberes en los proyectos educativos de los centros.
2. Conocer la concepción de las familias sobre los deberes y su impacto en el ámbito familiar
 - 2.1. Identificar las creencias, teorías implícitas y concepciones de las familias acerca de los deberes.
 - 2.2. Describir la competencia de las familias para ayudar a sus hijos e hijas con los deberes.
 - 2.3. Saber el impacto de los deberes en la rutina familiar tanto a nivel de actividades, como de espacios y tiempos.
 - 2.4. Conocer la valoración del impacto de los deberes en la rutina familiar.
3. Conocer la relación de los deberes con la equidad educativa y social
 - 3.1. Identificar si las posibilidades y recursos familiares se ajustan a los requerimientos académicos de los deberes escolares desde la perspectiva docente.
 - 3.2. Saber cuáles son las características de los deberes que hacen que la desigualdad social aumente o disminuya.
 - 3.3. Conocer si el profesorado toma o no medidas diferenciadas en función de la situación familiar de su alumnado.
 - 3.4. Describir qué acciones minimizan el impacto de la desigualdad ayudando a compensar las desigualdades.

1.3 Presentación de la tesis

Atendiendo a lo expuesto con anterioridad y con la finalidad de dar respuesta al problema y a los objetivos de investigación planteados, se muestra la estructura del presente trabajo. Como puede observarse en la figura 2, el documento cuenta con diez capítulos que se estructuran en cuatro bloques que, además de la presentación de la temática, recogen el proceso seguido para la elaboración del marco teórico, el diseño de la investigación y los resultados con las conclusiones.

Figura 2.

Estructura del documento



El **primer bloque presentación y problema de investigación** está formado por este capítulo de carácter introductorio que presenta la temática de estudio (los deberes escolares) y describe tanto el problema de investigación como los objetivos a alcanzar.

- *En el primer capítulo: tema de investigación*, se justifica la selección de la problemática del estudio de los deberes escolares y sus implicaciones en los diferentes ámbitos. Además, se expone el posicionamiento epistemológico de la investigadora, el problema y los objetivos de la investigación finalizando con un breve resumen a modo esquemático del diseño de la investigación planteada para dar respuesta a las cuestiones establecidas. Este capítulo enmarca el camino a seguir durante la investigación.

El **segundo bloque marco teórico y contextual** está formado por tres capítulos que pretenden contextualizar la investigación con la revisión teórica del estado de la cuestión y una panorámica de la situación socioeducativa de los deberes actualizada.

- En el *segundo capítulo, los deberes escolares: conceptualización*, en la primera parte se definen los deberes escolares, sus características y finalidad, mientras que en la segunda parte se exponen las ventajas e inconvenientes de los mismos. Para concluir este capítulo, se exponen los modelos explicatorios más relevantes sobre deberes. En este capítulo se sientan las bases sobre los deberes para poder entender de qué hablamos cuando nos referimos a los deberes en la investigación.
- En el *tercer capítulo: los deberes escolares, debate social y educativo*, se hace un recorrido histórico, necesario para entender la problemática actual sobre los deberes que se expone en la segunda mitad del mismo. El capítulo finaliza con una breve introducción a las implicaciones legales, políticas y económicas de los deberes en el siglo XXI.
- Finalmente, el *cuarto capítulo del bloque: los deberes escolares y la comunidad educativa* hace un recorrido por las investigaciones de más impacto de los deberes y el resto de agentes relacionados: familia, alumnado y profesorado. Este broche final es fundamental ya que para estudiar los deberes escolares es imprescindible contar con el contexto que le da sentido y razón de ser. Sin docentes que manden deberes, alumnado que los ejecute o familias que los supervisen la cadena quedaría incompleta.

El **tercer bloque es el marco metodológico** que también está formado por tres capítulos. Una vez establecidas las bases teóricas y sociales de los deberes, junto a una revisión en profundidad de la literatura científica sobre el tema de los deberes, se describe el diseño metodológico empleado y se describen las dos fases que se han seguido en la investigación.

- El *quinto capítulo: metodología de la investigación*, aborda el diseño de la investigación, fundamentando el enfoque multimétodo mixto secuencial escogido. Se ha optado por este diseño al considerarse que la combinación de la metodología cuantitativa y cualitativa en dos fases permite responder a los objetivos planteados. También recoge las cuestiones éticas de la investigación.
- El *sexto capítulo: estudio cuantitativo*, describe la fase cuantitativa para la visión panorámica. Se detalla la construcción del instrumento, los participantes, la administración del mismo y los análisis pertinentes.

- El *séptimo capítulo: estudio cualitativo*, describe la fase cualitativa que profundiza en la temática. Se describen los grupos focales, la entrevista y el análisis empleado.

Finalmente, en el **cuarto bloque resultados de la investigación, integración y discusión de resultados** se describen los resultados obtenidos, la discusión, las conclusiones e implicaciones de los deberes.

- En el *octavo capítulo: resultados de investigación* se describen los resultados obtenidos en la fase cuantitativa y cualitativa.
- En el *noveno capítulo, integración de resultados: profundización comprensiva de los deberes*, se integran los resultados de ambas fases, además de valorar los mismos.
- En el *décimo capítulo: conclusiones e implicaciones de los deberes*, se retoma lo expuesto en el capítulo anterior y se explicitan los hallazgos más relevantes de la investigación, así como la discusión, las conclusiones e implicaciones. También se señalan las limitaciones de la misma y se plantean las futuras líneas que se abren tras la investigación.

BLOQUE II: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

Capítulo 2. Los deberes escolares: conceptualización

2.1. Definición: ¿qué son los deberes?

2.2. Diseño de deberes: ¿cómo son los deberes?

2.2.1. Finalidad: ¿para qué son los deberes?

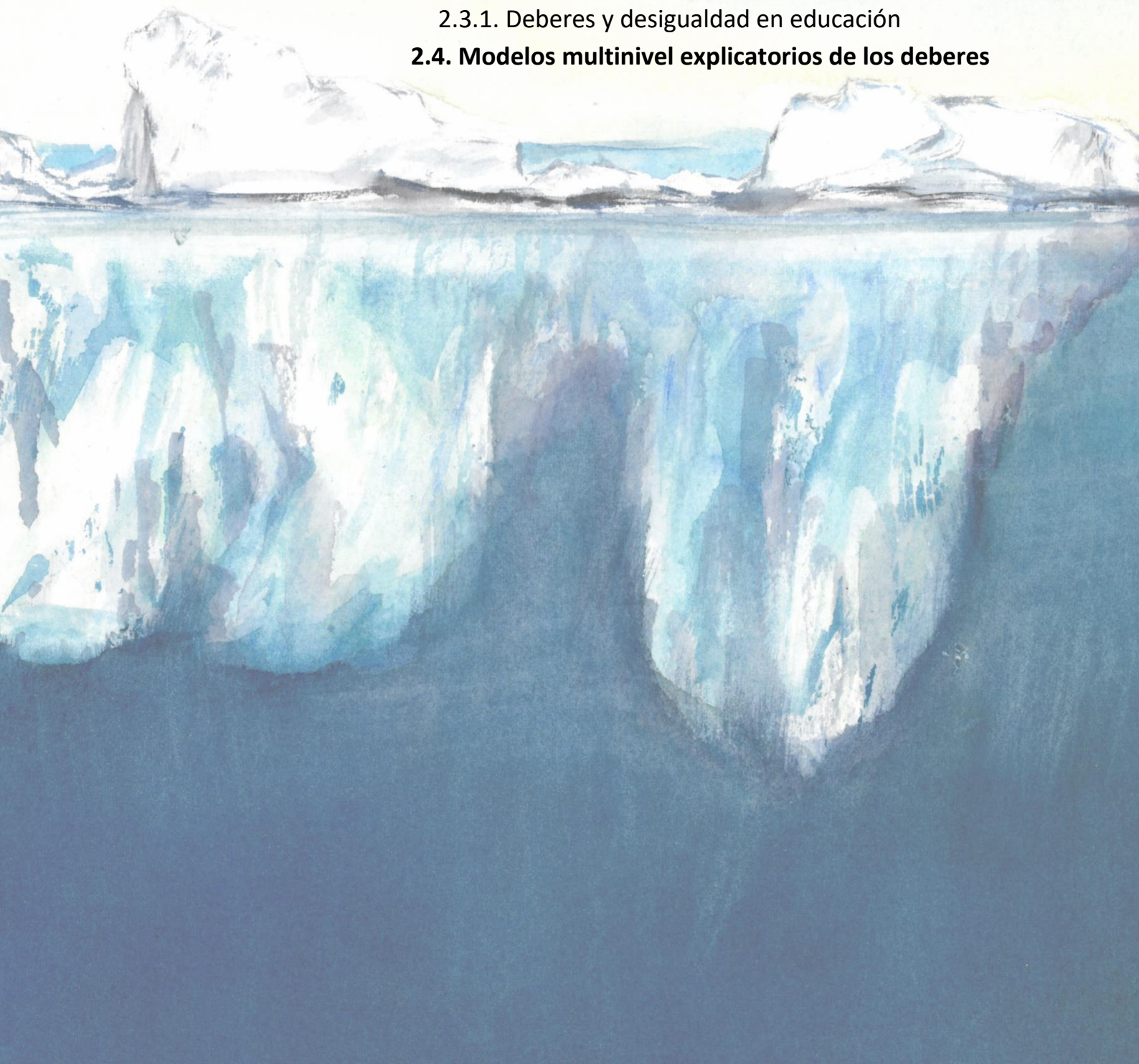
2.2.2. Deberes y tiempo: ¿cuánto emplear?

2.2.3. Evaluación y/o calificación de deberes: ¿esto cuenta para la nota?

2.3. Ventajas e inconvenientes de los deberes: un duelo entre tradición y actualidad

2.3.1. Deberes y desigualdad en educación

2.4. Modelos multinivel explicatorios de los deberes



2. Los deberes escolares: conceptualización

2.1. Definición: ¿Qué son los deberes?

Definir un término como los deberes escolares puede aparentar ser una tarea sencilla, ya que, aunque popularmente existe un acuerdo tácito acerca de la definición de deberes escolares, no es un punto de partida sencillo en el ámbito investigador ya que escasean los estudios que ayuden a tener una denominación común. Uno de los aspectos que revelan la complejidad del tema, es la propia denominación (etiqueta) de los deberes escolares y es relevante no confundir los deberes con el estudio, aunque popularmente se confundan ya que ambos se realizan fuera del horario escolar y hacen referencia a habilidades distintas. Etimológicamente la palabra "deber" procede del latín *dehibere*, que significa tener algo (verbo *habere* que significa "tener") de otra persona (prefijo "de") sin embargo, este origen no coincide con el tema al que se hace alusión. Por el contrario, la palabra "tarea" que proviene del árabe *tariha* (trabajo que se realiza obligatoriamente en poco tiempo) se acerca más y quizás por eso en países hispanohablantes existen diferentes términos para expresar una misma idea ("tareas para casa", "actividades", "trabajo escolar", "ejercicios" o "deberes") que necesitan de un "complemento" como "escolares" para indicar a qué nos estamos refiriendo y no confundirlo con otros usos como cuando se comparan los derechos y los deberes de la ciudadanía. Como exponen Hernández y Gil (2020):

A esta complejidad se suma también la diversidad de términos o etiquetas que deben manejar los profesores, los conceptos con los que se encuentran vinculados, y las relaciones que se establecen entre unos y otros. No estamos ante una cuestión caprichosa, pues el lenguaje puede favorecer o impedir el entendimiento, puede derivar en confusiones entre los miembros de la comunidad educativa, e incluso en actuaciones cuya adecuación puede ser cuestionada o ponerse bajo sospecha (p. 146).

Una situación similar ocurre con el término francés *devoir* o el italiano *compito* que necesitan el complemento de *à la maison* o de *a casa* respectivamente para entender a lo que nos referimos, en contraposición al término anglófono (*homework*) o alemán (*hausaufgaben*) que tienen significado en sí mismos. En este trabajo emplearemos los términos más usados en castellano, tanto en la literatura científica como popularmente: deberes escolares o deberes.

Al ser un término empleado por la sociedad, está incluido en el Diccionario de la Real Academia Española, en donde aparecen dos definiciones con múltiples acepciones: en primer lugar, los deberes se asocian con obligación ("estar obligado", "tener obligación", "cumplir obligaciones") lo que pone de manifiesto su imposición y la opción de ser penalizados si no se realizan, y en segundo lugar una definición propia del tema que nos ocupa ("ejercicio", "complemento de clase"). De la

segunda definición destacan dos ideas: por un lado, los deberes escolares son un complemento del aprendizaje y, en segundo lugar, la definición enmarca un periodo concreto durante el proceso de aprendizaje: los primeros cursos.

Sin embargo, desde la literatura científica existen otras definiciones que no resaltan las mismas ideas, es posible que estemos asistiendo a un cambio de paradigma educativo y a una redefinición del concepto. La mayoría de las definiciones tienen una base común: son tareas, rutinas o trabajo académico, que el docente prescribe para realizar fuera del aula, de manera más o menos obligatoria (Keith, 1986; Perrenoud, 2006; Regueiro, Suárez et al., 2015). Una de las definiciones clásicas es la que ofrece Cooper (1989a) que señala que son las tareas asignadas al alumnado por parte de los docentes, para que se realicen expresamente fuera del horario escolar. Varias décadas después, el mismo autor matiza su propia definición añadiendo que ésta no incluye el estudio supervisado en el centro escolar, los cursos en casa ni las actividades extraescolares (Cooper, 2006). Una concepción que encaja en la línea de Pamies et al. (2020), citando a Meyer, que entienden los deberes escolares como actos que permiten al alumnado investigar, estudiar o completar las tareas pendientes. Los deberes, a pesar de ser uno de los temas de interés creciente, no cuentan con una definición unánime en el ámbito científico, ya que cada investigador añade o modifica algunos aspectos como: la edad del alumnado (Cooper y Valentine, 2001), el tipo de tarea a realizar (Franco, 2002), el proceso y el ambiente en el que se realizan (Henriques, 2006) o la finalidad que se espera alcanzar con las tareas (González et al., 2009). Un análisis de las definiciones ofrecidas permite destacar algunas características comunes: son actividades que complementan el trabajo de aula, únicamente curriculares, que garantizan el aprendizaje y cuya única condición distintiva es realizarse fuera del horario lectivo implicando al alumnado en su realización, a las familias en el seguimiento y a los docentes en su revisión y/o evaluación.

Finalmente, añadir que es necesario contar con una definición global que muestre todas las realidades de los deberes, tenga en cuenta las necesidades académicas, familiares y sociales, así como sus objetivos curriculares, creativos y culturales. Por ello, para esta investigación, la definición de deberes sigue la postura de Corno (2000), que aporta un matiz importante, ya que define los deberes escolares como un concepto que implica importantes cuestiones sociales, culturales y educativas: los deberes son un proceso multifacético que involucra una interacción compleja de factores en dos contextos (el hogar y la escuela), además de una variedad de participantes, desde empleados/as en diferentes puestos escolares hasta el alumnado. Warton (2001) resalta el reto de transformar la concepción de deberes en término de tiempo o tarea completada para conceptualizarlos como una oportunidad de alentar verdaderamente el aprendizaje tanto en contextos escolares como familiares,

siguiendo la idea de González et al. (1997) de que los deberes pueden suponer un aprendizaje formal en un contexto no formal.

2.2. Diseño de deberes: ¿Cómo son los deberes?

El profesorado tiene un papel decisivo en los deberes: si va a introducir o no más contenido, repasar conceptos, cuánto tiempo va a dedicarle su alumnado y si completarán la tarea individualmente, con la intervención de familiares o coetáneos, si van a mandar los mismos deberes a todos o adaptar tareas personalizándolas, etc. Entre tantas opciones, una de las decisiones que suele pasar inadvertida es escoger si los deberes es algo que "mandar" o si invertir tiempo y esfuerzo en "diseñarlos". Los deberes forman parte de la tradición educativa y suelen ser inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, así desde una perspectiva más tradicional "mandar deberes" tiene una connotación centrada en el docente donde el peso está en el proceso de enseñanza, con el docente como protagonista y donde muchas veces no se tiene en cuenta el contexto socio-escolar. Sin embargo, "diseñar las tareas" tiene una connotación pedagógica diferente, implica un modelo crítico centrado en el aprendizaje donde el alumnado puede formar parte de esta toma de decisiones y esta colaboración los convierte en protagonistas de su aprendizaje.

Diseñar los deberes implica una **intencionalidad**, una preparación previa orientada a un objetivo específico, que lejos de ser arbitrario, este proceso tiene en cuenta no sólo la intuición educativa del docente como profesional de la educación o la propuesta del libro de texto, sino que debe partir del dominio de las siguientes áreas (Castellanos, 2005):

- Conocimiento pedagógico: permite analizar y seleccionar contenidos relevantes y útiles en el contexto.
- Conocimiento social: conocer el contexto para construir conocimiento crítico, de transformación y mejora social.
- Conocimiento psicológico: permite saber las características del alumnado, su diversidad e individualidad.
- Conocimiento epistemológico: ayuda a incorporar una secuencia lógica de aprendizaje.
- Conocimiento del contexto: permite ubicarse en un centro concreto, con necesidades concretas y recursos específicos para favorecer al máximo el aprendizaje.

El diseño de los deberes, como cualquier otro elemento curricular, implica un objetivo a alcanzar, un contenido por aprender, una estrategia didáctica concreta y un empleo de materiales, tiempo y espacios concretos. Esto hace que exista una gran variedad de deberes, en cuanto al tipo y cantidad de trabajo asignado, dónde y cuándo se completa, si es con la ayuda o no de los padres (Coutts, 2004). El diseño de deberes está directamente relacionado con el contenido aprendido en

clase y la metodología empleada por parte del docente. El diseño de los deberes implica tener en cuenta los propósitos, el formato y otros elementos relacionados con el aprendizaje como el tiempo que emplea el alumnado en su realización, su capacidad y el grado de implicación parental (Epstein y Van Voorhis, 2001). Siguiendo a Kohn (2013) "si diseñar una tarea supusiera más tiempo y reflexión, es probable que los profesores fueran más selectivos sobre lo que mandan a sus alumnos" (p. 228).

Históricamente, el aprendizaje en el colegio consistía en leer, escribir, hacer cálculos matemáticos y algunas otras nociones básicas. La memoria era la habilidad cognitiva por excelencia y dominarla era la clave para el éxito. En consonancia, los deberes eran tareas sencillas que implicaban la práctica de conceptos básicos y ayudaban a entrenar la capacidad de retención. La creencia social era que esa práctica, esos ejercicios mentales, aumentaban la "disciplina de la mente" y esta creencia popularmente compartida, hacía que fueran bien vistos y se les colocara en un lugar de valor. Así, un factor decisivo que influye en el diseño de los deberes es tener en cuenta cómo son acogidos por la comunidad, completados por el alumnado y programados y/o valorados por el docente (Xu, 2011). Hoy en día es necesario romper con el modelo educativo que se fundamenta en exclusiva en la transmisión de contenidos que tiene asociados deberes que se intercambian por "notas", en vez de aprendizajes útiles para la vida. Actualmente sigue predominando el sistema tradicional entre los docentes, que no suelen asignar deberes con presentaciones, investigaciones o buscar información (Parra-González, 2017).

Actualmente no hay unanimidad en la toma de decisiones sobre el diseño de deberes y eso da lugar a una **gran variación entre las tareas** que se mandan las directrices a seguir: unos docentes animan a las familias a ayudar a sus hijos con las tareas, otros les piden que sólo se impliquen cuando aparezca algún problema y otros opinan que las familias no deberían ayudar (Corno, 1996). Con el paso del tiempo, los deberes han evolucionado de los ejercicios memorísticos de lápiz y papel y han derivado en otras tareas más complejas que se adaptan a las capacidades y necesidades del alumnado (Corno, 2000). Actualmente los deberes buscan ser significativos, relevantes, creativos y que supongan un desafío cognitivo para el alumnado (Rosário et al., 2006). Siguiendo a Buyukalan y Altinay (2018) los docentes deben "tener cuidado al elegir los temas de las tareas que mandan porque las repeticiones innecesarias pueden afectar negativamente el interés de los estudiantes" (p. 161) y recomiendan a los docentes estar informados sobre las opiniones e intereses de su alumnado. En este sentido, exponen factores a tener en cuenta cuando se mandan deberes, considerando que éstos deben ser:

- Claros y comprensibles.
- Divertidos.
- Apropriados para el desarrollo y el curso.

- Relacionados con las actividades diarias.
- Contar con metas claramente informadas.
- No consumir mucho tiempo.
- Estar relacionados con el aprendizaje.
- Realizados de forma independiente.

Y así, acorde a estas directrices, el tipo de tareas que proponen mandar serían: orientadas a la investigación, basadas en proyectos, individuales o grupales, tareas para mejorar la comunicación entre familias e hijos, tareas para mejorar la artesanía (habilidades manuales), fichas y/o ejercicios que cuenten con acceso a internet (Buyukalan y Altinay, 2018). Por su parte, Kidwell (2004) hace hincapié en la importancia de contar con políticas que regulen, igualen y ofrezcan una orientación clara sobre los tipos de tarea a mandar de deberes. Así, argumenta:

En la escuela primaria, el enfoque principal debe ser la alfabetización y la aritmética. Las actividades pueden incluir: ejercicios escritos formales y tradicionales; actividades conjuntas con padres o cuidadores; lectura; escuchar a otros leer; aprender ortografía; practicar pronunciación; juegos de números; encontrar información; preparar presentaciones orales. Las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales variarán de una persona a otra y de la escuela a la escuela y [...] los deberes deben: lograr un equilibrio adecuado entre el establecimiento de tareas especiales diferenciadas y el cumplimiento del plan de estudios general; tener un foco claro y una guía de tiempo, dar muchas oportunidades para que los alumnos tengan éxito, ayudar a desarrollar habilidades sociales y de otro tipo; ser variados y no meramente escritos; ser manejables para los profesores (p .32).

Clasificar las tareas no es fácil, ya que no existe un acuerdo y cada investigador destaca aquellos factores que encajan con sus respectivas investigaciones en curso. Castellanos (2005) las clasifica en intelectuales (que requieren un esfuerzo mental y necesitan de conocimientos previos) y físicas (cuando el resultado es un producto tangible, como una obra de arte). Parra-González (2017) destaca tres categorías para clasificar los deberes: según su finalidad o intención, haciendo referencia al porqué o para qué de la tarea; según el nivel de interacción, esto es, con quien hacer los deberes y finalmente según es la retroalimentación, centrándose en el ámbito de la corrección. Por su parte, Medwell y Wray (2018) analizan el tipo de tareas que se mandan de deberes, siendo la opción más empleada leer libros seleccionados previamente en el colegio. Además, se mandan otras como: ejercicios de ortografía y de multiplicaciones, investigar temas, aprender palabras difíciles, hacer cuentas, practicar la escritura manual y aprender vocabulario extranjero. Señalan que la mayoría de respuestas identifican un tipo de material, no un tipo de actividad de aprendizaje, lo que deja entrever en qué se basan los y las docentes para diseñar los deberes.

Atendiendo a deberes en sí mismos, sin relacionarlos con otras variables como el rendimiento o el logro académico que se pueda alcanzar con los mismos, Cooper (2015) establece una clasificación de los deberes en base a las siguientes características:

Tabla 1.

Clasificación de los deberes.

Clasificación	Variables a tener en cuenta
Cantidad	Frecuencia Duración
Dificultad	Fácil Media Mezcla de tareas sencillas y difíciles
Finalidad	Instructiva No instructiva
Competencia	Escritura Lectura Memoria
Personalización	Individual Colectiva
Obligatoriedad	Obligatoria Voluntaria Con tareas opcionales
Plazo de ejecución	Corto plazo Largo plazo
Contexto social	Se realizan en solitario Se realizan de forma grupal Se realizan con la intervención puntual de otros (padres, familiares, amigos, etc.)

Nota. Cooper (2015, p. 11).

Van Voorhis (2004) incluye el **tiempo** como variable a tener en cuenta en el diseño y hace hincapié en la comunicación con las familias sobre su expectativas y roles, además de plantear si se le deja tiempo suficiente al alumnado para que la interacción con sus familias sea de calidad. Otra variable importante a tener en cuenta que no ha sido muy investigada es el formato de entrega de las tareas: en línea (digital) o de forma tradicional de lápiz y papel. La irrupción de la tecnología en los procesos de aprendizaje, permite que el alumnado acceda a recursos ilimitados (Chan et al., 2006). El auge de plataformas digitales en línea disponibles para que los docentes diseñen, manden y supervisen los deberes suponen una herramienta que ayuda a su labor: optimización del tiempo empleado en la revisión de las tareas, comentarios personalizados, hacer un seguimiento del

aprendizaje y ser más puntuales en las entregas (Elmehi et al., 2013; Ismail et al., 2014; Lunsford y Pendergrass, 2015; Magalhães et al., 2020).

Actualmente, siguiendo a Alcocer (2017), los deberes deberían diseñarse como **oportunidad** para desarrollar las competencias clave, no tanto para reproducir un sistema educativo memorístico teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, de las familias y que se planteen como una actividad más que no resulte incompatible con el tiempo de ocio o las rutinas familiares. A continuación, se recogen algunos de los tipos de tareas competenciales propuestas por el autor:

- Dirigidas a fomentar la curiosidad:
 - Entrevistar a familiares sobre determinados aspectos de la vida (¿cómo jugaban de niños? ¿cómo era el barrio donde vivo?).
 - Aprender de la calle observando los nombres, los parques, etc.
 - Buscar información en internet comparando búsquedas, etc.
- Que fomenten el gusto por la lectura:
 - Leer por leer sin necesidad de hacer ninguna ficha o texto.
 - Compartir lectura en familia o con otros.
- Para compartir:
 - Compartir las noticias actuales
 - Recomendar un lugar: dibujando un esquema, hacer fotos, explicar por qué le ha gustado.
 - Ver un documental
- Aprender con las tareas cotidianas:
 - Comprar en el supermercado: comparando precios, viendo cómo están clasificados, etc.
 - Trabajar con cosas de casa: cocinar, doblar la ropa, poner etiquetas, etc.

Finalmente resaltar entre todos los factores mencionados, tres que son especialmente relevantes en el diseño: finalidad, tiempo y evaluación. Por un lado, **la finalidad** es el eje que vertebra el diseño de los deberes, ya que en función de la finalidad que se espera conseguir la toma de decisiones es diferente. Por otro lado, el **tiempo** dedicado es objeto de estudios y revisiones por el impacto que tiene en la organización vital tanto a nivel personal del alumnado como a nivel familiar de las rutinas propias de cada hogar. Finalmente, la **evaluación** de los deberes ha sido empleada más como un mecanismo de control de la tarea que como evaluación formativa de la propia tarea encargada, poniendo en duda su valor.

2.2.1. Finalidad: ¿para qué son los deberes?

Lacasa y Martín (1996) señalaron para el contexto español, hace más de una década, la importancia de la opinión docente en cuanto a la finalidad que se espera conseguir, ya que es decisiva para el diseño de los deberes. Así, si los docentes opinan que cuando "los niños realizan en casa tareas escolares, ampliarán los conocimientos adquiridos en la escuela y [...] en este caso, lo esencial para la profesora, es que las actividades realizadas en la escuela y en el hogar sean similares" (p. 49). Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de una reflexión acerca del diseño de los deberes y de las propias concepciones docentes, ya que éstas determinan el tipo de tarea que se manda. La finalidad que se espera conseguir con los deberes, entendida como el por qué y el para qué de los mismos, es una de las categorías a destacar por su importancia ya que es uno de los argumentos más empleados para concretar posturas a favor o en contra, ya que el "para qué" condiciona si estamos a favor de los deberes (si hay congruencia) o no lo estamos (porque no cumplen la finalidad que se espera obtener).

Históricamente, analizar el propósito de la tarea ha sido recurrente en las investigaciones publicadas, concluyendo que existen múltiples razones por las que los docentes mandan deberes: práctica, preparación, participación, desarrollo personal, relaciones entre familias e hijos/as, comunicación entre las familias y los docentes, interacciones entre pares, políticas, relaciones públicas o castigo (Epstein, 1988, 2001). Cooper (1989a) defiende que hacer deberes contribuye a que el alumno sea más responsable, pero la evidencia de esas habilidades no académica es "intuitiva o anecdótica, ya que se ha hecho poca investigación al respecto" (*Education and Training Comitee*, 2014).

Estos argumentos no han cambiado demasiado en las últimas décadas, Tas et al. (2014) realizaron un estudio con docentes turcos investigando las tareas y el valor que éstos les daban a los deberes. Las conclusiones revelaron que más de la mitad de los y las docentes mandaban tareas esperando conseguir: que los estudiantes pudieran practicar lo aprendido en clase, mejorar el sentido de responsabilidad del alumnado hacia el aprendizaje, favorecer la disciplina y contribuir al desarrollo de los conocimientos y habilidades del alumnado. Los otros motivos para mandar tareas fueron: aumentar el rendimiento académico, mejorar las habilidades de investigación, mejorar las habilidades de gestión del tiempo, ayudar al alumnado a remediar sus deficiencias en el conocimiento y para hacer que los y las estudiantes fueran más independientes. Las conclusiones también revelaron que una cuarta parte de los docentes mandaban tareas para informar a los padres sobre el progreso del alumnado. De la misma forma, Buyukalan y Altinay (2018) hicieron un estudio cualitativo para recabar las finalidades de los deberes de los docentes de primaria, concluyendo que las finalidades se encuentran:

- Dirigidas a la adquisición de conocimientos y habilidades:
 - Reforzar el sentido de responsabilidad de los estudiantes.
 - Mejorar las habilidades de autoaprendizaje de los estudiantes.
 - Mejorar los conocimientos y habilidades de los estudiantes.
 - Hacer posible que los alumnos adquieran hábitos de estudio y un comportamiento positivo.
 - Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes aumentando su nivel de pensamiento.
- Dirigidas a metas académicas:
 - Buscar un aprendizaje sea duradero.
 - Reforzar y complementar el aprendizaje de los estudiantes.
 - Enriquecer el trabajo del aula dando varios ejemplos.
 - Evitar olvidar el aprendizaje.
 - Brindar a los estudiantes la oportunidad de prepararse para los próximos cursos.
 - Dirigidas al entorno social.
 - Proporcionar comunicación con padres y estudiantes.
 - Hacer productivo el tiempo de los estudiantes en casa.

Desde una perspectiva sociocultural, estos propósitos, además de perdurar en el tiempo, son comunes a diferentes culturas, aunque las manifestaciones difieran de una a otra (Sayers et al., 2020). En un análisis global de las finalidades planteadas, es posible hacer una distinción entre finalidades instructivas o educativas y las que no tienen una intención académica, esto es, deberes no instructivos (Cooper, 2015; Epstein y Van Voorhis, 2001; Van Voorhis, 2004 y Warton, 2001) como se recoge en la tabla 2.

Núñez et al. (2015) han investigado el efecto de tres finalidades sobre el rendimiento en matemáticas: practicar o repasar las habilidades enseñadas en clase, mandar deberes para preparar la próxima clase y la finalidad de extensión o práctica, que consiste en ampliar tareas para promover la transferencia del aprendizaje a otras tareas. Los resultados se decantan por las tareas de extensión, que fueron las que tuvieron un impacto positivo en el rendimiento mientras que las otras dos finalidades no lo tuvieron.

Tabla 2.*Características y diferencias entre deberes instructivos y no instructivos.*

Deberes instructivos	Deberes no instructivos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorecer un mayor y mejor aprovechamiento de las materias al realizar un repaso de información dada y de los conocimientos previos ▪ Practicar lo aprendido en clase ▪ Conjuguar materia nueva con conocimientos ya adquiridos para favorecer el aprendizaje ▪ Ampliar lo aprendido mediante los deberes a nuevas situaciones ▪ Integrar competencias a conceptos ya aprendidos ▪ Cumplir con las directrices legales sobre las tareas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer y mejorar la comunicación entre el alumno y los padres/encargados de la educación del alumno por un lado y por otro lado entre el alumnado y su familia ▪ Cumplir determinadas directrices que se marquen desde la escuela ▪ Utilizar los deberes como un castigo al alumno ▪ Usar los deberes como refuerzo o impulsor de las relaciones con la comunidad educativa (profesores-padres) ▪ Fomentar el desarrollo personal del estudiante ▪ Desarrollar otras habilidades personales (gestión del tiempo, responsabilidad, perseverancia y autoconfianza)

En resumen, las finalidades no excluyentes más usuales son (Cooper y Valentine, 2001; Corno, 1996; Epstein y Van Voorhis, 2001; Medwell y Wray, 2018; Van Voorhis, 2004):

- **Práctica:** cuando las tareas se diseñan con el objetivo de que el alumnado practique lo aprendido en el aula.
- **Preparación:** estas tareas se mandan previamente para que el alumnado esté listo para los próximos contenidos, bien sea avanzando contenido general o terminando las tareas que no se completaron en clase (siempre que al día siguiente se siga con ese mismo contenido).
- **Participación:** se busca que el alumnado se implique en su aprendizaje, aplicando habilidades y/o conocimientos aprendidos o realizando proyectos.
- **Desarrollo personal:** el objetivo que se quiere conseguir es conseguir el desarrollo de habilidades no académicas pero necesarias (responsabilidad, disciplina, autoconfianza, gestión del tiempo, enfrentarse a distractores, otros talentos como los artísticos o deportivos, etc.).
- **Relaciones entre los padres y las madres con sus hijos/as:** se busca fomentar el diálogo entre ambas partes, la aplicación de lo aprendido en la rutina diaria, el intercambio de ideas y la implicación parental en el proceso de aprendizaje del alumnado.

- **Relación entre docentes y familias:** los deberes son un medio para que los docentes informen a las familias de los contenidos vistos en clase, los avances de sus hijos/as y solicitar ayuda para realizar las tareas mandadas.
- **Interacciones entre el alumnado:** se diseñan para fomentar habilidades de trabajo en grupo, colaboración y fomentar el apoyo mutuo.
- **Castigo:** los deberes son un método correctivo de los problemas de comportamiento o productividad del alumnado.

Uno de los aspectos importantes a resaltar en cuanto a los propósitos que se esperan alcanzar con los deberes es la etapa educativa a la que hacen referencia. Mientras que en educación primaria las finalidades buscan perseguir fines no instructivos, como aprender la gestión del tiempo o desarrollar hábitos de estudio, en la etapa secundaria se busca el rendimiento y el logro académico (Muhlenbruck et al., 2000; Warton, 2001).

En conclusión, con este amplio abanico de finalidades, pareciera que los deberes son el camino más óptimo para el desarrollo de habilidades y el logro académico. En este sentido, destaca una de las ideas que arrojaba Cooper, docente de psicología y neurociencia en la Universidad de Duke y el autor más referenciado en el tema (Feitó, 2020), en sus primeras investigaciones en la década de los 80 sobre los deberes: "Deberían ser uno de varios enfoques que usamos, junto con el fútbol y los scouts, para mostrar a nuestros hijos que el aprendizaje tiene lugar en todas partes". (Cooper, 1989b, p. 91). Estas finalidades que se esperan conseguir con los deberes, son una declaración de intenciones y no son suficientes para aclarar el verdadero dilema que subyace al debate: si mandar deberes sirve y para qué sirve. Se podría estar dando la situación de que los deberes escolares no fueran realmente efectivos para el aprendizaje de los alumnos y que, sin embargo, se siguieran mandando sin cuestionar su efectividad. Por ese motivo nos encontramos dentro de la comunidad educativa con una gran diversidad de opiniones: profesores, AMPAS y familias se han posicionado a lo largo de los últimos años a favor y en contra. Por su parte la comunidad científica lleva décadas intentando ofrecer una respuesta ante el dilema dicotómico, a favor o en contra de los deberes, como se ampliará en el siguiente apartado.

2.2.2. Deberes y Tiempo: ¿cuánto emplear?

Si la finalidad de mandar deberes es aumentar el rendimiento del alumnado a través de la práctica, es lógico pensar que cuanto más tiempo se les dedique más rápido se alcanza la meta, ya que más tiempo tiene el alumnado para dominar un concepto o interiorizar una habilidad (Fernández-Alonso et al., 2014; Paschal et al., 1948). Sin embargo, esta creencia popular es inexacta ya que no

tiene en cuenta otras variables como la gestión de ese tiempo, la implicación o la calidad del mismo que son las que condicionan los resultados (Valle et al., 2019) incluso hay otras investigaciones que exponen lo contrario, ya que cuanto más tiempo se tarda en realizar una tarea, peor será el logro obtenido (Núñez et al., 2015). Es cierto que aprender necesita su tiempo, pero el tiempo por sí mismo no conduce a un logro mayor: investigar el tiempo que emplea el alumnado a realizar tareas es relevante, no por cuantificar el tiempo, sino para tratar de comprender qué sucede en ese tiempo.

La investigación sobre el tiempo se centra en relacionar el tiempo dedicado a los deberes, la gestión del ese tiempo y sus efectos en el rendimiento, con resultados contradictorios. Por un lado, existen indicios que relacionan una mayor cantidad de tiempo con un aumento del rendimiento (Cooper et al., 2006; Fan et al., 2017; Valle, Núñez et al., 2017); por otro lado, otras investigaciones no tienen tan clara esa relación o la circunscriben a los cursos superiores de la escolarización (Chang et al., 2014; Fernández-Alonso et al., 2014; López-Agudo y Roperó-García, 2020; Valle, Pan et al., 2015) o directamente el resultado es negativo (Núñez et al., 2015). En esta línea, Trautwein (2007) señala que la investigación debería focalizarse en la calidad y la pertinencia de las tareas, más que en la cantidad y el tiempo que lleva hacer los deberes. Lógicamente, la cantidad de deberes es un factor asociado, siempre y cuando estos se terminen, ya que mandar deberes no implica hacerlos, o al menos, no hacerlos todos (Fan, H. et al 2017; Rigueiro, 2016).

Respecto al diseño, es importante calcular cuánto tiempo dedicará el alumnado a realizar las tareas, Cooper (1989b), es conocido por su "regla de los diez minutos" que establece que el tiempo apropiado para dedicarles a los deberes es de diez minutos al día (de lunes a jueves) por curso, de tal forma que el tiempo empleado en primero es de diez minutos, en segundo de 20 y así sucesivamente hasta alcanzar un tope de dos horas diarias en la etapa de Educación Secundaria, ya que dedicar más de dos horas no tiene impacto (Cooper et al., 2006). Aunque lo habitual es que el alumnado, sea cual sea el curso, dediquen todo el tiempo que necesiten hasta que terminen las tareas mandadas (Muhlenbruck et al., 1999). El inconveniente de la regla propuesta por Cooper es que parte de que el alumnado cuenta con las mismas capacidades y recursos, dando por supuesto que la tarea a la que se enfrentan es la misma para todos. Sin embargo, el alumnado que tenga unas buenas habilidades cognitivas o conocimientos previos necesita dedicar mucho menos tiempo a la tarea que el alumnado que no cuente con dichas habilidades (Trautwein, 2007). Por su parte, El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2015) recomienda que el tiempo óptimo para dedicarle es de diez a treinta minutos en Primaria y un máximo de dos horas en el último curso de Primaria. Los docentes consideran que el alumnado debería dedicar entre diez y cuarenta minutos cada día, aunque el alumnado afirma dedicar entre treinta y 45 minutos diariamente (Vázquez et al., 2019) aunque el tiempo que dedica el alumnado a realizar los deberes es desigual, y entre las variables asociadas a

tener en cuenta está el perfil del alumnado que los lleva a cabo. Flunger et al. (2015) establecieron cinco perfiles del alumnado en relación al esfuerzo-tiempo invertido: el alumnado que pasa mucho más tiempo que la media se corresponde con perfiles meticulosos, persistentes ante las dificultades y con aquellos que tienen dificultades. Los alumnos que pasan menos tiempo que la media se corresponde con alumnos promedio (un nivel medio de constancia, regulares en el trabajo diario) y los/las aplicados y eficientes (nivel alto de constancia). Finalmente, los alumnos con un perfil de esfuerzo mínimo pasaron mucho menos tiempo que la media. Valle et al. (2019) encontraron perfiles similares en el contexto español, basándose también en el tiempo que le dedican a los deberes y la gestión que hacen de ese tiempo: de los perfiles identificados, dos pueden considerarse más eficaces (los que gestionan mejor el tiempo) y otros dos pueden catalogarse como menos eficaces (los que gestionan peor el tiempo). Los dos perfiles que gestionan mejor el tiempo son también los que realizan más cantidad de deberes y tienen un rendimiento académico más alto; y los dos que gestionan peor el tiempo son los que realizan menos cantidad de deberes y tienen un rendimiento académico más bajo.

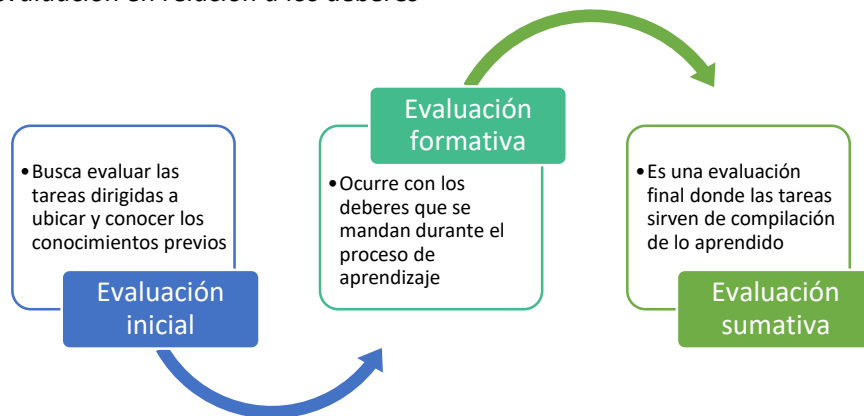
Finalmente, otro aspecto a tener en cuenta en el diseño es **el tiempo que se les dedicará en clase** a los deberes, bien sea explicándolos o evaluándolos. Parra-González (2017) expone que en general los docentes planifican diariamente el tiempo de su clase a los deberes (75,4% de los y las encuestados-as), bien sea corrigiéndolos (un 78,5%) o bien haciendo tareas similares a las que se mandan para casa (entre un 72% y un 97% del tiempo según las materias). Vázquez et al. (2019) concluyeron que el 44% de los docentes de su estudio (n=55) dedica menos de diez minutos a la corrección mientras que el 45% restante afirma dedicar entre diez y diez minutos.

2.2.3. Evaluación y/o calificación de deberes: "¿Esto cuenta para la nota?"

El proceso de evaluación proporciona el seguimiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: "La evaluación no es un sistema de clasificación de los alumnos que sitúa a unos más arriba en la escala de éxito que a otros. La evaluación no es una finalidad sino un medio" (Castellanos, 2005, p. 48). En la figura 3 se recoge que el mismo autor propone tres momentos de evaluación:

Figura 3.

Momentos de evaluación en relación a los deberes



Revisar la tarea que el alumnado realiza en casa es fundamental, no sólo por conciencia y responsabilidad, sino como control del aprendizaje, y el impacto en la motivación del alumnado (Cooper y Valentine, 2001) aunque no siempre es fácil llevarlo a cabo. Evaluar los deberes, en palabras de Parra-González (2007) juega "un papel esencial en la motivación del alumno para seguir comprometiéndose y esforzándose en trabajar más allá de las horas de clase" (p. 27). Entre las ventajas de esta devolución se encuentran (Castellanos, 2005): proporcionan al alumnado un registro de los avances, al docente le orientan sobre el progreso ayudándole a identificar lagunas y son un medio para mantener informadas a las familias de lo que se hace en el tiempo lectivo. Por otro lado, también se encuentran situaciones conflictivas en la evaluación: la falta de comprensión de los mismos por parte del alumnado, una intervención excesiva de las familias o falta de control parental, limitaciones de tiempo, entrega de deberes descuidados y desordenados (Buyukalan y Altinay, 2018).

Los y las docentes que evalúan y/o califican la tarea usan determinadas herramientas como mecanismo de control para los deberes, muchas veces van acompañados de calificaciones sumativas que conforman una nota final. Parra-González (2017) enumera los tipos de retroalimentación más empleados: la calificación del trabajo con un anota, la revisión de la tarea acompañada de anotaciones de mejora, alabar o criticar la tarea y el reforzamiento al alumnado con otros incentivos como descanso extra. Buyukalan y Altinay (2018) lo complementan con la revisión diaria, la evaluación basada en listas de verificación o la evaluación conjunta con otros estudiantes y/o entre pares. Entre los mecanismos de control más empleados se encuentran (Castellanos, 2005):

- **Libro de control:** Un documento que registra de forma anecdótica los avances de cada alumnado.
- **Libreta de control:** En algunos centros escolares cuentan con esta herramienta estandarizada que además de pasar lista, establece una lista de control de hecho-no hecho de los deberes.

- **Hojas de control:** Son rúbricas llevadas a cabo por el profesorado adaptadas a los contenidos mandados.
- **Cuadernos de control:** Son las libretas del alumnado donde realizan las tareas y donde el profesorado suele realizar marcas de corrección o verificación.
- **Ficheros:** Fichas realizadas por el alumnado donde anotan la tarea y algún comentario al respecto y posteriormente presentan al docente.

Kidwell (2004) siguiendo la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, entiende los deberes como una amenaza para el proceso de aprendizaje ya que una de las bases de la teoría indica que el nuevo aprendizaje se fundamenta en los marcos mentales preexistentes para poder alcanzar nuevos conocimientos. De esta forma, comprender el error cometido en el proceso es una parte fundamental de la enseñanza y el docente no puede saber cómo ha ocurrido el fallo si éste tiene lugar fuera del horario lectivo. Así, medir si se han adquirido nuevos conocimientos es imposible, ya que no se puede distinguir el proceso seguido. Esta premisa concuerda con la legislación vigente en España que se centra en criterios, estándares e instrumentos de evaluación donde los deberes entran en conflicto, ya que estos pueden ser evaluables, pero no calificables ya que los docentes no tienen la garantía ni la certeza del proceso de realización de los mismos y a pesar de ello en algunas aulas se sigue el proceso de "positivos y negativos".

Siguiendo la línea de destacar la importancia de **corregir** los deberes, Murillo y Martínez-Garrido (2014) resaltan que los docentes realizan con menos frecuencia la corrección y comprobación de la realización de los deberes, así como la incorporación de lo trabajado en los deberes en el temario de la clase. Por ejemplo, en Brasil el 44% de los docentes de tercero y el 32% de sexto admitieron que solo corrigieron los deberes mandados en el 20% de las veces, mientras que en Nicaragua los porcentajes descienden al 16% y el 18% respectivamente. Los datos globales para Latinoamérica muestran que solo el 50,93% de docentes de matemáticas y el 52,73% de lengua corrigen los deberes mandados en clase. Así, los resultados muestran que si los docentes supervisan que los deberes se ejecutan correctamente y además el contenido se ajusta a lo aprendido en clase, mejoran su eficacia (Dettmers et al., 2010).

A modo de **conclusión**, está claro que el diseño de los deberes debe contar con la evaluación: qué, quién, cómo y, sobre todo, por qué evaluar. Es importante revisar las tareas que se mandan, sobre todo por el tiempo y el esfuerzo que se les dedica a las mismas por parte del alumnado y de las familias, pero más fundamental aún es encauzar el objetivo de dicha revisión: es importante evolucionar de un modelo de control de tareas (realizada-no realizada) a otro en el que "los estudiantes expliquen y exploren con sus compañeros lo que han hecho: lo que les ha gustado y

desagradado del libro que han leído, lo que más les cuesta, las nuevas preguntas que se les han ocurrido, etc." (Kohn, 2013, p. 220). El mismo autor recomienda también, en la medida de lo posible, es recomendable evitar poner notas a esas tareas realizadas fuera del contexto lectivo por lo "destrutivo" del mensaje al alumnado, ya que se le transmite que el objetivo de los deberes no es ayudarles a aprender, sino calificarlos para saber si ya lo han aprendido.

2.3. Ventajas e inconvenientes de los deberes: un duelo entre tradición y actualidad

A pesar de los múltiples estudios y teorías acerca de los deberes, no existe unanimidad para concluir si hacer deberes tiene efectos positivos (Cooper y Valentine, 2001; Keith y Cool, 1992; Valle, Regueiro et al., 2015) o efectos negativos (Hill y Tyson, 2009; Kitsantas et al., 2011; Kohn, 2013; Valle, Regueiro et al., 2015). Cooper (1989b) señaló en sus primeros metaanálisis que "para entender las ventajas e inconvenientes hay que ser conscientes de la sociedad que los rodea, que en un momento una característica es considerada ventaja y en otra desventaja" (p. 86). Establecer las ventajas e inconvenientes de los deberes en sí mismos es complicado sin una revisión acordada en base a otros criterios como: cuántos, cuándo y cómo deben mandarse además de otras variables importantes como la implicación parental, la gestión del tiempo o la situación vital del alumnado (Cunha et al., 2015; Lorenzo et al., 2016; Pan, 2016).

Cooper y Valentine (2001) argumentan a favor diciendo que ayudan mejorar la retención y aumentan la comprensión del contenido del que tratan los deberes. Además, hay una mejora en las habilidades de estudio, la actitud del alumnado hacia la escuela y una visión más amplia del aprendizaje, ya que los deberes demuestran que se puede aprender en cualquier lugar, no sólo en el colegio. En el metaanálisis aparecen otras ventajas como: que el alumnado aprenda a ser más autónomo y responsable hacia sus obligaciones; también ayuda a que los padres se impliquen en el colegio (en el ámbito educativo y de aprendizaje de sus hijos/as) y favorece una valoración positiva del hecho de "aprender". Respecto a los argumentos en contra, resaltan la dificultad para mantener la recompensa a lo largo del tiempo, el cansancio del alumnado, la gestión del tiempo (el tiempo que se les dedica a los deberes no se le está dedicando a otras cosas como el tiempo libre, juegos, etc.) y eso les priva de aprender otras cosas que también son relevantes. En relación a la implicación parental, ésta puede tener efectos negativos si los padres explican de forma distinta al docente ya que llevan a la confusión de los menores. Kidwell (2004) enfatiza la naturaleza sedentaria de los deberes, argumentando que el movimiento físico es fundamental en el proceso de aprendizaje y que los deberes reducen el tiempo para actividades deportivas.

Cooper (2015) recopila y señala los efectos positivos y negativos de los deberes encontrados en sus metaanálisis:

Tabla 3.

Efectos positivos y negativos de los deberes, según Cooper

Efectos positivos	Efectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logro inmediato y aprendizaje: mejor retención de los contenidos, aumenta la comprensión, mejor pensamiento crítico, formación de conceptos y procesamiento de la información y currículo enriquecido ▪ Efectos académicos a largo plazo: disposición a aprender durante el tiempo libre, mejora la actitud hacia el colegio y mejora de los hábitos de estudio y las habilidades ▪ Efectos no académicos: mejor autogestión, autodisciplina, organización del tiempo, curiosidad e independencia para resolver problemas ▪ Mayor apreciación de los padres y participación en la educación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saciación: Se pierde el interés por lo académico y fatiga física y emocional ▪ Negación del acceso al tiempo libre y actividades comunitarias ▪ Interferencia parental: presión para terminar los deberes y hacerlo bien y confusión de las técnicas de instrucción (se explican cosas de forma distinta) ▪ Engaños: copiar de otros alumnos y más ayuda ▪ Aumenta las diferencias entre el alto y el bajo rendimiento

Nota. Cooper (2015, p. 9).

Una de las ventajas asociadas a los deberes es que aumentan el rendimiento escolar (Cooper et al., 2006; Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Pan et al., 2013) aunque esa relación entre deberes y rendimiento no es tan clara (Kohn, 2013; Kralovec y Buell, 2001) y es necesario tener en cuenta otras variables como los conocimientos previos, el enfoque de trabajo, su implicación o el curso (Rodríguez et al. 2019). Otras investigaciones destacan entre las ventajas de los deberes la mejora en el aprendizaje o la disciplina pero que también limitan las oportunidades fuera del horario lectivo causando problemas familiares y de cansancio (Kitsantas et al., 2011; Valle, Regueiro et al., 2015). Una mirada actualizada a estos efectos nos hace comprobar las pocas variaciones e implicaciones que han tenido las consecuencias en las últimas décadas. Pamies et al. (2020) exponen los efectos positivos y negativos actuales de los deberes escolares:

Tabla 4.*Efectos positivos y negativos de los deberes, según Pamies et al.*

Efectos positivos	Efectos negativos
▪ Aprendizaje más duradero y mejor	▪ Desmotivación y pérdida de interés
▪ Enriquecimiento curricular	▪ Desigualdad
▪ Consolidación de los hábitos de estudio	▪ Cansancio
▪ Mejora de autocontrol y autonomía	▪ Limitación de tiempo
▪ Mayor disciplina	▪ Problemas en el contexto familiar
▪ Efectos académicos a largo plazo	▪ Pérdida de eficacia
▪ Perfeccionamiento de la comprensión	▪ Confusión de técnicas instructivas
▪ Avance del procesamiento de la información	▪ Ayuda inadecuada

Nota. Pamies et al. (2020, p. 206).

Sin embargo, a pesar de las evidencias encontradas de los beneficios e inconvenientes de los deberes, no existe unanimidad entre la comunidad científica, ya que a veces éstas se basan en correlaciones, dada la dificultad de establecer causalidades en un tema tan complejo donde el aprendizaje es multifactorial (Kohn, 2013). Partiendo de la premisa de que se espera que cualquier estrategia instructiva (incluyendo los deberes) mejora el aprendizaje, la dificultad de los deberes es que implican una interacción compleja de varios factores (Corno, 1996). Ya se sabe con certeza que cada persona aprende de forma única, fruto del resultado de la influencia de varios factores a nivel individual, familiar o contextual y en las investigaciones realizadas los investigadores no suelen estar presentes cuando se hacen los deberes para recoger estas variables. Vatterott (2009) señala tres puntos polémicos de la mayor parte de las investigaciones desde una visión tradicional de la educación: en primer lugar miden el tiempo y no la cantidad de las tareas, ya que más tiempo es mejor en esa visión tradicional de la educación; en segundo lugar no tienen en cuenta las diferencias individuales ya que las investigaciones se basan en grupos de estudiantes y no de individuos; finalmente en tercer lugar se centran en el comportamiento del alumnado y no del docente, lo que refleja un modelo de investigación deficitario ya que el fracaso se asocia al alumnado y no a la calidad de la enseñanza.

2.3.1. Deberes y desigualdad en educación

Para poder plantear la relación entre los deberes y la desigualdad, es necesario aclarar el concepto de equidad educativa, Alcocer (2017) cuenta lo siguiente:

La equidad está relacionada con la educación para la ciudadanía y la educación a través del ejercicio de la ciudadanía. La primera condición hace referencia a que todo el alumnado alcance las competencias clave que le permitan integrarse y participar en la

sociedad; la segunda, implica educar en la convivencia positiva como elemento fundamental de bienestar de una comunidad educativa. La equidad sería la garantía de una ciudadanía para todos y todas, desde estas dos perspectivas (p. 59).

Actualmente las aulas cuentan con una gran **diversidad de alumnado**, tanto a nivel cultural como de capacidades individuales y los docentes, sin embargo, siguen enviando una tarea estandarizada a todos los alumnos. La consecuencia de esto es que la escuela sigue "fallando desproporcionadamente a los estudiantes de hogares de bajos ingresos por no hacer la tarea, en esencia castigándolos por falta de un ambiente adecuado para hacer los deberes" (Vatterott, 2009. p. 2). El alumnado que pertenece a un entorno socioeconómico adecuado cuenta con los recursos materiales e inmateriales necesarios (espacio de trabajo, acceso a internet, etc.), además de más facilidad para recibir ayuda externa para completar los deberes (como clases particulares) y con menos frecuencia se ven en el dilema de tener que escoger entre completar los deberes y ayudar con las necesidades esenciales de la familia (Cooper, 2015; Kralovec y Buell, 2000). En comparación, esta situación genera una relación entre el abandono escolar por parte del alumnado en entornos desfavorecidos y los que no lo tienen, ya que los deberes a veces son una de las causas del fracaso escolar y del abandono académico (Kohn, 2013).

A pesar de esto, los deberes siguen siendo una opción habitual en las aulas y la investigación está más centrada en otras variables como cantidad, calidad o tiempo que en otras más importantes en la actualidad como la diversidad cultural en el aula. Regueiro et al. (2018) han encontrado que el rendimiento del alumnado nativo es superior al del alumnado inmigrante, ya que tienen un aprovechamiento del tiempo más eficiente, los deberes son devueltos al colegio con más calidad y obtienen más beneficios de los mismos. Factores como el dominio del idioma, la influencia de la cultura de procedencia, la posibilidad de implicación familiar, pueden influir y explicar esta variabilidad.

Al margen de las investigaciones realizadas, independientemente de los efectos positivos o negativos de los deberes mencionados anteriormente encontrados en los estudios, es un hecho que para **las familias** que viven en una situación desfavorecida, los deberes suponen a veces otro obstáculo que superar (Corno, 1996) y aunque esta brecha socioeducativa no se contempla como uno de los argumentos en contra de los deberes, es algo que sin duda hay que tener en consideración. Un informe publicado por la OCDE (2014a) concluye que los deberes pueden reforzar las desigualdades en Educación, aumentando la brecha entre los estudiantes de nivel socioeconómico alto y medio y los que pertenecen a un ambiente más desfavorecido:

Puede que estos no dispongan de un **lugar** tranquilo para estudiar en casa o de tiempo suficiente para hacerlos debido a responsabilidades familiares y laborales; sus padres

pueden sentirse incapaces de orientarlos, motivarlos y ayudarlos cuando los hacen debido a sus obligaciones laborales, falta de recursos y otros factores. Entonces, los deberes pueden tener como consecuencia no buscada el aumento de la brecha de rendimiento entre los alumnos de distintos contextos socioeconómicos (p. 1).

El informe revela que el alumnado favorecido pasa más **tiempo** haciendo deberes en todos los países que participan en el estudio: 1,6 horas a la semana más de media en comparación a los desfavorecidos. Bulgaria, China Taipei, Italia, Rumanía y Shanghai-China destacan especialmente porque la brecha es elevada, con una diferencia de más de tres horas y media. Esta diferencia también se manifiesta en función de la ubicación del centro los alumnos de los centros ubicados en zonas urbanas pasan más tiempo que los situados en una zona rural y alumnado más desfavorecido y en el tipo de centro, sienten los centros privados dedican más tiempo que los públicos. Otra de las conclusiones del informe es la relación positiva entre el tiempo empleado en hacer los deberes y el aumento del rendimiento del alumnado, lo que hace que la cantidad de tiempo dedicado sea un factor importante por su contribución a aumentar la brecha socioeducativa: estudiar en centros donde se mandan más deberes y se les dedica más tiempo tiene un beneficio neto de 17 puntos o más en el rendimiento en matemáticas por hora adicional haciendo deberes.

Una realidad asociada a los deberes es que suelen realizarse fuera del horario lectivo, normalmente en el hogar y esto genera desigualdades, ya que como ha mencionado el informe, no todas las familias pueden implicarse en las tareas o sufragar los gastos de ayuda externa (Ventura et al., 2006). Cuando la escuela se extrapola al hogar ocurren algunos **problemas de ajuste** que afectan no sólo a la organización familiar, sino al entorno comunitario (McDermott et al., 1984). Al mandar deberes, los contenidos tienden a no tener en cuenta la historia sociocultural de las familias ni las condiciones que existen en el entorno para dar respuesta a la implicación que requiere la escuela (Emilce, 2001). Desde una perspectiva global existen docentes que siguen mandando la misma tarea para todos, con algunas excepciones, acrecentando la brecha. En palabras de Meirieu (2005) "el trabajo escolar para hacer en casa remite sistemáticamente a la desigualdad: desigualdad de condiciones de vivienda, pero también, y, sobre todo, del entorno familiar y cultural" (p. 13). Estas situaciones se agravaron con la suspensión de las clases presenciales durante la pandemia de 2020. En general, las administraciones autonómicas no consiguieron que toda la comunidad educativa tuviera de la misma manera una educación de calidad y equitativa, algo que se agravó en los contextos más desfavorecidos (Save the Children, 2020). Las familias se vieron muy limitadas para colaborar con los requisitos docentes y atender a las tareas de sus hijos/as no sólo por la falta de recursos técnicos y virtuales sino también por la situación de co-docencia. Por su parte, los docentes manifestaban una falta de formación en competencia digital, falta de recursos y tiempo. (Hortigüela-Alcalá et al., 2020).

Zubillaga y Gortazar (2020) han recopilado las tres brechas que se pusieron de manifiesto. Por un lado, el acceso a la educación, ya que a pesar de la población sin dispositivos o internet es minoritaria éstos cuentan con calidades y disponibilidad diversa. La segunda brecha tiene que ver con la disparidad de hogares y rutinas familiares que harán que el desarrollo el aprendizaje del alumnado sea favorecido o entorpecido. Finalmente, la tercera es la brecha que se relaciona con las habilidades docentes y la variedad metodológica y los recursos de los centros disponibles.

Los deberes no sólo generan desigualdades a nivel cultural o económico, sino también en el **ritmo individual de aprendizaje** cuando a todo el alumnado se le pide la misma tarea (Regueiro, 2016) y en el propio rendimiento del alumnado, tal y como recoge Kohn (2013), en palabras de Meier: "si nos sentáramos a pensar y deliberadamente, tratáramos de encontrar una manera de ampliar aún más la brecha en el rendimiento, inventaríamos los deberes" (p. 155). Por otro lado, los deberes se realizan fuera del horario escolar y, por tanto, sin el referente del docente, ocupando las familias esa posición. Como consecuencia, las características familiares del alumnado son una pieza más de este puzle desigual: el alumnado cuyas familias no tienen la capacidad, el tiempo o la habilidad para ayudarles, parten con desventaja. Rothstein (2004) da un paso más en esta cuestión, poniendo en valor no sólo la capacidad de ayudar, sino el modo de hacerlo. Suponiendo que todas las familias puedan implicarse en los deberes escolares la clase social determina el resultado:

Siguiendo el patrón general del uso del lenguaje, es más probable que las familias de clase media, especialmente aquellas cuyo ámbito laboral requiera la resolución de problemas, ayuden haciendo preguntas o dividiendo los problemas en otros más pequeños, lo que favorece que descubran las respuestas correctas que, en las familias de clase baja, que tienden a guiar con instrucciones directas. Los niños de ambas clases pueden ir a la escuela con la tarea completa, pero los niños de clase media más probabilidades de ganar en poder intelectual del ejercicio que los niños de clase baja (p. 19).

Hutchison (2011) realizó un estudio etnográfico visual en seis comunidades económica y étnicamente diversas de Australia, Dinamarca e Inglaterra con encuestas, entrevistas y grupos focales. A diferencia de otras investigaciones centradas en las familias, los docentes o los resultados académicos del alumnado, este estudio toma como referencia el punto de vista de los niños y las niñas. Se les dio una cámara para que se filmaran a sí mismos haciendo los deberes a modo de diario visual, los resultados mostraron una gran diversidad de experiencias. La forma de afrontar los deberes en los niños configuró el perfil del "buen estudiante" definiendo identidades, la disposición para el aprendizaje y la interrelación familiar e institucional, así como la resistencia de muchos para hacer los deberes y las sanciones asociadas que experimentaban. Sin embargo, el potencial de la investigación era el acceso a las rutinas familiares y el registro de sus recursos. El resultado más importante fue la

constatación de las desigualdades educativas estructurales que se obtuvieron, con un alto contraste entre las imágenes de habitaciones pequeñas compartidas con varios miembros familiares y los dormitorios amplios llenos de luz repletos de herramientas de aprendizaje y tecnología. Estas diferencias también se manifestaron en las entrevistas posteriores donde se les invitaba a los estudiantes a hacer una reflexión individual sobre los deberes: las narrativas del alumnado de clase media transmitieron su percepción del derecho a jugar más o a realizar otras actividades, la actitud era más lúdica e involucraba a sus padres y hermanos en la grabación. Sin embargo, en las narrativas del alumnado en entorno deprimido tenían un carácter más serio, sin placer o humor en las grabaciones, presentándose a sí mismos como buenos estudiantes que aceptan los deberes sin ningún punto de vista negativo hacia sus docentes.

Además de la clase social, existen otros factores que inciden directamente en el rendimiento y contribuyen a aumentar la brecha educativa: estilos educativos inadecuados, horarios laborales irregulares de las familias y/o desempleo, monoparentalidad, acceso desigual a los recursos sanitarios o de vivienda (Morsy y Rothstein, 2015). Estos factores, aunque importantes, no serían tan determinantes si los deberes no fueran una pieza importante en el desarrollo escolar. Desafortunadamente, **la desigualdad educativa** es común a todas las culturas. Sin embargo, la respuesta que los ciudadanos docentes dan no es la misma. Sayers et al. (2020) compararon la opinión y práctica docente en Inglaterra y en Suecia: mientras que en el contexto inglés los docentes manifestaron no tener problema para mandar deberes, incluso consideran que son un elemento fundamental en la rutina del aula, la mitad de la muestra sueca se manifestó en contra, argumentando que las diferencias entre las familias comprometían el principio de equidad y de igualdad educativa, ya que las diferentes circunstancias familiares comprometen la igualdad de oportunidades de aprendizaje de los niños. A pesar de los indicios e informes sociales que avisan de la desigualdad en los deberes, Vázquez et al. (2019) ponen de manifiesto la percepción docente en Educación Primaria, destacando en sus conclusiones que el 71% de los docentes encuestados cree que los deberes no aumentan las desigualdades sociales.

El mismo estudio de la OCDE (2014a) que alertaba sobre la desigualdad, mostró dos evidencias: España es uno de los países de los participantes en PISA que más tiempo pasa haciendo deberes (dedicando una media de seis horas y media por semana a los deberes frente a la media europea de cinco). El mismo estudio resalta que los alumnos socioeconómicamente favorecidos, pasan más tiempo haciendo deberes que quienes cuentan con menos recursos. Un informe posterior de la OCDE (2016) para el caso español muestra que el 40% de los estudiantes de familias desfavorecidas tiene un rendimiento bajo en matemáticas y el 8% no alcanza la competencia básica, lo que demuestra que las características personales, familiares y socioeconómicas determinan el

rendimiento en el sistema educativo. El informe también muestra que en aquellos países donde los recursos educativos se distribuyen equitativamente, el número de alumnado con bajo rendimiento es menor. En consecuencia, si los deberes se articulan como una herramienta de evaluación docente (ya que en la mayoría de casos cuentan para la calificación final), se está predisponiendo a quienes económicamente tienen más recursos a superar los cursos con mayor solvencia que quienes viven en hogares desfavorecidos, consolidándose los deberes como una herramienta para generar una brecha en la igualdad y la justicia social. Además, lo que consolida esta herramienta de aprendizaje es una competición por la excelencia educativa, en la que uno de los elementos será el tiempo y no el aprendizaje, es decir, aquel que más horas pase haciendo deberes y no necesariamente el que más aprenda. En conclusión, siguiendo a Luengo y Manso (2020), "existe una brecha de capital sociocultural en nuestra sociedad que se transfiere a la esfera de lo escolar. Nuestro sistema educativo, [...] no consigue paliar las desigualdades socioculturales de partida" (p. 13) siendo necesario hacer ajustes en múltiples niveles: curriculares, metodológicos, recursos y medidas legales.

2.4. Modelos multinivel explicatorios de los deberes

Los deberes son un puzzle complejo, con muchas piezas (variables) interrelacionándose entre sí. Por un lado, se han estudiado desde sus protagonistas (alumnado, profesorado, familias) y, por otro lado, se han estudiado determinadas variables aisladas o relacionando algunas de ellas entre sí. Fernández-Alonso et al. (2016) señalan la importancia de establecer modelos multinivel que combinen a los tres protagonistas con las variables relacionadas, ya que no hay investigación al respecto. A lo largo de la historia de los deberes, varios investigadores han establecido que intentan relacionar las variables en auge de la época estudiada con algunos de los protagonistas con el fin de predecir las claves de los deberes que aumenten y/o predigan el rendimiento escolar. Harris Cooper (1989a) teorizó el primer modelo de eficacia de los deberes basándose en varios factores: consideraba que finalizar los deberes era una variable decisiva que dependía a su vez de múltiples elementos como las características de la tarea en sí, el aula, la familia, el seguimiento. Propuso que la capacidad, la motivación y el curso eran factores que también podrían influir en los resultados obtenidos con los deberes y estableció una temporalización del proceso, dividido en tres fases: aula-hogar-aula. A pesar de que este modelo no fue probado empíricamente, dio pie a otras propuestas que investigan algunas variables que aisladas no tienen interés pero que combinadas permiten obtener datos interesantes (Xu, 2011). Años más tarde, Cooper et al. (2001), centrándose en las familias y el alumnado y tomando como referencia el modelo de Cooper (1989a), propusieron un modelo de variables asociadas a los deberes, que influían en el rendimiento. Por un lado, factores endógenos como un entorno sin distracciones para hacer la tarea, el nivel de facilitación parental y la cantidad de tiempo dedicado a

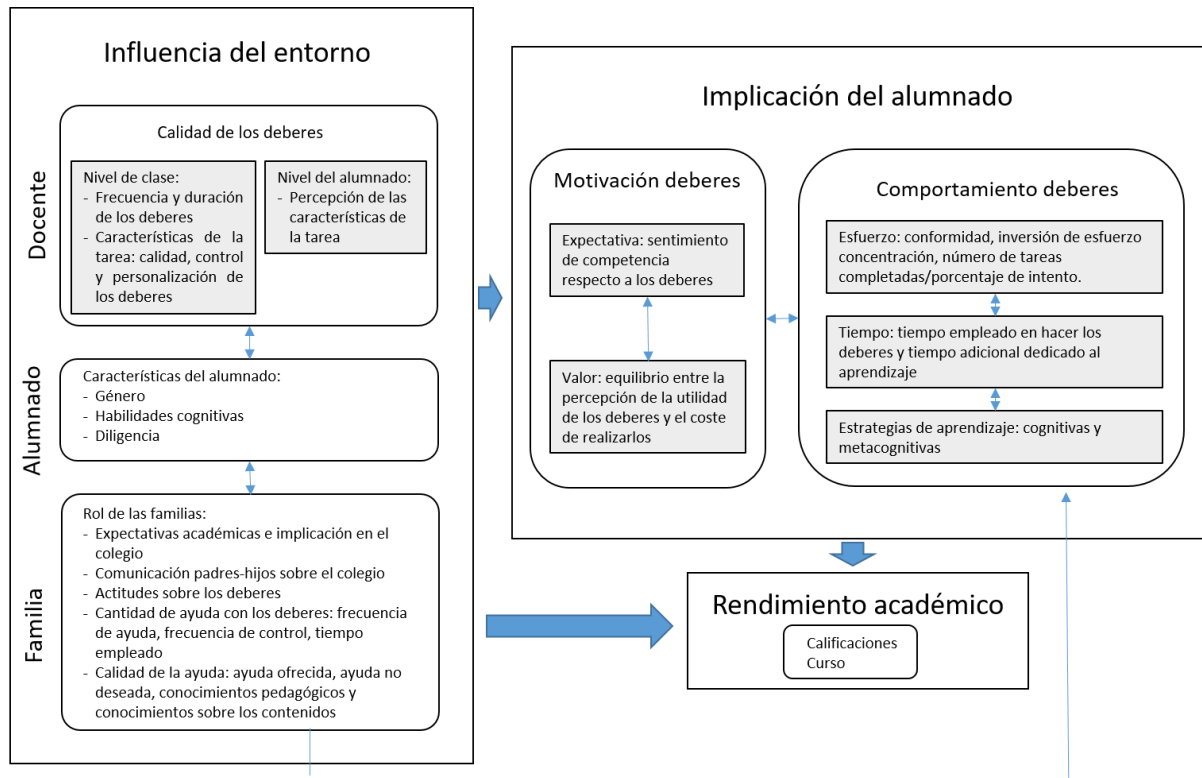
actividades alternativas y por otro lado factores exógenos como la norma sobre los deberes creada en clase, la capacidad del alumnado y las actitudes de las familias hacia los deberes. El modelo revela que la variable "seguir las normas" (definida por la evaluación del docente del porcentaje de su alumnado que termina los deberes) se relaciona positivamente con la eliminación de las distracciones de los deberes por parte de las familias. También concluye que existe una relación positiva entre las normas de clase establecidas, la capacidad del alumnado y las actitudes positivas de los padres hacia los deberes con cumplir las normas. Finalmente, la tercera conclusión es que la actitud del alumnado se relaciona con la actitud de las familias hacia los deberes (definida como la ayuda, el interés, sus habilidades, el tiempo dedicado y su postura a favor).

Walker et al. (2004) fundamentan su modelo en la interacción padres-hijos y la implicación parental, entienden que los deberes crean oportunidades de interacción entre el colegio, las familias y el alumnado: a los padres les da la oportunidad de ver lo que están aprendiendo sus hijos/as, hablar con ellos e interactuar con los docentes y otras escuelas de la comunidad. Estas estrategias de apoyo, motivan al alumnado y por tanto éste aumenta su rendimiento respecto a los deberes. El siguiente modelo planteado fue el de Xu y Corno (2006), que se basa en estrategias de autorregulación basadas en la monitorización de la emoción: organizar el ambiente, gestión del tiempo, concentración y motivación aumenta el rendimiento.

Actualmente, el modelo multinivel que mejor define el proceso de los deberes y que integra las variables anteriores es el propuesto por el equipo de Trautwein (Dettmers et al., 2010; Trautwein et al., 2006; Trautwein y Köller, 2003). El modelo parte de varias teorías: motivacionales, expectativa, autodeterminación y aprendizaje (Hernández y Gil, 2018) y tiene en cuenta tanto a los tres protagonistas (alumnado, profesorado y familias) como a los seis grupos de variables más destacadas (rendimiento, implicación del alumnado en los deberes, motivación para hacer los deberes, características de los deberes, implicación parental y la influencia del entorno). Estas variables se agrupan en tres grandes ámbitos, que se detallan en la figura 4: en primer lugar la influencia del entorno que agrupa tanto de las características del alumnado, como del rol parental y docente (que determina la calidad de la tarea); en segundo lugar la implicación del alumnado en la tarea, que abarca su motivación (expectativa y valor asignado a los deberes) y su conducta respecto a los deberes (esfuerzo, tiempo dedicado y estrategias de aprendizaje empleadas); finalmente en tercer lugar se encuentra el rendimiento académico (medido por las calificaciones del alumnado y el curso).

Figura 4.

Representación del modelo multinivel de deberes



Nota. Elaboración propia basada en Dettmers et al. (2010) y Trautwein et al. (2006).

El modelo establece la influencia de estas variables interrelacionadas entre sí en el rendimiento, tal forma que el rendimiento se explica por la relación interactiva entre la calidad de la tarea, la motivación e implicación del alumnado y la influencia del entorno (familiar y docente). En la última revisión del modelo llevada a cabo por Dettmers et al. (2010) la selección de deberes de calidad por el docente se relaciona positivamente con la motivación del alumnado para hacerlos (expectativas y valor) y con el comportamiento (esfuerzo y tiempo) resaltando la importancia del rol docente en los deberes. Xu (2011) destaca que para que estas variables y modelos tengan influencia, la condición imprescindible es que se completen los deberes y partiendo desde las tareas completadas, propuso cuatro modelos de combinación de variables que aumentaban la probabilidad de completar los deberes:

Tabla 5.

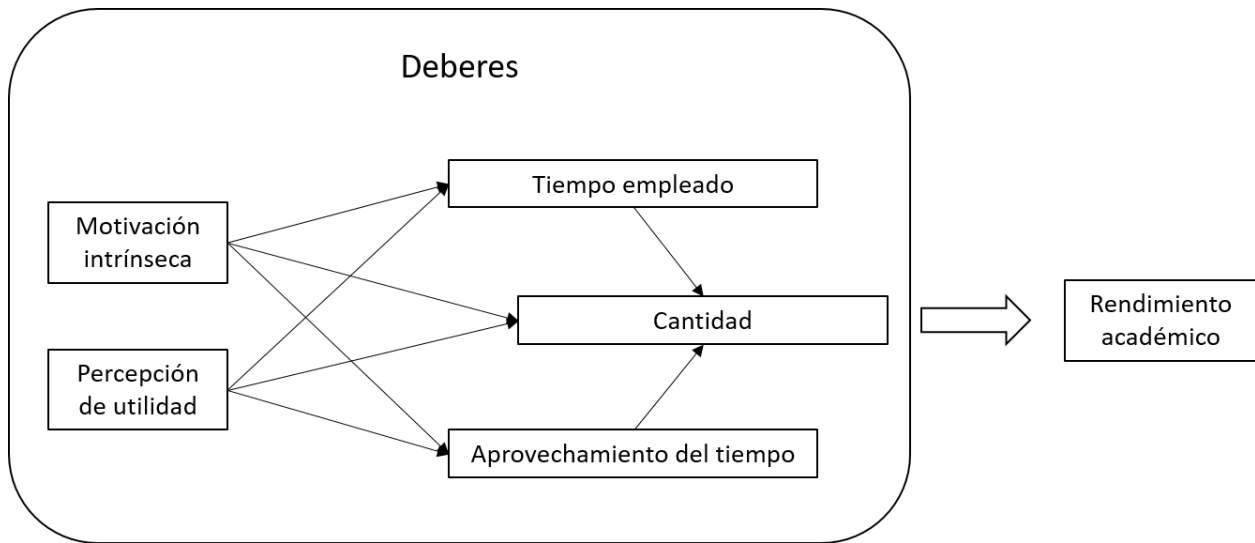
Probabilidad de completar los deberes en función de diferentes variables

Modelos	Variables combinadas	Resultados
Variables en relación al alumnado y familia	Género, nivel de educación familiar, almuerzo gratuito, grado de autoevaluación)	Esta combinación explicó el 15,1% de la variación en los deberes completados en casa
Variables en relación al control volitivo	Monitorización familiar y feedback docente	La incorporación de estas dos variables añaden un 3,2% más
Variables en relación al nivel del estudiante	Motivos para hacer los deberes (compañeros, adultos y aprendizaje), interés por los deberes y gestión de los mismos.	Estas variables suponen el 10,8% de la explicación de la variación de la finalización de los deberes
Variables en relación al nivel de la clase	Curso, formación de los padres, feedback docente e interés por la tarea.	Esta combinación de variables explicó el 29,3% de la variación.

Xu (2011) concluye su investigación enumerando las variables más relevantes en la finalización de la tarea, teniendo en cuenta al alumnado: género, autoevaluación, retroalimentación docente, motivación, interés por los deberes y gestión de los mismos.

Respecto a la incorporación de las nuevas tecnologías en los deberes, Haddad y Al Kalaani (2015) proponen el modelo de *Flipping Homework* para mejorar la eficacia de los deberes. En su propuesta, los docentes envían una copia al alumnado de sus deberes con la solución y una rúbrica para que se califique a sí mismo/a la tarea, con el requisito de proporcionar una explicación por cada corrección realizada. Aunque este modelo ha sido empleado en alumnado universitario, el modelo ha demostrado que maximiza la eficacia de los deberes en el proceso de aprendizaje, ya que el alumnado no sólo comprende el problema y la solución, sino que también incide en la toma de decisiones y la autorreflexión. Como crítica, este modelo sólo tiene en cuenta un tipo de deberes (ejercicios y tareas matemáticas) que, si bien es cierto que reduce las largas cadenas de cuentas repetitivas sustituyéndolo por un proceso de autorreflexión más interesante, no establece mecanismos para otro tipo de tareas experienciales dentro de las rutinas familiares.

Recientemente, Rodríguez et al. (2020) plantean un modelo motivacional basado en el alumnado para predecir el rendimiento académico que se explica en la figura 5. El modelo establece que tanto la motivación intrínseca como la percepción de la utilidad de los deberes influyen en el compromiso del alumnado, entendido como el tiempo dedicado a los deberes, el aprovechamiento del tiempo y la cantidad de deberes realizados.

Figura 5.*Modelo multinivel de deberes.*

Nota. Elaboración propia basada en Rodríguez et al. (2020, p. 95).

El modelo predice que el alumnado con mayor motivación y percepción de utilidad se implicará más en los deberes y como consecuencia empleará más tiempo y éste estará mejor aprovechado. También predice que la variable que conduce a un mayor rendimiento es la cantidad de deberes realizados, que vienen determinados por el tiempo y el aprovechamiento ese tiempo. Entre las limitaciones de la investigación de corte transversal es la dificultad de hacer inferencias de naturaleza causal o que no tiene en cuenta factores contextuales que influyen en la realización de los deberes como la influencia familiar, las diferencias individuales o la capacidad, factores que inciden directamente en la brecha socioeducativa como se ha desarrollado anteriormente y a su vez en el rendimiento.

Para concluir el apartado, resaltar que los modelos anteriormente expuestos corresponden a un sistema tradicional pedagógico que basa el éxito en el rendimiento, entendido como la calificación de las materias con más peso histórico en el currículo (matemáticas, lengua, idioma extranjero y ciencias sociales). Sin embargo, el sistema actual docente ha evolucionado y el peso se centra en las competencias, lo que hace que estos modelos explicatorios multinivel resulten insuficientes para explicar el rendimiento, ya que la definición del mismo ha cambiado.

BLOQUE II: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

Capítulo 3. Los deberes escolares: debate social y educativo

3.1. Recorrido histórico de los deberes:

¿Cómo hemos llegado hasta aquí?

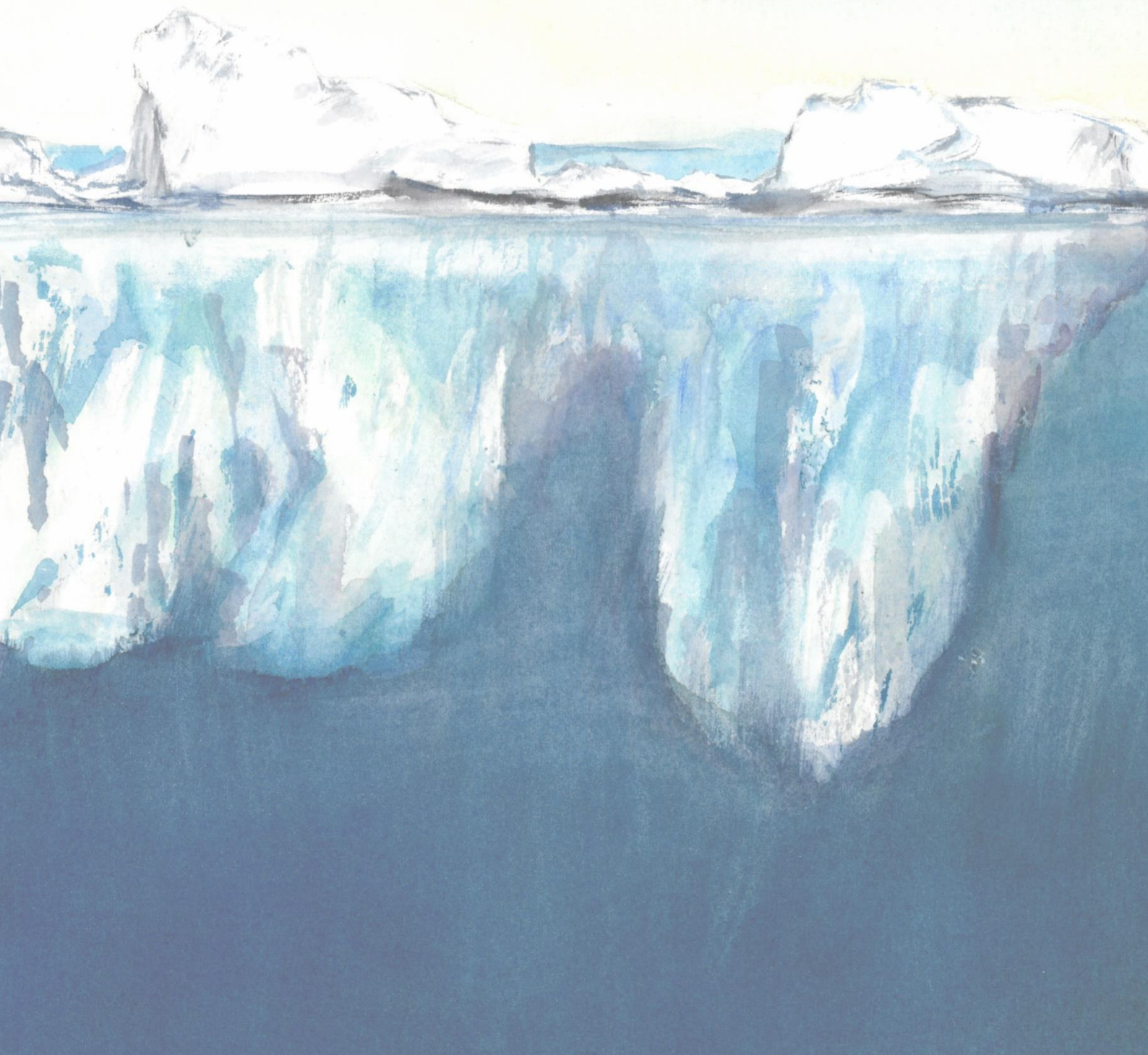
3.2. El debate de los deberes en el siglo XXI

3.2.1. ¿Hacer deberes aumenta el rendimiento?

3.3. Implicaciones políticas, económicas y legales

3.3.1. Legislación sobre deberes

3.3.2. Los deberes y la economía global



3. Los deberes escolares: debate social y educativo

3.1. Recorrido histórico de los deberes: ¿cómo hemos llegado hasta aquí?

Los deberes escolares son un tema complejo cuya construcción histórica arrastra múltiples consecuencias históricas en el ámbito escolar, social y legal. Aunque parezca que los deberes han existido desde siempre, no fueron relevantes hasta la segunda mitad del siglo XX y desde entonces la polémica acerca de su idoneidad es una constante estable. Este conflicto social ha influido tanto en la propia concepción de los deberes como en sus características y finalidades, que han ido transformándose a la par que la sociedad ha ido evolucionando, recorriendo un camino cíclico donde encontramos que las posturas a favor y en contra se han ido alternando (Cooper, 1989a; Cooper y Valentine, 2001; Gill y Schlossman, 2004; Kohn, 2013; Kralovec y Buell, 2000). Actualmente, atravesamos una etapa de transición pedagógica que está redefiniendo los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde los deberes como parte del proceso, también están siendo cuestionados respecto a su valor pedagógico. Los deberes tienen sentido en la medida en que los procesos educativos están profundamente arraigados y relacionados en la cultura en la que se encuentran, aunque de manera invisible. Así, conocer la historia desde el punto de vista internacional y nacional, es esencial para poder comprender la problemática de esta era y poder imaginar un futuro. En este sentido, las actitudes actuales a favor o en contra de los deberes son el reflejo de los hitos históricos acontecidos y de las filosofías educativas predominantes de otras épocas. Los argumentos expuestos no son nuevos, ya que los pilares de sus premisas tienen una sorprendente semejanza con los argumentos expuestos históricamente.

Siglo XIX

En el *ámbito internacional*, a mediados del siglo XIX los niños y las niñas ocupaban un papel poco protagonista en la escala de prioridades, la economía familiar era difícil y estaba centrada en la subsistencia, lo que requería la colaboración de la población infantil para ayudar en las tareas domésticas o en tareas relacionadas con la agricultura. En busca de una vida mejor, muchas familias emigraron a las ciudades para trabajar en fábricas, que llevaban asociadas largas jornadas laborales. En Estados Unidos (EEUU) la mayoría de las aulas estaban abarrotadas, el rango de edades del alumnado en una misma aula era desde los 6 hasta los 20 años y la educación se centraba fundamentalmente en la lectura, la escritura y la aritmética, con algunos conocimientos dudosos de moral y formación del carácter ya que el cerebro era considerado un músculo que necesitaba ser entrenado (Kralovec y Buell, 2000). Los ejercicios que se mandaban en aquella época eran repetitivos

y fundamentalmente memorísticos. A pesar de que la asistencia al colegio era obligatoria hasta los 14 años, había grandes cuotas de absentismo escolar ya que la escuela seguía sin ser una prioridad. La economía de muchas familias contaba con el aporte del trabajo de los escolarizados y sólo una pequeña parte de la población juvenil decidía continuar sus estudios en la etapa de secundaria. En esta época los deberes no fueron un problema, ya que estaban prohibidos en la etapa de escolarización obligatoria, y a pesar de que eran algo común en la etapa secundaria (el alumnado los realizaba cuando acababa su jornada laboral, en sesiones nocturnas y en los fines de semana), los educadores argumentaban que los que deseaban asistir a la escuela secundaria debían estar dispuestos a estudiar, los que no querían estudiar podían abandonar (Gill y Schlossman, 2004). En este contexto de sociedad preindustrial donde la vida se centraba en el trabajo, la producción y la expansión económica, la escuela era un lugar donde los más pequeños permanecían durante las largas jornadas laborales de sus progenitores y, además, eran instruidos. En el ámbito educativo, se empezó a aplicar el método científico y el aprendizaje se centró fundamentalmente en procesos de práctica, memorización y reproducción, lo que requería largas sesiones de estudio. En paralelo, las asociaciones de pediatría empezaron a alertar sobre la salud infantil y cómo esas largas jornadas estudiantiles estaban directamente relacionadas con la enfermedad ya que el alumnado no tenía tiempo suficiente para estar al aire libre bajo el sol, elementos vitales para una buena salud. A finales de siglo, estas circunstancias fueron la semilla de la polémica que arrastramos hasta nuestros días "una vez que el valor de los ejercicios repetitivos, la memorización y la reproducción se abrieron al debate, la necesidad de los deberes también fue objeto de escrutinio severo" (Kralovec y Buell, 2000, p. 42).

Primeras décadas del siglo XX

En los comienzos del siglo XX la sociedad empezó a otorgarle un valor a la escuela, más allá de "guardar" a los estudiantes. Los colegios eran considerados lugares de aprendizaje supervisado en un ambiente propicio, y por consiguiente se entendía que el hogar probablemente no reuniría todos los requisitos adecuados. Como consecuencia, en esta etapa cualquier tarea realizada fuera del entorno escolar, como los deberes, era considerada un escollo en el aprendizaje. Con estos argumentos, la postura hacia los deberes deja de ser tan favorable, refrendada por la publicación de varios informes y artículos médicos que sitúan a los deberes como el origen de afecciones nerviosas en los niños: fatiga ocular, estrés, falta de sueño y otras enfermedades como tuberculosis o problemas de corazón. En paralelo, las protestas sindicales por las largas jornadas laborales de los adultos se extrapolaron como justificación para defender a los menores de los deberes, considerados excesivos. Los artículos publicados tanto en prensa como en revistas científicas de la época, recomendaban eliminar los deberes partiendo de la premisa de que las tareas escolares impuestas "a los niños

demasiado jóvenes para soportar sus cargas, eran una de las peores abominaciones escolares" (Gill y Schlossman, 2004, p. 176).

Décadas de los años 30 y 40

En las décadas de 1930 y 1940 el sentimiento anti deberes estaba tan arraigado que se fundó la Sociedad para la Abolición de la Tarea. Esta asociación defendía el derecho al ocio, a jugar y a asistir a otras actividades como aprender nociones de música, practicar deporte o asistir a museos, considerados aspectos fundamentales para el desarrollo integral de la persona. También se abrieron otros frentes de debate, argumentando que las tareas no sólo tenían graves consecuencias para el desarrollo del niño o las familias, sino que tampoco cubrían los estándares académicos, ya que no mejoraban el aprendizaje. Como consecuencia, y en consonancia con los resultados negativos obtenidos por los expertos en informes escolares, muchos distritos escolares de EEUU votaron a favor de abolir los deberes. Desde entonces hasta los años 50, los deberes fueron considerados irrelevantes en las investigaciones sobre temas educativos (Gill y Schlossman, 1996).

Década de los 50

El lanzamiento por parte de la Unión Soviética del satélite Sputnik en 1957 hizo que los estadounidenses cambiaran su valoración sobre los deberes, ya que empezaron a cuestionarse si su sistema educativo preparaba adecuadamente a los jóvenes para hacer frente a un complejo futuro tecnológico que pudiera competir con el de sus rivales. En aquel momento, la sociedad atravesaba una crisis nacional, EEUU estaba perdiendo la Guerra Fría y los deberes entraron a formar parte de argumentos políticos relacionados con la defensa del país. Las posturas a favor de los deberes estaban en auge, de tal forma que las tareas escolares pasaron a ser consideradas un medio para fomentar y agilizar el conocimiento convirtiéndolos en una herramienta imprescindible en el proceso de aprendizaje, a excepción de edades tempranas en las que se consideraba la mente como un músculo que aún no estaba plenamente desarrollado. Hacer deberes representaba el compromiso de la sociedad con una educación seria, eran una herramienta imprescindible para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con esta situación social presionando, la comunidad científica empezó a revisar los estudios realizados previamente que concluían la ineficacia de los deberes, encontrando errores metodológicos. Goldstein (1960) realizó una revisión de las publicaciones concluyendo que los deberes tenían un impacto muy positivo en el rendimiento académico, recomendando que los deberes deberían ser obligatorios en todos los colegios.

Esta corriente a favor de los deberes comenzó de forma unánime, pero a los pocos años reaparecieron algunos posicionamientos anti deberes: la presión sobre los estudiantes para realizar la tarea con el fin de mejorar su rendimiento académico y, por ende, aumentar el éxito escolar era

desorbitada. El discurso social manifestaba que los jóvenes dedicaban demasiado tiempo a las tareas escolares, dentro y fuera de la jornada lectiva y estaban empezando a ser motivo de conflicto familiar, causando tensiones entre los padres y sus hijos, además de disminuir el interés y el entusiasmo por el colegio. Como respuesta, la Asociación Nacional de Educación de América hizo la siguiente declaración en 1966:

Se recomienda generalmente que: (a) los niños en los primeros años de escuela primaria no tengan tareas asignadas específicamente por el docente; (b) que se introduzcan cantidades limitadas de tareas -no más de una hora al día- durante la escuela primaria superior y los años de secundaria; (c) que las tareas se limiten a cuatro noches a la semana; y (d) que en la escuela secundaria no se dedique más de una hora y media por noche (Wildman, 1968, p. 204).

En el ámbito español el sistema educativo de la época concebía la educación para una pequeña parte de la población, ya que el 65% de la ciudadanía era analfabeta, con una estructura socioeconómica preindustrial cuyo modelo educativo respondía a otros modelos extranjeros. De hecho, hasta 1857 no se consideraba obligatorio asistir a la escuela y no fue hasta 1964 que se extendió ese tiempo desde los seis hasta los catorce años, aunque esta idea no se hizo realidad hasta la mitad de la década de los ochenta. No existen muchos datos acerca del devenir histórico de los deberes. Sin embargo, la legislación promulgada en la época, nos da pistas de cómo vivenciaba la sociedad española el tema de los deberes. La primera mención explícita la encontramos en el Decreto 7890 de 1957 por el que se establece reducción de asignaturas en el vigente Plan de Bachillerato de la época y daba directrices sobre otros temas como los deberes. En el quinto artículo expone: "Queda prohibido encomendar a los alumnos trabajos para ejecutar fuera del centro. Los que con carácter excepcional se les encomienden se someterán a la previa aprobación del jefe de estudios". Así, esta indicación estaba en consonancia con los argumentos anti deberes que cada vez cobraban más importancia.

Décadas de los años 60 y 70

En general los años posteriores, durante las décadas de 1960 y 1970, aunque se seguía valorando como positiva la contribución de los deberes al aprendizaje, se resaltó la importancia de que los jóvenes disfrutaran de su tiempo libre, pudieran jugar y relajarse por las noches. Esto hizo que no hubiera un acuerdo sobre el tema y los posicionamientos enfrentados no inclinaban la balanza hacia ninguna de las posturas contrapuestas. En el *ámbito nacional*, la educación era considerada un servicio público y los deberes eran considerados incompatibles con el ocio y el tiempo familiar y así se regula en la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 1964 recomendando determinadas limitaciones a las tareas que se encomiendan a los escolares para su realización en el

hogar donde se expone que los deberes son una sobrecarga para el alumnado que les quitan tiempo para el juego, las relaciones familiares o el reposo. En dicha resolución se regulan formalmente determinados aspectos en qué cursos realizar deberes, su duración, el tipo de tareas o su evaluación:

Tabla 6.

Limitaciones a las tareas que se encomiendan a los escolares para su realización en el hogar

Artículo de la norma	Contenido
1	Durante la educación preescolar (niños de dos a seis años) y los tres primeros cursos de escolaridad (niños de seis a nueve años), las tareas para realizar fuera de las horas de clase serán suprimidas totalmente o reducidas al mínimo indispensable.
2	En los cursos cuarto a octavo (niños de nueve a catorce años), la realización de estas tareas podrá aumentar cuantitativamente en relación con la edad de los escolares, pero teniendo en cuenta que en ningún caso se vean estos precisados con dichas tareas a emplear la mayor parte del tiempo de que disponen para juegos, recreo, diversiones y convivencia en el seno del hogar, y mucho menos a disminuir las horas de descanso.
3	En el caso de que el escolar asista a "permanencias" o estudios dirigidos, es decir, cuando permanezcan seis horas en la escuela, la exclusión debe ser absoluta, debiéndose procurar también que entre la labor de las horas de clase reglamentarias y la que se realiza en el tiempo de "permanencia" o estudio dirigido exista una diferencia psicológica en el trabajo, buscando con la variación un alivio a la fatiga.
4	Tampoco se impondrán estas tareas para ser realizadas de modo perentorio, sino que se dará al escolar el mayor tiempo posible para realizarlas.
5	En el aspecto cualitativo, los ejercicios correspondientes no consistirán nunca en repeticiones, copias, cuentas, etc., so pretexto de fijar mejor la posesión y habituación. Se preferirá encomendar ejercicios que favorezcan la iniciativa y expresión personal, así como la observación de hechos y fenómenos que se producen en la vida real con más espontaneidad que en la escuela.
6	La puntuación o calificación que se otorgue a estas tareas no deberá repercutir en la calificación que se lleve en clase a efectos de promociones cuadros de honor u otros premios.

Nota. Resolución de 20444 de 1964 [Ministerio de Educación Nacional]. Recomendando determinadas limitaciones a las tareas que se encomiendan a los escolares para su realización en el hogar.

Esta postura en contra de los deberes se continúa en el Decreto 1106 de 1967 para el establecimiento de un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental, que establece en su artículo 6 que los deberes deberán ser realizados dentro del horario lectivo. Además, en su artículo 13 dice lo siguiente:

Durante el período preescolar y los dos primeros cursos de escolaridad obligatoria, las tareas para realizar fuera de las horas de clase quedan totalmente suprimidas. A partir del

curso tercero se podrán encomendar tareas en el hogar con un aumento progresivo según la edad de los escolares, procurando, no obstante que en ningún caso se vean los niños precisados de emplear en dichas tareas el tiempo de que disponen para juegos, diversiones y convivencia en el seno del hogar, ni disminuir las horas de descanso. (Decreto 1106 de 1967 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Para el establecimiento de un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental).

Este posicionamiento se consolida en el artículo 27 (epígrafe cinco) de la Ley General de Educación de Villar Palasí aprobada en 1970: "El trabajo escolar del alumno, preceptivo para el desarrollo total de las áreas y actividades educativas, no podrá exceder de treinta y tres horas semanales". Esta indicación no hace referencia expresa a los deberes escolares, pero sí se puede concretar el tiempo máximo de dedicación a las tareas escolares que realiza el alumnado. En la misma línea, se publicó una Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa en 1973 por la que se dan normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los Centros de Educación Básica en donde se reconoce que los deberes mantienen la costumbre de un modelo tradicional de enseñanza, e invita a replantearlos acorde a las consideradas nuevas técnicas de trabajo escolar de la época. En la resolución, se concretan los deberes en su segundo artículo como algo "excepcional, evitándose el encargo de trabajos mecánicos [...] sin que en ningún caso disminuya el tiempo que los niños de este nivel de enseñanza deben disponer para el descanso, el juego y la convivencia en el seno del hogar". En el mismo texto, se recogen también recomendaciones y orientaciones dirigidas al profesorado y a las familias:

Tabla 7.

Normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los Centros de Educación Básica

Artículo de la norma	Contenido
1	Los programas de los centros serán elaborados de forma que eviten como norma general el recargo de actividad de los alumnos con tareas suplementarias fuera de la jornada escolar.
2	Con carácter transitorio y excepcional se podrán asignar deberes más intensos y de forma individual a aquellos alumnos que, por ausencia prolongada u otras graves razones, no hayan podido seguir el ritmo normal de trabajo en el centro.
3	Cuando en estos casos excepcionales se considere necesario por parte del equipo de profesores programar actividades cooperativas o individuales para ser realizadas por los alumnos fuera del Colegio habrán de ponderarse en sus aspectos cuantitativo y cualitativo.
4	Cuando, como sucede en la segunda etapa de Educación Básica existan varios profesores para un grupo de alumnos se buscará la debida coordinación entre los mismos para evitar

la sobrecarga de tareas y el consiguiente agobio de los escolares. Los profesores afectados se pondrán de acuerdo respecto a la forma de asignar estos trabajos, debiendo atribuirse al tutor la regulación de los mismos.

- 5 En aquellos centros que tengan establecida voluntariamente la realización de actividades extraescolares, que supongan prolongación de la jornada escolar normal, quedarán totalmente suprimidas las tareas para realizar por los alumnos en sus domicilios.

Nota. Resolución 1437 de 1973 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por la que se dan normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los Centros de Educación Básica.

Finales del Siglo XX

Esta regulación tan tajante recoge el sentir social en contra de los deberes, que son empleados de forma excepcional y bajo la supervisión y coordinación de los docentes. En la década de los 80, los deberes volvieron a recuperar la aceptación popular con la publicación en 1983 del informe estadounidense "Una nación en riesgo" por la *National Commission on Excellence in Education*, motivado por el avance tecnológico de Japón. Fue el "primer informe importante del gobierno que intentaba probar que las supuestas deficiencias de nuestras escuelas y nuestros estudiantes eran responsables de los problemas de la economía de EEUU" (Kralovec y Buell, 2000, p. 50). La explicación del retraso tecnológico de EEUU se fundamentaba en que tenía un sistema educativo menos exigente en comparación al de otros países, y, por tanto, el alumnado tendría que esforzarse más. Este esfuerzo, se concretó en un aumento de la cantidad y el tiempo dedicado a los deberes, ya que seguir estudiando fuera del horario lectivo demostraba compromiso, disciplina y esfuerzo. Este informe fue un punto de inflexión, sembró la semilla de uno de los argumentos más extendidos hoy en día al relacionar el éxito escolar con el éxito económico. La premisa de que "más es mejor", cuantas más horas, más actividades, más tiempo, más deberes... mejor será el resultado académico del alumnado y en consecuencia alcanzará un nivel más alto que le conducirá, a su vez, a una mejor posición laboral asociada de forma inequívoca a grandes remuneraciones económicas. Anesko et al. (1987) propusieron una lista de verificación con características de los deberes como un instrumento para investigar los problemas que podrían tener los estudiantes al realizar los deberes para solucionarlos antes de que ocurriesen como frustración, procrastinación, incumplimiento, etc.

En el *ámbito nacional* esta preocupación llegó diez años más tarde. En la década de los 90 las evaluaciones internas y la participación en estudios internacionales constataron niveles deficitarios en el rendimiento escolar. El objetivo fue procurar impulsar la educación de forma que la sociedad se transformara, preparándose para un horizonte europeo común. Tras conseguir el aumento de población escolarizada obligatoriamente respecto a los años 70, se reformó el sistema educativo para hacerlo más competitivo y equiparlo al resto de países vecinos. Se tomaron medidas dirigidas a aumentar la calidad de la enseñanza, con metas más ambiciosas que permitieran tener ciudadanos

más capacitados y equiparados a una sociedad global. La reforma educativa trajo consigo confusión en los temarios y una sensación entre los docentes de no poder acabar el temario. Los deberes se convirtieron en una herramienta para poder cumplir con todos los contenidos y además las posturas a favor estaban en auge, ya que así el alumnado aprendía más.

Siglo XXI

Finalmente, los comienzos del siglo XXI trajeron consigo no sólo una mejora de la calidad de la educación, sino una educación para todos (equitativa) y así se empezó a valorar la implicación de toda la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje. El éxito escolar no sólo es consecuencia del esfuerzo individual del alumnado, sino también de sus familias, docentes y de su comunidad. Este compromiso añade una nueva visión de la concepción de los deberes: empiezan a aparecer un tipo de deberes distintos a los tradicionales de lápiz y papel que implican a la comunidad, que se relacionan con los eventos y vivencias de las rutinas familiares.

Con este panorama los argumentos a favor o en contra se afianzan. Así, si la cantidad de deberes se relaciona directa y proporcionalmente con el éxito profesional y personal, es lógico que si se desea mejorar los resultados la cantidad de deberes a realizar aumente, a pesar de las evidencias aportadas por la investigación. Desde entonces, este argumento a favor de los deberes permanece intacto, convirtiendo a los deberes en el chivo expiatorio de las deficiencias en la educación. De la misma forma, los argumentos en contra de los deberes se centran en la inutilidad de los mismos, en las consecuencias de las largas jornadas extraescolares que además incompatibles con la rutina familiar y en el aumento del estrés para el alumnado que tiene un ritmo de vida ya sobrecargado de por sí. Pensar los deberes como la panacea es una decisión que tiene más relación tanto con el individualismo capitalista (que sitúa al trabajo en el eje central de la vida) como con una ejecución fácil para la administración, ya que mandar más deberes es una solución sencilla al no implicar un coste extra o grandes modificaciones en el programa educativo.

En conclusión, el recorrido histórico de los deberes nos enseña que los deberes son uno de los indicadores más fiables de las corrientes pedagógicas de la época y un buen reflejo de las metas de la sociedad del momento: Los padres protestan por la cantidad y dificultad de los deberes, el profesorado se queja de la falta de apoyo por parte de las familias, y el alumnado protesta por la falta de ocio y ansiedad que les causan los mismos (Cooper et al., 2006). A pesar de esta percepción negativa los deberes son una tradición que perpetúa en el tiempo, el llamado "culto a los deberes", que se fundamenta en las creencias populares que se fundamentan en este recorrido histórico. Actualmente, tal y como veremos en el próximo epígrafe, hay una demanda globalmente aceptada, por alcanzar una educación justa, participativa y democrática que frene la desigualdad en todos sus niveles, tanto social como económica. Existe un acuerdo tácito de que los deberes se realizan en un

contexto familiar, siendo ésta una realidad que crea desigualdades, ya que no todos los padres pueden apoyar a sus hijos en las tareas ni sufragar los gastos de ayuda externa (Ventura et al., 2006). Así, además de los argumentos a favor o en contra de las tareas que se arrastran desde el siglo pasado, se añaden otros argumentos centrados en la justicia e igualdad social dirigidos a reformular el concepto de deberes.

3.2. El Debate de los deberes en el Siglo XXI

Si en el final del siglo XX, el reto educativo fue lograr una educación de alta calidad al alcance de todos los ciudadanos, actualmente el desafío es más ambicioso y concreto ya que se añade enseñar capacidades de aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir aunando los principios de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En este marco, los deberes siguen siendo controvertidos: la sociedad ha evolucionado, las familias y las escuelas han cambiado y los deberes están empezando a ser un problema tanto para las familias como para los docentes y el alumnado. Por un lado, a las familias se les pide implicación, que supervisen y apoyen, pero también se les aconseja tener una actitud positiva y de resignación, ya que cuestionar la cantidad de tarea o el valor de la misma, genera enfrentamientos y es un tema a evitar en los foros formales (Béliveau, 2011). En el otro lado de la ecuación, los docentes se sienten abrumados por enseñar todos los contenidos que dicta la legislación correspondiente y cumplir un plan de estudios saturado, que culmina en su mayoría en pruebas estandarizadas cuantitativas y así se justifican mandados deberes como una posible vía para que el alumnado desarrolle ciertas competencias y habilidades, extendiendo su jornada de aprendizaje formal (Vatterott, 2018).

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) sitúa en su último informe (OCED, 2018) al alumnado español por debajo de la media y los deberes, como ocurría en el siglo pasado, son la solución planteada por una parte de la población para aumentar el rendimiento. Así, hoy en día el debate de los deberes sigue existiendo, lo que han cambiado son los argumentos a favor haciendo hincapié en los beneficios que supone hacer deberes para alcanzar un buen nivel y en contra cuestionando su idoneidad como herramienta para el logro académico, describiendo los deberes más tradicionales como un freno a la motivación por aprender. Actualmente existen dos focos de debate, con sus respectivos posicionamientos a favor o en contra, sobre los deberes: por un lado el debate sobre su utilidad y pertinencia como una herramienta que consolida aprendizajes, aumenta el rendimiento y favorece la adquisición de habilidades y por otro lado el impacto sobre la brecha educativa, la equidad y la justicia social basada en las diferencias que se generan cuando no todo el alumnado dispone de los mismos recursos materiales e inmateriales en su entorno familiar. Esto hace

que estemos en un punto de inflexión donde las nuevas corrientes pedagógicas y esta sensibilidad social por los temas sociales tienen mucho que aportar al tema.

La sociedad ha tenido una evolución constante y veces se le recrimina al ámbito educativo no evolucionar en sintonía o en la misma dirección, ya que "las necesidades que el aprendizaje del alumnado actual nada tienen que ver con las que tenían su profesorado o familias en su etapa escolar", tal y como se indica en el artículo 1.3 del anexo dos de la orden 2146 de 2018 por la que se convoca a los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en centros de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón para el desarrollo del proceso de reflexión en torno a las tareas escolares en el proceso de aprendizaje. La interconexión que vehiculan los deberes entre la familia y la escuela, a veces conduce a la aparición de conflictos no sólo en el ámbito familiar, en el proceso de aprendizaje del alumnado o en la confrontación de la práctica educativa docente: la gran cantidad de tareas, no poder disponer del tiempo de ocio, la presión de la evaluación, el reto de realizar las tareas en solitario, las familias que no saben o no pueden implicarse en los mismos, etc. Los medios de comunicación se hacen eco de esta cuestión y se ha visto en el número de publicaciones de artículos de investigación y opinión sobre el tema de los deberes. Como ejemplo, el periódico de la provincia de Granada Ideal muestra 150 resultados relacionadas con la temática "tareas escolares". El motor de búsqueda Google confirma la preocupación de la ciudadanía por los deberes. El interés de búsqueda, siendo 100 el valor que indica la popularidad máxima de un término y 0 que no hay suficientes datos del término, muestra que desde 2020 existe un interés constante por el asunto. El análisis revela otras cuestiones interesantes, por ejemplo, el término "deberes" alcanzó su época de mayor popularidad durante el confinamiento domiciliario por la pandemia de coronavirus en el año 2020, algo que en España provocó que el alumnado dejara de ir a la escuela, se mantuviera durante todo el día en casa y siguiera las clases de forma telemática. La salida del confinamiento hizo que el interés global por el término descendiera, pero no tanto como llegar a valores insignificantes, de acuerdo con la figura 6. De hecho, a lo largo del último año se ha mantenido entre un 25-50% de interés, algo que demuestra que es un asunto candente en la sociedad.

Además, desde que la Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) denunciara en 2013 la sobrecarga de deberes, éstos han estado de forma continuada dentro del debate público con la reflexión siempre encaminada al hecho de si son pertinentes o no, por las consecuencias que se generan y que afectan e influyen en el resto de ámbitos sociales relacionados directa o indirectamente con lo educativo. Los deberes tienen un impacto en la vida: pueden ser una carga para las familias, un estrés para el alumnado, ocasionar conflictos familiares, tener que reducir el tiempo que se le dedicaría a otras actividades y ocasionar una pérdida del interés, la motivación y

la implicación en el aprendizaje (Kohn, 2013). Si tomamos como referencia, que el alumnado emplea un mínimo de cinco horas trabajando en el colegio, cómo se justifica que tenga que pasar más tiempo haciendo deberes en casa (Kidwell, 2004).

Figura 6.

Análisis de Google Trends sobre el término "deberes escolares" el 15 de julio de 2021



Nota. Google Trends (2021).

En el panorama **fuera de la Unión Europea**, la cantidad de deberes que realiza el alumnado es variable en función de cada país: los docentes de Cuba, Guatemala, Nicaragua y Perú manifiestan mandar deberes cada día mientras que los de Argentina, Brasil, Costa Rica, El Salvador, México, Panamá y Paraguay dicen que solo lo hacen en el 70-80% de sus clases. Sin embargo, en Chile los docentes manifiestan mandar deberes en menos del 70% de sus clases, explicándose estas diferencias por el trasfondo cultural y tradicional de cada territorio (Murillo y Martínez-Garrido, 2014).

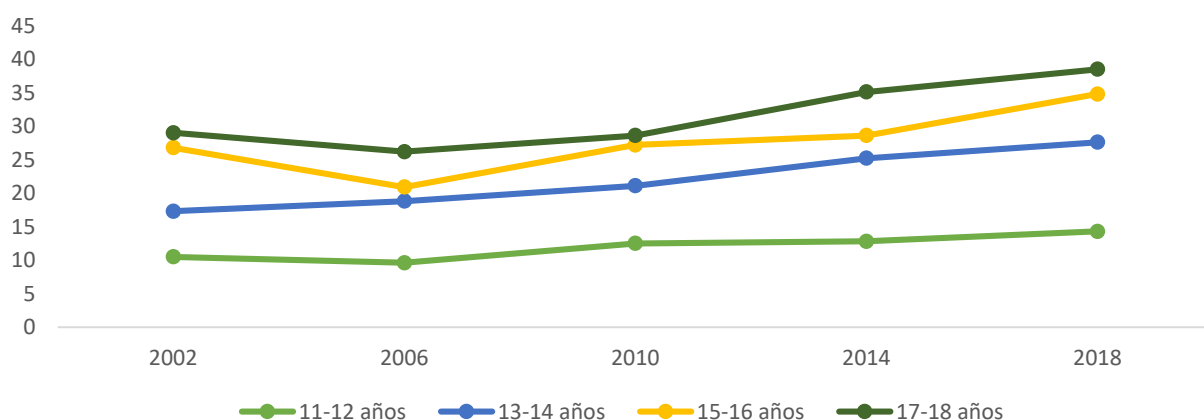
En **Europa** el tema de los deberes sigue generando controversia. En Francia, la Federación de Consejos de Padres de Alumnos de Francia convocó una huelga en 2012 durante dos semanas como protesta por el trabajo fuera del horario lectivo (Aunión, 2012). Esta situación detonó en **España** con el movimiento iniciado en 2015 por Eva Bailén, que lanzó una petición para recoger firmas que tuvo una gran repercusión mediática, en la que denunciaba el exceso de deberes, una situación que dio pie a un debate entre las asociaciones de padres y madres de alumnos. Por un lado, en 2016 la CEAPA lanza una campaña de protesta en la línea de lo solicitado por Bailén el año anterior bajo el lema "En la escuela falta una asignatura: mi tiempo libre", en contra y reivindicando que en el fin de semana no hubiera deberes que hacer, ya que muchas familias salen tarde de trabajar y los deberes los desbordan. En el lado opuesto, la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de alumnos (CONCAPA) se posiciona en 2016 en un documento digital a favor de los deberes manifestando que "es increíble que [...] se aliente a las familias a que sus hijos no cumplan con sus obligaciones educativas, entre las que se encuentran los deberes". Estas declaraciones del presidente de la CONCAPA continúan diciendo que la supresión de las tareas es una "irresponsabilidad que va a traer más fracaso escolar". Tal fue el revuelo, que la CEAPA convocó en 2016 a las familias para que

secundaran una huelga de deberes escolares con manifestaciones públicas incluidas. La respuesta docente ante este cruce de posturas es que los deberes son responsabilidad del alumnado y que son una herramienta para disminuir las posibles desigualdades (Valle, Núñez et al., 2017, p. 9).

En el **ámbito sanitario**, Bennett y Kalish (2007) sostienen que los deberes influyen en la obesidad infantil, ya que por un lado el alumnado pasa mucho tiempo sentado haciendo deberes y por otro lado el tiempo que dedica a actividades activas es, en consecuencia, limitado. Galloway, Conner y Pope (2013) estudian la relación entre los deberes y el aumento de enfermedades psicológicas como estrés o ansiedad y problemas médicos. Además, informes internacionales (OCDE, 2019; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2016) siguen esa línea y señalan la relación entre el estrés escolar y la salud, ya que niveles altos de presión tienen asociados síntomas físicos y enfermedades (dolor de cabeza, abdominal de espalda y/o mareos) además de otros síntomas psicológicos como sentir tristeza, tensión o nervios. Moreno et al. (2020) compararon el nivel de agobio que siente el alumnado adolescente a causa de los deberes en diferentes encuestas realizadas por la OMS entre 2002 y 2018. En todas las encuestas, los adolescentes manifiestan niveles medio bajo de estrés, pero se observa en la figura 7 un aumento del porcentaje asociado al alto estrés escolar con el paso de los años en todos los grupos de edad:

Figura 7.

Porcentaje de alumnado que experimenta alto estrés escolar por los deberes



Nota. Elaboración propia basada en Moreno et al. (2020).

Estos datos concuerdan con el informe PISA (OCDE, 2014b) que confirma a España como uno de los países que más horas le dedica a los deberes (6,5 horas semanales) respecto a la media europea de cinco horas, considerada como alta y con el consejo por parte de la OCDE de reducirla a cuatro horas semanales, ya que el tiempo adicional dedicado tiene un impacto insignificante en el rendimiento. El alumnado de Shanghai (China) dedica 14 horas semanales a las tareas, seguidos de seguidos por Rusia (9,5 horas) e Italia (8,5 horas). En la cola, el alumnado de Corea y Finlandia dedican

menos de tres horas a la semana a los deberes. Los datos comparados ofrecidos por el estudio revelan que hay una disminución de tiempo entre los datos obtenidos en 2003 y los obtenidos en 2012. Estos datos pueden explicarse por el aumento de la importancia del ocio en la vida de los adolescentes (asociado a internet) o bien un cambio en las percepciones docentes respecto a los deberes y la cantidad.

A la luz de estos informes internacionales y del cruce de argumentos por parte de las asociaciones de padres y madres, algunas comunidades autónomas han llevado a cabo estudios sobre la situación de los deberes en sus territorios. Un informe publicado en 2016 por la consejería de Educación y Cultura del gobierno del Principado de Asturias afirma que, en la mayoría de las aulas asturianas, se mandan deberes todos o casi todos los días, dedicando más de una hora diaria en primaria y unos 70 minutos al día en secundaria. En paralelo, el Consejo Escolar de Castilla y León (2016) publica un informe con orientaciones de carácter general para el profesorado, las familias y otras consideraciones específicas basadas en el diálogo y el consenso que a falta de una regulación formal deja a criterio de los centros su aplicación o no, algo que el Diario de Castilla y León (2020) critica en un editorial que no se está cumpliendo lo establecido.

Los deberes son un esfuerzo para el 64% de las familias y el 62% del alumnado, aunque sólo el 31% de los docentes comparte esa opinión, ya que entiende que la tarea sólo incumbe al alumnado, y el esfuerzo también se asocia a un bajo rendimiento, por lo que el 78% de las familias que manifiestan un gran esfuerzo tienen hijos/as con asignaturas suspensas (Amiama, 2014). El informe de Galicia (Valle, Núñez et al., 2017) destaca el alto grado de cumplimiento de los deberes: la cantidad de deberes realizados de los prescritos por los y las docentes es del 94,4% en Primaria y un 80,7% en Secundaria. En el contexto aragonés, el estudio llevado a cabo por Regueiro et al. (2017) demostró que la cantidad de deberes realizada de los que se mandan es menor conforme se avanza de curso, además de un aprovechamiento peor del tiempo dedicado. La Comunidad de Madrid también publicó su propio informe a cargo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en 2017, que añade a las conclusiones del informe PISA de 2014 la poca eficacia que resulta del tiempo que las familias dedican a los deberes, suponiendo además un ambiente hostil en el hogar. Entre sus conclusiones, destaca que los deberes hoy en día "no responden a las exigencias del aprendizaje" y "pretenden producir aprendizajes descontextualizados" (p. 135). En la Comunidad Foral de Navarra, su Consejo Escolar (González y Reparaz, 2016) se centra en la opinión del alumnado sobre las tareas escolares: la mayoría del alumnado de primaria (92%) piensa que las tareas son importantes para su aprendizaje, las asignaturas que más deberes mandan son Matemáticas (75%) y Lengua (67%) y la tarea se realiza sin la colaboración familiar en el 56% de los encuestados, de los cuales dos tercios manifiestan que es complicada y finalmente el 88% del alumnado de Primaria dedica entre treinta y sesenta minutos

diarios a los deberes. A la luz de estos informes y resultados, en 2019 CEAPA hizo un comunicado exigiendo que no hubiera deberes en los tiempos vacacionales, argumentando un límite en la "jornada laboral" del estudiante para poder dedicar el tiempo libre al ocio u otras actividades deportivas o culturales (CEAPA, 2019). A pesar de estos posicionamientos que pretenden limitar la cantidad o los días en los que realizar deberes, existe una realidad: los deberes que se manden, en las circunstancias que sean, se deben hacer. Siguiendo a Parra-González (2017), si el alumnado no hace las tareas encomendadas, los docentes no solo les ponen una nota negativa (59,6%), sino que les obligan a realizarlos posteriormente (47,4%) y además les dan un aviso para que no vuelva ocurrir (42,1%) y se lo comunican a sus familias (63,2%). Por su parte, la reacción de las familias es similar. El 41% de las familias (el 53% según el alumnado) les obligan a hacerlos más tarde o bien el 37% les castigan, aunque según el alumnado el porcentaje de familias que usan el castigo como consecuencia aumenta al 50,5%. Estos resultados demuestran la importancia de los deberes para los docentes y las familias, ya que no hacerlos tiene asociadas consecuencias correctivas.

Un acontecimiento reciente como la pandemia sanitaria mundial ocasionada por la Covid-19 ha reabierto el debate sobre los deberes durante el tiempo de confinamiento, donde los límites entre la escuela y el hogar se han desdibujado, y la conciliación entre el tiempo familiar y laboral ha sido complicada. La prensa se ha hecho eco de esto (se recoge un reflejo en la figura 8) y ha publicado múltiples artículos dando la voz de alarma:

Figura 8.

Noticias publicadas en diferentes medios de comunicación en marzo de 2020



En general, existen argumentos para apoyar tanto la postura a favor o en contra de los deberes en función de las preferencias, ideas o metas educativas que hacen hincapié en unos datos frente a otros y matizan las conclusiones para inclinar la balanza alabando las bondades o por el contrario demostrando que son perjudiciales y planteando su prohibición. Un seminario celebrado en Castilla y León (2016) recoge los principales argumentos nacionales para posicionarse sobre los deberes:

Tabla 8.

Argumentos a favor y en contra de los deberes

Argumentos a favor	Argumentos en contra
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer deberes aumenta la disciplina, la organización y la responsabilidad ▪ Ayudan a adquirir hábitos de estudio, autonomía y esfuerzo personal ▪ Sirven para reforzar aprendizajes (conceptuales) ▪ Favorecen la conexión entre la familia y la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No existe evidencia científica suficiente que muestre que los deberes favorecen la autodisciplina o la responsabilidad ▪ No existe evidencia científica suficiente que muestre que los deberes favorecen la autodisciplina o la responsabilidad ▪ Aumentan la brecha socioeducativa y favorecen las desigualdades ▪ Generan en el alumnado estrés y baja autoestima ▪ Son una fuente de conflicto familiar

Nota. Consejería de Educación de Castilla y León (2017).

En conclusión, esta situación invita a repensar el concepto de deberes con una mirada más integradora que concilie los hábitos familiares y laborales tanto de las familias como del propio alumnado. Además, el auge de los recursos tecnológicos durante la pandemia, plataformas como YouTube o Google para la resolución de dudas durante la realización de los mismos, plantean otras vías a incorporar en el proceso de aprendizaje fuera del horario lectivo. El siglo XXI asiste a una reforma educativa en los modelos pedagógicos y los procesos de enseñanza aprendizaje donde los deberes son una pieza más del puzzle educativo que pretende encajar todas sus piezas a la perfección. Existen posturas en contra, argumentando la escasa utilidad de los deberes tradicionales de hojas de trabajo repetitivas de lápiz y papel en la educación actual frente a los argumentos a favor de éstos por los beneficios académicos (la práctica conduce a un mayor rendimiento) y no académicos (destacando la adquisición de habilidades de estudio, compromiso y disciplina). El sistema educativo español no destaca por su estabilidad y en ocasiones los deberes, en su concepción más tradicional de tareas mecánicas, repetitivas, descontextualizadas y poco motivantes, cubren sus carencias dándoles sentido. Kohn (2013) establece una conexión entre el tipo de deberes y el tipo de docencia

que se lleva al aula, y es que los deberes no se pueden separar de la didáctica, el currículo, la gestión del aula, la evaluación/calificación o la atención a la diversidad. Por ese motivo la situación actual de los deberes trasciende al debate a favor o en contra y ante esta tesitura es necesario remitirse al origen (el currículo) y a los profesionales de la educación (el profesorado).

3.2.1. El gran debate. ¿Hacer deberes aumenta el rendimiento?

Históricamente los deberes, han sido y son considerados, una pieza clave en el rendimiento académico. Forman parte junto con otras variables cognitivo-motivacionales del entramado de constructos estudiados y analizados para averiguar su contribución directa e inequívoca al rendimiento del alumnado. A pesar de intentar reflexionar sobre los deberes con un enfoque centrado en el currículo y la pedagogía, la preocupación social por alcanzar altas cuotas de productividad sigue manteniendo viva la llama del debate sobre los deberes. Como hemos visto anteriormente diversos estudios han demostrado las ventajas y desventajas de los deberes. Sin embargo, desde un punto de vista histórico solo importa uno: si hacer deberes aumenta o no el rendimiento, entendido como una mejor calificación final. Tomando como referencia esta única perspectiva, si el objetivo prioritario del colegio es aprender para tener más nivel todo lo que se haga debe incidir en la misma meta, incluidos los deberes. La opinión popular al respecto no es firme y sorprendentemente la de los expertos en el tema, tampoco. La comunidad científica ha intentado dar respuesta a si los deberes escolares contribuyen, y de qué manera, al rendimiento escolar y si ayudan a alcanzar un mayor logro académico alcanzando a veces resultados contradictorios.

Una posible explicación radica en que las investigaciones que relacionan de forma general el rendimiento escolar con los deberes lo hacen a través de revisiones de estudios y cuestionarios analizados desde un enfoque cuantitativo (Cooper, 1989a; Cooper et al., 2006; Cooper y Valentine, 2001). Sin embargo, el rendimiento en los deberes puede definirse como un proceso que ocurre cuando el alumnado empieza, hace un esfuerzo continuo para trabajar y completa las tareas asignadas y no se refiere solo a un rendimiento óptimo, sino más bien a toda la gama de rendimiento incluido el bajo rendimiento (Hong et al., 2000). Medir el rendimiento por las características de los deberes sin tener en cuenta las características del alumnado, su patrón de rendimiento individual, su motivación o las preferencias que influyen en su toma de decisiones y realización de la tarea es complicado, ya que los deberes escolares por sí mismos no son efectivos ni aumentan el rendimiento, sino que es la interrelación de variables las que conducen a diferentes grados de eficacia (Dettmers et al., 2010).

Factores de logro académico

Como consecuencia, el logro académico se ha estudiado en relación a varios factores: habilidades académicas y comportamiento del alumnado (Núñez et al., 2015; Xu, 2008); el tiempo empleado (Fernández-Alonso et al., 2014; Kidwell, 2004; Valle, Regueiro et al., 2017; Valle et al., 2019); la frecuencia y el esfuerzo (Trautwein, 2007); los tipos de tarea (Epstein y Van Voorhis, 2001; Núñez et al., 2015; Warton, 2001); la autoeficacia percibida (Rosário et al., 2011); la implicación familiar y su nivel educativo (Epstein y Van Voorhis, 2012; Fernández-Alonso et al., 2015; Hoover-Dempsey et al., 1995); la cantidad (Valle, Pan et al., 2015) o la calidad de la tarea, junto a la motivación y el compromiso-implicación (Dettmers et al., 2010; Murillo y Martínez-Garrido, 2013; Pan et al., 2013). Buyukalan y Altinay (2018) concluyen que, si los deberes se mandan teniendo en cuenta determinadas variables como la edad o el curso, se obtiene un mayor rendimiento y además señalan que "los docentes deben tener cuidado al elegir los temas de las tareas que mandan, porque las repeticiones innecesarias pueden afectar negativamente el interés de los estudiantes" (p. 161) y conducir a un bajo rendimiento. En este sentido, Murillo y Martínez-Garrido (2014) resaltan que existe diferencia estadísticamente significativa respecto al rendimiento si los deberes se realizan bajo supervisión docente y si además éstos evalúan los deberes, concluyendo que la variable que más incide en el rendimiento académico del alumnado es la forma en que los docentes emplean los deberes en el aula, especialmente en el área de matemáticas.

Factores predictores

De forma general Cooper et al. (2001) establecen que las categorías que predicen el rendimiento son: el tiempo que se emplea en hacer los deberes, el objetivo que se pretende cumplir, el área competencial con la que están relacionadas las tareas, el grado de individualización de la tarea, el plazo de realización y el contexto social donde se realiza. Otros autores consideran que el punto central es la implicación parental (Walker et al., 2004) o la preparación, gestión y monitorización de las emociones durante el proceso de realización de la tarea (Xu y Wu, 2013). En el contexto nacional, destacan las investigaciones realizadas por el Grupo de Investigación en Psicología Evolutiva (GIPED) de la Universidad de A Coruña coordinados por Antonio Valle. La mayoría de sus estudios han analizado el logro académico en asignaturas concretas como matemáticas e idiomas, normalmente en el tercer ciclo de primaria y en ocasiones también analizando las tareas en la etapa secundaria desde una perspectiva multinivel. A modo de ejemplo Rosário et al. (2009) concluyeron que variables relacionadas con los deberes (instrumentalidad, dificultad, esfuerzo, tiempo y cantidad) no influyen directamente en el logro académico (observado sólo en el área de matemáticas) pero sí indirectamente con su incidencia en la autoeficacia y autorregulación. Siguiendo con el tema, en una investigación más reciente Valle, Regueiro et al. (2017) analizaron cuantitativamente con

cuestionarios, encuestas e inventarios la relación entre enfoque de trabajo, implicación en los deberes y rendimiento en matemáticas. Los resultados indican que el rendimiento en Matemáticas se correlaciona positiva y significativamente con la cantidad de tareas, pero lo hace negativamente con el tiempo dedicado a hacer esos deberes. Además, el rendimiento en Matemáticas es más alto cuanto más cantidad de deberes hay, cuanto más aprovechan el tiempo y cuanto menos tiempo emplean en hacer esos deberes.

En relación a las variables, **el tiempo** que el alumnado pasa haciendo deberes es uno de los factores, junto con la cantidad, el curso, la motivación y la implicación parental que más influencia tienen en la relación con el rendimiento académico. Las investigaciones revelan que la relación entre tiempo y rendimiento es contradictoria. Se encuentran hallazgos que afirman que es positiva (OCDE, 2014a; Trautwein y Lüdtke, 2009), pero también que es negativa (Trautwein et al., 2009). El informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) (OCDE, 2014b) revela que el tiempo dedicado a los deberes no se relaciona con el rendimiento global, sólo en Matemáticas, lo que implica que hay que tener en cuenta otros factores como la calidad de la enseñanza o la organización de los centros educativos. Estos resultados tan dispares se explican teniendo en cuenta que dedicar tiempo no es aprovechar ese tiempo usando estrategias eficaces y por ello es fundamental incorporar la variable "gestión del tiempo", considerada el factor que más influencia tiene para predecir el rendimiento académico (Núñez et al., 2015). Otra de las explicaciones tiene que ver con la competencia, alta o baja en una determinada materia que hace que el alumnado le dedique más tiempo o menos a los deberes (Regueiro, Suárez et al., 2015). Pero no solo el tiempo y la gestión del mismo tienen influencia en el rendimiento, sino que también importa a qué se le dedica ese tiempo, ya que la cantidad de deberes por sí misma no aumenta el rendimiento, sino la calidad de los mismos (Dettmers et al., 2010).

En la misma línea Valle, Pan, et al. (2015) encontraron que la relación entre **la cantidad** de deberes realizados y el aprovechamiento del tiempo empleado predicen el rendimiento académico, mientras que la cantidad de tiempo por sí sola no es una variable que resultara predictiva del rendimiento. La combinación de estos tres factores (tiempo dedicado, gestión de ese tiempo y la cantidad de deberes realizados) forman el constructo "compromiso del alumnado con los deberes" de tal forma que niveles altos de rendimiento se relacionan con una mayor cantidad de deberes y un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a los mismos (Regueiro et al., 2020). Considerando la influencia global de los deberes en el rendimiento, Hattie (2011) afirma que de una escala de 0 a 1, la influencia de los deberes en Primaria es de 0 y de 0,5 en Secundaria. En su meta análisis (que incluye más de 50.000 estudios) establece un ranking de variables educativas de varios ámbitos (docente, alumnado, familia, centro educativo o currículum) en relación al rendimiento y los deberes quedan

relegados a la posición 114 de la lista. Esto implica que hay 113 variables que tienen más influencia en el rendimiento académico del alumnado. Las variables relacionadas con los docentes más influyentes son la evaluación formativa llevada a cabo (0,90), la microenseñanza (0,88) y las intervenciones que se hacen en el aula para el alumnado con dificultades de aprendizaje (0,77).

Jerrim et al. (2020) compararon los datos obtenidos internacionalmente en 2011, en *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) y en *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) que miden las competencias del alumnado de cuarto de Primaria en lectura (PIRLS) y en Matemáticas y Ciencias (TIMSS). Estudiaron la asociación entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento académico en 24 países con concluyendo que la cantidad de tiempo haciendo deberes, medida según la opinión docente, no se relaciona con el rendimiento. Argumentan estos resultados en contra de la mayoría de la literatura científica que estas pruebas miden la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades en la vida real, mientras que los deberes suelen estar basados en contenidos no competenciales, pero sí diseñados para cumplir con los objetivos de un plan de estudios tradicional. Por otro lado, varias investigaciones han encontrado diferencias en el rendimiento respecto al curso con resultados similares: en la etapa secundaria los deberes tienen un impacto positivo en el rendimiento mientras que en primaria esa relación no es tan significativa estadísticamente o incluso es negativa (Cooper, 2015; Feitó, 2020; Warton, 2001). Respecto al curso también se ha estudiado el rendimiento en combinación con el género, observándose que las alumnas dedican más tiempo a los deberes que los alumnos y que conforme avanzan de curso, ambos realizan menos deberes y aprovechan peor el tiempo (López-Agudo y Roperó-García, 2019; Regueiro et al., 2020; Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez et al., 2015).

Al investigar los deberes como una actividad que se relaciona con el éxito académico, **la utilidad y la motivación** se convierten en dos variables relevantes en las investigaciones (Warton, 2001). El compromiso del alumnado con los deberes se relaciona con la motivación intrínseca y la utilidad percibida de los mismos, de tal forma que si el alumnado se interesa por los deberes y confía en que estos le sean útiles, su implicación será más alta y, por consiguiente, la calidad de su compromiso será mayor (Rodríguez et al., 2020). De igual forma, existe una relación positiva entre el enfoque de aprendizaje profundo a la hora de hacer deberes y el estado emocional (si existe un alto interés y una actitud positiva) como variables que predicen un alto rendimiento (Bembunty y White, 2013; Xu y Wu, 2013). En cualquier contexto de aprendizaje el alumnado puede ser el artífice de su propio aprendizaje y regularlo, si la motivación es alta también lo es la iniciativa personal, aumenta su perseverancia y es capaz de tomar decisiones que lo orienten en la consecución de sus objetivos (Taub et al., 2014). Sin embargo, no todo el alumnado cuenta con la misma motivación, justificándose el estudio de la relación entre aprender y las actitudes ante los deberes (Panadero y Alonso-Tapia,

2014). Fernández-Alonso et al. (2014) parten de una aproximación multinivel para predecir el rendimiento analizando tanto variables individuales (tiempo invertido, esfuerzo empleado y el grado de autonomía con el que se realizan los deberes), variables de aula (cantidad y frecuencia de asignación) y variables de ajuste individual (género, nivel socioeconómico-cultural y rendimiento previo). Sus resultados muestran que las variables de ajuste son determinantes, que realizar muchos deberes o emplear demasiado tiempo no conduce a un mejor rendimiento.

Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Valiente-Barroso et al. (2020), que estudiaron la relación entre el rendimiento académico y la motivación, las estrategias y los deberes teniendo en cuenta el estrés cotidiano. **El esfuerzo** realizado se relaciona con el rendimiento y las estrategias de aprendizaje tienen a su vez una relación directa con otras variables cognitivo-motivacionales que dependen de las expectativas del alumnado. Destacan entre sus conclusiones, que el estrés elevado se relaciona con bajos niveles de rendimiento académico, siendo necesario intervenir para que el alumnado adquiera habilidades de afrontamiento y los docentes sean capaces de dar respuesta a la desmotivación y el estrés. En definitiva, cuanto mayor sea la motivación intrínseca, mayor es la implicación en los mismos y por tanto el aprendizaje será más significativo ya que la gestión del tiempo será mejor y podrán hacer una mayor cantidad de deberes, consiguiendo por tanto un rendimiento mejor (Regueiro et al., 2020). Finalmente, la frecuencia con la que se realizan los deberes tiene dos lecturas, según se analice desde el punto de vista del alumnado (hábitos de trabajo) o del docente (que asigna la cantidad de deberes). La investigación inclina la balanza en el lado del profesorado, ya que indican que lo importante es mandar tareas de forma regular, más que el volumen (Fernández-Alonso et al., 2014), demostrándose que si los deberes se pautan constantemente y de forma ordenada el alumnado tiende a lograr un resultado académico mejor (Buijs y Admiraal, 2013; Fernández-Alonso et al., 2016).

Rendimiento obtenido e implicación familiar

Otro de los grandes ejes del debate del logro académico es la influencia de la implicación familiar ya que los deberes se suelen realizar bajo su supervisión como veremos en el capítulo posterior. En general, no se han encontrado datos concluyentes al respecto, aunque hay variables que podrían tener esa consecuencia como la gestión de las tareas, la autorregulación o la disciplina (Suárez et al., 2012; Xu, 2007). Sin embargo, sí se han encontrado evidencias en el sentido contrario y hay una relación entre fracaso escolar y ámbito familiar, ya que muchos estudiantes con fracaso provienen de un contexto familiar poco favorable donde conciliar el trabajo con el tiempo familiar y la ayuda con las tareas es difícil (Corno 1996; Infocop, 2009) como se amplió en el capítulo anterior.

A pesar de los resultados incongruentes de la relación entre los deberes y un aumento en el rendimiento del alumnado, los deberes siguen existiendo y diversos gobiernos ofrecen fondos extra

para que los centros educativos permanezcan abiertos y ayuden a realizarlos. Como ejemplo, están las iniciativas recogidas en el informe de la OCDE (2016) del Programa de Asistencia con los Deberes de Noruega, la Alianza Educativa de Alemania, el programa de Irlanda de enlace escuela-casa o el programa de voluntariado de ayuda al estudio de Tokio, en donde estudiantes universitarios ayudan a los niños con los deberes y el estudio en casa. En el *ámbito nacional*, la iniciativa equivalente es el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) (Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, 2011).

Finalmente, hay resaltar que en España las predisposiciones hacia las tareas de clase han estado influidas por los contextos económico y social más que por los indicadores científicos de rendimiento académico (Rosário et al., 2006), dando lugar a mantener una tradición de un tipo de deberes, fundamentalmente tareas repetitivas de ejercicios de lápiz y papel, que no tiene tantos beneficios como se sostiene de forma popular. En este sentido, podemos resumir que los estudios indican que es el tipo de tarea, la cantidad y las variables asociadas a sus protagonistas lo que explica el logro académico. Por otro lado, siguiendo a Kralovec y Buell (2000) "el valor que la sociedad le otorga a los deberes debe radicar en algo más que su supuesta facultad de hacer a los estudiantes más capaces" (p. 81). Incluso si las tareas repetitivas que buscan aumentar la práctica verdaderamente consiguieran aumentar el rendimiento y las habilidades del alumnado, la toma de decisiones al respecto tendría que buscar necesariamente un equilibrio entre el objetivo y su efecto en el interés por aprender. Plantearse si hacer fichas de lectura, listas ejercicios, problemas o cuentas reduce el deseo de pensar, leer o investigar del alumnado puede ser que no compense un probable incremento de habilidades. Acorde a este planteamiento, actualmente existen posturas que están redefiniendo los deberes en sí mismos siguiendo la renovación de las corrientes pedagógicas, apuntando a lograr objetivos competenciales. Pero mientras ambas posturas convivan en el panorama educativo, el debate sobre las posturas a favor o en contra de los deberes en base al rendimiento y al nivel seguirá abierto.

3.3. Implicaciones legales, políticas y económicas de los deberes

3.3.1. Legislación sobre deberes

El contexto legal de los deberes es un salto al vacío: "En la escuela todo cambia continuamente, pero en la clase, todo sigue igual" (Meirieu, 2005, p. 7). La falta de una regulación legal en el tema de los deberes da lugar a diversas concreciones de las tareas en el aula y es fundamental contar con directrices claras y comunes acerca de los deberes (Kidwell, 2004). Sin

embargo, no siempre las directrices políticas publicadas se han basado en evidencias y a veces los políticos han sugerido que mandar más deberes es una de las estrategias válidas para mejorar la educación, haciendo que los deberes sean tanto una parte del problema como de la solución (Corno, 1996).

Ámbito Internacional no europeo

En el ámbito internacional, el *Department of Education and Communities* de Nueva Gales del Sur (Australia) estableció en 2012 las directrices para la creación de una política acerca de los deberes. Y aunque la decisión sigue dependiendo de los centros educativos, se asume la tesis de Trautwein (2007) de que unos deberes de calidad pueden hacer que los alumnos se motiven más y generen formas de estudiar más eficaces. En Infantil no se espera que realicen tareas formales, mientras que las tareas a realizar en los primeros cursos se relacionan con la lectura y la escritura. Para los cursos de tercero a sexto se alienta a leer y practicar conceptos matemáticos aprendidos en la escuela, así como a establecer deberes relacionados con otras áreas del currículo.

En Estados Unidos la aprobación de la Ley "Qué ningún niño se quede atrás" (*No Child Left Behind Act of, 2002*) por el presidente George W. Bush marcó un antes y un después en la reforma educativa. Su principal objetivo fue mejorar el rendimiento académico y cambiar la cultura de las escuelas tal y como se describe en la web oficial del departamento de educación. Este mismo departamento de Educación ha creado guías para repartir a los padres acerca de los deberes, entre otros documentos como planes de acción para la aplicación de la ley o cómo incluir al alumnado con un bajo dominio del inglés. Actualmente, solo se cuentan con esas directrices, aunque cada estado marca una política local sobre los deberes destacando California que abolió los deberes en 2009 (Ramírez, 2016).

Ámbito europeo

A nivel europeo, no existe una normativa común sobre los deberes. La Unión Europea ha evitado a lo largo de su reciente historia crear un marco normativo común al respecto dejando a criterio de cada territorio la libertad de regular o no el tema. Sin embargo, sí existen países en Europa que han legislado o realizado recomendaciones en este sentido como Francia que abordó la cuestión en 1956 con la publicación de la *Circulaire de Suppression des devoirs á la maison*, donde se explica que el desarrollo intelectual de un niño de menos de 11 años no se adapta bien con una jornada laboral larga. Así, se entiende que seis horas de clase bien empleadas son suficientes y que un suplemento de trabajo solo es perjudicial para el aprendizaje. Esta cuestión será matizada y reformulada en posteriores textos, aunque siempre desde la misma perspectiva global.

Bélgica promueve unas tareas adaptadas a las competencias de cada alumno que no deben exceder la media hora y además de limitar los deberes, da un paso más argumentando que "agudizan las desigualdades sociales, fatigan a los menores y son una fuente de tensión familiar" (Feitó, 2020, p. 175). En Alemania no existe ninguna legislación al respecto, aunque culturalmente el derecho a jugar está integrado en la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania (1949) "por lo que tanto los niños como los padres reaccionan de inmediato cuando los niños reciben demasiados deberes para hacer en casa", según Schulte (2005). En Alemania la educación es competencia de cada estado federado aunque el Estado Federal es quien marca los objetivos y directrices generales y en 2010 recoge en la sección 1 (apartado 5) una serie de directrices sobre los deberes, en la que se entiende la tarea como complemento al trabajo escolar que ayuda a consolidar y profundizar lo aprendido en clase que no debe exceder entre 30 y 90 minutos diarios como máximo en función del nivel educativo sin que estos se puedan enviar de viernes a lunes o entre festivos o vacaciones.

En Finlandia, uno de los países más referenciados en parte por sus resultados en los informes PISA (OCDE, 2019), la ley educativa de 1998 insta a que la carga de trabajo del alumno en Primaria deje tiempo para descansar y jugar más allá del tiempo empleado a tareas académicas como estudiar o hacer deberes. No existe una legislación reguladora, pero sí una cultura pedagógica que Parra-González (2017) resume citando a Gamerman (2008) que describe el equilibrio encontrado ya que el alumnado finlandés es más productivo que la media europea, dedicándole menos tiempo extraescolar. La organización educativa del país hace que el alumnado de etapa básica no les dedique más de una hora que suele enmarcarse en el horario escolar durante el tiempo previo o posterior al almuerzo. Esto hace que no tengan que hacer deberes en casa ya que cuentan con los espacios y los tiempos necesarios en el colegio. Los deberes que se mandan suelen ser tener un diseño más cuidadoso y planificado, dando como resultado tareas más creativas y motivadoras.

En Reino Unido, los deberes no están prohibidos. El exsecretario de Educación (Hinds, 2018) publicó un artículo de opinión tras la presión de sus conciudadanos, dejando en manos de los directores de los centros el definir las políticas y directrices a seguir con los deberes. Sus argumentos se basan en los resultados obtenidos por el organismo conformado en 2011 por expertos independientes para asesorar pedagógicamente en temas educativos (*Education Endowment Foundation*), que estableció que existe un impacto positivo, aunque modesto, en la etapa Primaria. Hasta el año 2012 el Departamento de Educación daba directrices sobre el tiempo que el alumnado debería pasar haciendo deberes según su edad: una hora a la semana para niños de cuatro a siete años y media hora diaria para los de siete a 11 años (Athienitis, 2022).

Finalmente cabe destacar que los deberes se experimentan de forma diversa en el territorio europeo, teniendo la autonomía cada país de regularlos o no según sus intereses y corrientes

pedagógicas. En este sentido, la comunidad europea no ha emitido ninguna directiva sobre los deberes, de la misma forma que sí ha realizado otras recomendaciones por ejemplo sobre cómo tratar las competencias. Unas directrices comunes a un tema tan polémico ayudarían a establecer las bases

Ámbito nacional

Estas regulaciones extranjeras expuestas pueden servirnos de guía, aunque tienen poca incidencia en el caso español, cuya cultura y situación socioeconómica es idiosincrática. A pesar de que históricamente en España los deberes sí han sido regulados con una normativa clara y concisa en el pasado, un repaso por las leyes educativas más importantes constata que desde finales del siglo XX la legislación en materia de educación no hace referencias explícitas al tema de los deberes escolares, dándole a cada centro escolar a través del Proyecto Educativo la potestad de establecer o no indicaciones sobre los deberes.

En 1990 La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) no hace mención explícita a los deberes, pero sentaba las bases de argumentos que justifican su existencia. Entre los fines a los que se orienta esta ley está que el alumnado "adquiera hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos" (artículo 1) y respecto a los principios expone que "el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas" (artículo 2). Los deberes se enmarcan en estas directrices ya que se les asociaba a crear hábitos de autonomía, además del consabido trabajo de refuerzo curricular. Por su parte, el Real Decreto de 1991 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria aclara que los profesores podrán elaborar proyectos y programaciones que desarrollen en la práctica las virtualidades del currículo establecido adaptándolo a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada Centro. Ello implica que tanto las enseñanzas mínimas como el currículo han de ajustarse a los condicionamientos de la evolución y del aprendizaje de los alumnos (artículos 8 y 9). Esta ley estableció en su preámbulo el derecho de todos los ciudadanos a tener una educación, marcó una obligatoriedad de escolarización de diez años y se centró en los conocimientos teóricos que el alumnado debía adquirir con la práctica. Los deberes se justificaban popularmente, no a nivel legal, al ser entendidos como los ejercicios de repaso que ayudan a afianzar conocimientos adquiridos en el periodo lectivo.

Ya en los inicios del siglo XXI la Ley Orgánica de 2002 de Calidad de la Educación (LOCE) llega con los cambios que trajo el auge de la tecnología. El centro no se situaba solo en la "cantidad" sino que la sociedad española demandaba una educación de calidad. Entre los principios de este sistema

educativo se encuentra la "flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos" (artículo 1). Aunque la existencia de los deberes sigue siendo decisión docente ya que entre los deberes del alumnado se encuentra el "estudio como un deber básico que se concreta en [...] seguir las directrices del profesorado respecto a su educación y aprendizaje" (artículo 2).

Una reforma mayor trajo consigo la Ley Orgánica de 2006 de Educación (LOE), que introdujo propuestas que abrían la puerta a reorientar la concepción que se tenía de los deberes escolares, aunque, de nuevo, no hay mención explícita a los mismos. Esta ley concibe la educación como "un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida" (artículo 1.d) y tiene como principios fundamentales la calidad y la equidad, garantizando la igualdad de oportunidades que compensen "las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales" (artículo 1.b), además de contar con "la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad" (artículo 1.e) y entre sus fines (artículo 2) se encuentra el "desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor". Además, en el artículo 5 se remarca el aprendizaje a lo largo de la vida, señalando que "todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo". De este modo, los deberes escolares entendidos bajo estos principios, serían adecuados al contexto de las familias, a sus recursos y capacidades donde el protagonista es alumnado, que de forma autónoma y creativa regula su aprendizaje en contextos no propiamente académicos que les permitan seguir adquiriendo habilidades culturales básicas, acorde a los objetivos de la etapa de educación Primaria. Recoge el texto legal en el artículo 16 lo siguiente: "La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo". Bajo esta premisa, y con los principios pedagógicos expuestos en el artículo 19 donde se explicita que en "esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la atención individualizada" era de esperar que estas premisas se incorporaran también a los deberes que se mandaban y, sin embargo, estas ideas no fueron seguidas por la mayoría del profesorado, que siguió mandando gran cantidad de deberes a todo su alumnado sin personalizar ni individualizar las tareas que se mandaban, como se desarrolló en el apartado anterior. Finalmente, esta ley introdujo los compromisos educativos "entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesorado y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado" (artículo 121), aunque en la práctica estos

compromisos se han aplicado generalmente a casos graves de déficit de aprendizaje o de comportamiento, en vez de establecer líneas de acción generales que marquen acuerdos con el trabajo a realizar fuera del horario lectivo.

Tras la publicación de esta ley, unos meses más tarde se publicó el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria que repite lo recogido en la LOE acerca de los objetivos de la educación (artículo 3) que buscan "desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo en el estudio" y sobre la atención a la diversidad (artículo 13), haciendo hincapié en la "atención personalizada en función de las necesidades de cada uno" sin mencionar los deberes expresamente, pero aplicándoseles estos principios a las tareas como a cualquier otro elemento del currículo.

Siguiendo esa inercia la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 sitúa al alumnado "en el centro y la razón de ser de la educación" como encabeza el preámbulo, dándole valor a los talentos individuales, a los valores y a la actitud que los acompaña y vertebrada. También reconoce el citado preámbulo el papel formativo de la sociedad y especifica que "las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones". Esta declaración de intenciones abre de nuevo la posibilidad de volver a reformular la concepción de los deberes añadiendo una visión social y por primera vez, sitúa a las familias como agentes de decisión al respecto. Aunque como sus predecesoras, no aparece en el artículo único de su cuerpo legal ninguna mención concreta a los deberes escolares.

Finalmente, la vigente Ley Orgánica de 2020 por la que se modifica la Ley Orgánica de 2006 (LOMLOE) mantiene todo lo recogido en la LOE con los cambios pertinentes y, como recoge en el prólogo, tiene en cuenta otras metas sociales importantes actualmente como los planteamientos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en relación a lo educativo, el impacto diferencial entre hombres y mujeres y "una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente" (preámbulo) teniendo en cuenta el cambio digital que existe en la sociedad. En general, otra de las claves importantes que se recogen en el prólogo es la importancia de contar con un currículo competencial que además tenga en cuenta la diversidad. Este cambio social debería tener un impacto en la forma de entender los deberes y en el debate actual acerca de cómo transformarlos para que tengan un hueco coherente con lo especificado en la ley. En este sentido, se añade un nuevo artículo 5 bis que destaca la importancia del aprendizaje no formal "en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal". La LOMLOE entiende sobre estas actividades lo siguiente:

Tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros (artículo 5 bis).

Los deberes escolares podrían encontrar su hueco adscribiéndose a este sentido de actividades llevadas a cabo en un entorno de aprendizaje no formal, aunque no hay posturas claras al respecto entre la comunidad educativa que converjan en un acuerdo. Lo que sí queda claro en las modificaciones del artículo 62 de la LOMLOE es que se deja a criterio de los centros la posibilidad de regular los deberes en el proyecto educativo:

Incorporará un plan de mejora, que se revisará periódicamente, en el que, a partir del análisis de los diferentes procesos de evaluación del alumnado y del propio centro, se planteen las estrategias y actuaciones necesarias para mejorar los resultados educativos y los procedimientos de coordinación y de relación con las familias y el entorno (artículo 62).

También establece en el artículo 80 los principios en el ámbito de equidad y compensación de las desigualdades en educación, recogiendo se tomarán medidas para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje, proponiendo ajustes en función de las necesidades individuales, centrándose en el alumnado con vulnerabilidad socioeducativa y cultural. En conclusión, las aportaciones de la LOMLOE emergen dos ideas para resignificar los deberes. Por un lado, la importancia del contexto y la familia como elementos para adquirir y desarrollar competencias en las situaciones de aprendizaje y, por otro lado, la importancia de estas situaciones de aprendizaje no formales en el proceso educativo como una oportunidad de mandar otro tipo de deberes diferente a los tradicionales de lápiz y papel que incluyan a la localidad y sean sensibles a la rutina familiar y personal del alumnado.

Ámbito autonómico

Actualmente son pocas las comunidades autónomas que han regulado sobre los deberes, pero las que sí han legislado al respecto lo han hecho en general con la finalidad de acotarlos en tiempo, curso o indicando la colaboración entre escuela y familia, por lo general directrices marcadas de forma tímida e insuficiente.

Galicia fue de las primeras comunidades en legislar acerca de los deberes. La Orden 168 de 1997 por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil, de los colegios de educación primaria y de los colegios de educación infantil y primaria dependientes de la consejería de Educación y Ordenación Universitaria, expone en el capítulo 4, apartado 9 acerca de los trabajos escolares que "con carácter general, los centros evitarán

que los alumnos se vean obligados a realizar trabajos suplementarios fuera de la jornada escolar" y además "en casos excepcionales, y con carácter transitorio, el profesorado les podrá proponer la realización de actividades" siempre que estén "incluidas en el currículo del ciclo a aquellos alumnos de segundo y tercer ciclo de educación primaria que por ausencia prolongada, u otras razones, no puedan seguir el ritmo normal de trabajo de los alumnos de su clase". Destaca la citada orden el punto 5 que "en ningún caso se les propondrá trabajos extraescolares a los alumnos de educación infantil y del primer ciclo de educación primaria". Esta norma quedó derogada con la LOE, que deja la regulación de los deberes a los centros educativos a través de su Proyecto Educativo.

El Consejo Escolar de Navarra publicó un informe sobre las tareas escolares en 2011, ofreciendo directrices a seguir sobre los deberes, a raíz de los debates sociales promovidos por un grupo de padres y madres que manifestaron su preocupación al Defensor del pueblo de Navarra. En él se explicitan las finalidades de las tareas como "afianzar y aumentar el aprendizaje, favoreciendo su práctica, aplicación o transferencia a diferentes contextos" (p. 3) y sus características, entre las que se recogen que los deberes deben estar planificados y coordinados por el equipo docente; que tienen que ser adecuados al alumnado en cuanto a dificultad y tiempo empleado teniendo en cuenta las características individuales; y que no deben reemplazar las clases o ser utilizados como medida disciplinaria. Tras este informe, el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra publicó en 2013 un informe titulado "La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares", en donde recoge la realidad de la vivencia del alumnado con los deberes.

En la Región de Murcia, la Orden de 2014 de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y evaluación en la Educación Primaria en la comunidad autónoma de la Región de Murcia se manifiesta en el capítulo 6 acerca del desarrollo curricular en estos términos:

Para garantizar el carácter global e integrador del proceso de enseñanza, además de las decisiones comunes a los maestros de toda la etapa que figuren en la propuesta curricular, la coordinación de los equipos docentes citada en el apartado anterior deberá derivar en acuerdos vinculantes en relación con, al menos, los siguientes aspectos como el recogido en el punto c referente a 'las tareas escolares en horario y calendario no lectivo'" (artículo 21.5).

La consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria publica en 2016 un documento con actuaciones de los centros educativos de Cantabria en relación con los Deberes Escolares de conformidad con un debate del Parlamento de Cantabria destinado a promover los instrumentos legales necesarios para que los deberes durante la educación Primaria sean tareas complementarias y establecer un tiempo máximo a dedicar a los mismos. En dicha publicación se recomienda que "los deberes no pueden ser fuente de desigualdad" (punto a) de tal forma que los

deberes no pueden mandarse de forma generalizada sin tener en cuenta los principios de atención a la diversidad; resaltando que "la cantidad de deberes no se transforma en calidad del aprendizaje" (punto b) y evitando plantear un número excesivo de tareas y planteando que deben plantearse en "colaboración estrecha entre el profesorado, las familias y el alumnado" (punto c). Entre sus directrices limita el tiempo que el alumnado debe dedicar a los deberes, siendo como máximo 20 minutos (para los primeros cursos de Primaria), de 60 minutos (en los últimos cursos) y de 90 minutos para la ESO. En Baleares también se regula el tiempo dedicado según una Instrucción de 2017 sobre deberes o tareas escolares en el hogar, en la que se pide el límite se encuentre en 60 minutos para los últimos cursos de Primaria y 120 minutos para el segundo ciclo de la ESO.

La consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura, mediante la Circular 8 de 2017, recoge el proceso seguido en la Comunidad Autónoma y establece que la finalidad de los deberes debe ser "potenciar la autonomía y responsabilidad del alumnado de cara a forjar su hábito de estudio y de trabajo individual, así como servir de elemento motivador y de refuerzo -nunca de sustitutivo- a las actividades ordinarias del aula" (preámbulo). Además, se aprueba de forma unánime el informe que recoge que los deberes tienen que ser personalizados e igualitarios para no aumentar las desigualdades sociales, culturales y económicas, recomendando a los centros que incluyan en su proyecto educativo de centro los criterios generales y las orientaciones adecuadas para proponer deberes (naturaleza, tipo, extensión, duración y consecuencias en la evaluación del alumnado).

La promulgación de la Comunitat Valenciana en 2018 de la Ley 26 de 2018 de Derechos y Garantías de la Infancia y la Adolescencia, indica lo siguiente sobre los centros y el aprendizaje:

La mayor parte de las actividades de aprendizaje programadas puedan realizarse dentro de la jornada lectiva, de manera que las que tengan que realizarse fuera de ella no menoscaben el derecho del alumnado al ocio, al deporte y a la participación en la vida social y familiar (artículo 69).

Es considerada la primera ley de la época actual que regula los deberes, limitándolos y proclamando que "todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a que el juego forme parte de su actividad cotidiana como elemento esencial para su desarrollo evolutivo y proceso de socialización" (artículo 67). A pesar de que esta legislación no obliga a los centros a seguir sus recomendaciones, es una normativa relevante que recoge el sentir social de defender el tiempo de ocio del alumnado.

Aragón es la última comunidad autónoma que ha iniciado un proceso de reflexión sobre los deberes en el proceso de aprendizaje. La Orden de 20146 de 2018 por la que se convoca a los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en centros de Educación Especial de la comunidad autónoma de Aragón para el desarrollo del proceso de reflexión

en torno a las tareas escolares en el proceso de aprendizaje recoge aportaciones de diferentes expertos y constituye una base para la toma de decisiones respecto a los deberes que pretende iniciar un proceso participativo de debate que dé respuesta a las inquietudes de la comunidad educativa aragonesa. Con esta normativa, a lo largo de 2020 cada centro educativo de Aragón consensuó en su proyecto educativo de centro si el alumnado de Primaria tendrá deberes, el tipo de deberes y cómo será la evaluación de los mismos. En su planteamiento expone lo siguiente:

Sería interesante que este cambio de concepto no se quedase sólo en el nombre. Los clásicos deberes se caracterizan por el hecho de tener que completar ejercicios que en muchas ocasiones destacan por ser repetitivos, puramente mecánicos, irreflexivos y descontextualizados, mientras que si se le diese un giro hacia las tareas competenciales el abordaje de las mismas por parte del alumnado debería ir mucho más enfocado a la utilización de cuantos recursos disponga el alumno para dar respuesta a un problema significativo para él o ella. Estas tareas se deberían caracterizar por ser más abiertas y flexibles, estar contextualizadas, teniendo que crear un producto final y que podría ser compartido con el grupo clase (anexo 2).

Además, el citado anexo de la orden recoge cinco orientaciones sobre los deberes: que los tipos de tareas concuerden con los objetivos pedagógicos para dar respuesta a las necesidades educativas; que las tareas diseñadas se adecuen al perfil del alumnado teniendo en cuenta la diversidad existente; que las tareas se programen en coordinación de los equipos docentes con las familias; que solo se califiquen las tareas cuyos procesos de realización puedan ser comprobados por los docentes; y finalmente conseguir la iniciativa propia del alumnado para realizar las tareas.

La Comunidad de Madrid no ha publicado ninguna regulación legal respecto a los deberes, pero sí se ha publicado una guía titulada "Las tareas escolares después de la escuela" de 24 recomendaciones al respecto tras un debate aprobado en la Comisión Permanente del Consejo Escolar en 2017, divididas en cinco bloques. El primer bloque, "deberes y proceso de enseñanza-aprendizaje", incluye recomendaciones como transformar los deberes en experiencias de aprendizaje no rutinario, adaptar los deberes a la diversidad del alumnado y facilitar que los deberes sean compatibles con otras actividades no escolares. El segundo bloque, "deberes y currículo", cuenta con una única recomendación de modificar y dinamizar los currículos para facilitar la propuesta de actividades motivadoras, creativas e innovadoras. En el tercer bloque, "deberes y centros educativos", se incluyen propuestas para incluir los deberes en los documentos de centro, fomentar la reflexión docente y la coordinación. El bloque cuarto, "deberes y familia", promueve la participación, información y coordinación entre los docentes y las familias para alcanzar un equilibrio entre el aprendizaje en el aula y la participación en otras actividades que contribuyen al desarrollo cognitivo

y ejecutivo del alumnado. Finalmente, en el último bloque, "deberes y recursos", se propone facilitar a los centros recursos para gestionar la coordinación, la planificación y el seguimiento del alumnado, divulgar las buenas prácticas en la gestión de los deberes y realizar estudios científicos y congresos universitarios sobre el tema de los deberes.

De igual modo, en Andalucía no hay ninguna normativa que regule o mencione expresamente los deberes escolares. La única normativa vigente es la Ley 17 de 2007 de Educación de Andalucía (LEA) que regula el sistema educativo andaluz y deja entrever algunas directrices que se podrían relacionar con los deberes escolares. Así, en el artículo 2 detalla que en la programación general de la enseñanza se incluyen "el conjunto de actuaciones que desarrollen los centros docentes para ofrecer nuevos servicios y actividades al alumnado fuera del horario lectivo", lo que plantea la cuestión de si los deberes se corresponden con esas actuaciones que se desarrollan fuera del horario lectivo y, por tanto, deben estar recogidas en las programaciones docentes. En relación a los objetivos (artículo 5), se plantea como meta "estimular al alumnado en el interés y en el compromiso con el estudio, en la asunción de responsabilidades y en el esfuerzo personal en relación con la actividad escolar", un objetivo que nos lleva a una concepción de deberes basada en el autocontrol y la autonomía del alumnado a la hora de estudiar y hacer las tareas escolares. En este sentido, en el artículo 46 se enuncia que se "se establecerán los mecanismos adecuados y las medidas de apoyo y refuerzo precisas que permitan superar el retraso escolar del alumnado, en el supuesto de que este se produzca" justificándose así los deberes como una medida de refuerzo que adquiere sentido si se emplean con la finalidad de completar la formación del alumnado que no alcanza el estándar en horario lectivo. Centrándonos en aspectos organizativos, la LEA reconoce "la autonomía pedagógica, de organización y gestión" de los centros docentes (artículo 125) para llevar a cabo modelos de funcionamiento propios, dejándoles la libertad de regular o no los deberes escolares en sus centros, teniendo en cuenta su contexto y circunstancias idiosincráticas. También señala que los equipos docentes "compartirán toda la información que sea necesaria para trabajar de manera coordinada en el cumplimiento de sus funciones" (artículo 140), dejando abierta la opción de tratar coordinadamente entre el profesorado el tema de los deberes escolares.

Siguiendo con la comunidad andaluza, la Junta mantiene vigente el Decreto 328 de 2010 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial. En dicho reglamento aparece reflejada la "obligación de realizar las actividades escolares para consolidar su aprendizaje que le sean asignadas por el profesorado" (artículo 2) sin mencionar si estas actividades deben realizarse fuera del horario lectivo o no. Sin embargo, sí menciona que en el proyecto educativo deben abordarse los "criterios para organizar y

distribuir el tiempo escolar, así como los objetivos y programas de intervención en el tiempo extraescolar" (artículo 21.3) y además que las programaciones didácticas "incluirán las actividades complementarias y extraescolares relacionadas con el currículo que se proponen realizar por los equipos de ciclo" (artículo 27.2.i). No hay criterios claros acerca de si los deberes quedan incluidos en los artículos anteriores y, por tanto, regulados por la normativa y teniendo el reflejo adecuado en los correspondientes documentos. En la misma línea imprecisa se encuentran las directrices sobre las funciones de los equipos docentes que trabajarán "para prevenir los problemas de aprendizaje que pudieran presentarse y compartir toda la información que sea necesaria para trabajar de manera coordinada en el cumplimiento de sus funciones" (artículo 79) y las funciones de la tutoría sobre "coordinar la intervención educativa de todos los maestros y maestras que componen el equipo docente" (artículo 90.2.c) y "garantizar la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propongan al alumnado" (artículo 90.2.e). Por tanto, el rol docente o de tutoría sería coordinar los deberes escolares que se mandan, tanto si forman parte del proceso ordinario de enseñanza-aprendizaje como si se mandan con la finalidad de prevenir dificultades de aprendizaje, siempre teniendo en cuenta los principios básicos de equidad y calidad de la normativa nacional.

En la línea de llevar a cabo actuaciones encaminadas a la mejora de la educación (calidad y cantidad de los aprendizajes dirigidos a las competencias clave), la consejería de Educación y Deporte de Andalucía lleva a cabo el Plan de Apoyo y Refuerzo en Centros de Educación Primaria (PROA) que se dirige al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Este Plan cuenta con varias actuaciones entre las que se incluyen un plan de apoyo y refuerzo, tanto en Primaria como en Secundaria, y un plan de acompañamiento escolar, acompañamiento escolar domiciliario (para alumnado que por razón médica no puede asistir a su centro educativo) y acompañamiento lingüístico para alumnado inmigrante. Este programa se dirige a centros públicos ubicados en zonas vulnerables o que cuenten con un porcentaje de alumnado con NEAE y, generalmente, en la práctica, se ofrece apoyo para realizar los deberes escolares.

En conclusión

Siguiendo a Kidwell (2004), en general, la legislación sobre deberes deja al margen las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales, que variarán de una persona a otra y de la escuela a la escuela. Las políticas escolares deben establecer que, para los alumnos con necesidades educativas especiales, los deberes deben lograr un equilibrio adecuado entre el establecimiento de tareas especiales diferenciadas el cumplimiento del plan de estudios general, tener un foco claro y una guía de tiempo, dar muchas oportunidades para que los alumnos tengan éxito, ayudar a desarrollar habilidades sociales. ser variados y no meramente escritos y finalmente

ser manejables para los profesores. Además, los deberes son una situación común a todo el alumnado, independientemente de su capacidad o circunstancia con una repercusión en el currículum formal. Aunque legislar sobre los deberes escolares es difícil dada la diversidad de situaciones educativas y familiares que arrastran, contar unas directrices comunes que delimiten los márgenes a seguir, ayudarían a recorrer el camino diario y tomar decisiones más equitativas y justas.

3.3.2. Los deberes y la economía global

Los deberes forman parte de la cultura de una sociedad, más allá de las evidencias acerca de sus beneficios o inconvenientes, y como tal es probable que en el debate esté en juego algo más que el posible rendimiento educativo o el equilibrio en la rutina familiar y de ocio. Los deberes son un engranaje más de una cadena más amplia basada en la economía global y el sistema productivo. El recorrido histórico demuestra cómo se han regulado políticas y se han realizado inversiones para hacer cambios en los modelos pedagógicos para aumentar el rendimiento y, por ende, la productividad del alumnado. Según Kralovec y Buell (2000), "los deberes son parte de una narrativa más amplia sobre la naturaleza cambiante de la economía estadounidense y su posicionamiento en el mundo" (p. 81). A modo de ejemplo, existe todo un sistema educativo en la sombra respecto a las clases particulares, bien sea para mejorar la competencia académica del alumnado o bien como una vía laboral para docentes con diferentes regulaciones legales. Así, hay territorios que ignoran este sistema oculto hasta los que los reconocen e incluso regulan legalmente, pasando por aquellos países que los prohíben total o parcialmente (Neto-Mendes et al., 2008). Con este panorama, las academias y clases particulares son cada vez más demandadas, sobre todo en alumnado de bajo nivel socioeconómico, con diferentes objetivos, como ser una red de seguridad para el alumnado con poca supervisión tras el colegio o aumentar el rendimiento (Cosden, Morrison, Albanese y Macías, 2001).

En una sociedad donde las oportunidades de incorporarse a la rueda productiva del sistema dependen de la formación recibida, la escuela juega un papel esencial. El informe publicado por la OCDE en 2016 sobre cómo ayudar a que el alumnado con bajo rendimiento tenga éxito, señala la importancia de las características socioeconómicas junto a las personales y familiares para determinar el desempeño ya que por ejemplo en el caso español el alumnado que asiste a centros concertados o privados en entornos favorecidos socioeconómicamente tiene poca probabilidad de tener bajo rendimiento. El informe concluye resaltando cómo este problema debería ser considerado de máxima prioridad por los gobiernos, no solo por la desigualdad que genera sino porque el alumnado de bajo rendimiento contará con menos oportunidades laborales o de peor remuneración. En síntesis, si una parte importante de los estudiantes no disponen de conocimientos que se presuponen básicos, la evolución del país y su crecimiento económico futuro está en peligro. El informe que concreta los

resultados para España añade que "cualquier coste derivado de abordar el problema del bajo rendimiento escolar sería minúsculo en comparación con las ganancias que se obtendrían" (p. 4), ya que, si "todos los alumnos de 15 años alcanzaran al menos el nivel de rendimiento básico de PISA, sería de 13 veces su PIB actual, y lograría un crecimiento medio del PIB del 28% en los próximos 80 años" (p. 4).

A nivel global, algunas de las regulaciones legales van dirigidas a limitar la cantidad de deberes o el tiempo que se les dedica a los mismos. Sin embargo, si esas regulaciones no van acompañadas de otras reformas laborales o económicas es difícil que cumplan su cometido: ¿para qué fomentar el tiempo en familia si los padres tienen extensas jornadas laborales? Les queda poco tiempo para participar en cualquier actividad cultural, educativa o deportiva con sus hijos. Con esta situación, hacer deberes se plantea como la vía de escape más factible para pasar el tiempo, coincidiendo además con una visión de los deberes como los protagonistas que conducen a un estatus económicamente favorecido. Siguiendo a Kralovec y Buell (2000):

La expansión del comercio global podría promover el desarrollo económico necesario, un mundo más estable y una mejor calidad de vida para todos, pero estos beneficios sólo serían posibles mediante reformas democráticas de nuestras prácticas comerciales y lugares de trabajo. La reforma escolar y una mejor comprensión del papel que desempeñan las escuelas en el fomento de la ciudadanía democrática es una parte del proceso. Paradójicamente los buenos trabajos y la buena calidad de vida pueden requerir que las escuelas vean más allá de su obsesiva preocupación por hacer que cada uno de los niños sea más trabajador y esté más capacitado para poder participar de manera más eficaz en el mercado global (p. 83).

Rothstein (2010) enumera cuatro consecuencias educativas de una distribución desigual de la riqueza que inciden directamente en las variables que influyen en la realización de los deberes. En primer lugar, existe una mayor movilidad geográfica, ya que muchas familias no pueden mantener su lugar de residencia y a menudo se reúnen con otros familiares en viviendas con espacio reducido que no suelen contar con espacios apropiados para hacer los deberes, algo que provoca que a veces la movilidad implique cambiar de colegio, lo que motiva en ocasiones un atraso en el plan de estudios. En segundo término, la disminución de ingresos o la pérdida del trabajo hacen que algunos alumnos lleguen a los colegios mal alimentados, lo que afecta a su capacidad de concentración y su rendimiento. En tercer lugar, las familias con padres desempleados tienen un mayor estrés y a menudo se vuelven más arbitrarios en las pautas educativas y en su implicación con los deberes. Finalmente, la cuarta consecuencia que enumera se relaciona con un aumento de la probabilidad de enfermar y de faltar al colegio por una salud deficiente.

Por otro lado, el nivel económico es una de las barreras más influyentes cuando se valora la participación familiar (Llevot y Bertnard, 2015), ya que el alumnado con familias con mayor nivel económico recibe más deberes, tiene más facilidad de acceso a los recursos, cuenta con progenitores más formados y estos otorgan más valor al logro académico (Hernández y Gil, 2018). En definitiva, hablar de economía global es hablar de crisis económica y de cómo esa crisis lleva asociada la pérdida de oportunidades laborales, una disminución de ingresos o incluso la pérdida del trabajo. Esta situación conduce a que la brecha entre los barrios más vulnerables socioeconómicamente y los que son más favorecidos aumente. Esto repercute en las escuelas, ya que la desigualdad económica se traduce en oportunidades educativas limitadas al no contar los centros con los mismos recursos, instalaciones o fondos.

BLOQUE II: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

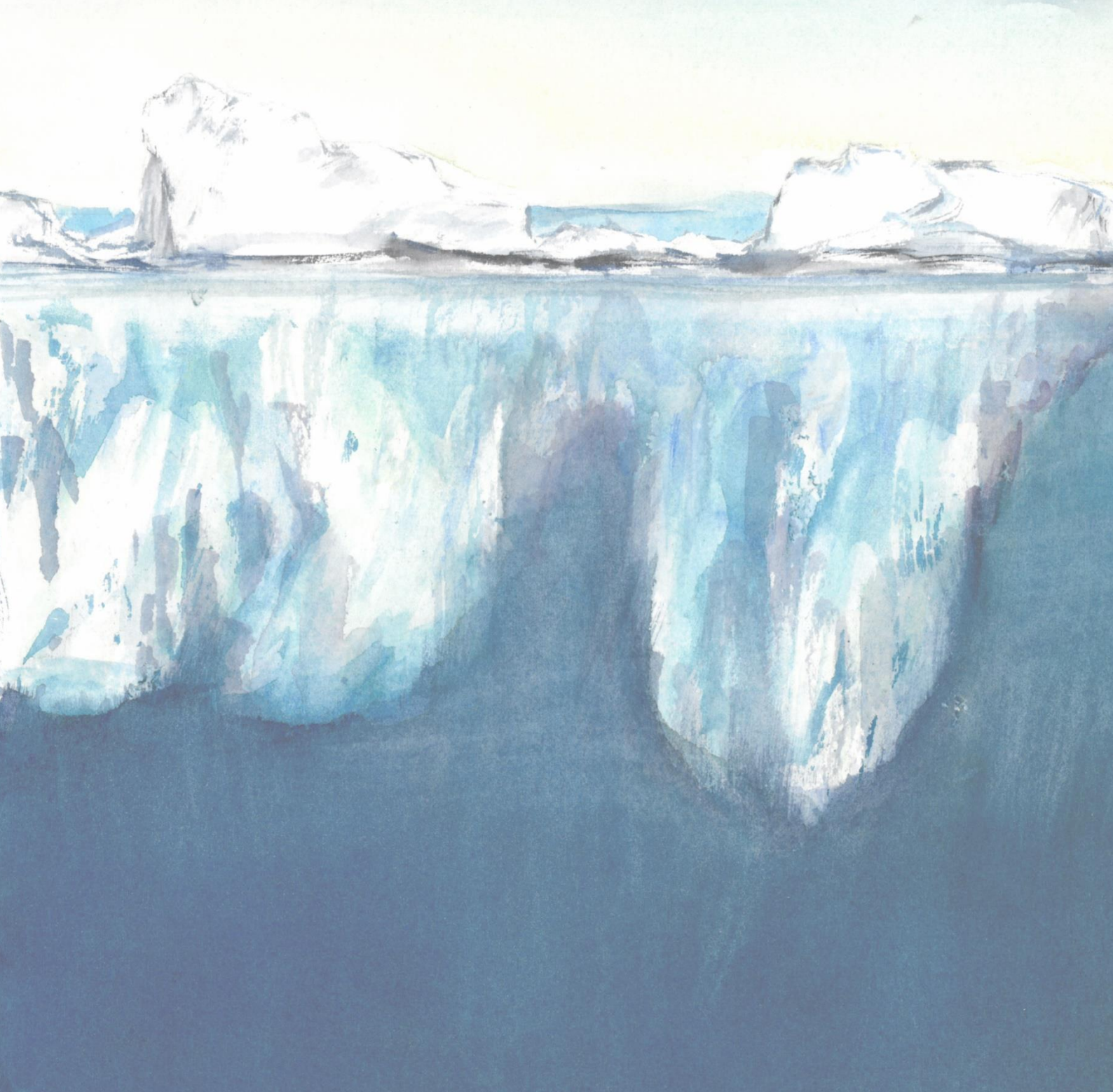
Capítulo 4. Los deberes escolares y la comunidad educativa

4.1. Deberes escolares e implicación familiar

4.2. Deberes escolares y alumnado

4.3. Deberes escolares en la práctica docente

4.4. Una situación especial: los deberes en pandemia



4. Los deberes escolares y la comunidad educativa

Los deberes forman parte de la realidad educativa de la comunidad y son uno de los nexos que tienen en común los tres actores principales de la comunidad educativa: profesorado, como agente planificador y gestor de los deberes; el alumnado como ejecutor de los mismos; y las familias como colaboradoras imprescindibles. En el debate que generan se suele asumir que todos los miembros comparten la definición, significado y consecuencias de los deberes y sin embargo la realidad es justo lo contrario, ya que tanto el profesorado como el alumnado y sus familias tienen concepciones y vivencias distintas (Coutts, 2010). La investigación sobre los deberes es relativamente reciente y tradicionalmente se centraba en conocer y/o demostrar la eficacia de los deberes en el rendimiento del alumnado, ya que hasta el siglo XX que comienzan a publicarse los primeros artículos, la creencia popular de los grandes beneficios no estaba corroborada de forma científica (Kohn, 2013). Con el paso de los años, una parte de las investigaciones publicadas se centran en la comunidad educativa, bajo el argumento de que los deberes no pueden estudiarse separados del contexto en el que tienen lugar. Así, siguiendo a Rosário et al. (2009), las tres líneas se centran en los docentes, investigando factores relacionados con su toma de decisiones al mandar deberes; en el alumnado, dedicándose a sus habilidades cognitivas y competencia emocional para realizar los deberes; y en las familias, analizando la implicación parental en el proceso de realización de las tareas fuera del horario lectivo) En este capítulo se hace un recorrido por las investigaciones más relevantes acerca de la relación entre los deberes y las familias, el alumnado y el profesorado con la finalidad de describir esas tres visiones y sus conexiones.

4.1. Deberes Escolares e Implicación Familiar

Los deberes se realizan fuera del horario escolar y esto sitúa a las familias como uno de los ámbitos clave de la investigación científica, el debate social y opinión popular. Definir la implicación parental es complicado, ya que es un constructo multidimensional complejo que abarca desde los conocimientos teóricos hasta las actitudes, comportamientos y creencias sobre las pautas educativas y pedagógicas. En general, la implicación familiar hace referencia a la participación de los progenitores en el centro educativo donde se escolarizan sus hijos/as y se define desde el apoyo y el control. Núñez et al. (2021) definen el apoyo como la intención de ofrecer ayuda a sus hijos/as, apoyándolos emocionalmente, impulsando su autonomía, competencia y voluntad, si bien también ayudan con los deberes si es necesario. Por otro lado, el control se caracteriza por la presión y el seguimiento que las familias hacen a sus hijos/as para confirmar que las tareas se completan en su totalidad.

Siguiendo a Tristán et al. (2021), en España la valoración e implicación de las familias en el ámbito escolar ha sido cíclica, aunque generalmente se han aceptado los deberes como una tradición

incuestionable. Por su parte, la escuela también está estableciendo mecanismos que fomenten la implicación parental y constituir un camino bidireccional entre ambas realidades, siendo los deberes una de las vías más comunes entre ellas. Actualmente la implicación es alta ya que se considera básica para el éxito escolar y un indicador fundamental de la calidad del sistema educativo (Vallespir et al., 2016). También, la implicación es desigual en ambos géneros, siendo las madres las que más se involucran en los deberes de sus hijos durante más tiempo y con más esfuerzo, resolviendo las dificultades que aparecen al conciliar la vida familiar, laboral y personal (Fernández-Freire et al., 2019; Gonida y Cortina, 2014). Los deberes se convierten en un instrumento que cumple tres objetivos. En primer lugar, ayuda a dar información a las familias sobre lo que el alumnado está aprendiendo. En segundo, les ofrece a los niños y a sus familias un motivo para charlar sobre lo que acontece en el colegio. Y, en tercer término, les da a los docentes la ocasión de oír a las familias acerca del trabajo de aula (Walker et al., 2004). La participación de las familias en la educación es algo frecuente, aunque no siempre se lleva a cabo de la manera más positiva, dando lugar a efectos negativos como la interferencia en el aprendizaje, costes emocionales o incremento de la tensión entre padres e hijos (Kohn, 2013; Suárez et al., 2012).

En general, la investigación sobre los deberes en el ámbito familiar se ha centrado fundamentalmente en tres temas: cuál es la actitud de las familias acerca de los deberes, cómo es la implicación familiar en los deberes y cuáles son los efectos de la intervención familiar en los deberes y de los deberes en la rutina familiar, en relación a la motivación y al rendimiento académico principalmente. Es destacable que las investigaciones tienen un hándicap que superar. Las conclusiones de los estudios exponen resultados ambiguos en función de la combinación de variables estudiadas y la heterogeneidad de contextos familiares, lo que nos impide tener una visión global o incluso obtener resultados contradictorios. Como ejemplo, Cooper, uno de los investigadores más referenciados en la temática, abría la posibilidad a que la implicación parental tuviera consecuencias negativas, sobre todo cuando las familias presionan para que los deberes se hagan lo más rápido posible y bien ejecutados (Cooper, 2015). Cooper, con otros autores, concluye también que la implicación parental es positiva y el alumnado tiene una mejor disposición para hacer deberes si los padres se implican, ya que les resulta más agradable, sobre todo si les ayudan a estar más atentos (Patall et al., 2008).

Actitud de las familias ante los deberes

En relación a la actitud de las familias hacia los deberes, según Kralovec y Buell (2001) los progenitores suelen tener grandes aspiraciones para sus hijos/as e implicarse con los deberes es la forma en que creen que pueden ayudarles a obtener un futuro mejor. Esta creencia convive con el

desafío de conciliar la vida escolar y la familiar, que a veces dificulta el tiempo de ocio compartido en la familia (Fraguela-Vale et al., 2013; Varela et al., 2021). La actual diversidad de modelos familiares presenta grandes desafíos para la escuela, ya que puede ser que los diferentes estilos de crianza entren en contraposición con los valores de los docentes acerca del lugar que ocupan los deberes en la vida de la juventud. Vatterott (2009) recoge diferentes posturas al respecto:

- **Lo escolar, lo primero**, como denuncian Corno y Xu (2004). Estos padres están firmemente convencidos de que los deberes son el "trabajo de los niños". En estas familias, los deberes ocupan y definen el tiempo de los niños (incluso su tiempo libre). Piensan que realizar los deberes son una de las formas más tangibles de alcanzar el logro en la vida, solicitan deberes extra (incluso en fines de semana y vacaciones) y si los docentes no les hacen caso, se inventan deberes para sus hijos (como estudiar o repasar el trabajo).
- **Equilibrio entre lo académico y las actividades** que elige la familia. Estos padres buscan completar la formación académica de sus hijos con actividades extraescolares que ellos consideran importantes. Las familias demandan el control sobre el tiempo de sus hijos fuera de la escuela y disponen de él con diversas actividades extraescolares como deportes, aprender algún instrumento o asistir a clases de baile. Su principal queja es que sus hijos/as no pueden asistir a esas actividades extraescolares por tener demasiados deberes.
- **Equilibrio entre lo académico, el ocio y la felicidad**. Estas familias sienten que la vida de sus hijos está sobresaturada de actividades obligatorias y demandan que estos tengan más tiempo libre (para lo que quieran hacer, como jugar). Son padres preocupados por el nivel de estrés que tienen sus hijos/as con la rutina.
- **Las prioridades son las responsabilidades familiares y el trabajo remunerado**. Para las familias con bajos ingresos, el tiempo "fuera del colegio" es un recurso valioso y a veces incompatible con realizar deberes escolares, ya que se emplea en cuidar de hermanos menores, de ayudar en casa o en el negocio familiar.

La mayoría de las actitudes familiares hacia los deberes están polarizadas. Por un lado, hay estudios que concluyen que los deberes son percibidos como uno de los mejores recursos para establecer un vínculo entre la familia y la escuela (Rosário et al., 2006) y en el otro extremo hay familias en contra. Hernández y Gil (2020) lo argumentan basándose en la "sobreexplotación de este recurso y la falta de coordinación docente han generado una saturación del tiempo no lectivo, impidiendo la realización de otras tareas esenciales para la salud y buen desarrollo del menor" (p. 146).

Cómo es la implicación familiar en los deberes

En este sentido, Cunha et al. (2015) describieron lo que las familias entienden por implicación parental y el modo en el que la ejecutan. Encontraron que la implicación parental se concretaba en favorecer la autonomía (los padres ofrecen apoyo, pero es el alumnado quien hace los deberes), apoyo emocional (motivándoles y evitando que no los realicen) y vigilarlo (cuantificando los resultados mientras son testigos de las dificultades encontradas en el proceso). Respecto al modo de llevar esa idea a la práctica, los resultados indican tres formas: no hacerles los deberes, colaborar con ellos y controlar sus emociones.

Actualmente la legislación vigente interpela a las familias a formar parte de la formación académica de sus hijos/as otorgándole un matiz de responsabilidad social y ciudadanía democrática, dando lugar a una gran diversidad de dinámicas familiares. Desde un punto de vista pedagógico, estas dinámicas cuentan con diferentes grados de implicación desde las familias que ayudan con los deberes hasta las que se suman a la corriente de la educación en casa (Green-Hennessy y Mariotti, 2021). Esto convierte la implicación parental en los deberes a la hora de realizarlos en otro de los ejes de investigación. Las conclusiones indican que las familias se implican porque piensan que esa colaboración repercute positivamente en sus hijos (Tristán et al., 2021; Xu, 1994) siendo las mujeres las que más asumen ese rol (Buxarrais et al., 2018). Hernández y Gil (2018), citando a Bennet y Kalish (2007), identifican a las familias como los "sicarios del profesor o la profesora", cuando los docentes solicitan a las familias que se impliquen a la hora de ayudar a su alumnado con los deberes. En contraposición, Meirieu (2005) argumenta que "la primera tarea de los padres es exigir que se aprenda a hacer en clase los 'deberes para hacer en casa'" bajo la responsabilidad y ayuda de los docentes, los "verdaderos profesionales del aprendizaje, que disponen de las competencias necesarias" (p. 249). La realidad es que las familias necesitan contar con algunos conocimientos pedagógicos para ayudar a sus hijos/as con los deberes, independientemente del nivel formativo con el que cuenten, entorpeciendo o favoreciendo el apoyo (Buxarrais et al., 2018; Corno, 1996; Cunha et al., 2015; Dumont et al., 2012). Otras variables que influyen en la implicación parental son las creencias motivacionales de las madres, como la autoeficacia y el rol activo, que ayudan a promover la autonomía y previenen actitudes de control (Valdés-Cuervo et al., 2020).

Efectos de la intervención familiar

El tercer eje de las investigaciones se relaciona con la influencia mutua y bidireccional entre el ámbito académico y el familiar. Así, una de las variables estudiadas considerada como positiva de los deberes es que permiten que las familias pasen más tiempo con sus hijos (Tristán et al., 2021), aunque los deberes escolares suelen favorecer el conflicto en el ámbito familiar, ocasionando

desordenes, resentimiento y tensión entre los miembros de la familia (Kralovec y Buell, 2001; Lorenzo et al., 2016). Dudley-Marling (2003) evidencia que las interacciones negativas entre las madres-padres y sus hijos/as conducen a relaciones familiares problemáticas a largo plazo entre ellos y ellas. A pesar de ello, muchas familias intentan conciliar y equilibrar las actividades propias del ámbito familiar con los requisitos de los deberes y ayudar a sus hijos/as en la realización (Pressman et al., 2015). En general, la investigación establece que la implicación familiar influye en el rendimiento académico de sus hijos/as (Murillo y Hernández-Castilla, 2020; Núñez et al., 2014; Suárez et al., 2012). Un estudio realizado por Blasco (2018) de las principales investigaciones publicadas desde 2001 a 2015, sobre diferentes meta análisis que se basan en estudios descriptivos de la relación entre el rendimiento académico y la implicación parental, demuestra que la implicación parental se relaciona directa y proporcionalmente con un mayor rendimiento académico por parte del alumnado, apuntando a un efecto causal de magnitud moderada, aunque la mayoría de estudios son correlacionales. Además, matiza que la implicación parental no es homogénea, sino que depende del tipo de implicación llevada a cabo, ya que la implicación dirigida a fomentar y facilitar el aprendizaje en casa cuenta con un efecto mayor que la implicación de los progenitores en la escuela. También destaca que la implicación basada exclusivamente en el control no suele tener ningún efecto en el rendimiento. A pesar de la claridad de los resultados empíricos, uno de los principales inconvenientes que tienen estos estudios es la falta de certeza de que es el alumnado, y solo el alumnado, quien realiza sus deberes sin copiar a compañeros o que se los realicen otros con más o menos ayuda (Roth, 2020).

4.2. Deberes escolares y alumnado

Voz y participación

Otro gran vértice de los deberes es el punto de vista de quien aprende. El interés del alumnado en la tarea, percibida como útil para alcanzar un determinado objetivo, es fundamental así como el aprendizaje autorregulado (Xu y Wu, 2013). Sin embargo, acorde a Warton (2001), existen pocas investigaciones que traten el tema de los deberes escolares desde la perspectiva del alumnado. La mayoría de investigaciones hablan acerca de sus resultados en cuanto a rendimiento, su motivación o actitud, pero rara vez se les pregunta por sus creencias acerca de los deberes ni tampoco por sus percepciones, su acuerdo o falta de él, ni su opinión sobre la visión docente o familiar. La noción de que los niños y las niñas tienen derecho a expresar sus puntos de vista y participar como ciudadanos quedó regulada la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2006) que afirma:

Los Estados Partes garantizarán al niño, que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al

niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño (artículo 12).

Y, sin embargo, son pocos los estudios que les dan voz y les permiten opinar sobre su desarrollo formativo, una realidad es que el alumnado no suele estar involucrado en el diseño de los deberes, incluso cuando realizan las tareas que les han mandado. Siguiendo a Vatterott (2009), "los niños rara vez tienen la responsabilidad de elegir cómo desean aprender, cómo pueden mostrar lo que han aprendido, o cómo pueden mostrar su tiempo para la tarea" (p. 11). Además, los deberes que se realizan en casa no reflejan las necesidades que el alumnado suele tener, como prepararlos para un trabajo o formación futuras, ya que normalmente les mandan tareas desconectadas con lo que les sucede en la vida real (Deveci, 2019).

Rendimiento

En relación al rendimiento, tradicionalmente la única variable relevante del alumnado a tener en cuenta en las investigaciones ha sido el tiempo que este pasa haciendo deberes (Cooper et al., 2006). La premisa que fundamenta esta idea es que el tiempo empleado se relaciona con la práctica y en este sentido, los deberes son empleados como una estrategia educativa que ayuda (supuestamente) a mejorar el rendimiento del alumnado porque aumenta sus conocimientos. Así, algunos adultos están convencidos de que los pequeños deben dedicar tiempo a hacer deberes, porque eso es algo valioso que les conducirá a la excelencia. El inconveniente de este planteamiento es que está sesgado al no analizar la realidad de forma completa, ya que se centran en la variable del tiempo como predictor del rendimiento, ignorando cómo se sienten en el proceso y obviando que sin la motivación y el interés adecuado es difícil ser competente. Rodríguez et al. (2020) demuestran que el valor y la utilidad que el alumnado les da a los deberes definen su grado de compromiso, esfuerzo y la constancia que tienen, explicando el rendimiento académico que alcanzan. Así, es más importante considerar como variables relacionadas con el rendimiento factores como el interés y la valoración del alumnado. Si este se encuentra motivado y piensa que los deberes le son útiles, su implicación será mayor y de más calidad. Esta situación ayuda a entender por qué existen evidencias tan contradictorias en los resultados sobre los deberes y el alumnado. Si la percepción que tienen de los deberes es de tareas obligatorias, tediosas, que hay que terminar lo antes posible y/o como fuente de estrés, el beneficio académico que se obtiene es dudoso (Kohn, 2013).

En concreto, uno de los factores que determina la percepción de la calidad de los deberes por parte del alumnado es que sean conscientes de su relación con el trabajo que se realiza en clase (Rosario et al. 2018). La eficacia también es otra variable importante, ya que el alumnado más eficaz dedica menos tiempo a realizar deberes, más esfuerzo y persistencia (Regueiro, Rodríguez et al., 2015). En definitiva, es relevante conocer la opinión del estudiante sobre los deberes desde su propio

punto de vista y no comparando su percepción con los propósitos que esperan conseguir los padres, los docentes o los políticos. Hacer deberes puede parecerles útiles a los adultos por el logro académico, pero eso requiere que el alumnado tenga la misma percepción (algo que no debemos dar por sentado) o que asuman como propios esos propósitos.

En general, la percepción que el alumnado tiene sobre los deberes no es muy favorable ya que los percibe como una tarea extra (Suárez, 2015) y aburrida (Vázquez et al., 2019) que les impide disponer de su tiempo libre para realizar actividades de ocio o no académicas (Del Valle, 2015). Estas discrepancias con la percepción adulta sientan las bases de una de las polémicas de los deberes asociada al alumnado y es que intentar que éstos completen sus deberes es uno de los problemas de comportamiento más frecuentes y que más frustración causa en los docentes (Killoran, 2003). La realidad que se vive en las aulas es que mandar deberes no implica hacerlos, ya que la motivación del infante es completarlos porque el adulto se lo dice, un argumento situado en el lado opuesto al de los adultos que suele relacionarse con una mejora del aprendizaje (Warton, 2001). En esta misma línea Vázquez et al. (2019) afirman que un 63% del alumnado encuestado en su investigación afirma que les gusta realizar deberes, aunque sólo al 68% les resultan interesantes en algunas ocasiones. También concluyen que el alumnado recibe consecuencias si no hace los deberes, como recibir puntos negativos que bajan la calificación final, enviar notas a las familias o quedarse castigados sin recreo. A pesar de estas consecuencias, la mayoría del alumnado hace los deberes que les mandan para cumplir con lo que se espera de ellos (Bempechat et al., 2011).

Según la teoría de logro de Wigfield y Cambria (2010), la motivación del alumnado para hacer deberes tiene que ver con dos focos de interés: dominio o desempeño. La motivación por el dominio se centra en el aprendizaje y desarrollar competencias, donde el alumnado busca cómo resolver sus tareas o qué va a aprender haciéndolas. Por otro lado, la orientación al desempeño, se centra en demostrar el aprendizaje en comparación al resto, surgiendo así objetivos competitivos donde el alumnado que busca ser mejor que el resto. Estos resultados son coherentes con el estudio cualitativo de Bempechat et al. (2011), que concluyeron que el alumnado con un alto rendimiento tiende a estar más implicado con los deberes si les implica un aprendizaje, pero que estos se aburren si hacen deberes repetitivos. Respecto al grupo con un bajo rendimiento, la evitación es la respuesta más común. A pesar de respuestas tan dispares, ambos grupos tienen algunos puntos en común. En primer lugar, la necesidad de creer que los deberes son significativos para su aprendizaje. Además, que su profesorado valora como importantes los deberes y que les dedica tiempo para diseñar tareas de calidad. Finalmente, en tercer término, que los docentes van a supervisar el desarrollo de las tareas. Por su parte, Xu (2021a) también encuentra una relación recíproca positiva entre un enfoque centrado en el dominio y el logro académico, pero sin embargo ha obtenido resultados asimétricos

entre la relación del enfoque centrado en el desempeño. De sus conclusiones destaca que el alumnado que quiere aprender y desarrollar sus competencias puede que se sienta más inclinado en un futuro a demostrar sus habilidades a sus compañeros, situación que no se daría a la inversa ya el alumnado que se esfuerza por competir con sus compañeros no tiene por qué conducir a que obtenga en el futuro un enfoque centrado en el aprendizaje, el crecimiento personal o el dominio de conocimientos.

Implicación del alumnado

En relación a la implicación del alumnado, en general este suele tener una actitud mejor, más iniciativa, competencia y voluntad para hacer los deberes disminuyendo su procrastinación si sus progenitores están implicados y les apoyan (Núñez et al., 2021). La ayuda por parte de los adultos es fundamental, ya que el alumnado manifiesta que no es capaz de realizar las tareas de forma independiente, esto es, sin contar con algún tipo de ayuda (Vázquez et al., 2019), aunque según la investigación realizada por Tristán et al., (2021) solo el 32,4% (n=80) del alumnado encuestado afirma que las familias saben ayudarlos siempre. Cabe destacar que en las investigaciones se ha encontrado un efecto de género en el enfoque y a la hora de realizar las tareas, siendo las niñas las que organizan mejor el ambiente de trabajo y hacen un control más eficaz de sus emociones al hacer los deberes (Suárez et al., 2012; Xu, 2010) y sin embargo son las que, en comparación con los niños, más tiempo les dedican (López-Agudo y Roperó-García, 2019; Núñez et al., 2015; Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez et al., 2015) y las que suelen tener una disposición mayor para hacer los deberes (Parra-González, 2017). En la etapa de educación Secundaria, Suárez y Suárez (2019) encontraron que los niños se orientan más a evitar el esfuerzo y a mantener su propia imagen promoviendo su autoensalzamiento y eso les conduce a un tipo de aprendizaje más desadaptativo ya que no se centra en alcanzar un aprendizaje significativo. Otro factor a tener en cuenta en la percepción el alumnado es la cantidad de deberes, que también varía según el curso, de forma que el alumnado de cursos superiores tiene más deberes que los de cursos inferiores, dedican más tiempo y tienen más ayuda por parte de las familias, aunque se sienten menos satisfechos con lo que su nivel de implicación y motivación es menor (Martínez-Vicente et al., 2020).

Hace unos años Corno y Xu (2004) revolucionaron la investigación de los deberes desde el punto de vista del alumnado cuando afirmaron que los deberes eran el trabajo de la infancia, equiparándolo a la jornada laboral adulta. Tras examinar cómo percibe el alumnado de diferentes cursos los deberes, llegaron a la conclusión de que era como un trabajo. El alumnado debe completar las tareas con un mínimo de supervisión, con poca formación inicial y si lo hace bien consigue avanzar en el colegio. En el proceso, cuando se pasa de principiante a experto se demuestra responsabilidad y capacidad de gestión, logrando una mayor profundización de conocimientos y un mejor puesto

laboral, en este caso, mejor percepción del alumnado en el grupo clase. También destacan que hacer deberes no es un juego. Cuando el estudiante acaba sus tareas no manifiesta que se ha divertido, sino que es una tarea que tenía que hacer en un tiempo concreto sin preocuparse por las consecuencias o el impacto que puedan tener en su aprendizaje. Por su parte, Farrell y Danby (2015) recogieron el testimonio al analizar el impacto de los deberes en la rutina diaria infantil analizando los relatos de 120 infantes australianos de cuatro a ocho años, situando a los pequeños como los actores principales de esta situación educativa generada por los adultos, en vez de receptores pasivos de su educación. Las conclusiones son coherentes con las expuestas anteriormente y muestran que para los niños los deberes son parte de su vida fuera del horario escolar, que tienen que complementar con otras actividades, normalmente en primer lugar, para poder realizar el resto cuando los acaben. En resumen, los resultados se concretan en tres ideas. En primer lugar, que los deberes son una práctica generada por los adultos que los niños tienen que cumplir. En segundo, que los derechos de los niños no siempre se cumplen con la toma de decisión de los adultos respecto a los deberes y finalmente. Por último, que los deberes son una práctica que sirve de instrumento para cumplir los objetivos de la escuela en casa.

Posicionamiento del alumnado

Finalmente, a nivel nacional no existen muchos datos acerca de la opinión del alumnado sobre los deberes. González y Reparaz (2016) publicaron en su informe las conclusiones más destacadas de su estudio descriptivo del alumnado de Primaria en Navarra. Así, los resultados indican que el 92% (n=176) del alumnado considera que los deberes son valiosos para el aprendizaje, aunque solo el 56% es capaz de hacer los deberes sin ayuda y dos tercios admiten que a veces los deberes les resultan difíciles y el 70% afirma que a todos les mandan lo mismo. Por su parte, la consejería de Educación de Castilla y León (2017) encuestó a alumnos de quinto de Primaria de la comunidad (n=2023) obteniendo resultados similares sobre la opinión del alumnado. El 73% afirma tener deberes todos los días y sólo el 44% dice no sentirse agobiado por los deberes. En general, casi la mitad del alumnado encuestado (43,5%) tiene una actitud favorable y solo un 11,5% manifiesta rechazo ya que piensan que los deberes les ayudan a entender mejor lo que se hace en la jornada escolar (72,5%) aunque la mayoría admite que son para acabar el trabajo que no les da tiempo a realizar en la clase (82%). Respecto a la ayuda, el 50% no recibe apoyo y los que lo reciben lo hacen en el entorno familiar y uno de cada dos suele hacer los deberes fuera del hogar. En definitiva, estos datos arrojan información acerca de la organización de los deberes y de otros detalles desde la opinión del alumnado, pero no son suficientes para conocer el punto de vista de quien aprende, de sus motivaciones, opiniones o teorías implícitas acerca de los deberes situándose en un rol activo en su aprendizaje.

4.3. Deberes escolares en la práctica docente

El profesorado es el tercer vértice del triángulo de los deberes que, considerados como expertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuentan con autonomía pedagógica para decidir sobre el tipo de docencia que imparten y si esta lleva asociadas tareas para casa o no, desempeñando un papel fundamental (Walker et al., 2004). En este sentido, el rol del docente es fundamental para describir el papel de los deberes en el currículo, ya que abarcan todo el proceso: desde la fundamentación pedagógica hasta los objetivos, contenidos, competencias, metodología y criterios de evaluación de las tareas para casa, entre otros elementos y a pesar de la importancia del rol docente en los deberes, la investigación sobre su impacto es limitada (Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Mourão et al. 2015). Como se ha detallado anteriormente, la mayor parte de la producción científica ha estudiado la influencia familiar, las características del alumnado o de la tarea en sí. Sin embargo, llama la atención la carencia de investigaciones realizadas desde la perspectiva del docente, al igual que ocurre con la perspectiva del alumnado, como resaltan Epstein y Van Voorhis (2001) "pocos estudios se han centrado en el papel del profesor en el proceso de los deberes" (p. 181), siendo una de las partes fundamentales de la comunidad educativa y una pieza clave en la concreción y finalidad de los deberes (Parra-González y Sánchez, 2019).

Para poder describir la perspectiva docente sobre los deberes, es necesario señalar el conjunto de significados que conforman el eje central de la práctica docente, ya que estos orientan la toma de decisiones pedagógicas que incluyen a los deberes. En palabras de Vergara (2016) "los profesores como sujetos responsables de decisiones para la consecución de la docencia, se encuentran atrapados en un sinnúmero de presupuestos que se van conformando en el trayecto de su vida profesional, y aún antes de ello" (p. 75). Entender la perspectiva docente y su influencia en las tareas es un tema complejo e implica necesariamente revisar dos caras de una misma moneda. Por un lado, la "identidad docente", que se construye a partir de las vivencias individuales y las percepciones sociales. Por otro lado, la "profesionalidad docente" que Bolívar et al. (2014) definen como "el conjunto de conocimientos, competencias, acciones, actitudes y valores que constituyen específicamente lo que significa ser profesor" (p. 107). Así, la identidad profesional docente es el resultado de un proceso subjetivo de construcción influenciado por la experiencia, las interacciones sociales y la adquisición de competencias y conocimientos necesarios para ejercer la profesión (Bolívar et al., 2014). La influencia sociocultural no solo determina la identidad profesional docente, sino también la práctica educativa que se materializa en aspectos como la concreción del rol docente, la selección de contenidos curriculares, el perfil cognitivo del alumnado que se espera alcanzar o la interacción profesorado-alumnado (Hofstede, 1986). En resumen, la práctica docente está condicionada por factores previos explícitos o implícitos (conceptos, creencias, supuestos, saberes y

valores) que se aprenden a lo largo de la experiencia y se comparten con otros profesionales. Es decir, la toma de decisiones que realizan supone una historia y una tradición que enmarcan su acción profesional (Vergara, 2016).

Los deberes no tienen la misma relevancia en todos los entornos socioculturales y, por ende, en los sistemas educativos. Sayers et al. (2020) llevaron a cabo una investigación exploratoria de corte cualitativo donde compararon las prácticas educativas docentes respecto a los deberes de dos entornos socioculturales distintos, el inglés y el sueco. Concluyeron que había similitudes superficiales en los sistemas educativos de Inglaterra y Suecia, como la finalidad de las tareas, ya que ambas sociedades asumen el propósito de apoyar al alumnado en riesgo de quedarse retrasado y reforzar la adquisición de rutinas. Sin embargo, encontraron posturas polarizadas en cuanto a la asignación de tareas, ya que esta práctica habitual, valorada como muy positiva en el sistema inglés, era opuesta a los discursos de los docentes suecos, que argumentan no mandar deberes porque estos rompen los principios de igualdad y equidad educativa que están profundamente arraigados en su cultura. Estos principios se concretan en los diferentes documentos curriculares y los investigadores encontraron notables diferencias en cuanto a la relevancia, finalidad y respuesta a la hora de plantear las desigualdades que generan las tareas. Un análisis de los documentos educativos reglados reveló que mientras que el currículo inglés cuenta con un par de párrafos, el sueco dedica más de cinco páginas y numerosas menciones a la fundamentación, valores y metas igualitarias. Estas diferencias se pusieron de manifiesto en la concreción de las tareas para casa de ambas culturas. Esto señala la importancia de los principios y representaciones culturales, que ejercen un papel esencial en la concreción de las diferentes políticas institucionales educativas, y que se materializan a su vez en los documentos curriculares. En ese sentido se percibe actualmente un cambio en el posicionamiento docente en el debate sobre los deberes con la aparición de nuevos discursos que suman una perspectiva centrada en la igualdad y la justicia social (Cooper 1989a; Corno, 1996; OCDE, 2014a).

Además de señalar la identidad docente y la influencia sociocultural en el proceso de su construcción, también es relevante explorar las prácticas docentes en relación a los deberes. Corno (1996) resalta que, aunque la investigación acerca de los deberes cuenta con un largo recorrido, la mayoría del profesorado utiliza los deberes escolares en su aula de un modo intuitivo, sin tener en cuenta la literatura científica ni las investigaciones recientes sobre el tema. En este sentido la "intuición docente" se convierte en argumento en base al "sentido común", ya que a veces la tradición cultural y social hace que se reproduzcan prácticas educativas, como mandar deberes, sin considerar las conclusiones científicas. En un tema tan idiosincrático como los deberes, resulta relevante constatar si existe un proceso de reflexión docente para abordar las tareas y, en caso afirmativo, clarificar el proceso seguido, ya que no es posible suponer que la reflexión sea un proceso de la toma

de decisiones (Clarà, 2015). Este tipo de actuación, improvisada y alejada de los resultados de investigación, no contribuye en forma alguna a deshacer mitos y mejorar el campo de acción de los deberes. Dettmers et al. (2009) o Trautwein y Köller (2003) estudiaron el motivo y, en general, los docentes exponen que uno de los factores que contribuyen a esa "desconexión" con los resultados publicados es la inconsistencia empírica de la mayoría de las investigaciones que conducen a resultados poco coherentes, ya que tanto la metodología como los criterios de inclusión en los estudios hacen complicada la generalización de los resultados.

Sin embargo, a veces una toma de decisión intuitiva entra en contradicción con algunos resultados y en esta línea encontramos una paradoja en relación a la cantidad de deberes y el aprendizaje ya que Farrow et al. (1999) concluyeron que hacer menos deberes se relacionaba con un mejor aprendizaje, un resultado directamente contrario al esperado por la mayoría de docentes. También Parra-González y Sánchez (2019) encontraron resultados llamativos respecto a las familias y señalan que la mayoría de docentes afirman no recibir quejas familiares por los deberes, en contraposición a lo señalado por Pamies et al. (2020), que sitúan a las familias como uno de los factores que más presión externa en los docentes.

Tomando en consideración que el profesorado no es el único que interviene de forma activa en la toma de decisiones de los deberes, sino que también entran en juego los padres y las madres, la percepción docente de la participación familiar en los deberes es diversa. Por un lado unos opinan que los padres no tienen por qué contar con los conocimientos adecuados (tanto pedagógicos como formativos) para realizar los deberes y que el ritmo laboral adulto hace que la intervención sea difícil. Los padres deben ayudar a sus hijos/as a conseguir los materiales necesarios, reunir información y disponer de un espacio y tiempo adecuados, limitando su rol a conseguir que el menor sea consciente de que tiene que trabajar para cumplir con la tarea asignada (Matei y Ciascai, 2015). Por otro lado, otros docentes opinan que es fundamental que las familias se impliquen en la resolución de los deberes y en su seguimiento (Vázquez et al., 2019). En general, los docentes abogan por implicar a las familias en la educación, sobre todo en las etapas iniciales, aunque consideran fundamental contar con más información procedente del entorno familiar (Fernández-Freire et al., 2019).

Ante esta situación, siguiendo a Rudman (2014), se considera relevante señalar la necesidad de una reflexión holística de la temática, ya que muy pocos centros escolares han explorado en profundidad con su comunidad educativa el asunto de los deberes, dejándose llevar por ideas concebidas en las primeras décadas del siglo XX. En este sentido, los y las docentes considerados agentes activos que diseñan los deberes deberían reflexionar sobre cómo los desarrollan, teniendo en cuenta ciertos temas como el tiempo, la cantidad, la finalidad, el impacto en el aprendizaje y en las rutinas familiares, la comunicación o los recursos necesarios, ya que además del impacto en el

aprendizaje a veces son fuente de conflicto tanto para el alumnado como para sus familias (Van Voorhis, 2004). Uno de las consecuencias de los deberes es que pueden llegar a condicionar la propia práctica docente en el tiempo de aula, entrando en una espiral en la que el tiempo de clase es para mandar los deberes y corregirlos al día siguiente. Murillo y Martínez-Garrido (2014) analizaron la frecuencia con la que los docentes emplean la tarea como base para el desarrollo de sus clases en Latinoamérica, de tal forma que el 33% de los docentes manifestaron que basaban su hora de clase en los deberes, otro 33% lo hacía en más del 70% de la clase y solo el 4,5% admitió que no hacía referencia a los deberes mandados en clase.

Implicación docente

La implicación docente en los deberes se define por el tiempo empleado en la preparación, diseño de los deberes y la valoración que hacen de los mismos. Vázquez et al. (2019) llevaron a cabo un estudio descriptivo con 55 docentes de Primaria sobre las percepciones y valoración de las tareas escolares, encontrando que un 56% de los docentes reconoce no emplear mucho tiempo en la preparación de deberes, a pesar de que el 69% del total afirma mandar deberes con frecuencia (entre dos y cuatro días a la semana). Destaca que más de la mitad del profesorado (56%) piensa que los deberes tienen poca o ninguna importancia en el rendimiento final de su alumnado y son conscientes de que no favorecen el desarrollo de capacidades como la creatividad o el trabajo colaborativo y, sin embargo, el 60% controla que se realicen. Además, el 82% de los docentes los considera obligatorios, de forma que cuando el alumnado no los entrega reciben consecuencias como recibir puntos negativos que influyen en la calificación final o notas a las familias. En relación al diseño, los docentes consideran que mandan tareas sencillas (95%), creativas y amenas (82%), a pesar de que el 90% manda tareas individuales y el 47% afirma que son repetitivas, lo que concuerda con la opinión mayoritaria de su alumnado, que las considera muy aburridas.

Las corrientes pedagógicas actuales enfatizan la importancia de situar al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, describiendo el rol de los docentes como facilitadores del mismo, animando al estudiantado a construir el conocimiento por sí mismo y no sólo ser una fuente de conocimientos. Desde un enfoque constructivista el rol del docente consiste en brindar oportunidades y actividades, teniendo en cuenta las diferencias individuales, a la vez que genera un entorno de aprendizaje propicio para que el alumnado pueda expresar su punto de vista de forma cooperativa (Brooks y Brooks, 1999). En este sentido, como profesionales que desarrollan el currículo deben ir un paso más allá en su acción educativa, para que esta no quede supeditada a la intuición o a un libro de texto. El diseño de deberes supone aunar el conocimiento pedagógico, social, psicológico, epistemológico y contextual donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Castellanos (2005) los deberes son un "proyecto cultural y didáctico que tiene un pasado,

un análisis de un presente y una proyección de futuro en un determinado contenido y en una cierta forma de trabajo curricular" (p. 39). El componente didáctico de los deberes implica que el docente interviene en la organización de los deberes, su planificación, asume la dirección metodológica y realiza la evaluación de los mismos. Así, el tipo de deberes que diseña (y manda) el profesorado está intrínsecamente relacionado con la metodología en la que basa su docencia. Perrenoud (2006) considera que las tareas deberían ser creativas y motivadoras, centradas en lo que la sociedad le demanda al alumnado, pero también señala la contradicción de su propuesta, ya que considera que los docentes que están de acuerdo con estas tareas no suelen creer en los deberes y, por tanto, no los mandan. Medwell y Wray (2018) identificaron los tipos de tareas más frecuentes que suelen asignar los docentes, encontrando la lectura de libros como la más empleada, seguida de ejercicios de ortografía y tablas de multiplicar. Hortigüela-Alcalá et al. (2020) analizaron el modelo de enseñanza en el que se sitúan los docentes españoles (n=3700), encontrando que la mayoría (51,4%) dice tener un modelo basado en competencias, un 40,2% un modelo de enseñanza mixto y solo un 8,4% reconoce tener un modelo de enseñanza basado en contenidos. El modelo seguido influye en el tiempo que les dedican a los deberes, de forma que los docentes del modelo competencial dedican mucho tiempo a todas las tareas docentes salvo a la corrección de deberes mientras que aquellos con un modelo basado en contenidos dedicaban el tiempo a la inversa, esto es, mucho tiempo a la corrección de las tareas y poco al resto de tareas docentes. Los docentes del modelo mixto sin embargo cuentan con una distribución del tiempo destacan por ser los que más tiempo dedican a corregir los deberes.

Toma de decisión docente

En relación a la toma de decisiones pedagógicas por parte de los y las docentes, uno de los ámbitos investigados es la motivación, finalidad e interés que tiene el profesorado para mandar deberes. En general, la percepción de los docentes de Primaria sobre los deberes es que son útiles y necesarios, considerándolos como un apoyo dado el escaso tiempo lectivo del que consideran que disponen (Matei y Ciascai, 2015) y por eso suelen mandar deberes con frecuencia, basándose en la creencia del beneficio que supone para el aprendizaje del alumnado, en la medida que consolida y refuerza los conocimientos ya trabajados en clase y ayuda a consolidar habilidades a través de la repetición (Gu y Kristoffersson, 2015). Pamies et al. (2020) han explorado los factores que intervienen en la toma de decisiones de los docentes de Primaria al emplear los deberes como recurso didáctico:

- La **presión** externa hace referencia a la exigencia percibida por los docentes de las familias para mandar o no deberes en función del grado de implicación que tienen en el aprendizaje y la necesidad de que estos sigan trabajando en casa o de ajustar los resultados académicos obtenidos con los deberes.

- Las **creencias** del docente acerca de la finalidad de los deberes y sus consecuencias son el segundo punto a tener en cuenta, ya que se entienden como un factor primordial a la hora de mandar o no deberes. Entre los rasgos que influyen en este factor se encuentran algunos centrados en el alumnado como su esfuerzo u otros centrados en las familias como la implicación de estas. También se tiene en cuenta el seguimiento de los deberes, y algunas finalidades que se esperan conseguir como afianzar aprendizajes, mantener activos los conocimientos, el entrenamiento, las técnicas de estudio y el desarrollo de la competencia a aprender. Finalmente, además se incluye otro factor moral como es la percepción docente de hacer lo correcto. Los resultados indican que la mayor influencia la tienen los efectos positivos y negativos asociados a los deberes descritos en los capítulos anteriores.
- El factor **ambiente de trabajo** hace referencia a las directrices pedagógicas marcadas por el centro escolar concretadas en el proyecto pedagógico. Además, se tienen en cuenta las decisiones tomadas por los órganos colegiados, la coordinación docente y los acuerdos llegados sobre los deberes.
- La **sensibilidad docente** es el último factor que influye en la toma de decisiones de mandar o no deberes y se relaciona con los sentimientos y la empatía. Este factor tiene en cuenta varias dimensiones como la percepción docente del uso de los deberes como herramienta que disminuye la confusión, el desinterés o el cansancio del alumnado. Así, entiende que existe la posibilidad de aumentar el rendimiento de los mismos con los deberes y la decepción por el hecho de que siempre traen hechos los deberes los mismos y otro grupo no suele realizarlos.

En resumen, investigar los deberes teniendo en cuenta el contexto sociocultural que determina la práctica y la identidad docente genera múltiples interrogantes acerca de las tareas para casa. Es necesario que tanto docentes como familias conozcan los resultados de las investigaciones para actuar en beneficio de todos y hacer un buen uso de los deberes escolares. Estas cuestiones deben ser estudiadas desde la propia diversidad didáctica que aporta el docente y su proceso vital para obtener respuestas globales y comprensivas con los contextos en los que se desarrollan, ya que el profesorado es el principal responsable de la formación académica del alumnado.

4.4. Una situación especial: los deberes en pandemia

Para finalizar este recopilatorio sobre las investigaciones acerca de los deberes y las familias, es relevante mencionar los trabajos publicados sobre la situación pandémica vivida a consecuencia de la covid-19. En marzo del 2020 tuvo lugar una consecución de acontecimientos histórico-sanitarios

a nivel estatal que incluían el cese de la docencia presencial en todas las etapas educativas, adaptándose para recibirla en casa con la colaboración de las familias. En este periodo los deberes "dejaron de existir" ya que los límites entre la escuela y el hogar quedaron desdibujados y aunque no es el foco central de esta investigación, sus consecuencias sí han tenido influencia en la misma. Moreno y Molins (2020) señalan el cambio conceptual de los deberes durante el confinamiento, ya que antes eran considerados tareas que complementaban el aprendizaje adquirido durante la jornada lectiva mientras que durante el confinamiento se convirtieron en una alternativa a la jornada escolar, sustituyendo los procesos docentes de forma que se asegure la continuidad del aprendizaje. Así, el tiempo dedicado a los deberes aumentó significativamente durante el confinamiento (Varela et al., 2021), llegando a alcanzar picos de 7-15 horas hasta más de 30 horas semanales.

El cese de las clases escolares presenciales llevó asociado un cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en la virtualidad de forma imprevista (Hodges et al., 2020). Los y las docentes tuvieron que hacer una rápida adaptación a un entorno digital, para muchos desconocido, que garantizara la continuidad del aprendizaje en igualdad de condiciones, lidiando con los diversos problemas e inconvenientes que iban surgiendo en el proceso. La responsabilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma compartida por las familias y los docentes evidenció ciertas carencias que no eran percibidas o tenidas en cuenta antes del confinamiento, pero que sí influían en el desarrollo de los deberes. Hortigüela-Alcalá et al. (2020) revelaron una carencia de las familias sobre las claves del modelo de enseñanza virtual desde el punto de vista docente. Además, las familias consideraron mala o regular su capacidad para conciliar su implicación en los deberes y su trabajo. Las pocas facultades tecnológicas adquiridas, tanto por las familias como por el profesorado, llaman la atención tras la inmersión virtual que ha experimentado la sociedad en las últimas décadas. En conclusión, estas carencias experimentadas tanto de recursos como de formación metodológica ponen de relevancia la importancia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los límites entre la escuela y la casa se desdibujaron, manifestando la importancia de la coordinación entre ambos y en consecuencia, los problemas para resolver los deberes se agudizaron.

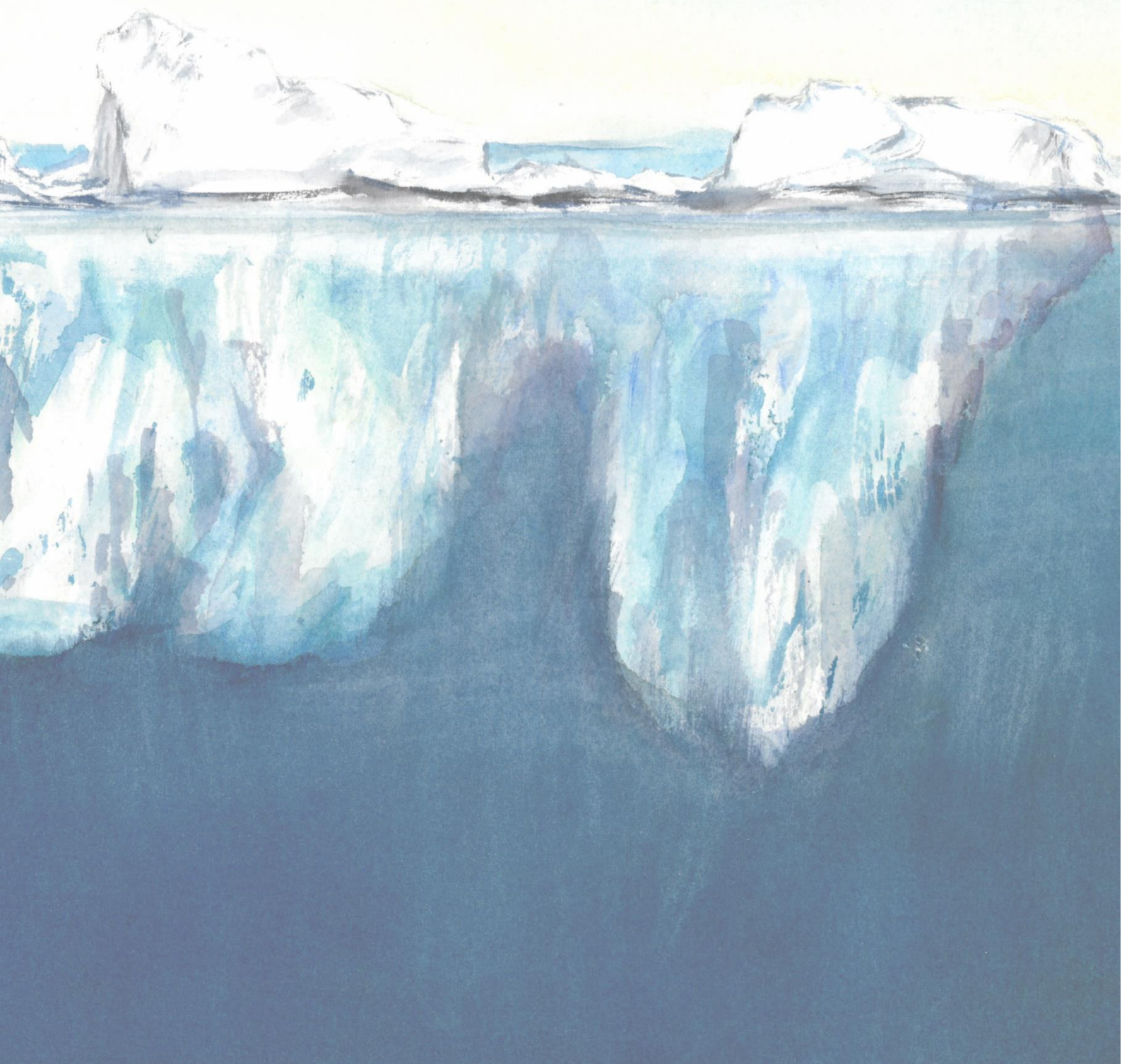
BLOQUE III: MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 5. Metodología de la investigación

5.1. Justificación del planteamiento metodológico

5.2. Proceso de investigación

5.3. Consideraciones éticas



5. Marco Metodológico

5.1. Justificación del Planteamiento Metodológico

La investigación en educación parte de una necesidad y conlleva realizar un camino que posibilite profundizar y comprender los fenómenos educativos superando lo evidente (Pereira, 2011). Por ello, la toma de decisiones realizada para concretar el diseño de esta investigación ha ido evolucionando conforme la situación así lo requería. Acorde al problema de investigación planteado, se indaga desde la perspectiva docente el ámbito curricular y el ámbito familiar. Finalmente, también, se analiza un tercer ámbito que describe la realidad de los deberes escolares planteada en los dos ámbitos anteriores desde el prisma del principio de equidad socioeducativa. El diseño planteado ha sido reformulado en un diálogo constante entre las cuestiones que guían la investigación y la situación pandémica global que ha atravesado el desarrollo de este trabajo, para poder describir la panorámica actual de los deberes escolares y dar respuesta a los objetivos planteados con anterioridad. En marzo de 2020 el mundo experimentó un colapso en múltiples niveles con la irrupción de la covid-19. Esta situación pandémica afectó significativamente al tema principal de esta investigación: los deberes escolares, ya que con el confinamiento se cancelaron las clases presenciales en los centros educativos, y los hogares y las familias asumieron un papel protagonista. La línea que delimita el ámbito escolar y el familiar se desdibujó y obligó a reformular el diseño de la investigación e incorporar algunas cuestiones no previstas inicialmente.

La investigación de un tema complejo en sí mismo como son los deberes, en el contexto social que nos atraviesa actualmente, busca comprender en profundidad la realidad objeto de estudio. Por ello, bajo una perspectiva holística, se ha optado por seguir un enfoque multi método con un diseño mixto, en el que fruto de la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas se obtenga un conocimiento más amplio y profundo de los deberes como cuestión social. Otro factor que justifica la elección del diseño mixto es la pluralidad de objetivos planteados, que requieren obtener información diversa, permitiéndonos así alcanzar la complementariedad paradigmática que nos ayuda a comprender de forma más completa el tema de estudio.

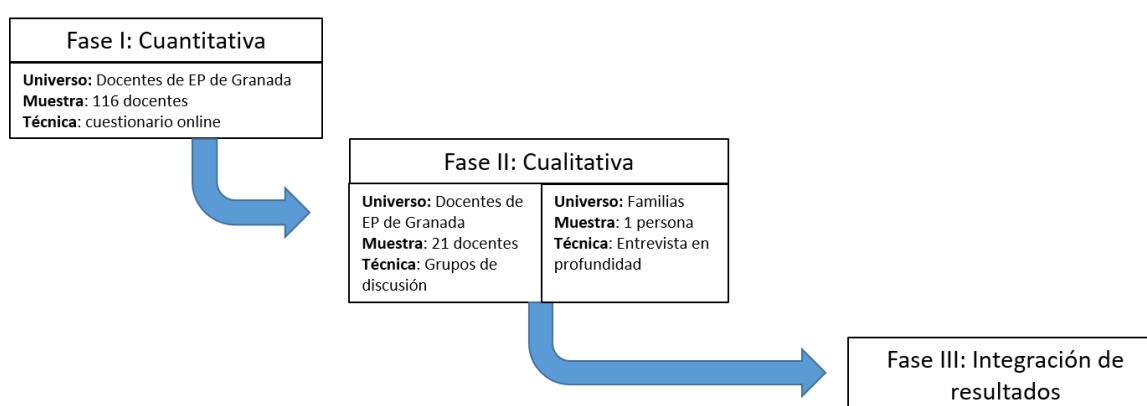
Así, se han empleado diversas técnicas e instrumentos de investigación como el cuestionario, los grupos focales o la entrevista. Esto ha permitido recolectar las voces de los participantes desde una perspectiva integradora. Para el análisis de los datos obtenidos se han usado tanto software cualitativo (Nvivo) como cuantitativo (SPSS), cumpliendo con los criterios de calidad y ética propios de la investigación en ciencias sociales. En este sentido, la investigación social supera la histórica oposición entre el paradigma cuantitativo y el cualitativo y apuesta por combinar ambos paradigmas en una integración productiva (Forni y De Grande, 2020) entendiendo la complementariedad de

ambas y la riqueza que aportan a la investigación y que su separación pone de manifiesto la imposibilidad de obtener una visión comprensiva válida, precisa y fiable (Bericat, 1998). De esta forma, la información obtenida por un enfoque se integra en el otro. De esta forma, los resultados obtenidos potencian las ventajas de ambos enfoques limitando sus inconvenientes y reforzando así su validez y legitimidad.

El diseño es mixto y secuencial, con énfasis cualitativo, para obtener una panorámica descriptiva, interpretarla con los expertos y llegar a la comprensión de qué ocurre con los deberes desde las perspectivas de profesorado y familias con el propósito de incluir mejoras en este ámbito. El diseño es secuencial: en primer lugar, se realizó una visión panorámica cuantitativa con el fin de describir la realidad. Este primer estudio se basa en la construcción, la validación y posterior administración online de un cuestionario a docentes de primaria. El principal objetivo de la fase es explorar sus opiniones y la toma de decisiones pedagógica llevada a cabo sobre los deberes en su aula, así como explorar las consecuencias para el alumnado y sus familias desde el punto de vista docente. En segundo lugar, dada la complejidad del fenómeno que se estudia y tomando como referencia los resultados cuantitativos, se identificaron los aspectos más relevantes para profundizar cualitativamente tanto en los grupos focales como en la entrevista en profundidad, ahondando en su percepción y toma de decisiones de aquellos aspectos más relevantes relacionados con los deberes. En tercer lugar, la tercera fase se corresponde con la integración comprensiva de los resultados (ver figura 9).

Figura 9

Fases del diseño de la investigación: método mixto



5.2. Proceso de la investigación

A diferencia de otras áreas, la investigación en ciencias sociales tiene un matiz diferenciador por su relación con la comunidad y este proceso de investigación surge de la experiencia personal y

laboral, acompañando necesidades educativas identificadas en el profesorado, el alumnado y en sus familias en el ámbito de la psicología educativa. Esta experiencia mostró situaciones donde los deberes eran (y son) un obstáculo para la rutina familiar para el proceso de aprendizaje del alumnado y una fuente de conflictos. En la mayoría de situaciones es necesario un refuerzo (de contenidos y competencias), un cambio metodológico y una evolución en la concepción de la educación. El detonante fue el impulso de iniciar un proceso de investigación que permitiera indagar más sobre el fenómeno y realizar una contribución específica a la comunidad educativa partiendo de una problemática concreta como son los deberes.

El origen de esta investigación se encuentra en 2016 y en los movimientos de renovación pedagógica emergentes, ya que existía (y existe) una preocupación docente sobre el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y su relación con el entorno. Con el objetivo de poder delimitar el campo de investigación, teniendo en cuenta la práctica diaria, se convocó una reunión de expertos pertenecientes al Proyecto Atlántida para conocer las problemáticas con las que los docentes conviven diariamente.

El Proyecto Atlántida está conformado por un colectivo plural de profesionales de diferentes ámbitos educativos, que tienen en común la pasión por la educación y compromiso por su mejora. Se constituyen como plataforma plural de innovación y análisis crítico de esta realidad, de manera contextualizada y conformando una red nacional en reflexión conjunta sobre las escuelas y el sistema educativo, se creó una red de profesionales y escuelas que buscan la transformación democrática teniendo en cuenta a la comunidad educativa como motor de ese cambio (Luengo, 2006). En esta reunión, a la que asistieron diez miembros de la sede de Granada, se propusieron temas como la evaluación en el sistema educativo, la integración de las familias en el centro educativo, la competencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación del profesorado, la creatividad como motor del aprendizaje y los deberes escolares. Aunque fue una reunión fluida donde los temas se intercalaban, cuando se empezó a tratar el tema de las problemáticas a las que se enfrentaban, todos los asistentes identificaron los deberes como fuente de conflicto en diversos grados e involucrando a diferentes agentes de la comunidad educativa. Los deberes eran una problemática común a todos los centros (públicos, privados y concertados) en todas las etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria). Además, es un debate que mezcla lo antiguo (el problema "siempre ha estado ahí") con lo nuevo, ya que las corrientes pedagógicas evolucionan, aunque los deberes permanezcan. Todos estos argumentos, unidos a la vivencia personal hicieron que se abordara como tema de investigación los deberes desde la perspectiva del profesorado.

El diseño de la investigación se plantea en fases secuenciales para cumplir con el objetivo de conocer la perspectiva docente sobre los deberes y una vez analizados los resultados de cada una de

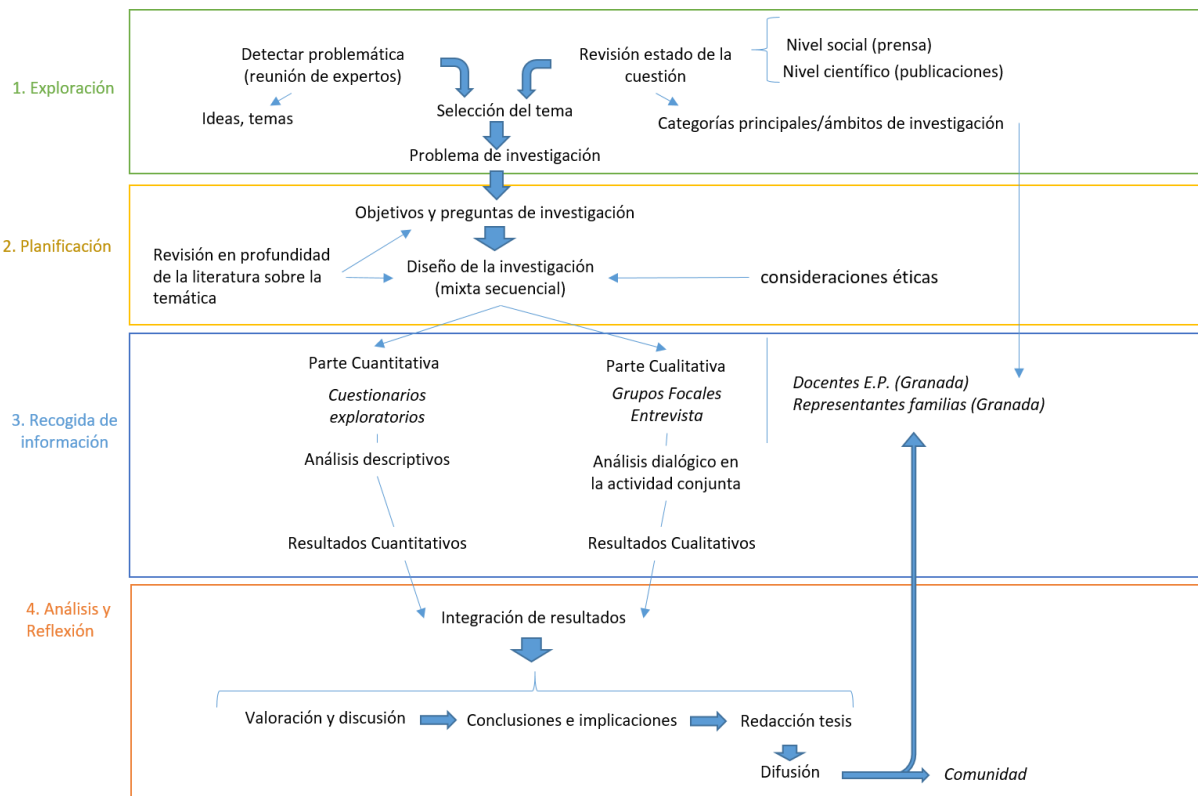
las fases, se integran los resultados en relación al problema de investigación planteado, partiendo de la información obtenida.

En primer lugar, se llevó a cabo una fase exploratoria de corte cuantitativo con el diseño *ad hoc* de un cuestionario que permitiera obtener una panorámica general del grupo objeto de estudio, es decir, los docentes de Primaria y su percepción sobre diversos aspectos de los deberes. En segundo lugar, la información obtenida se exploró de forma más profunda en una fase de corte cualitativo con grupos focales que permitió incidir en los resultados exploratorios de la primera fase contado con la opinión de las familias. Así, esta complementariedad paradigmática ayuda a conocer de forma más completa el tema de los deberes escolares y obtener una visión comprensiva de la realidad. El objetivo de esta fase es describir los discursos de docentes representativos y profundizar en sus teorías implícitas, motivaciones y prácticas sobre los deberes en sus centros educativos.

Dada la complejidad del tema de estudio, se muestra a continuación la figura 10, que ilustra el proceso seguido durante la investigación con el objetivo de facilitar la comprensión del proceso metodológico empleado:

Figura 10.

Proceso metodológico de la investigación



El diseño de la investigación implica cuatro fases: exploración, planificación, recogida de información y finaliza con el análisis, la reflexión y la publicación del informe de investigación. Ha sido

un proceso progresivo que se ha desarrollado en el tiempo, dotándolo de flexibilidad y complejidad, afianzando cada fase y la investigación en su conjunto.

En *la fase de exploración*, tras la reunión de expertos para detectar la problemática y la revisión del estado de la cuestión se estableció el tema de investigación. En *la fase de planificación* se definieron las preguntas de investigación y se concretó el diseño teniendo en cuenta las consideraciones éticas. Tras las fases iniciales el estudio sigue una *fase de recogida y análisis de evidencias*, subdividida a su vez en una cuantitativa y otra cualitativa. En la parte cuantitativa se establecieron los objetivos a cubrir y se diseñó el cuestionario para obtener una panorámica de la opinión docente sobre los deberes. En la parte cualitativa se diseñaron los grupos focales y el contenido de los mismos basados en los resultados obtenidos en los cuestionarios, además de complementar con otras preguntas para dar respuesta a la totalidad de las preguntas de investigación planteadas. El estudio cuantitativo pretendía mostrar una panorámica del estado de la cuestión. En el cualitativo en cambio se trata el tema de los deberes desde una perspectiva más íntima y dialógica en la rutina del profesorado y de las familias, con el propósito de profundizar y comprender. En *la fase final*, se integraron los resultados dando paso a la valoración y discusión de los mismos para obtener las conclusiones que permiten la redacción del informe final de investigación y su difusión.

En el proceso de investigación se han usado diferentes muestras, una para la parte cuantitativa y otra muestra para la parte cualitativa. En relación a la muestra, la principal fuente de información de la investigación es el profesorado de educación Primaria y, por tanto, la población está definida por el profesorado de Educación primaria de los centros públicos, concertados y privados de la provincia de Granada. Para abordar este estudio era necesario contar con una mirada global y panorámica y, además, profundizar en aquellos casos más relevantes. En relación a los docentes, se han establecido muestras para cada una de las fases: una que se corresponde con la fase panorámica-exploratoria de corte cuantitativo y otra de informantes clave para profundizar en la información obtenida de corte cualitativo. Además, también se ha recogido información sobre la opinión de las familias en la fase cualitativa, representada por la presidenta de la Federación de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado de Granada (FAMPA).

Justificación de la selección de instrumentos de recogida de información

Para poder cumplir los objetivos de investigación, se han empleado diferentes instrumentos de recogida de información para poder abordar el problema y extraer información en las diferentes fases del proceso: cuestionario, grupos focales y entrevista en profundidad. De este modo se tiene la posibilidad de conocer las actitudes, las teorías implícitas y las relaciones discursivas entre los

miembros, permitiendo así profundizar en sus perfiles. Los resultados descriptivos en el cuestionario porque ofrecen una panorámica que contextualiza y da pie a la parte cualitativa.

A) Fase cuantitativa

Las ventajas del *cuestionario* como instrumento básico en la investigación cuantitativa están bien asentadas en la bibliografía actual (Fincher y Robins, 2019; Ruiz, 2004; Wyse et al., 2016). Siguiendo a Cohen et al. (2018), "proporciona datos estructurados, a menudo numéricos, que pueden administrarse sin la presencia del investigador y, a menudo, son comparativamente sencillos de analizar" (p. 471). Marshall (2005) ahonda en ello:

Con una planificación cuidadosa, los cuestionarios pueden generar datos utilizables de alta calidad, lograr buenas tasas de respuesta y brindar anonimato, lo que fomenta respuestas más honestas y francas que, por ejemplo, las entrevistas. Esto puede ayudar a reducir el sesgo. (p. 132).

Por eso mismo, es un instrumento que suele usarse con la intención de recopilar la información de encuestas y uno de los más usados en el ámbito de las ciencias sociales (McMillan et al., 2005). Este punto es especialmente relevante para la investigación porque, como hemos analizado previamente, existe una asimetría muy marcada en la investigación sobre el tema de los deberes. Eso requiere que durante el proceso de diseño y construcción del cuestionario no solo es necesario que seguir las últimas recomendaciones en el ámbito de la elaboración y validación de escalas y cuestionarios (Harlacher, 2016; Krosnick, 2018; Menter et al., 2011), sino que además es fundamental atender a la bibliografía previa para asegurar que la máxima calidad metodológica del cuestionario fuera retrocompatible (Bos, 2003) con la investigación empírica previa. Más aún si tenemos en cuenta que por el carácter mixto de nuestra investigación el diseño de la fase cuantitativa debía de optimizarse para facilitar su integración con los datos de la fase cualitativa. Este paso previo, históricamente olvidado en la investigación de métodos mixtos, asegura "una mayor profundidad y amplitud de información que no es posible utilizando enfoques singulares de forma aislada" a la vez que permite subsanar "la desconfianza con la que algunos sectores académicos aún consideran" este tipo de investigaciones y "brinda oportunidades de debate informado" (Almalki, 2016, p. 288).

Al fin y al cabo, la popularidad de los cuestionarios como instrumento de investigación no debe hacernos caer en un fetichismo metodológico, como señala Rodea (2020). El uso generalizado no es sinónimo de que hablemos de un enfoque exento de problemas (Cohen et al., 2018). Hay que garantizar que las preguntas estén bien enmarcadas y el cuestionario, su redacción y el diseño del formato de las respuestas permitan un tratamiento analítico apropiado para asegurar el análisis de datos y garantizar su diálogo con el resto de la investigación previa. Todos estos aspectos han sido

tenidos en cuenta durante el diseño, elaboración y validación del cuestionario como explicamos detalladamente más adelante.

B) Fase cualitativa

A la hora de abordar la fase cualitativa, se plantea cómo estudiar un mismo fenómeno en dos grupos (familias y profesores) que se acercan a él de formas (teóricas, ideológicas, psicosociales y personales) tan diferentes (Connell et al., 2020). Esto es especialmente relevante porque normalmente, esta diferencia entre familias y profesores tiende a ser olvidada bajo la perspectiva de que ambos grupos aportan a los niños modelos educativos diversos, pero complementarios (Fuertes et al., 2018). Se parte de que esta idea es acertada, pero también que es analíticamente insuficiente (Plata-Potter y De Guzman, 2012) e históricamente inconsistente (De la Guardia, 2002; Machargo y Luján, 2000).

Nos ha parecido más apropiado abordar el estudio del profesorado a través de *grupos focales* y el de las familias a través de la *entrevista en profundidad*. Bonilla-Jiménez y Escobar (2017) definen los grupos focales como "una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador" con la intención de "que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes" (p. 52). Precisamente, el tipo de objetivos que es más difícil de conseguir en la fase cuantitativa previa (Flick, 2012).

De nuevo, como en la fase cuantitativa, la investigación empírica previa muestra una asimetría clara, ya que los profesionales han sido mucho menos estudiados que las familias en torno al tema de nuestra investigación. Ese es otro elemento que ha motivado el uso de esta metodología, dado que los grupos focales nos dejan registrar múltiples voces dentro del contexto del colectivo. Es decir, no solo nos acercamos de forma más apropiada al rol del educador (Bertoldi et al., 2006), sino que nos permite una visión más general y directa de las problemáticas del grupo (Bonilla-Jiménez y Escobar, 2017). En cambio, la entrevista en profundidad que hemos elegido para el abordaje de la problemática de las familias responde a "la intención de comprender las perspectivas que tienen estos sobre sus vidas, experiencias o situaciones, expresadas a través de sus propias palabras" (Taylor y Bodgan, 1987, p. 100). Es una técnica especialmente apropiada para analizar la problemática de "figuras de apego" porque, como señala Vallès (2014), permite focalizarse en un discurso específico, profundizando e indagando en las evocaciones e implicaciones de la participante.

Tratamiento de la información

Los datos obtenidos en la fase de recogida de información son sometidos a diferentes análisis guiados por los objetivos planteados en la investigación. En este sentido, hay un consenso cada vez

más generalizado entre los investigadores (Flick, 2012) en que la investigación cualitativa es, por esencia, multimetodológica. Es decir, que el uso de distintos métodos va más allá de una cuestión técnica y refleja la "intención del investigador de asegurar la comprensión" del fenómeno estudiado (Hernández, 2014). En este trabajo, esto es especialmente relevante porque la investigación se entronca con el cada vez mayor número de investigaciones de corte cualitativa que validan el uso enriquecedor y complementario de ambos métodos de investigación (Hammersley y Atkinson, 1994).

Para asegurar esa correcta combinación, hemos de proceder a un *análisis diferenciado* de la fase cuantitativa y cualitativa con una presentación integrada de los resultados según los objetivos propuestos:

- **Fase cuantitativa:** realizaremos un análisis estadístico descriptivo y de comparación de medias a través de inferencias no paramétricas que nos permita esbozar la visión general de las opiniones, ideas, enfoques y prácticas sobre el tema investigado. Como hemos detallado anteriormente, se trata de identificar las tendencias más relevantes, pero también asegurar la 'retrocompatibilidad' de los datos (Bos, 2003) que nos permita construir una matriz que confrontar con otros estudios cuantitativos en torno al mismo tema.
- **Fase cualitativa:** se llevará a cabo el análisis de los datos recogidos en los grupos focales y la entrevista en profundidad. A diferencia del análisis de la fase anterior, realizaremos un detallado análisis temático y aplicaremos metodologías de análisis cualitativo (Vallès, 2014; Bonilla-Jiménez y Escobar, 2017) especialmente diseñadas para estos instrumentos.

Relación entre objetivos, instrumentos e análisis

A continuación, en las tablas 9, 10 y 11, se describe la relación entre los objetivos de investigación, los instrumentos empleados para la recogida de información y el análisis realizado:

Tabla 9.

Relación del objetivo 1 (conocer la correspondencia de los deberes escolares con el currículo escolar, su diseño y concreción) con instrumentos, población y análisis

Objetivos	Instrumento	Población	Análisis
1.1. Identificar la concepción del profesorado sobre los deberes	▪ <i>Cuestionario:</i> dimensión I (ítems 5, 9 y 17), dimensión III (ítems 22, 23 y 24), dimensión VI (ítems 53)	Docentes de Educación Primaria Granada	Análisis descriptivos y Pruebas no paramétricas de comparación de medias (SPSS Statistics 25)
	▪ <i>Grupos focales</i>	Docentes y directivos de Educación Primaria Granada	Análisis temático siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Nvivo Versión Release 1.6)
1.2. Describir qué criterios usan para diseñar y planificar los deberes	▪ <i>Cuestionario:</i> dimensión II (ítems 19, 20 y 21) dimensión III (ítem 25), dimensión IV (ítems 26, 27, 29,30,31,32 y 33)	Docentes de Educación Primaria Granada	Análisis descriptivos y Pruebas no paramétricas de comparación de medias (SPSS Statistics 25)
	▪ <i>Grupos focales</i>	Docentes y directivos de Educación Primaria Granada	Análisis temático siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Nvivo Versión Release 1.6)
1.3 Saber cómo se evalúan los deberes y el impacto de éstos en la calificación global	▪ <i>Cuestionario:</i> dimensión V (ítems 35, 36, 37, 38, 39, 40 y 41)	Docentes de Educación Primaria Granada	Análisis descriptivos y Pruebas no paramétricas de comparación de medias (SPSS Statistics 25)
	▪ <i>Grupos focales</i>	Docentes y directivos de Educación Primaria Granada	Análisis temático siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Nvivo Versión Release 1.6)
1.4 Indagar qué reflejo tienen los deberes en los proyectos educativos de los centros	▪ <i>Cuestionario:</i> dimensión II (ítem 18)	Docentes de Educación Primaria Granada	Análisis descriptivos y Pruebas no paramétricas de comparación de medias (SPSS Statistics 25)
	▪ <i>Grupos focales</i>	Docentes y directivos de Educación Primaria Granada	Análisis temático siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Nvivo Versión Release 1.6)

Tabla 10.

Relación del objetivo 2 (conocer el impacto de los deberes escolares en el ámbito familiar) con instrumentos, población y análisis

Objetivos	Instrumento	Población	Análisis
2.1. Identificar las creencias, teorías implícitas y concepciones de las familias acerca de los deberes.	▪ Cuestionario: dimensión VI (ítems 50 y 51)	Docentes de Educación Primaria Granada	Análisis descriptivos y Pruebas no paramétricas de comparación de medias (SPSS Statistics 25)
	▪ Grupos focales	Docentes y directivos de Educación Primaria Granada	Análisis temático siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Nvivo Versión Release 1.6)
	▪ Entrevista (preguntas 1, 2, 3 y 4)	Representante AMPAS de Granada	Análisis temático del discurso
2.2 Describir la competencia de los padres para ayudar a sus hijos con los deberes	▪ Grupos focales	Docentes y directivos de Educación Primaria Granada	Análisis temático siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Nvivo Versión Release 1.6)
	▪ Entrevista (pregunta 13)	Representante AMPAS de Granada	Análisis temático del discurso
2.3. Saber el impacto de los deberes en la rutina familiar tanto a nivel de actividades, como de espacios y tiempos	▪ Cuestionario: dimensión VI (ítems 43, 44, 45, 46, 47 y 48)	Docentes de Educación Primaria Granada	Análisis descriptivos y Pruebas no paramétricas de comparación de medias (SPSS Statistics 25)
	▪ Grupos focales	Docentes y directivos de Educación Primaria Granada	Análisis temático siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Nvivo Versión Release 1.6)
	▪ Entrevista (pregunta 10, 15, 16, 17, 18 y 19)	Representante AMPAS de Granada	Análisis temático del discurso
2.4 Conocer la valoración del impacto de los deberes en la rutina familiar.	▪ Grupos focales	Docentes y directivos de Educación Primaria Granada	Análisis temático siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Nvivo Versión Release 1.6)
	▪ Entrevista (pregunta 11, 12 y 14)	Representante AMPAS de Granada	Análisis temático del discurso

Tabla 11.

Relación del objetivo 3 (conocer la relación de los deberes y la equidad educativa y social) con instrumentos, población y análisis

Objetivos	Instrumento	Población	Análisis
3.1. Identificar si las posibilidades y recursos familiares se ajustan a los requerimientos académicos de los deberes escolares desde la perspectiva docente	▪ Cuestionario: dimensión VI (ítems 49 y 52)	Docentes de Educación Primaria Granada	Análisis descriptivos y Pruebas no paramétricas de comparación de medias (SPSS Statistics 25)
	▪ Grupos focales	Docentes y directivos de Educación Primaria Granada	Análisis temático siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Nvivo Versión Release 1.6)
	▪ Entrevista (pregunta 19)	Representante AMPAS de Granada	Análisis temático del discurso
3.2. Saber cuáles son las características de los deberes que hacen que la desigualdad social aumente o disminuya.	▪ Cuestionario: dimensión IV (ítems 28, 29, 30, 32 y 34)	Docentes de Educación Primaria Granada	Análisis descriptivos y Pruebas no paramétricas de comparación de medias (SPSS Statistics 25)
	▪ Grupos focales	Docentes y directivos de Educación Primaria Granada	Análisis temático siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Nvivo Versión Release 1.6)
	▪ Entrevista (pregunta 22)	Representante AMPAS de Granada	Análisis temático del discurso
3.3. Conocer si el profesorado toma o no medidas diferenciadas en función de la situación familiar de su alumnado.	▪ Cuestionario: dimensión IV (ítems 28, 29,30,31 y 34) y dimensión V (ítem 42)	Docentes de Educación Primaria Granada	Análisis descriptivos y Pruebas no paramétricas de comparación de medias (SPSS Statistics 25)
	▪ Grupos focales	Docentes y directivos de Educación Primaria Granada	Análisis temático siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Nvivo Versión Release 1.6)
	▪ Entrevista (pregunta 5, 7, 8,9 y 21)	Representante AMPAS de Granada	Análisis temático del discurso
3.4. Describir qué agentes socioeducativos minimizan el	▪ Cuestionario: dimensión VI (ítems 44 y 45)	Docentes de Educación Primaria Granada	Análisis descriptivos y Pruebas no paramétricas de comparación de medias (SPSS Statistics 25)

impacto de la desigualdad ayudando a compensar las desigualdades.	▪ Grupos focales	Docentes y directivos de Educación Primaria Granada	Análisis temático siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Nvivo Versión Release 1.6)
	▪ Entrevista (pregunta 20, 25 y 26)	Representante AMPAS de Granada	Análisis temático del discurso

5.3. Consideraciones éticas

Las investigaciones científicas tienen un impacto en la sociedad que las origina y acompaña, ya que además de la divulgación de conocimientos, se espera que cuando una investigación llega a su fin, sus resultados mejoren o ayuden a desarrollar la humanidad. Por tanto, la ética en la investigación debiera ser transversal a todo el proceso, trascendiendo un listado de consideraciones a cumplir. Por ello, en esta investigación se ha procurado cuidar cada paso del proceso para estar a la altura del compromiso adquirido.

El código de buenas prácticas en investigación publicado por la Universidad de Granada (s. f.) recoge como fundamento "contribuir a un desarrollo sostenible que posibilite un progreso social armónico y justo". Esta investigación ya recoge, desde el propio título la intención de investigar si los deberes, como práctica educativa, contribuyen o no a la igualdad, la equidad y la justicia social contemplando diferentes ámbitos. Entiendo que un elemento que se sitúa en el centro de la comunidad educativa y que involucra a toda una sociedad puede ser considerado también, como una fuente de desigualdad. Por ello no solo se han tenido en cuenta las consecuencias éticas propias de un proceso de investigación en ciencias sociales, sino que también la temática y los contenidos han sido revisados bajo el mismo prisma.

En relación al proceso investigador, el inicio es la construcción del marco teórico con la revisión de infinidad de trabajos publicados por compañeros y compañeras, mentores y colegas investigadores. Es requisito indispensable en este proceso ético cuidar el trabajo ajeno que fundamenta el propio y citar adecuadamente sus hallazgos y conclusiones.

En relación al diseño, se ha tenido en cuenta que este no sólo sea sistemático y transparente, sino que, durante todo el proceso desde el diseño de la recogida de información, de los instrumentos hasta el planteamiento y realización de los análisis, siga estándares rigurosos, fiables y válidos. En este sentido, se ha cuidado la recogida de información. A todos los participantes se les explicó el objetivo de su participación, especialmente a los jueces expertos que validaron el cuestionario y a todos los participantes de los grupos focales y de la entrevista en profundidad donde además se les solicitó el consentimiento para ser grabados durante su participación en las técnicas cualitativas. Se procuró

recoger la información de un modo que no estigmatice socialmente o que les causara discriminación o prejuicio, respetando en todo momento su privacidad y anonimato.

A la par, se ha cuidado de forma especialmente atenta los resultados durante el análisis, ya que los discursos a analizar son valiosos porque los participantes han compartido sus ideas desde lo más identitario que les define y esa fragilidad requiere de una mirada comprensiva, respetuosa con ellos mismos, su circunstancia y su contexto vital, profesional y social. También se espera que los resultados se divulguen y lleguen a la comunidad educativa, especialmente a aquella que ayudó a construirlos aportando tan generosamente sus ideas, tiempo y esfuerzos. Finalmente, queda por señalar lo evidente. La investigación no existiría sin una persona que investiga. Por ello, también se ha procurado poner el foco en mantener una mirada y un accionar honesto, diligente, imparcial, responsable y riguroso en todo momento.

BLOQUE III: MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 6. Estudio Cuantitativo

6.1. Muestra y participantes:

6.1.1 Muestra para la panorámica

6.1.2. Descripción de la muestra encuestada

6.2. Instrumento de recogida de información: el cuestionario

6.2.1. Proceso de construcción del cuestionario

6.2.2. Descripción del cuestionario

6.2.3. Administración del cuestionario

6.2.4. Análisis de la información

6.3. Validación y fiabilidad del instrumento

6.3.1. Validación de contenido: Jueces expertos

6.3.2. Parámetros de validación y fiabilidad estadística

6. ESTUDIO CUANTITATIVO

6.1. Muestra y Participantes

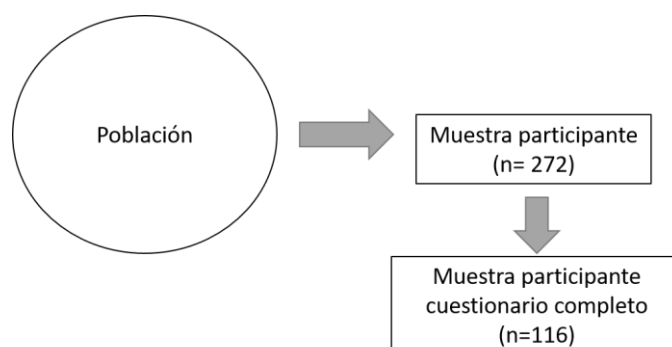
6.1.1. Muestra para la panorámica

Para esta primera fase del estudio se invitó a participar a toda la población empleando el método de autoselección de los participantes (De Marchis, 2012). Este método implica un muestreo no probabilístico virtual con una difusión online del cuestionario, extensiva a todos los docentes de Primaria, en el que la muestra podía participar de forma remota en situación de confinamiento total y aislamiento sanitario. Entre las limitaciones de este método de muestreo se encuentran el no poder controlar o seleccionar a los participantes o que aquellos que deciden participar tengan un perfil determinado como un mayor compromiso o afinidad con el tema a tratar (Chang y Krosnick, 2009). El uso de internet facilita la obtención de muestras de gran tamaño y la representatividad de la muestra obtenida es adecuada, ya que el objetivo de esta panorámica es obtener un primer punto de información a modo de introducción en el campo de estudio sin transferir o sacar conclusiones que permitan extrapolar o comparar resultados.

Así, la invitación a participar se hizo a toda la población del estudio, conformando la muestra invitada. Finalmente, la población que decide participar es inferior y la que completa el cuestionario de forma completa aún menor como puede verse en la figura 11.

Figura 11.

Obtención de la muestra para la investigación



6.1.2. Descripción de la muestra que responde al cuestionario

La muestra productora de información fueron 116 docentes de educación primaria de Granada. Para poder describir la muestra que ha participado en el cuestionario se han establecido tres subcategorías. Por un lado, aquellos indicadores que corresponden con información personal, además consideramos interesante recoger otra información relacionada con la identidad docente y

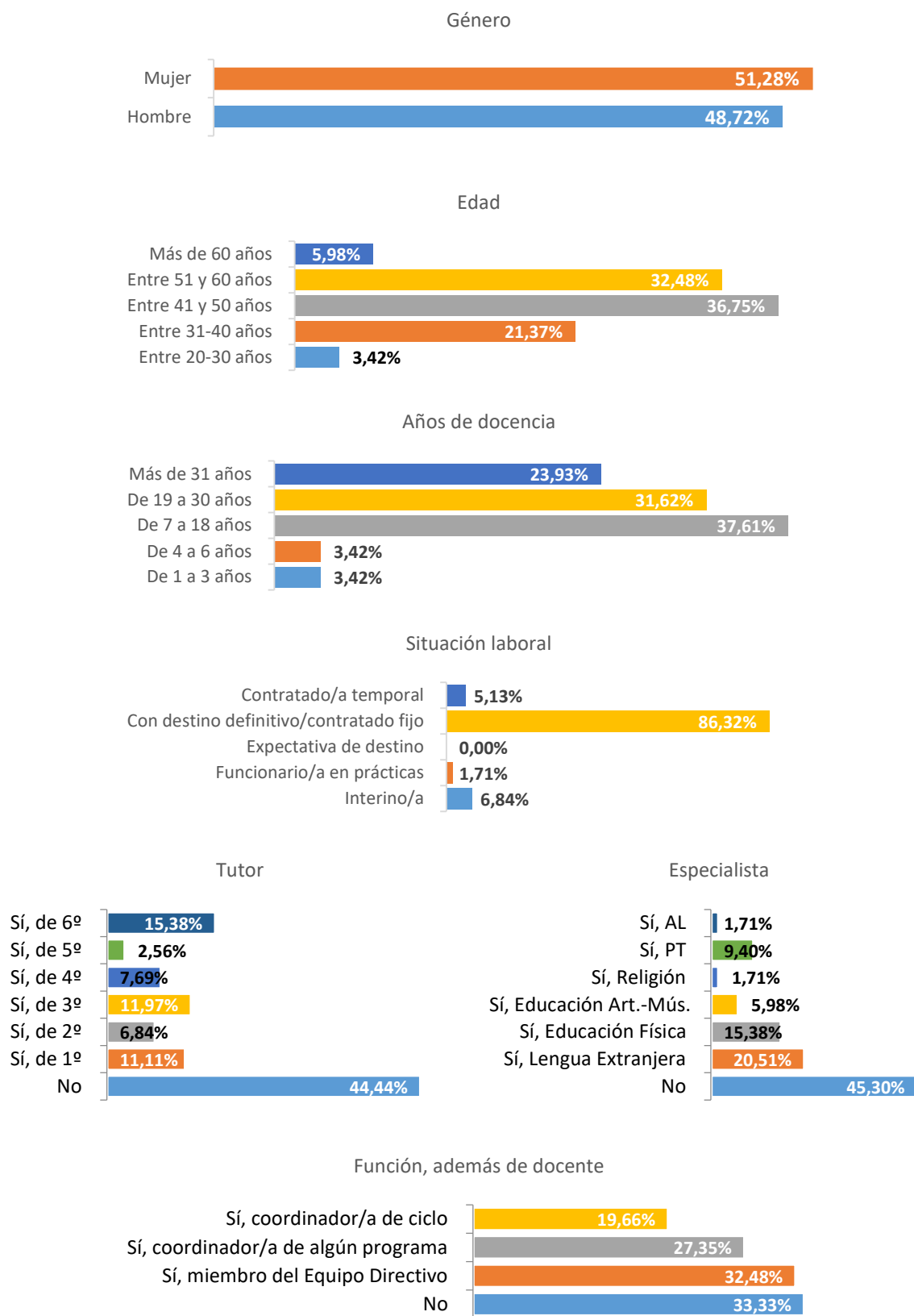
su práctica educativa. Finalmente, para comprender mejor el contexto de algunas cuestiones se describe el centro educativo en el que los y las encuestados/as desarrollan su profesión.

En relación a la información personal, la población docente que ha respondido al cuestionario es equitativa respecto al género (48,3% de hombres y un 51,7% de mujeres) donde el mayor rango de edad se da en dos franjas de edad. El 37,1% de los encuestados tiene entre 41 y 50 años y el 32,8% tiene entre 51 y 60 años, seguidos por el 21,6% que está entre los 31 y los 40 años. Respecto a los años de docencia siguen una distribución normal donde la mayoría de docentes se sitúan en dos franjas. El 37,9% cuenta entre 7 y 18 años de docencia y el 31,9% entre 19 y 30 años de experiencia docente. La situación laboral de los participantes es bastante estable, ya que el 87,1% se encuentra con destino definitivo o contratado/a fijo. Estos datos, en su conjunto, aseguran una estabilidad en las respuestas y un criterio experiencial.

Respecto a la información profesional, casi la mitad de los encuestados/as no son tutores (44,8%) respecto a la otra mitad que se reparte de forma casi equitativa por los seis cursos de educación primaria. Del mismo modo, el 45,7% informan no ser especialistas. El resto de la muestra se concentra en especialistas de lengua extranjera (20,7%) y de Educación Física (14,47%), teniendo una menor representación el resto de especialidades docentes. Además de dar clase, el 31,9% de los y las encuestados informa ser del equipo directivo de sus centros, un 24,1% coordinadores/as de algún programa y un 11,2% coordinadores de ciclo.

Más de la mitad de los docentes aseguran no haber recibido formación en deberes (54,3%) mientras que un 25,9% informa que la formación la ha obtenido investigando de forma autónoma. Este dato es llamativo, ya que los deberes son una práctica educativa común ya que el 86,2% de los encuestados reconoce mandar deberes, aunque no existe una formación previa, es decir, unos estándares que se puedan transmitir de forma global a los docentes como se hace con el resto de elementos curriculares (programación, exámenes, contenidos o metodologías). En la figura 12 se detallan las características que se han mencionado de la muestra de forma visual:

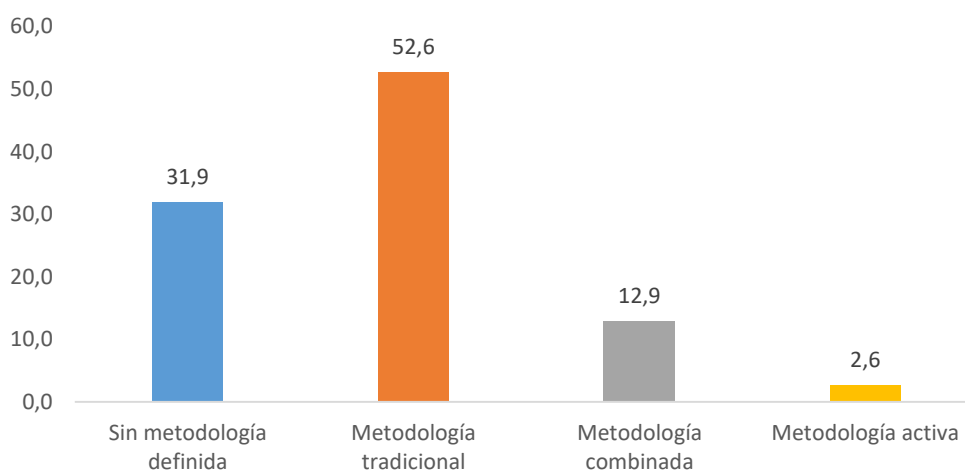
Figura 12.
Características de la muestra que responde al cuestionario



Uno de los aspectos más relevantes en la descripción de la muestra es conocer qué metodología docente emplean habitualmente, ya que los deberes son una de las consecuencias directas de la gestión del aula. Un poco más de la mitad de los participantes manifiestan seguir una metodología tradicional (clases magistrales, trabajos en grupo, ejercicios y problemas) mientras que sólo un 2,6% emplea metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en juegos, gamificación o aprendizaje basado en problemas). Resalta que un 31,9% no cuenta con una metodología definida bien porque no saben, bien porque no son conscientes de qué metodología aplican, sino que han manifestado seguir varias metodologías durante el curso escolar lo que pone en duda la estabilidad y el criterio en la práctica docente. Se muestra en la figura 13:

Figura 13.

Metodologías más empleadas por la muestra que responde al cuestionario

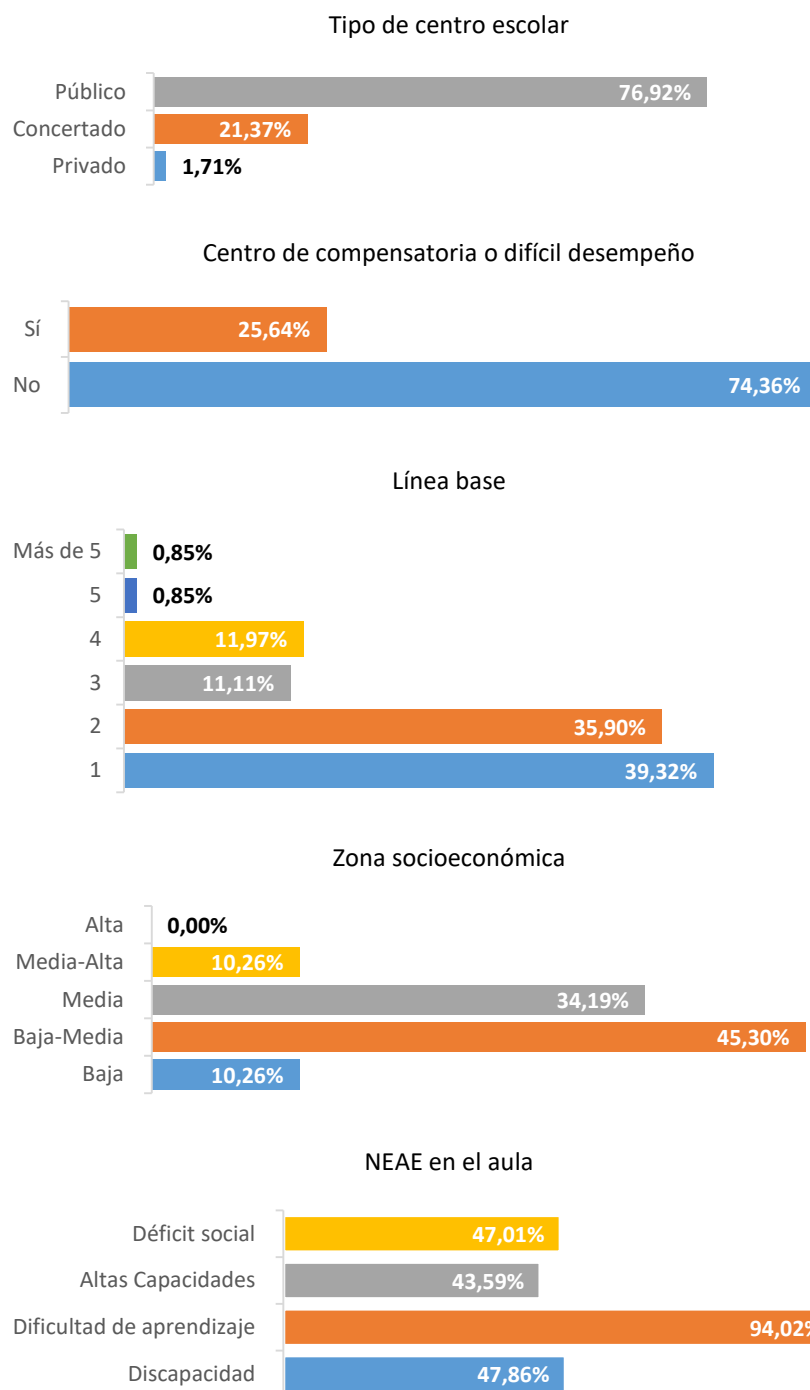


En relación a los centros escolares, la mayoría de los encuestados desarrollan su labor docente en centros públicos (76,7%) frente al 21,6% que trabaja en centros concertados o el 1,7% en centros privados. Del total de centros, sólo el 25,9% son centros de compensatoria de una línea (38,8%) o dos (36,2%) mientras que el resto son de línea tres (11,2%) o cuatro (12,3%) y apenas el 0,9% son de cinco o más líneas.

La mayoría de centros (45,7%) se sitúan en un entorno socioeconómico medio-bajo seguido de un entorno medio (34,5%). Respecto al alumnado con NEAE, la mayoría de docentes no cuentan con alumnado NEAE aunque destacan las dificultades de aprendizaje que un 29,3% de docentes cuentan con tres o cuatro casos en su aula. Así se refleja en la figura 14:

Figura 14.

Características de los centros de los docentes de la muestra que responde al cuestionario



En general, en base a todos los resultados descriptivos es factible realizar un perfil de docente que ha respondido al cuestionario. En los datos personales tiene entre 41-50 años con un recorrido laboral de entre 19 y 30 años y una estabilidad importante, ya que está con destino fijo o con contrato indefinido. Respecto al género la diferencia entre hombre y mujer no es significativa estadísticamente.

En el ámbito laboral no es especialista, no forma parte del equipo directivo, pero podría, ya que la diferencia entre ambas respuestas es mínima al igual que ocurre con la tutoría. Si sabemos que mandan deberes todos los días o la mayoría, que no ha tenido formación en deberes y sigue una metodología tradicional. El centro en el que desarrolla su labor es un centro educativo público de en la provincia Granada, no de compensatoria, ni de déficit social. Es un centro pequeño, de línea uno o dos, que se sitúa en un entorno sociocultural medio-bajo que no cuenta con más de uno o dos casos por clase con NEAE.

En resumen, la muestra para la primera fase exploratoria cuenta con una gran diversidad en los factores individuales más importantes como son el género, la edad, la experiencia laboral, la metodología docente empleada y en los factores colectivos como son el tipo de centro, la propia diversidad de su alumnado o el nivel socioeconómico. Esta diversidad permite que las respuestas obtenidas conformen una buena exploración de la opinión docente.

6.2. Instrumento de recogida y análisis de la investigación: el cuestionario

6.2.1. Proceso de construcción del cuestionario

El instrumento que se empleó para la recogida de la información de la fase panorámica fue un cuestionario diseñado ad hoc dada la dificultad de contar con un instrumento que reúna las características necesarias para la investigación, que busca obtener una visión general del tema de estudio: los deberes escolares en la práctica educativa desde la perspectiva del profesorado. Para su elaboración se han tenido en cuenta los objetivos planteados en la investigación, así como la población a la que iba dirigido.

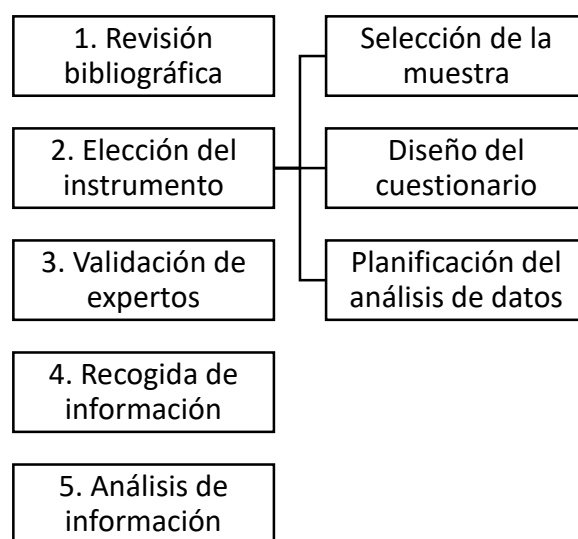
Con esta premisa, se establece que la finalidad del cuestionario es explorar la opinión de docentes de educación Primaria de centros públicos, concertados y privados de la provincia de Granada sobre los deberes escolares respecto a su concepción, relación con el currículo, su práctica docente y su percepción del impacto en la rutina fuera del horario lectivo para poder obtener una panorámica del estado de la opinión docente entorno a un conjunto de dimensiones que ayudan a comprender los deberes escolares.

El instrumento es sometido a diferentes análisis para comprobar su solidez y normalidad para a continuación realizar los análisis descriptivos necesarios con el objetivo de conseguir una exposición general tanto de las respuestas individuales como de aquellas respuestas que permitan ser agrupadas en las distintas dimensiones de las pueda emerger un perfil.

En concreto, el punto de partida para la construcción del cuestionario fue la revisión de los objetivos a alcanzar en la investigación para poder obtener una visión general de forma que se pudieran resaltar aquellas dimensiones y aspectos clave a incluir en el instrumento. Dado que los docentes son uno de los agentes más relevantes en los deberes unido a la falta de investigaciones sobre su práctica en el contexto granadino se optó por los docentes de educación primaria como población destinataria del instrumento. La construcción del mismo ha pasado por las siguientes fases, definidas en la figura 15:

Figura 15.

Diseño del cuestionario



A continuación, se detallan las diferentes fases del diseño y construcción cuestionario:

- **Revisión bibliográfica:** se repasaron los instrumentos de recogida de información cuantitativos de diversas investigaciones referentes en la temática, que aportaran ideas clave y aspectos a tener en cuenta como punto de inicio. En concreto, se buscaba por un lado variables sobre las que había investigación y sobre las que no y por otro lado posibles dimensiones e ítems a incluir en el cuestionario.
- **Elaboración del cuestionario inicial:** tras definir las categorías y los bloques de recogida de información se elaboró un boceto de cuestionario dando lugar a la primera versión del mismo. Para esta construcción se llevaron a cabo reuniones con dos maestras de centros de educación Primaria, así como tres docentes universitarios con experiencia en la temática. El objetivo era conocer su visión para que el cuestionario estuviera claro, fuera pertinente y apropiado. También en la elaboración del mismo se tuvo en cuenta la población a la que iba dirigido, la muestra posible y el posterior análisis de datos para que la información recogida fuera congruente con los objetivos establecidos.

- **Validación de expertos:** el cuestionario fue revisado por siete expertos (profesores de educación Primaria y docentes de Universidad) que aportaron sus recomendaciones respecto a la estructura, contenido y visión general. Con sus sugerencias se modificó el cuestionario para construir una nueva versión que fue revisionada con algunos de esos expertos para dar lugar al cuestionario definitivo.
- **La administración** del cuestionario se hizo de forma online con la plataforma *Lime Survey*.
- Finalmente, los datos se recogieron en un archivo facilitado por la plataforma para su **análisis e interpretación**.

El punto de partida para la creación del cuestionario fue la concreción de las dimensiones en las que se iba a estructurar, los tres ámbitos que se corresponden con los tres grandes objetivos de la investigación:

- **Ámbito curricular:** para conocer la relación entre los deberes y el currículo escolar.
- **Ámbito sociocultural de la comunidad educativa:** para conocer las características y concepciones sobre los deberes y su impacto en las rutinas académicas y familiares.
- **Ámbito equidad y justicia social:** para conocer la relación entre los deberes y la igualdad de oportunidades en base a los derechos humanos.
- **Preguntas demográficas:** se añadió esta cuarta categoría para recopilar datos demográficos que nos permitirán contextualizar la información recogida.

Una vez establecidas estas grandes categorías, se creó un banco de posibles ítems a incluir en el cuestionario en relación a los objetivos planteados. Para la construcción de este banco de ítems, además de los de creación propia se revisaron las investigaciones más relevantes sobre los deberes en el contexto español con el objetivo de identificar los ítems más relevantes y analizar su diseño. Los instrumentos empleados en investigaciones pertenecientes a un contexto distinto al sistema educativo español han sido rechazados por tratarse de un contexto e intenciones diferentes. A continuación, se exponen los instrumentos revisados:

- José Francisco Amiama Iburguren, en su tesis doctoral "*Análisis de los deberes escolares en la ESO y exploración de un espacio colaborativo entre profesorado y familias de la Comunidad Autónoma Vasca*" (Universidad del País Vasco, 2013) diseña un cuestionario para el profesorado cuenta con ocho bloques:
 - Datos del profesorado demográficos: 5 ítems de respuesta dicotómica o abierta.
 - Planificación de los deberes: 18 ítems a valorar en escala Likert de cinco opciones de respuesta.

- Tipos de estrategias de control: 3 ítems de respuesta libre a valorar también en escala Likert de cinco opciones de respuesta.
- Aspectos y percepciones sobre el alumnado: 10 ítems con escala Likert de cuatro o cinco opciones de respuesta.
- Percepciones sobre las familias: 7 ítems con escala Likert de cinco opciones de respuesta.
- Relación con las familias: 1 ítem con cuatro subítems de respuesta dicotómica.
- Viabilidad para la colaboración con las familias en el tema de los deberes escolares: 2 ítems con varios subítems con escala Likert de cinco opciones de respuesta
- Propuestas de mejora para el recurso de los deberes escolares: pregunta abierta.
- Benigno Sánchez Vales, en su tesis doctoral "Deberes escolares, motivación y rendimiento en el área de matemáticas" (Universidad da Coruña, 2014) utilizó la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE) que evalúa variables vinculadas con la implicación de los deberes escolares y la motivación. En concreto se recoge información de las siguientes dimensiones:
 - Motivación para realizar los deberes escolares: 12 ítems con escala Likert de cinco opciones de respuesta.
 - Interés: 4 ítems con escala Likert de cinco opciones de respuesta.
 - Actitud: 4 ítems con escala Likert de cinco opciones de respuesta.
 - Percepción de utilidad de los deberes escolares: 1 ítem con escala Likert de cinco opciones de respuesta.
 - Estimación de la cantidad de deberes realizados: 1 ítem con escala Likert de cinco opciones de respuesta.
 - Tiempo diario dedicado a la realización de los deberes: 3 ítems con escala Likert de cinco opciones de respuesta.
 - Aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes: 3 ítems con escala Likert de cinco opciones de respuesta.
- María Elena Parra-González en su tesis doctoral "Análisis de las tareas para casa en Educación Primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracaso escolar" (Universidad de Granada, 2017) diseñó un cuestionario que ha sido fundamental por su cercanía a los objetivos planteados en esta investigación. El cuestionario de docentes deberes para casa cuenta con tres dimensiones y 35 ítems de preguntas cerradas de

opción múltiple, preguntas con respuesta dicotómicas y politómicas y de preguntas con respuestas únicas y múltiples.

- Características: cuestiones sobre la identificación y datos de contexto (ítems del 1 al 6).
- La realidad de los deberes escolares en la clase/asignatura: cuestiones cotidianas sobre los deberes (ítems del 7 al 29).
- Opinión docente (ítems del 30 al 35).

El siguiente paso en la construcción del cuestionario fue organizar y completar la batería de preguntas creada inicialmente, hasta seleccionar 87 ítems. Este proceso de depuración inicial se llevó a cabo eliminando ítems repetidos, similares o que profundizaban en aspectos que se podían explorar en los grupos focales distribuyéndolos en los tres ámbitos iniciales que conformaron la primera revisión (43 preguntas asociadas a aspectos curriculares, 19 preguntas relacionadas con las familias y el alumnado y 13 con la equidad educativa) y un cuarto de información demográfica (12 ítems).

Tras esta fase inicial en la que se empezaron a recopilar los ítems se decidió que la dimensión relacionada con la equidad y la justicia social surgía de la interrelación de las otras dos dimensiones y que era más adecuado entremezclar las preguntas para evitar la deseabilidad social, dando lugar a cuatro dimensiones para el cuestionario que se exponen a continuación. Esta segunda revisión fue realizada junto a docentes universitarios expertos en didáctica y en metodología donde la selección de los ítems se afinó y distribuyó en base a las nuevas cuatro categorías:

- Demografía del centro y del profesorado encuestado. En esta dimensión hace referencia a toda la información relacionada con variables demográficas tanto del profesorado a nivel personal y laboral (género, edad, experiencia, etc.) como del centro educativo donde desarrolla su labor (tamaño del centro, su administración y financiación, etc.). Se le asociaron 16 ítems.
- Profesorado y deberes. Hace referencia a cómo los docentes emplean o no los deberes en su práctica docente diaria respecto a la finalidad, diseño, evaluación, atención a la diversidad, etc. Se le asociaron 11 ítems.
- Deberes y currículo. Esta dimensión recoge la información relativa al centro y de cómo gestiona los deberes (coordinación, acuerdos, directrices, si quedan recogidos en los documentos oficiales, etc.). Se le asociaron 35 ítems.
- Profesorado y contexto. La información que se pretende obtener es la opinión docente sobre cómo se viven los deberes en la rutina familiar a nivel de tiempo, de gestión de recursos, de papel de las familias, sus circunstancias y su opinión. Se le asociaron 13 ítems.

En una tercera revisión para depurar aún más los ítems los resultados fueron los siguientes:

- Demografía del centro y del profesorado encuestado: 17 ítems.
- Profesorado y deberes: 6 ítems.
- Deberes y currículo: 26 ítems.
- Profesorado y contexto: 11 ítems.

Dos meses después, se llevó a cabo una cuarta revisión de forma global. Se volvieron a repasar los instrumentos empleados en otras investigaciones junto a la revisión de las publicaciones relacionadas con la teoría de los deberes, expuesta en capítulos anteriores, y tras una reflexión conjunta con expertos en didáctica y en metodología, se concretaron las dimensiones definitivas para el cuestionario dando lugar a los seis bloques que lo componen y se depuraron los ítems para elaborar el cuestionario piloto que sería valorado por los jueces expertos:

- Bloque I: características descriptivas y demográficas. En esta primera sección del cuestionario se pregunta por datos personales (5 ítems), profesionales (6 ítems) y del centro escolar al que pertenece (6 ítems).
- Bloque II: centro escolar y deberes. Recoge información sobre la opinión docente acerca de las directrices, los recursos, el funcionamiento y la coordinación del centro escolar sobre los deberes (4 ítems).
- Bloque III: opinión general de los docentes sobre los deberes. Esta dimensión pretende conocer el posicionamiento y la intención de mandar deberes (5 ítems).
- Bloque IV: diseño de deberes. Se preguntan aspectos que tienen que ver con las características de los deberes como la frecuencia, el tipo de deberes, los recursos necesarios, el tiempo empleado, la ejecución, medidas de atención a la diversidad, etc. (9 ítems).
- Bloque V: corrección y evaluación de deberes. Esta dimensión hace referencia a la corrección (tiempo, quien la realiza, consecuencias, medidas de atención a la diversidad, etc.) y la evaluación de los deberes (criterios, peso en la calificación final, etc.) (8 ítems).
- Bloque VI: opinión general docente sobre los deberes en relación a las familias y el alumnado. Busca conocer la opinión docente sobre el impacto de los deberes en la rutina familiar, sus recursos, sus valoraciones y papel (10 ítems).

La quinta revisión, se centró en revisar y adaptar los ítems al formato online tras la valoración de los jueces. Esta revisión se dio lugar al cuestionario definitivo con 52 preguntas repartidas en seis bloques y una pregunta final abierta para recoger sugerencias sumando un total de 53 ítems, cuya evolución se detalla en la tabla:

- Bloque I: Características descriptivas y demográficas. 17 ítems.
- Bloque II: Centro escolar y deberes. 4 ítems.
- Bloque III: Opinión general de los docentes sobre los deberes. 4 ítems.
- Bloque IV: Diseño de deberes. 9 ítems.
- Bloque V: Corrección y evaluación de deberes. 8 ítems.
- Bloque VI: Opinión general docente sobre los deberes en relación a las familias y el alumnado. 10 ítems.

Tabla 12.

Evolución de las dimensiones y los ítems durante la construcción del cuestionario

Revisión inicial	2º Revisión	3º Revisión	4º Revisión	Definitivo
<i>Dimensiones (nº de ítems)</i>	<i>Dimensiones (nº de ítems)</i>	<i>Dimensiones (nº de ítems)</i>	<i>Dimensiones (nº de ítems)</i>	<i>Dimensiones (nº de ítems)</i>
Demografía (12)	Demografía del centro y del profesorado encuestado (16)	Demografía del centro y del profesorado encuestado (17)	Demografía (17)	Demografía (17)
Ámbito sociocultural de la comunidad educativa (19)	Profesorado y deberes (11)	Profesorado y deberes (6)	Centro escolar y deberes (4)	Centro escolar y deberes (4)
Ámbito curricular (43)	Deberes y currículo (35)	Deberes y currículo (26)	Opinión deberes (5)	Opinión deberes (4)
Ámbito equidad (13)	Profesorado y contexto (13)	Profesorado y contexto (11)	Diseño (9)	Diseño (9)
			Corrección y Evaluación (8)	Corrección y Evaluación (8)
			Impacto alumnado y familias (10)	Impacto alumnado y familias (10)

En relación al formato de presentación del cuestionario, uno de los aspectos más relevantes en la construcción del cuestionario fue la irrupción de la pandemia causada por La Covid-19 que alargó el proceso de diseño y obligó a reformular su administración ya que el planteamiento inicial era la recogida de información en papel, de forma presencial en los diferentes centros educativos. Sin embargo, este hito inesperado y el confinamiento obligaron a adaptar el cuestionario en papel por un cuestionario digital y a una distribución vía online para su cumplimentación. La herramienta para la adaptación digital del cuestionario fue *Lime Survey* un software libre diseñado para la realización de

encuestas en línea que permitió adaptar el cuestionario y recoger las respuestas siguiendo los principios de facilidad de uso, seguridad de datos y transparencia. Esta aplicación, que el Centro de Servicios Informáticos y Redes de Comunicación de la Universidad de Granada (CSIRC) pone a disposición de la comunidad universitaria, tiene una interfaz sencilla con diferentes tipos de preguntas que permite que los usuarios puedan interactuar con ella sin conocimientos de programación para la construcción publicación y recolección de los datos. Así que el formato y el diseño establecidos inicialmente en papel se adaptaron y reformularon a un entorno digital que se describirá más adelante.

Teniendo en cuenta los distintos tipos de ítems que se encontraban habilitados en la plataforma online para el diseño de la encuesta, el cuestionario ha sido adaptado combinando diferentes formatos de respuesta (se observa más adelante en la tabla 13) para la una recogida de información lo más óptima y pertinente posible siendo los siguientes:

- Ítem dicotómico: solo ofrecen dos opciones de respuesta y hay que decidir una de ambas.
- Ítem tipo matriz: el ítem tiene un formato de tabla con las diferentes preguntas planteadas a la izquierda y las opciones de respuesta se encuentran en la parte superior de forma que se debe valorar cada una de ellas en función de la escala. En este caso se ha usado una escala tipo Likert de dos rangos, de tres y de cinco niveles.
- Ítem de respuesta abierta: donde se responde libremente a la pregunta.
- Ítem de opción múltiple: son preguntas donde se seleccionan varias de las opciones que se ofrecen como respuesta.
- Ítem de opción múltiple una respuesta: son preguntas donde es necesario marcar sólo una de las opciones que se ofrecen como respuesta.
- Ítem de opción múltiple con comentarios: son preguntas donde se seleccionan varias de las opciones que se ofrecen como respuesta y además se pueden comentar todas las opciones escogidas.

Tabla 13.

Ítems del cuestionario

Tipos de ítems	Total de ítems	¿Qué ítems son?
Dicotómicos	1	13
Matriz	17	18,19,20,24,22,23,24,25,27,28,29,30,32,45,46,47 y 52
Respuesta abierta	2	17 y 53
Opción múltiple	12	8,10, 26, 31,37, 38, 40, 41, 42, 43, 48 y 49
Opción múltiple una respuesta	20	1,2,3,4,5,6,7,9,11,12,14, 15, 33, 34,35,36,39,44,50 y 51
Opción múltiple con comentarios	1	16

6.2.2. Descripción del cuestionario

El cuestionario definitivo empleado, que se describe en a continuación, es inédito y diseñado expreso para esta investigación teniendo en cuenta la población encuestada (docentes de educación Primaria de Granada) y la concreción de objetivos de investigación.

El instrumento con 53 preguntas, que se agrupan en seis dimensiones, presentadas en varias pantallas de la encuesta. La primera pantalla es previa al cuestionario, en ella se visualiza una descripción a modo de encabezado donde se contextualiza el cuestionario en la investigación, se explica el objetivo del cuestionario, el tiempo de realización y se asegura el anonimato en las respuestas, algo que se refleja en la figura 16:

Figura 16.

Vista de la carta de presentación del cuestionario online

Los deberes escolares en la práctica educativa desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria

Mi nombre es Ana Sebastián, psicóloga orientadora, y estoy realizando una investigación de tesis doctoral en la Universidad de Granada. El objetivo es conocer el estado de la cuestión sobre los deberes escolares desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria con el fin de ofrecer posibles mejoras. Necesitamos conocer su opinión y práctica docente habitual, sin tener en cuenta las circunstancias excepcionales en las que nos encontramos en el ámbito educativo actualmente por la crisis sanitaria COVID-19.

Su opinión y experiencia son valiosas y fundamentales para la investigación, y nos comprometemos a utilizar con rigor y seriedad la información que proporcione poniéndola al servicio de la mejora educativa. Los datos de este cuestionario serán tratados de forma estadística y por lo tanto, totalmente anónimos y respetan la Ley de Protección de Datos (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales). El hecho de responder a este cuestionario implica que usted es mayor de 18 años, está de acuerdo y da su consentimiento para que los datos aquí recogidos sean utilizados con fines de investigación.

El tiempo previsto para cumplimentar este cuestionario es de 15 minutos. Si tiene alguna duda o sugerencia contacte a través de este correo electrónico: aisa@correo.ugr.es

Le agradezco su disponibilidad, tiempo y dedicación a este cuestionario, consciente del esfuerzo que supone en este momento.

Esta encuesta es anónima.

El registro de su respuesta en la encuesta no contiene ninguna información de identificación sobre usted, a no ser que una pregunta específica de la encuesta lo requiera.

Aunque se haya utilizado un identificador (token) para acceder a esta encuesta, puede estar seguro de que no se ha guardado con sus respuestas. Ese identificador se administra en una base de datos diferente a la encuesta y sólo se utilizará para indicar si ha completado, o no, la misma. No existe ninguna forma de identificar las respuestas de la encuesta a partir del identificador.

Siguiente

A continuación, las siguientes seis pantallas de la encuesta se corresponden con los seis bloques de preguntas del cuestionario que cuentan con la siguiente estructura: cada pantalla tiene una barra de porcentaje con la progresión del cuestionario, el título del bloque y a continuación las preguntas con una indicación de cómo responder a cada una y finaliza con un botón de "siguiente" para pasar a la próxima pantalla.

Bloque I: Características descriptivas y demográficas

En esta primera sección está compuesta por 17 preguntas (ítems del 1 al 17). Por un lado, once de las preguntas hacen referencia a variables personales de los docentes que recogen información de características sociodemográficas y de su profesión como docentes. Por otro lado, las seis preguntas restantes recogen información sobre el centro escolar de primaria donde trabajan, como se verá en la tabla 14.

La información relacionada con el género, la edad, los años de docencia, la situación laboral, si son tutores, especialistas o desempeñan otra función en el centro además de dar clase ayuda a obtener una descripción de los participantes en el cuestionario y contextualizan las respuestas para su posterior análisis y discusión. De igual forma sucede con las cuestiones relacionadas con aspectos sociodemográficos del centro (tipo de centro escolar, si es un centro de compensatoria o difícil desempeño, la línea base, el entorno socioeconómico o el porcentaje de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo). La pregunta por la provincia del centro asegura el origen de la muestra, una de las desventajas de la distribución online. Finalmente, se incluyen en este bloque también las preguntas relacionadas con la profesión docente como su formación en deberes, la metodología o su concepción de deberes ya que se considera que son preguntas que también ayudan a contextualizar las demás respuestas del cuestionario. Al término de este bloque, la barra de progresión nos indica que se ha completado un 16% del cuestionario total.

Tabla 14.

Ítems del Bloque I. Variables descriptivas

Pregunta	Opciones de respuesta
Género	Hombre/Mujer/Otro
Edad	Entre 20-30 años/Entre 31-40 años/Entre 41 y 50 años Entre 51 y 60 años/Más de 60 años
Años de docencia	De 1 a 3 años/De 4 a 6 años/De 7 a 18 años De 19 a 30 años/Más de 31 años
Situación laboral	Interinidad/Funcionariado en prácticas/Expectativa de destino Con destino definitivo o contratado/a fijo Contratado/a temporal (centro privado o concertado)
Formación en relación a los deberes escolares	No he recibido ninguna Sí, en la Universidad/Sí, en el Centro de Profesores Sí, en mi centro/Sí, investigando por mi cuenta
Cargo de tutor/a	No Sí, de 1º Primaria/Sí, de 2º Primaria/Sí, de 3º Primaria Sí, de 4º Primaria/Sí, de 5º Primaria/Sí, de 6º Primaria
Especialista	No Sí, Lengua Extranjera/Sí, Educación Física Sí, Educación Artística-Musical/Sí, Religión Sí, PT/Sí, AL
Función en el centro	Sí, miembro del Equipo Directivo Sí, coordinador/a de algún programa Sí, coordinador/a de ciclo

Manda deberes	Todos o la mayoría de días/Una o dos veces por semana De forma esporádica/Los fines de semana (viernes) Sólo en periodos vacacionales/No mando deberes
Metodología predominante	Lección magistral/Resolución de ejercicios/Estudio de casos Aprendizaje cooperativo/ <i>Flipped Classroom</i> (Aula Invertida) Aprendizaje basado en problemas/Aprendizaje por proyectos Aprendizaje basado en juegos/Gamificación
Definición de deberes	Respuesta libre
Tipo	Privado/Concertado/Público
Provincia	Granada/Almería/Jaén/Málaga/Sevilla/Huelva/Cádiz/Otro
Centro de compensatoria o difícil desempeño	No/Sí
Línea	1/2/3/4/5/más de 5
Nivel socioeconómico entorno	Bajo/Bajo-Medio/Media Media-Alto/Alto
NEAE	Nº Alumnado con discapacidad Nº Alumnado con dificultad de aprendizaje Nº Alumnado con Altas Capacidades Nº Alumnado con Déficit social compensatoria

Bloque II: Centro escolar y deberes: formado con cuatro preguntas

Esta segunda pantalla está formada por cuatro preguntas (ítems del 18 al 21) y se recoge información acerca de las dinámicas, acuerdos y coordinación que hay a nivel de centro respecto a los deberes escolares. La barra de progresión en el cuestionario muestra un 33%. En este apartado, todas las preguntas son de escala valorativa en las que el encuestado debe valorar cada uno de los puntos presentados. Por ejemplo, en la pregunta número 18 sobre si existen directrices en los documentos del centro sobre los deberes, deberán responder si existen, si no existen o si no sabe si hay directrices en el proyecto educativo, en el Reglamento de Organización y Funcionamiento... y así sucesivamente hasta completar los ocho documentos que aparecen en la pregunta. Se refleja todo en la tabla 15.

Tabla 15.

Ítems del Bloque II. Centro escolar y deberes

Pregunta	Opciones de respuesta
Directrices sobre deberes en los documentos de centro: Proyecto Educativo Reglamento de Organización y Funcionamiento Proyecto de Gestión Programación de ciclo Programación de nivel Unidad didáctica Plan de atención a la diversidad Programa de formación del profesorado	Sí/No/No lo sé
Recursos del centro a disposición del alumnado fuera del horario lectivo: Un aula Profesorado de apoyo Acceso a internet Ordenadores Impresora Plan de acompañamiento (PROA)	Sí/No/No lo sé
Coordinación en deberes a nivel de centro: De todo el centro Por ciclo Por Equipo Docente Cada docente es independiente	Nunca/Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre/Siempre
Necesidad de las reuniones de coordinación: Con todo el centro Por ciclo Por equipo docente	Nunca/Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre/Siempre

Bloque III: Opinión general de los docentes sobre los deberes

En esta tercera pantalla, la progresión sube al 50%. Está compuesta por cuatro ítems (del 22 al 25) y recoge información acerca de la opinión personal y como colectivo docente sobre los deberes. Las tres primeras preguntas del bloque apuntan a ver si hay alguna diferencia en la opinión personal y la que se tiene del colectivo docente respecto a mandar deberes. Sin embargo, la última pregunta busca conocer la opinión en general sobre la relación entre los objetivos curriculares y los deberes, siendo este último uno de los objetivos secundarios de la investigación. Finalmente, el modo de respuesta continúa la dinámica valorativa de cada punto que se presentó en la pantalla anterior.

Tabla 16.*Ítems del Bloque III. Opinión docente sobre los deberes*

Pregunta	Opciones de respuesta
Posicionamiento para mandar deberes: Posicionamiento como docente Posicionamiento como colectivo docente	Totalmente en contra/En contra Ni en contra ni a favor A favor/Totalmente a favor
Intención personal de mandar deberes. Para... Trabajar contenidos Desarrollar habilidades cognitivas Desarrollar habilidades académicas Desarrollar habilidades personales Regular el comportamiento del alumnado Establecer un vínculo con la familia	Nunca/Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre/Siempre
Intención como colectivo de mandar deberes. Para... Trabajar contenidos Desarrollar habilidades cognitivas Desarrollar habilidades académicas Desarrollar habilidades personales Regular el comportamiento del alumnado Establecer un vínculo con la familia	Nunca/Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre/Siempre
Relación entre objetivos pedagógicos y competencias con los deberes.	Nunca/Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre/Siempre

Bloque IV: Diseño de deberes

Con bloque, formado por 9 ítems (del 26 al 34) se llega al 66% de la progresión del cuestionario. Es un bloque relevante, ya que no existe mucha investigación que permita reflexionar sobre si los deberes se diseñan o no y en caso afirmativo, cuáles son los puntos a tener en cuenta en su elaboración.

Por un lado, este bloque permite tener una aproximación de si a la hora de mandar deberes los docentes tienen en cuenta aspectos como el tipo de tareas, la forma de realización, los recursos o el tiempo que se tarda en su ejecución. Por otro lado, también se recoge información sobre la personalización de los deberes y cómo se relacionan los deberes con la atención a la diversidad para poder responder a cuestiones como si los deberes se emplean como un recurso para atender a la diversidad o si existe la atención a la diversidad en los deberes en la discusión posterior de los resultados. Se presenta en la tabla 17:

Tabla 17.

Ítems del Bloque IV. Diseño de deberes

Pregunta	Opciones de respuesta
Diseño de deberes	Los selecciono de los que propone el libro de texto Los selecciono de otros manuales Los selecciono de internet Los elaboro personalmente Los elaboro con compañeros Sigo el cuadernillo del alumnado para casa
Los deberes que manda consisten en...	
Tareas de recordar	
Tareas de comprender	Nunca/Casi nunca
Tareas de aplicar	Ocasionalmente
Tareas de analizar	Casi siempre/Siempre
Tareas de reflexionar	
Tareas de crear	
Intención como colectivo de mandar deberes.	
Para...	
trabajar contenidos	Nunca/Casi nunca
desarrollar habilidades cognitivas	Ocasionalmente
desarrollar habilidades académicas	Casi siempre/Siempre
desarrollar habilidades personales	
regular el comportamiento del alumnado	
establecer un vínculo con la familia	
Cómo se realizan los deberes:	
Individualmente	Nunca/Casi nunca
Por parejas	Ocasionalmente
En grupos	Casi siempre/Siempre
Con la ayuda de la familia	
Recursos necesarios para su ejecución:	
Papel y lápiz (libro de texto, fichas...)	
Recursos TIC (ordenador, internet...)	Nunca/Casi nunca
Visitar otros espacios	Ocasionalmente
Contactar con gente	Casi siempre/Siempre
Otros materiales: cartulinas, goma eva, colores...	
Tiene en cuenta el tiempo empleado en hacer los deberes:	No Sí, en función del curso (edad) Sí, en función de sus características individuales Sí, en función de las características familiares

Tiempo dedicado a hacer los deberes:	
Menos de 1 hora	Nunca/Casi nunca
Entre 1 y 2 horas	Ocasionalmente
Entre 2 y 3 horas	Casi siempre/Siempre
Más de 3 horas	
Tiene en cuenta los deberes que se mandan en otras asignaturas	<p>Sí, tengo en cuenta las asignaturas que yo imparto al mismo grupo</p> <p>Sí, tengo en cuenta mis asignaturas y las que imparten el resto de mis compañeros</p> <p>Sólo cuando el alumnado protesta y entonces ajusto los deberes a mandar</p> <p>No suelo tenerlo en cuenta</p>
En general a la hora de mandar deberes	<p>A todos/as se les manda la misma tarea</p> <p>Las tareas son personalizadas para cada alumno/a</p> <p>Solo alumnado con NEE</p> <p>Solo alumnado con NEAE</p>

Bloque V: Corrección y evaluación de deberes

Con este bloque, formado por 8 ítems (del 35 al 42) se alcanza el 83% del cuestionario. Es un bloque que permite obtener información sobre la evaluación de deberes, la corrección y la calificación. En la mayoría de preguntas sólo es posible escoger una opción, ya que las respuestas son mutuamente excluyentes como por ejemplo en la pregunta número 35 se pregunta por los criterios de evaluación de los deberes y como respuesta o no existen criterios de evaluación o si existen, si éstos están recogidos en algún documento del centro o no. En el resto de preguntas, las respuestas no son mutuamente excluyentes y por lo tanto es posible escoger varias de entre las que se exponen. Por ejemplo, en la pregunta número 38 sobre cómo es la corrección de los deberes es posible marcar varias opciones de entre las respuestas ya que los deberes pueden calificarse con una nota, también revisarse indicando posibles mejoras o incluso no corregirse. También, en los ítems 38, 40 y 41 se incluye una opción de respuesta libre para que, como docente, aporte cómo corrige los deberes y cuáles son las consecuencias cuando el alumnado realiza o no los deberes que se le mandan. Se presenta en la tabla 18:

Tabla 18.*Ítems del Bloque V. Corrección y evaluación de deberes*

Pregunta	Opciones de respuesta
Criterios de evaluación de deberes	No Sí, pero no están recogidos en ningún documento oficial Sí, están recogidos en los documentos oficiales
El profesorado da a conocer esos criterios	Sí No es una información que el alumnado necesite saber
Quien se encarga de la corrección:	Yo corrijo individualmente los deberes de cada alumno Yo doy pautas pero se corrigen entre los alumnos El alumnado sale a la pizarra a resolverlo Las familias/No se corrigen
Cómo es la corrección de los deberes	Se califica con una nota el trabajo realizado Se revisa el trabajo indicando posibles mejoras del mismo No suelen corregirse/Otro:
Peso en la calificación final	No influyen/Menos del 10%/Entre el 11 y el 25% entre el 26 y el 50%/Más del 50%
Consecuencias para el alumnado de hacer los deberes	No ocurre nada/Refuerzo verbal Afecta positivamente a la calificación final/Otro:
Consecuencias para el alumnado de no hacerlos	No ocurre nada/Amonestación verbal Afecta negativamente a la calificación final Reducción del tiempo de recreo/Acumulación de tareas/Otro:
Medidas específicas en la evaluación de deberes	No, son los mismos indicadores para todos/as Sí, diferencio según circunstancias personales del alumnado Sí, diferencio según circunstancias familiares No los evalúo

Bloque VI: Opinión general docente sobre los deberes en relación a las familias y el alumnado

Este último bloque del cuestionario retoma las categorías iniciales de su construcción al explorar la opinión docente sobre el impacto de los deberes en el alumnado, las familias y las rutinas fuera del horario lectivo. Está formado por 10 preguntas (ítems del 43 al 52) que exploran tres áreas. Por un lado, la concepción de los recursos materiales, de tiempo, de conocimientos y monetarios que tienen las familias. Por otro lado, el rol que se espera que las familias tengan en los deberes. Y finalmente la opinión que los docentes piensan que las familias y el alumnado tienen de ellos. Los ítems en este bloque son de tres tipos: de respuesta única, de respuesta múltiple y de escala valorativa. Se presenta en la tabla 19:

Tabla 19.

Ítems del Bloque VI. Los deberes en relación a las familias y el alumnado

Pregunta	Opciones de respuesta
Dónde se suelen hacer los deberes	En clase durante la jornada lectiva En el colegio, fuera de la jornada lectiva En otras actividades fuera de la jornada lectiva En casa/No lo sé
Apoyo externo no familiar para hacer deberes	Menos del 20% de la clase Entre el 21 y el 50% de la clase Entre el 51 y el 80% de la clase Más del 80% de la clase/No lo sé
Apoyos y recursos en casa: Familiares Internet, impresora... Facilidad para los trabajos grupales	Nunca/Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre/Siempre
Papel de las familias de los deberes Ayudarles en la organización de las tareas Ayudarles en la ejecución de las tareas (resolviendo dudas...) Revisar si la ejecución es correcta Motivarles y animarles a su realización Hacerles los deberes a sus hijos/as Les castigan con más deberes	Nunca/Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre/Siempre
Los deberes interfieren en la rutina familiar	Nunca/Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre/Siempre
Explicar a las familias cómo ayudar en los deberes	No lo he hecho porque no me lo han pedido No, porque no lo considero necesario Sí, una vez en el curso (grupal) Sí, varias veces en el curso (grupal e individual) Sólo a nivel particular Sólo cuando me lo piden
Conocer las circunstancias personales y necesidades del alumnado y sus familias	Por el trato diario en clase Por entrevistas con las familias y/o tutorías Se infiere del contexto en el que está el colegio Por los informes escolares de años anteriores Por cuestionarios que ha realizado el alumnado Por las notas en la agenda escolar
Opinión del alumnado	Los aceptan/Los rechazan/Les da igual Están resignados/Su opinión no es relevante

Opinión de las familias	Los aceptan/Los rechazan/Les da igual Están resignados/Su opinión no es relevante
Información interesante para comprender necesidades y circunstancias de su alumnado	Nunca/Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre/Siempre
El nivel formativo de los padres	
El nivel socioeconómico familiar	
Los recursos que hay en la familia	
El tiempo del que disponen para ayudarles a hacer los deberes	
La estructura familiar	
Los hábitos de estudio (lugar, método...)	

Finalmente, esta segunda sección del cuestionario se cierra con una pregunta abierta (ítem 53) que permite las aportaciones libres de los y las encuestados/as acerca del cuestionario y la investigación. La última sección del instrumento es la despedida donde aparece una fórmula de agradecimiento y una forma de contacto antes de enviar la encuesta, como se muestra en la figura 17.

Figura 17.

Despedida del cuestionario

Los deberes escolares en la práctica educativa desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria

¡Muchas gracias por su colaboración!

Si desea información sobre el resultado de la investigación, contacte en el correo: aisg@correo.ugr.es

6.2.3. Administración del cuestionario

La situación de confinamiento durante el periodo de recogida de datos, requirió modificar la intención inicial de administrar el cuestionario en formato papel y de forma presencial, para hacer una adaptación en versión online.

La principal ventaja de emplear plataformas y aplicaciones digitales es su bajo coste económico y temporal, ya que la difusión del cuestionario es mucho más rápida que acudir presencialmente a los diferentes centros o enviarlo por correo postal. En contra, la principal desventaja es la poca garantía de conseguir respuestas y cuestionarios completos, debido a la falta de contacto directo y vinculación con los docentes destinatarios. El software *Lime Survey* empleado en la adaptación del cuestionario online genera un enlace con el cuestionario para poder cumplimentarlo sin necesidad de registro previo ni de compartir ningún dato por parte de los/las encuestados/as. Además, este software permite guardar la pantalla del cuestionario para retomarla

más adelante, aunque una vez avanzada la misma no es posible retroceder para alterar las respuestas.

La difusión del instrumento se realizó por varios canales:

- Empleando redes de mensajería instantánea como *Whatsap* o *Telegram* a todos los contactos conocidos de docentes de Granada
- Recopilando los emails de los centros educativos de Granada y a los centros de profesorado y mandándoles por correo el enlace a todos ellos.
- Empleando la estrategia de difusión conocida como "boca a boca" donde los que ya han rellenado el cuestionario lo comentan con otros docentes para que lo cumplimenten.

Además, para su difusión se crearon textos específicos para cada canal contextualizando la investigación, fomentando y agradeciendo la participación (ver anexo 1). Además, se explicitaba el perfil de los participantes, ya que estos debían contar con una serie de requisitos para poder incluir sus respuestas en el estudio. Los requisitos eran: ser docentes de Educación Primaria y desarrollar su labor en un centro granadino. También se solicitó a la Delegación Territorial de Educación de Granada su colaboración para la distribución (ver anexo 2).

Todos estos canales favorecen alcanzar un volumen importante de docentes en un tiempo limitado, para la situación pandémica que atravesábamos y que tantas dificultades supuso para los profesionales de la educación. La recogida de datos comenzó el 15 de abril de 2020, 32 días después de que se decretara el estado de alarma el día 14 de marzo de 2020. La recogida de datos finalizó el 30 de junio de 2020 para poder dar paso a la siguiente fase del estudio. La encuesta estuvo un total de dos meses y quince días activa para recoger información.

6.2.4. Análisis de la información

Para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados se ha realizado un análisis general de estadísticos descriptivos para cada una de las seis dimensiones del cuestionario con la finalidad tanto de explicar las características de la muestra participante (dimensión I Características) como de describir sus respuestas en el resto de categorías (dimensión II Centro escolar y deberes, dimensión III Opinión general de los docentes sobre los deberes, dimensión IV Diseño de deberes, dimensión V Corrección y evaluación de deberes y dimensión VI Los deberes en relación a las familias y el alumnado). Estos análisis nos permiten resaltar las características más representativas y resumirlas de forma gráfica para poder obtener la visión general de la primera fase establecida en el diseño y que será presentada más adelante.

Además, para aquellas variables más relevantes se ha realizado un análisis de comparación de medias (pruebas inferenciales no paramétricas) para conocer si hay una relación significativa entre las variables y, en caso de ser positiva, un análisis de matrices para describir la relación entre ellas. En

el cuestionario, hay dos ítems que corresponden a preguntas abiertas (17. definición de deberes y 53. sugerencias finales). Ambas respuestas han sido analizadas cualitativamente siguiendo las categorías emergentes de los grupos de discusión que se describirán en el siguiente capítulo.

6.3. Validación y fiabilidad del instrumento

6.3.1. Validación de contenido: jueces expertos

Para comprobar la validez de contenido se llevó a cabo un juicio de expertos. El proceso de validación de expertos comenzó con el diseño de la plantilla de validación del instrumento. A continuación, se seleccionaron los perfiles de expertos y expertas en diversos campos relacionados con la educación. Tras informarles de la investigación, sus objetivos y contextualizar el instrumento se les facilitó una plantilla para poder evaluar el cuestionario. Finalmente, sus respuestas fueron tenidas en cuenta para la elaboración de la versión final del instrumento.

Los ocho expertos/as que participaron fueron escogidos por su cualificación, experiencia e imparcialidad para emitir una valoración adecuada con diversos perfiles. Todos son docentes bien procedentes de diferentes universidades andaluzas bien procedentes de centros educativos de Granada. Se muestra en la tabla 20.

Tabla 20.

Descripción de jueces expertos/as consultados para la validación del instrumento

Experto/a	Profesión	Años docencia	Género
1	Docente en CEIP - Granada	29	Femenino
2	Docente en CEIP - Granada	22	Masculino
3	Docente en CEIP - Granada	37	Femenino
4	Docente de la Universidad de Granada del departamento de Didáctica y Orientación Escolar	3	Masculino
5	Docente de la Universidad de Granada del departamento de Didáctica y Orientación Escolar	24	Femenino
6	Orientador Escolar. Coordinador de MRP. Docente de la Universidad de Granada del departamento de Didáctica y Orientación Escolar	40	Masculino
7	Docente de la Universidad de Jaén del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	20	Masculino
8	Docente de la Universidad de Almería del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	15	Masculino

Antes de proceder a la valoración del cuestionario, se les hizo llegar una carta de presentación donde se les presentó el problema de investigación, así como los objetivos principales. También se le explicó el objetivo del instrumento, la población a la que iba dirigido, se les facilitó una plantilla de valoración con las instrucciones de cumplimentación junto a un pequeño cuestionario final y un modelo del instrumento final para poder valorar el diseño del mismo. La plantilla con el pequeño cuestionario y el cuestionario piloto pueden consultarse en los anexos 3 y 4, respectivamente.

Estos expertos evaluaron y analizaron, ítem a ítem, tanto de la pregunta como de la respuesta, los aspectos expuestos a continuación, valorándolos en una escala de 1 a 4, donde 1 es mínimo y 4 es máximo:

- **Claridad:** en esta categoría se valora que la redacción se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y su semántica son adecuadas.
- **Relevancia:** en esta categoría se valora que el ítem contribuye a recoger información importante para responder a los objetivos.
- **Pertinencia:** en esta categoría se valora que el ítem es adecuado para lo que se pretende medir.
- **Adecuación a los destinatarios:** en esta categoría se valora la medida en la el ítem se ajusta al perfil de los destinatarios (docentes de educación primaria)

Además, se les invitó a realizar todas las observaciones que consideraran necesarias, solicitándoles que en caso de que puntuaran algún elemento con 1 o 2 indicaran si modificarían, eliminarían o sustituirían el elemento en sí. Estas indicaciones quedaban recogidas en la figura que se presentaba junto a cada elemento del instrumento. Se observa en la figura 18:

Figura 18.

Modelo de indicaciones

	Claridad	Relevancia	Pertinencia	Adecuación Destinatarios
Pregunta	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]
Respuesta	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]
Si la valoración general es 1 o 2: ¿Qué recomienda hacer con el ítem? [] Sustituirlo [] Suprimirlo [] Modificarlo:				
Observaciones/propuestas mejora				

En la tabla 21 se recogen las puntuaciones medias de cada factor valorado (claridad, relevancia, pertinencia y adecuación a los destinatarios) tanto de la pregunta como la respuesta de cada ítem. En general, el cuestionario es claro, relevante, pertinente y adecuado a los destinatarios

ya que las valoraciones medias se encuentran entre 3,13 la puntuación media más baja y la más alta un 4 siendo la desviación más grande de 1,3 en un único ítem. En la *dimensión I Características* se observan que todos los ítems han sido calificados con puntuaciones altas salvo el ítem número 3F sobre la cantidad de alumnado NEAE en el aula que tiene la puntuación media más baja del bloque (3,13) en el factor claridad.

En las *dimensiones II: Centro escolar y deberes, III: Opinión general de los docentes sobre los deberes y IV: Diseño de deberes* los ítems tienen una calificación media- alta donde la mayoría de ítems tienen una puntuación superior a 3,88 interpretándose como que son claros, relevantes, pertinentes y adecuados a los destinatarios.

En la *dimensión V: Corrección y evaluación de deberes* ocurre lo mismo salvo con un el ítem 29 acerca de las medidas específicas de evaluación de los deberes para el alumnado que cuenta con una puntuación de 3,13 para la claridad de la pregunta.

Finalmente, la *dimensión VI: Los deberes en relación a las familias y el alumnado* también cuenta con puntuaciones altas en la mayoría de sus ítems, por encima de 3,75 y la puntuación más baja es de 3,25 para la claridad de la pregunta del ítem número 37 acerca de la percepción docente sobre la opinión del alumnado. Se muestra todo en la tabla 21:

Tabla 22.

Valoración estadística de los jueces

Ítem (Pregunta y Respuesta)		Claridad		Relevancia		Pertinencia		Adecuación Destinatarios	
		Media	Des. típica	Media	Des. típica	Media	Des. típica	Media	Des. típica
1A. Género	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
1B. Edad	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
1C. Años de docencia	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	3,75	0,707
1D. Situación laboral	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
1F. Formación en deberes	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
2A. Curso de docencia	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
2B. Tutoría	P	4,00	0,000	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	4,00	0,000	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
2C. Especialista	P	3,88	0,354	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
2D. Función	P	3,88	0,354	4,00	0,000	3,88	0,354	3,88	0,354

	R	3,63	0,744	4,00	0,000	3,88	0,354	3,88	0,354
2E. Frecuencia de los deberes	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,25	1,165	3,63	0,744	3,63	0,744	3,63	0,744
2F. Metodología	P	3,63	1,061	3,63	1,061	3,63	1,061	3,63	1,061
	R	3,25	1,389	3,25	1,389	3,25	1,389	3,25	1,389
3A. Tipo de centro	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
3B. Línea	P	3,63	1,061	3,25	1,389	3,25	1,389	3,25	1,389
	R	3,63	1,061	3,25	1,389	3,25	1,389	3,25	1,389
3C. Compensatoria	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
3D. Diferentes cursos en el aula	P	3,63	1,061	3,75	0,707	3,75	0,707	3,75	0,707
	R	3,63	1,061	3,75	0,707	3,75	0,707	3,75	0,707
3E. Zona	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
3F. NEAE	P	3,13	1,356	3,75	0,463	3,63	0,744	3,88	0,354
	R	3,50	1,069	3,75	0,463	3,63	0,744	3,88	0,354
4. Documentos	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
5. Recursos	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,63	0,744	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
6. Coordinación	P	3,75	0,707	4,00	0,000	4,00	0,000	3,88	0,354
	R	3,75	0,707	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
7. Necesidad de coordinación	P	3,50	0,756	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	3,50	0,756	4,00	0,000	4,00	0,000	3,75	0,707
8. Definición	P	3,75	0,707	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	3,63	1,061	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
9. Posicionamiento	P	3,63	0,744	3,63	0,744	3,63	0,744	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
10. Intención global de los deberes	P	3,63	0,744	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	3,63	0,744	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
11. Intención personal de los deberes	P	3,50	1,069	3,88	0,354	3,50	1,069	3,88	0,354
	R	3,50	1,069	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
12. Objetivos y competencias	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
13. Preparación de los deberes	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
14. Tipos	P	3,50	1,069	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,50	1,069	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
15. Aspectos en cuenta	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
16. Cómo se hacen	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354

	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
17. Recursos a utilizar	P	3,63	1,061	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	3,63	1,061	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
18. Tiempo	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
19. Tiempo en casa	P	3,75	0,707	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	3,63	1,061	4,00	0,000	4,00	0,000
20. Otras asignaturas	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
21. Personalización de los deberes	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
22. Evaluación	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
23. Compartir criterios	P	3,38	1,188	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
24. Quien	P	3,88	0,354	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	3,50	1,069	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
25. Cómo	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,63	0,744	3,63	0,744	3,63	0,744	3,63	0,744
26. Peso	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
27. Consecuencias de hacerlos	P	3,63	0,744	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
28. Consecuencias de no hacerlos	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
29. Medidas específicas	P	3,13	1,356	3,75	0,463	3,75	0,463	3,75	0,463
	R	3,38	1,061	3,75	0,463	3,75	0,463	3,75	0,463
30. Lugar de realización	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
31. Apoyo externo	P	3,75	0,707	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	3,75	0,707	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
32. Recursos externos	P	4,00	0,000	3,88	0,354	4,00	0,000	3,88	0,354
	R	3,75	0,707	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
33. Papel de la familia	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
34. Impacto en la familia	P	3,63	0,744	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
35. Explicación a los padres	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	3,75	0,707	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
36. Circunstancias personales	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	3,75	0,707	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
37. Opinión del alumnado	P	3,25	1,165	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	3,50	0,926	3,75	0,707	3,75	0,707	3,75	0,707

38. Opinión de las familias	P	3,38	1,188	3,75	0,707	3,75	0,707	3,75	0,707
	R	3,50	0,926	3,50	0,926	3,50	0,926	3,50	0,926
39. Información de las circunstancias	P	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
	R	3,50	1,069	3,88	0,354	3,88	0,354	3,88	0,354
40. Sugerencias	P	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000
	R	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000	4,00	0,000

Además de contemplar los parámetros estadísticos para valorar los ítems se tuvieron en cuenta los comentarios de los jueces respecto a indicaciones de formato, terminología y reformulación de ítems.

Junto con la valoración del instrumento, se consideró pertinente anexar un pequeño cuestionario con el objetivo de obtener una valoración general y la opinión de cada persona experta sobre determinados aspectos que surgieron durante la construcción y diseño del mismo. Este pequeño cuestionario está dividido en tres secciones:

- **Presentación:** En la primera sección se solicitaba una valoración general sobre el texto de presentación de la primera pantalla del instrumento, valorando su claridad, adecuación a los destinatarios, longitud del texto, así como la claridad y relevancia del contenido. Para cada factor se planteaba una valoración en una escala tipo Likert de cuatro grados con un espacio para poder comentar la respuesta donde 1 (muy mala), 2 (mala), 3 (buena) y 4 (muy buena).
- **La segunda sección corresponde con la valoración general del cuestionario,** también en escala de cuatro grados con un espacio para poder comentar la respuesta de los siguientes indicadores:
 - Lenguaje inclusivo: considero que el lenguaje es un factor clave en la cultura y la sociedad, emplear un lenguaje inclusivo en el que todas las personas se sientan identificadas es un paso clave para promover la igualdad y combatir los prejuicios.
 - Tiempo de cumplimentación: uno de los factores clave que se plantearon en el diseño es el equilibrio entre la información recolectada y el tiempo que se tarda en cumplimentar el cuestionario. Conocer la opinión de los expertos acerca del tiempo ayuda a analizar su longitud.
 - Extensión y cantidad de preguntas: este indicador complementa al anterior, ya que se procuró hacer un cuestionario equilibrado.
 - Formato de los ítems: dado el objetivo del cuestionario de obtener una visión panorámica general, los ítems empleados para la recogida de información fueron diversos y variados quizás complejizando el instrumento.

- Orden de las preguntas: el cuestionario se estructura en diferentes bloques, con un diseño donde el orden de las preguntas está pensado para ser lo más neutro posible. Con este indicador conocemos si el orden de las preguntas es adecuado o no.
- Permite la recogida de información objetiva y libre de sesgos: puede ocurrir que en el diseño del cuestionario existan sesgos no deseados que induzcan a unas determinadas respuestas o bien que el posicionamiento desde su construcción no sea objetivo.
- Respetar el anonimato: siguiendo uno de los principios éticos básicos de respetar la privacidad de cada encuestado/a.
- **La tercera sección son cinco preguntas abiertas acerca del tema de investigación:**
 - ¿Cree que el cuestionario abarca todas las circunstancias docentes?
 - ¿Cree que falta alguna dimensión por explorar en relación a los deberes desde la perspectiva docente?
 - ¿Cuál es el verbo que usted asociaría con los deberes? Por ejemplo, los deberes se mandan, se proponen, se piden, etc.
 - ¿Cómo cree que se debería nombrar en el cuestionario los deberes? (deberes, deberes escolares, tareas para casa, etc.)
 - Otras sugerencias.

Estas preguntas pretenden conocer varios detalles desde la experiencia de los jueces expertos: si hay algún área que no se ha contemplado y que es relevante para la investigación o cuestiones lingüísticas como el verbo a emplear o la etiqueta que usar ya que son cuestiones controvertidas con diversidad de opiniones y una falta de acuerdo.

Un análisis estadístico de las valoraciones de las dos primeras secciones señala que en general, las valoraciones han sido similares, donde la mayoría ha seleccionado la opción 3 (buena) o 4 (muy buena) en la escala salvo el tiempo de cumplimentación, como se refleja en la tabla 23). En base a estas puntuaciones se han realizado ajustes en el cuestionario como simplificar o concretar algunas preguntas para disminuir el tiempo de cumplimentación tal y como se describe más adelante.

Tabla 23.

Valoraciones de las dos primeras secciones del cuestionario general

Sección	Ítem	Media	Desviación típica
Carta de presentación	Claridad	3,75	0,463
	Adecuación	3,88	0,354
	Longitud	3,38	1,188
	Relevancia	3,88	0,354
Valoración cuestionario general	Lenguaje inclusivo	3,63	0,518

Tiempo cumplimentación	2,75	0,886
Extensión	3,38	0,744
Formato ítems	3,88	0,354
Orden	3,75	0,463
Información sin sesgos	3,88	0,354
Anonimato	3,75	0,463

La tercera sección, con información cualitativa, recoge información valiosa para la construcción del cuestionario y para las siguientes fases de la investigación. Los jueces opinan que el cuestionario abarca todas las circunstancias docentes aunque se podría profundizar en algunas otras dimensiones como la falta de formación permanente del profesorado sobre los deberes, entendida como un síntoma de un tema menor; incorporar algunas preguntas más respecto a la finalidad de los deberes; el tiempo que se dedica en clase a la corrección y de qué materias se mandan más deberes; y también indagar sobre las actividades extraescolares del alumnado y cómo influye en la enseñanza especialmente aprendizajes artísticos como la música y la danza. Estas sugerencias han sido tenidas en cuenta en las siguientes fases de la investigación para no ampliar el instrumento, que ellos mismos han valorado como extenso y muy completo. Tras estas valoraciones generales y específicas se modificó el orden de presentación de los ítems finales del cuestionario para aportar una mayor claridad y poder profundizar en determinadas categorías que al tener los ítems una distribución diferente no se aprecia el conjunto.

Uno de los conflictos a la hora de abordar la temática de estudio son las etiquetas empleadas para definirlo y el verbo que se le asocia. En este sentido, los denominan *deberes* o *deberes escolares* y a su vez señalan que los deberes *se mandan* resaltando que debería emplearse otro verbo y poniendo de manifiesto toda una cultura de obligatoriedad asociada a los deberes. Denominarlos tareas suena "más dulce y actual" comenta una de las personas expertas, aunque reconoce que al final cuando se habla de la temática conduce a "obligaciones a las que el niño hace frente con más o menos presión de tiempo y más o menos exigencias". Tras sus comentarios y con la revisión teórica planteada en los capítulos iniciales, se decide emplear el verbo mandar y la denominación deberes, no tareas. También se eliminaron las subcategorías de la primera dimensión para que el diseño fuera más limpio y sencillo de responder.

Una vez analizadas las valoraciones generales, se revisó el cuestionario con aquellas sugerencias individuales que puntuaron algunos ítems con 1 o 2 en alguno de los cuatro factores a valorar adaptando los ítems para dar lugar a la versión definitiva. A continuación, se señalan las modificaciones, los ítems reformulados o eliminados.

Tabla 24.

Ítems modificados

Ítem inicial	Comentario	Ítem final
¿En qué cursos da clase de forma prioritaria? 1º/2º/3º/4º/5º/6º	Este ítem se eliminó porque no aportaba tanta información y la valoración general más negativa era su extensión	Eliminado
¿Es tutor/a? No Sí, (indique el curso)	Para facilitar el tiempo de cumplimentación el formato de la respuesta se modificó por uno de elección única	¿Es tutor/a? No/Sí tutor de 1º/2º/3º/4º/5º/6º
¿Es especialista?: No/Sí Lengua extranjera/Educación Física/Educación/Artística/Religión	Los expertos señalaron que faltaban opciones de respuesta	¿Es especialista?: No/Sí Lengua extranjera/Educación Física/Educación Artística-Musical/Religión/PT/AL
Además de dar clase, ¿desempeña alguna otra función en su centro? No/Sí, miembro del Equipo Directivo/Sí, coordinador de algún programa	Los expertos señalaron que faltaban opciones de respuesta, además la pregunta no era inclusiva respecto al género en sus opciones de respuesta	Además de dar clase, ¿desempeña alguna otra función en su centro? No/Sí, miembro del Equipo Directivo/Sí, coordinador-a de algún programa/Sí, coordinador-a de ciclo
¿Con qué frecuencia manda deberes a su alumnado? Todos los días/Sólo en fin de semana (los viernes)/Una o dos veces por semana/Por meses Sólo en periodos vacacionales No mando deberes	En el enunciado incluir la palabra habitualmente para mejorar la claridad de la pregunta. También se modificaron las respuestas y el orden para que fueran más claras y adecuadas	¿Con qué frecuencia manda habitualmente deberes a su alumnado? No mando deberes/Todos o la mayoría de días/Una o dos veces por semana/De forma esporádica/Los fines de semana (viernes)/Sólo en periodos vacacionales
¿Qué metodología educativa suele usar en el aula?	Para agilizar las respuestas del cuestionario se cambió el ítem de respuesta libre por uno de selección múltiple con varias opciones de respuesta	¿Qué metodología/s educativa/s suele usar en el aula de forma sistemática? Lección magistral/Resolución de ejercicios-problemas/Estudio de casos/Aprendizaje cooperativo/ <i>Flipped Classroom</i> (Aula Invertida)/Aprendizaje basado

		en problemas/Aprendizaje por proyectos/Aprendizaje basado en juegos/Gamificación/Otro:
¿Tiene alumnos de diferentes cursos en la misma aula? No/Sí	Este ítem se elimina porque se considera que el cuestionario es demasiado extenso y que la información aportada no era tan relevante por obedecer a una circunstancia docente muy particular	Eliminado
¿Qué recursos pone su centro a disposición del alumnado, fuera del horario lectivo, para que pueda hacer los deberes? Un aula/Profesorado de apoyo Acceso a internet/Ordenadores/Impresora	Una sugerencia de los jueces expertos fue incluir entre las opciones de respuesta el PROA	¿Qué recursos pone su centro a disposición del alumnado, fuera del horario lectivo, para que pueda hacer los deberes? Un aula/Profesorado de apoyo Acceso a internet/Ordenadores/Impresora/ Plan de acompañamiento (PROA)
¿En qué grado cree que son necesarias las reuniones de coordinación docente para mandar deberes? <i>Valorar en una escala</i> Con todo el centro/por ciclo/por curso/por equipo docente/cada docente es independiente	Se eliminaron opciones de respuesta para hacer el cuestionario más breve	¿En qué grado cree que son necesarias las reuniones de coordinación docente para mandar deberes? <i>Valorar en una escala</i> Con todo el centro/por ciclo/por equipo docente
Cuando manda deberes, ¿cómo los prepara? Los selecciono de los que propone el libro de texto/Los selecciono de otros manuales/Los selecciono de internet/Los elaboro personalmente/Los elaboro con compañeros	Se incorporó una opción de respuesta más ya que esa opción no estaba contemplada	Cuando manda deberes, ¿cómo los prepara? Los selecciono de los que propone el libro de texto/Los selecciono de otros manuales/Los selecciono de internet/Los elaboro personalmente/Los elaboro con compañeros/Sigo el cuadernillo del alumnado para casa
¿En qué consisten los deberes que usted manda a su alumnado? Tareas de repetición o de adquisición de práctica Tareas de aplicación/ Tareas de invención/	Siguiendo las indicaciones de los jueces expertos, se modificaron las respuestas de este ítem para facilitar su	¿En qué consisten los deberes que usted manda a su alumnado? Tareas de recordar/Tareas de comprender/Tareas de aplicar Tareas de analizar/Tareas de reflexionar/Tareas de crear

Tareas de reflexión/ Tareas de lectura/ Tareas de repetición o de adquisición de práctica	comprensión optando por seguir la taxonomía de Bloom	
¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de mandar deberes? Nivel de aprendizaje del alumnado/ Conocimiento del idioma/ Circunstancias personales/ Circunstancias familiares	Se modificaron las opciones de respuesta por considerar que conocimiento del idioma era un caso particular de circunstancias del alumnado	¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de mandar deberes? Nivel de aprendizaje del alumnado Circunstancias personales del alumnado/Circunstancias familiares del alumnado/ Mandato o recomendación del Centro
En general, ¿quién se encarga de la corrección de los deberes? Yo corrijo individualmente los deberes de cada alumno-a/Yo doy pautas, pero se corrigen entre los alumnos/El alumnado sale a la pizarra a resolverlo/Las familias	En la revisión de las opciones de respuesta no se contemplaba que el docente no corrigeria los deberes, por lo tanto, el cuestionario no abarcaba a la totalidad de perfiles docentes.	En general, ¿quién se encarga de la corrección de los deberes? Yo corrijo individualmente los deberes de cada alumno-a/Yo doy pautas, pero se corrigen entre los alumnos/El alumnado sale a la pizarra a resolverlo/Las familias/No se corrigen
Cuando el alumnado <u>no realiza</u> los deberes, ¿qué consecuencias tiene? Reducción del tiempo de recreo/Acumulación de tareas/Reprimenda verbal/Retirada de privilegios/Afecta a la calificación final/No ocurre nada	Modificación y eliminación de algunas opciones de respuesta para aumentar la claridad y adecuación	Cuando el alumnado <u>no realiza</u> los deberes, ¿qué consecuencias tiene? No ocurre nada/Amonestación verbal Afecta negativamente a la calificación final/Reducción del tiempo de recreo/Acumulación de tareas/Otro:
¿Les ha explicado alguna vez a los padres cómo ayudar a sus hijos/as con los deberes? Sí, una vez en el curso/Si, varias veces en el curso/No, no lo considero necesario/No, no me lo han pedido	Se modifica la pregunta porque puede ser que los padres no sean los que estén ayudando a los hijos. También se han modificado las opciones de respuesta atendiendo a las sugerencias de los jueces.	¿Les ha explicado alguna vez a las familias cómo ayudar a sus hijos/as con los deberes? No lo he hecho porque no me lo han pedido/No, porque no lo considero necesario/Sí, una vez en el curso (grupal)/Sí, varias veces en el curso (grupal e individual)/Sólo a nivel particular/Sólo cuando me lo piden

Tras las valoraciones se diseñó el cuestionario definitivo (ver anexo 5), modificándose todos los aspectos pertinentes que han tenido una puntuación baja en los parámetros observados, teniendo en cuenta las sugerencias que aportaron los y las expertos/as.

6.3.2. Parámetros de validación y fiabilidad estadística

Para establecer los parámetros de validación y fiabilidad estadística del instrumento se han llevado a cabo varios análisis con el software estadístico SPSS v.25, que se muestran a continuación en la figura 19:

Figura 19.

Resumen de procesamiento de casos y estadísticas de fiabilidad

Resumen de procesamiento de casos				Estadísticas de fiabilidad		
		N	%			
Casos	Válido	116	100,0	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Alfa de Cronbach	N de elementos
	Excluido*	0	,0			
	Total	116	100,0			
* La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.				,837	,794	128

Tras comprobar que contamos con toda la muestra participante y que no hay datos excluidos, la primera prueba realizada es el Alfa de Cronbach, que corresponde con una puntuación de 0,837, lo que demuestra la fiabilidad del instrumento. Además, esta consistencia se corrobora aplicando el Alfa de Cronbach si se suprime un ítem, ya que todas las puntuaciones obtenidas se encuentran en un rango de entre 0,843 y 0,830.

En el siguiente análisis, la prueba de dos mitades, el Alfa de Cronbach vuelve a salir con una fiabilidad aceptable, ya que la puntuación para el primer bloque es de 0,837 y de 0,601 para el segundo. La diferencia obtenida entre los bloques se explica por la propia construcción del cuestionario, ya que cuenta con ítems muy diferentes entre sí tanto en tipos de preguntas planteadas como en las opciones de respuesta.

Al realizar el Anova con la prueba de no aditividad de Tukey el resultado es significativo al 0,000, lo que implica que en la prueba los datos no han sido arrastrados y es pertinente proceder con el análisis de los ítems como puede observarse a continuación:

Tabla 25.*Anova con prueba para no aditividad de Tukey*

		Suma de cuadrados	Gl.	Media cuadrática	F	Sig.
Inter sujetos		438,114	115	3,810		
Intra sujetos	Entre elementos	28933,404	127	227,822	366,873	,000
	Residuo					
	No aditividad	280,487*	1	280,487	466,065	,000
	Equilibrar	8788,968	14604	,602		
	Total	9069,455	14605	,621		
	Total	38002,859	14732	2,580		
Total		38440,973	14847	2,589		

Media global = 2,014

*. La estimación de Tukey de potencia en la que se deben realizar observaciones para conseguir una aditividad = -,155.

En la siguiente fase, se analizan los datos para comprobar si las puntuaciones obtenidas siguen una distribución normal o no. Para ello, se aplica la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov con un resultado significativo al 0,000. Por tanto, al ser menor que 0,05 se interpreta que no se cumple una distribución normal en ningún ítem y las pruebas paramétricas quedan descartadas. Que los datos no sigan una distribución normal implica que los informantes han polarizado sus respuestas.

En cambio, se realizan las pruebas no paramétricas, en concreto las de Kruskal-Wallis, para comparar las diferencias entre las medias. Dados los parámetros anteriores, no es posible realizar un análisis factorial general del instrumento, pero sí es posible calcularlo en cada una de las dimensiones establecidas, obviando la primera dimensión de datos sociodemográficos:

- Dimensión II Centro escolar y deberes: esta dimensión se agrupa en torno a cinco componentes esenciales que explican 66,740 de la varianza.
- Dimensión III Opinión general de los docentes sobre los deberes: se agrupa entorno a seis componentes que esenciales que explican el 75,377 de la varianza.
- Dimensión IV Diseño de deberes: se agrupa entorno a nueve componentes que esenciales que explican el 59,221 de la varianza. Este, como se ha explicado anteriormente, es un bloque complejo en el cuestionario que contiene muchos matices.
- Dimensión V Corrección y evaluación de deberes: esta dimensión no permite realizar análisis factorial porque no se ha podido calcular para todas las parejas de variables.
- Dimensión VI Los deberes en relación a las familias y el alumnado: esta dimensión se agrupa entorno a doce componentes que esenciales que explican el 66,491 de la varianza. Al igual que la dimensión IV, este es un bloque complejo en el cuestionario con muchos matices.

BLOQUE III: MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 7. Estudio Cualitativo

7.1. Participantes

7.1.1. Descripción de la muestra para grupos focales

7.1.2. Participante entrevista

7.2. Instrumento de recogida de información

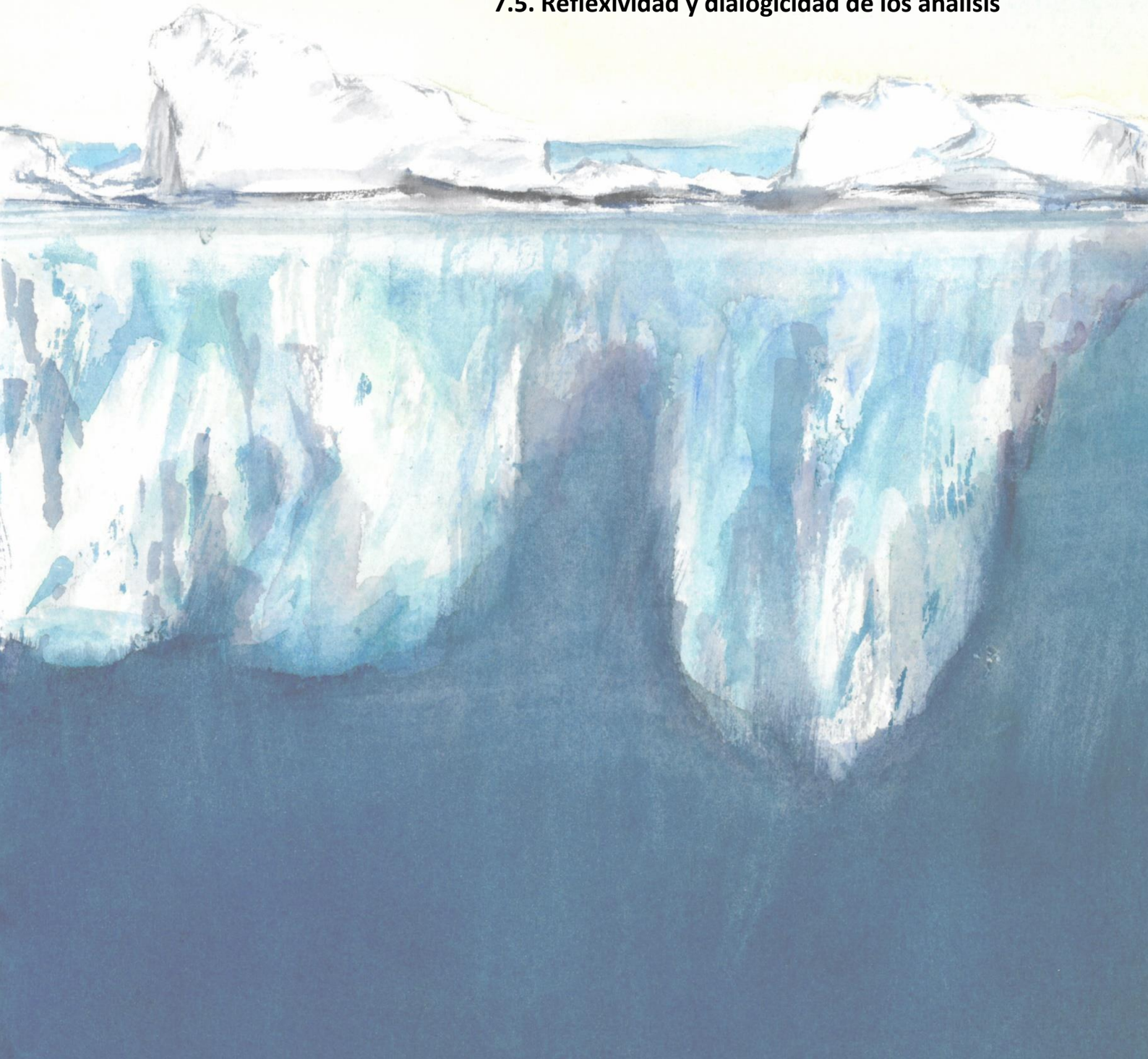
7.2.1. Entrevista en profundidad

7.2.2. Grupos focales

7.3. Presentación del árbol categorial

7.4. Análisis de la información

7.5. Reflexividad y dialogicidad de los análisis



7. ESTUDIO CUALITATIVO

7.1. Participantes

7.1.1. Descripción de la muestra para grupos focales

El muestreo para la construcción de los grupos focales virtuales se realizó de forma intencional, ya que se considera que es la situación dialógica que aporta los datos necesarios y requiere de grupos mixtos y heterogéneos. La finalidad de esta fase es profundizar en aquellos aspectos más relevantes de la temática de estudio así como responder a los objetivos planteados. Para ello es necesario contar con la participación de profesionales de la educación, con diferentes trayectorias educativas y cuya labor educativa se desarrolle en diferentes realidades socioculturales. En base a esta directriz, se establecieron criterios de inclusión para los grupos focales a docentes con las siguientes características:

- Recopilando los emails de los centros educativos de Granada y a los centros de profesorado y mandándoles por correo el enlace a todos ellos.
- Educación Primaria con ejercicio de su profesión en la provincia de Granada. Este límite geográfico se estableció para mantener la coherencia con la muestra participante del cuestionario realizado en la primera fase.
- Diversas trayectorias profesionales. Siguiendo a Bakieva et al. (2019), la clasificación de los años de experiencia tomada como referencia para seleccionar a los docentes sigue la propuesta de Huberman et al. (2000) en las primeras etapas, que los clasifica en fase de inicio en entrada en la carrera (0-3 años), fase de estabilización (4-6 años), fase de experimentación/diversificación (7-25 años de experiencia) y fase de replanteamiento (26-45 años).
- Docentes de distinto género, para tener un criterio de representatividad para ver las distintas perspectivas desde una forma proporcional.
- Docentes con un desempeño de su profesión en los distintos ciclos de primaria (1º, 2º y 3º).
- Docentes que ejerzan diversos roles o cargos en su centro educativo (docencia, tutoría, miembros del equipo directivo, coordinadores, especialistas...).

También se tuvieron en cuenta contextos educativos de práctica:

- Pertenecientes a diferentes tipos de centros (privados, concertados o públicos).
- Centros pequeños y centros grandes, tomando en consideración que los centros de líneas 1 y 2 son pequeños y de líneas 3 y 4 centros con un número elevado de alumnado.

- Inmersos en diversas realidades y contextos socioculturales (centros educativos ordinarios o de compensatoria).
- Tipo de rol desempeñado en el centro (diferentes cargos directivos, de coordinación o solo docencia)

Para la selección de los miembros del grupo focal se excluyeron a todas las personas que no respondían a estas características. En base a los criterios planteados, se decidió llevar a cabo tres grupos focales, con diversos criterios de homogeneidad y diversidad para su composición. Se consideró que el criterio de homogeneidad de los dos grupos fuera el nivel socio económico en el que se situaban sus centros escolares de referencia, ya que así podría obtenerse de una forma más clara la información necesaria para dar respuesta al objetivo relacionado con el impacto de los deberes en las desigualdades sociales. Y que el criterio de la trayectoria profesional fuera considerado de diversidad en los grupos focales. Para poder establecer el nivel socioeconómico de los centros donde los docentes desarrollan su profesión se consultaron los niveles de renta según la estadística de indicadores urbanos del Instituto Nacional de Estadística (INE) y los datos estadísticos de los declarantes del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas de los mayores municipios por código postal publicados por la Agencia Tributaria (2020).

También se decidió mantener el tercer grupo, el compuesto por docentes con un cargo dentro del centro educativo, ya que para dar respuesta al objetivo de describir desde la perspectiva del profesorado (cómo se recogen los deberes en los documentos de centro) se considera que la perspectiva de un docente que desempeña un rol de coordinación-dirección puede ser diferente y complementaria. De esta forma, los criterios restantes fueron considerados de diversidad para que la muestra fuera representativa.

Respecto al tamaño de los grupos focales, según Mella (2000) el número óptimo de participantes para un grupo focal varía de entre 6 a 10, siendo 6 el número idóneo. Otro factor a tomar en consideración es que los grupos focales se llevaron a cabo de forma virtual, siendo imprescindible que todos los participantes pudieran verse en pantalla simultáneamente ya que es importante tener en cuenta las barreras interactivas, las posibles dificultades técnicas y de dinámica grupal que podían provocar grupos excesivamente amplios en entornos virtuales de actividad (Bloor et al. 2001). Por ello, se optó porque el número de participantes en cada grupo focal fuera de seis miembros. En la tabla 26 se recogen los criterios empleados para la composición de los tres grupos focales:

Tabla 26*Criterios de homogeneidad y diversidad para la composición de los grupos focales*

	Criterio de homogeneidad	Criterios de diversidad
Grupo 1	Los centros escolares están situados en un entorno socioeconómico medio-bajo	<ul style="list-style-type: none"> - Género (3 hombres y 3 mujeres) - Ciclo (2 de 1º y 2º; 2 de 3º y 4º, y 2 de 5º y 6º) - Años de docencia (2, en las primeras etapas, 2 a mitad de su carrera y 2 en los años finales) - Tipo de centro (3 concertado-privado y 3 público) - Tamaño de centro (2 pequeños de línea 1, dos medianos de línea 2 y dos grandes de línea 3 o más)
Grupo 2	Los centros escolares están situados en un entorno socioeconómico medio-alto	<ul style="list-style-type: none"> - Género (3 hombres y 3 mujeres) - Ciclo (2 de 1º y 2º; 2 de 3º y 4º, y 2 de 5º y 6º) - Años de docencia (2, en las primeras etapas, 2 a mitad de su carrera y 2 en los años finales) - Tipo de centro (3 concertado-privado y 3 público) - Tamaño de centro (2 pequeños de línea 1, dos medianos de línea 2 y dos grandes de línea 3 o más)
Grupo 3	Docentes que asumen un cargo organizativo o de coordinación dentro del centro escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Género (3 hombres y 3 mujeres) - Cargo (3 dirección, 3 Jefatura de estudios) - Tipo de centro (3 concertado-privado y 3 público) - Tamaño de centro (2 pequeños de línea 1, dos medianos de línea 2 y dos grandes de línea 3 o más) - Entorno socioeconómico del centro (3 bajo y 3 medio – alto)

Esta distribución permite conocer las distintas posiciones de los discursos entre los grupos y dar respuesta a los objetivos planteados, teniendo en cuenta que es una investigación descriptiva que pretende observar cuál es la perspectiva docente sobre los deberes en unos grupos concretos. En el grupo focal la muestra es intencional, ya que los participantes son voluntarios con los que se ha establecido contacto previo en base a un perfil definido previamente, teniendo en cuenta además que representen al segmento de la población asignado. Para el reclutamiento de los participantes se contactó con un grupo de informantes clave, para que establecieran un contacto inicial y sondear su disponibilidad para formar parte en los grupos focales, en base a su conocimiento y relación previa con los participantes. El objetivo de esta fase es contar con participantes suficientes del perfil deseado, así si las circunstancias lo requerían era posible sustituir algún perfil sin que la muestra se viera afectada (Flick, 2004). Este grupo de informantes cuenta con el siguiente perfil:

- Informante clave 1: varón, docente universitario del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada.

- Informante clave 2: varón, orientador y profesor asociado de la Universidad de Granada.
- Informante clave 3: mujer, docente universitaria del Grado de Educación Social y Pedagogía de la Universidad de Granada.
- Informante clave 4: mujer, docente universitaria del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada.

Tras el primer contacto, se les llamó por teléfono para confirmar su colaboración y definir los términos de su participación en los grupos focales. En los días previos se les envió un mail a modo de recordatorio con las instrucciones de conexión a seguir y las especificaciones éticas a seguir.

La mayoría de participantes no tenían relación entre ellos ni se conocían, salvo algunos participantes del grupo de directivos que habían coincidido en alguna reunión de zona y un par de docentes que estuvieron en el mismo centro unos años. Siguiendo a Mella (2000) es esperable que los miembros se conozcan entre ellos, ya que están basados en muestras intencionales e incluso es deseable, ya que se trata de recrear parte del contexto de interacciones en una realidad sobre la que se pretende profundizar. También es una ventaja que algunos miembros del grupo se conozcan, ya que ayuda a obtener un clima de confianza, uno de los factores necesarios para el buen desarrollo de la técnica.

Una de las dificultades a modo de sesgo que podían aparecer en los discursos es una tendencia a la deseabilidad social, un factor que suele aparecer en las discusiones grupales sobre temas de impacto social (Benavides-Lara et al., 2022). La medida tomada para evitar minimizar esta deseabilidad fue crear un clima de respeto, reformular algunas de las preguntas que se lanzaron y ser conscientes de este factor en el tratamiento de la información.

Composición de los grupos focales

Teniendo en cuenta los criterios de inclusión en los grupos focales, la composición de los mismos tuvo algunas modificaciones respecto a las previsiones iniciales. Sin embargo, estos cambios enriquecieron los diálogos y favorecieron la consecución de los objetivos planteados, como la inclusión de un miembro más en el grupo de directivos y de una profesora del primer ciclo de secundaria en el grupo de discusión cuyos centros están en zonas con un nivel medio alto de renta que aportó su experiencia con los deberes.

En concreto el grupo cuyo criterio de homogeneidad fue que todos los centros estaban en un entorno socioeconómico medio alto se formó con seis participantes, tres hombres y tres mujeres de los que tres docentes tienen más de quince años de experiencia profesional, dos tienen entre seis y quince años y un participante de uno a cinco años. De los centros donde trabajan, dos son

concertados, uno privado y tres son públicos. Los centros varían en tamaño también repartiéndose entre dos pequeños, dos medianos y dos grandes. En la tabla 27 se resumen las características:

Tabla 27.

Características de los participantes en el grupo focal de entorno socioeconómico medio-alto

Participantes	Años de docencia	Ciclo al que da clase	Tipo de centro	Tamaño de centro	Género
1	Más de 15	Segundo ciclo	Público	Medio	Femenino
2	De 6 a 15	Tercer ciclo	Concertado	Grande	Femenino
3	Más de 15	Tercer ciclo	Privado	Grande	Masculino
4	De 1 a 5	Tercer ciclo	Concertado	pequeño	Masculino
5	De 6 a 15	Segundo ciclo	Público	Pequeño	Femenino
6	Más de 15	Segundo ciclo	Público	medio	Masculino

El segundo grupo focal, compuesto por docenes cuyo centro se encuentra en un entorno socioeconómico medio-bajo también está formado por seis participantes, de los cuales, tres son hombres y tres mujeres de tres centros concertados y tres públicos donde tres son de tamaño medio, dos pequeños y uno grande. Su trayectoria profesional varía, dos de ellos tienen entre uno y cinco años de docencia, otros dos miembros tienen entre 6 y 15 y los dos restantes más de 15 años de profesión. También se reparten homogéneamente los ciclos en los que dan clase. La tabla 28 recoge sus características:

Tabla 28.

Características de los participantes en el grupo focal de entorno socioeconómico medio-bajo

Participantes	Años de docencia	Ciclo al que da clase	Tipo de centro	Tamaño de centro	Género
A	De 1 a 5	Tercer ciclo	Concertado	Grande	Masculino
B	De 6 a 15	Tercer ciclo	Público	Pequeño	Masculino
C	Más de 15	Segundo ciclo	Público	Mediano	Femenino
D	De 1 a 5	Primer ciclo	Concertado	Mediano	Masculino
E	Más de 15	Primer ciclo	Público	Mediano	Femenino
F	De 6 a 15	Segundo ciclo	concertado	Pequeño	femenino

El último grupo focal que se conformó tenía el criterio de homogeneidad de que todos sus participantes, además de docentes, fueran miembros del equipo directivo de sus centros. Participaron siete miembros, de los cuales cinco llevan la dirección y dos, la jefatura de estudios de los centros (cuatro concertados y tres públicos). En relación al tamaño, dos son grandes, cuatro tienen un tamaño medio y uno es pequeño. En la tabla 29 se resumen las características:

Tabla 29.*Características de los participantes en el grupo focal de docentes con cargo en el equipo directivo*

Participantes	Zona socioeconómica del centro	Cargo	Tipo de centro	Tamaño de centro	Género
I	Media	Director	Público	Medio	Masculino
II	Baja	Director	Concertado	Medio	Femenino
III	Alta	Jefe de estudios	Concertado	Grande	Femenino
IV	Media	Directora	Público	Medio	Femenino
V	Alta	Director	Concertado	Medio	Masculino
VI	Media	Director	Público	Grande	Femenino
VII	Baja	Jefe de estudios	Concertado	Pequeño	Masculino

7.1.2. Participante entrevista en profundidad

Al igual que en los grupos focales, la muestra para la entrevista en profundidad es intencional buscando tanto la representatividad como que el discurso aportado se relevante y adecuado (Del Río, 1998). También se tiene en cuenta la disponibilidad, voluntad, accesibilidad e interés (Taylor y Bogdan, 2002). En concreto, para esta investigación se contemplaron como criterios: la capacidad de acceder a una información global sobre la circunstancia familiar en relación a los deberes, la implicación activa en la temática y la posibilidad de establecer canales de comunicación con las familias estables y representativos.

En base a estos criterios y con el objetivo de poder recoger las voces de la mayor cantidad de familias, se llevó a cabo una entrevista en profundidad a la presidenta de la Junta Directiva de la Federación de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado de la provincia de Granada (FAMPA). FAMPA Alhambra es una federación formada por casi 400 asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS) con acceso a todas las familias de la provincia, que se rige por principios fundacionales que aparecen recogidos en su página web (s. f.). Por un lado "transmitir, defender y dar respuesta a las inquietudes, demandas y reivindicaciones de las AMPAs ante la Administración" y por otro "atender las necesidades formativas de Padres/Madres de las AMPAs, así como la información y asesoramiento necesario para conseguir la mayor y más adecuada participación en los Centros Educativos, como en la sociedad en general". Normalmente, reciben de las AMPAs muchas consultas y quejas acudiendo en busca de asesoramiento, representación y acompañamiento. Dada la información que reúnen de las familias, desde una posición neutra que les permite tomar una perspectiva global de las posturas y valoraciones familiares en especial de los deberes, se considera interesante realizarle una entrevista en profundidad por los conocimientos, experiencias y comportamiento de las familias en relación a los deberes.

Como ejemplo, dadas las numerosas quejas de las familias sobre los deberes elevaron una queja formal al Consejo Escolar Provincial solicitando la supresión de los deberes en los criterios de evaluación y calificación bajo la premisa de la no obligatoriedad de realizar actividades curriculares fuera del horario lectivo (ver anexo 6).

La presidenta, que desarrolla su labor de forma voluntaria, lleva más de seis años en la Junta Directiva, empezó como vicepresidenta y en 2017 fue nombrada presidenta. Comenzó su vinculación con las familias entrando a formar parte del AMPA del colegio de sus hijos cuando éstos se matricularon, presidiéndola durante tres años. Más adelante, acompañando el camino educativo de sus hijos, cuando cambiaron al instituto también pasó a formar parte del AMPA del centro escolar en 2015, afianzando su vínculo con FAMPA. También participa activamente en numerosas comisiones, consejos escolares y diferentes organismos educativos para potenciar la colaboración y la participación en la comunidad educativa.

7.2. Instrumentos de recogida de información

7.2.1. Entrevista en profundidad

El proceso de la entrevista en profundidad abarca varias fases. Los preparativos previos donde se crea el guion en base a los objetivos de investigación y las dimensiones a explorar, la preparación del lugar y la creación de un ambiente de confianza. Durante la entrevista, se inicia la conversación con preguntas abiertas, reconduciendo y explorando las temáticas en el transcurso. Finalmente, la transcripción y análisis.

Siguiendo a Tójar (2006), la elección de realizar una entrevista en profundidad es para poder obtener información importante de forma persistente y exhaustiva en el tema objeto de estudio. Taylor y Bogdan (1987) las definen como:

Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras". (p. 101)

En consonancia, el objetivo de realizar una entrevista en profundidad es obtener información de los deberes desde la perspectiva familiar. Además, se pretende complementar los resultados obtenidos desde la visión docente de forma que se pueda profundizar, explicar y contrastar las respuestas obtenidas previamente.

Esta entrevista tiene un formato semiestructurado: cuenta con preguntas abiertas que pretenden iniciar el diálogo y dirigir la conversación para guardar un equilibrio que asegure que se tratan los temas clave y se dé la libertad para que surjan otros importantes desde la visión familiar.

También se ha procurado un orden lógico para facilitar el ritmo de la entrevista obteniendo los siguientes bloques:

- **Preguntas sobre datos personales:** en este primer bloque se indaga sobre los principales datos sociodemográficos necesarios para la contextualización de las respuestas tales como nombre, género, cargo ocupado, años de experiencia, etc.
- **Definición de deberes:** el bloque coincide con los tres valores de los grupos de discusión acerca de qué son los deberes, su finalidad y valoración. Se corresponde con el primer objetivo general de conocer los deberes y su relación con el currículo escolar.
- **Relación docentes-familias:** este bloque explora la relación entre los docentes y las familias, la coordinación respecto a los deberes. Corresponde tanto al objetivo general curricular como al familiar.
- **Deberes y familias:** es el bloque más amplio cuyo objetivo es conocer la visión familiar acerca de los deberes, su impacto en las rutinas, su nivel de competencia y los conflictos que generan. Responde al segundo objetivo general acerca de las familias.
- **Deberes y equidad:** en este bloque se profundiza en si los deberes generan desigualdad desde el punto de vista familiar, cuáles son los elementos que hacen que estas desigualdades aumenten o disminuyan y el reflejo en la comunidad educativa. Se relaciona con el tercer objetivo general respecto a la equidad en el ámbito socioeducativo.
- **Propuestas de mejora:** este bloque final indaga por acciones concretas que se puedan llevar a cabo desde la visión familiar respecto a los deberes.

A partir de estos bloques, el guion de la entrevista fue elaborado teniendo también en cuenta la revisión bibliográfica, los objetivos de investigación y las dimensiones de las que parten tanto el cuestionario como los grupos focales. La tabla 30 recoge la relación entre los objetivos de investigación, los bloques planteados y las preguntas realizadas.

Tabla 30.

Preguntas de la entrevista y objetivos

	Bloque	Preguntas
1.Objetivo ámbito curricular	Definición de deberes	¿Qué son los deberes? ¿Cómo los valoras? (a favor, en contra...) ¿Cuál es su finalidad? ¿Para qué sirven? ¿Hacer deberes aumenta el rendimiento? ¿Los deberes se relacionan con el nivel?
	Relación docentes y familias	¿Piensas que los docentes se sienten presionados por las familias para mandar deberes? ¿Qué crees que piensan los docentes sobre los deberes?

		<p>¿Consideras que mandar o no deberes debiera de consultarse con las familias?</p> <p>¿Los docentes se coordinan con las familias para los deberes?</p> <p>¿Los docentes explican a las familias qué hacer con los deberes?</p>
2.Objetivo ámbito familiar	Deberes y familias	<p>¿Qué rol desempeñan las familias con los deberes? (ayudarles en la organización, ejecución, vigilar que los hacen, hacérselos, evaluárselos...)</p> <p>¿Es el que deberían desempeñar?</p> <p>¿Qué rol crees que los profes esperan que desempeñen las familias con los deberes?</p> <p>¿Crees que las familias se sienten competentes para ayudar con los deberes?</p> <p>¿Los deberes son una fuente de conflicto en la familia? (porqué/cuál es el conflicto/origen)</p> <p>¿Crees que los deberes impactan en la rutina familiar/determinan el tiempo familiar? ¿Cómo impactan? Los deberes: ¿dónde se realizan?</p> <p>Los deberes: ¿con quién se realizan? ¿Solos?</p> <p>Los deberes: ¿cuánto tiempo se tarda al día?</p>
3.Objetivo equidad	Deberes y equidad	<p>En relación a la temática, ¿se les da voz a los niños?</p> <p>¿Consideras interesante que el profesorado conozca la circunstancia familiar de cada alumnado para mandar deberes? ¿Qué debería conocer?</p> <p>¿Crees que los deberes contribuyen a la equidad educativa? Desde una perspectiva de justicia social, ¿son justos?</p> <p>¿Consideras importante que en la comunidad educativa de su centro haya un debate, coloquio acerca de este tema?</p>
	Propuestas de mejora	<p>Desde las AMPAs... ¿hay que hacer algo?</p> <p>¿Propuestas de mejora de los deberes?</p>

Una vez establecido el guion se contactó telefónicamente con la entrevistada para informarle del objetivo de la investigación, solicitar su participación en la entrevista e informarla de en qué consistía esa colaboración finalmente se acordó un día, una fecha y un lugar para la realización de la entrevista.

El día de la entrevista, antes de comenzar se le volvió a informar de los objetivos de la investigación solicitando su aceptación por escrito para grabar la conversación y explicándole las implicaciones de su participación en la entrevista. La entrevista transcurrió sin incidentes, en un clima cercano y empático que permitió compartir anécdotas y vivencias personales relacionadas con la temática de estudio. Tuvo una duración de 90 minutos finalizando con el agradecimiento por su

colaboración, interés e implicación. El último paso es la transcripción del audio de la entrevista, para su posterior análisis.

7.2.2. Grupos focales

Proceso de diseño de los grupos focales

El diseño de grupos focales fue la opción escogida como técnica de recogida de información en la fase de profundización de la investigación. En principio, se plantearon para ser desarrollados de forma presencial. Sin embargo, tras la irrupción de la situación pandémica ocasionada por La covid-19 se optó por adaptar el plan inicial para ser implementado de forma virtual durante el curso 2019/2020. Esta decisión reformuló los grupos focales presenciales transformándolos en grupos focales virtuales. Es importante señalar que las cuestiones éticas son un aspecto fundamental de toda investigación, pero toman especial relevancia en un entorno virtual. Por eso, los días previos a cada sesión, vía email, se informó a los y las participantes de las cuestiones éticas de la investigación, especialmente el tratamiento de los datos, además de garantizarles su derecho a la privacidad, intimidad, confidencialidad, anonimato y trato justo, tanto de ellos/ellas como de sus intervenciones. Una vez informados/as, se solicitó la autorización y el consentimiento firmado de los y las participantes para ser grabados. Además, antes de proceder a la grabación de cada sesión se repasaron las cuestiones éticas de nuevo (como sus derechos y el uso que se le iba a dar a sus datos) por si algún participante tenía objeciones respecto al tratamiento de los datos.

Los grupos focales virtuales pueden ser una vía muy fructífera y práctica para la creación y recogida de datos, pero debe ser muy cuidada en su diseño debido a la especificidad del contexto donde se desarrollan y los requerimientos técnicos que tienen, ya que pueden condicionar la participación, las interacciones, la moderación de las intervenciones o su registro, entre otras cuestiones (Bloor et al., 2001). Entre las ventajas, se encuentran la posibilidad de registro audiovisual de las sesiones, lo que facilita su posterior tratamiento y análisis no sólo del discurso sino de otros elementos verbales y no verbales. Entre las bondades que brindó el desarrollo de las discusiones de forma virtual para la investigación en curso, se destaca la oportunidad de que dos miembros del equipo de investigación, previa autorización de las personas participantes, entrasen en el espacio virtual como observadores externos, sin interferir con su presencia en el desarrollo de las sesiones. Esto permitió ir aportando información útil y constante a la investigadora que moderaba la sesión, para que pudiese realizar su tarea de forma más óptima, con un mayor control de las intervenciones de los participantes, los tiempos de intervención o las cuestiones no debatidas. Este apoyo fue posible gracias a la comunicación simultánea entre investigadores/as a través de un chat privado que no alteraba la discusión entre los participantes. Además facilitó el registro de las primeras notas de

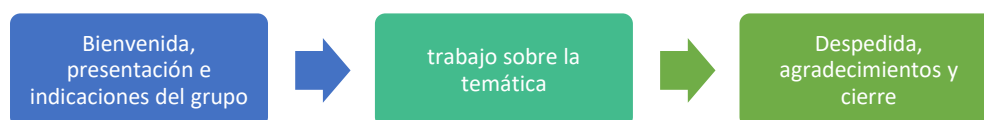
campo en los diarios individuales de los investigadores que acompañarían posteriormente, en el proceso de análisis y construcción del sistema de categorías.

Siguiendo a Wibeck et al. (2007), es importante que la persona que modera los grupos tenga suficiente información sobre el propósito y el desarrollo de la sesión para que los miembros del grupo focal no tengan dudas de lo que se espera que compartan en el grupo y puedan construir un diálogo conjunto en relación a la temática de estudio. Por este motivo y porque se considera una ventaja que la persona que modera sea la misma que en fases posteriores realiza el análisis de los datos y redacta el informe final, se decidió que la moderadora durante las tres sesiones fue la presente investigadora, siguiendo el camino de formación en investigación. Según Mella (2000), "a veces un moderador menos experimentado en grupos focales pero que tiene más contacto con la materia a tratar, producirá mejores datos que un moderador profesional" (p. 11).

Una vez establecido el primer contacto, la convocatoria para participar en los grupos virtuales fue enviada por mail a los integrantes, a través de un enlace a la plataforma Google Meet, que es un servicio de videotelefonía desarrollado por Google, con el que la comunidad universitaria puede crear sesiones accediendo con el correo institucional. Cada uno de los grupos se corresponde con una única sesión de 90 minutos aproximadamente siguiendo la estructura que se muestra a continuación:

Figura 20.

Fases en los grupos focales



En primer lugar, se les dio la bienvenida a todos los integrantes conforme iban ingresando a la reunión virtual manteniendo una charla informal. Cuando estuvieron todos, se les pidió a los propios participantes que se presentaran, para que cada uno compartiera la información que considerara pertinente. Respecto a las indicaciones para el buen funcionamiento del grupo, se comentaron las siguientes: en primer lugar que todos tuvieran la cámara encendida para poder visualizarnos y en segundo lugar respetar el turno de palabra solicitándolo. En este momento inicial también se hizo hincapié en que íbamos a suceder una conversación grupal desde el respeto a la diferencia, que se sintieran libres de participar en este entorno libre de juicios. A continuación se volvió a solicitar permiso para la grabación de la sesión a los integrantes y dio comienzo la discusión grupal. Las sesiones se desarrollaron sin incidentes relevantes, más allá de algunas desconexiones involuntarias de los participantes por la calidad de la señal. Se tuvo en cuenta que todos participaran y que expresaran sus opiniones sin la influencia de la moderadora y se recondujeron los momentos

en los que la conversación se desviaba del tema principal. Cada sesión finalizaba con los agradecimientos a los participantes por compartir su tiempo, experiencia y opiniones.

El grado de estructuración de los grupos influye en los datos que se obtienen determinando los resultados. Para los grupos, se buscó un equilibrio entre la libre expresión de las temáticas más relevantes para los participantes sobre los deberes y los objetivos de investigación previstos. Para la elaboración del guion base, se realizó una revisión teórica que nos permitió establecer unas categorías iniciales básicas que respondieran a los objetivos de estudio, entre ellas se encuentran la definición de deberes, su finalidad, valoración y otros factores que influyen tanto en su diseño como en el impacto en la comunidad. La tabla 31 recoge los autores que han investigado sobre ellas:

Tabla 31.

Recopilación de autores que han investigado las categorías

Categorías investigadas	Investigadores/as
Que entiende el profesorado por deberes escolares	Matei y Ciascai (2015)
Qué hace que el profesorado manden deberes <ul style="list-style-type: none"> • Presión externa • Creencias • Ambiente de trabajo • o Sentimientos 	Pamies et al. (2020), Gu y Kristoffersson (2015), Corno (1996)
Actitud del profesorado frente a los deberes	Buyukalan y Altinay (2018), Parra-González (2017)
Implicación docente en los deberes	Vázquez et al. (2019), Matei y Ciascai (2015), Parra-González (2017)
Tipo de deberes que se mandan <ul style="list-style-type: none"> • Tareas de investigación • Individuales/grupales • Fichas • De habilidades manuales • Practicar aprendido en clase 	Brock et al. (2007), Hill (1994), Matei y Ciascai (2015), Buyukalan y Altinay (2018), Cooper (2015), Parra-González (2017)
Evaluación de los deberes	Buyukalan y Altinay (2018), Vázquez et al. (2019)
Influencia de características demográficas: <ul style="list-style-type: none"> • Género • Curso • Experiencia profesional 	Buyukalan y Altinay (2018)

Influencia del factor cultural (factor cultural= según sistema educativo, país, etc.)	Sayers et al. (2020), Matei y Ciascai (2015)
La opinión de la implicación de las familias	Corno (1996), Matei y Ciascai (2015), Vázquez et al. (2019)
Percepción del impacto en el rendimiento del alumnado	Gu y Kristoffersson (2015), Vázquez et al. (2019), Corno (1996), Kohn (2013)
Los deberes como herramienta para atender a la diversidad	Brock et al. (2007)
Formación docente en deberes	Parra-González (2017)

Teniendo en cuenta las categorías exploradas y los objetivos generales de investigación planteados, se elaboró un guion base con preguntas abiertas y otras preguntas de transición y exploración para seguir generando diálogo en los dos grupos focales formados por docentes. En la siguiente tabla se recogen las preguntas y los ámbitos de investigación.

Tabla 32.

Preguntas en los grupos focales

Objetivos	Preguntas principales	Preguntas secundarias
1.1.	¿Qué son los deberes? ¿Para qué sirven?	¿Existe una única definición de deberes como obligatorios? ¿La finalidad de los deberes tiene que ver con aumentar el rendimiento? ¿Con el nivel?
1.2.	¿Existe o debiera existir coordinación entre docentes para mandar deberes?	¿Es cierto que si queremos conseguir más nivel tienen que hacer más deberes? ¿Pensáis que cuándo se programa la unidad didáctica los deberes se recogen previamente como un elemento más o conforme se va dando clase se van pensando espontáneamente?
1.3.	¿Cómo se evalúan los deberes?	Si es espontánea... ¿en base a qué se mandan? ¿Se piensan en los objetivos curriculares/competencias? ¿En el comportamiento del alumnado? Cuando no haces deberes, ¿te baja la nota? ¿Esa “bajada de nota” está prevista en la programación con criterios o se regula en base a la experiencia docente? ¿Cómo repercute a la labor docente o al proceso de enseñanza-aprendizaje que el alumnado no haga los deberes?
1.4.	¿Los deberes se recogen en los documentos de centro?	
2.3.	¿Los deberes tienen un impacto en la rutina familiar?	¿Cuánto tiempo creéis que dedica vuestro alumnado a hacer deberes?

2.2. y 2.4.	¿Cómo lo que se manda para casa afecta a la familia?	¿Pensáis que los docentes se sienten presionados por las familias para mandar deberes? ¿o para no mandarlos? Imaginad que una familia plantea algún problema de conciliación o circunstancia familiar donde las tareas para casa son el punto central del conflicto ¿Cómo pensáis que se actúa?
3.1. y 3.3.	¿Los deberes se mandan a toda la clase por igual?	¿Debiera haber diferencias?
3.2.	¿Los deberes se evalúan a todos por igual?	¿Es necesaria una regulación legal? ¿Regulación interna de centro? ¿regulación de toda la comunidad educativa?(contar con las familias o no)
3.4.	¿Qué propuestas de mejora o actuaciones creéis que serían necesarias respecto a los deberes en función de lo que hemos hablado?	

Para el grupo de docentes con cargo directivo, teniendo en cuenta su labor de coordinación y mediación escolar, se consultaron los siguientes aspectos:

- ¿Cómo se regulan-coordinan y supervisan en vuestro centro los deberes? ¿Aparece algo de los deberes en los documentos de centro (regulación)? ¿Cómo os coordináis? ¿Cómo supervisáis que lo acordado se lleva a cabo
- ¿Qué información, comentarios, quejas... recibís de docentes y familias sobre los deberes?

Proceso de codificación

Una vez realizadas las transcripciones (incluyendo anotaciones del lenguaje no verbal como cuando asentían o negaban con la cabeza) se procedió al tratamiento de los textos. El proceso de codificación y análisis se ha hecho con el software Nvivo (versión reléase) atendiendo a los objetivos plantados, donde se establecieron unos indicadores que sirvieron para empezar a organizar la información que se muestra en la tabla 33.

Tabla 33.

Preguntas e indicadores iniciales del proceso de codificación

Preguntas	Indicadores iniciales	Descripción	Por qué son relevantes
¿Qué son y para qué sirven los deberes?	Definición	Qué entienden los y las docentes por deberes escolares	Es difícil definir los deberes escolares sin mostrar el

	Finalidad	Qué se espera conseguir cuando se mandan deberes y en qué niveles se espera lograrlo.	paradigma de enseñanza del docente. La finalidad está relacionada con las teorías implícitas docentes acerca de la utilidad o no de los deberes escolares. Además, muchas definiciones se hacen en base a la finalidad que se espera obtener
¿Los deberes están planificados de antemano?	Planificación	Si los y las docentes prevén los deberes de antemano o no	Esta categoría permite conocer si los deberes se planifican antes de su ejecución
	Presencia en documentos	los deberes están recogidos o no en los documentos curriculares, en qué documentos y cómo se registran	Esta categoría permite conocer si los deberes se recogen en los documentos oficiales del centro
¿Existe o debiera existir coordinación docente en el tema de los deberes?	Coordinación docente	Hace referencia a si existe una organización conjunta entre docentes, a qué niveles y qué temas tratan	Esta categoría es relevante porque habla de la importancia o no de la coordinación docente sobre los deberes y cómo gestionan los diferentes docentes que dan clase a un mismo curso la carga de deberes que el alumnado tiene
¿A todo el alumnado se le mandan las mismas tareas para casa?	Atención a la diversidad	Medidas diferenciadas del profesorado que toma o no en los deberes en función de las características de su alumnado y sus familias	Se considera que la atención a la diversidad abarca a todos el proceso educativo y es relevante conocer las medidas concretas que se toman con los deberes escolares
¿Se evalúan los deberes? ¿Cómo?	Evaluación deberes	Cómo se evalúan y califican los deberes, las consecuencias, el tipo de evaluación y sus criterios	Los deberes tienen asociada una idea popular: el no hacerlos implica una calificación negativa. Esta categoría es relevante porque nos permite explorar esa calificación
¿Los deberes afectan a las familias y su rutina?	Impacto en dinámicas familiares	La percepción del profesorado del impacto que tienen los deberes en las rutinas, recursos, implicación y capacidades de las familias	Es fundamental explorar la percepción docente del contexto sociocultural de las familias en el que el alumnado crece y donde realiza las tareas, ya que es un entorno que determina la realización de las tareas

Herramientas empleadas en el proceso

El proceso de análisis y construcción del sistema de categorías se ha realizado mediante la participación conjunta y dialógica entre dos investigadoras, la presente autora y otra investigadora experimentada en métodos cualitativos. Estas sesiones se han desarrollado en su mayoría de modo virtual, empleando diversos elementos y herramientas en el proceso, tanto intradiscursivas como intertextuales:

- **Programa Nvivo** (Versión Release 1.5, con licencia de estudiante online): empleado para crear el árbol de categorías a partir de los discursos transcritos. También ha sido empleado como elemento para el seguimiento de la codificación ya que el software permite obtener un registro de acciones con todos los cambios realizados en cada una de las sesiones de trabajo.
- **Memos**, entendidos como documentos de texto para recoger anotaciones: estos documentos se clasificaron en tres categorías:
 - Debates de categorías: estos documentos recogen los debates más extensos para la creación y codificación de categorías.
 - Ideas – reflexiones: en este documento anotábamos las ideas que nos surgían de los debates, aspectos a investigar en profundidad, etc.
 - Aspectos metodológicos: anotaciones respecto a los procedimientos, análisis posteriores, aspectos destacados.
- **Registro de libro de códigos** (obtenido del programa Nvivo): Estos registros se guardaban al término de cada sesión para poder registrar la evolución que tenían las categorías y poder analizar los cambios que hubiera en ellas. El registro lo conforman treinta documentos Word donde aparecen las categorías y subcategorías y sus respectivas descripciones, así como los archivos y referencias del texto correspondientes.
- **Diario de campo**: es un documento donde se han registrado las acciones, decisiones y contenido de cada sesión de trabajo.
- Creación de gráficas y dibujos de apoyo (**documentos manuscritos**): se realizaron para poder obtener una visión comprensiva y global de ciertas polémicas, se recurrió a la creación de figuras visuales que nos permitieran transmitir de una forma global las ideas.
- **Notas de audio**: En determinados momentos de debate, contamos con notas de audio que registran más eficazmente las posturas de debate.

Proceso de creación del sistema categorial: perspectiva dialógica

El sistema categorial se define como el conjunto de categorías con sus relaciones, que guían la investigación y apoyan el análisis de los datos (Gonzales-Miranda y Uribe, 2018). La creación del sistema de categorías ha sido un proceso complejo, reflexivo y de apertura hacia el tema investigado y que abarca diferentes fases no lineales. Este proceso constructivo-interpretativo en la investigación cualitativa es, ante todo, un proceso dialógico (González-Rey et al., 2019). Esta dialogicidad se manifiesta en la pluralidad de voces que abarcan tanto las que aparecen en los discursos objeto de análisis, como la voz de las investigadoras y las voces de quienes han constituido el referente del marco teórico en el que se fundamenta la investigación. Esta polifonía, genera un escenario interactivo particular caracterizado por la alternancia de los hablantes (Bajtín, 1999) cuyas intervenciones definen los enunciados, que son la unidad mínima de significado que debe interpretarse dentro del contexto discursivo donde aparece, ya que es el que lo genera.

Desde esta perspectiva, analizar no solo ha implicado la realización de una interpretación teórica de los datos obtenidos, sino también un proceso de reflexión por parte de las investigadoras, sus características y sus relaciones. Esta reflexión gira en torno a la toma de decisiones metodológicas sobre la información interpretada y los efectos que conllevan durante todo el proceso, desde los planteamientos teóricos iniciales hasta la conclusión de los resultados. Es un proceso formativo que han atravesado las investigadoras y que adquiere mayor visibilidad en la fase de análisis como señalan Verd y Lozares (2016): "Lejos de pensar asépticamente que los datos son los datos, un análisis reflexivo implica plantearse por qué los datos son como son" (p. 300).

Este proceso tiene una doble finalidad, según Gonzales-Miranda y Uribe (2018):

Hace visibles los avatares que acompañan la construcción del conocimiento, a la vez que pone de manifiesto el esfuerzo del investigador por estructurar la coherencia entre el marco teórico y los datos recabados en el trabajo de campo (p. 2).

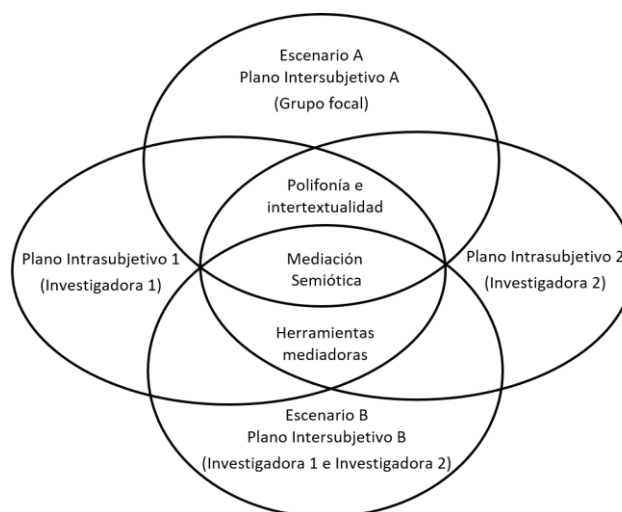
El sistema de categorías nos orienta, de forma consistente y coherente, pero también de manera flexible, abierta y emergente en la exploración y análisis de los datos obtenidos (Murcia, 2017). Para desarrollar este proceso es imprescindible adoptar una actitud dialógica, entendiéndose como la activación de la empatía, la intuición y sintonía situacional de quien investiga. Además, otro aspecto relevante a tomar en consideración son las propias concepciones del colectivo estudiado: los docentes. No consiste solamente en dar voz al sujeto, sino de estudiar también esa voz en y desde su propio contexto sociocultural como destaca Conde (2009) es interesante reflexionar sobre la posición social desde la que se produce el discurso.

Este proceso de construcción se ha realizado desde una perspectiva dialógica entre las investigadoras, lo que ha supuesto compartir concepciones y conocimientos teórico-prácticos sobre

el tema de estudio, planteando interrogantes en un diálogo continuo hasta acordar las respuestas. Debido a su complejidad y la dedicación que requiere, este proceso de codificación suele hacerse generalmente de forma individual, donde la persona que lo realiza emprende un camino de diálogo entre los datos y los marcos interpretativos, a través de procesos de reflexión y cuestionamiento, que van permitiendo adoptar un posicionamiento en la construcción e interpretación de los datos (González-Rey, 2006). Ha sido un proceso de larga duración ya que era un requisito indispensable que ambas investigadoras coincidieran en tiempo y forma para realizar la categorización. En total, han sido 40 sesiones de trabajo virtual y 5 presenciales distribuidas en dos años para poder completar el análisis interpretativo del discurso construido en los grupos focales. En este sentido, la reflexividad del proceso seguido se convierte en un mecanismo dialógico regulatorio básico en investigación cualitativa (Charmaz, 2006; Rapley, 2014). Como afirma Charmaz (2006):

Conocemos el mundo empírico a través del lenguaje y las acciones que adoptamos para lograrlo. En este sentido, ningún investigador es neutral porque el lenguaje confiere forma y significado a las realidades observadas. El uso específico del lenguaje refleja puntos de vista y valores. Compartimos un idioma con colegas y quizás otro con amigos; atribuimos significados a términos específicos y mantenemos perspectivas. Nuestros códigos surgen de los lenguajes, significados y perspectivas a través del cual aprendemos sobre el mundo empírico, tanto el de nuestros participantes como el nuestro (p. 47).

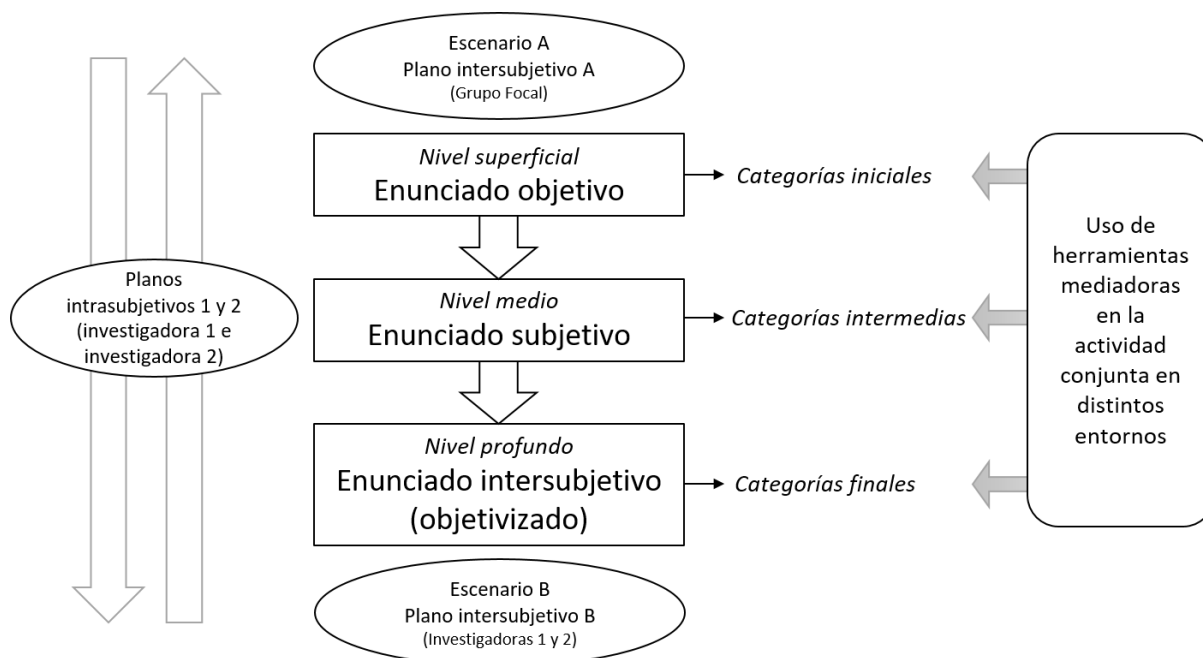
Siguiendo a Salmerón-Vílchez y Sebastián (2022) con esta perspectiva reflexiva y dialógica, los significados no son considerados neutrales sino el resultado de un proceso de negociación y construcción compartida a través de mediación semiótica en diferentes planos que se interrelacionan entre sí. En la figura 21 aparecen señalados por un lado los planos intrasubjetivos (1 y 2), que representan la individualidad de cada investigadora. Por otro lado, se representan los planos intersubjetivos que surgen del diálogo, tanto el originado por los participantes de los grupos focales (plano intersubjetivo A) como el creado por las investigadoras en el proceso analítico y de construcción categorial en base a los datos creados en el grupo focal (plano intersubjetivo B). Esta interrelación requiere de herramientas mediadoras que nos situaran en la misma perspectiva referencial permitiéndonos en palabras de Bajtín (1999) construir "relaciones dialógicas de los textos y dentro de los textos" (p. 296).

Figura 21.*Planos de interacción dialógica.**Nota.* Salmerón-Vílchez y Sebastián (2022).

Así, el proceso de construcción categorial se concreta en tres momentos que corresponde con diferentes niveles de análisis. El inicio del proceso es identificar, partiendo de los discursos docentes, las unidades de significado dando lugar a las categorías iniciales en combinación con los conceptos resultantes de la revisión teórica anterior. El análisis conjunto se inicia y se desarrolla en el espacio intersubjetivo B (se puede ver en la figura 22) donde todos los esfuerzos de las investigadoras se centran en construir el significado entre las voces de los textos analizados y las suyas propias. Poco a poco, mediante procesos semióticos, se comparten referentes que permitan crear intersubjetividad entre investigadoras dando lugar a nuevas categorías y la reformulación de las iniciales, en lo que se define como categorías intermedias. Cuando la actividad cognitiva compartida consigue una intersubjetividad total en el análisis de los datos, se construye una definición común y es apropiada por ambas investigadoras, se establecen las categorías finales cuya definición resulta en una enunciación objetivizada en el plano intersubjetivo. Estas categorías finales son coherentes con los discursos de los participantes y con los objetivos planteados en la investigación. Todo este proceso se realiza en los entornos compartidos mencionados y con el apoyo de las herramientas mediadoras anteriormente mencionadas (Salmerón-Vílchez y Sebastián, 2022).

Figura 22.

Proceso de análisis y construcción de categorías.



Nota. Salmerón-Vílchez y Sebastián (2022).

Con la finalidad de poder comprender mejor la evolución del proceso, en la siguiente tabla aparecen recogidas las categorías iniciales y las finales, para reflejar las categorías en construcción se recoge un árbol categorial de mitad del proceso de construcción. Para poder obtener una visión de conjunto no se hace referencia a las subcategorías que emergieron durante la evolución de la categorización, pero sí se mencionan algunos indicadores para darles contexto, como se muestra en la tabla 34:

Tabla 34.

Evolución de las categorías

Categorías iniciales	Categorías intermedias	Categorías finales
Definición (lo que son, lo que deberían ser)	Definición de deberes (según modelo)	Definición de deberes (según modelo)
Finalidad (lo que quiero conseguir, lo que consigo)	Finalidad (desde la perspectiva temporal)	Finalidad (desde la perspectiva temporal focalizada en el alumnado, el centro o el profesorado)
Valoración general de los deberes (positiva, negativa)	Valoración general de los deberes (docente, alumnado, familias)	Valoración general de los deberes (docente, alumnado, familias, sociedad)
(no existe)	Tipos de deberes (contexto académico o natural)	Características de los deberes (autonomía, recursos, contextos)

(no existe)	(no existe)	Cualidades (adecuación, calidad, cantidad, eficacia)
Evaluación (tipos, criterios)	Evaluación de deberes (enfoque, criterios, procedimiento)	Evaluación de deberes (enfoque, criterios, procedimiento, transparencia)
Planificación (presencia en documentos)	Planificación (presencia en documentos)	Programación y planificación de deberes (presencia en documentos)
Coordinación (docente y familias)	Coordinación (docente y familias)	Coordinación (docente y familias)
(no existe)	(no existe)	Mandar deberes (sí, no)
Impacto en las familias (positivo, negativo)	Impacto en las familias (recursos, tiempo, dinámicas)	Impacto en las familias (positivo, negativo)
(no existe)	Metodología docente (tipos)	Docente (profesionalidad, identidad, enfoque, ideas...)
(no existe)	Profesionalidad docente (formación y experiencia)	(no existe)
Justicia social	Justicia social (brecha educativa, brecha familiar)	Igualdad y justicia social (recursos, atención a la diversidad, voz-participación)
Atención a la diversidad (en el diseño, ejecución, evaluación)	Atención a la diversidad (recurso para equiparar nivel, según capacidades individuales, según contexto)	(no existe)
(no existe)	Conflictos docentes por deberes (individuales, colectivos, con alumnado, con familias)	Conflictos (tipos, respuestas, cómo lo viven los docentes)
(no existe)	Origen de los deberes (propuesta docente o alumnado)	(no existe)

Ejemplo del proceso de construcción categorial

Con el objetivo de ejemplificar el proceso de construcción dialógica se describe a continuación el proceso de construcción de una de las categorías (*definición de deberes*). Establecer una categoría sobre las diferentes definiciones que hacen los docentes es muy relevante para la investigación, ya que al definir los deberes el profesorado no solo indica qué entiende por *deberes escolares* sino que también expone el marco metodológico teórico donde se desenvuelven. Como punto de partida, en un nivel superficial la descripción de esta categoría se concretó en base a las definiciones académicas encontradas en la literatura científica sobre el tema. A grandes rasgos resaltan tanto el rol docente de mandar, asignar o prescribir las tareas como su realización fuera del horario lectivo (Cooper, 2015; Keith, 1986).

Sin embargo, en una fase intermedia, en los discursos de los participantes se encontraron más referencias al término *deber* en su acepción de *obligación* que referencias a una práctica educativa concreta (tareas para realizar fuera del entorno escolar). Esto derivó en la creación de diversas subcategorías que concretaran esa definición: como obligación (grado de voluntariedad de la tarea), motivación y responsabilidad (aspectos necesarios para cumplir con la obligación). Como recoge este participante:

"Pero yo diría que tendríamos que indagar un poquito sobre todo la semántica del concepto de deber. Yo creo que es cierto que en los deberes deriva en obligación"
(Participante D: ref3).

Uno de los conflictos en la codificación partió del posible solapamiento de la categoría *definición de deberes como instrumento para generar responsabilidad* con la categoría *finalidad de los deberes*, entendiendo la responsabilidad como uno de los fines. Esta discrepancia quedó resuelta al acordar que los deberes se podían definir en base a su utilidad. Conforme se fue concretando la categoría *finalidad*, se volvió sobre esta cuestión para matizarla y al final se eliminó esta subcategoría de la categoría *definición* asociando los discursos codificados a la categoría *finalidad*.

Otro punto de debate surgió al encontrar discursos que hacían distinción entre una definición deseable y otra real. Estas formas diferentes de entender los deberes condujo a crear las subcategorías de: *Lo que son*, que abarca todas las menciones de las conceptualizaciones de deberes en el presente y *Lo que deberían ser*, que abarca todas las menciones realizadas a definiciones utópicas por parte de los participantes, expresando una diferencia entre la realidad y la deseabilidad de la meta a alcanzar. Como recoge este participante:

"Eso es para mí lo que son y lo que me gustaría que fueran" (Participante B: ref3)

El tercer punto de debate surgió a partir de esa reflexión entre la realidad y la deseabilidad, donde los discursos hacían referencia al vínculo de los deberes con las familias y el aprendizaje del alumnado. Se resolvió asociando la definición de los deberes con el papel central que ocupan en la relación entre profesorado-familias-alumnado y en base a ello se establecieron tres subcategorías conformando la categoría final. La categoría finalmente se describe en un nivel profundo como las percepciones docentes sobre deberes en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuenta con tres subcategorías:

- Propuesta docente:** El docente como agente educativo que diseña y propone los deberes que el alumnado debe realizar en casa. Tareas de casa para complementar el trabajo de aula.

"Los deberes, que volvemos a la misma materia de los deberes, otra vez la misma, son las tareas que nosotros planificamos en la clase" (Participante E: ref6).
- Colaboración escuela-casa:** Los deberes como vínculo entre el contexto familiar y escolar para colaborar en el trabajo de aula

"Para mí los deberes son o deberían ser una especie de puerta abierta o de río de ida y vuelta entre la familia y la casa, es decir que si nosotros hemos aprendido cosas nuevas, tenemos alguna inquietud, queremos saber algo más que pueda haber una aportación así recíproca entre la casa y la escuela" (Participante B: ref2).
- Contribución del alumnado:** El alumnado, como agente activo de su aprendizaje, genera voluntariamente sus tareas para contribuir al trabajo y proyectos de aula.

"Los deberes, de cosas que se pueden llevar a casa porque quieres y cosas que te devuelven de la casa porque quieren" (Participante C: ref2).

En la tabla 35 se puede ver cómo se describe la evolución de la categoría *definición de deberes*:

Tabla 35.

Descripción de la evolución de la categoría definición en los diferentes niveles de análisis

	Nivel superficial	Nivel intermedio	Nivel profundo
Descripción categoría	Definiciones académicas encontradas en la literatura científica sobre el tema que resaltan por un lado el rol docente de mandar, asignar o prescribir las tareas y por otro lado su realización fuera del horario lectivo.	Definición en base al término <i>deber</i> en su acepción de <i>obligación</i>	Definición en base a las percepciones docentes sobre deberes en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje
Subcategorías	Definición deberes	Definición deberes Término Obligación Motivación Responsabilidad Expectativa Lo que son Lo que deberían ser	Definición deberes Propuesta docente Colaboración casa-escuela Contribución alumnado

7.3. Presentación del árbol categorial

Finalmente, el árbol categorial queda configurado con 13 categorías agrupadas en cuatro dimensiones: qué son los deberes, cómo son, cómo se desarrollan y una última dimensión que recoge categorías transversales. Se presenta a continuación una visión general del árbol de categorías (ver figura 23) y su descripción:

Figura 23.

Árbol categorial

Dimensión I: ¿Qué son los deberes?

- 1. Definición de deberes**
 - 1.1. Colaboración escuela-casa
 - 1.2. Contribución alumnado
 - 1.3. Propuesta docente
 - 1.3.1. Obligatorio
 - 1.3.2. (Voluntario)
- 2. Finalidad mandar deberes**
 - 2.1. Focalizada en el alumnado
 - 2.1.1. Presente (didáctica)
 - 2.1.2. Futura (competencias profesional y rendimiento)
 - 2.2. Focalizada en el centro
 - 2.2.1. Presente (nivel competencial)
 - 2.2.2. Futura (cambio de etapa)
 - 2.3. Focalizada en el profesorado
 - 2.3.1. Presente (conflictos)
 - 2.3.2. Futura (juicios de valor)
- 3. Valoración deberes**
 - 3.1. Opinión docente
 - 3.2. Sobre alumnado
 - 3.3. Sobre familias
 - 3.4. Sobre sociedad

Dimensión II: ¿Cómo son los deberes?

- 4. Características del diseño**
 - 4.1. Autonomía – colaboración
 - 4.2. Recursos
 - 4.3. Según contextos
- 5. Cualidades de los deberes**
 - 5.1. Adecuación
 - 5.2. calidad
 - 5.3. cantidad
 - 5.4. eficacia
- 6. Evaluación deberes**
 - 6.1. Enfoque de evaluación
 - 6.2. Evalúas sí o no
 - 6.3. Transparencia en la evaluación
 - 6.4. Procedimiento
 - 6.4.1. Qué se evalúa
 - 6.4.2. quien realiza la evaluación
 - 6.4.3. Cómo se evalúa
- 7. Coordinación**
 - 7.1. Docente
 - 7.2. Familias
- 8. Programación y planificación de deberes**
 - 8.1. no programa
 - 8.2. sí programa

Dimensión III: ¿Cómo se desarrollan?

- 9. Manda deberes**
 - 9.1. Si
 - 9.2. No
- 10. Impacto en familias**
 - 10.1. Positivo
 - 10.2. Negativo

Dimensión IV: categorías transversales

- 11. Docente**
 - 11.1. Experiencia docente
 - 11.2. Formación docente
 - 11.3. Enfoque didáctico
 - 11.4. Estrategias motivacionales
- 12. Igualdad y justicia social**
 - 12.1. Acceso a los recursos
 - 12.2. Voz-participación
 - 12.3. Referencias a la normativa
 - 12.4. Atención a la diversidad en los deberes
- 13. Conflictos, necesidades percibidas y miedos**
 - 13.1. Tipos de conflictos
 - 13.2. Respuesta ante los conflictos
 - 13.3. Expresión emocional

7.3.1. Dimensión I: qué son los deberes

Para poder comprender qué son los deberes es necesario aunar diferentes criterios como el modelo desde el que se definen (qué son), la finalidad con la que se mandan (para qué) y la valoración que se tiene de ellos (a favor o en contra). Este bloque agrupa dichas categorías con sus subcategorías:

Definición de deberes

La categoría *definición de deberes* es una categoría compleja ya que la mayoría de definiciones se hacen desde la utilidad de los deberes, esto es, para qué finalidad se hacen. Sin embargo, un análisis más profundo revela que existen tres modelos desde los cuales es posible definir los deberes, creándose tres subcategorías). El modelo de *colaboración escuela-casa* entiende los deberes como una conexión entre la escuela y la casa, siendo tareas de colaboración entre ambos ambientes. El modelo de *contribución* entiende los deberes como aquellas tareas que el alumnado, de forma voluntaria y bajo sus propios criterios, lleva a clase fruto de una contribución activa a su aprendizaje. Finalmente, el modelo de *propuesta docente* es el más empleado y corresponde con las definiciones más populares. Los deberes son entendidos como tareas curriculares que son mandadas unilateralmente por los docentes para realizar fuera del horario escolar. Se muestra en la tabla 36.

Tabla 36.

Categoría 1. Definición de deberes

Subcategoría	Muestra de Referencia codificada
1.1. Modelo colaboración escuela-casa	"Si nosotros hemos aprendido cosas nuevas, tenemos alguna inquietud, queremos saber algo más que pueda haber una aportación así recíproca entre la casa y la escuela" (participante B: ref2).
1.2. Modelo Contribución alumnado	"Cosas que se pueden llevar a casa porque quieren y cosas que te devuelven de la casa porque quieren" (participante C: ref2).
1.3. Modelo Propuesta docente	"Bueno pues mañana hay que traer dos ejercicios de matemáticas y hay que traer tres de lengua y uno de inglés y esto lo tengo que llevar mañana" (participante A: ref2).

Finalidad

La categoría *finalidad* responde a la pregunta ¿para qué sirven los deberes? Se ve en la tabla 38. Los discursos permiten hacer dos clasificaciones: una que se corresponde con finalidades a corto plazo relativas al curso escolar en vigor (perspectiva temporal presente) y otra que se corresponde con finalidades más amplias y globales a medio – largo plazo (perspectiva temporal futura). Además, también es posible clasificar la finalidad en función de si se centra en el alumnado, el profesorado o el centro. Las *finalidades focalizadas en el alumnado desde la perspectiva temporal presente* tienen que ver con finalidades didácticas curriculares (ampliar contenido, repasar, crear hábitos de trabajo,

terminar lo que no has hecho en clase, etc.) mientras que las relacionadas con la *perspectiva temporal futura* tienen que ver con competencias y habilidades que el alumnado va a necesitar en un futuro cuando cambie de etapa educativa o para su desarrollo profesional. Por otro lado, las *finalidades focalizadas en el profesorado desde la perspectiva temporal presente* tienen que ver en su mayoría con la evitación de conflictos y acabar la programación, mientras que las finalidades de evitar juicios de valor son desde la *perspectiva temporal futura*. Finalmente, las *finalidades focalizadas en el centro* tienen que ver con el nivel de rendimiento (perspectiva temporal presente) y el cambio de etapa (perspectiva temporal futura). Se puede ver en la tabla 37:

Tabla 37.*Categoría 2. Finalidad de deberes*

Subcategoría	Muestra de Referencia codificada
1.4. Focalizada en el alumnado	"Yo los suelo usar como actividades de consolidación de lo que se está realizando o simplemente forman parte del trabajo que se está llevando en el aula y por lo que sea no da tiempo a terminarlo" (participante 4: ref2).
1.5. Focalizada en el centro	"Yo pienso que la realidad lo que estamos viendo es que los centros con más nivel académico (lo dice entre comillas) tienen una carga mayor de deberes y de tareas y eso es una realidad y no lo podemos obviar" (participante 1: ref3).
1.6. Focalizada en el profesorado	"Es un miedo enorme porque no es ya porque evalúen o juzguen tu trabajo del que estás muy segura a veces, es que juzguen a tus niños y que acaben ponerle un parche donde no les hace falta. Y ese miedo te lleva a decir muchas veces, oye yo les voy a mandar unas cuentas a ver si... para que así se callen" (participante C: ref4).

Valoración de deberes

La tercera categoría del bloque, *valoración de los deberes* recoge el posicionamiento docente a favor o en contra y su opinión acerca de la valoración, tanto a favor como en contra, que hacen las familias y el alumnado de los deberes en general. También se incluye una subcategoría que recoge sus opiniones acerca de la valoración que hace la sociedad de estas tareas, como se observa en la tabla 38:

Tabla 38.*Categoría 3. Valoración de deberes*

Subcategoría	Muestra de Referencia codificada
3.1. Opinión docente	"Si yo pongo la definición, por ejemplo, digo que la definición es una tarea curricular que se manda a casa fuera del horario escolar pues en eso tengo que decir que estoy totalmente en desacuerdo, o sea no quiero deberes, los deberes no" (participante III: ref1).

3.2.	Sobre alumnado	"A la mayoría de los niños no les gustan los deberes" (participante 5: ref3).
3.3	Sobre familias	"Hay muchos padres que están rechazando el tema de los deberes, pero frontalmente y creo que se equivocan" (participante 6: ref4).
3.4.	Sobre sociedad	"Deberes a veces es una palabra tabú que el propio estado nos dice que está prohibida" (participante E: ref2).

7.3.2. Dimensión II: cómo son los deberes

Este bloque hace referencia a aspectos relacionados con el diseño de los deberes agrupando las categorías de características de los deberes, cualidades de los deberes, evaluación de deberes, coordinación y si se programan.

Características de los deberes

La categoría *Características de los deberes* se refiere a aspectos que han aparecido en los discursos a tener en cuenta (o no tenerlos) cuando se mandan deberes, algo mostrado en la tabla 39. Uno de ellos es si las tareas las va a realizar el alumnado en *solitario* o con alguien más (sea otros compañeros, familias, etc.). Otra subcategoría tiene que ver con los *recursos* materiales y humanos necesarios para hacer los deberes y la tercera subcategoría es el *tipo de deberes*, si son tareas de lápiz y papel centradas en contenidos (contexto académico) o si son tareas integradas en la rutina familiar como dar un paseo, cocinar o hacer la compra.

Tabla 39.

Categoría 4. Características del diseño

Subcategoría	Muestra de Referencia codificada
4.1. Autonomía – colaboración	"Para mí, mi reto, o por lo menos yo enfoco así la tarea es que los niños puedan hacer la tarea sin necesidad de que nadie esté a su lado" (participante 4: ref4).
4.2. Recursos materiales – humanos	"Yo no quiero ese tipo de deberes en que el niño está metido en su casa en el ordenador pendiente de la plataforma digital pendiente de si se carga, de si no se carga... no quiero eso" (participante F: ref2).
4.3. Según contexto académico – familiar, natural	"Esta semana mis niños querían cocinar, ¿no? Y como ellos siempre me dicen por dónde tengo que guiarlos pues ellos estaban haciendo cocina del quijote, ¿no? Y hoy ha sido la primera vez que han visto a sus abuelos en la fase 1 que estamos ahora y lo que han hecho ha sido unas migas juntos. Para mí eso tiene un valor incalculable, ellos decían <i>seño estoy haciendo los deberes con mi abuelo</i> " (participante C: ref4).

Cualidades de los deberes

La categoría *Cualidades de los deberes* implica un juicio de valor subjetivo acerca de determinadas características teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollan, algo reflejado en la tabla 40. Así, las subcategorías recogidas se han denominado adecuación, calidad, cantidad y eficacia en base a las etiquetas que los participantes nombraban. *Adecuación* es una subcategoría que implica que los deberes son pertinentes para la edad, contexto y nivel de aprendizaje del alumnado, esto es, que los deberes correspondan a las necesidades y criterios curriculares establecidos. La *calidad* de los deberes hace referencia al valor en sí mismo que tienen los deberes. La *cantidad* hace referencia a la proporción de deberes mandados, si son muchos, demasiados, insuficientes, etc. La última subcategoría es *eficacia* definida en la medida en la que los deberes alcanzan las metas para los que se pusieron.

Tabla 40.

Categoría 5. Cualidades de los deberes

Subcategoría	Muestra de Referencia codificada
5.1. Adecuación	"Concienciándoles de la importancia que es que vayan cogiendo el hábito de estudio, de lectura pues yo pienso que si se hace con cabeza y adecuado al nivel y a la edad de los niños..." (participante 6: ref10).
5.2. Calidad	"No depende de la cantidad de deberes, depende de la calidad" (participante 6: ref3).
5.3. Cantidad	"Yo percibo varios factores, si hay un nivel de intensidad y de interés por parte de las familias ya no es sólo la cantidad de tarea que se les ponga es que supongo que hay otras variables más que intervienen también en la adquisición y consolidación de los aprendizajes" (participante 4: ref4).
5.4. Eficacia	"Cantidad no es eficiencia, la verdad es que es igual a calidad para mí desde mi punto de vista, porque las capacidades de los alumnos son proporcionales a la edad que se encuentran, no por hacer más llegas más lejos, sino que tú trabajes es lo que al final determina qué es lo que estás consiguiendo" (participante 4: ref3).

Evaluación de deberes

Existe una idea popular acerca de la evaluación de deberes, de asignar un punto positivo o negativo según diferentes criterios y que influyen en la calificación final. Esta categoría parte de la idea de explorar esa premisa y se describe como los procesos de evaluación que tienen los docentes sobre los deberes. En concreto, la categoría *Evaluación* hace referencia a varios factores representados en las subcategorías. En primer recoger la información acerca de si el docente *evalúa o no los deberes*.

En segundo lugar el *enfoque de evaluación* que describe el posicionamiento desde el cual los deberes son juzgados: el enfoque centrado en la medición busca llegar a una calificación de los

mismos, el enfoque centrado en el resultado evalúa el producto, no el proceso seguido aunque exista una reflexión sobre el mismo. Finalmente el enfoque en y para el aprendizaje considera que la evaluación en sí misma como una meta educativa donde el alumnado conoce los instrumentos, criterios y tiene la oportunidad de tener su propio feedback.

En tercer lugar, la subcategoría del procedimiento de evaluación: *qué se evalúa* (actitudes, competencias, autonomía...), *quién realiza esa evaluación* (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) y *cómo se evalúa* (libreta, lista de control, rúbrica). La última subcategoría tiene que ver con la *transparencia* en la evaluación haciendo referencia a si los criterios y elementos son compartidos por el docente. Se ve en la tabla 41.

Tabla 41.

Categoría 5. Evaluación de deberes

Subcategoría	Muestra de Referencia codificada
6.1. Enfoque de evaluación: resultado, calificación, aprendizaje	"Así que yo diría eso, cambiar eso: cuanti por el cuali para que así la evaluación sirva, porque si no es que se queda en un mero número y al final es lo que estamos haciendo" (participante D: ref7).
6.2. Evalúas sí o no	"Bueno eso ya hace muchos años que yo no lo veo, pero cuando yo empecé sí que había profesores que las notas se ponían teniendo en cuenta si hacías los deberes o no, cosas así en ese sentido yo creo que ha habido una mejora...no tiene nada que ver lo que se hace ahora" (participante II: ref2).
6.3. Transparencia en la evaluación	"Todas las herramientas de evaluación que hay el niño las tiene que conocer, tiene derecho a saber cuáles son los criterios de evaluación y esos indicadores que es donde yo estoy poniendo el ojo. Tiene derecho a conocer de ante mano la rúbrica que yo voy a usar para evaluarlo y si se van a evaluar los deberes, pues también. Y qué peso tiene o que no tiene" (participante C: ref7).
6.4. Procedimiento: qué, quién, cómo	"En cuanto a la evaluación: bueno pues.... evaluar los deberes. Tienen su libreta, le echas un ojo a la libreta y ahí lo que valoras un poco es la limpieza, la organización y demás" (participante A: ref7).

Coordinación

La categoría *Coordinación* habla de la organización en distintos niveles de los docentes entre ellos o con las familias en el tema de los deberes, algo visible en la tabla 42. Se establecen dos subcategorías en relación a la coordinación docente si hay una organización entre docentes para mandar deberes y en relación a las familias, haciendo referencia a si hay reuniones donde ambas partes se pongan de acuerdo sobre los deberes.

Tabla 42.

Categoría 7. Coordinación

Subcategoría		Muestra de Referencia codificada
7.1.	Docente	"Desde luego la coordinación para todo. ¿Por qué? Porque evidentemente cuanto más juntos estemos más fuerza tiene lo que hacemos, más evita esa comparativa entre grupos, de a qué le mandas, este tiene más nivel este tiene menos nivel" (participante C: ref5).
7.2.	Familias	"Asambleas grupales para hablar con las familias cada trimestre. Yo creo que también es fundamental para informarles también un poquito y orientarles en cómo tienen que trabajar con ellos" (participante D: ref8).

Programa o planifica deberes

Una parte importante del diseño es si efectivamente el docente *programa o planifica* los deberes y la presencia de estas directrices en los documentos. Esta categoría recoge la práctica docente acerca de si los deberes son programados o no y en caso afirmativo si la programación es explícita y queda recogida en los documentos o si se hace de forma implícita sin dejar constancia en ningún documento oficial. Se observa en la tabla 43:

Tabla 43.

Categoría 8. Programación y planificación de deberes

Subcategoría		Muestra de Referencia codificada
8.1.	No	"Cuando yo pienso en los deberes, cuando yo programo no, no pienso en los deberes nunca" (participante B: ref4).
8.2.	Sí	"Por lo general nosotros cuando hago el <i>planning</i> semanal con la otra tutora de sexto, suele ser más la coordinación a nivel horizontal cuando establecemos qué tipo de actividades vamos a mandar y cuáles de ellas consideramos que van a ser deberes fuera del horario" (participante 4: ref2).

7.3.3. Dimensión III: cómo se desarrollan

Este bloque se refiere a la ejecución de los deberes y al impacto que tienen, agrupando las categorías de si se mandan o no deberes e impacto en las familias.

Mandar deberes

A pesar de las distintas definiciones de deberes, de las características y cualidades tenidas en cuenta la categoría *manda deberes* hace referencia a si el profesorado manda tareas obligatorias de contexto académico, ya que es la definición en base a la cual se posicionan. Se ve en la tabla 44:

Tabla 44.*Categoría 9. Mandar deberes*

Subcategoría	Muestra de Referencia codificada
9.1. Sí	"No olvidemos que los deberes a veces son necesarios porque, entre comillas, que por mucho bonito que se los pongas el niño necesita esas horas para asimilar esos contenidos" (participante E: ref2).
9.2. No	"Entonces si yo intento planificar para darles igualdad y equidad amén de todos los contenidos, criterios, indicadores y tal... si yo mandara deberes iría en contra de ese principio" (participante C: ref4).

Impacto en las familias

La categoría *impacto en las familias* recoge la percepción docente de la influencia de los deberes fuera del ámbito lectivo. Este impacto puede ser positivo cuando los docentes lo valoran como bueno y es negativo cuando los docentes lo valoran como malo, en base a determinados aspectos que ellos nombran como su impacto en los recursos, relaciones familiares o la gestión del tiempo. Se puede observar en la tabla 45:

Tabla 45.*Categoría 10. Impacto en las familias*

Subcategoría	Muestra de Referencia codificada
10.1. Positivo	"Después vienen a clase y en la reunión cooperativa lo dialogamos todos juntos, eso es lo bonito a lo mejor han estado una tarde entera para irse al campo, con su mamá, han involucrado a las familias, mamá es que yo quiero me decía la madre de un alumno... maestra es que me tengo que ir a donde sea porque quiere hacer un nido de gorrión" (participante F: ref4).
10.2. Negativo	"Considero que los padres no son los que tienen que estar, después de estar todo el día trabajando, estar pendiente de: "ahora vamos a hacer esto" porque es una pelea total todo el día con los niños, venga que no has terminado la tarea, venga que no sé qué... y la tarea es cierto" (participante F: ref5).

7.3.4. Dimensión IV: categorías transversales

Este último bloque está formado por tres categorías que se consideran transversales al resto de categorías ya que tienen que ver con todos los bloques anteriores. Se agrupan los factores que tienen que ver con el docente, la igualdad-justicia social y los conflictos.

Docente

La categoría *Docente* reúne diferentes aspectos del docente, desde componentes que reflejan su desempeño profesional como su *formación* o *experiencia* docente hasta su identidad como

docente, que se refleja en sus ideas acerca del mundo educativo y que tienen una influencia directa en cómo perciben y emplean los deberes en su práctica diaria. También se recogen aspectos como su *enfoque didáctico* por su relación con la forma de diseñar, mandar y evaluar los deberes que definen una metodología a seguir o las *estrategias motivacionales* que emplean para que su alumnado realice las tareas que les mandan. Se observa en la tabla 46:

Tabla 46.

Categoría 11. Docente

Subcategoría	Muestra de Referencia codificada
11.1. Experiencia docente	"Después de 20 años ya empiezas a tener más seguridad y a decir <i>mira, no. Esto no le va a servir a tu hijo, así que no se lo voy a mandar. Y si tú quieres deberes pues cómprale un cuadernillo rubio, si ves que la letra no te gusta y que entrene en su casa</i> y esa es nuestra visión" (participante C: ref4).
11.2. Formación docente	"Lo que pasa es que claro, es un largo camino y claro, tenemos que formarnos primeramente los profes y luego claro, formar a las familias, que también tienen ese concepto de deberes, deberes, deberes e incluso en una misma clase hay una diversidad de familias que sí los quieren y otros muchos que no, que es muy complicado llevarlo a cabo. Y ahí es donde yo diría que está el quid de la cuestión, es decir, el formarnos a nosotros" (participante D: ref3).
11.3. Enfoque didáctico	"Yo entiendo que los deberes, tal y como están planteados ahora vienen a colación de unas metodologías de trabajo y tal y como se está trabajando en clase luego tiene su reflejo un poco en los deberes que se mandan, entonces cuanto más protagonicemos la memoria, pues los deberes tienden a ser más mecánicos puesto que estamos trabajando con una herramienta muy primaria" (participante V: ref1).
11.4. Estrategias motivacionales	"Y siempre motivándole, con un "felicidades, con un estoy orgulloso de ti". Eso es muy importante, el valor que le damos a un alumno. Entonces eso le va ayudar a asimilar los contenidos y se va a olvidar de la palabra deberes" (participante E: ref2).

Igualdad y justicia social

La categoría *Igualdad y Justicia social* hace referencia a uno de los objetivos centrales de esta investigación: conocer en qué medida los deberes contribuyen en la configuración de prácticas educativas enmarcadas dentro de la justicia social y educativa. Entendemos que es importante recoger aquellos aspectos de los discursos relacionados con una educación igualitaria, no sólo a nivel de género sino de participación y reconocimiento que conduzcan a la equidad educativa. En base a los datos, se han creado cuatro subcategorías: *acceso a recursos humanos y materiales* que recopila la información sobre la posibilidad de contar con los requerimientos planteados para hacer los deberes; *voz-participación* definida como la opción de opinar y ser escuchados en los deberes y

normativa que hace referencia a los discursos que mencionan aspectos legales. Uno de los aspectos que pertenece al diseño de deberes es la *atención a la diversidad*, sin embargo, se considera que desde los discursos la atención a la diversidad pertenece a la categoría de igualdad y justicia social porque hacen referencia a las adaptaciones de cualquier tipo que se hacen sobre los deberes para adaptarse tanto a las necesidades individuales como del contexto familiar del alumnado. Se muestra en la tabla 47:

Tabla 47.

Categoría 12. Igualdad y justicia social

Subcategoría	Muestra de Referencia codificada
12.1. Acceso a recursos humanos y materiales	"Si ahora estamos hablando con en el confinamiento de brecha digital, conocemos la brecha familiar y social que hay cuando estamos en clase normal. Con las familias porque tú mandas una ficha, una tarea para casa, ¿conocemos las circunstancias de las familias? ¿si esas familias trabajan y si pueden dedicarle tiempo para hacerlas con su hijo? " (participante D: ref4).
12.2. Voz-participación	"Me parece que no puede estar fuera del debate son los derechos de la infancia, porque al igual que un niño tiene el derecho a ser comprometido y el derecho a que lo impliquemos en lo que le está ocurriendo, ellos tienen derecho a ser escuchados y eso está fuera en casi todos los temas en los que hablamos" (participante C: ref4).
12.3. Normativa	"Nosotros tenemos un marco normativo que por desgracia nosotros nos adaptamos al marco normativo en lugar del marco normativo preguntarnos qué necesitamos...pero bueno como tenemos que adaptarnos al marco normativo, el marco normativo nos pide igualdad y equidad" (participante B: ref4).
12.4. Atención a la diversidad	"Yo intento que si el niño puede hacer algo más pues le exijo más. Si yo veo que el niño, las condiciones de la familia también, no dan para lo que yo tengo planeado pues rebajo o subo siempre dependiendo del contexto en el que se encuentre el niño, la familia, el cole..." (participante A: ref5).

Conflictos

Finalmente, la última categoría transversal recopila todos los *conflictos* que los docentes perciben y que señalan como situaciones problemáticas tanto a nivel personal como colectivo. Las subcategorías recogen los *tipos* de conflictos que existen como la presión de los padres, el nivel o incluso el posicionamiento; las *respuestas* de los docentes ante esos conflictos y finalmente *experiencia emocional* docente que describe cómo lo viven los docentes siendo una subcategoría que incluye testimonios de cómo experimentan esos conflictos, los miedos y las necesidades que les surgen. Se muestra en la tabla 48:

Tabla 48.*Categoría 13. Conflictos*

Subcategoría	Muestra de Referencia codificada
13.1. Tipos	"El padre que me venga protestando porque le he mandado a su hijo cinco ejercicios, cuatro ejercicios que los hemos trabajado en clase, que los hemos hecho de forma experiencial... yo que sé, me acuerdo de cuando hemos estado viendo los litros, el decilitro y los hemos estado viendo en clase cómo se llena una jarrita y tal..." participante A: ref4).
13.2. Respuestas ante los conflictos	"La coordinación para todo. ¿Por qué? Porque evidentemente cuanto más juntos estemos más fuerza tiene lo que hacemos, más evita esa comparativa entre grupos, de a qué le mandas, este tiene más nivel este tiene menos nivel" (participante C: ref5).
13.3. Experiencia emocional docente	"Que tenemos mucha presión, mucha presión e incluso a veces de los padres y entonces está ese miedo y esa comparativa, es que el de 1ºb manda deberes y el de 1ºa no manda, ¡pues los nuestros se van a quedar detrás!" (participante 1: ref11).

7.4. Análisis de la información

El análisis de la información cualitativa corresponde fundamentalmente con análisis descriptivos, exponiendo de forma sistemática las codificaciones de los datos con el apoyo de algunas citas textuales que capturan la esencia de la codificación. Verd y Lozares (2016) establecen tres tipos de análisis cualitativos, el de análisis de contenido educativo, el método comparativo constante y el análisis del discurso y proponen un flujo de actividad en tres fases que dan coherencia al proceso: actividad de condensación de datos, organización y presentación de los datos y dibujo y verificación de las conclusiones.

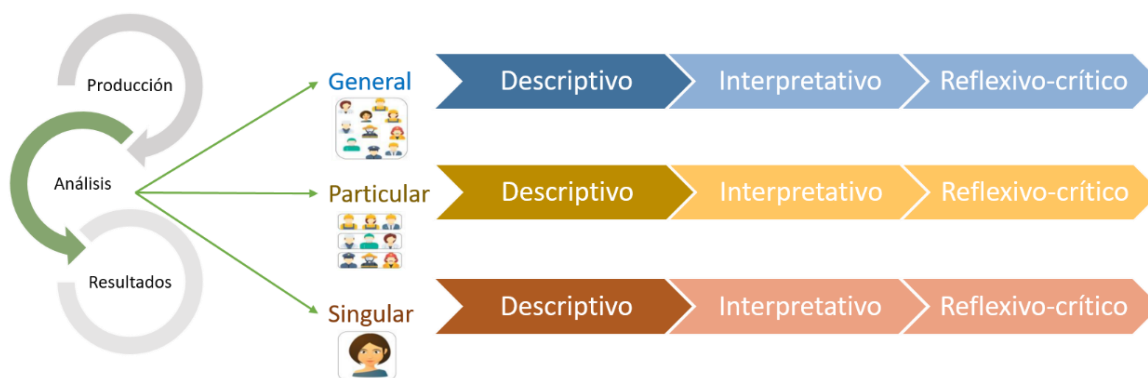
Siguiendo a Trigueros y Rivera (2018) el análisis de la información se ha realizado con el software Nvivo atendiendo a tres enfoques: descriptivo, interpretativo y reflexivo-crítico que se corresponden a su vez con tres niveles de profundización. El primer nivel es un análisis general que muestra el discurso global del colectivo en los tres grupos. El segundo nivel corresponde a un análisis particular centrado en los diferentes grupos de discusión clasificados en base a características comunes. Finalmente, el tercer nivel es un análisis singular centrado en los participantes que recoge el enfoque de sus intervenciones desde sus características más identitarias.

En la figura 24 se recoge el análisis de la información realizado desde dos perspectivas: vertical y horizontal. El análisis vertical corresponde al análisis de los discursos individuales mientras que el análisis horizontal compara los discursos buscando elementos comunes y divergentes entre los relatos. Estos análisis se han realizado empleando las funciones de análisis de frecuencias,

conglomerados y de matrices ofrecidos por el programa para observar las relaciones entre los datos recogidos. Para poder realizar esos análisis y reflejar los resultados, se le ha asignado a cada participante un código de identificación asociado a todas sus referencias. Así, participantes del grupo cuyos centros están en un entorno socioeconómico medio-bajo se corresponden con los números del 1 al 6. Participantes de la zona medio-alta se corresponden con las letras de la A a la F y en último lugar, los números romanos del I al VII se corresponden con los siete participantes del grupo focal de cargos directivos. Para reflejar las intervenciones de la representante de familias se ha empleado la letra R seguida del número de referencia de su intervención. A modo de ejemplo, B: ref3, indica que la intervención es del participante B, que corresponde al primer grupo focal donde los centros educativos comparten la misma zona medio-alta y que hace referencia a su intervención número 3.

Figura 24.

Análisis de los datos obtenidos en diferentes niveles



Nota. Elaboración propia basada en Trigueros y Rivera (2018)

7.5. Reflexibilidad y dialogicidad de los análisis

Determinar la fiabilidad y la validez corresponde a un enfoque positivista, sin embargo, para esta investigación se han seguido criterios cualitativos como la dialogicidad y la reflexividad. El proceso de análisis y construcción categorial empleado en esta fase de la investigación se ha realizado desde la actividad conjunta, lo que implica una configuración diferente a cuando este proceso se realiza individualmente. Siguiendo a Carr (2002), se defiende que la investigación educativa puede presentarse desde modelos alternativos al enfoque positivista y desde ahí enfrentarse a criterios regulatorios propios acorde a lo expuesto por Gil (1993) destacando que cada vez es más necesario "explicitar procedimientos de análisis sistemáticos y verificables" (p. 208). De esta forma, existen otros mecanismos regulatorios que garantizan la calidad como son la reflexividad y la dialogicidad. La reflexividad, se define como la reflexión explícita e intencionada que posibilita entender la postura a través de la cual se interpreta el universo proyectado en la investigación (Salmerón-Vílchez y

Sebastián, 2022). Acorde a lo plantado por Berger (2013) esta reflexividad conduce a explicitar el posicionamiento de las investigadoras que se denota en las decisiones tomadas en el proceso de análisis y codificación. La dialogicidad se define como el proceso dialógico (Gonzales-Miranda y Uribe, 2018) que da lugar a las representaciones compartidas. Marková (2006) especifica el concepto en cuanto a capacidad del ser humano "de concebir, de crear y de comunicar sobre las realidades sociales en términos del áter ego (p. 137).

A pesar de que actualmente existe consenso en que la reflexibilidad es esencial en la investigación cualitativa, para facilitar la transparencia sobre el marco y el proceso que sustentan los resultados, aún se siguen explorando los procesos prácticos que permiten hacerla explícita, para facilitar la participación en esa reflexibilidad. Acorde con Cruz-Garcette et al. (2014), se considera que en investigación cualitativa existen múltiples posibilidades, desde la reflexibilidad y la colaboración, para plantear los procesos de análisis y construcción del conocimiento. En este posicionamiento sobre la investigación cualitativa, acorde a Kuckartz y Rädiker (2019, p. 254) en relación a la "intersubjetividad", "validación consensuada" y la "reflexividad" el trabajo conjunto es esencial en estos análisis.

Paralelamente, dentro de la comunidad científica existen trabajos que plantean la investigación como una actividad dialógica (González-Rey, 2006; González-Rey et al. 2019). Dennis (2019) aporta la posibilidad de que la validez, en la investigación cualitativa, pueda configurarse desde los vínculos comunicativos de la práctica investigadora. En este sentido, consideramos que desarrollar el análisis desde reflexión y la dialogicidad constante que caracteriza la actividad conjunta entre investigadores/as, puede aportar, como diseño, mayor consistencia en los análisis y sistemas de categorías construidos, al incluir en la misma actividad los componentes anteriormente mencionados. El análisis de los datos desde la actividad conjunta entre investigadores/as se ha definido como un proceso reflexivo dialógico compartido que permite hacer explícita la construcción del conocimiento en planos intersubjetivos sobre las realidades analizadas.

Este planteamiento desde la reflexión compartida y la dialogicidad conjunta permite obtener diversos registros que justifican la transparencia del proceso convirtiéndose en evidencias de concordancia. La concordancia hace referencia a la precisión y la consistencia del proceso de construcción y análisis de las investigadoras. Se relaciona con la consistencia, en la medida en la que la variación del procedimiento se mantiene estable o no, de forma que las categorías no empleadas o que no se han considerado relevantes se han ido eliminando, manteniéndose aquellas categorías significativas con el objetivo de medición. Desde un punto de vista dialógico y reflexivo esta evolución de las categorías, refleja los procesos discursivos y los nudos dialógicos hasta que se llegan a acuerdos

que estabilizan la categoría. Una vez alcanzada, esta estabilidad se mantiene en todos los análisis discursivos siguientes.

Salmerón-Vílchez y Sebastián (2022) establecen dos estrategias mediante la triangulación de los registros generados en el proceso de análisis:

- La concordancia y consistencia de los registros a lo largo de las 40 sesiones de la actividad realizada sobre la codificación.
- La estabilidad del sistema que se observa comparando la frecuencia y el tipo de actividad realizada sobre los códigos que conforman el sistema de categorías construido en el proceso analítico.

Las tareas establecidas en el proceso de codificación han sido definidas en base a los registros de actividad generados automáticamente en Nvivo son:

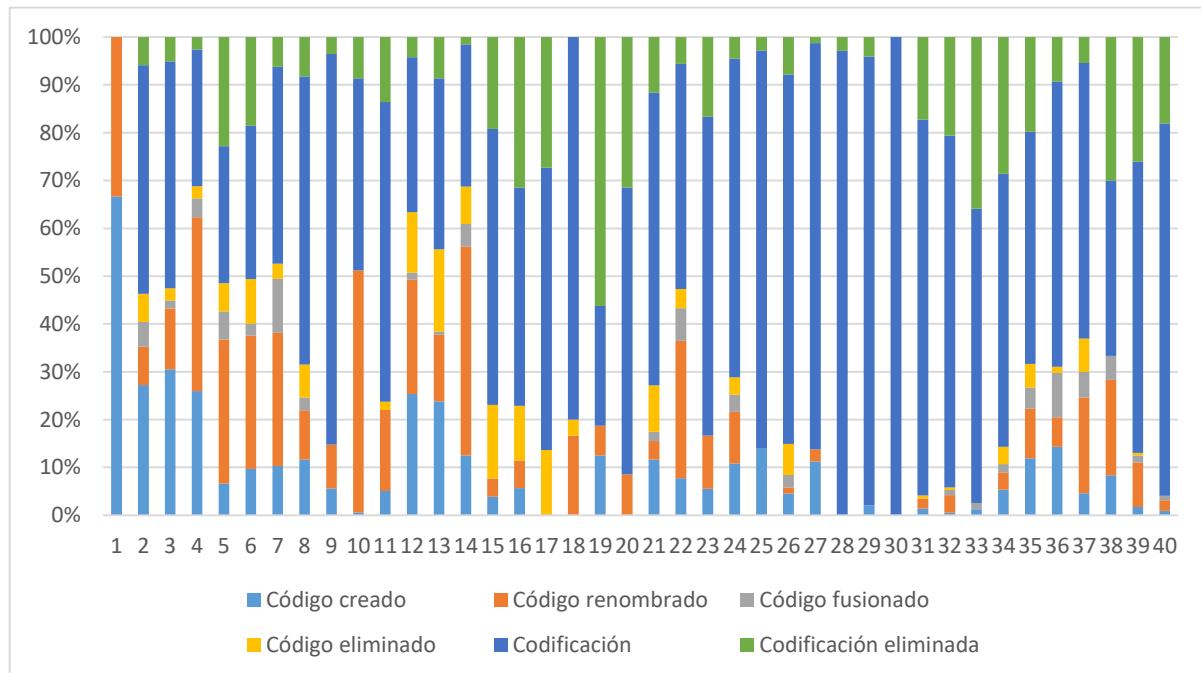
- Crear código: crear un código nuevo que identifica los textos seleccionados.
- Renombrar código: implica modificaciones en la etiqueta como acentos, numeración, guiones, etc.
- Fusionar código: dos códigos se unen en un único código.
- Eliminar código: borrar un código del árbol.
- Codificación: codificación de texto en un código.
- Eliminación de codificación: eliminación de la referencia codificada.

Con estos parámetros se ha elaborado una gráfica para comprobar la consistencia y estabilidad del proceso. En general se observa cómo en las primeras sesiones las tareas que implican la creación de códigos aparecen con más frecuencia en comparación a las últimas sesiones donde se estabilizan las categorías y aumenta la frecuencia de la tarea de codificación. En las sesiones intermedias, antes de que las categorías se estabilicen, se puede observar un aumento de la frecuencia de las tareas que implican modificaciones de códigos (renombrar código, fusionar y eliminar código) que corresponden con la aparición de nudos dialógicos que ponen de manifiesto las contradicciones y tensiones entre los discursos y el posicionamiento dialógico de las investigadoras, generando desacuerdos en la codificación (ver figura 25).

En la gráfica es posible observar cómo a mitad del proceso (entre las sesiones 18 y 26) empiezan a aparecer dos nudos dialógicos que aumentan la frecuencia de tareas como crear códigos o eliminarlos, renombrarlos y fusionarlos, aunque en menor proporción que en las sesiones iniciales. Esto es debido a que, con el avance de la categorización también avanza los discursos categorizados apareciendo nuevas formas de categorizar los discursos en su conjunto. El nudo dialógico final, entre las sesiones 34 y 39, se corresponde con la consolidación del formato del árbol de categorías de cara a su descripción final. Las gráficas de estabilidad de cada categoría se encuentran en el anexo 7.

Figura 25.

Evolución del proceso de codificación



Finalmente, es importante señalar que el registro de actividad que emite el software empleado no diferencia entre la codificación de categorías principales y secundarias, lo que impide captar los matices en el proceso. Estos matices quedan recogidos en otras herramientas como los memos y el diario de investigación conjunto donde se recogen los desacuerdos iniciales y los acuerdos finales adoptados.



BLOQUE IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, INTEGRACIÓN Y DISCUSIÓN

Capítulo 8. Resultados de la investigación

8.1. Panorámica descriptiva sobre los deberes

8.1.1. Resultados de análisis descriptivos

8.1.2. Resultados de pruebas no paramétricas

8.2. El debate sobre los deberes

8.2.1. Grupos focales

8.2.2. Entrevista en profundidad

8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. Panorámica descriptiva sobre los deberes

8.1.1. Resultados de análisis descriptivos: frecuencias y porcentajes

En este apartado se analizan los resultados obtenidos en el cuestionario de forma descriptiva empleando frecuencias y porcentajes con la finalidad de obtener una descripción panorámica de la visión docente sobre los deberes, que nos permita establecer un perfil general sobre los deberes escolares, su diseño, el impacto familiar y otros detalles relacionados con los centros educativos y la equidad. Para facilitar la exposición, la información se ordena según las dimensiones desarrolladas en el cuestionario, siendo la primera la relacionada con las características demográficas y por eso no se detalla en este apartado.

DIMENSIÓN II: CENTRO Y DEBERES

En concreto, el análisis descriptivo de cada bloque nos permite obtener una visión general de la opinión docente sobre los deberes. En primer lugar, se centra el foco en las directrices del centro escolar sobre los deberes en tres aspectos: en primer lugar si los deberes están recogidos en los documentos de centro y por tanto, cuentan con directrices comunes; en segundo lugar si existe coordinación entre docentes y a qué nivel y en tercer lugar los recursos que pone el centro a disposición del alumnado para hacer los deberes fuera del horario lectivo.

A) Documentos de centro

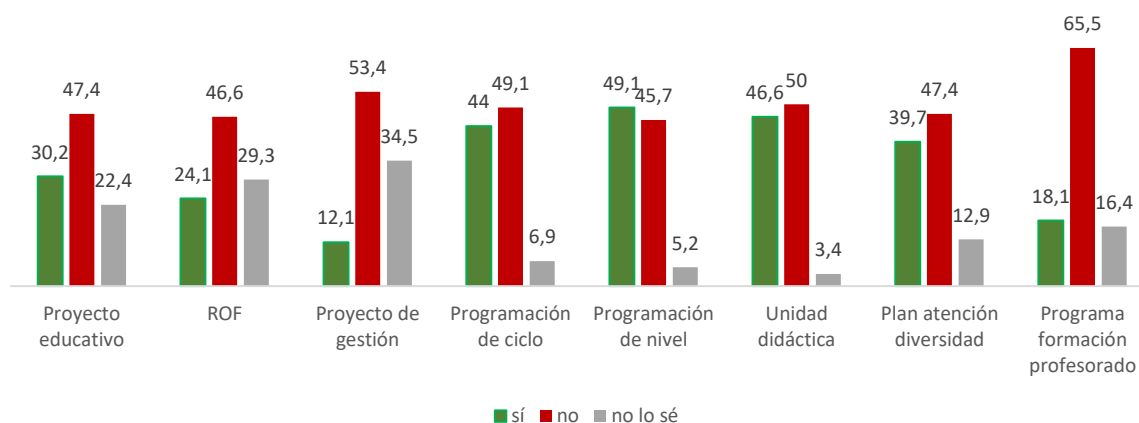
Uno de los interrogantes que motivaron este bloque fue la pregunta de si los deberes son algo individual de cada docente o si existen directrices comunes en el centro. Este interrogante llevó a *explorar si los docentes conocen que existen directrices sobre los deberes en los documentos de centro*, desde el proyecto educativo hasta la máxima concreción en la unidad didáctica, teniendo en cuenta el plan de atención a la diversidad o el de formación del profesorado. Los resultados reflejan que los deberes no se recogen en la mayoría de documentos aunque en las programaciones (tanto de ciclo como de nivel y en la unidad didáctica) los resultados se equilibran entre los que sí recogen algún tipo de directriz y los que no.

Un dato a resaltar es el desconocimiento de algunos docentes de los documentos más generales como el proyecto educativo (22,4%), el reglamento de organización y funcionamiento (ROF, 29,3%) o el proyecto de gestión (34,5%). Estos datos pueden justificarse por ser documentos estables que no son revisados en la rutina diaria docente. Sin embargo, es destacable que en documentos

como las programaciones (ciclo, nivel o aula) exista un porcentaje, aunque mínimo, que no conozca si en esos documentos se refleja algún tipo de directriz sobre los deberes. Respecto al plan de atención a la diversidad, existe una paridad de respuestas entre los que informan que sí hay directrices y los que no, un dato que se analizará posteriormente contextualizándolo con las informaciones obtenidas de otras preguntas. Finalmente, el programa de formación del profesorado no suele recoger directrices sobre deberes, (figura 26) algo congruente con las respuestas sobre la formación docente en deberes que señalaba que los docentes no reciben formación en sus centros sobre deberes.

Figura 26.

Directrices sobre deberes

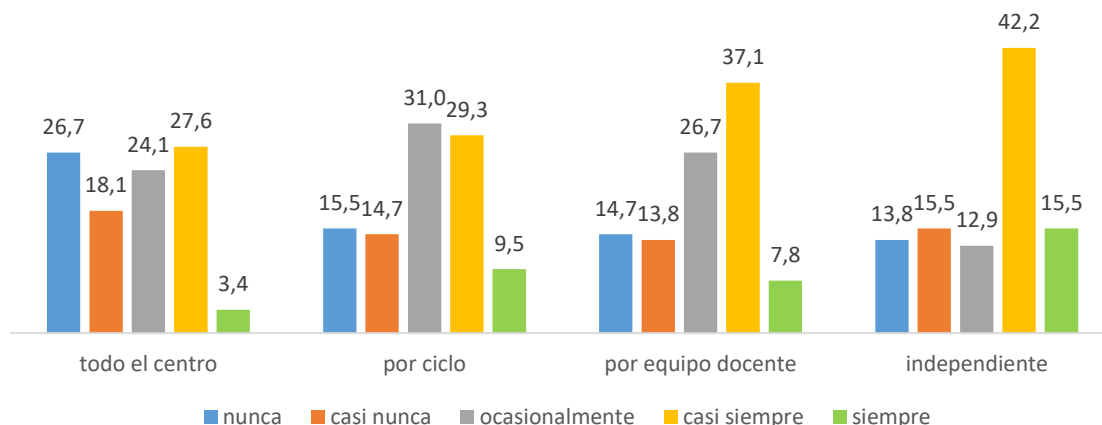


B) Coordinación

Se explora la *coordinación entre docentes a la hora de mandar deberes*. Un análisis detallado en los diferentes niveles de coordinación demuestra resultados contradictorios ya que la mayoría (42,2%) afirma que casi siempre actúa de forma independiente, repartiéndose el resto de respuestas entre los que siempre actúan independientemente (15,5%) y los que casi nunca (15,5%) o nunca (13,8%) actúan así. La coordinación de todo el centro también tiene porcentajes divididos, aunque sólo un 3,4% se coordina siempre de forma general respecto y un 27,6% lo hace casi siempre frente al 26,7% que no lo hace nunca. En el resto de niveles, el 31% de coordina ocasionalmente por ciclo y un 37,1% casi siempre lo hace se coordinan en el equipo docente (figura 27):

Figura 27.

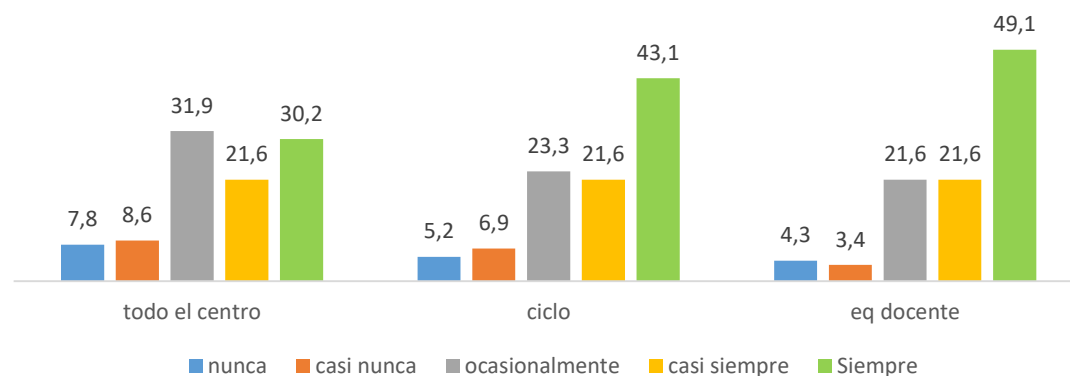
Coordinación para mandar deberes



Independiente de las reuniones de coordinación que tengan, se exploró la opinión docente sobre la necesidad de tener reuniones de coordinación para tratar los deberes. Los resultados indicaron que la mayoría (figura 28) indicaba como muy necesarias las reuniones de ciclo y equipo docente y menos necesarias las de todo el centro para tratar el tema de mandar deberes. Esta situación puede explicarse desde una visión tradicional de la educación donde los deberes, en cuanto a definición y finalidad, cambian en cada una de las etapas educativas que los centros suelen tener, obviando que como centro educativo existe, o debiera existir, una coherencia pedagógica.

Figura 28.

Necesidad de reunirse

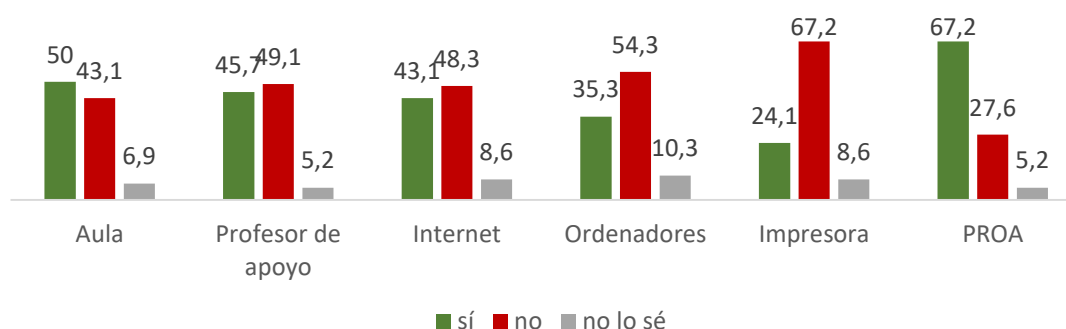


C) Recursos ofrecidos por el centro

El tercer aspecto consultado se basa en la existencia un acuerdo tácito sobre los deberes y es que éstos se realizan fuera del horario lectivo, como señalan los docentes en sus definiciones. Teniendo en cuenta que los deberes pueden ser una fuente de desigualdad se consideró pertinente explorar los *recursos que el docente piensa que el centro escolar pone a disposición del alumnado para*

realizar los deberes como disponer de un espacio para hacer los deberes fuera del horario lectivo (como un aula), de profesorado de apoyo, internet, ordenadores o impresora. El recurso más frecuente (67,2%) es el Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA) un plan que sólo abarca al alumnado con NEAE matriculado en centros públicos. La mayoría de docentes afirma conocer los recursos que el centro pone a disposición, con resultados muy ajustados entre los recursos que ofertan unos centros y los que no. Los docentes opinan que la mitad de sus centros ponen un aula a disposición del alumnado (50%), mientras que casi la mitad (49,1%) no cuentan con profesor de apoyo para realizar los deberes frente al 45,7% que sí. Con el acceso a internet el caso es similar, pudiendo acceder un 43,1% del alumnado y sin embargo, sólo el 35,3% accede a un ordenador y un 24,1% a impresora. Esta falta de acceso a recursos digitales, es llamativa cuando estamos en la era de las comunicaciones y muchas veces es necesario contar con el uso de las nuevas tecnologías para realizar los deberes como se analizará en las preguntas siguientes sin asegurar que todo el alumnado puede acceder a dichos recursos fuera del horario lectivo (figura 29).

Figura 29.

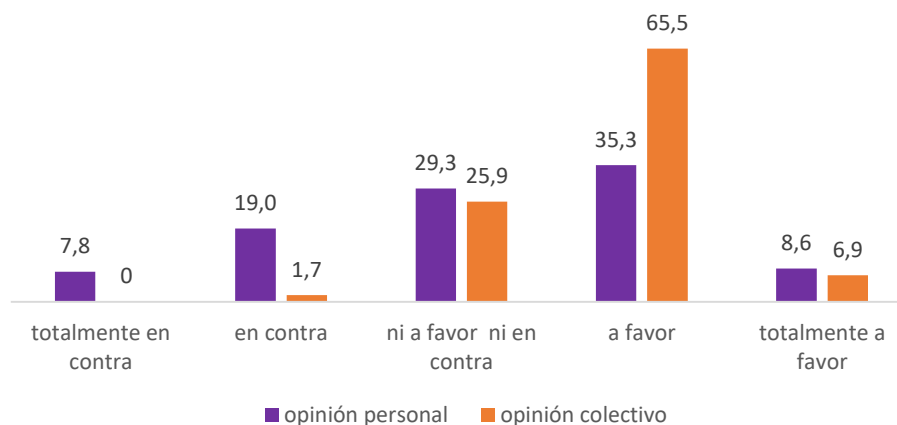


Recursos del centro escolar disponibles para el alumnado fuera del horario lectivo

DIMENSIÓN III: OPINIÓN GENERAL SOBRE LOS DEBERES

A) Posicionamiento individual y colectivo

Este bloque de preguntas se centra en el *posicionamiento que tienen los docentes en general sobre los deberes*, en este sentido la mayoría de docentes está a favor de los deberes, coincidiendo el posicionamiento individual con el colectivo. Dentro de la escala, un 7,8% está totalmente en contra de los deberes a nivel personal y opina que en general hay un 1,7% de docentes totalmente en contra. En el lado contrario, un 8,6% se posiciona totalmente a favor de los deberes considerando que en general hay un 6,9% de docentes totalmente a favor. El grueso de las opiniones personales se reparte equitativamente entre a favor (35,3%) y ni a favor ni en contra (29,3%) mientras que consideran que un 65,5% del colectivo se posiciona a favor de los deberes (figura 30).

Figura 30.*Posicionamiento docente sobre los deberes***B) Intención de mandar deberes individual y colectiva**

Siguiendo esta doble visión, individual y percepción del colectivo docente, se les preguntó acerca de la *intención de mandar deberes* obteniendo resultados muy similares en ambas visiones. Casi siempre o siempre los docentes mandan deberes con la intención de desarrollar habilidades cognitivas, académicas y personales. Además se usan con la intención de regular el comportamiento del alumnado en clase, si no acaba la tarea, etc. y para establecer un vínculo con la familia, para que así esta sepa qué es lo que se realiza en la escuela. Desde esta perspectiva, los deberes se acercarán bastante al “santo grial” del aprendizaje, ya que se espera conseguir con ellos infinidad de objetivos diversos (figuras 31 y 32). En relación a la opinión personal, casi siempre los mandan con la intención de trabajar contenidos (35,3%), habilidades cognitivas (37,9%), habilidades académicas (36,2%) o regular el comportamiento del alumnado (34,5%) y ocasionalmente con la intención de desarrollar habilidades personales (31%). Nunca, en el 27,6% de las veces es para establecer un vínculo con la familia. Cuando se les preguntó por su percepción del colectivo, los datos son similares: casi siempre se mandan con la intención de trabajar contenidos (53,4%), habilidades académicas (40,5%) y para regular el comportamiento (37,9%). Sin embargo, ocasionalmente se mandan para trabajar habilidades cognitivas (40,5%), personales (33,6%) o para establecer un vínculo con la familia (31%). En esta comparativa, es llamativa la diferencia de porcentaje en establecer un vínculo con las familias que aumenta de "nunca" en opinión personal a "ocasionalmente".

Figura 31.

Gráfica de opinión personal sobre la intención de mandar deberes

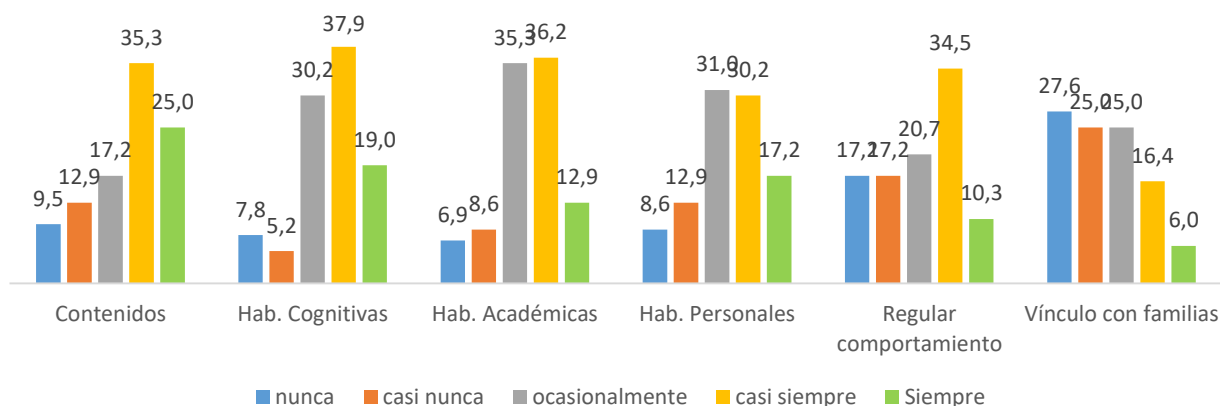
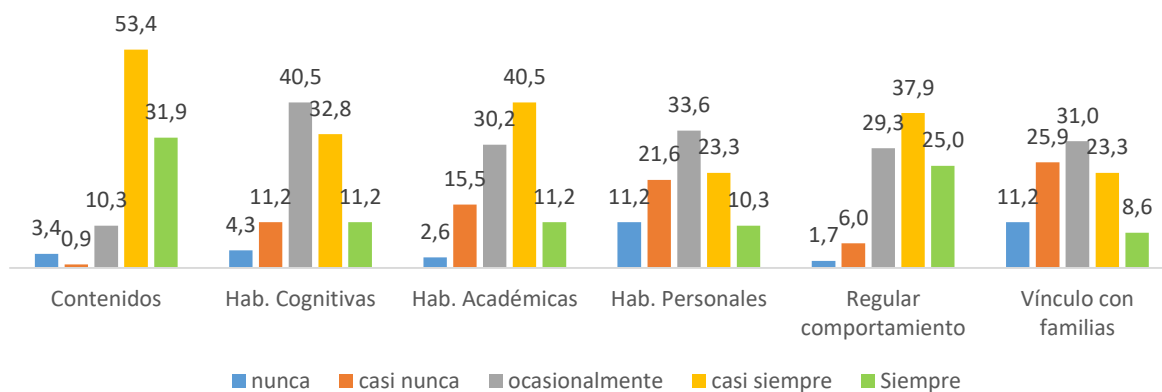


Figura 32.

Gráfica de opinión sobre el colectivo sobre la intención de mandar deberes

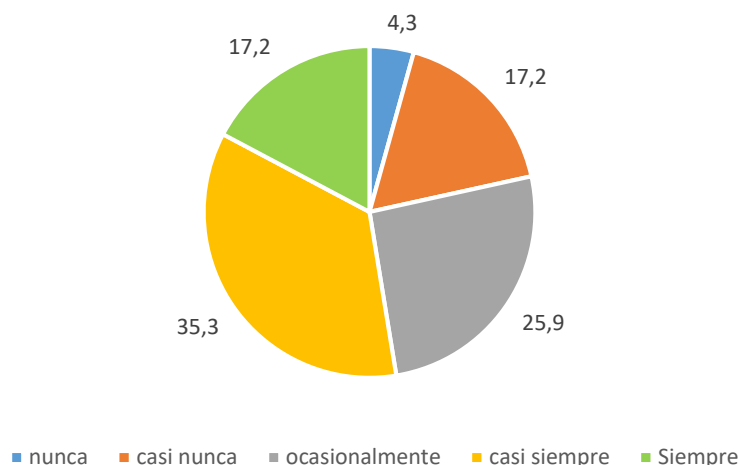


Relación de los deberes con objetivos y competencias

Dada la gran utilidad que se espera conseguir con los deberes, el último interrogante de este bloque busca explorar la relación de los deberes que se mandan con los objetivos curriculares pedagógicos y las competencias propias de cada etapa. Como puede observarse en la siguiente gráfica un 17,2% considera que nunca se relacionan, dato que se complementa con el 4,3 % que opina que siempre se relacionan. La mayoría de docentes opina que ocasionalmente o casi siempre se relacionan (figura 33).

Figura 33.

Relación entre los deberes y los objetivos pedagógicos propuestos



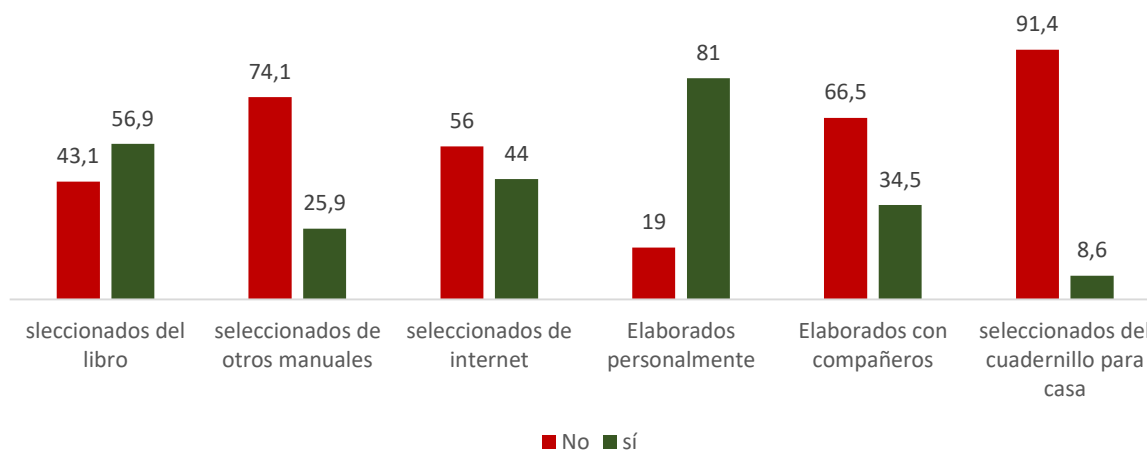
DIMENSIÓN IV: DISEÑO DE DEBERES

A) Planificación de deberes: cómo los prepara, con qué intención y qué tener en consideración

Este bloque de preguntas se centra en el diseño de los deberes e implica explorar variables como su planificación, recursos, tiempo de realización y destinatarios, entre otras. Analizando las variables de forma independiente, la mayoría de docentes prepara los deberes bien elaborándolos personalmente (81%), bien seleccionándolos de los que propone el libro de texto (56,9%). Es poco frecuente que los seleccionen de otros manuales (74,1%) o que sigan algún cuadernillo del alumnado para casa (91,4%). De la misma manera, no suelen elaborarlos con compañeros (66,5%) y existen opiniones divididas equitativamente de docentes que sí los seleccionan de internet (44%) y los que no (56%) como puede comprobarse en la figura 34:

Figura 34.

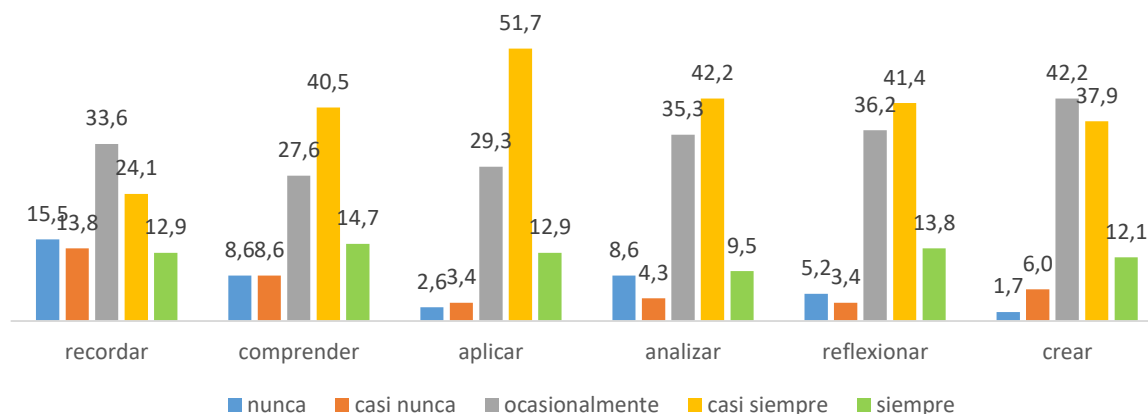
Preparación de los deberes



La conocida *taxonomía de Bloom* indica diferentes niveles de objetivos de aprendizaje en cuanto a *procesos cognitivos que se esperan conseguir*, en este caso, al mandar deberes. En este sentido, (figura 35) la mayoría de docentes casi siempre manda ejercicios donde el alumnado tiene que aplicar lo aprendido (51,7%) seguido de analizar (42,2%) reflexionar (41,4%) y comprender (24,1%).

Figura 35.

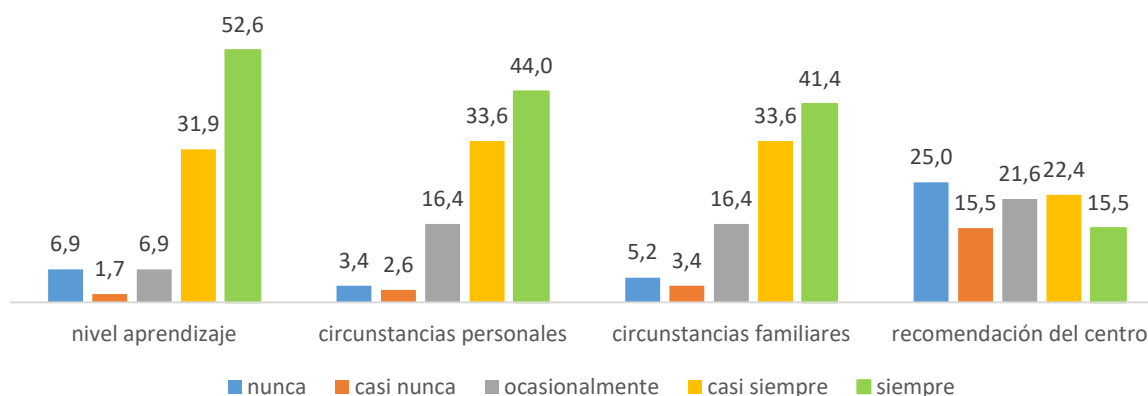
Intención a conseguir con los deberes



Otro factor en el diseño de deberes es conocer *qué aspectos tienen en cuenta los docentes* como el nivel del aprendizaje del alumnado, sus circunstancias personales o familiares. También se pregunta si se tienen en cuenta las directrices de centro que se recogían en la primera dimensión. En este sentido, siempre o casi siempre se tienen en cuenta el nivel de aprendizaje del alumnado, sus circunstancias personales y las familiares. Respecto a las recomendaciones del centro no hay una respuesta clara ya que el 40,5% nunca o casi nunca las sigue frente al 37,9% que casi siempre o siempre las sigue (figura 36).

Figura 36.

Aspectos a tener en cuenta en el diseño de deberes

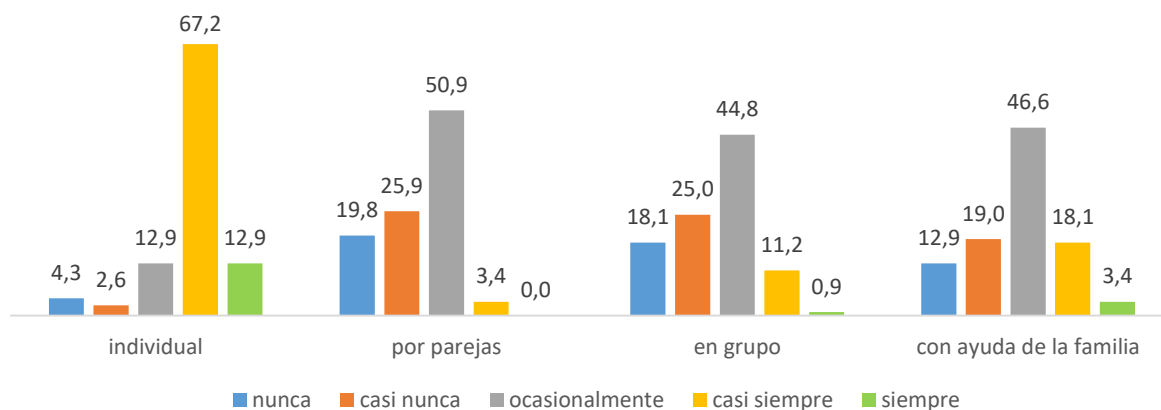


B) Recursos necesarios

Otro factor a tener en cuenta es el nivel de *colaboración necesaria para realizar los deberes*. Como refleja la figura 37, normalmente, los deberes se diseñan para ser realizados individualmente casi siempre (67,2%) y ocasionalmente se diseñan para ser realizados por parejas (50,9%), en grupo (44,8%) o con la ayuda de la familia (46,6%).

Figura 37.

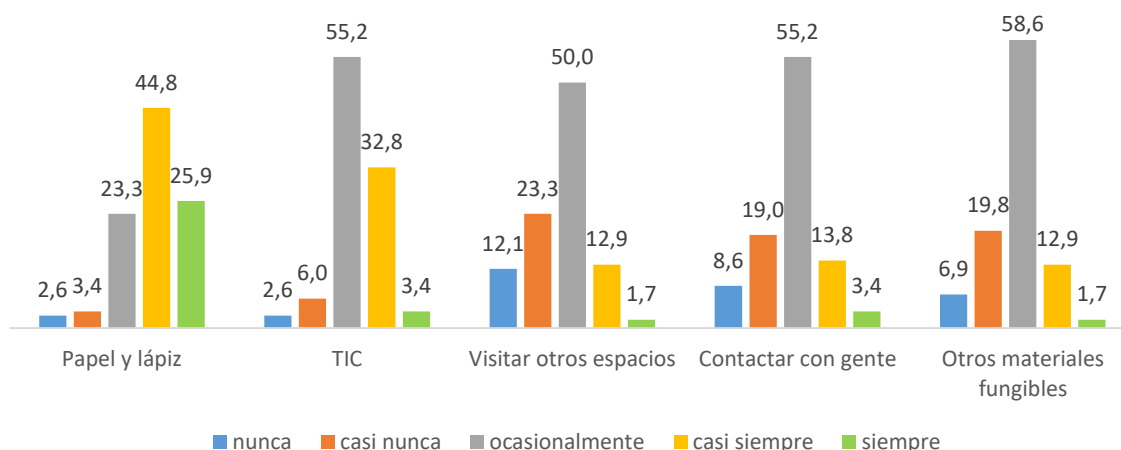
Con quién se realizan los deberes



Respecto a los *recursos que van a necesitarse para realizar los deberes*, un porcentaje amplio casi siempre o siempre (70,7%) cuenta con recursos como lápiz y papel, mientras que otros recursos como TIC, visitar otros espacios, contactar con gente o emplear otros materiales fungibles (como cartulinas, goma eva, colores, etc.) se requieren ocasionalmente (ver figura 38):

Figura 38.

Recursos necesarios para hacer deberes



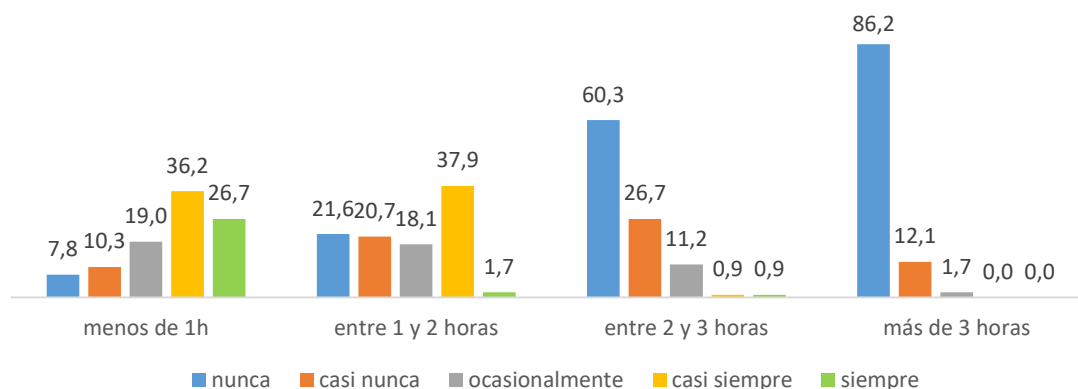
C) Tiempo y cantidad

El *tiempo que tarda el alumnado en realizar los deberes* es una de las variables más señaladas (figura 39) a pesar de que el 97,4% de las personas encuestadas manifiestan no tenerlo en cuenta

como una variable a la hora de diseñar, aunque cuando se les pregunta por el tiempo que creen que tardan diariamente en ejecutarlo la mayoría opinan que siempre o casi siempre tardan menos de una hora (62,9%) y que nunca más de tres horas (86,2%)

Figura 39.

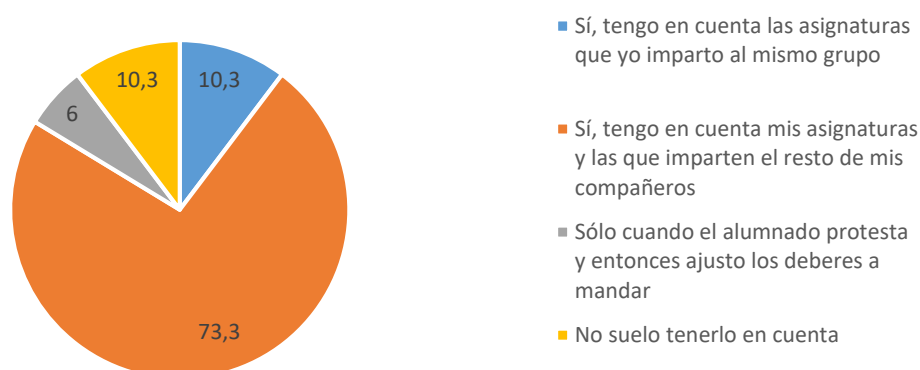
Percepción docente del tiempo que el alumnado dedica a los deberes



Finalmente, a la hora de mandar los deberes, como puede verse en la figura 40 un 73,3% de docentes tiene en cuenta el *total de deberes que el alumnado tiene ese día*, ya que tiene en cuenta tanto los deberes de su asignatura como de las asignaturas impartidas por el resto de sus compañeros/as. Un 10,3% no suele tener esta circunstancia en cuenta, mismo porcentaje para los docentes que sólo equilibran la cantidad de los mismos en función de la asignatura o asignaturas que imparte a ese grupo. Destaca que sólo el 6% ajusta la cantidad ante las protestas del alumnado.

Figura 40.

Porcentaje de docentes que tiene en cuenta la cantidad de deberes de su alumnado



D) Grado de personalización

Finalmente, la última pregunta de este bloque de diseño de los deberes tiene que ver con el *grado de personalización de los deberes*. El 45,7% de los encuestados mandan tareas personalizadas

y diferentes para cada alumno/a frente al 17,2% que reconoce que a todos se les manda la misma tarea. El 37,1% restante afirma que sólo se personalizan las tareas para el alumnado con NEE y NEAE (figura 41):

Figura 41.

Grado de personalización de los deberes



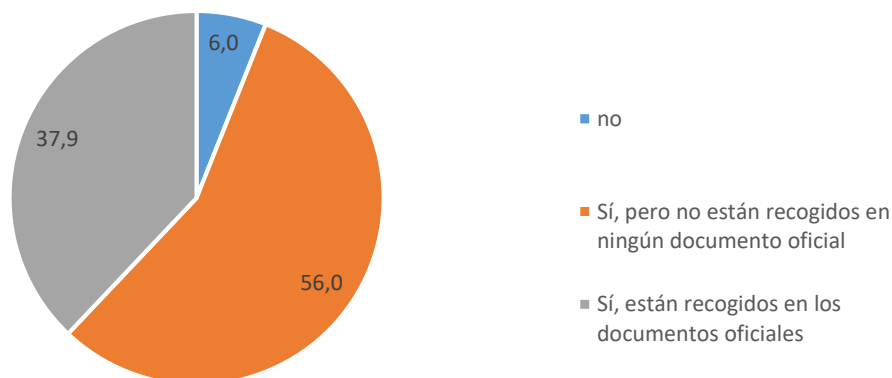
DIMENSIÓN V: EVALUACIÓN Y CORRECCIÓN DE DEBERES

A) Criterios de evaluación

El siguiente bloque de preguntas es específico de la *corrección y evaluación de los deberes*. Un 6 % de los encuestados reconoce que no existen criterios, mientras que la mayoría (56%) afirma tener criterios pero que éstos no se encuentran recogidos en ningún documento oficial. Este dato es llamativo, teniendo en cuenta que en las preguntas iniciales casi la mitad de los encuestados manifestó que en documentos como la programación de curso o la unidad didáctica incluía directrices sobre deberes que entendemos que en esos casos ninguna hace referencia a la evaluación (figura 42):

Figura 42.

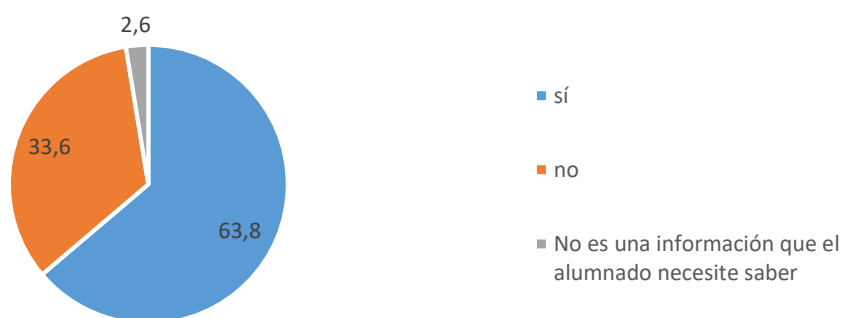
Existencia de criterios de evaluación



Unos *criterios de evaluación que no están recogidos* pero que la mayoría de los docentes cree el profesorado en general (63,8%) da a conocer esos criterios de evaluación, mientras que un 36,2% no lo hace, del cual un 2,6% opina que no es una información que el alumnado necesite saber (figura 43):

Figura 43.

Transparencia en los criterios de evaluación

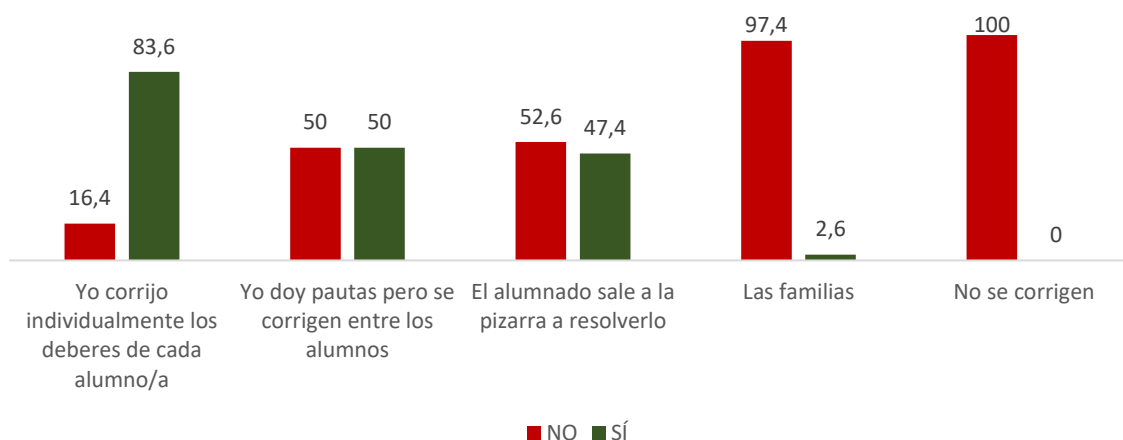


B) Corrección de deberes

De la panorámica general respecto a la evaluación de deberes resalta que por un lado en la mayoría *no hay criterios de evaluación explícitos* y sin embargo el 100% de los docentes corrigen los deberes que mandan siendo el método más empleado es que el propio docente corrija individualmente las tareas a cada alumno/a (83,6%). La mitad de los docentes emplean el método de dar pautas pero es el alumnado el que se encarga de corregirlo o bien sale a la pizarra a resolverlo. Finalmente, un 2,6% espera que sean las familias los que corrijan los deberes (ver figura 44):

Figura 44.

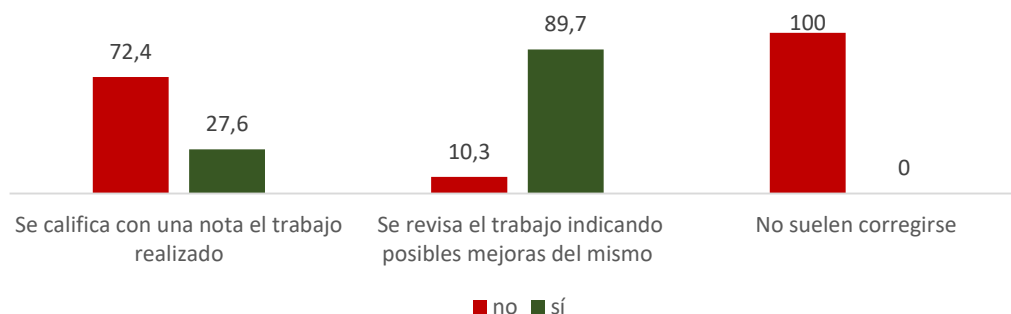
Corrección de los deberes: quién lo hace



Además, como recoge la figura 45, el *modo de corregir los deberes* que mandan es revisando el trabajo indicando posibles mejoras del mismo (89,7%) mientras que un 27,6% reconoce que califica con una nota el trabajo realizado.

Figura 45.

Corrección de deberes: cómo se hace

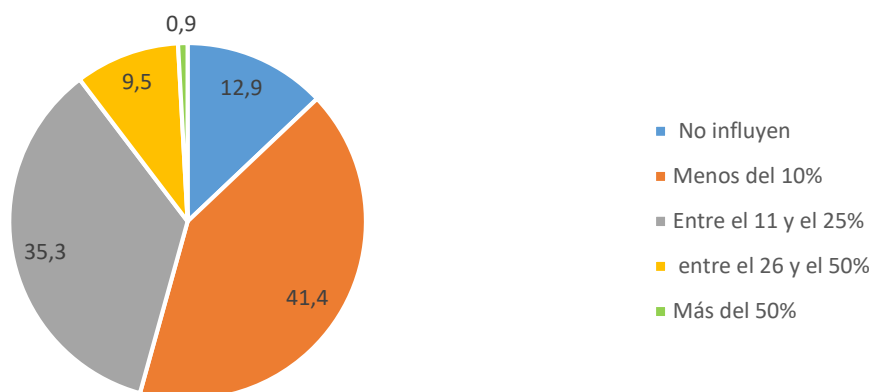


C) Impacto de la evaluación

Sin embargo, a pesar de no calificar los deberes, para un 41,4% de docentes encuestados esa calificación influye en la nota final, aunque con un porcentaje inferior al 10% y para un 35,3% el porcentaje aumenta entre el once y el veinticinco por ciento y sólo para el 0,9% no influye en absoluto (figura 46):

Figura 46.

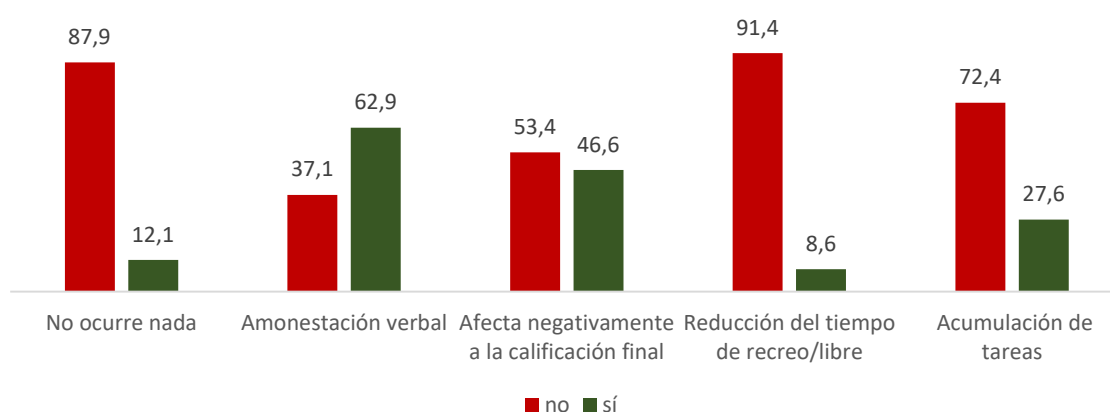
Influencia en la calificación global



Además del *grado de influencia en la calificación final*, se preguntó a los encuestados por las consecuencias sobre hacer deberes. Un 95,7% afirma que no ocurre nada, dato que podría interpretarse desde un modelo tradicional como que hacer deberes es la obligación del alumnado y por tanto, no requiere de ninguna recompensa. En el caso de haberla, suele ser un refuerzo verbal (79,3%) y además influye positivamente a la calificación final en un 74,1% de los casos (figura 47):

Figura 47.*Consecuencias de hacer deberes*

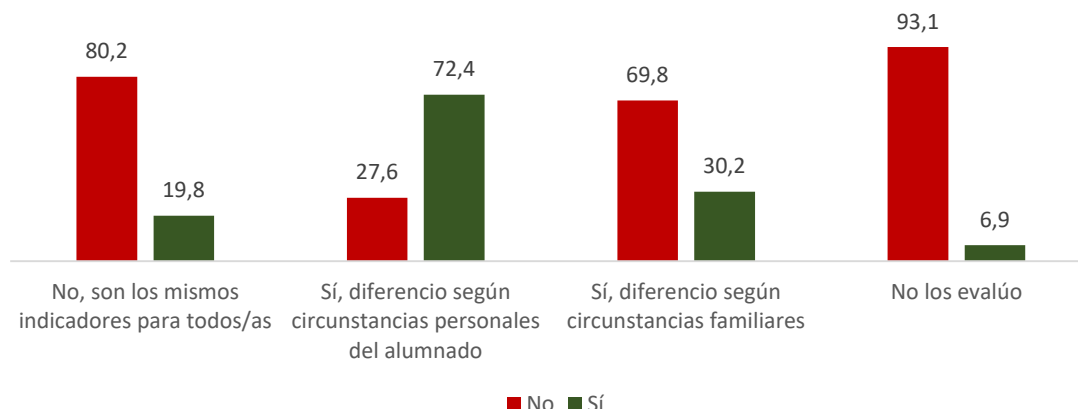
De la misma forma, se preguntó por las *consecuencias de no hacer deberes*. Un dato llamativo en contra de la percepción social es que un 87,9% de docentes afirma que no ocurre nada, aunque los datos describen que las consecuencias más empleadas son la reducción del tiempo de recreo (91,4%) y la acumulación de tareas para el día siguiente (72,4%). Sólo un 53,4% reconoce que afecta negativamente a la calificación final (figura 48):

Figura 48.*Consecuencias de no hacer deberes*

Para finalizar el bloque, se ha incluido una pregunta sobre la *atención a la diversidad en la evaluación de deberes* entendiéndose ésta como una característica transversal a todo el proceso y que además es uno de los objetivos de investigación planteados. Nuevamente, un 93.1% manifiesta no evaluarlos, a pesar de que en preguntas anteriores hemos descrito cómo le afectan positiva y negativamente a la calificación de los mismos. Entre los que sí los evalúan, suelen contar con los mismos indicadores para todo su alumnado (80,2%) y los diferencian lo hacen en base a las circunstancias personales del alumnado (72,4%) y no según las circunstancias familiares (69,8%) (figura 49):

Figura 49.

Atención a la diversidad en la evaluación de deberes



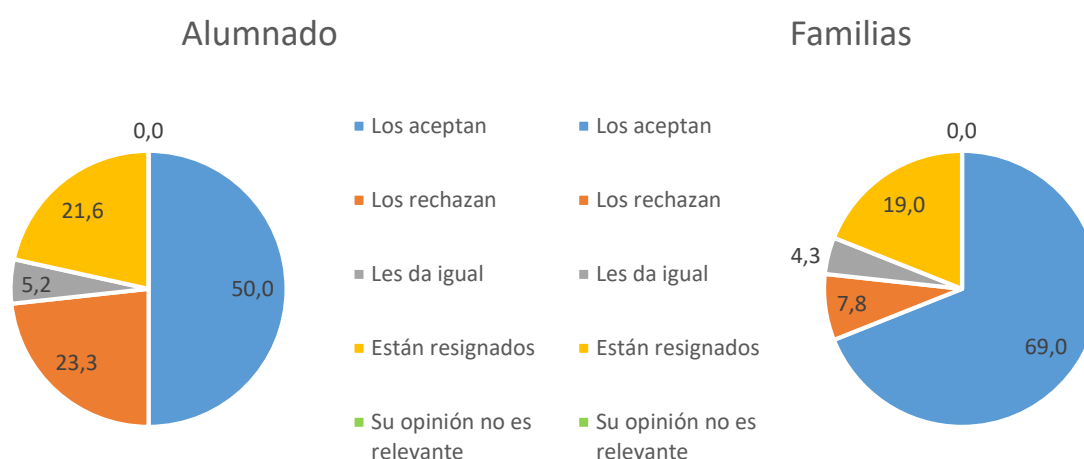
DIMENSIÓN VI: DEBERES Y FAMILIA

A) Percepción de la opinión de las familias y alumnado

En esta dimensión se exploró la *percepción docente de la opinión que tenían familias y alumnado sobre los deberes*. En general, se les preguntó por la percepción del alumnado y de las familias del tema de los deberes escolares y como puede verse en las siguientes figuras, la mitad de los docentes opinan que su alumnado acepta los deberes y sólo un 23,3% los rechazan frente al 21,6% que están resignados. Respecto a las familias, los porcentajes varían aunque mantienen casi las mismas proporciones. Un 69% los aceptan, un 19% están resignados y un 7,8% los rechazan. En ambos casos, los docentes consideran que la opinión de ambos colectivos es relevante (figura 50):

Figura 50.

Comparación entre la opinión docente del alumnado y de las familias

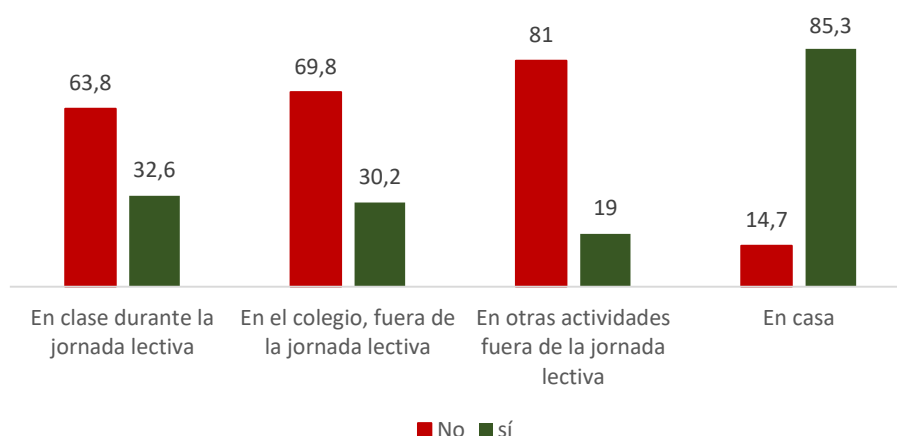


B) Recursos disponibles en el contexto familiar

A la pregunta *¿dónde cree que suele realizar su alumnado los deberes?*, un 85,3% presupone que se realizan en casa. Más de la mitad reconocen que no se realizan en el centro escolar, ni durante la jornada lectiva (63,8%) ni fuera de ella (69,8%). También es importante resaltar que ante la opción de realizar los deberes en otras actividades (como clases particulares) fuera de la jornada lectiva, un 81% presupone que su alumnado no realiza los deberes en esas actividades (figura 51):

Figura 51.

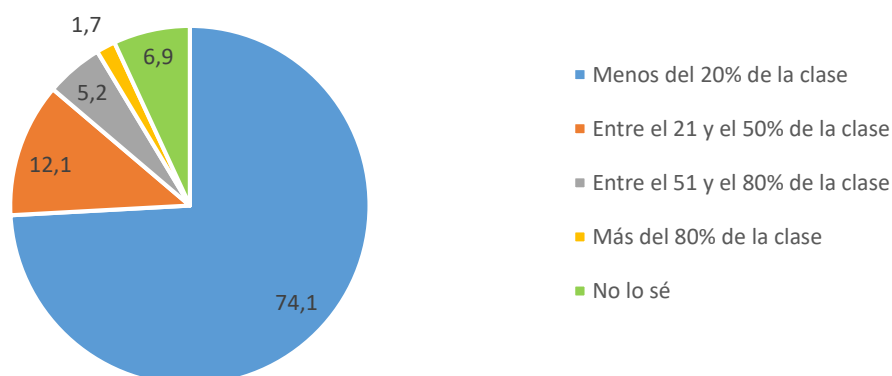
Lugar de realización de deberes



En la exploración, un 74,1% opina que menos del 20% de la clase cuenta con *apoyos externos no familiares*, como academias, profesor particular, etc.) para realizar los deberes y solo un 1,7% opina que más del 80% de su alumnado cuenta con esos apoyos. Según los docentes encuestados, un 93,1% afirma conocer estos datos y sólo un 6,9% desconocerlos (figura 52):

Figura 52.

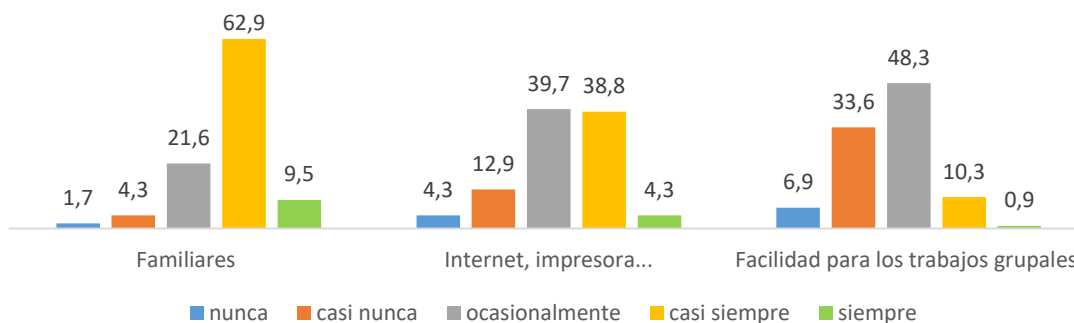
Porcentaje de apoyos externos



En relación a los *apoyos y recursos que los y las docentes creen que su alumnado puede tener en sus respectivos hogares*, casi siempre cuentan con apoyos familiares, ocasionalmente o casi siempre disponen de internet, impresora y ocasionalmente cuentan con facilidades para poder realizar los trabajos grupales (como tiempo para poder quedar, posibilidad de desplazamiento, un lugar apropiado para poder realizar la reunión, etc.) como se puede ver en la figura 53:

Figura 53.

Recursos del alumnado en casa

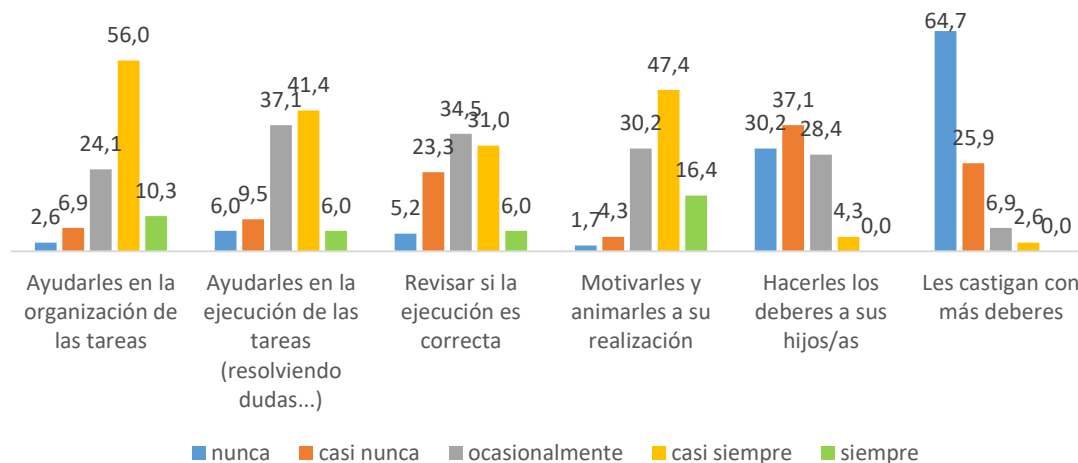


C) Rol familiar

Según los y las encuestados/as las familias cuentan con *diferentes roles respecto a los deberes escolares* de sus hijos/as. Los docentes esperan que casi siempre su rol principal sea ayudarles en la organización de las tareas (56%), además casi siempre (41,4%) esa ayuda se concrete en ayudarles en la ejecución de las tareas. Ocasionalmente y casi siempre, un 65,5% espera que revisen si la ejecución es correcta. Casi siempre (47,4%) piensan que su rol es motivarles y animarles a su realización y en general, nunca, casi nunca u ocasionalmente esperan que sean los propios progenitores los que realicen la tarea de sus hijos. Existe bastante acuerdo (64,7%) respecto a que los padres no castigan con hacer más deberes (figura 54):

Figura 54.

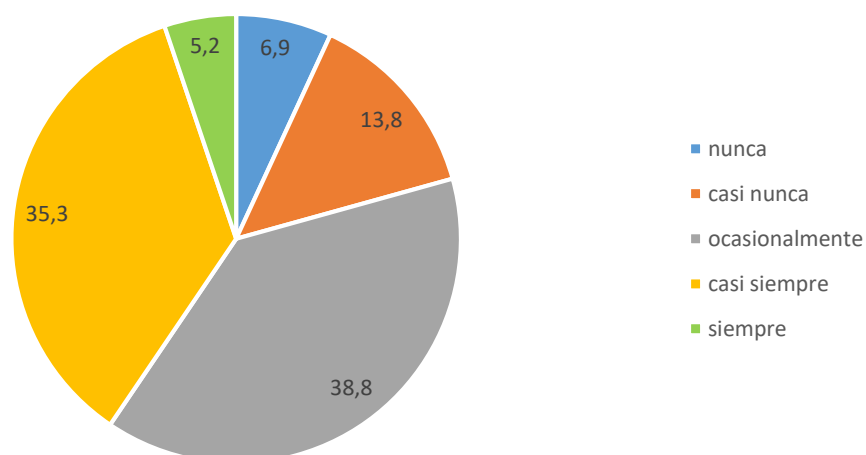
Rol familiar esperado



Este rol familiar nos conduce a la siguiente cuestión *¿cree que los deberes interfieren en la rutina familiar?* En la siguiente gráfica puede verse que un 5,2% opina que siempre interfieren y en el extremo contrario, un 6,9% opina que nunca interfieren en las rutinas familiares. La gran mayoría opina que esta interferencia es ocasional (38,8%) o que se produce casi siempre (35,3%) (como se puede ver en la figura 55). Así, la mayoría del profesorado encuestado reconoce que hay interferencia.

Gráfica 55.

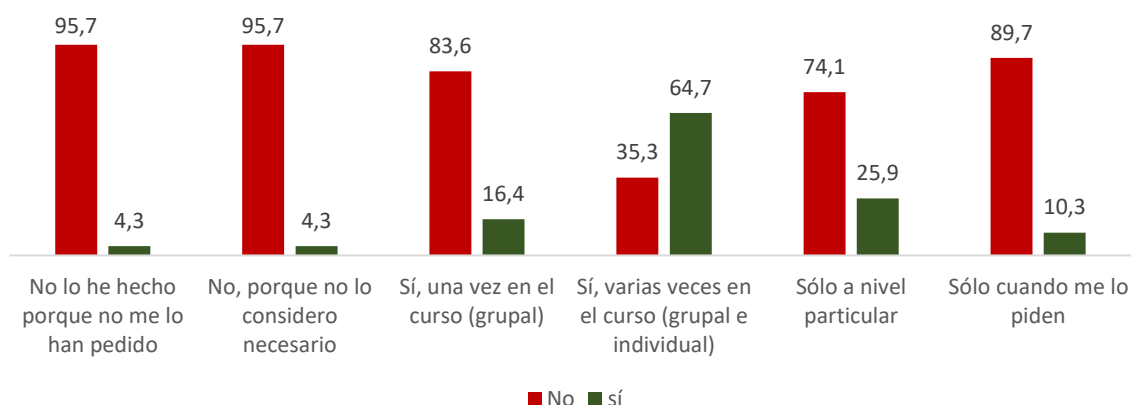
Impacto de los deberes en la rutina familiar



Dada esta interferencia y el rol familiar desempeñado, se consideró interesante conocer si los y las *docentes explican a las familias cómo ayudar a sus hijos/as con los deberes*. Según podemos observar en la gráfica, en la mayoría de situaciones propuestas, no existe tal explicación o comunicación entre docentes y familias. Un 95,7% no lo ha hecho porque las familias no se lo han demandado y un 95,7% no lo considera necesario. Sólo un 16,4% lo ha explicado una vez de forma grupal y un 64,7% lo explica varias veces en el curso de forma grupal e individual (figura 56):

Figura 56.

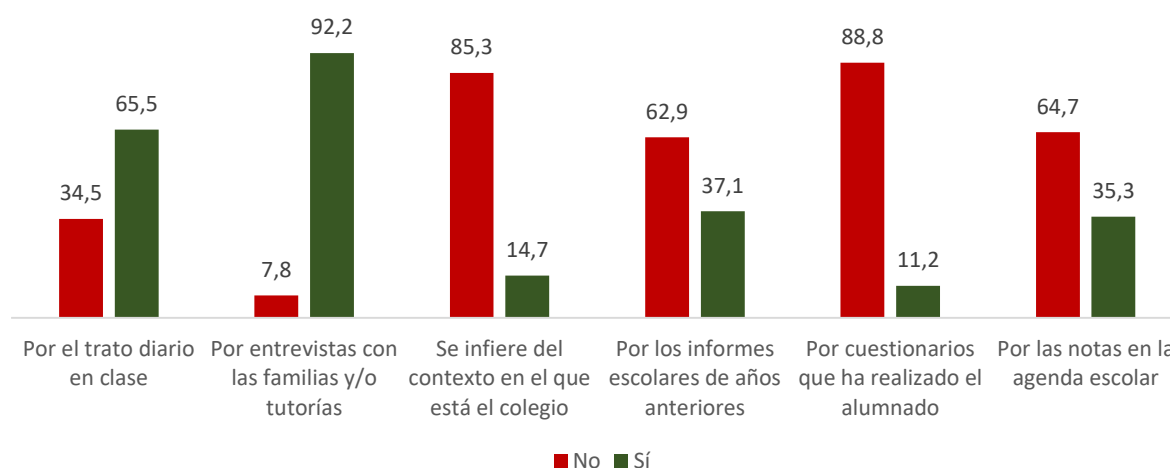
Explicación de los deberes a las familias



La mayoría de docentes *conocen las circunstancias familiares de su alumnado* a través de entrevistas con las familias y/o tutorías (92,2%). Otra fuente de información (65,2%) es el trato diario en clase. Normalmente no se infiere del contexto en el que está el colegio (85,3%) ni por cuestionarios realizados por el alumnado (88,8%). Los informes escolares de años anteriores, sólo son una fuente de información para el 37,1% de los y las docentes encuestados. Finalmente, un 35,3% considera que las notas en la agenda escolar son útiles en este sentido (figura 57):

Figura 57.

Cómo conoce el profesorado las circunstancias familiares y personales



Además de saber la fuente de la información, se exploró por el contenido de esa información que los docentes consideran importante conocer para comprender las necesidades y circunstancias de su alumnado. En este sentido, casi siempre o siempre consideran relevante conocer el nivel formativo de los padres, el nivel socioeconómico familiar, los recursos que hay en las familias, el tiempo del que disponen las familias para ayudarles a hacer los deberes, la estructura familiar y los hábitos de estudio (lugar, método, etc.)

En conclusión

A modo de resumen la *visión panorámica* nos ha permitido obtener un perfil general de las respuestas donde los docentes están a favor de mandar deberes. A nivel de centro, no se recogen en los documentos y normalmente no hay coordinación, sino que cada docente actúa de forma independiente, aunque consideran que la coordinación es esencial y que siempre debieran coordinarse en todos los niveles posibles. Sin embargo, aunque no aparezcan reflejados en los documentos casi siempre existe una relación entre los objetivos pedagógicos y competencias a alcanzar con los deberes que se mandan.

En relación al *diseño de los deberes*, la mayoría de docentes siempre o casi siempre tienen en cuenta como prioritario frente a otras variables el nivel de aprendizaje del alumnado. Se realizan de forma individual y requieren papel y lápiz. En general, no tienen en cuenta el tiempo que el alumnado tardará en hacerlos, aunque ellos opinan que nunca les llevará más de tres horas. A la hora de mandar los deberes, un amplio porcentaje tiene en cuenta las tareas que se mandan de todas las asignaturas, no solo la suya. Además, las tareas que se mandan son personalizadas para cada alumno/a, no se les manda a todos la misma tarea. Respecto al origen, bien las seleccionan del libro de texto o bien las elaboran personalmente sin coordinarse con nadie y son tareas que buscan comprender, aplicar o reflexionar. Son tareas que se casi siempre se mandan con la intención de que trabajen contenidos expuestos en clase y que les ayuden a desarrollar habilidades cognitivas como la memoria, el razonamiento o la imaginación. Ocasionalmente se mandan también con el objetivo de regular el comportamiento del alumnado y casi nunca para establecer un vínculo con la familia. En el *ámbito de la evaluación*, los docentes establecen criterios, pero no están recogidos en ningún documento oficial, aunque la mayoría manifiesta que se los da a conocer al alumnado y estos son específicos para cada alumno en función de sus circunstancias personales. La corrección la realiza el propio docente individualmente revisando el trabajo realizado e indicando posibles mejoras del mismo. Finalmente, los deberes tienen un impacto en la calificación de un 10% de la nota final, de forma que si los deberes se realizan influye positivamente, aunque sino los realiza no influye sólo se recibe una amonestación verbal.

En relación a la *percepción familiar*, el impacto de los deberes en sus rutinas y la equidad educativa, los deberes suelen realizarse en casa. Los docentes opinan que el alumnado siempre cuenta con su familia para hacer los deberes y casi siempre cuentan con todos los recursos tecnológicos para realizarlos. Además, valoran que sus familias tienen facilidad y disponibilidad para realizar trabajos en grupo (desplazamientos, lugar, etc.) y, a pesar de eso, opinan que casi siempre interfieren en la rutina familiar generando un alto impacto. Menos del 20% de la clase cuenta con apoyo externo no familiar, bien por falta de recursos o bien porque no lo necesita. Todas estas circunstancias las conocen por el trato diario en clase y por entrevistas mantenidas con las familias. Por su parte, el centro educativo no facilita recursos materiales ni humanos fuera del horario escolar a disposición del alumnado, salvo los centros públicos que cuentan con el PROA por su alumnado. Todos los docentes reflejan que tanto las familias como el alumnado aceptan los deberes, que les han explicado varias veces en el curso tanto individual como colectivamente cómo ayudar con los deberes. Esperan que el rol que desempeñen las familias sea ayudarles en la organización de las tareas y motivarles con su realización y ocasionalmente ayudarles en la ejecución y revisar si la ejecución es

correcta. Finalmente, opinan que siempre consideran importante recibir cuanta más información de las familias y de su alumnado, mejor.

En conclusión, esta panorámica demuestra que los docentes conocen la teoría de cómo deberían hacerlo y que en algunos casos la teoría y la práctica no coinciden, ya que algunas respuestas son incoherentes, además de obedecer a modelos y enfoques educativos muy diferentes.

8.1.2. Resultados de pruebas no paramétricas

Una vez que se ha descrito la visión general docente sobre los deberes, se considera relevante analizar si existe una diferencia estadísticamente significativa al comparar los resultados entre el conjunto de datos. Para ello se han seleccionado aquellas variables más importantes, acordes a los objetivos de investigación, para averiguar si existen diferencias significativas a nivel estadístico aplicando la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis y en caso afirmativo, analizar los resultados más detalladamente.

Se han comparado las variables *mandar deberes*, *metodología docente empleada*, *el grado de personalización de los deberes* y *el impacto en las rutinas familiares* para conocer si existen diferencias significativas o no con el resto de variables recogidas en el cuestionario.

A) VARIABLE MANDAR DEBERES

Existen diferencias significativas basadas en la distribución asintótica (prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis) menores a 0,05 entre *mandar o no deberes* con las siguientes variables que se recogen en la tabla 49:

Tabla 49.

Diferencias muy significativas y significativas basadas en la distribución asintótica

Diferencias muy significativas		Diferencias significativas	
Variable	Sig. asint.	Variable	Sig. asint.
Posicionamiento individual (ítem 22)	0,000	No existen consecuencias cuando no se hacen los deberes (ítem 41)	0,001
Mandar deberes con la intención de trabajar contenidos (ítem 23)	0,000	Relación entre objetivos pedagógicos y los deberes que se mandan (ítem 25)	0,003
Mandar deberes con la intención de desarrollar habilidades académicas (ítem 23)	0,000	El alumnado suele realizar los deberes en su casa (ítem 43)	0,004
Los deberes se seleccionan de los que propone el libro de texto (ítem 26)	0,000	El colectivo docente mandar deberes con la intención de desarrollar habilidades cognitivas (ítem 24)	0,006

Dar a conocer los criterios de evaluación al alumnado (ítem 36)	0,000	Al mandar deberes tiene en cuenta el tiempo que tarda en función del curso (ítem 31)	0,006
		Mandar deberes con la intención de regular el comportamiento (ítem 23)	0,008
		Cuando no se hacen los deberes, hay una amonestación verbal (ítem 41)	0,010
		Cuando no se hacen los deberes, tiene menos tiempo de recreo (ítem 41)	0,010
		El tipo de deberes son tareas de recordar (ítem 27)	0,013
		El centro pone a disposición recursos como impresora para hacer deberes (ítem 19)	0,018
		Mandar deberes con la intención de desarrollar habilidades cognitivas (ítem 23)	0,021
		Directrices sobre los deberes en la unidad didáctica (ítem 18)	0,021
		Las circunstancias del alumnado se conoce por informes (ítem 49)	0,027
		Cuando el alumnado hace los deberes no hay consecuencias (ítem 40)	0,028
		Cuando no se hacen los deberes, afecta negativamente a la nota (ítem 41)	0,029
		Corrección de deberes: el alumnado sale a la pizarra (ítem 37)	0,033
		Porcentaje de alumnado que cuenta con apoyo externo (ítem 44)	0,042
		No se considera necesario explicar a las familias cómo ayudar con los deberes (ítem 48)	0,042
		Peso de los deberes en la calificación final (ítem 39)	0,043
		Valoración de la familia de los deberes (ítem 51)	0,048

Para profundizar y describir la relación entre las variables, se han seleccionado con una significatividad más alta y se ha llevado a cabo un análisis tablas de referencias cruzadas, que a modo de matriz permiten describir las relaciones entre las variables. En este caso el posicionamiento a favor o en contra de los docentes, mandar deberes para trabajar contenidos y habilidades académicas seleccionados del libro de texto y cuyos criterios de evaluación da a conocer al alumnado.

- *Mandar deberes en función del posicionamiento:* los resultados describen que los docentes que están totalmente en contra de los deberes no los mandan o los mandan de forma

esporádica. En el extremo opuesto, los que están totalmente a favor o a favor mandan deberes todos los días o en su mayoría. Aquellos que no tienen una postura definida, suelen mandar deberes de forma esporádica o un par de veces por semana (tabla 50):

Tabla 50.

Tabla cruzada entre las variables posicionamiento y mandar deberes

<i>Posicionamiento</i>	<i>Mandar deberes</i>				
	No mando deberes	Todos/la mayoría de días	Una o dos veces por semana	De forma esporádica	El fin de semana (viernes)
totalmente en contra	7	0	0	2	0
en contra	5	3	5	9	0
no a favor ni contra	3	7	10	13	1
a favor	0	21	14	6	0
totalmente a favor	1	7	1	1	0

- *Mandar deberes con la intención de trabajar contenidos:* aquellos docentes que mandan deberes todos o la mayoría de los días casi siempre o siempre lo hacen con la intención de que el alumnado trabaje en contenidos para repasar, practicar, afianzar, profundizar o ampliar. Aquellos que los mandan de forma esporádica, ocasionalmente o casi nunca los mandan con esa intención y evidentemente, aquellos que no mandan deberes no lo hacen con ninguna intención (tabla 51):

Tabla 51.

Tabla cruzada entre las variables intención (contenidos) y mandar deberes

<i>Intención (Contenidos)</i>	<i>Mandar deberes</i>				
	No mando deberes	Todos/la mayoría de días	Una o dos veces por semana	De forma esporádica	El fin de semana (viernes)
nunca	8	0	1	2	0
casi nunca	4	0	4	7	0
ocasionalmente	1	3	4	12	0
casi siempre	1	21	12	6	1
Siempre	2	14	9	4	0

- *Mandar deberes con la intención de desarrollar habilidades académicas:* en este caso, la intención de mandar deberes para que el alumnado desarrolle habilidades cognitivas como imaginación, razonamiento, memoria, etc. suele ser común ocasionalmente o casi siempre en aquellos docentes que mandan deberes todos/la mayoría de días, los que lo hacen una o dos

veces por semana y los que los mandan de forma esporádica. Nunca u ocasionalmente para aquellos que no mandan deberes normalmente (tabla 52):

Tabla 52.

Tabla cruzada entre las variables intención (habilidades académicas) y mandar deberes

<i>Intención (Hab. Académicas)</i>	<i>Mandar deberes</i>				
	No mando deberes	Todos/la mayoría de días	Una o dos veces por semana	De forma esporádica	El fin de semana (viernes)
nunca	5	0	0	3	0
casi nunca	3	2	2	3	0
ocasionalmente	5	12	10	13	1
casi siempre	2	16	12	12	0
Siempre	1	8	6	0	0

- *Mandar deberes del libro de texto*: los resultados para los docentes que usan el libro de texto está repartida entre los que mandan deberes todos/la mayoría de días y los que lo hacen una o dos veces por semana y entre los que no lo usan cuando mandan deberes de forma esporádica. De nuevo, los docentes que no mandan deberes habitualmente no usan el libro de texto. Estos resultados pueden interpretarse como la facilidad de mandar deberes del libro de texto si lo haces con una alta frecuencia en vez de otras opciones como elaborarlos personalmente, con compañeros, etc. (tabla 53):

Tabla 53.

Tabla cruzada entre las variables libro de texto y mandar deberes

<i>Libro de texto</i>	<i>Mandar deberes</i>				
	No mando deberes	Todos/la mayoría de días	Una o dos veces por semana	De forma esporádica	El fin de semana (viernes)
No	11	11	7	21	0
Si	5	27	23	10	1

- *Dar a conocer los criterios de evaluación al mandar deberes*: todos los docentes que mandan deberes de forma más o menos constante, bien sea todos/la mayoría de días, una o dos veces por semana o de forma esporádica dan a conocer al alumnado los criterios de evaluación que siguen al alumnado. Un porcentaje de aquellos que mandan deberes todos los días no los dan a conocer, al igual que ocurre con los que no mandan deberes. Casi ningún docente considera que sea una información irrelevante para el alumnado, salvo algunos que mandan deberes de forma esporádica (tabla 54):

Tabla 54.

Tabla cruzada entre las variables conocer criterios y mandar deberes

<i>Conocer criterios</i>	<i>Mandar deberes</i>				
	No mando deberes	Todos/la mayoría de días	Una o dos veces por semana	De forma esporádica	El fin de semana (viernes)
Sí	3	26	24	21	0
No	13	12	6	8	0
No es necesario	0	0	0	2	1

B) VARIABLE METODOLOGÍA

Existen diferencias significativas basadas en la distribución asintótica (prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis) menores a 0,05 entre *la metodología educativa del docente (activa, tradicional o no definida)* con las siguientes variables (tabla 55):

Tabla 55.

Diferencias en la distribución asintótica relacionadas con la variable metodología educativa

Diferencias muy significativas		Diferencias significativas	
Variable	Sig. asint.	Variable	Sig. asint.
Para hacer los deberes, es necesario contactar con gente (ítem 30)	0,000	Para hacer los deberes, es necesario contar visitar otros espacios (ítem 30)	0,001
Cuando no se hacen los deberes, afecta negativamente a la nota (ítem 41)	0,000	Cuando el alumnado hace los deberes afecta positivamente a la calificación final (ítem 40)	0,002
Los deberes se seleccionan de los que propone el libro de texto (ítem 26)	0,000	Los deberes los elabora el docente personalmente (ítem 26)	0,002
		Para hacer los deberes, es necesario contar con papel y lápiz (ítem 30)	0,006
		Corrección de deberes: el docente (ítem 37)	0,009
		Mandar deberes con la intención de trabajar contenidos (ítem 23)	0,010
		Los deberes se seleccionan de diferentes manuales (ítem 26)	0,011
		Al mandar deberes tiene en cuenta el tiempo que tarda en función del curso (ítem 31)	0,012
		Posicionamiento individual (ítem 22)	0,018

Las circunstancias del alumnado se conoce por informes (ítem 49)	0,022
Los deberes se califican con una nota (ítem 38)	0,040
Corrección de deberes: el docente da pautas pero lo corrigen entre los alumnos (ítem 37)	0,042
Directrices sobre los deberes en el Proyecto Educativo (ítem 18)	0,042
Mandar deberes con la intención de regular el comportamiento (ítem 23)	0,043
Se tarda entre 1 y 2h en realizar los deberes diariamente (ítem 32)	0,049
No existe coordinación en el centro para mandar deberes (ítem 20)	0,049

A continuación, se realiza un análisis más en profundidad sobre las variables más significativas empleando tablas de referencias cruzadas, que a modo de matriz permiten describir las relaciones entre las variables *necesidad de contactar con gente para hacer los deberes*, la consecuencia de no hacer deberes *afectar negativamente a la calificación final y los deberes seleccionados del libro de texto con el enfoque metodológico*.

- *Necesidad de contactar con gente para hacer los deberes*: Los resultados indican que independientemente de la metodología de los docentes, los deberes de la mayoría de los docentes necesitan de forma ocasional contactar con gente para hacerlos, como por ejemplo para hacer entrevistas sobre algún tema dado en clase. Un análisis más pormenorizado describe que los encuestados que siguen una metodología tradicional tienen una tendencia a no necesitar contactar con gente para hacer los deberes ya que la mayoría de respuesta se sitúan entre los intervalos nunca y ocasionalmente (tabla 56):

Tabla 56.

Tabla cruzada entre las variables recursos humanos y metodología

<i>Recursos (humanos)</i>	Metodología			
	Sin metodología definida	Metodología tradicional	Metodología combinada	Metodología activa
nunca	0	9	1	0
casi nunca	4	14	4	0
ocasionalmente	17	35	9	3
casi siempre	12	3	1	0
Siempre	4	0	0	0

- *No hacer deberes afecta a la calificación final:* Los resultados nos permiten describir que aquellos docentes que siguen una metodología activa o que no cuentan con un enfoque definido no emplean como consecuencia el descenso de la calificación final del alumnado cuando éste no trae los deberes hechos a clase. Sin embargo, aquellos que siguen una metodología tradicional, en mayor medida que aquellos que siguen una metodología combinada, sí que contemplan como consecuencia que les afecte negativamente a la calificación cuando no los traen completados (tabla 57):

Tabla 57.

Tabla cruzada entre las variables consecuencias en la nota de no hacer deberes y metodología

<i>No consecuencias (nota)</i>	Metodología			
	Sin metodología definida	Metodología tradicional	Metodología combinada	metodología activa
no	29	25	5	3
sí	8	36	10	0

- *Uso del libro de texto:* En este último cruce de variables los docentes siguen manteniendo un perfil coherente, de modo que aquellos que siguen una metodología tradicional mandan deberes que seleccionan del libro de texto de igual forma que aquellos que siguen una metodología combinada. Por otro lado, aquellos que siguen una metodología activa o sin definir no usan el libro de texto para mandar deberes (tabla 58).

Tabla 58.

Tabla cruzada entre las variables deberes del libro de texto y metodología

<i>Libro de texto</i>	Metodología			
	Sin metodología definida	Metodología tradicional	Metodología combinada	metodología activa
no	26	18	4	2
sí	11	43	11	1

C) VARIABLE PERSONALIZACIÓN DE DEBERES

Existen diferencias significativas basadas en la distribución asintótica (prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis) menores a 0,05 entre *si los deberes se personalizan o no para cada alumnado* con las siguientes variables (tabla 59):

Tabla 59.

Diferencias en la distribución asintótica relacionadas con la variable personalización de deberes

Diferencias significativas	
Variable	Sig. asintótica
Mandar deberes en función del nivel (ítem 28)	0,001
Mandar deberes en función de las circunstancias del alumnado (ítem 28)	0,001
Al mandar deberes no se tiene en cuenta el tiempo que tarda (ítem 31)	0,002
Hay coordinación por equipo docente para mandar deberes (ítem 20)	0,003
Hay coordinación por ciclo para mandar deberes (ítem 20)	0,003
Posicionamiento individual (ítem 22)	0,007
Los deberes se elaboran con compañeros (ítem 26)	0,008
Corrección de deberes: el docente (ítem 37)	0,009
Mandar deberes en función de las circunstancias de la familia (ítem 28)	0,009
Dar a conocer los criterios de evaluación al alumnado (ítem 36)	0,010
Existen medidas de específicas de evaluación para cada alumno en función de sus características individuales (ítem 42)	0,015
Hay coordinación de todo el centro para mandar deberes (ítem 20)	0,016
Los deberes los elabora el docente personalmente (ítem 26)	0,020
Criterios de evaluación (ítem 35)	0,021
Opinión docente sobre la valoración del alumnado (ítem 50)	0,023
El tipo de deberes son tareas de recordar (ítem 27)	0,026
Al mandar deberes tiene en cuenta el tiempo que tarda en función de las características individuales (ítem 31)	0,026
Los deberes selecciona de internet (ítem 26)	0,026
Mandar deberes con la intención de trabajar contenidos (ítem 23)	0,030
Posicionamiento como colectivo (ítem 22)	0,034
Los deberes se califican con una nota (ítem 38)	0,036
Se tarda más de 3h en realizar los deberes diariamente (ítem 32)	0,038
Relación entre objetivos pedagógicos y los deberes que se mandan (ítem 25)	0,046

A continuación, se realiza un análisis más en profundidad sobre las variables significativas con una puntuación de 0,001 empleando tablas de referencias cruzadas, que a modo de matriz permiten describir las relaciones entre las variables. En este caso, ambas variables son opciones de respuesta del ítem 28 *¿qué aspectos se tienen en cuenta a la hora de mandar deberes?* siendo significativos el nivel y las circunstancias del alumnado.

- *Tener en cuenta el nivel:* según los resultados, los docentes que personalizan los deberes siempre tienen en cuenta su nivel de competencia académica, además con especial énfasis en el alumnado con NEE y NEAE. Cuando la tarea no se manda personalizada, sino que todos reciben la misma tarea, casi siempre se mandan teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje también (tabla 60):

Tabla 60.

Tabla cruzada entre las variables personalización y nivel del alumnado

<i>Personalización</i>	<i>Nivel del alumno</i>				
	No mando deberes	Todos/la mayoría de días	Una o dos veces por semana	De forma esporádica	El fin de semana (viernes)
A todos/as la misma	4	1	5	6	4
Son personalizadas	3	0	2	14	34
Solo alumnado NEE	0	1	1	11	12

- *Tener en cuenta la circunstancia personal:* Según los resultados, un número alto de encuestados siempre que mandan tareas personalizadas para cada alumno, tienen en cuenta sus circunstancias personales y, además, casi siempre o siempre, el alumnado con NEE y NEAE también recibe tareas personalizadas teniendo en cuenta sus circunstancias personales. Cuando los deberes no se personalizan, sino que a todos se les manda la misma tarea también se tiene en cuenta ocasionalmente y casi siempre estas circunstancias (tabla 61).

Tabla 61.

Tabla cruzada entre las variables personalización y circunstancias del alumnado

<i>Personalización</i>	<i>Circunstancias del alumnado</i>				
	Nunca	Casi nunca	Ocasional	Casi siempre	Siempre
A todos/as la misma	1	2	7	7	3
Son personalizadas	2	0	5	15	31
Solo alumnado NEE	0	1	5	12	7

D) VARIABLE IMPACTO DE LOS DEBERES EN LA RUTINA FAMILIAR

Existen diferencias significativas basadas en la distribución asintótica (prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis) menores a 0,05 entre *el grado de impacto de los deberes en la rutina familiar desde nunca hasta siempre* con las siguientes variables (tabla 62):

Tabla 62.

Diferencias en la distribución asintótica relacionadas con la variable impacto de los deberes en la rutina familiar

Diferencias muy significativas		Diferencias significativas	
Variable	Sig. asint.	Variable	Sig. asint.
No hay medidas específicas de evaluación porque no evalué los deberes	0,000	Directrices sobre los deberes en la unidad didáctica (ítem 18)	0,003
		Rol de las familias de motivar (ítem 46)	0,004
		Opinión docente sobre la valoración del alumnado (ítem 50)	0,009

(ítem 42)	Mandar deberes con la intención de crear vínculos con las familias (ítem 23)	0,010
	Conocer información sobre los hábitos de estudio (ítem 52)	0,013
	El colectivo docente mandar deberes con la intención de desarrollar habilidades personales (ítem 24)	0,017
	Cuando el alumnado hace los deberes no hay consecuencias (ítem 40)	0,018
	Rol de las familias de castigar con más deberes (ítem 46)	0,019
	Posicionamiento individual (ítem 22)	0,020
	El colectivo docente mandar deberes con la intención de desarrollar habilidades cognitivas (ítem 24)	0,027
	Al mandar deberes tiene en cuenta el tiempo que tarda en función del curso (ítem 31)	0,028
	El tipo de deberes son tareas de aplicar (ítem 27)	0,028
	El alumnado suele realizar los deberes en su casa (ítem 43)	0,033
	Directrices sobre los deberes en la programación de nivel (ítem 18)	0,033
	Mandar deberes con la intención de trabajar contenidos (ítem 23)	0,039
	Mandar deberes en función de las circunstancias familiares (ítem 28)	0,041

A continuación, se lleva a cabo un análisis más en profundidad sobre la variable más significativa, empleando tablas de referencias cruzadas, que a modo de matriz permiten describir las relaciones entre las variables. En este caso, la relación entre *el grado de impacto de los deberes en la rutina familiar y la ausencia de medidas específicas de evaluación porque no se evalúan los deberes*. Para interpretar estos resultados, es necesario conocer el contexto de la pregunta sobre las medidas personalizadas de evaluación, siendo las opciones de respuesta que no se toman medidas personalizadas, es decir, son los mismos indicadores para todos y por otro lado los que sí toman medidas personalizadas bien en función de las características individuales o bien familiares. Finalmente, para poder incluir a todos los perfiles de docentes encuestados, se añadió una última opción de respuesta para aquellos que no evalúan los deberes y por tanto, no tienen medidas personalizadas porque no son necesarias. Por tanto, los resultados de la relación entre las variables se interpretan de forma que la no evaluación de los deberes ocasionalmente impacta en la rutina familiar. Esto podría interpretarse porque las familias esperan una evaluación de los deberes que no se lleva a cabo. Se visualiza en la tabla 63:

Tabla 63.

Tabla cruzada entre las variables impacto en rutina y medidas de evaluación

No evaluó	Rutina				
	Nunca	Casi nunca	Ocasional	Casi siempre	Siempre
No	5	16	44	39	4
Sí	3	0	1	2	2

8.2. El debate sobre los deberes

8.2.1. Grupos focales

El análisis de contenido de los textos acerca de los deberes permite profundizar en la temática, describiendo sistemáticamente la información obtenida entorno a las unidades de significado encontradas que identifican una idea, que se encuentran agrupadas en diferentes categorías que emergen de los propios discursos analizados. Se analizan las referencias entorno a las 13 categorías presentadas en el capítulo 7, describiendo las frecuencias de palabras además de explorar diferentes relaciones entre los diferentes elementos como las palabras, las categorías o los atributos asociados a los diferentes casos. El análisis se hace en tres niveles. Primero, un análisis general que nos permita ver la globalidad. Luego, un análisis particular de cada grupo que describa determinados aspectos centrales de las categorías establecidas sí. Posteriormente, se analizarán las categorías.

A) Resultados de análisis global: los tres grupos focales

Un análisis léxico del discurso global, a través de las palabras más frecuentes excluidas las vacías, revela cuáles son las temáticas centrales de las conversaciones. La tabla 64 muestra como los conceptos *deberes*, *haciendo* y *niños* son los más frecuentes ocupando casi un 8% del discurso entre todos. Dada la temática de la investigación, la alta frecuencia de la palabra *deberes* no sorprende, pero sí *haciendo* y *niños* que siguen el patrón social de que cuando se habla de deberes se habla de quienes (alumnado) lo ejecutan (hacen) ocupando la quinta posición de la clasificación la palabra *trabajos* que hace referencia a qué hacen.

Tabla 64.

Palabras más frecuentes en el discurso global

Palabras	Conteo	Porcentaje Ponderado	palabras similares
<i>deberes</i>	626	3,61 %	tareas
<i>haciendo</i>	369	2,13 %	hace, hacéis, hacemos, hacen, hacer
<i>niños</i>	373	2,14 %	alumnos
<i>familias</i>	340	1,95 %	padres

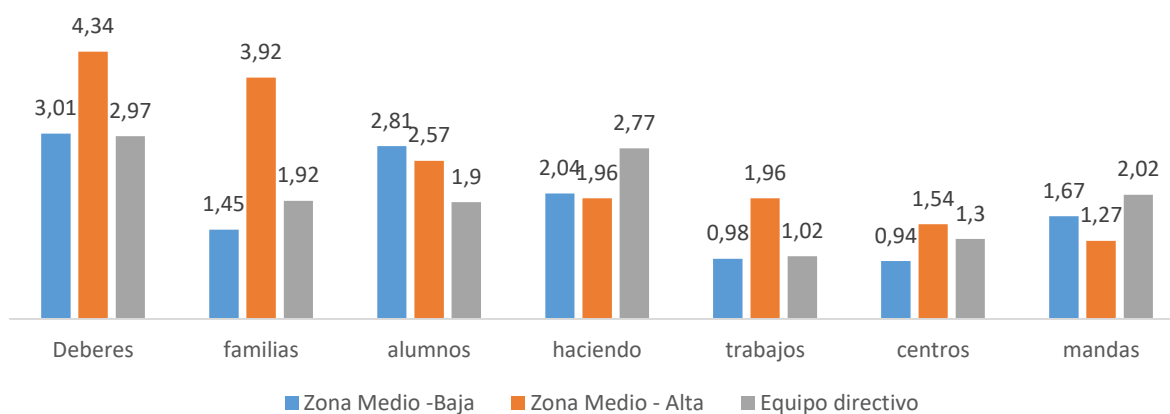
<i>trabajos</i>	207	1,16 %	trabaja, trabajábamos, trabajado
<i>mandáis</i>	201	1,16 %	manda, mandaba, mandábamos
<i>bueno</i>	196	1,13 %	buen, buena

El resto de palabras más frecuentes son *familias* (1,95%) en cuarto lugar, y es que son el tercer elemento de la comunidad educativa relacionado con los deberes; *mandáis* (1,16%) y *bueno* (1,13%). Esta frecuencia puede interpretarse como que el verbo que se emplea en relación a los deberes con más frecuencia es mandar, como se argumentó en los primeros capítulos de contextualización, dejando claro el matiz asociado de obligación.

En último lugar, comparando los tres grupos entre sí de forma individual, todos tienen como palabras frecuentes *deberes*, *familias*, *niños-alumnos*, *haciendo*, *trabajos*, *centros* y *mandas* aunque en diferentes posicionamientos de la clasificación. En comparación, destaca el grupo de zona medio-alta que habla de *deberes*, *familia* y *trabajos* con más frecuencia, el resto suelen tener porcentajes similares. Un análisis más pormenorizado de la comparación revela que el grupo de zona media-baja es en el que menos frecuentemente aparecen las palabras *trabajos* y *centros* siendo el que más habla de *alumnos*. Respecto a las diferencias, el grupo de miembros del equipo directivo incorpora palabras que tienen que ver con su labor mediadora como *cambio*, *profesores*, *centro* o *metodología* que no aparecen en la clasificación de palabras frecuentes de los otros dos grupos. Se refleja en la figura 58.

Figura 58.

Comparativa de las palabras más frecuentes en cada grupo

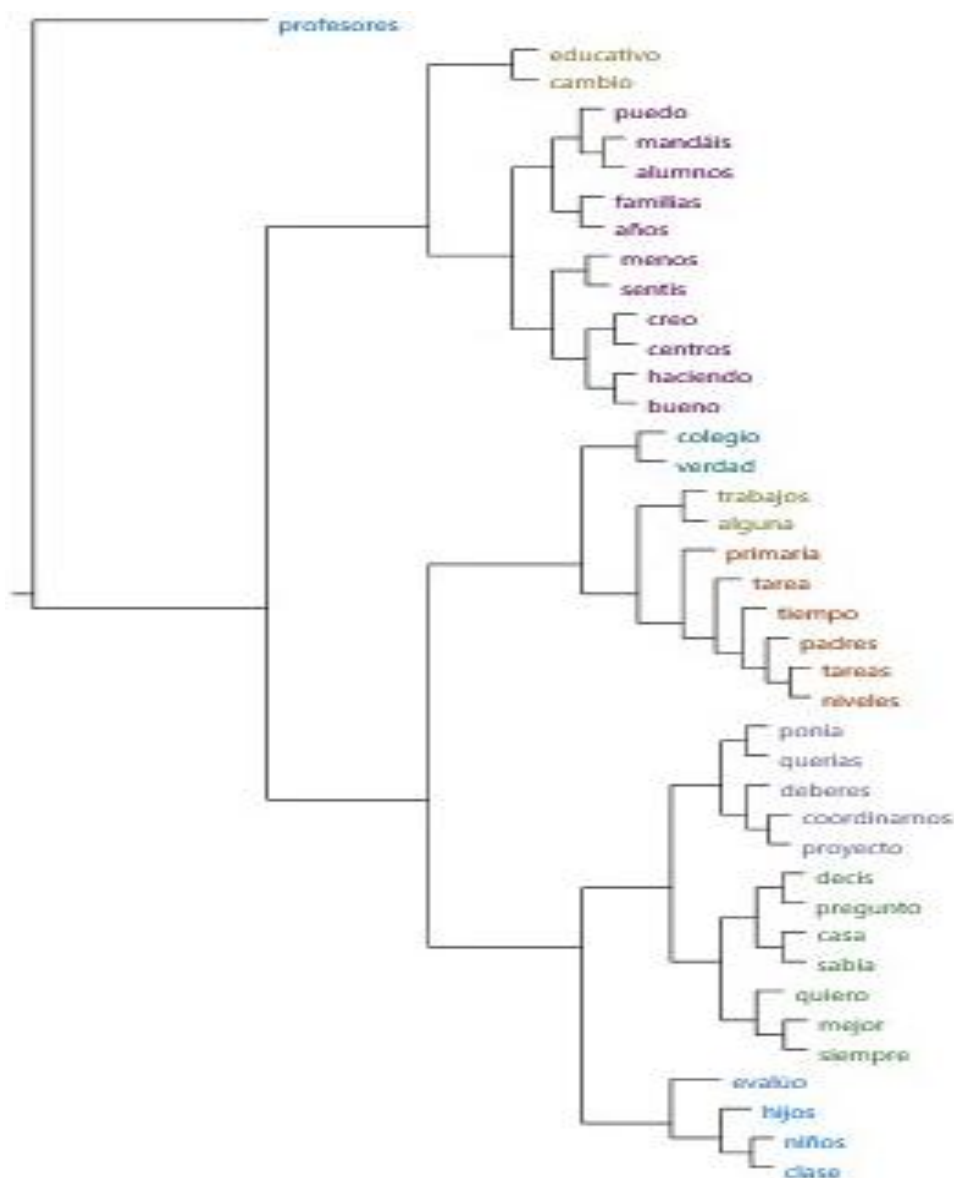


Además de conocer las palabras más frecuentes del discurso global, se ha explorado cómo aparecen en los discursos realizando un análisis de conglomerados para poder visualizar el patrón general de agrupamiento en base a sus similitudes. La figura 59 señala a continuación dos grandes bloques de sentido relacionados con la palabra *profesores*. Un primer bloque que se subdivide en dos agrupaciones entre las que destacamos la relación entre *cambio* y *educativo*, lo que indica que estas

dos palabras han aparecido frecuentemente juntas en los discursos. De la misma forma, se agrupan un conjunto de acciones y sentimientos (*mandáis, sentís, creo, bueno*) donde se resalta la agrupaciones de *haciendo* y *bueno* interpretándose que se valora positivamente el actuar. El segundo gran bloque también tiene dos subdivisiones principales donde una agrupan diferentes niveles de relación relacionadas con el *colegio* y otros conceptos que describen quién y qué se hace, señalando la relación en los discursos de que en *primaria* los *padres* dedican *tiempo* a las *tareas* y otro bloque relaciona la *evaluación* de los *niños* en *clase* y de los *hijos* por un lado y por otro lado que los docentes *quieren* (lo) *mejor siempre* y que la palabra *coordinación* aparece en relación a los *proyectos*.

Figura 59.

Análisis de conglomerados de frecuencia de palabras del discurso global



A continuación, se analizan los tres grupos focales realizados por separado y se comparan entre sí.

B) Análisis particular: grupo zona medio-baja

En primer lugar, el análisis léxico del discurso del grupo de docentes cuyos centros están en una zona socioeconómica media-baja es coherente con la clasificación global y la palabra *deberes* es la más frecuente (3,01%) seguida de *niños-alumnos* (2,81%) y en último lugar de *hijo* (0,48%) como se puede ver en la tabla 65. Esta distinción es importante ya que hace referencia a la ruptura mencionada anteriormente entre la percepción que tiene el profesorado de la que tienen las familias, tener en cuenta estas relaciones de apego distintas en los discursos denota una sensibilidad y distancia en un tema en el que las barreras entre la escuela y las familias se desdibujan. El resto de las nueve palabras más frecuentes tienen que ver bien con verbos conjugados como *haciendo* (2,04%) o *mando* (1,67%), bien con conceptos como *trabajo* (0,98%), *clase* (0,88%), *evaluación* (0,85%). Las familias (1,45%) y la escuela (0,94%) también aparecen como palabras que ocupan altos porcentajes en los discursos.

Tabla 65.

Descripción de las diez palabras más frecuentes del grupo zona media-baja

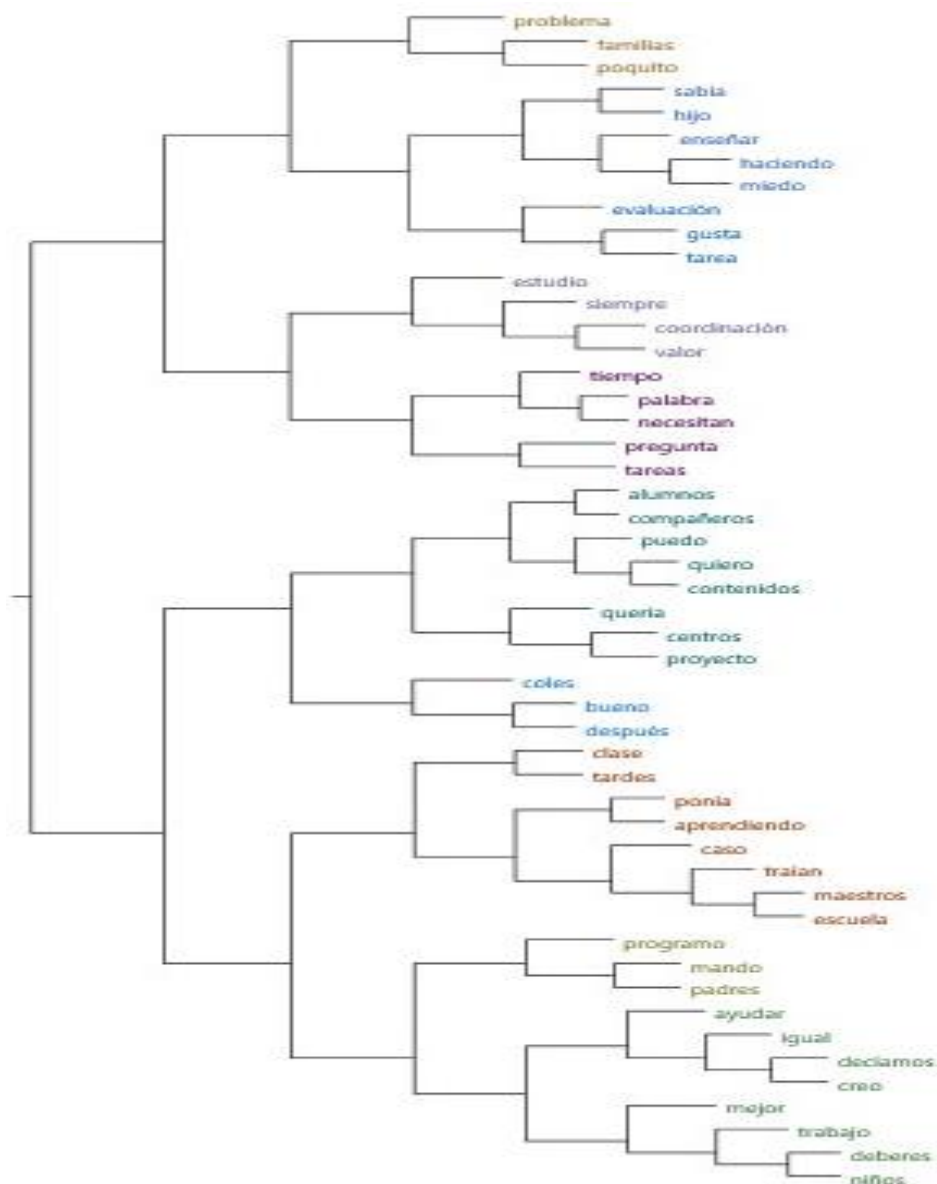
Palabra	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
<i>deberes</i>	182	3,01 %	tarea
<i>niños</i>	170	2,81 %	alumnos
<i>haciendo</i>	123	2,04 %	hace, hacéis
<i>mando</i>	101	1,67 %	pones
<i>familias</i>	88	1,45 %	padres
<i>trabajo</i>	59	0,98 %	trabaja,
<i>centros</i>	57	0,94 %	escuela
<i>clase</i>	53	0,88 %	clase, clases
<i>evaluación</i>	51	0,85 %	evaluados
<i>hijo</i>	29	0,48 %	hija, hijos

La agrupación entre conceptos de este grupo (figura 60) tiene cierta simetría, permitiéndonos hacer dos grandes bloques, dividiéndose cada uno en dos y agrupándose cada uno en otros dos bloques. Uno de los grandes bloques tiene que ver con la parte externa que incluye a las familias que se divide en dos partes: una relaciona los sentimientos negativos y conflictos agrupando *problemas* y *familia* por un lado y *enseñar*, *miedo* y *evaluación* por otro. Otra tiene que ver con los ritmos y la comunicación ya que agrupa por un lado la palabra *estudio* y *coordinación* y por otro lado agrupa los conceptos *tiempo*, *necesitan*, *tareas* y *preguntas* que se interpreta como que las tareas, especialmente las de preguntas, necesitan tiempo. El otro gran bloque hace referencia a la parte interna que se da en el centro y entre docentes, dividiéndose a su vez en dos grupos: uno de los dos, tiene que ver con aspectos más globales del tipo de deberes en cuanto a *contenidos*, *proyectos* a nivel de *centro* que los docentes *pueden* y *quieren* en los *coles*. El otro relaciona lo que *traen* a las *clases*

que *ponen para aprender*; la *programación para mandar deberes* que se relaciona con los *padres* y cómo *creen* que *ayudan* con el *trabajo* de los *deberes* de los *niños*.

Figura 60.

Agrupación por conglomerados de la frecuencia de palabras en el grupo de la zona media-baja



C) Análisis particular: grupo zona medio-alta

En segundo lugar, la exploración del segundo grupo focal de docentes cuyos centros están situados en una zona socioeconómica media-alta reveló que *deberes* era la palabra más frecuente (4,34%) en los discursos del grupo, seguida de *familia* (3,92%) y de niños-alumnos (2,57%) como recoge la tabla 66. También son frecuentes verbos como *hacer* (1,96%) y *mandar* (1,27%) demostrando también que, en un nivel léxico, los deberes "se hacen" y "se mandan". También se

habla de los lugares, de los *centros* (1,54%) y de la *casa* (0,73%) y del *tiempo* (0,75%) como conceptos recurrentes en la conversación. Finalmente, en este grupo en comparación a los otros dos, destaca la alta frecuencia con la que aparece el concepto *nivel* (0,67%) que, como veremos más adelante, tiene que ver con la idea de rendimiento que se plateaba en los primeros capítulos de contextualización teórica.

Tabla 66.

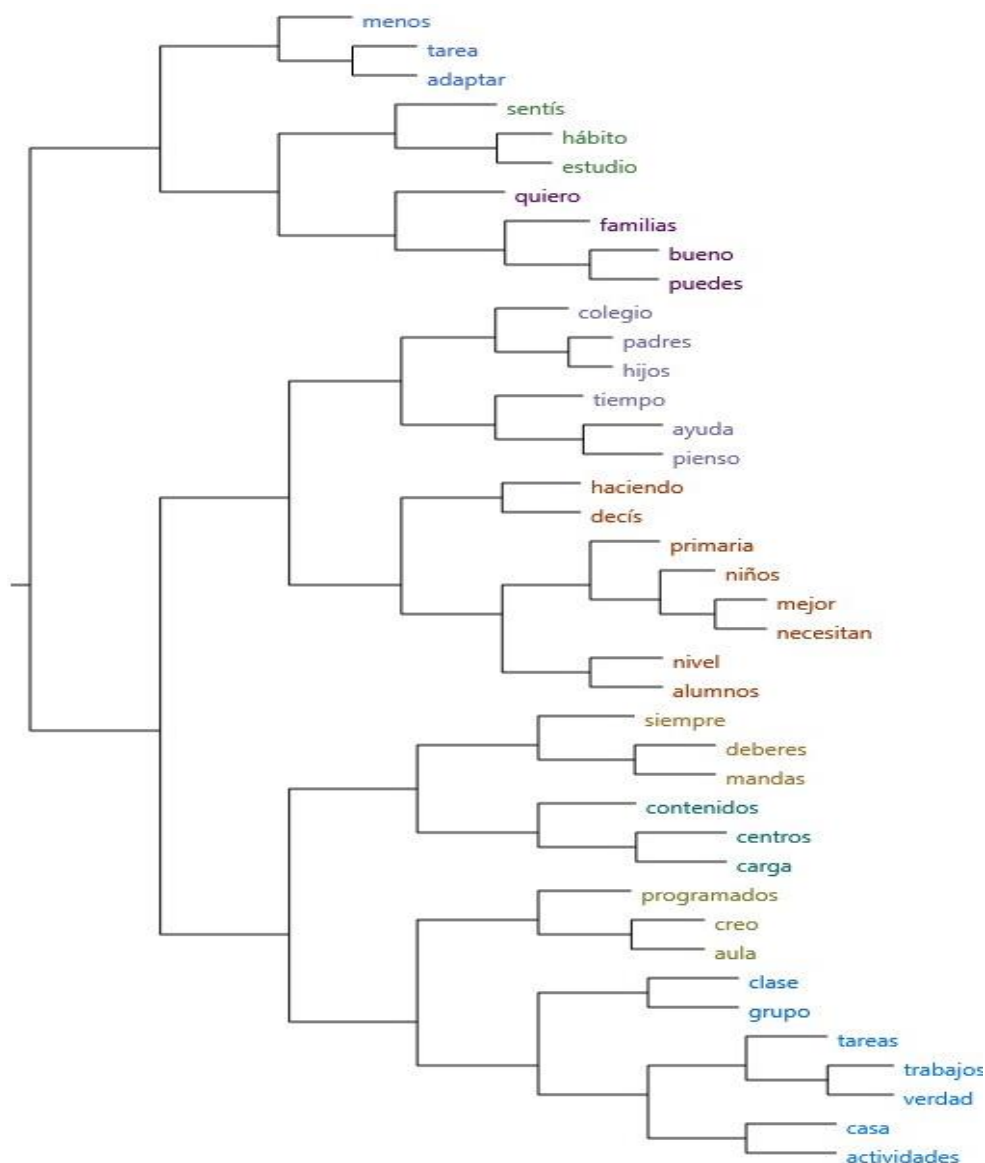
Descripción de las diez palabras más frecuentes del grupo zona media-alta

Palabra	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
<i>deberes</i>	215	4,34 %	tarea, tareas
<i>familia</i>	194	3,92 %	padres
<i>niños</i>	127	2,57 %	alumnos
<i>haciendo</i>	97	1,96 %	hace, hacemos
<i>trabajos</i>	97	1,96 %	trabaja, trabajábamos
<i>centros</i>	76	1,54 %	colegios
<i>mandas</i>	63	1,27 %	manda, mandaban,
<i>tiempo</i>	37	0,75 %	tiempo
<i>casa</i>	36	0,73 %	casa, caso, casos
<i>nivel</i>	33	0,67 %	niveles

Como se observa en la figura 61, analizando la frecuencia de agrupación de las palabras más frecuentes del grupo, un gran bloque relaciona las intenciones de *adaptar* la *tarea* para que haya *menos*, que tienen que ver con un *hábito de estudio* y que es *bueno poder* y que *quieren* que las *familias* lo hagan. El otro gran bloque agrupa las opiniones sobre los deberes, *piensan* que *necesitan ayuda* con el *tiempo* tanto el *colegio* como los *padres* y los *hijos*, además que lo que más *necesitan* los *niños* en *primaria* es *hacer* y esos conceptos se relacionan con el *nivel* del *alumnado*. Por otro lado, *siempre se mandan deberes* con *carga* en contenidos, que *creen* que se *programan* en el *aula* y que son *actividades* para *casa*, reconociendo que es *verdad* que esas *tareas* son un *trabajo*.

Figura 61.

Agrupación por conglomerados de la frecuencia de palabras en el grupo de la zona media-alta



D) Análisis particular: comparación grupos docentes (zona medio-baja y medio-alta)

La comparación de los discursos entre ambos grupos, diferenciados por el nivel socioeconómico de la zona, tienen resultados comunes en la mitad de las palabras aproximadamente. En ambos grupos, la palabra *deberes* es la que se menciona con más frecuencia, el resto de palabras que están en esta clasificación de las diez más nombradas se presentan, pero con distinto porcentaje, aunque muy similar: por ejemplo, la palabra *niños* (*alumnos*) aparece en el 2,81% del discurso del grupo de la zona media-baja ocupando la segunda posición y en el grupo de zona medio-alta aparece en tercera posición (2,57%). De manera similar ocurre con las palabras *haciendo*, *trabajos* o *centros*

mientras que para la palabra *familia*, aunque aparece en el ranking de ambos, lo hace en distinta posición: para el grupo de zona medio-alta la palabra *familia* aparece en segundo lugar (3,92%) en el grupo media-baja aparece en quinto lugar (1,45%).

Las diferencias más importantes entre los grupos son con las palabras situadas en mitad de la tabla, mientras que en el grupo de zona media-baja las palabras *clase*, *evaluación* e *hijo* salen con frecuencia, en el grupo de zona media-alta aparecen *mandas*, *tiempo*, *casa* y *nivel*. Esto puede deberse a las diferentes presiones a las que están sometidos los centros, mientras que en la zona media-baja los alumnos además, son *hijos* en la zona media-alta los deberes que se *mandan* y que se hacen en *casa* tienen que ver con el *tiempo* y el *nivel* de rendimiento. La representación gráfica de las palabras (ver figura 62) permite observar visualmente estas diferencias.

Figura 62.

Representación de frecuencias del grupo zona media-alta (a la izquierda en color azul) y media-baja (a la derecha en color morado)



E) Análisis particular: grupo de miembros del equipo directivo

El tercer grupo focal que se realizó tenía como criterio diferenciador, que además de ser docentes, eran miembros del equipo directivo de sus centros, según se refleja en la tabla 67. De nuevo, la palabra *deberes* (3,99%) es la más frecuente seguida de *haciendo* (2,77%) y *mando* (2,02%). En este grupo, los *niños* (1,90%), *familias* (1,92%) y *centro* (1,30%) también aparecen representados incluyéndose los *profesores* como frecuente (0,66%) ya que como equipo directivo tienen que mediar entre los tres. Aparecen nuevas categorías como *cambio* (0,82%) y *metodología* (0,72%) que indican que fueron dos palabras muy empleadas en sus discursos.

Tabla 67.

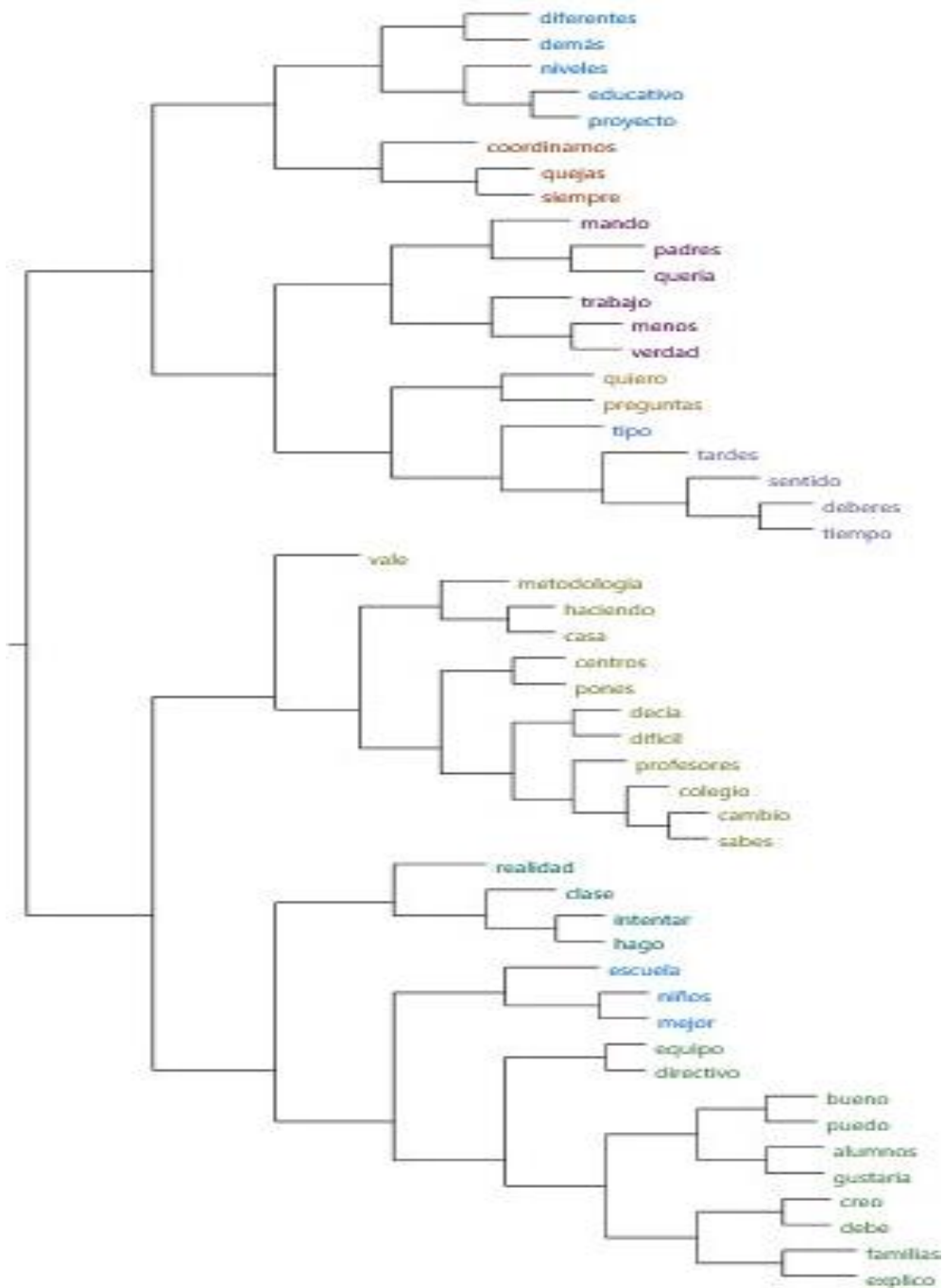
Descripción de las diez palabras más frecuentes del grupo equipo directivo

Palabra	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
<i>deberes</i>	200	3,99 %	trabajos
<i>haciendo</i>	139	2,77 %	hace, hacéis
<i>mando</i>	101	2,02 %	manda, pones
<i>niños</i>	100	1,90 %	alumnos
<i>familias</i>	96	1,92 %	familia, padres
<i>centros</i>	65	1,30 %	escuela
<i>cambio</i>	41	0,82 %	cambia, cambiado
<i>metodología</i>	36	0,72 %	metodologías
<i>casa</i>	36	0,72 %	casa
<i>profesores</i>	33	0,66 %	profesor, profesorado, profesores

La relación entre los conceptos (figura 63) se estructura en dos grandes bloques: un primer bloque relacionado con su opinión como docentes con el cargo que desempeñan que aglutina cuatro ideas: existen *diferencias por niveles* en el *proyecto educativo* de centro; *siempre* ante las *quejas*, responder con la *coordinación*; los *padres quieren* que se *manden deberes*, pero *menos trabajo* y el *tipo* de *deberes* tiene que tener un *sentido* y tener en cuenta el *tiempo* dedicado por las *tardes*. Otro bloque tiene que ver más con su accionar, recopilando tres ideas principales: la *metodología* se relaciona con lo que *hacen* en *casa* pero es *difícil* cuando los *profesores* están *cambiando* de *colegio*; *la realidad* es que en *clase intentan hacerlo* y buscan lo *mejor* para la *escuela*, para los *niños*. En cuanto a *equipo directivo*, aparecen varios verbos relacionados como *puedo*, *gustaría*, *creo* y *debe* que también se relacionan con la *explicación* a las *familias*.

Figura 63.

Agrupación por conglomerados de la frecuencia de palabras en el grupo de equipo directivos



ANÁLISIS DE CATEGORÍAS

Nivel global: todos los grupos

Además del análisis léxico de los grupos focales, se plantean análisis en base a las temáticas de sus discursos teniendo en cuenta las categorías emergentes creadas (tabla 68). En primer lugar, la alta frecuencia de codificaciones de la categoría *conflictos* se explica por su propia transversalidad, ya que los discursos manifiestan conflictos en múltiples aspectos como la finalidad de los deberes, la coordinación, las características, el impacto que tienen, el tipo de deberes, etc. En relación a la

categoría *finalidad* el número de codificaciones se explica porque es una de las categorías centrales, no solo porque muchas veces los deberes se definen en base a la finalidad sino por el debate que genera la utilidad de los mismos. Las categorías *Programa-planifica deberes* y *Manda deberes* son las que incluyen un menor número de referencias porque los datos que recogen son dicotómicos siendo *cualidades de los deberes* la que menos referencias codificadas tiene asignadas ya que esta temática no fue dialogada en todos los grupos.

Tabla 68.

Número de codificaciones por grupo y total de cada categoría

Categoría	G. Media-Baja	G. Media-Alta	G. Eq Directivo	Total
<i>1 Definición</i>	25	12	9	46
<i>2 Finalidad</i>	45	49	12	106
<i>3 Valoración</i>	18	14	17	49
<i>4 Características del diseño</i>	15	18	5	38
<i>5 Cualidades de los deberes</i>	0	15	4	19
<i>6 Evaluación</i>	25	10	2	37
<i>7 Programa- documentos</i>	11	10	9	30
<i>8 Coordinación</i>	17	22	11	50
<i>9 Manda deberes</i>	17	13	3	33
<i>10 Impacto en familias</i>	14	13	9	36
<i>11 Docente</i>	46	8	17	71
<i>12 Igualdad y justicia social</i>	23	25	9	57
<i>13 Conflictos</i>	48	52	32	132

La comparativa de las temáticas dialogadas en cada grupo revela que los tres grupos tienen en común que el tema más discutido son los *conflictos*, ya que por un lado los grupos docentes viven los conflictos con una alta intensidad:

"Es un miedo enorme porque no es ya porque evalúen o juzguen tu trabajo del que estás muy segura a veces, es que juzguen a tus niños y que acaben ponerle un parche donde no les hace falta" (C: ref4).

Por otro lado, los miembros del equipo directivo asumen la función de mediar en el conflicto, solucionarlo y/o trabajar para evitar que se produzca, dedicándole mucho tiempo:

"Nosotros estamos de mediador, de consensuar, de organizar y de que... pero siempre dentro de unas líneas de pensamiento, ¡eso sí! no porque yo *pues voy a darle la razón a este porque es el maestro o al otro porque es el padre*, no... sino se tiene la razón de una parte u otra. Pero yo desde mi punto de vista siempre estoy un poco como consensuando o mediando para que se resuelva las situaciones, porque si hay base, hay base. Y si no hay base, pues no hay base" (IV: ref6).

En cuanto a las diferencias (figura 64), los dos grupos de docentes, independientemente de la zona en la que se encuentre su centro, consideran muy importante hablar de la *finalidad* de los deberes y, sin embargo, el grupo de miembros del equipo directivo apenas habla de ese tema en comparación a la cantidad de referencias que tienen los otros dos grupos, pero sí es uno de los temas secundarios dentro de su propio grupo con lo que también es un tema al que les dedicaron tiempo. También existen diferencias en cuanto a la categoría *calidad de los deberes* que es un tema que se habla fundamentalmente en el grupo de zona media-alta y en menor medida en el del equipo directivo y directamente no se habla de ese tema en el grupo de zona media-baja. Esta categoría hace referencia a la *adecuación, cantidad, eficacia y calidad* de los deberes, un tema que preocupa en el grupo de zona-media alta porque les genera conflicto y señalaron determinadas cualidades para concretar los deberes:

"Cantidad no es eficiencia, la verdad es que es igual a calidad para mí desde mi punto de vista, porque las capacidades de los alumnos son proporcionales a la edad que se encuentran, no por hacer más llegas más lejos" (4: ref3).

El grupo de zona media-baja dialoga mucho entorno a la evaluación, un tema que también se discute en el grupo de grupo de zona media-alta, aunque en menor medida, mientras que el equipo directivo, apenas lo nombra ya que no es uno de los temas centrales en su diálogo. En los grupos docentes la temática se centró fundamentalmente en el enfoque de evaluación ya que existían discrepancias entre ambos grupos sobre los distintos tipos contemplados (centrados en el resultado, en la medición y para el aprendizaje):

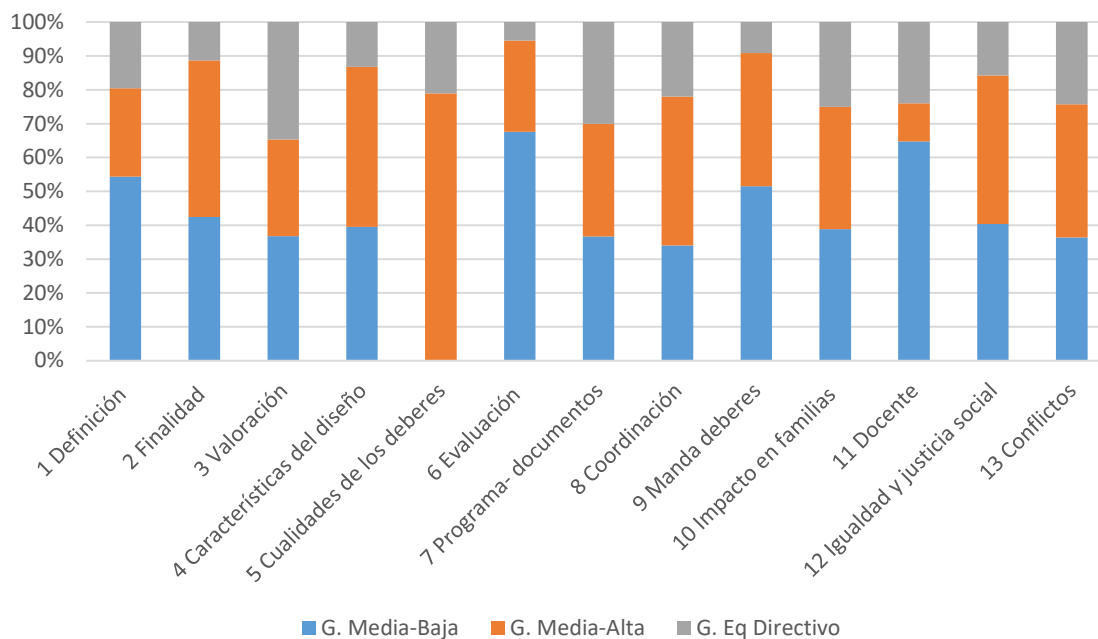
"La idea de medir el nivel de compromiso o evaluar a un niño por lo que trae de casa o por esos supuestos deberes me parece que está fuera de nuestro campo de acción" (C: ref3)

De manera similar ocurre con la categoría entorno a los *docentes* (el enfoque didáctico, su experiencia y formación), un tema que se dialoga bastante en el grupo de zona media-baja y también se discute en el grupo de equipo directivo, con menos frecuencia, mientras que el grupo de zona media-alta apenas lo nombra ya que la experiencia docente, por ejemplo, que se vive en una zona media-baja no es la misma que en otros contextos:

"Yo el mundo del Almanjáyar y demás lo conozco y trabajar en un centro de menores con niños tan dispares, tan distintos y de orígenes tan distintos a mí aquello me curtió para mil guerras" (A: ref6).

Figura 64.

Representación de las codificaciones por grupo en función de las categorías



Nivel global: Categoría conflictos

En concreto, un análisis de la frecuencia de las referencias categorizadas de cada grupo permite interpretar los temas más relevantes en las conversaciones. En primer lugar se analizará la categoría *conflictos* ya que es la más recurrente en los tres grupos y a continuación se analizarán las temáticas principales de las que dialogan en cada uno de los grupos.

La categoría de *conflictos* recoge la información que tiene que ver con los problemas que surgen en torno a los deberes, las respuestas ante esos conflictos y cómo los vivencian los docentes. De las tres subcategorías, la relacionada con el tipo de conflictos es la más relevante, seguida de la respuesta ante esos conflictos y finalmente cómo los viven los docentes, repitiéndose el mismo patrón de frecuencias en los tres grupos. Los tipos de conflictos se clasifican según el foco del problema bien por temas concretos del diseño como las características de los deberes, la coordinación, la finalidad y la evaluación, bien por temas más relacionados con actitudes y posicionamientos (de los docentes o de las familias) o bien por cuestiones más generales como la movilidad del profesorado o por el tipo de centro. Así, como aparece en la tabla 69, en los grupos de docentes el tipo de conflicto entorno al que más hablan es la finalidad de hacer deberes para aumentar el nivel como sinónimo de rendimiento académico mientras que en el grupo de miembros del equipo directivo el tipo de conflicto se relaciona con las características de los deberes. Además, el grupo de zona media-alta dialoga sobre las características también y sobre los conflictos originados en la coordinación o falta de ella tanto entre docentes, como con las familias, al mandar deberes.

"no podemos negar esa realidad porque te comparan con otros compañeros, se comparan los niños, unos padres con otros padres" (C: ref4).

"Es que en la fila los [alumnos] de la otra clase dicen que lo que estamos haciendo no vale para nada, que es que no estamos aprendiendo nada y que qué voy hacer en el instituto el año que viene yo cuando me pongan delante..." (B: ref2).

"Porque es un tema que prácticamente no se habla en los centros ni se discute entre el profesorado. La carga, claro yo intento poner poco porque es lo que no se ha acabado, una actividad para consolidar, pero el otro manda otras tres o cuatro y el otro otras tres o cuatro y se convierte al final... pero es un tema que no se discute" (1: ref2).

"yo relacionado con las familias, yo tengo claro que nosotros que nos dedicamos a la enseñanza somos el punto de mira de las familias, siempre, siempre. Tenemos que tenerlo presente que nos van a estar evaluando, nos van a estar juzgando porque nos dejan cinco horas a sus hijos, seis horas y si les mandamos deberes o les mandamos tareas, los culpables somos nosotros" (E: ref8).

"Cuando me han llegado reclamaciones han sido por profesores que han mandado deberes y yo he visto eso y es que he dicho, es que vamos, en algunos casos. Las reclamaciones llegan no por deberes en sí, sino porque los deberes sean, no por la calidad de los deberes, porque hay profesores que mandan divisiones y yo puedo pensar *no tiene sentido tener a un niño ahí...una hora haciendo determinadas cosas*. Me han llegado porque los niños tienen que estar mucho rato sentados" (II: ref6).

Tabla 69.

Frecuencia de codificaciones en los grupos por tipos de conflictos

Subcategorías	G. Media-Baja	G. Media-Alta	G. Eq. Directivo
Características	7	21	12
Coordinación	8	19	8
Finalidad nivel	25	20	6
Evaluar deberes	4	0	0
Posicionamiento familias	1	10	6
Posicionamiento pedagógico	8	6	7
Comparación tipos de centros	0	5	2
Movilidad del profesorado	0	0	4

El grupo de la zona media-alta también dialoga sobre los conflictos que se generan por el posicionamiento de las familias ante los deberes y sus ideas que se enfrentan a las de los propios

docentes en cuanto a cómo les ayudan los padres con los deberes, la sobreprotección que tienen o la gestión del tiempo familiar:

"luego la sobrecarga que tienen muchos de los padres con las actividades extraescolares. Yo lo que les digo mucho a los padres, en las primeras tutorías es, mirad la actividad principal de vuestro hijo es el colegio. Entonces, a partir de ahí cada uno conocéis el hijo que tenéis... que tu hijo puede con el colegio, con ballet, con violín con el inglés y con... chapó. Perfecto, pero no os olvidéis que tenéis que dar la importancia que merece el colegio y que merece la clase" (6: ref4).

En el otro extremo, también se habla de los conflictos que se generan por el posicionamiento pedagógico de los docentes, en el grupo de zona media-baja donde los docentes que tienen el conflicto es por su visión sobre su enfoque didáctico:

"Entonces muy bien, pero es verdad que el miedo arrastra a muchos docentes, nos arrastra muchas veces a educar al niño para el que viene después y no para la vida que tienen ahora y tú no puedes educar a un niño para el que va a venir después, porque el que va a venir después será como sea y te puedes encontrar de todo y es verdad que ese miedo de quien los va a encontrar después y qué va a decir de ellos hace que muchas veces incluso sabiendo que no funciona y sabiendo que no sirve lo que estás haciendo, lo mandas" (C: ref4).

Mientras que en el equipo directivo la mirada del conflicto del posicionamiento pedagógico de cada docente es a nivel de centro:

"En mi centro lo que hacemos, bueno por lo menos desde que yo estoy como jefa de estudios pues cuando se da la situación que planteamos de que alguien manda deberes, bien que sean muchos o que no tengan mucho sentido y que no aporten nada bueno pues lo trabajamos mucho en los equipos educativos" (II: ref2).

Nivel particular: grupo zona media-baja

En relación a cada grupo de forma individual, el grupo de docentes de zona media-baja se centró en tres temáticas fundamentalmente: la *finalidad* de mandar deberes, los *docentes* y los *conflictos* teniendo como temáticas secundarias la *evaluación* de deberes y la *igualdad-justicia social*. La *finalidad* sobre la que más hablan es centrada en el alumnado desde la perspectiva temporal presente, que corresponde a finalidades didácticas como repasar, consolidar, acabar lo que no has hecho en clase destacando la finalidad del compromiso. El compromiso como finalidad, según los propios participantes, tiene dos acepciones distintas. Por un lado, el compromiso en cuanto a la implicación voluntaria del alumnado con su aprendizaje y, por otro lado, como responsabilidad y

disciplina con el esfuerzo asociado que supone. Este debate está relacionado con los enfoques docentes observados bien centrados en competencias o bien en contenidos con metodologías más tradicionales o activas. Coherentemente, esta diferencia de enfoques tiene su reflejo en *la evaluación* y por eso estas son las cuatro categorías entorno a las que gira este grupo.

Finalmente, en la categoría de *igualdad-justicia social* el subtema del que hablan más es la atención a la diversidad, un aspecto del diseño de los deberes que está muy vinculado con la equidad educativa que hace referencia a las modificaciones que se hacen en los deberes para adaptarse a las necesidades individuales y/o contextuales del alumnado.

Nivel particular: grupo zona media-baja

El grupo de la zona medio-alta versa su diálogo entorno a los *conflictos* y a la *finalidad* de mandar deberes como focos de interés temático principales y en torno a *la igualdad-justicia social* y la *coordinación* como secundarios. Al igual que en el grupo de zona medio-baja, la finalidad se concreta en una finalidad presente didáctica pero con el foco en el repaso, refuerzo y consolidación de contenidos. De igual forma sucede con la igualdad-justicia social, que se centran en la atención a la diversidad en los deberes.

Finalmente, *la coordinación* tanto entre docentes como con las familias es el otro gran tema entorno a la que giran los discursos de este grupo. Estas cuatro categorías se relacionan entre sí ya que los conflictos tienen que ver con la finalidad con la que se mandan los deberes y la coordinación es esencial para poder afrontar esos conflictos para evitar que generen desigualdades. Estos análisis no permiten inferir el motivo por el cual en cada grupo se hablan de unas temáticas y no de otras, pero dado que la principal diferencia respecto al otro grupo de docentes es la zona en la que se sitúan sus respectivos centros escolares, y conociendo el contenido de los discursos, se podría señalar que el contexto socioeconómico influye de una forma u otra en el desempeño profesional docente y en cómo vivencian los docentes su labor educativa en relación a los deberes escolares.

Nivel particular: grupo equipo directivo

Finalmente, las temáticas del grupo de docentes que forman parte del equipo directivo de sus centros giraron en torno a los *conflictos*, la *valoración* de los deberes y aspectos relacionados con los *docentes*. En relación a la valoración a favor o en contra de los deberes se especificaron tres ámbitos: por un lado la opinión de las familias, la del alumnado, la de los propios docentes y la percepción social. En este grupo se hizo mucho hincapié en las valoraciones que los docentes hacían de los deberes ya que como equipo directivo procuran que el claustro docente de cada centro siga unos criterios comunes. Esta idea va unida a la categoría *docente* donde se incluyen las subcategorías

de *formación docente* y de *enfoque didáctico* ambas muy relevantes en este grupo porque, por un lado, la propuesta del plan de formación docente está coordinada por ellos y, por otro lado, también dialogaron mucho sobre cómo formar a los docentes en los tipos de metodologías afines a las directrices de cada centro:

"también el profesorado porque eso necesita un asentamiento de esos conocimientos y es muy difícil tener en un colegio público, yo no sé los demás compañeros pero yo lo estoy padeciendo bastante este año y que conste que yo no tengo compañeros mal disciplinados, es decir, yo no tengo queja ninguna porque yo digo ¡vamos a hacer esto! Y además cuando ven que... porque lo racionalizamos mucho y como lo racionalizamos mucho difícilmente es que les da vergüenza decir *no, yo voy a hacer otra cosa distinta* porque claro tú lo explicas con bases pedagógicas y psicológicas, entonces ya es muy difícil que te digan que no, entonces, pero verdaderamente no lo saben cambiar... se quedan un poco en las anécdotas, no sé si me entendéis, ¿no? Entonces es que es muy complicado todo ese proceso, es muy complicado" (IV: ref3).

8.2.2. Entrevista en profundidad

El análisis de la entrevista para obtener el punto de vista de las familias, revela que la palabra más frecuente es *familia* (4,90%), según se recoge en la tabla 70 seguida de *niños* (3,34%), *haciendo* (2,86% y *deberes* (2,10%). Esta frecuencia es la esperada ya que como representante de las familias, habla en su nombre y hace una referencia constante a sus opiniones y experiencias. Por otro lado, el nexo que une a las familias con la escuela son sus hijos y en este caso, la temática de investigación son los deberes. También aparecen con una alta frecuencia palabras como *profesor* (1,52%), *educación* (0,64%), *enseñarles* (0,64%) así como *mal* (0,58%), *mandan* (0,58%) y *mucha* (0,53%).

Tabla 70.

Palabras más frecuentes de la entrevista en profundidad

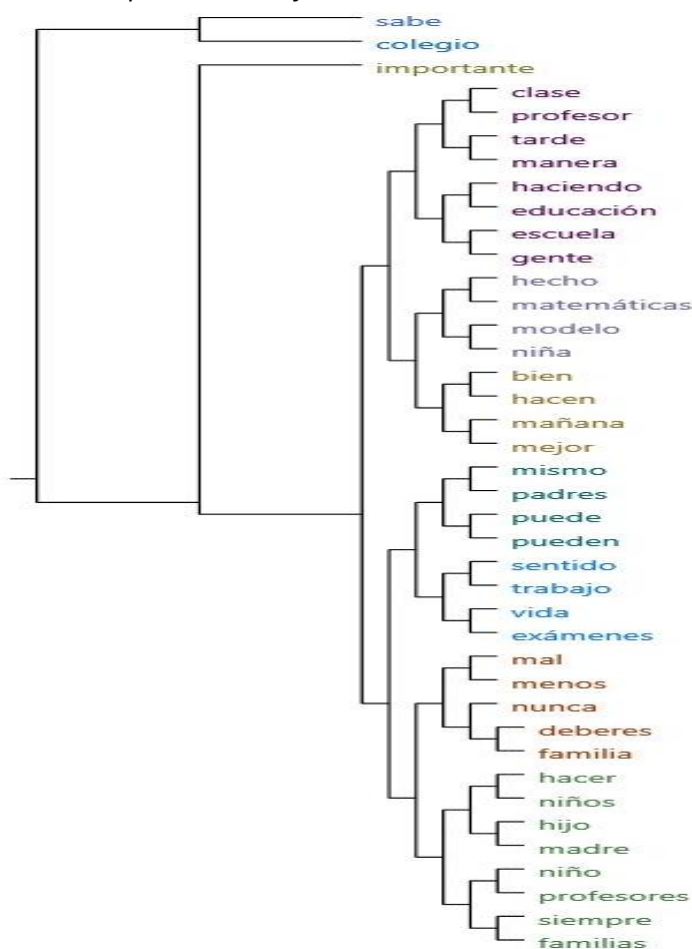
Palabra	Conteo	Porcentaje	Palabras similares
<i>familia</i>	84	4,90 %	madres, padres
<i>niños</i>	57	3,34 %	hijos
<i>haciendo</i>	49	2,86 %	hace, hacemos
<i>deberes</i>	36	2,10 %	trabajos
<i>profesor</i>	26	1,52 %	profesora
<i>clase</i>	11	0,64 %	clase
<i>educación</i>	11	0,64 %	educar, educativa
<i>modelo</i>	11	0,64 %	modelo, modelos
<i>enseñarles</i>	11	0,64 %	enseñado, enseñan

<i>mal</i>	10	0,58 %	mal
<i>mandan</i>	10	0,58 %	manda, mandar
<i>mucha</i>	9	0,53 %	muchas

Para poder conocer cómo se relacionan estas palabras entre sí, se ha hecho un análisis de conglomerados que permite visualizar cómo se agrupan estas ideas (figura 65). En primer lugar la primera relación que destaca es que el *colegio, sabe*. El centro escolar es quien tiene los conocimientos, el que sabe cómo van los deberes. En segundo lugar, el otro gran bloque agrupa por un lado esa percepción del docente ya que *profesorado* es el que en *clase hace la educación* aunque la *escuela* esté formada por más *gente* y los deberes se *hacen bien*, según un *modelo*. Por otro lado, se agrupan tres ideas que tienen que ver con la interrelación de los deberes con la familia: los *padres pueden*, el *trabajo* tiene un *sentido* y la *vida* son los *exámenes*. Otro subgrupo muy significativo relaciona las palabras *deberes* y *familia* y los adjetivos *mal, menos* y *nunca* dejando entrever una valoración negativa por parte de las familias de los deberes. La última idea que refleja este agrupamiento de palabras frecuentes es que los *hijos* y las *madres siempre hacen* los deberes en la *familia*.

Figura 65.

Análisis de conglomerados de las palabras más frecuentes de la entrevista





BLOQUE IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, INTEGRACIÓN Y DISCUSIÓN

Capítulo 9. Integración de resultados: profundización comprensiva de los deberes

9.1 Concepciones y valoraciones de los deberes

9.2 Presencia en documentos y programación

9.3 Diseño de deberes

9.4 Evaluación de deberes

9.5 Impacto de los deberes en la rutina familiar

9.6 Conflictos, necesidades percibidas y miedos

9.7 Los deberes y la desigualdad

9. INTEGRACIÓN DE RESULTADOS: **PROFUNDIZACIÓN COMPRENSIVA DE LOS** **DEBERES**

9.1 Concepción de deberes

Para explicar la concepción de deberes se hace referencia a tres ideas relacionadas entre sí. En primer lugar, se describe la definición, que concreta qué son los deberes. En segundo lugar, se integra la información obtenida de la finalidad, que se centra en para qué son los deberes. Finalmente, en tercer lugar, se exponer la valoración que los y las participantes de esta investigación tienen de los deberes.

9.1.1. Definición

Identificar las concepciones de los deberes, tanto de los docentes como de las familias, es un tema esencial y complejo. Es esencial porque la definición condiciona el resto de variables asociadas, como si de unas gafas se tratara y en función del modelo y del cristal, así fuera el filtro con el que mirar e interpretar la realidad. También es un tema complejo porque, aunque en una primera aproximación existe un acuerdo sobre la definición como, por ejemplo:

"Actividades curriculares obligatorias que se mandan al alumnado para que haga en casa y las lleve realizadas al colegio" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima).

"Las actividades que mandan fuera de clase, del horario escolar, para hacer por la tarde o al día siguiente, pero fuera del horario escolar" (Definición familiar de deberes. Entrevista).

Sin embargo, cuando se les da el tiempo y el espacio para una reflexión más profunda y pausada de los deberes, empiezan a emerger posturas y factores no tenidos en cuenta, trascendiendo el foco en la tarea en sí y considerando la intervención del alumnado, las familias y el profesorado y el entramado complejo de relaciones entre ellos. De este modo, se encuentran diferentes definiciones que corresponden a tres modelos: propuesta docente, colaboración y contribución.

Modelo propuesta docente

El primer modelo al que se ha denominado *propuesta docente* mantiene la visión "tradicional" de los deberes como una proposición docente. Los deberes se mandan de forma unidireccional del docente al alumnado, y las tareas pueden ser bien obligatorias, cuando lo que se manda es una recaudación que debe presentarse de forma ineludible, o bien voluntarias cuando el alumnado puede decidir si hace o no la propuesta de tareas de su profesor/a. Otro factor a tener en cuenta en esta visión tradicional es si el docente manda esos deberes teniendo en cuenta que la familia se sume a su realización o no.

"Son tareas para refrescar las ideas y contenidos trabajados en clase y afianzarlos con ayuda de las familias" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima).

"Lo que yo mando, que es poco, pero son cosas que ellos mismos pueden hacer solos. Que no necesitan para nada a su familia" (Definición docente de deberes. Grupo Focal participante 5: ref3).

Si bien es cierto que casi ningún docente, de la población a la que se ha tenido acceso, refiere mandar deberes voluntarios. Pero sí que contemplan esa opción como algo que "debería hacerse" o surge la reflexión en torno al término ya que "deber" está asociado a "obligación":

"Otra opción sería mandar tareas voluntarias, aunque ya no serían *deberes*, es decir obligatoriedad de entregarlas, que conlleva el término *Deberes*" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima).

Algo que las familias definen como una *trampa* ya que cuando los deberes son tareas que deben realizarse con la ayuda familiar, el impacto en sus rutinas es enorme. Cuando lo dialogan con el profesorado, la respuesta que les dan remite directamente a la definición:

"Eso es una trampa [...], lo que nos dicen muchas familias es que tú no puedes reclamarle a un profesor que no ponga deberes porque te dice que no son deberes, que eso son cosas que no han terminado en clase" (Entrevista R: Ref10).

Modelo colaboración escuela-casa

El segundo modelo, denominado *colaboración escuela-casa*, define los deberes como un trabajo colaborativo entre la escuela y la casa, existiendo una reciprocidad entre ambos entornos que se conectan con los deberes. Este trabajo colaborativo se basa en los entornos de aprendizaje donde a veces la escuela cuenta con un entorno limitado para realizar algunas actividades que en el entorno familiar resulta más factible:

"Cuando mando deberes son actividades que no pueden realizar en clase, como por ejemplo, entrevistar a su abuela o a otra persona y suele ser parte de algún proyecto" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima).

"para mí los deberes son o deberían ser una especie de puerta abierta o de río de ida y vuelta entre la familia y la casa, es decir que, si nosotros hemos aprendido cosas nuevas, tenemos alguna inquietud, queremos saber algo más que pueda haber una aportación así recíproca entre la casa y la escuela. Poner en práctica algo que vaya de puertas para fuera o de puertas para adentro, si es que tiene que haber puertas... que ojalá no las hubiera. Eso es para mí lo que son y lo que me gustaría que fueran" (Definición docente de deberes. Grupo Focal participante B: ref2).

Las familias manifiestan que no suelen recibir deberes bajo este modelo, aunque lo valoran como positivo:

"Ese otro concepto de deberes, el que ayuda de verdad a desarrollarse como persona, a hacerse autónomo, crítico, algo que no está en esta educación" (Entrevista R: Ref22).

Aunque también remarcan la necesidad de buscar un equilibrio entre el colegio y la familia, ya que aunque este tipo de deberes son "menos pesados" y "a los niños les gustan" es cierto que no dejan de invadir, quizás aún más, las rutinas familiares por lo que es necesario encontrar un equilibrio:

"Son menos pesados, a los niños les gustan y también se van adaptando. Tampoco pueden estar todo el día liados, tienen que jugar. Estamos hablando de Primaria e Infantil. Depende también del cómo, porque no todos los días les va a mandar que hagan una tarta, porque la madre no puede estar acompañando y haciendo una tarta. Tenemos que ver el equilibrio" (Entrevista R: Ref44).

Modelo contribución del alumnado

El tercer modelo, *contribución del alumnado*, rompe con la dicotomía entre un enfoque más tradicional y otro más adaptado a las metodologías activas, globales y colaborativas para definirlos desde una mirada divergente que no sitúa al profesorado en el papel de agente protagonista en la educación, sino al alumnado. Define los deberes como las tareas que el alumnado lleva a clase porque quiere, a modo de contribución voluntaria, consecuencia de una participación activa en su aprendizaje y el consecuente compromiso, los deberes son un regalo del niño para su clase, su grupo. Este modelo

cambia el término "*deberes*" para sustituirlo por el de "*quereres*":

"los *quereres*, de cosas que se pueden llevar a casa porque quieren y cosas que te devuelven de la casa porque quieren" (Definición docente de deberes. Grupo Focal participante C: ref2).

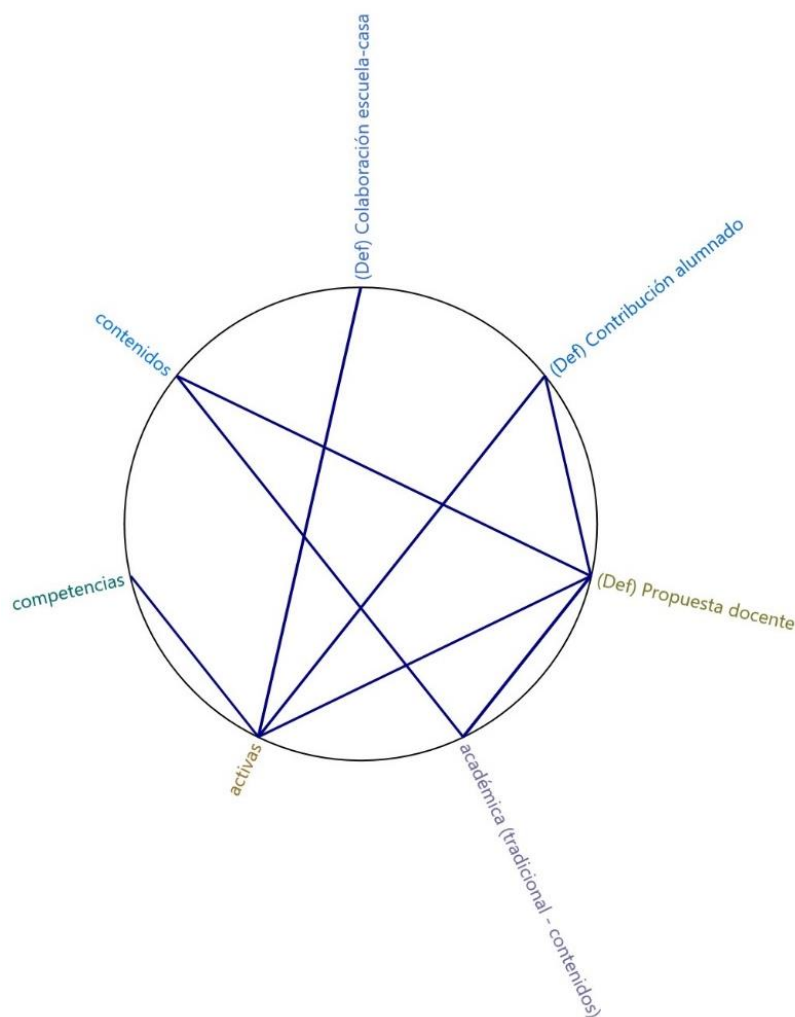
"Cuando estábamos nosotros viendo las medidas, en nuestra clase. En nuestra investigación esa tarde un niño se puso a hacer una tarta con su madre y al día siguiente trajo pintado como había medido todo, porque como era la Thermomix pues eran medidas muy específicas y entonces al día siguiente nos lo fue contando a todos e hizo que su hermana viniera a la clase, que hiciera el pastel y que todos degustaran" (Definición docente de deberes. Grupo Focal participante F: ref4).

Estos tres modelos, estas tres visiones que encontramos para definir los deberes, son la consecuencia del enfoque didáctico que sigue cada docente y que guía su actuación en el aula. Este enfoque no sólo influye en la definición, sino que también condiciona el tipo de diseño y evaluación que se hacen de los deberes, incluso el tipo de conflicto también se ve afectado. En la población participante en la investigación, se han encontrado dos planteamientos. Por un lado, el profesorado que sigue metodologías más tradicionales que se centran en contenidos y son reproductivas, repetitivas y expositivas. Por otro lado, el profesorado que sigue metodologías activas que se centran tanto en contenidos como en competencias, que son más colaborativas y constructivistas en su visión del aprendizaje.

Estos enfoques se relacionan con la definición de deberes, que cada docente se apropia, permitiéndonos establecer perfiles que encontramos en el resto de factores analizados como, por ejemplo, el enfoque de evaluación que analizaremos en apartados posteriores. En la figura 66 podemos ver cómo se relaciona la definición de propuesta docente con un enfoque de metodologías académicas-tradicionales basadas en contenidos. Por otro lado, el profesorado que entiende los deberes como una colaboración entre la escuela y la casa suele relacionarse con metodologías activas que se relacionan a su vez con trabajar las competencias. Finalmente, la tercera definición, la del profesorado que entiende los deberes como una contribución, se agrupa con un enfoque de metodologías activas. La relación con la definición de propuesta docente es porque en sus discursos la comparaban y la tomaban como referente para explicar su postura.

Figura 67.

Elementos conglomerados de las categorías definición y enfoque didáctico



Estos perfiles pueden agruparse en dos modos de vivenciar la educación:

- Perfil tradicional que define los deberes como algo necesario, obligatorio, que complementa al currículo académico y que entiende que cuantos más deberes más nivel y más rendimiento obtendrá el alumnado, ya que el sistema se basa en esa productividad.

"me parece muy importante que además del objetivo del contenido haya ese objetivo del hábito de trabajo y de rutina, en el nivel que sea, en el nivel de conseguir una rutina de lectura o de trabajo ya más de memorización o de síntesis de saber sintetizar las ideas más fundamentales porque es verdad que en secundaria ya les hace falta y en bachillerato ya para qué..." (2: ref3).

- Perfil emergente, que se posiciona en contra de la definición tradicional de deberes porque argumenta que no sirven para desarrollar todas las metas educativas de la escuela. Plantean

una metodología que se relaciona con una visión distinta de la escuela, del trabajo con el alumnado y las familias.

"si yo quiero pasar de ese concepto de deberes a ese concepto de querer es está claro que tiene que surgir de lo que yo veo. Y está claro que tiene que surgir de lo que los niños me están pidiendo, de lo que quieren llevarse y de lo que quieren traerse [...] Ellos son los que nos van marcando, yo creo que, si hablamos con los niños, evidentemente el concepto deberes para ellos está pensado como algo malo, como algo *uff los deberes*, pero luego cuándo tú has hecho esto en casa y me has traído... ¡no maestra, pero esto no son deberes! ¡esto lo he hecho porque yo he querido! Entonces es que parece que la palabra deberes está *endemoniá*, pero es que el nivel de compromiso es que está ahí, tú lo ves". (C: ref3).

9.1.2. Finalidad

Otro aspecto para poder identificar la concepción de deberes es explorar *la finalidad* que tienen, más aún cuando muchas definiciones de deberes se explicitan en base a su utilidad, es decir, al fin que se pretende alcanzar cuando se realizan, tal y como recogen algunas de las respuestas del cuestionario y por ese motivo, aunque están definiendo los deberes se han recogido en esta categoría:

"Los deberes son tareas de refuerzo" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima).

"Tareas de afianzamiento y de investigación individual" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima).

"Una herramienta para afianzar los conocimientos adquiridos por el alumnado y para corroborar si ha entendido la parte teórica explicada en clase" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima).

Las personas participantes en este estudio han considerado que la finalidad de los deberes responde a las preguntas ¿para qué se mandan? ¿para qué existen? Y es posible agrupar las respuestas en función de en quien se focalicen (alumnado, profesorado o centro educativo). La finalidad más empleada tiene como meta incidir en el alumnado, pero también es posible que los deberes se manden para mejorar la imagen de un colegio o incluso para que repercutan en los propios docentes, en cuanto a la valoración de su labor profesional o construcción de su identidad. De esta manera, se han encontrado tres subcategorías que clasifican la finalidad: centrada en el alumnado, centrada en el profesorado y enfocada en el centro educativo.

"la verdad es que el tema de los deberes parece más complicado de lo que parece porque ya no es solamente que coincidan que se mandan más deberes en ciertos colegios y eso luego repercute en el nivel académico" (3: ref4).

En general, la opinión recogida tiene otro nivel de análisis e interpretación implícito. Cuando hablan de finalidad de deberes, hablan de un objetivo que se pretende conseguir, es decir, de la meta que se espera alcanzar (en un futuro más o menos cercano) cuando se plantea una acción (en el presente). Los participantes refieren distintas perspectivas a la hora de hablar de los deberes, como una vinculada a metas pedagógicas inmediatas (presente) y otras con otras metas a alcanzar en el futuro. Esta mediación de la perspectiva temporal como enfoque analítico, ayuda a comprender de forma más significativa las voces de los participantes ya que se vinculan tanto a las finalidades que se enfocan en el alumnado como a las del profesorado y al centro educativo.

Finalidades centradas en el alumnado

En concreto, las finalidades que se centran en el alumnado desde el presente, tienen fines didácticos y si se centran en el futuro se corresponden más bien con el desarrollo de habilidades (académicas, personales y profesionales) que, desde sus interpretaciones particulares, van a necesitar a medio o largo plazo. En este apartado, se concretan en primer lugar las metas didácticas presentes y en segundo lugar se describen las metas futuras.

Finalidades presentes:

- Repaso, refuerzo, consolidación.
- Finalizar el trabajo de clase.
- Desarrollar habilidades académicas.
- Regular el comportamiento del alumnado.
- Establecer un vínculo con las familias.
- Como recurso para atender a la diversidad.

Finalidades futuras:

- Hábitos para el rendimiento.
- Competencias personales.
- Competencias profesionales.

Las *finalidades presentes*, con un fin didáctico son las más empleadas. Generalmente se mandan deberes con la intención de influir en el alumnado de forma inmediata, como mucho, en el transcurso del año académico. Las dos finalidades más frecuentes tienen que ver con trabajar contenidos (refuerzo, repaso, consolidación de lo aprendido) y finalizar lo que no has terminado en clase:

"Los deberes son tareas que tienen como objetivo la práctica de lo que estamos trabajando en clase" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima).

"Son las tareas que no se han podido finalizar durante la jornada escolar. Nunca se deben ver como una carga" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima).

Sin embargo, la informante clave señala que las familias no tienen tan claro para qué se mandan deberes, aunque suponen que tiene que ver con estas finalidades didácticas de repaso y terminar lo que no has hecho en clase, a la que hacen referencia la mayoría de docentes.

"Supongo que el profesorado lo manda con la intención de complementar más, de que terminen algo o de ampliar. Supongo que por esa línea va" (R: ref9).

Otra finalidad que señalan los docentes es para desarrollar habilidades cognitivas (imaginación, interés), académicas (hábitos de estudio) y personales (autonomía):

"Son posibilidades de que el alumno compruebe la aplicación de lo aprendido, de que se genere en su interior, interés por seguir aprendiendo, de mejorar su autoestima" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario).

"Es el seguimiento de la tarea escolar en casa, acostumbrar al alumnado a tener un hábito que con el paso de los cursos se intensifica en duración y también implica de alguna manera a la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima)

"Sobre todo eso, que les lleve a ser autónomos, a regularse ellos mismos y que no dependan ni de la madre, ni del padre ni de nadie de la familia" (1: ref15)

También resaltan finalidad desde esta perspectiva temporal presente cuya meta regular el comportamiento del alumnado durante las clases: bien sea por un mal comportamiento o por un comportamiento distraído y falto de atención:

"Yo no suelo mandar deberes. Es cierto que, si algún alumno se despista mucho y no termina la tarea en el horario previsto para ello, tiene que terminarla en casa" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima).

"En mi caso hay deberes cuando no han trabajado bien en clase (distráidos, jugando...). Es el trabajo que está programado en clase y no se ha podido llevar a cabo por mal comportamiento" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima).

A veces, hay docentes que mandan deberes para establecer ese vínculo con la familia, en especial los que los definen como una contribución:

"Lo ideal sería que las familias pudieran participar dentro de la escuela y no hiciera falta esa conexión, pero si pienso en lo que para mí... para lo único que pueden servir es para establecer esa conexión y que el *storytelling* que creamos en el cole, no? Con lo que estamos haciendo, con el proyecto o con la tarea, o con lo que sea... ese *storytelling* llegue hasta la casa y desde allí pueda volver algo. Eso es para lo que para mí sí sirven" (C: ref2).

"Es bueno que no todas las tareas de formación recaigan en la escuela. Es un modo de implicar a los padres en la formación, de modo individualizado" (Definición docente de deberes. Respuesta abierta de cuestionario. Anónima).

Estos resultados son coherentes con los datos obtenidos en la visión general cuantitativa que refleja que los deberes tienen múltiples finalidades. Una de las finalidades no explorada en el cuestionario, pero que emergió de los grupos focales fue el objetivo de mandar deberes como un recurso para atender a la diversidad. Los deberes se usan como una herramienta que dé respuesta a las necesidades educativas del alumnado:

"Yo lo veo una herramienta útil para compensar alguna deficiencia que haya en el aula. Incluso la atención que nosotros podamos ofrecerle a cada alumno, quizás en casa si tienen la posibilidad de estar con algún familiar con algún espacio de tiempo pues a lo mejor tienen la posibilidad de tener una atención un poco más individualizada que muchas veces en el aula no lo tenemos [...] (es) una manera de compensar también porque no todos los alumnos van al mismo ritmo y hay niños que necesitan reforzar esos aprendizajes en casa. Porque si no al día siguiente, hay alumnos que parten de cero o que les cuesta mucho trabajo" (6: ref2).

Entender que los deberes pueden definirse como un recurso para atender a la diversidad (finalidad), como se describirá más adelante no es lo mismo que explorar cómo es la atención a la diversidad en los deberes. Los deberes entendidos como recurso para atender a la diversidad se relacionan con la finalidad y la definición ya que, si el profesorado entiende que el objetivo es finalizar los contenidos curriculares, posiblemente el alumnado que tenga más dificultades para terminar todos los contenidos tenga más trabajo que el alumnado con más capacidad.

Por otro lado, *la finalidad centrada en el alumnado desde la perspectiva temporal futura*, recoge todas las metas a largo plazo con una intención de que fructifiquen en el alumnado en el futuro, aunque las empiecen a trabajar desde el presente. Son metas que se relacionan con alcanzar

competencias profesionales, hábitos para un rendimiento necesario en el futuro o el desarrollo de competencias personales para desenvolverse en sociedad:

"La experiencia que yo tengo es que los niños tienen otra vida, por supuesto. Si yo no estoy hablando de mandar deberes para que empiecen a las 4 de la tarde y que a las 8.30 ya terminen, los deberes es una forma más de que el niño crezca personalmente, que crezca su concepto de compromiso, que crezca su concepto de disciplina como yo decía antes y ya está" (A: ref3).

"el objetivo de la enseñanza digamos que desemboca en una selectividad que son unas pruebas de exámenes donde necesitan muchísimas horas de estudio y de trabajo y yo cuando trato el tema de los deberes con los padres que me toca cada año que empiezo una nueva tutoría pues es, le hago un poco énfasis en esto. Nuestro sistema educativo está enfocado a que van a examinarse en una selectividad cuando ellos sean más mayores y tienen que desarrollar destrezas para afrontar con garantía esa prueba, porque ahí es donde se van a jugar un poco su futuro" (2: ref1).

"Llegas a secundaria y te encuentras con el problema de que muchas familias te dicen: Es que mi hijo en primero de la eso, segundo de la eso no tiene hábito de estudio y claro... no sólo las familias muchos profesores también te lo dicen. Y eso sino lo trabajas desde ya, ¿cuándo lo vas a trabajar? Después no olvidemos de ¿A qué se va a enfrentar el niño en la sociedad? [...] no sabemos qué nos deparará el futuro... pero cómo está la situación laboral hoy en día si te tienes que preparar unos estudios tienes que tener unos hábitos de sentarte y no te estoy hablando de en 10 años, 8 años ponerte a estudiar 4h por la tarde...sí esos tres cuartos de hora, esa hora y poco. Eso es saludabilísimo para cualquier niño" (A: ref2).

En contraposición el sentido de las familias es que esas finalidades de repaso no consiguen alcanzar esas metas propuestas:

"Definir deberes como lo que no has terminado en clase o los ejercicios que te mando de repaso que buscan replicar lo que has estado haciendo por la mañana... eso no sirve" (R: ref21).

Finalidades centradas en el alumnado

El segundo bloque de la finalidad pone el foco en el profesorado desde la perspectiva temporal presente y futura. Aunque el alumnado sea el centro, educativamente hablando, mandar deberes es algo que recae en el docente, en su identidad y profesionalidad. A veces, los deberes se mandan para *evitar un juicio de valor o unas críticas sobre su enfoque didáctico* hechas por los propios

compañeros, las familias o su alumnado. Suelen ser docentes que corresponden al perfil emergente que no siguen los estándares tradicionales en el diseño y gestión de deberes. Desde la perspectiva temporal presente la finalidad de mandar deberes es evitar el conflicto y desde la perspectiva temporal futura evitar un juicio de valor:

"Y no podemos negar esa realidad porque te comparan con otros compañeros, se comparan los niños, unos padres con otros padres" (C: ref4).

"¿y si esta gente cuando esté en el instituto va a venir a echarme a mí la culpa de que ha suspendido matemáticas? Porque a lo mejor el de matemáticas desde mi punto de vista es un inútil lo que está haciendo, ¿no? Ese miedo no lo he perdido y de hecho recuerdo una anécdota de hace no mucho, que tocaba dar los ángulos y entonces surgió una conversación de cocina y tal... ¿y por qué no traéis ingredientes que os apetezcan para hacer unos bizcochos? Y ya les di una pista, yo para elegir bizcocho soy un poco obtuso...a ver qué pensáis que puede ser. Total, que cocinamos unos bizcochos en clase y los cortamos en ángulos para ver un poco cómo se llaman y tal. Bueno pues sube uno de estos machotes de la clase, llorando, con sus bolsas de los ingredientes... ¿qué ha pasado? Es que en la fila los de la otra clase dicen que lo que estamos haciendo no vale para nada, que es que no estamos aprendiendo nada y que qué voy a hacer en el instituto el año que viene" (B: ref5).

Finalidades enfocadas en el centro educativo

Finalmente, el tercer bloque es cuando la finalidad se enfoca en el centro, ya que también existen creencias sobre los deberes que influyen en los centros escolares y se mandan deberes en relación al tema del nivel, argumentando que un centro tiene más nivel que otro por la cantidad de deberes que se mandan. En este bloque, la finalidad desde la perspectiva temporal presente hace referencia al nivel del centro o del aula, mientras que la centrada en la perspectiva temporal futura también hace referencia al nivel, pero en cuanto a cambio de etapa o de centro por lo que se le vaya a exigir al alumnado:

"la verdad es que el tema de los deberes parece más complicado de lo que parece porque ya no es solamente que coincidan que se mandan más deberes en ciertos colegios y eso luego repercute en el nivel académico" (1: ref6).

"yo pienso que la realidad lo que estamos viendo es que los centros con más nivel académico (lo dice entre comillas) tienen una carga mayor de deberes y de tareas y eso es una realidad y no lo podemos obviar" (3: ref6).

"hay muchas familias que entienden que los deberes son... yo lo he escuchado muchas veces, hay que ver es que ese colegio es que tiene un nivelazo por la cantidad de deberes que les mandan a mis niños" (V: ref4).

9.1.3. Valoración

Finalmente, el último aspecto para entender el posicionamiento docente y familiar de los deberes es explorar la valoración general que hacen de los mismos. Para poder conocer su posicionamiento, se les ha preguntado a cada colectivo por su opinión personal y por la valoración que creen que da el otro. Es decir, los docentes se les ha pedido su opinión individual, su percepción de la opinión del colectivo docente y su percepción de la opinión de las familias y del alumnado. Por su parte, a la representante de las familias se le preguntó por su opinión personal, la opinión que recoge del colectivo y su percepción de la opinión docente.

En general, la mayoría de docentes que han participado están a favor de mandar deberes y la representante de las familias manifiesta que ellas están en contra, generándose un conflicto entre ambos. En concreto, el profesorado encuestado está a favor de los deberes (65,5%) y la representante de las familias lo explica así desde su percepción individual:

"Creo que les gustan. Ellos se mueven en su zona de confort, a pesar de que algunos apuestan por modelos alternativos. La silla y la otra silla delante implica todo, los deberes y el mismo modelo clásico de siempre. Un modelo dañino que es muy bueno para el que vale, pero para el que es más regular es bastante dañino" (R: ref32).

Cuando se profundiza en este tema en los grupos focales, los argumentos a favor y en contra se equilibran ya que dependen del tipo de definición su posicionamiento a favor o en contra cambia.

"Si yo pongo la definición, por ejemplo, digo que la definición es una tarea curricular que se manda a casa fuera del horario escolar pues en eso tengo que decir que estoy totalmente en desacuerdo, no quiero deberes, los deberes no. Pero si a deberes le llamamos que podemos mandarle pues no sé qué pongan en práctica lo que han aprendido en el cole con sus familias o que se dediquen a hacer algo competencial, pues además una cosa que no fuera con ese carácter obligatorio que es la palabra deberes pues ahí tendría que decir que sí" (III: ref1).

Tomando como referencia la definición más habitual, la definición tradicional de propuesta docente, los argumentos a favor se relacionan con lograr las metas propuestas:

"yo muchas veces veo el recurso de los deberes como punto positivo para despertar la curiosidad en el alumnado que muchas veces nos cuesta tanto con tan poco tiempo como los tenemos en clase" (D: ref2).

"la ventaja que tiene mandar deberes, un ejercicio de matemáticas, dos ejercicios no son sino un pretexto para que, por lo menos en mi experiencia para que crezca en el niño el valor del compromiso" (A: ref2).

"Todavía tenemos un par de compañeras que no...que son reticentes a dejar de mandar algo, ellas creen que necesario, muy necesario mandar tareas" (VII: ref2).

Por otro lado, los argumentos en contra tienen que ver con que generan desigualdad, el impacto en las rutinas familiares y los derechos de la infancia:

"no es difícil encontrar un niño que durante toda la semana y los fines de semana se tira todas las tardes sentado en una silla estudiando y creo que eso no es bueno ni curricular, ni emocional ni ninguna manera como queremos llamarlo bueno" (F: ref3).

"Bueno yo considero que los deberes son algo ilegal e injusto. Ilegal en el sentido de que por encima de cualquier normativa nacional o autonómica está la convención internacional de los derechos del niño y de la niña, aprobada por España junto con la asamblea de Naciones Unidas en el año 1989 donde se obliga a los países y a las familias que residan en ellos a que sus hijos tengan tiempo para jugar todas las tardes [...] Injusto me parece por casi dos vertientes. Injusto porque ahora se está hablando mucho de la brecha digital, pero la brecha social existe continuamente [...] y luego injusto en el sentido de que estamos quitándole libertad de elección a los niños y a las niñas. Si a mí me gusta el teatro y me gusta la música, por la tarde no puedo hacer ni teatro ni música porque tengo que hacer los deberes del cole" (I: ref1).

La valoración de las familias sobre los deberes es fundamentalmente negativa, ya que considera que son "ilegales", "impactan en la rutina familiar", "generan desigualdad" y conducen a "muchos conflictos" que no tendrían que existir. Su posicionamiento individual es "en contra". Sin embargo, los docentes encuestados manifiestan que más de la mitad de las familias están a favor de los deberes (69%). Cuando se han explorado estos resultados en los grupos focales, explican el rechazo de las familias con los mismos argumentos ofrecidos por la representante de las familias:

"yo tengo conocidos de que realmente están amargados haciendo los chiquillos deberes desde por la mañana hasta por la noche y además en fines de semana" (F: ref2).

"Ellos es terminar el colegio, comer, estudiar, corriendo tengo baloncesto corriendo tengo el inglés y después corriendo tengo que seguir estudiando y corriendo cenar y acostarme. Y me pregunto yo ¿y la vida familiar? ¿dónde se queda?" (F: ref5).

Aunque algunos participantes valoran que los padres se equivocan en sus valoraciones porque son sobreprotectores con sus hijos:

"mira yo en el fondo sincera, sincera, sincera pienso que ahora los padres hacen más ruidos con los deberes porque escuchan mucho más a los niños. Porque los niños se quejan tanto los de primaria y yo ya los míos de secundaria es que para qué os cuento y yo creo que los escuchan demasiado. Entonces le calientan la cabeza a los padres...antes en nuestra época tú ibas a tus padres a quejarte de que la maestra te habían mandado no sé cuántos deberes y te decían 'pues te aguantas y los haces y punto' y ahora les escuchan demasiado a los niños" (2: ref13).

En el extremo contrario, opinan que las familias están a favor de los deberes argumentando que aumentan el nivel de sus hijos si hacen deberes:

"Cuando estaba en el centro de Granada los propios padres era como que sus hijos iban a ser ministros, los próximos ministros del mundo mundial donde había que mandarles mucha tarea" (F: ref6).

En conclusión, la concepción del profesorado sobre los deberes (objetivo específico 1.1) es la más tradicional entendiéndolos como las tareas que manda el docente con el objetivo de aumentar el rendimiento y su valoración es congruentemente a favor. Aunque existe un grupo minoritario que cuenta con otro enfoque, que los define como "quereres" y aunque en su modelo también existen deberes, más como respuesta para evitar un conflicto que como convicción propia, se posiciona en contra. Respecto a la concepción y creencias de las familias acerca de los deberes (objetivo específico 2.1) se posicionan en contra de los deberes tradicionalmente entendidos, aunque llama la atención que los docentes no lo perciben así, sino que su percepción es que las familias, en general, los valoran como algo positivo capaz de trascender los conflictos que originan.

9.2 Presencia en documentos y programación

Dados los resultados obtenidos que reflejan que la mayoría de docentes y familias consideran los deberes como tareas académicas, que conducen al logro de objetivos curriculares, uno de los objetivos que se plantean en esta investigación es identificar qué reflejo tienen los deberes en los documentos de centro (objetivo específico 1.4). De su presencia o ausencia en los diferentes documentos se exploran otras dimensiones relevantes como la planificación de los deberes, ya que, a modo de ejemplo, los deberes están recogidos en la programación didáctica de aula es porque se han planificado previamente. Del mismo modo, si están recogidos en el proyecto de centro indica que existen unas directrices comunes a todo el claustro.

Uno de los factores que resultan más interesante conocer es si los docentes conocen o son conscientes de esas directrices. Esto motivó que, en el cuestionario, cuando se preguntaba por los documentos se incluyera una opción de respuesta "no lo sé" ya que como reflejan algunos directivos del grupo focal el profesorado no los lee:

"yo no sé cuántos maestros de los vuestros se han leído el proyecto educativo, yo creo que de los míos probablemente dos y es la jefa de estudios y la secretaria y porque las obligo yo si no nada, sino creo que tampoco se lo hubieran leído" (I: ref2).

Otro factor es que señalan los cargos directivos es que pueden estar recogidos pero que el profesorado no actúe en consonancia:

"nosotros sí tenemos regulado el tema de los deberes en el proyecto educativo, pero sí es verdad [...] y como es la pura realidad, luego también tenemos que encontrarnos con maestros que siguen mandando fichas de lectoescritura para casa en 4 años y que siguen entendiendo que si no lo hacen en la casa es porque no les da la gana" (I: ref2).

En general, la panorámica obtenida en la fase cuantitativa refleja que *los deberes no se recogen en los documentos, aunque a veces aparecen algunas menciones en las programaciones de ciclo y en las unidades didácticas*. Pero normalmente no se programan y, en consecuencia, la mayoría de docentes reconoce que no los planifica, sino que los deberes se "improvisan" en la hora de clase, teniendo en cuenta además que un gran grupo del profesorado entiende como deberes aquellas tareas que no ha dado tiempo a finalizar en la hora de clase:

"cuando yo pienso en los deberes, cuando yo programo no, no pienso en los deberes nunca" (B: ref4).

"pues nosotros, vamos sí que están programados los objetivos y los contenidos, pero es cierto que los deberes no los tenemos tan programado porque luego varía mucho de en función de cada tema o cada contenido pues depende de lo rápido que lo hayan captado, si no lo han captado, si necesita algo más de refuerzo. Incluso nos pasa muchas veces cuando estamos enseñando un contenido nuevo, que hay veces que piensas tú que lo van a coger rápido y tardas más tiempo y tienes que ir un poco más lento y tienes que buscar más recursos para reforzarlo y hay otras veces que has planificado que te va a llevar más tiempo y te sorprenden. Entonces el tema de los deberes nosotros lo hacemos así, un poco sobre la marcha dependiendo de la demanda. Luego hay veces que el contenido se trabaja muy bien en clase y

entonces te da más tiempo a trabajar independientemente de cada uno en su libreta.

Entonces pues apenas llevan deberes" (6: ref6).

"Yo no planifico ningunos deberes, la palabra deberes no...sí planifico el trabajo de clase, ahora el trabajo de clase si el niño necesita más tiempo, yo le dejo tiempo de estudio" (E: ref5).

Estos resultados constatan uno de los mayores problemas de los deberes: que son tareas que el alumnado realiza, a los que se les dedica tiempo, que generan conflictos y que tienen un impacto en la evaluación pero que no existen. No se programan, planifican y ni quedan recogidos en los documentos de centro, ni a nivel general (proyecto educativo, reglamento de organización y funcionamiento, proyecto de gestión) ni a nivel grupal (programación de ciclo, plan de atención a la diversidad) ni individual (programación de nivel, unidad didáctica). Es llamativo que una práctica docente tan empleada no sea recogida de forma estándar, con las consecuencias que esa circunstancia tiene para la equidad educativa. Incluso muchos docentes ni si quiera se lo habían planteado hasta participar en esta investigación:

"En mi centro no, no lo tenemos regulado en los documentos. De hecho, cuando enviaste el cuestionario vi la pregunta y dije, ¡anda! Pues ¡qué buena idea lo de los documentos! Y lo he anotado como propuesta de mejora" (II: ref2).

9.3 Diseño de deberes

Un aspecto relacionado con la programación es el diseño de deberes (objetivo específico 1.2). El diseño de deberes se entiende como todas las decisiones que toman los docentes a la hora de mandar deberes respecto a sus características (si se realizan de forma autónoma o no, qué recursos son necesarios, el tipo de tarea, si los genera el propio docente o parte de algún material) y otros aspectos a tener en cuenta como si se mandan de forma general o individualizada, el tiempo o los deberes que se mandan en otras asignaturas. En concreto en este apartado se describirá el diseño de deberes en base a sus características y a la coordinación entre docentes y con las familias.

9.3.1 Características

En relación a las características, la panorámica del **diseño de deberes** general revela que el 81% de los encuestados los elabora personalmente o los selecciona del libro de texto (56,9%) buscando aplicar lo trabajado en el aula (51,7%) en base al nivel de aprendizaje del alumnado en la mayoría de veces (84,52%) pero también tienen en cuenta las circunstancias personales para mandar deberes (77,6%) y los deberes que han mandado otros compañeros (73,3%). En general, un 80,1% del

profesorado diseña los deberes para ejecutarse de forma individual (80,1%) y rara vez se hacen en grupo (69,8%) o por parejas (76,8%). Estos resultados son congruentes con los argumentos expuestos en los grupos de discusión, donde la autonomía del alumnado es un aspecto importante para paliar desigualdades:

"yo cada vez estoy más convencido de que los deberes tienen que ser algo independiente de la familia. Es algo en lo que yo tengo que contar que no tengo familias, ¿Por qué? Porque es verdad que el que va bien va a ir bien por narices, haga yo lo que haga, si tiene una familia detrás que esté 100% ya buscará los recursos de alguna manera. A mí quien me preocupa es el alumno que sé que si yo no le proporciono herramientas para que él lo haga por sí mismo probablemente se me quede en el camino" (4: ref5).

Un 70,7% reconoce que los **recursos necesarios** suelen ser de lápiz y papel como libros de texto, fichas, etc. mientras que el resto (TIC, visitar otros espacios, contactar con gente u otros materiales fungibles como cartulinas, goma eva...) sólo son necesarios ocasionalmente. Sin embargo, en los grupos focales contemplan las tareas digitales que requieren el uso de las TIC como un valor añadido, aunque reconocen que el tipo de tareas son las mismas que si las hicieran en lápiz y papel. No hay una verdadera adaptación al mundo digital en los deberes:

"De hecho yo creo que se tiende poco a poco, la integración de las nuevas tecnologías en la educación ha hecho, por lo menos mi experiencia, que esos deberes se intenten trabajar los contenidos que se han trabajado en clase, pero de una manera diferente, más atractiva, que también les ayuda a centrar un poquito la atención y que bueno les da otro enfoque diferente y la capacidad de trabajar los mismos contenidos de otra manera, ¿no?" (3: ref3).

Otro aspecto que señalan es el acceso a los recursos disponibles del colegio, ya que a veces, mandan tareas digitales por la falta de ellos:

"de las tareas que mando, es que busquen la información porque por desgracia no tenemos ordenadores en clase, no los manejamos. Entonces ellos traen la información y luego en clase se selecciona cuando hacemos grupos de investigación sobre algún tema. Ellos sí que traen la información, pero esa tarea la hacen en casa. ¿Qué pasa? Pues que claro es un tema de que son pequeños, de que es una búsqueda en internet, tú le das pautas, también les vas diciendo cuatro cosas..." (1: ref6).

Un factor que no suelen tener en cuenta (97,8%) en el diseño, es el **tiempo** que el alumnado tardará en hacerlos, aunque cuando se les pregunta directamente, un 62,9% piensa que tardan menos de una hora y nunca más de tres horas (86,2%). En contra posición, las familias argumentan que sí dedican más horas a hacer los deberes, "toda la tarde" incluso señalando que si el tiempo se emplea en hacer deberes no se está empleando en otras actividades propias de la infancia como el juego:

"Se ha hecho muchísimo daño. Se ha perdido el juego, el tiempo en familia... Estamos hablando de niños que tienen seis o siete años, no sabemos lo que estamos haciendo con ellos. [...] La infancia solo es una vez, esos años tan esenciales para el desarrollo de todo tipo. Se está haciendo un daño..." (R: ref12).

"Pueden ser tres-cuatro-cinco horas. Las familias dicen que ellas no pueden acostar a los niños a las once de la noche. Eso es una tortura. Lo piensas y la familia se queja con mucha razón. Ves sufrir a tu hija porque el tiempo que echan trabajando no lo echa un adulto" (R: ref51).

En conjunto, la profundización en los datos obtenidos en la panorámica permitió establecer **dos tipos de tareas** en base a las características del diseño. Por un lado, tareas propias del contexto académico (de lápiz y papel o en versión digital, seleccionadas del libro de texto, que el alumnado realiza de forma autónoma y que requiere que las familias les ayuden de vez en cuando) y tareas propias del contexto familiar (requieren la colaboración de la familia, cuyos recursos necesarios no pueden saberse de antemano y ocasionalmente son más fáciles de conciliar con las rutinas familiares)

"Por ejemplo lengua a parte de la lectura trabajamos mucho la expresión oral pues les invitamos a que hagan en su casa el guion, que practiquen, que se graben, que se vean, o en matemáticas pues hay ciertos problemas o incluso ahora como he dicho antes con las nuevas tecnologías tenemos preparados algunos *kahoots* o algunos *quizzes*, algunos juegos que trabajen los contenidos de esa unidad y que están programados para que trabajen en casa" (3: ref6).

"porque puedes precisamente en ese tiempo pues que concilien de verdad el tiempo en la familia y que puedan salir y que si organizan un fin de semana o un viaje precisamente poder enfocar la tarea a ese viaje que van a hacer o si es navidad que se dediquen a leer pues más tranquilamente" (1: ref5).

"me parece una misión imposible y sin sentido preprogramar una serie de deberes para casa, ¿no? Yo voy viendo cómo eso surge y los ves flipando y los padres te llaman "mira que estamos aquí en el chino que vamos a hacer no sé qué" y claro tú dices... ¿cómo voy a pensar yo que esto iba a hacer falta? ¿o que esto les iba a gustar? Ni se me pasa por la cabeza" (C: ref3).

9.3.2. Coordinación docente

Otro aspecto relacionado con el diseño de deberes es la coordinación docente. Tanto los grupos focales como los datos de la encuesta señalan que es fundamental y que las reuniones son muy necesarias. La encuesta revela que la necesidad siempre es mayor en los equipos docentes (70,7%) y por ciclo (64,4%) aunque también es necesario reunirse ocasionalmente todo el centro para el 31,9% del profesorado.

Esta coordinación entre docentes no siempre es fácil, ya que conviven distintos enfoques y no siempre llega a buen término seleccionando aquellos aspectos más importantes para intentar consensuarlos:

"en mi colegio cuando ha salido este tema que también lo considero fundamental han sido, vamos, estragos. Ha habido problemas varios de que unos piensan de una forma y otros piensan de otra [...] pero sí es cierto que veo fundamental el poder establecer unos criterios base por lo menos, no llegar a un consenso que seguramente será muy complicado cuantos más profes sean pues mejor pero sí es cierto que establecer unos criterios base, el decir "vamos a ver" es cierto que no establecer un criterio, a lo mejor un indicador de cuántos o qué cantidad hay que mandar pero si es cierto que objetivo queremos conseguir con esos deberes" (D: ref7).

Incluso se hace en un nivel superficial. También resaltar que la deseabilidad social nos predispone al entendimiento y a ceder posturas teniendo el foco en el alumnado y, sin embargo, a veces el foco se descentra y se sitúa en aspectos más personales:

"se discute, pero luego creo que, a la hora de la verdad, cada uno va un poco a su aire" (1: ref6).

"Pero claro, eso exige que nos sentemos con el profesorado, que nos leamos los criterios, todos y que empecemos a ver... oye mira, de aquí podemos hacer una visita virtual a este sitio o podemos hacer un tal, yo qué sé una visita turística a China y vamos a meterle diferentes contenidos y se puede trabajar desde un enfoque multidisciplinar que yo creo que es esencial y ojalá digamos el futuro de la educación vaya por ahí" (V: ref5).

Entre los temas sobre los que más suele haber coordinación es la cantidad de deberes que se mandan, respetando la elección de cada docente:

"en mi centro estamos ahora mismo cuatro sextos, los cuatro nos coordinamos, ahora unos compañeros [...] les gusta mandar deberes, a otros no, otros planifican tareas de forma abierta con proyectos, pero sí tenemos claro que tenemos

que dar unos ciertos contenidos de la manera que tú quieras, es como se ha dicho de toda la vida 'cada maestrillo tiene su librillo' entonces yo no puedo a un compañero decirle 'tú lo haces de esta manera' cada uno tenemos nuestros métodos y vamos a dar al fin y al cabo lo mismo que nos pone la ley. Entonces la coordinación siempre se tiene que llevar a cabo y siempre en un entendimiento, nunca imponer porque a lo mejor tú te crees que tu realidad y lo mejor es un proyecto y a lo mejor el otro maestro que él tira de la pizarra es lo mejor lo suyo. Pues bueno pues un convenio de los dos y los dos se pueden aportar cosas nuevas" (E: ref7).

Aunque desde la perspectiva familiar, el contenido de las reuniones no suele dedicarse a coordinarse sobre los deberes sino a solventar otros aspectos, ignorando el tema de los deberes:

"No hay cultura de que en el proyecto educativo se recoja nada. Cuando se reúnen los equipos docentes hablan de cómo enseñar las Matemáticas o la lectura, de los conflictos, pero no hablan de los deberes y todos mandan deberes y no se coordinan. Es una cosa tan omnipresente" (R: ref65).

Sin embargo, otros centros sí están más sensibilizados y llevan a cabo reuniones más o menos periódicas de coordinación, escuchando a las familias y sus puntos de vista:

"bueno yo este tema lo trato siempre a principio de curso en la reunión general de tutoría y luego cada trimestre solemos hacer una reunión general de tutoría y se trata este tema de la tarea que pueden llevar los alumnos a casa. Entonces yo les explico mis criterios, mis ideas sobre ese tema y se llega a un acuerdo mutuo" (5: ref8).

9.3.3. Coordinación con las familias

Definir los deberes como una propuesta docente que a veces necesita la colaboración familiar en su ejecución implica que es necesario explorar también si los docentes se coordinan de algún modo con las familias, es decir, si en el diseño de deberes se tiene en cuenta a las familias (objetivo específico 3.1.) en cuanto a sus posibilidades y recursos para cumplir con los requerimientos (materiales y humanos) que a veces necesitan los deberes.

La encuesta revela que *hay diferencias en el posicionamiento individual en comparación a su opinión como colectivo*, ya que personalmente es inclinación menos a que los deberes se manden para establecer un vínculo con las familias (56,2%) que la opinión colectiva que está ocasionalmente más a favor de esa intención (54,3%). Estos datos son congruentes cuando se les pregunta si en el diseño buscan que se hagan con la ayuda de la familia, donde un 46,6% afirma que eso sucede

ocasionalmente. La profundización en estos resultados, según remarcan los docentes, se relaciona más con una "costumbre" que con una intención premeditada:

"La realidad es que mucha gente los utiliza para reforzar contenidos y procedimientos muy repetitivos y que la casa ayude a que ello se asiente de alguna manera porque nos hemos acomodado a que en la casa se refuerce aquello" (C: ref2).

La representante de familias argumenta que la coordinación siempre es buena, pero no siempre es fácil el acceso a los docentes donde a veces es la familia la que da el primer paso en esa comunicación:

"Esa coordinación siempre es buena, pero estamos en las mismas, la familia que menos puede se va a quedar otra vez atrás. La bola vuelve otra vez. Tengo un ejemplo de una amiga del Victoria Eugenia y su hija tiene dislexia. Es una niña extraordinaria en dibujo y en manualidades. La madre ha tenido sensibilidad y ha peleado por ella para que le quiten deberes y dice 'si tiene que hacer este libro y son diez hojas, a mi hija le pones tres'. Tuvo la habilidad, porque eso tendría que hacer un maestro, no la madre" (R: ref34).

Indudablemente, el recurso con mayúsculas con el que cuentan los docentes para los deberes son las propias familias, por eso también es interesante conocer la competencia de las mismas para ayudar a sus hijos con los deberes (objetivo específico 2.2.) en base a los roles que pueden desempeñar.

El 62,9% del profesorado encuestado da por sentado que las familias están casi siempre disponibles para ayudar con los deberes, esperando que ellas cumplan el rol de ayudar en la organización de las tareas (56%) donde casi siempre para el 41,2% se concreta en ayudarles, además, a ejecutarlas. Sin embargo, cuando se les pregunta si les han explicado a las familias cómo ayudar con sus hijos con los deberes, la mayoría responde que no (bien porque no se lo han pedido o porque no lo consideran necesario) Sólo aquellos que los explican, lo hacen varias veces en el curso tanto a nivel grupal como individual.

La representante de las familias entiende que el rol a desempeñar tiene que decidirse en coordinación entre las familias y el profesorado en igualdad:

"Lo que se necesite, siempre coordinado con la comunidad educativa como suma, trabajando con el profesorado con mente abierta, creyendo los unos en los otros, con modelos diferentes de trabajo. Sería muy rico para la familia, aprenderíamos mucho porque nos harían pensar a nosotros también como adultos" (R: ref43).

Ya que, en realidad, según las familias, lo que esperan los docentes es que los deberes se devuelvan completos al día siguiente, con mucho esfuerzo por parte de las familias que a veces no se sienten competentes para ayudar con las tareas:

"Los niños llevan los deberes y que me los traigan hechos y ya está. Quién se los ha hecho da igual" (R: ref39).

"Investigadora: ¿las familias se sienten competentes para ayudar con los deberes? Respuesta: Muchas veces no, claro" (R: ref41).

Y si no llevan los deberes al día siguiente, continúa razonando la representante de las familias, existen consecuencias negativas y siguen aumentándose los conflictos, a pesar de que los resultados de la encuesta recogen que el 95,7% del profesorado manifiesta que no existe ninguna consecuencia:

"Que lo lleven hecho y si no los lleva es porque los padres no nos ocupamos de nuestros hijos y somos malos padres. Es muy doloroso. Nosotros porque nos hemos podido ocupar de nuestros hijos, pero se generan etiquetas, y más ahora con WhatsApp, con gente muy dañina [...] Lo que yo sé es la etiqueta que existe. Si tu hijo todos los días no lleva los deberes ese niño recibe un lenguaje corporal de rechazo por todos los demás. Es el malo de la clase y tiene una etiqueta negativa" (R: ref46).

9.4 Evaluación de deberes

Para dar respuesta al objetivo específico 1.3. saber cómo se evalúan los deberes y el impacto de éstos en la calificación global, es importante retomar los perfiles docentes encontrados en la investigación, ya que en función de ellos la calificación de deberes es más o menos relevante o incluso inexistente:

"yo tengo programado...hago una pre-programación de lo que vamos a trabajar y por supuesto que no están incluidos los deberes, porque yo programo aquello que voy a evaluar. Y yo no voy a evaluar los deberes, entonces si yo quiero pasar de ese concepto de deberes a ese concepto de deberes está claro que tiene que surgir de lo que yo veo" (C: ref3).

La evaluación es un sistema integrado de diferentes componentes. El sistema de evaluación como la forma en la que se programa la evaluación incluyendo criterios, indicadores, instrumentos, quién participa, qué modalidades e incluso cómo se va a calificar. Desde la perspectiva tradicional, este sistema de evaluación se reduce a la calificación, en parte por una cultura evaluativa tradicional compartida durante mucho tiempo. Y esa cultura se traduce en los discursos cuando hablan de *evaluar* como sinónimo de *calificar*. La diferencia fundamental entre los dos enfoques encontrados es

que mientras que la perspectiva más tradicional califica, la otra visión los evalúan, pero no los califican, no impactan en la nota aunque sí les devuelven comentarios sobre la tarea presentada.

La evaluación implica un juicio sobre un objetivo previamente establecido con un criterio de comparación, y es inevitable plantearse cuál es el enfoque que determina esos criterios que condicionan ese juicio de valor. El enfoque de evaluación se define como el posicionamiento o perspectiva docente que define los métodos, diseño y técnicas de evaluación empleadas en los deberes. El análisis pormenorizado de los resultados permite establecer tres perfiles de enfoques en la evaluación:

Centrada en el producto: cuando el foco se centra en el resultado obtenido. No se evalúa el proceso, aunque exista una reflexión sobre el mismo.

"Entonces realmente no los evaluamos en sí teniendo en cuenta esta circunstancia pero sí luego se refleja el que ha trabajado algo en casa del que no en la actividad diaria como hemos dicho antes, si tienen que preparar una actividad oral se nota mucho el que lo ha trabajado en casa, tiene su guion hecho y esa soltura que tiene o el que no lo ha preparado o si a lo mejor tienen que preparar una entrevista pues el que le ha dedicado tiempo a esa entrevista o el que no se lo ha dedicado" (3: ref8).

Centrada en la medición: la meta es la calificación del resultado.

"es la manera en la que yo voy dando una nota con respecto al... por ejemplo, para empezar, hay tareas dentro de los deberes que son calificables, actividades calificables por lo cual ya tienen su calificación, están vinculadas con sus referentes y fuera. Después, hay otras tareas que son "hecho o no hecho" independientemente de que las hayas hecho bien o no porque mis objetivos no era que lo hayas hecho bien, sino que hayas trabajado en la medida y ver en qué punto te encuentras para abordarlo. Por lo tanto, la forma de evaluarlo es los vinculo a cualquier estándar, a cualquier referente de evaluación y se le da su nota correspondiente y ya está" (4: ref7).

- **Centrada en y para el aprendizaje:** la evaluación se diseña como un proceso de aprendizaje en sí mismo, como una metodología donde la meta es el propio proceso.

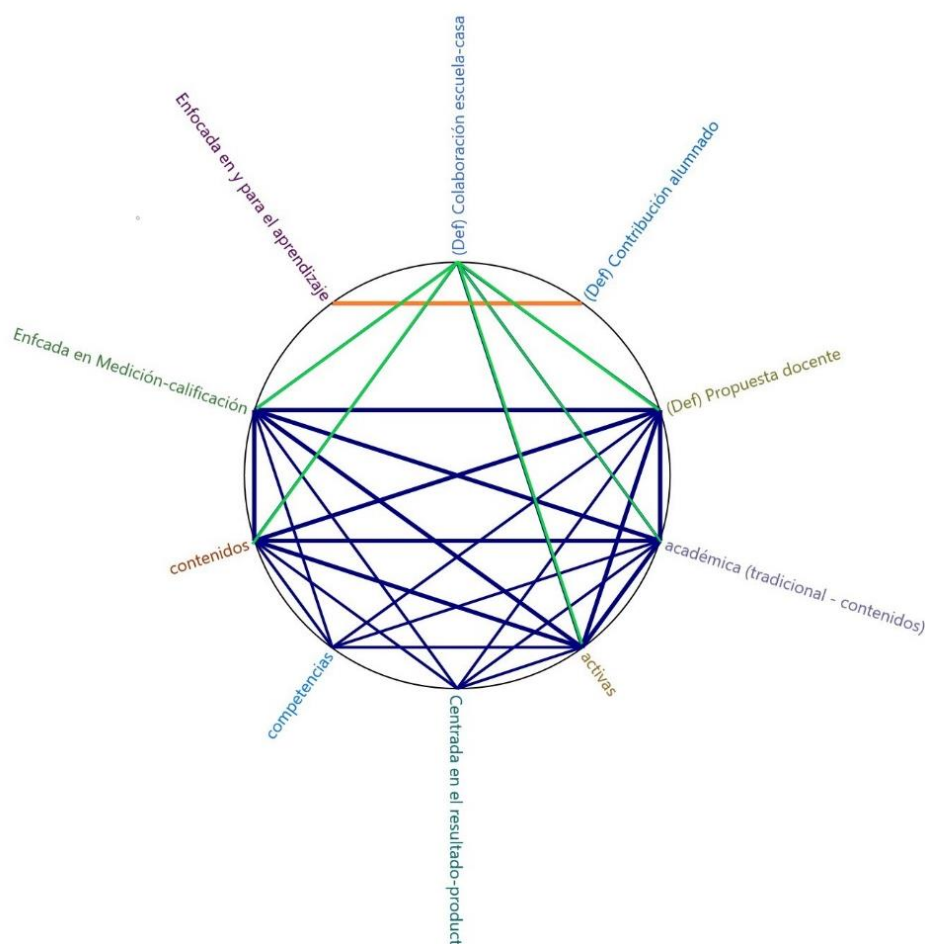
"no es tanto si evalúo o no el deber del lunes como de yo poder de vez en cuando cogerme una rúbrica, aunque tenga 6 años, y decir: ¿cuándo yo cuento las frutas que hay en mi nevera se me olvida alguna porque no sé qué eso era una fruta? Yo qué sé el mango o tal... pues entonces hoy cuando vuelva a mi nevera a contar la fruta que se ha comprado esa semana, a ver si

no se me olvida el mango o el tomate que me han dicho que es una fruta y no una verdura o el aguacate que no tiene pinta de fruta o sí... pienso más por ahí. De en tu proceso de aprendizaje ¿te has parado a pensar? O es simplemente el positivo o el negativo de 'he traído los deberes el martes'. Entonces sí se evalúan los deberes, pero no se evalúan como ese positivo o negativo, sino como un proceso el que lo haya hecho le haya servido para algo o no" (B: ref10).

En la figura 68 se puede observar las relaciones entre el enfoque didáctico, la definición de deberes y la evaluación que llevan a cabo. Se vuelven a repetir los perfiles que se identificaron con la definición. Por un lado, el profesorado que entiende los deberes como una contribución sigue un enfoque de evaluación centrado en y para el aprendizaje (en naranja). Por otro lado, los que definen los deberes como una contribución (señalados en verde), mezclan tanto metodologías tradicionales como activas y tienen un enfoque de evaluación centrado en la medición-calificación. Finalmente, en azul se observan las relaciones entre los que entienden los deberes como una propuesta docente que siguen un enfoque tradicional y evalúan centrándose tanto en la medición como en el resultado.

Figura 68.

Relación entre la definición de deberes, la metodología docente y el enfoque de evaluación



Los resultados de la panorámica señalan que hay docentes que no evalúan ni corrigen los deberes, pero de los que sí lo hacen un 83,6% se encargan de la corrección individual revisando el trabajo e indicando posibles mejoras (89,7%). Los argumentos para no evaluar se centran fundamentalmente en que no es justo ni equitativo ni igualitario evaluar unos deberes que se tienen que hacer fuera del horario lectivo cuando los recursos de los que disponen las familias y el alumnado tanto a nivel de tiempo, materiales o competencia es desigual

"el nivel de compromiso de un niño no lo podemos medir solo porque es capaz de traernos los deberes, porque yo no me puedo imaginar un niño que ni siquiera tiene lápiz, o sea para mí el nivel de compromiso de ese niño me vale con que quiera venir a la escuela, a mí me sobra! Entonces claro, si el nivel yo lo voy a poner en que es capaz, y tiene una responsabilidad y en que se ha comprometido lo suficiente como para traerme aquello que yo le he pedido y que a lo mejor ni le interesa y está ajeno a su realidad, pues me parece injusto. Realmente me parece injusto y si luego hay niños donde padres les ayudan un montón y que tienen en su mano un montón de recursos al final lo que acaba siendo es una injusticia que separa todavía más las desigualdades. Yo tengo niños que por ampliación brillan hasta el infinito y más allá, y niños que, que ni tienen lápiz. ¿Cómo voy a exigirles el mismo nivel de...? ¿cómo voy a medir el nivel de compromiso?" (C: ref3).

Por otro lado, los argumentos para evaluar tienen que ver con dar una respuesta a esa tarea que traen, con proponer un incentivo

"por supuesto, incluso si el deber que has mandado ni crees en él ni te gusta, cuando llegue lo tienes que corregir ¡doble tortura! Jaja pero qué menos, vamos, ¡tienen derecho a que yo les diga si aquello está medio bien o no!" (C: ref8).

"pero nosotros sí que le damos un 10% dentro de la nota final para que sea un poco un aliciente para los niños, pero si de ninguna manera evalúas ese trabajo que les supone un esfuerzo a ellos en casa pues quizás pierde el incentivo el hacerlo" (6: ref8).

El procedimiento de evaluación se exploró en los grupos focales revelando que los discursos de centraron en tres preguntas: ¿cómo se evalúan? ¿qué se evalúan? ¿quién evalúa? La libreta es el método más empleado para la evaluación, revisando con una calificación si se han hecho o no y valorando aspectos más generales:

"en cuanto a la evaluación: bueno pues... evaluar los deberes. Tienen su libreta, le echas un ojo a la libreta y ahí lo que valoras un poco es la limpieza, la organización y demás. Digamos que los deberes entran dentro de todo eso" (A: ref7).

Aunque existe una minoría que emplea herramientas como listas de control o rúbricas:

"Muchas veces decíamos a mí me llamaban loco cuando metíamos rúbricas en el primer ciclo, pues sí, pues echas con emoticonos con caritas de cómo estás escribiendo... simplemente está conociendo qué es lo que les falta. No es lo mismo que llegue a su familia diciendo que he sacado un 7, pero un 7 de qué, a decir he sacado un 4 o he sacado un me falta un poquito, porque me falta ortografía, organizar un poquito mi contenido en la libreta y me falta tal" (D: ref9).

Lo que evalúan son actitudes, la autonomía, las competencias y los contenidos y fundamentalmente, en consonancia con los resultados obtenidos en el cuestionario. Aunque algunos intentan ocasionalmente intentar la auto-evaluación o la co-evaluación:

"incluso yo diría darle más importancia también a la autoevaluación y a la coevaluación, ¿no? Muchas veces el incluir autoevaluación en nuestra evaluación, que es redundancia, también ayuda un poco a trabajar las emociones. Decir oye, que también se trabaja con el hecho de verte un poquito a ti mismo cómo lo has hecho y no el cómo te ven, a lo mejor también te ayuda un poco, ¿no? A salir, a ser un poco empático" (D: ref7)

El impacto en la calificación global de unos deberes que no tienen criterios recogidos, es para el 76,7% de las personas encuestadas es menor al 25%, de las cuales un 35,3% lo sitúa por encima del 11% de la nota final. La representante de las familias reconoce que a las familias les gustan que les pongan notas a las tareas de sus hijos, pero señala la importancia de educarlas y de enseñarles que hay otro concepto que no gira en torno al rendimiento.

"Por ejemplo, con el tema de notas, si les gusta a las familias que pongan notas, pero, aunque eso fuera real, hay que educar a la familia. Tenemos que enseñarles otro concepto. Eso también hay que trabajarlo. El sistema cambia" (R: ref22).

Una postura que el profesorado conoce y adapta, en algún caso particular, en función del grupo de familias que tiene cada curso:

"nosotros en ciclo sí que decidimos cada año qué porcentaje le vamos a dar al tema de los deberes a menos que ese año hayamos tenido una revuelta de padres digamos importante que... entonces ahí ya pues damos alternativas. Pero claro, es que muchas veces depende un poco de eso, de la aceptación que tenga el grupo de padres que tienes",

Un 56% de los docentes tienen criterios, pero no están recogidos en ningún documento oficial, aunque un 63,8% se los da a conocer al alumnado. Sin embargo, a muchas familias no les llega esa **transparencia en la evaluación** ya que es algo que no está regulado, aunque se lleve a cabo:

"Pero cada profesor lo evalúa como le da la gana. Pero lo evalúa y no está regulado, aunque debería" (R: ref66)

En los grupos de discusión, la transparencia en la evaluación se relaciona sobre todo con aquellos que definen los deberes como una colaboración entre la escuela y las familias, ya que los que la definen como una contribución, y los que la definen como propuesta docente:

"Yo creo que una de las claves, para que lo que mandamos sirva es que el niño tiene que saber de antemano y su familia también, que cuando tú estás cocinando responde a este indicador, a este indicador y a este indicador... que en vez de estar haciéndolo en el cole lo estás haciendo en casa, porque en el cole no tenemos *Thermomix* pero igual nos vendría muy bien" (B: ref7).

"hay instrumentos, hay herramientas, pero todas las herramientas de evaluación que hay el niño las tiene que conocer, tiene derecho a saber cuáles son los criterios de evaluación y esos indicadores que es donde yo estoy poniendo el ojo. Tiene derecho a conocer de ante mano la rúbrica que yo voy a usar para evaluarlo y si se van a evaluar los deberes, pues también. Y qué peso tiene o que no tiene" (C: ref 7).

9.5 Impacto de los deberes en la rutina familiar

Los deberes, independientemente de la definición o el enfoque escogido, tienen un impacto en la rutina familiar en tanto que se realizan fuera del horario lectivo según el 71,4% de los encuestados. Describir el grado del impacto que tienen y conocer la valoración de ese impacto son los objetivos específicos 2.3. y 2.4., respectivamente, a los que se pretende dar respuesta.

Una vez más, para poder definir y valorar el impacto, existen diferencias en función del enfoque docente ya que ambas visiones se interrelacionan con la familia de forma distinta: la definición de los deberes como propuesta docente centrada en contenidos tiene un impacto mayor y es considerado negativo en la mayoría de valoraciones. En el otro extremo, la definición de deberes como contribución se valora con un impacto mínimo, y a veces positivo, ya que a pesar de que se ejecuta fuera del horario lectivo, se hace con libertad y sin consecuencias. Según el profesorado encuestado, tanto las familias (69%) como el alumnado (50%) aceptan los deberes con buena actitud mientras que la representante de las familias argumenta que los acepta, pero no con buena actitud, sino por miedo:

"Las familias empiezan a caer en un círculo en el que parece que lo importante es eso y no te revelas para decirle al profesor que tu hijo no hace más deberes" (R: ref54).

Ya que, a pesar de que los deberes se mandan pensando en el alumnado, según los docentes, las familias denuncian otra realidad en la que los deberes sí es cierto que los realiza el alumnado, pero también, en parte, las familias porque deben dejar de hacer determinadas actividades, formarse en otros contenidos, etc.

"Los deberes son para el alumno, pero no es la realidad, pero tú tienes que estar pendiente. Y luego nos culpan a nosotros, a las familias, por estar pendientes de los niños, por ver su agenda... Si no estuvieran esos deberes y enseñaran autonomía en los centros sería muy diferente. Y se puede enseñar" (R: ref56)

"Estoy harta de hablar con las madres: al final repercute todo esto en la opinión que los padres tienen de los profesores, piensan que no hacen nada y que por qué tenemos que explicarle nosotros en la casa. Y si yo no sé de eso, por qué tengo que saber. Ahí empezamos a hablar de la desigualdad, que es otro tema súper importante" (R: ref26)

El profesorado es consciente de ese impacto, y los discursos se agrupan entorno a cuatro consecuencias de mandar deberes según el modelo tradicional:

- **Impiden** que el niño cuente con un desarrollo integral

"no es difícil encontrar un niño que durante toda la semana y los fines de semana se tira todas las tardes sentado en una silla estudiando y creo que eso no es bueno ni curricular, ni emocional ni ninguna manera como queremos llamarlo bueno" (F: ref3).
- **Generan desigualdades** porque no todas las familias cuentan con los mismos recursos económicos, humanos y materiales

"los niños que más necesitan muchas veces los padres no están preparados para ayudarles" (2: ref5).
- **Interfieren** negativamente en la calidad afectiva y emocional de las relaciones familiares

"a mí cuando me vienen es, madre mía, están tres horas, yo no puedo atenderlo, se va con la mitad sin hacer... esto nos crea un malestar en la familia, una sensación de ansiedad, son las 9 de la noche, la ducha, la cena, no nos ha dado tiempo, se ponen...y eso es un sinvivir" (VI: ref3).

- **Obligan a dedicar tiempo** a actividades dejando otras propias del ámbito familiar, sin llevarse a cabo

"ellos es terminar el colegio, comer, estudiar, corriendo tengo baloncesto corriendo tengo el inglés y después corriendo tengo que seguir estudiando y corriendo cenar y acostarme. Y me pregunto yo ¿y la vida familiar? ¿dónde se queda?" (F: ref5).

Esas consecuencias, también impactan en la salud emocional de las familias, advierte la representante familiar:

"Mi amiga se cabrea con los maestros porque dice que llegan con cosas que no saben y es un estrés. Altera la relación de la familia. Y esto en el caso de quienes pueden ayudarles. Tenemos que acabar con ese concepto de pensar que a los seis años tienen que leer, o a los cinco, o cuatro años" (R: ref42).

Por lo que se refiere al modelo de deberes como contribución también tiene un impacto en las familias, valorado normalmente, como positivo. En relación a la valoración del modelo de deberes como colaboración, no tiene un impacto definido, ya que en función del grado de implicación familiar es mayor o menor. Ambos comparten las siguientes ventajas:

- **Colaboración con la escuela.**

"eso es lo bonito a lo mejor han estado una tarde entera para irse al campo, con su mamá, han involucrado a las familias, mamá es que yo quiero me decía la madre de un alumno... maestra es que me tengo que ir a donde sea porque quiere hacer un nido de gorrión" (F: ref4).

- **Aumento de la motivación y el interés por el aprendizaje.**

"problemas del tema de deberes con mis padres, no. Al contrario, porque como se escapan por las tardes de su casa para venirse a la escuela para seguir investigando, pues los niños notan el interés que tiene" (F: ref9).

Algunos docentes, más sensibilizados con este impacto, son conscientes de estos factores cuando van a mandar deberes:

"Yo llevo unas gafas, que no las veis, que son las gafas de colores y yo no paro de ver diversidad cada vez que miro a cualquier persona, objeto o lo que sea. Y estoy viendo la cara del que está pensando '¡Ay, dios mío y yo tengo que hacer esto después de kárate, después de inglés y después de violín...no me va a dar tiempo ni de ir al baño!' y estoy escuchando eso cuando a lo mejor me surge lo de 'Ay, a este le haría falta hacer tres o cuatro divisiones más' pero yo en mi cabeza estoy escuchando eso" (B: ref4).

9.6 Conflictos, necesidades percibidas y miedos

Uno de los resultados obtenidos, no previstos en los objetivos de investigación, es la gran cantidad de conflictos que tienen los deberes asociados. Para poder expresar la información obtenida de forma secuencial, se describe en primer lugar de los tipos de conflictos, en segundo lugar, la reacción ante esos conflictos y en tercer lugar cómo se vivencian esos conflictos.

9.6.1. Tipos de conflictos

Los tipos de conflictos podrían agruparse según discrepancias en el diseño de deberes, la evaluación, las ideas, los posicionamientos... aunque el tipo de conflicto que subyace a todos de forma transversal y que es el más relevante de todos es por el **nivel**. Como consecuencia de la idea de que hacer deberes aumenta el rendimiento académico y, por ende, el nivel. Existe una preocupación antigua, como se explicó en el capítulo tres al describir el desarrollo histórico de los deberes, y generalizada por no "quedarse atrás" y poder competir en un mundo donde los demás son definidos como rivales:

"Cuando estaba en el centro de Granada los propios padres era como que sus hijos iban a ser ministros, los próximos ministros del mundo mundial donde había que mandarles mucha tarea, donde era individualismo puro y duro y mi niño es el mejor" (F: ref6).

Generalmente, este conflicto se manifiesta en **discrepancias entre docentes, entre familias o entre docentes y familias** porque tienen distintos posicionamientos e ideas acerca de lo que es mejor. Los conflictos entre docentes se basan en las incompatibilidades que arrastran los dos modos de enfocar la educación que se vienen resaltando a lo largo de este capítulo y los deberes es son uno de los mejores indicadores para verlo. La comparación y el foco en la utilidad de sí, por un lado, se trabaja para darles un presente rico que les dote de herramientas para el presente o sí, por otro lado, prepararlos desde pequeños para el futuro competitivo, utilitario y consumista que les espera:

"Que tenemos mucha presión, mucha presión e incluso a veces de los padres y entonces está ese miedo y esa comparativa, ¡es que el de 1ºB manda deberes y el de 1ºA no manda, pues los nuestros se van a quedar detrás! Y tú estás viendo que no es verdad, y tú estás viendo que la escuela que tiene más excelencia y que son la gente que va, no a gobernar, sino a tomar decisiones en el mundo tiene una escuela completamente distinta y tú que lo has visto y que quieres llevar la excelencia a tu cole, para tus niños te encuentras muchas veces que los propios padres de esos niños

no entienden lo que estás haciendo y crees que les estás privando de oportunidades" (C: ref4).

"Por otra parte el objetivo de la enseñanza digamos que desemboca en una selectividad que son unas pruebas de exámenes donde necesitan muchísimas horas de estudio y de trabajo y yo cuando trato el tema de los deberes con los padres que me toca cada año que empiezo una nueva tutoría pues es, le hago un poco énfasis en esto. Nuestro sistema educativo está enfocado a que van a examinarse en una selectividad cuando ellos sean más mayores y tienen que desarrollar destrezas para afrontar con garantía esa prueba, porque ahí es donde se van a jugar un poco su futuro" (6: ref3).

El debate a favor o en contra de un enfoque u otro inevitablemente lleva a hacer referencias sobre la **normativa**. Estamos muy acostumbrados, y obligados, a seguir unas pautas legislativas que dicten cuál es el modelo a seguir como si no existiera un hueco en la legislación para poder decidir libremente:

"tenemos un pie encima que es *¿y cuando llegue a...?* pero desde primero. En fin, así que estoy muy muy de acuerdo contigo. Es uno de los pilares que hay que ver a la hora de analizar los deberes, ¿qué presión externa estamos teniendo? ¿A favor, en contra? ¿y qué te hace que te arrastre a una posición, a otra? Al no haber un posicionamiento oficial, ¿no? Pues... ¿cómo lo tomamos? A mí la verdad es que eso me inquieta" (C: ref4).

Más aún como argumenta la participante, cuando los avances científicos, neuronales y psicológicos nos permiten tener certezas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje:

"en mi caso, a mí sí que me preocupa muchísimo que en todos los debates se tienen en cuenta lo que piensan los padres, lo que piensan los maestros, lo que dicen los pedagogos... pero aquí hay dos cosas muy claras y es que antes íbamos un poco a ciegas, es decir, tú intuyes cómo puede aprender un cerebro... pero ahora lo sabemos. Y eso no se puede negar, tenemos que tirar de la neurociencia y de las evidencias científicas de cómo aprende un cerebro no se pueden dejar fuera de la toma de decisiones de si es bueno o no mandar, qué y cómo mandarlo" (C: ref5).

En las familias los deberes se asocian a una "fuente de conflictos" e irónicamente estos mismos dos posicionamientos ejemplifican las discrepancias entre las familias y los docentes, en función del enfoque del que partan las familias y de los cruces que se hagan en la escuela, de tal forma que si la visión de padres y docentes coincide no hay conflicto. En las siguientes dos referencias es

posible observar cómo los dos modelos interactúan con las familias en cuanto al impacto en sus rutinas, por un lado, un participante siente que los deberes son prioritarios para el desarrollo del alumnado frente al desarrollo de otros talentos y por otro, otro participante está convencido de que la escuela no puede cortar esos talentos que complementan el desarrollo integral de la persona:

"Luego el tema de los deberes, cuando un padre con un hijo o una madre con un hijo se sienta, venga a ver qué vas... Le está dando una importancia a lo que se hace en el colegio. Que si eso se lo quitas, el colegio pasa como un segundo o un tercer plano, no, lo importante es el ballet, la música, las clases de inglés... lo que hagas en el colegio no es importante, es... entonces, muchas veces se manda a los niños ese mensaje por parte de las familias y pienso que es un mensaje un poco equivocado. De todos modos, como he dicho, creo que en el término medio está la virtud y hay muchos padres que están rechazando el tema de los deberes, pero frontalmente, y creo que se equivocan" (6: ref4).

"estamos quitándole libertad de elección a los niños y a las niñas. Si a mí me gusta el teatro y me gusta la música, por la tarde no puedo hacer ni teatro ni música porque tengo que hacer los deberes del cole. Y yo tengo alumnos que han tenido que dejar el conservatorio porque no podían con la carga de conservatorio más la carga del colegio. Con lo cual estamos coartando a los talentos, a los futuros talentos en otros aspectos de la vida que no sea el académico, ehm... Los estamos coartando desde el mismo colegio, lo que se entiende que debe ser una institución que fomente las potencialidades del alumnado, ¿no? Y lo que está haciendo es ponerle trabas para que no pueda crecer" (1: ref1).

Las familias, también arrastran esos dos modelos de entender la educación, con una diferencia: mientras que el profesorado es el experto en la materia las familias se basan en sus vivencias personales y rutinas presentes para construir su posicionamiento:

"Y no podemos negar esa realidad porque te comparan con otros compañeros, se comparan los niños, unos padres con otros padres y a mí me resulta muy curioso que cuando tú vas al médico a llevar a tu hijo y te dice que le des una semana de amoxicilina y tú no le dices, le voy a dar dos mejor, no? Pero, sin embargo, si tú le mandas o no le mandas deberes te dicen *no, esto es poco. Habría que mandarle algún dictado porque...* pero bueno, ¿cómo tenemos esa inferencia?" (C: ref4).

En este conflicto, los deberes se vuelven una prueba, garante del trabajo del docente ante el requerimiento familiar sobre la cantidad de deberes:

"yo relacionado con las familias, yo tengo claro que nosotros que nos dedicamos a la enseñanza somos el punto de mira de las familias, siempre, siempre. Tenemos que tenerlo presente que nos van a estar evaluando, nos van a estar juzgando porque nos dejan 5 horas a sus hijos, 6 horas y si les mandamos deberes o les mandamos tareas, los culpables somos nosotros. Eso de entrada. Para poder decir nosotros qué ha pasado, qué no ha pasado la única herramienta que yo tengo es el cuaderno" (E: ref8).

Hay familias que no consideran que hacer deberes aumente el rendimiento, que conduzcan a tener más nivel, sino que el nivel debe de lograrse en el periodo lectivo, como expone la representante de las familias:

"Es que está tan mal esto (la relación entre hacer deberes y el rendimiento).

Lo que hay que cambiar es la esencia, la creencia, porque lo que hay que hacer es que el rendimiento en la mañana sea adecuado y que dejen la tarde libre" (R: ref20).

También los conflictos surgen entre las propias familias basándose en sus creencias de que la "escuela concertada-privada" y la "escuela pública" se diferencian en el nivel, dando a entender que los **centros concentrados** tienen más nivel que los **públicos**:

"Lo que pasa es que muchas veces las propias familias son las que acaban comparando y aquí hay una pequeña lucha entre la escuela pública y la escuela concertada. Muchas veces se relaciona la calidad de la enseñanza con la cantidad de deberes que llevan y muchas veces eso viene dado por la concertada, donde digamos que el entorno y las familias son unas familias de nivel medio o medio-alto y esos colegios muchas veces cargan a los niños de deberes" (6: ref3).

El grupo de profesionales con cargo directivo profundizó en este tema, argumentando que no tenía nada que ver con las cualidades de los deberes (cantidad, calidad) o del propio centro sino la dificultad a la que se enfrentan los colegios públicos en detrimento de los concertados para contar con un claustro estable al que poder formar y con el que poder elaborar un proyecto común de centro coherente y cohesionado, siendo la movilidad otro foco de conflicto:

"En mi centro nosotros cuando cogimos la dirección hace ya 7 años, nosotros lo que nos propusimos fue un cambio metodológico, ¿no? Claro, ¡eso los que estáis en un colegio concertado eso es una maravilla! ¡eso es lo que yo quiero! Que esté todo mi profesorado fijo porque sobre todo... porque tú los formas durante un año, dos años y al tercer año te viene una avalancha, te cambia todos los esquemas y ahora te dices, ¿ahora tengo que empezar de nuevo o qué hago yo aquí en medio del mar?

Entonces para mi tener una estabilidad de profesionales, es que vamos, es que eso es un dulce desde mi punto de vista" (IV: ref3).

"yo lo engancho hasta con el concurso de traslados. Yo creo que el concurso de traslado debería ser por perfiles, saber a qué centro vas porque se ajusta a la metodología que tú crees que es la metodología, pero no...no, no, no todo eso no es así y ojalá algún día lo sea, pero la realidad es que no es así y que tenemos maestros que siguen achicharrando a alumnos" (I: ref2).

Las discrepancias en el **diseño de deberes** tienen que ver con las características y las cualidades acerca de si la cantidad, los recursos necesarios o el grado de autonomía son adecuadas o no, si son de calidad, si son eficaces además de cuestionar el grado de autonomía necesaria para que el alumnado las lleve a cabo ya que estas características impactan en las rutinas familiares:

"las quejas de los deberes tienen que ver con que les perjudique mucho a las familias, le rompa un poco su dinámica familiar de las tardes, no por la cantidad, no por lo educativo que sean, no por lo útiles que sean. A veces como habéis dicho las familias no están para...no tienen la formación como para entender que son unos deberes de calidad en ese sentido. No sé si me he explicado, los deberes son un problema cuando generan problemas familiares para hacerlos. A mí me puede encantar como madre que a mi hija le manden una investigación que tiene varios días para hacerla, pero a mí... Hay familias que a lo mejor pues eso les genera, entonces por eso vienen las protestas. Porque hay problemas a nivel familiar, por tiempo, y que requieran mucho apoyo de las familias" (II: ref6).

La representante de las familias expone que los deberes tienen un fallo de diseño, que generan conflicto por la gestión del tiempo generando problemas de identidad en sus hijos e hijas que se sienten mal, poco competentes:

"Pero va más allá, no te queda tiempo ni ganas, ni nada. Esa relación es pésima, porque es de nervios, de estrés, de vengas y vamos. Altera la relación y la que tienes es mala porque tú estás nervioso. Aparte, tú ya estás comparando a tu hijo, porque tienes que saber el hijo que tienes, aceptarlo, que no es que tengas un hijo malo, pero los deberes no son proporcionales. Desde por la mañana te están diciendo que otro lo ha hecho y tú presionas a tu hijo. Es un trabajo que tenemos que hacer también la familia y que lo aprendes con muchos años. A los padres de las familias jóvenes les está haciendo muchísimo daño, más de lo que se cree" (R: ref13).

Pero este conflicto por el impacto que tienen en las familias no sólo abarca a los recursos, tiempos y organización, sino que ataca directamente a las relaciones familiares causando disputas entre ambos miembros de la pareja al sentirse en la obligación de responder ante el profesorado con unos deberes:

"Provoca conflictos hasta entre la pareja en muchas ocasiones. Uno al final acaba culpando al otro. Tú no te pones con él, me pongo yo, que no le cunde contigo. Penetra en la familia" (R: ref17).

La falta de **coordinación** también supone un conflicto: el profesorado siente que los padres son muy sobreprotectores y que incluso a veces les importan más las tareas que al propio alumnado y las familias por otro lado se sienten jugadoras involuntarias de un juego que no comprenden porque no les han explicado las reglas...o porque se las modifican con cada cambio de profesorado.

"pienso que ahora los padres hacen más ruidos con los deberes porque escuchan mucho más a los niños. Porque los niños se quejan tanto los de primaria [...] y yo creo que los escuchan demasiado. Entonces les calientan la cabeza a los padres... Antes, en nuestra época, tú ibas a tus padres a quejarte de que la maestra te había mandado no sé cuántos deberes y te decían 'pues te aguantas y los haces y punto' y ahora los escuchan demasiado a los niños hasta en cosas que yo creo que no sé... yo no había escuchado ese concepto de *padres helicóptero*, pero esa sobreprotección creemos que los padres que les ayudamos y nos equivocamos totalmente" (2: ref13).

"El mismo hecho del grupo de *WhatsApp* que son sus secretarios, sus secretarias, niño tienes que hacer esto, lo otro, que me lo ha dicho tu compañero... Y no los dejan ser ellos. Entonces evidentemente en esas familias sí hay un conflicto porque chocan padres con hijos" (2: ref5).

En contraprestación, la representante de las familias argumenta:

"Me acuerdo cuando estaba mi hijo en tercero de Primaria, que fue mortal, porque entonces tenían que copiar todo y no tenía la velocidad de copiar toda la hoja entera. Entonces llegaba con la asignatura de Lengua con esto, esto y eso. Es una trampa, es un juego muy, muy complicado porque tú estás haciendo al niño sentirse muy incapaz, porque a mí me mandan esto y ahora yo veo que casi nadie lo termina, pero me estoy comparando con aquel que aquel, que termina casi todo, o su madre sale diciendo que lo ha terminado. Marcas diferencias tremendas que hacen mucho daño. Es irreal, es un juego que hacen" (R: ref11).

9.6.2. Reacción y respuesta ante esos conflictos

Entender y establecer los conflictos es un modo de enfocarse en su solución, parcial o completa compartiendo caminos para intentar minimizar las discusiones. No tenemos todas las respuestas, y muchos conflictos tienen un origen a nivel administrativo o de posicionamiento que hace difícil su resolución. Otros conflictos son tan antiguos que cuesta reconocerlos porque "de siempre ha sido así" y se asumen como normales, cotidianas determinadas actitudes y enfrentamientos. Se busca una cultura que sitúe el diálogo, el encuentro entre los diferentes en el centro del conflicto educativo, una cultura que no esté orientada en el control sobre el otro o la igualdad de pensamiento "adulto" sino que se construya alrededor de la infancia.

"Cuando tú no te pones en el campo de su profesionalidad, sino en el campo de lo que es el alumno, de lo que se necesita el alumno y en qué situación de qué familia está de ese alumno es muy difícil que no te puedan entrar a discutir este tema porque a todos nos mueve un poco eso" (IV: ref5).

Las **reacciones y respuestas** que se manifiestan ante los conflictos son variadas y dependen en mucha medida de las habilidades sociales de cada persona, la seguridad que sientan de su identidad y profesionalidad docente y de las experiencias que van acumulando con el paso del tiempo. Las estrategias más empleadas son la coordinación, el diálogo y la justificación pedagógica ante la normativa:

"En mi centro, para intentar casar un poco a las personas que trabajan de una manera más dirigida hacia el trabajo por proyectos, hacia la investigación y los que a lo mejor están llevando una metodología más tradicional o más basada en el libro de texto, tenemos como un peldaño intermedio que son las sesiones temáticas de gramática, o de... en las que bueno pues los martes a segunda hora damos gramática y pues cogemos el libro de texto y damos un repaso a cosas de gramática que puedan ser muy importantes luego" (B: ref9).

"¿no hubiera sido más educativo con los padres decirles... 'mira bonito, escríbele a la seño y dile que estás perdido, que no entiendes nada?' no ya decírselo el padre, que también por otro lado, pero tú a tu hijo enséñale a comunicarse con su profesor y decirle 'mira profe, que estamos perdidos y que casi ninguno sabemos hacerlo, ¿nos lo puedes explicar?'" (2: ref14).

Otros docentes justifican su acción educativa en referencia al marco normativo que les ampara, dando respuesta a la inquietud de las familias:

"Yo creo que la clave está en que las familias sepan lo que hacemos, que conozcan la ley. Nosotros cada tarea que mandamos, cada proyecto que hacemos le enseñamos la vinculación curricular, les enseñamos las competencias. Tu hijo no está fuera de la ley, tu hijo está en la ley. Entonces esa parte pedagógica con las familias, aunque parezca difícil" (C: ref4).

"Si tú tienes una justificación pedagógica de lo que estás haciendo, pues bueno, dependiendo de lo que tú estés haciendo tendrás ganas o valor de enfrentarte o de asumir los riesgos de que puedan irse a una delegación. Entonces esa es mi perspectiva" (4: ref8).

Otras estrategias empleadas tienen que ver con **mantenerse firme o ceder**, cediendo a veces las familias o el profesorado:

"Después de 20 años ya empiezas a tener más seguridad y a decir mira, no. Esto no le va a servir a tu hijo, así que no se lo voy a mandar. Y si tú quieres deberes pues cómprale un cuadernillo rubio, si ves que la letra no te gusta y que entrene en su casa y esa es nuestra visión" (C: ref4).

"que puede ocurrir, que ya te digo que puede haber pues presión de familia que te digan, bueno pues es que tal familia le ha calentado la cabeza a la dirección y que la dirección por tal historia ha cedido a tales aspectos o han ido directamente a delegación de educación y entonces claro, pues si tú tienes miedo a que vayan a delegación de educación y que te lean la cartilla pues claro, puede ser que tengas que ceder" (4: ref8).

"nosotros sobre todo cuando empiezan porque si no bueno pues las van haciendo, lo que dicen... esto si tú se lo has mandado como profesional pues yo no me voy a quejar, ¿no? Es lo que tú dices... Si tú me has mandando esto es porque será lo que mi hijo tiene que hacer" (III: ref5).

Desde la FAMPA, abogan por la **coordinación y el diálogo intentando** ante los conflictos, intentando implantar un modelo donde el miedo a la comunicación no sea un impedimento:

"Hace dos años, una madre, una leona, está casada con un alemán y dice que, en Alemania, los consejos, los representantes, funcionan y eso tiene que funcionar. Quiso hacerlo y se fue del instituto. Llegó al Defensor del Menor, le dio la razón, quiso hacer una reunión con la Delegación y nunca se produjo. Quise ayudar, no lo hicimos con la conciencia que tengo de eso. Le íbamos diciendo los pasos y hubo un problemón porque tuvo que dimitir el director. No te imaginas lo que se lio y ella

¡están jugando! Es que están jugando porque a lo mejor les enseñaba matemáticas con las regletas" (F: ref6).

"yo pienso que hay que buscar un equilibrio, pero que sí que tenemos mucha presión. Por parte de la administración con esa cantidad de contenidos que sigo pensando que son excesivos. Por parte de las familias que tienes los dos extremos: las que te demandan muchas tareas y las que no quieren absolutamente nada. Y por parte de los propios compañeros, por el propio profesorado que mientras tú estás planteando que tienen que ser unos, una tarea de más calidad o más competencial pues tú estás mandando una tarea de que pesen una cosa en casa y ellos te están poniendo 45 ejercicios en un fin de semana. Y dice que es su forma de trabajar y que no se baja de ahí" (1: ref11).

Pero el miedo no sólo lo experimenta el profesorado, sino que las familias también hacen alusión a ese miedo en la relación con los y las docentes:

"Se le tiene mucho miedo a los profesores. Mucho. Hay mucha docilidad, mucha. Si tú te planteas algo en la reunión de grupo, ahí no hay miedo. No os imagináis los problemas que tenemos porque los profesores no nos dejan ni dejan a nuestros niños" (R: ref62).

También es inevitable hacer una autoevaluación, mirarse en el espejo y ver qué se puede cambiar, ya que en palabras de los propios docentes:

"el maestro es una figura que no está muy bien valorada, y eso es algo que tenemos que mirarnos qué estamos haciendo" (VII: ref4).

Y es que los docentes no reciben formación en los deberes o en todas estas casuísticas que se están describiendo, la encuesta recogía que un 54,3% no está formado y que el 25,9% del profesorado busca formarse por su cuenta ante estas problemáticas. La educación está en evolución constante, en cambio perenne y a pesar de ser difícil, no hay que dejar de intentarlo:

"Muchas veces estamos en zona de confort, es decir, el profesor está en una zona de confort y le es muy difícil porque le produce mucha inseguridad salir de esa zona de confort. Y al salir de esa zona de confort y lo haces con una formación que te avale o porque tengas muchas ganas y seas tan valiente o sino no, porque ha estado fallando de cómo nos enseñaban en la base, que es lo que yo os he dicho antes, que yo tuve una formación en el que yo veía muy bien y estupendo hacer deberes y cuantos más casi que mejor para que el niño sepa más. Y entonces yo creo que hasta que nosotros no seamos conscientes y el profesorado no sea consciente de que sin

un cambio de realizar las cosas, se va a perpetuar el deber. O sea, de por sí en una enseñanza tradicional el deber aparece, antes o después, tiene que ser con una forma de trabajar distinta donde las dinámicas son distintas y difícilmente tienes cosas para salir al exterior y hacer... si es que es muy difícil" (IV: ref2).

9.7 Los deberes y la desigualdad

Uno de los factores a explorar en la investigación es la relación entre los deberes con el concepto de equidad, igualdad y justicia social. Desde los inicios del planteamiento de la investigación, surgió la inquietud de conocer si los deberes aumentaban o disminuían la brecha educativa. Por un lado, se usan como herramientas para equiparar la educación, pero por otro generan mucha desigualdad ya que al hacerse fuera del horario lectivo no es posible asegurar que todos cuentan con un reparto igualitario de recursos materiales, humanos y económicos.

Los discursos de los y las participantes mencionan distintos tipos de brechas que se generan con los deberes:

- **Brecha familiar:** destaca las diferencias entre las familias para poder atender a sus hijos e hijas mientras hacen los deberes, bien por capacidad o bien por tiempo.

"hay que tener un cuidado enorme con toda esa brecha familiar de la que se habla porque son dentro de una misma clase...nos estamos dando cuenta, el tema de los familiares es bestial porque es heterogénea no, lo siguiente" (D: ref4).

- **Brecha educativa:** a consecuencia de las desigualdades que generan los deberes. Se relaciona con el nivel académico, entre los que tienen más dificultades y los que no.

"También por otro lado, ese tipo de familias también tenemos el extremo opuesto de familias por lo menos yo en mi centro tengo familias súper demandantes y familias que pasan y la brecha que se genera es muy gorda. Para mí mi reto, o por lo menos yo enfoco así la tarea es que los niños puedan hacer la tarea sin necesidad de que nadie esté a su lado, puesto que sé que tengo una cantidad de personas a mi alrededor que no van a tener a nadie y que su futuro va a depender en parte de lo que ellos den para adelante" (4: ref4).

También mencionan la **brecha digital** porque el acceso a los recursos digitales como ordenador, internet o impresora no está al alcance de todo el alumnado, aunque estas brechas generan una *brecha social* que las engloba y atraviesa de forma continua los deberes ya que normalmente no se suele experimentar un único tipo de brecha:

"Viendo esa brecha, que decimos brecha digital, no es brecha digital, es brecha social. Esa brecha social es la que nos incide o nos lleva a esa brecha digital, pero es que no es brecha digital tampoco vuelvo a decirlo porque esos niños que no tienen ahora ordenador es que no tienen familias tampoco que les puedan ayudar ni unos medios adecuados para que puedan desarrollarse ni una biblioteca, ni un libro de consulta. Entonces es muy difícil que esos niños en su casa desarrollen sus potencialidades de forma igual. El único sitio donde se pueden desarrollar de forma igual es en la escuela, en el ámbito escolar, en donde estamos nosotros. No en el exterior porque en el exterior la brecha existe, aunque nosotros a lo mejor no la vemos" (IV: ref1).

El primer objetivo operativo planteado en el bloque es **identificar si los recursos familiares se adaptan a los requerimientos académicos sobre los deberes** (3.1.) Este objetivo fue respondido en el apartado de diseño, ya que para poder conocer si los recursos familiares se adaptaban era necesario definir en primer lugar cuáles eran los requisitos necesarios para hacer los deberes. En resumen, existen dos modelos de plantear los deberes: los que reproducen en el ámbito familiar las dinámicas académicas del ámbito lectivo como si de una extensión del currículo se tratara y los que definen los deberes como tareas que no pueden realizarse en el entorno lectivo o bien que se corresponden con un "regalo" del alumnado. El problema de la desigualdad no se manifiesta en este segundo enfoque, ya que el alumnado es el que decide qué "quereres" comparte con el grupo al día siguiente. Las desigualdades se generan con el enfoque académico que requiere de recursos tecnológicos, materiales y humanos en cuanto a conocimientos y ayuda para realizar los deberes, algo que no siempre está a disposición de las familias, como ellas mismas manifiestan:

"Se necesita a veces el apoyo de alguien porque la familia no puede o tienen que pagar un profesor que necesita. Me decía una niña de Jaén que está en quinto que solo saca un siete porque no tenía ordenador [...] Hay una realidad que hay que mirarla. La niña, súper espabilada, me dice que no ha sacado más de un siete porque no podía hacer los ejercicios. Me la creo. La administración, con todos los servicios que hay, debería cubrir esto. Eso es una realidad" (R: ref52)

En contraposición, el 74,1% profesorado encuestado manifiesta en su mayoría que menos del 20% de la clase cuenta con apoyo externo no familiar como academias o profesor particular para realizar los deberes afirmando el 93,1% conocer a ciencia cierta la respuesta. Aunque esto puede ser un caso particular, la mayoría de familias suelen apoyar, con gran dificultad, a sus hijos ya que el

principal recurso que manifiestan necesitar los docentes es la supervisión y apoyo familiar en su ejecución:

"también yo lo veo una herramienta útil para compensar alguna deficiencia que haya en el aula. Incluso la atención que nosotros podamos ofrecerle a cada alumno, quizás en casa si tienen la posibilidad de estar con algún familiar con algún espacio de tiempo pues a lo mejor tienen la posibilidad de tener una atención un poco más individualizada que muchas veces en el aula no lo tenemos" (6: ref2).

El segundo objetivo planteado es conocer qué **características de los deberes hacen que la desigualdad social aumente o disminuya** (objetivo operativo 3.2.). En primer lugar, el problema no está en los recursos planteados, que también, sino en el acceso a los mismos. El propio contexto socioeconómico en el que están los centros es un factor que genera desigualdad entre los centros y el tipo de deberes que se generan, junto a los recursos disponibles del centro, pueden aumentar o no las desigualdades:

"Además sabéis las circunstancias, el contexto sociocultural que hay en calle, donde está ubicado mi centro que es muy difícil que a lo mejor algún niño en su casa pueda tener una libreta, pero hemos conseguido que nos pidan, y crear pequeñas bibliotecas en casa con material que los chiquillos han ido recopilando de la escuela, entonces es muy fácil que un niño te diga: *¿maestra me puedes traer un lápiz que mañana te lo traigo? Que es para yo hacer una historia* y entonces pues no le das uno, le das tres si es necesario" (F: ref2).

La característica que más desigualdades genera es *el grado de autonomía*, ya que si el alumnado realmente es capaz de hacer las tareas en solitario no depende tanto del nivel formativo de sus familias, de su nivel económico para facilitarle un apoyo externo o del tiempo que éstas puedan dedicarle:

"Para mí mi reto, o por lo menos yo enfoco así la tarea es que los niños puedan hacer la tarea sin necesidad de que nadie esté a su lado, puesto que sé que tengo una cantidad de personas a mi alrededor que no van a tener a nadie y que su futuro va a depender en parte de lo que ellos den para adelante" (4: ref4).

"yo cada vez estoy más convencido de que los deberes tienen que ser algo independiente de la familia. Es algo en lo que yo tengo que contar que no tengo familias, ¿Por qué? Porque es verdad que el que va bien va a ir bien por narices, haga yo lo que haga, si tiene una familia detrás que esté 100% ya buscará los recursos de alguna manera. A mí quien me preocupa es el alumno que sé que si yo no le

proporcione herramientas para que él lo haga por sí mismo probablemente se me quede en el camino" (4: ref5).

"los niños que más necesitan muchas veces los padres no están preparados para ayudarles, ni siquiera en primaria" (2: ref5).

Otra de las características que señalan como muy relevante y con un gran *impacto en la desigualdad es la evaluación*. Evaluar los deberes implica comparar las tareas, cuyos criterios no están regulados en los documentos de centro generando ya el primer paso para la injusticia social, con unos estándares. En segundo lugar, se evalúan tareas realizadas fuera del horario escolar, por lo que el docente no puede valorar determinados procesos e incluso a veces, la ejecución ya que no está presente mientras se realizan los deberes. El tercer argumento que establece la relación entre la evaluación de deberes y la desigualdad son los recursos con los que cuenta el alumnado fuera del horario escolar, que son diferentes según la circunstancia de cada uno:

"el nivel de compromiso de un niño no lo podemos medir solo porque es capaz de traernos los deberes, porque yo no me puedo imaginar un niño que ni siquiera tiene lápiz, o sea para mí el nivel de compromiso de ese niño me vale con que quiera venir a la escuela, a mí me sobra! [...] Realmente me parece injusto y si luego hay niños donde padres les ayudan un montón y que tienen en su mano un montón de recursos al final lo que acaba siendo es una injusticia que separa todavía más las desigualdades. Yo tengo niños que por ampliación brillan hasta el infinito y más allá y niños que, bueno pues que como decía P que ni tienen lápiz. ¿Cómo voy a exigirles el mismo nivel de...? ¿cómo voy a medir el nivel de compromiso?" (C: ref3).

"Yo evalúo la actividad diaria en el aula, pero fuera de ella no" (5: ref6).

El tercer objetivo que se planteaba en el ámbito es **conocer si el profesorado toma medidas diferenciadas en los deberes en función de la situación personal o familiar** (objetivo específico 3.3.). Uno de los resultados fundamentales obtenidos es que los deberes pueden ser empleados como un recurso para atender a la diversidad, como se describió en la finalidad didáctica desde la perspectiva temporal presente cuyo fin es emplear los deberes para igualar al alumnado en cuanto a rendimiento. Sin embargo, la atención a la diversidad en los deberes hace referencia a las adaptaciones de cualquier tipo que hace el profesorado para adaptarse a las necesidades individuales del alumnado, así como de su contexto familiar, es decir, adaptar los deberes para dar respuesta a esa diversidad.

En relación a la atención a la diversidad, el cuestionario revela que el 45,7% dice mandar *tareas personalizadas* y solo un 17,2% reconoce que a todos les manda la misma tarea por igual. El 37,1% personaliza los deberes del alumnado NEE y NEAE:

"yo personalmente no hago distinción, simplemente al alumno que tengo con adaptación significativa él si lleva otra cosa, pero el resto llevan todos más o menos lo mismo. Los alumnos que tengo con adaptaciones no significativas les adapto un poquito la tarea normal que llevan el resto. Porque a nivel de primaria y cuando son tan pequeños también hay que tener mucho cuidado con la susceptibilidad de las familias y de los padres y entre los propios niños, entonces hay muchas veces que cuando tú mandas la tarea y ven que es tarea diferente y las familias alguna vez nos lo han dicho. Alguna vez que lo hemos hecho nos han dicho 'oye porqué lleva mi hijo algo diferente' entonces lo que hacemos, sobre la misma tarea, vamos adaptando a los niños que tienen adaptación no significativa, pero procuramos que sea más o menos homogénea para todo el mundo" (6: ref7).

Uno de los conceptos a superar es que la adaptación a la diversidad en los deberes sólo puede llevarse a cabo en alumnado con adaptaciones curriculares, pensando que solo ellos tienen dificultades (académicas) sin pensar en otro tipo de dificultades que pueda tener el alumnado:

"Normalmente sí, excepto que por ejemplo tengo un alumno con una ACI significativa y sí que a él se la puedo adaptar algunas veces pues le mando notas a la madre o se la adapta la de naturales y le adaptan a él una tarea específica y para que él pueda participar a todos los niveles, pero va con una serie de pautas que la madre le va a echar una mano para que él pueda participar en la tarea. Entonces es el único. Pero la mayoría es que, en mi clase, en mi centro no hay grandes diferencias entre el alumnado y entonces la mayoría de las veces llevan el mismo tipo de tarea" (1: ref8).

La atención a la diversidad en los deberes es algo poco frecuente según los participantes, aunque el profesorado está cada vez más sensibilizado con la temática, pero aún son muchos los que siguen mandando los mismos deberes para toda la clase. La mayoría, siguiendo el modelo tradicional de deberes, las adaptaciones que realizan se basan en la cantidad de la tarea:

"Si yo veo que el niño, las condiciones de la familia también, no dan para lo que yo tengo planeado pues rebajo o subo siempre dependiendo del contexto en el que se encuentre el niño, la familia, el cole..." (A: ref5).

"¿por qué habría que darles a todos por igual cuando no todos tienen las mismas características? Habrá que adaptar a cada realidad, cada contexto lo que nosotros tenemos, hablamos de las familias que no pueden llegar a los que sí pueden

ayudar, hablamos de los niños que llegan o que demandan más o que se quedan un poquito más abajo" (D: ref6).

Una verdadera adaptación implica que los deberes se adapten a las características del alumnado, como por ejemplo en este caso que el tipo de tarea a realizar es diferente:

"hay niños y niñas que necesitan llevar un aprendizaje un poquito a lo mejor no sé cómo decirlo...de lápiz y papel y ficha, porque les gusta, porque se les da bien, incluso este tipo de alumnado transforma ese tipo de deberes en lo que a ellos les viene bien y a lo mejor traen apuntado en una libreta diario en el que traigo apuntado 'mi hermana me decía que prefería tal... mi primo...'. A modo de registro, porque se les da mejor escribir que traerlo tipo anécdota, ¿no?" (B: ref4).

"la adaptación no es solo en cantidad de tarea, no es que le mandes tres en vez de cinco, sino que le puedes mandar otra tarea diferente y también se enriquecen todos" (2: ref8).

El cuarto objetivo es **describir qué acciones minimizan el impacto de la desigualdad** (objetivo específico 3.4.). Una vez establecidas las características que generan desigualdad, el impacto que tienen, es posible establecer ciertas medidas para minimizar ese impacto. En general se deducen cuatro acciones de los discursos analizados:

En primer lugar, formar, **tanto a las familias como a los docentes**, en el cambio educativo.

En segundo lugar, **establecer mecanismos de coordinación real**, algo en lo que coincide tanto el profesorado como la representante de las familias:

"nuestro centro también por si puede servir de ayuda se hacen consejos de familia. Cada mes y medio aproximadamente se reúnen las delegadas de cada curso y lo que se hace es que igual que hemos dicho de la importancia de escuchar a los niños pues de escuchar también a esos portavoces de cada clase. Entonces lo que se hace es que ellos nos cuentan, y a raíz de ahí, se hace con el Equipo directivo, pues analizan un poquito las circunstancias: parece que en primer ciclo el tema de la tarea está agobiando un poco, estos profes hay que hablar con ellos para comentarle tal" (D: ref8).

"Siempre hay algo que se puede hacer. Si no lo hacen y no cumplen la ley, como mínimo hacer una reunión de la delegada de clase con las familias. Decir ahí que no queremos deberes, que queremos esto de esta manera. Pero nunca se plantea las familias en general somos muy dóciles y a

veces quien lo dice no lo dice de la mejor manera. Que se plantee desde el profesorado" (R: ref61).

En tercer lugar, **fomentar la atención a la diversidad en los deberes**, haciendo un esfuerzo por conocer las circunstancias familiares y personales del alumnado, no generalizando o dando cosas por sentado:

"Lo primero que hay que hacer es el tipo de familia, el horario del centro, qué tipo de recursos tienen esas familias para ver también un poco cómo ajustarse a los deberes, habría que hacer un análisis en cada colegio. Yo creo que no existe una fórmula mágica que se pueda aplicar a todos los centros, sino que es importante ver un poco la realidad que hay en cada centro" (3: ref13).

Finalmente, **a modo de conclusión**, existe una paradoja en las investigaciones sobre el tema de los deberes y es que es imposible conocer y minimizar la desigualdad si en las investigaciones y discursos no se da voz a aquellos que son los protagonistas absolutos del proceso: los niños y las niñas.

"me parece que no puede estar fuera del debate son los derechos de la infancia, porque al igual que un niño tiene el derecho a ser comprometido y el derecho a que lo impliquemos en lo que le está ocurriendo, ellos tienen derecho a ser escuchados y eso está fuera en casi todos los temas en los que hablamos. Todo el mundo decide por ellos, nadie les pregunta. Y también dicen los derechos del niño que el niño tiene derecho a ser educado en la solidaridad, y eso nadie lo pone sobre la mesa. Es decir, estamos poniendo todo el día sobre la mesa si la gramática es importante o no, que claro que lo es, en el nivel en el que está en el currículo, pero no más. Pero es una mínima parte, quiero decir, al final estamos enfocando la mayoría de los deberes y la mayoría de los debates hacia la temática de contenidos, conceptos y elementos muy puntuales del currículo y se convierten en los protagonistas absolutos, cuando para mí el protagonista absoluto tiene que ser el derecho a la infancia, qué piensan ellos, cómo lo están viviendo y qué les aportan esos deberes, cómo le gustaría, de qué disfrutan, de qué no y casi nunca eso se pone sobre la mesa" (C: ref5).

Esta reflexión es compartida con las familias, es más, desde FAMPAs se están intentando crear medidas para facilitar vías de comunicación ya que ellos "tienen más ideas que nosotros y porque tienen otra visión más adaptada a la sociedad en la que se vive, no la que vivíamos" y continúa diciendo:

"A los niños no se les escucha nunca. Yo no escuchaba a mis hijos y ellos me han enseñado que a lo mejor yo estoy equivocada en las decisiones que tomo. Yo veo desde mi perspectiva y los niños te sorprenden. Desde FAMP, desde el convencimiento que tengo de la importancia de escucharlos, de hacerlos críticos, estoy siempre pensando en los consejos de estudiantes para que les escuchen, pero no se les escucha porque miramos desde arriba. Y nos pueden enseñar tanto" (R: ref58).

BLOQUE IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, INTEGRACIÓN Y DISCUSIÓN

Capítulo 10. Conclusiones e implicaciones de los deberes

10.1. Hallazgos más relevantes de la investigación

10.1.1. Concepción de deberes

10.1.2. La perspectiva temporal en los deberes

10.1.3. La atención a la diversidad en los deberes

10.1.4. La conflictividad de los deberes

10.1.5. Los deberes: mito o realidad

10.2. Discusión

10.2.1. Los deberes en el currículo

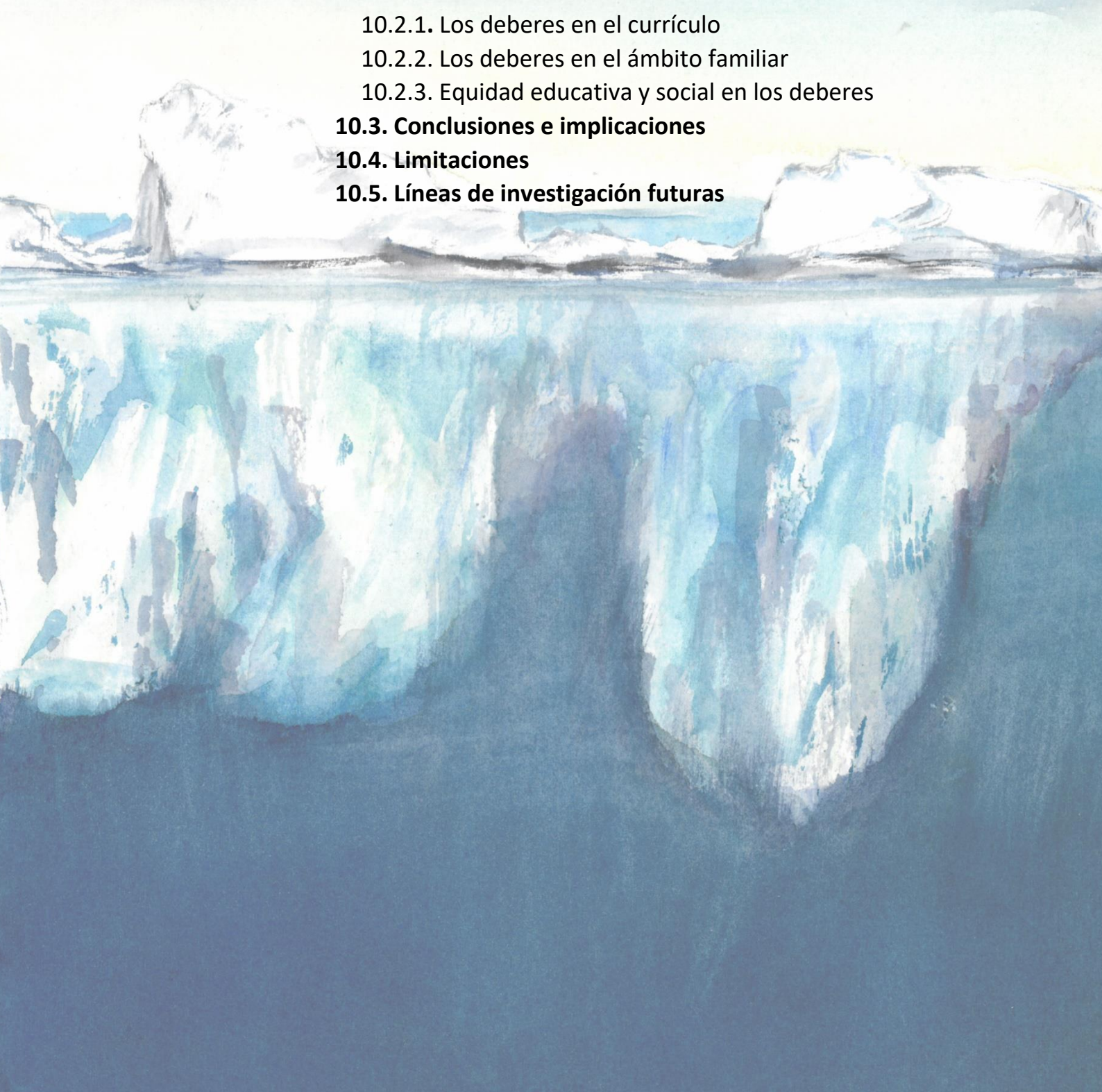
10.2.2. Los deberes en el ámbito familiar

10.2.3. Equidad educativa y social en los deberes

10.3. Conclusiones e implicaciones

10.4. Limitaciones

10.5. Líneas de investigación futuras



10. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LOS DEBERES

10.1 Hallazgos más relevantes de la investigación

10.1.1. Concepción de deberes

La definición de deberes oculta un trasfondo más profundo acerca de los enfoques educativos. En consonancia con lo expuesto por Hernández y Gil (2020) las concepciones que se plantean normalmente en las investigaciones y la literatura científica son simples y no reflejan la complejidad que el propio concepto tiene. En general, los intentos de enriquecer la definición siguen la misma estrategia, basándose en un modelo tradicional que entiende los deberes como tareas unidireccionales que el profesorado manda al alumnado (Cooper, 2015). De este modo, la definición se amplía teniendo en cuenta múltiples aspectos, como los tipos de tarea (Franco, 2002) o la implicación familiar (Hernández y Gil, 2020) tal y como se desarrolló en el capítulo dos. Otras definiciones tienen en cuenta los aspectos sociales de la interacción multifacética entre el hogar y la escuela (Corno, 2000) que, aunque son un poco más generosas en su concepción, siguen respondiendo a los mismos patrones tradicionales.

La primera pregunta de esta investigación buscó determinar la concepción de los deberes desde la perspectiva del profesorado, esperando profundizar en el modelo tradicional. Sin embargo, se han encontrado dos enfoques distintos para definir los deberes. Por un lado, se mantiene una concepción tradicional de los deberes, entendidos como una extensión del trabajo de aula que se realiza en el ámbito familiar que el docente impone de forma más o menos obligatoria (Olympia et al., 1994; Regueiro, Suárez et al., 2015). Y, por otro, emerge una concepción que se desliga del concepto de obligación de los deberes para adoptar el de "quereres" donde los deberes se definen como una contribución voluntaria del alumnado, ampliando etiquetas como "tarea", "actividad" o "trabajo". Algo que ambos modelos tienen en común es la reticencia a emplear la palabra "deberes" por su connotación de obligatoriedad, aunque en la práctica uno de los dos modelos se rija por esa exigencia.

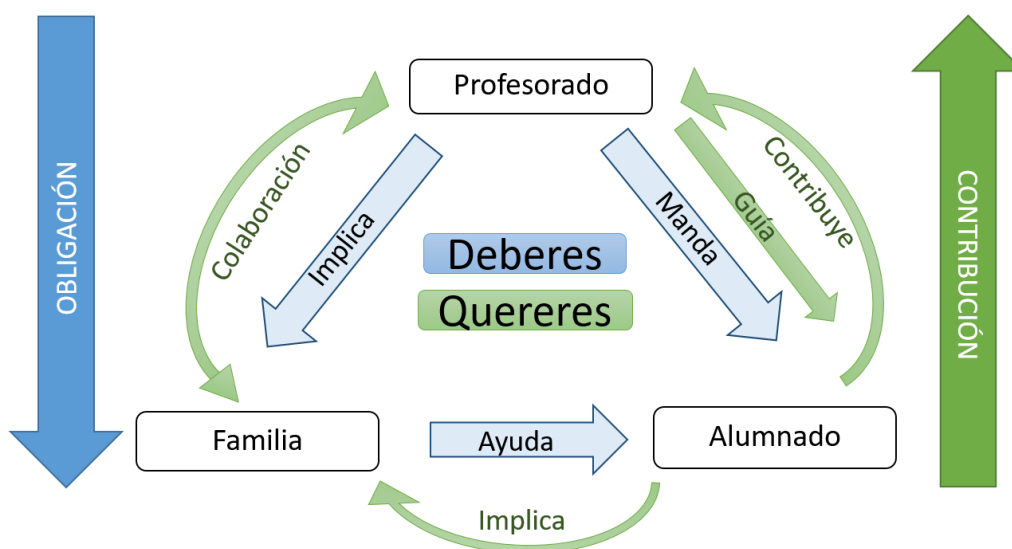
En cuanto a la concepción, cada vez que un docente manda deberes o recibe "quereres" está retratando su modelo didáctico. Con esa elección, de incluir o no deberes y el tipo y forma de hacerlo, hablan del tipo de docencia que imparten y, por ende, de todos los elementos asociados al proceso. Si programan y contemplan dentro de los documentos o no, la finalidad que esperan conseguir, los contenidos, la metodología, la evaluación, su enfoque de atención a la diversidad, etc. Y además nos hablan de su posicionamiento hacia otros temas transversales e invisibles del proceso educativo como

la justicia social, la igualdad y la equidad o el papel de la educación en el desarrollo personal, laboral y académico del alumnado. Siguiendo a Vergara (2016) "los significados constituyen el eje central en la práctica docente debido a que estos orientan la labor de quienes la ejercen" (p.73) y estos significados se construyen de forma colectiva e individual en base a una práctica docente dinámica, contextualizada y compleja que tiene también implicaciones sociales.

Los modelos explicatorios de los deberes siguen esta visión tradicional enfocada a la obtención de más nivel, describiendo qué variables y en qué niveles se interrelacionan para conseguir con su ejecución más rendimiento. Estos modelos tienen en cuenta la implicación parental (Walker, et al., 2004) o teorías de la influencia del entorno, la implicación del alumnado y su rendimiento académico (Dettmers et al., 2010). Sin embargo, la propuesta que se realiza, dados los resultados obtenidos y centrándonos en la concepción de los deberes en sí misma, es trascender un modelo triangular unidireccional señalado en azul (figura 70), que sitúa los deberes en el centro de la comunidad educativa donde el profesorado manda los deberes al alumnado, que es ayudado por sus familias, que a su vez desempeñan el rol esperado por el docente de implicación con las tareas, para contemplar un modelo bidireccional, que además refleje la contribución del alumnado y de las familias al proceso de aprendizaje (figura 70, parte verde). En este modelo, el alumnado es el que implica a las familias, que tienen una relación de colaboración con el profesorado, que recibe la contribución del alumnado y, además, le guía en el proceso.

Figura 70.

Modelos de conceptualizar los deberes



Es una invitación a repensar los deberes, trascendiendo un viejo paradigma basado en prácticas que obedecen más a una *tradicón* que a una adaptación a los descubrimientos neuroeducativos de la actualidad. Este modelo tradicional se fundamenta en ideas como la creencia

de que los deberes son factibles, dando por sentado la percepción de la bondad inherente a los deberes y también pensando que los conflictos surgen por una falta de motivación y/o compromiso del alumnado. Otras ideas añadidas que dan forma a este enfoque son la creencia de que los deberes ayudan a regular el comportamiento del alumnado y que los ejercicios deben completarse simplemente porque el profesorado les mandó al alumnado que los hiciera (Vatterott, 2009).

El nuevo enfoque propone un cambio en cuanto a los tipos y finalidades de los deberes, basándose en los principios del aprendizaje permanente para que el alumnado pueda enfrentarse a situaciones, no sólo académicas futuras en diversas etapas, sino a lo largo de su vida. Una de las ideas de este modo es pesar que existen otros contextos, además del escolar, como el contexto familiar donde poder aprender. Desde el punto de vista pedagógico se centran en el diseño de situaciones de aprendizaje y en la estructuración de entornos para aprender. Deveci (2019) planea cuatro factores simbióticos a tener en cuenta en el desarrollo de habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida:

- **Motivación intrínseca**, en cuanto al valor genuino de hacer las tareas. Son tareas que surgen del interés del alumnado, conectadas con el mundo real que ellos perciben, acordes a su estilo de aprendizaje y que asumen como propias.
- **Autorregulación**, que trasciende la finalidad educativa de proporcionar conceptos y habilidades para obtener personas capacitadas para buscar ciudadanos en constante aprendizaje y evolución que sean autónomos de por vida. Implica que el alumnado tome decisiones por sí mismo sobre lo que desea aprender y cómo hacerlo, guiado por el docente.
- **Perseverancia**, en cuanto al esfuerzo continuado para lograr la meta autoimpuesta a pesar de las dificultades.
- **Comunicación interpersonal**, es importante mantener una interacción con los demás para, desde una perspectiva contratista seguir construyendo el conocimiento. Esta habilidad les permite entablar diálogos en busca de asesoramiento, información y apoyo cuando lo requieran.

El compromiso del alumnado con su aprendizaje es fundamental para este enfoque. Platt y Brooks (2002) señalan que éste ocurre cuando:

El alumnado muestra a través de sus discursos privados o sociales su propia estructuración de la tarea, por ejemplo, para establecer metas, ya que sienten que es necesario pasar del mero cumplimiento de la tarea misma al compromiso real con ella (p. 373).

En conclusión, la concepción de deberes es mucho más rica y compleja revelando enfoques docentes que conviven, no exentos de conflictos, en la escuela actual. Estos modelos no solo se observan en el profesorado, sino que las familias también tienen sus afinidades a uno u otro, de modo que su interacción con la escuela se encuentra mediada por esas teorías implícitas que se apropian.

10.1.2. La perspectiva temporal en los deberes

Una de las grandes incógnitas que se plantean desde siempre con los deberes, que han originado un alto porcentaje de las investigaciones sobre los mismos y que condicionan la valoración positiva o negativa, es poder aseverar para qué sirven, cuál es su finalidad. La mayoría de finalidades que se esperan conseguir se clasifican en dos grandes áreas: la académica (instructiva) y la personal-social (no instructiva) como recogen, entre otros, Buyukalan y Altinay (2018), Cooper (2015), Epstein y Van Voorhis (2001), Núñez et al. (2015). Las finalidades instructivas se dirigen a lograr desarrollar todas aquellas competencias, conocimientos y habilidades necesarias para poder asimilar el currículo formal implícito que regula la legislación mientras que las finalidades personales-sociales no instructivas hacen referencia a la adquisición de las mismas herramientas dirigidas al currículo no formal, implícito que fomenta la adquisición de valores, normas y habilidades inter e intrapersonales.

Sin embargo, la clasificación encontrada en el análisis de la información obtenida avanza un nivel más profundo, incorporando una visión temporal. Lewin (1951) define la perspectiva temporal como "la totalidad de la visión de un individuo de su futuro y pasado psicológico en un tiempo dado" (p. 75). Es decir, al conjunto de criterios que cada persona tiene sobre su futuro y su pasado en un momento presente. Esto conforma las representaciones y concepciones que el profesorado, en este caso, tiene sobre los diferentes eventos, aunque estos procesos sean inconscientes (Zimbardo y Boyd, 1999). La investigación sobre la perspectiva temporal y su influencia en el desempeño del individuo tanto a nivel particular como social, es reciente (Grasso, 2019) pero trascendental, ya que la visión temporal es la que construye la identidad, autorregulando la conducta presente y anticipando la futura. Brenlla et al. (2017) establecen dos tiempos: el objetivo, compartido por la sociedad haciendo referencia a la cronología, y uno subjetivo que se relaciona con la duración de una vivencia personal desde una perspectiva interna.

Para poder establecer la clasificación de las finalidades de los deberes respecto a la perspectiva temporal, se toma como referencia el tiempo subjetivo, ya que la duración de la perspectiva (sobre todo la futura) es relativa y subjetiva de cada participante. Esta predicción del futuro impacta en su toma de decisiones presente, orientando sus creencias en base a una necesidad concreta en un contexto socio-cultural determinado, en este caso el desempeño académico del alumnado percibido en el contexto de dos enfoques profesionales diferentes. Así, encontramos que

es posible clasificar las finalidades que el profesorado espera conseguir con los deberes desde la perspectiva temporal presente y la perspectiva temporal futura. Esta doble finalidad atraviesa a su vez varios niveles, puede estar dirigida al alumnado, al aula-centro o al propio profesorado en función de lo que se espera conseguir con esa finalidad (tabla 71). En el ámbito educativo la conciencia de esta perspectiva temporal es fundamental, ya que uno de los aspectos centrales de la educación es la preparación que se hace en el presente del alumnado para mejorar su futuro respondiendo al para qué contribuyen en el futuro. Teniendo en cuenta esta perspectiva y dado que la información analizada menciona esta temporalidad, la finalidad de los deberes se ha estructurado desde la perspectiva temporal presente (entendida como el desarrollo del año académico) y futura (entendida como el desarrollo a largo plazo).

Desde la perspectiva temporal presente, centrándose en el alumnado se esperan conseguir las metas académicas instructivas mencionadas anteriormente. Por otro lado, afirmamos que se focalizan en el profesorado cuando los deberes se mandan para evitar conflictos, bien porque las familias demandan deberes que el enfoque docente no contempla, bien porque existe una cultura de "mandar deberes" que no se cuestiona, etc. En tercer lugar, las metas de la perspectiva temporal presente se focalizan en el colegio cuando los deberes se mandan para que la clase o el colegio alcancen un determinado nivel y así preservar una imagen institucional en cuanto al nivel de rendimiento.

Tabla 71.

Diferentes metas a alcanzar con los deberes en varios niveles según la perspectiva temporal

	Perspectiva temporal presente	Perspectiva temporal futura
Focalizada en el alumnado	Metas académicas instructivas	Metas no instructivas, formativas y laborales
Focalizada en el profesorado	Meta: evitar conflicto	Meta: evitar juicios de valor
Focalizada en el aula/colegio	Metas relacionadas con el nivel de aula	Metas relacionadas con el cambio de etapa

Desde la perspectiva temporal futura, centrándose en el alumnado, se mandan deberes en el presente para entrenar habilidades, competencias y adquirir conocimientos que el alumnado va a necesitar para defender su futuro laboral, o cuando vaya a cambiar de etapa educativa o para desarrollarse en sociedad (metas no instructivas). En relación al profesorado, se mandan deberes para evitar juicios de valor sobre la profesionalidad docente y el desempeño propio. Finalmente, se mandan deberes desde la perspectiva futura focalizándose en aquellos conocimientos y

competencias que se van a necesitar como grupo para cambiar de etapa educativa (o de centro) por el aumento de exigencia que se espera que va a tener que enfrentar el alumnado.

Como se comprueba, se sigue arrastrando la finalidad de mandar deberes por su supuesto beneficio en relación al rendimiento (Cooper, et al. 2006) tanto para el presente como para el futuro, a modo de entrenamiento. Esta idea también condiciona las finalidades enfocadas en el profesorado, por los conflictos que surgen de las comparaciones, y al propio centro, por la presión de mantener un estatus social valorado por el nivel de su alumnado. La construcción de estos eventos tan traumáticos que van a ocurrir, supuestamente, en el futuro, condiciona la toma de decisiones en el presente dando lugar a un sesgo como respuesta al desequilibrio entre las diferentes perspectivas.

Así, desde una perspectiva tradicional (que asumen docentes y familias) los deberes se valoran como indispensables y prioritarios, ya que es el modo en el que el alumnado va a adquirir todas las habilidades necesarias para afrontarlo. Por ejemplo, esto hace que desde muy pequeños (primer ciclo de Primaria) comiencen los deberes a modo de entrenamiento para el futuro. Por el contrario, siguiendo con el ejemplo, desde el modelo que intenta romper con este canon metodológico tradicional, el fin de la infancia debe incluir el juego y el ocio como pilares básicos, entrando en conflicto con el otro modelo. Este sesgo genera presión (tanto de docentes como de familias) por la comparación y la incomprensión, modificando la toma de decisiones en el presente bien sometiéndose, aunque en parte, a las demandas externas o bien aprendiendo a convivir con el conflicto manteniendo una posición firme.

10.1.3. La atención a la diversidad en los deberes

Otro de los hallazgos encontrados es la diferencia entre emplear los deberes con la finalidad de atender a la diversidad, como si de un recurso se tratara y la atención a la diversidad en los deberes. Aunque parezcan temáticas similares, mientras que una se emplea como un recurso para lograr atender la diversidad la otra se emplea como un fin en sí mismo. Los deberes que usan como un recurso con la finalidad de atender a la diversidad son aquellas tareas que se mandan con la intención de equiparar al alumnado que no alcanza los estándares del aula. Sin embargo, la atención a la diversidad en los deberes implica la personalización de las tareas en función de las características individuales, familiares y contextuales del alumnado.

La atención a la diversidad es uno de los pilares básicos en el sistema educativo nacional, es una atención individualizada bajo los preceptos de igualdad y equidad. La consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía recoge en su web (s. f.) la define así:

El conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, situaciones

socioeconómicas y culturales, lingüísticas y de salud del alumnado, con la finalidad de facilitar la adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos generales de las etapas.

El grado de individualización y, por ende, de adaptación de los deberes sigue siendo un hándicap a superar hoy en día. Es posible que el profesorado no sepa los resultados de las últimas investigaciones realizadas sobre el tema del aprendizaje, de la neuroeducación o de los deberes escolares en cualquiera de sus múltiples vertientes, pero el sentido común y la experiencia nos indican que el alumnado difiere en su nivel de desarrollo, que no todos los estudiantes aprenden de la misma forma y sin embargo, se siguen mandando los mismos deberes para todos a excepción de aquellos alumnos y alumnas que ya se encuentran diagnosticados en el sistema, y que no siempre reciben las adaptaciones adecuadas. Atender a la diversidad en los deberes implica personalizar las tareas teniendo en cuenta estas circunstancias personales, entre otros factores. A modo de ejemplo, una de las finalidades más comunes de los deberes es "terminar lo que no te ha dado tiempo a hacer en el aula", sea el motivo cual sea que originó el retraso. El profesorado es consciente de que no todo el alumnado cuenta con la misma velocidad de trabajo y, sin embargo, normalmente se espera que todos completen la tarea en el mismo tiempo establecido en clase, siendo la respuesta dar más tiempo (en casa) para ejecutarla en lugar de disminuir la cantidad de tareas o alguna otra adaptación.

Desde un modelo tradicional de concepción de deberes, otro de los aspectos explorados en la investigación de la atención a la diversidad en los deberes, es la conciencia del contexto familiar del alumnado. Pensar que la única actividad que realiza el alumnado fuera del horario lectivo es la que está ligada al contexto académico corresponde a una mirada reduccionista. No es atrevido suponer que el alumnado realiza otras actividades deportivas, artísticas, lúdicas o familiares cuando acaba la jornada escolar y, sin embargo, la mayoría de deberes se mandan para ser entregados al día siguiente o a los pocos días de ser mandados. No se tiene en cuenta las diferentes prioridades de cada familia para gestionar los tiempos y actividades propios del ámbito familiar (las tardes, los fines de semana y las vacaciones), entrando en conflicto porque no sitúan los deberes como actividad prioritaria en el calendario, con el recordatorio de las consecuencias negativas que esa decisión traerá en el rendimiento de sus hijos e hijas disminuyendo su nivel. La atención a la diversidad en los deberes también implica tener en cuenta este contexto familiar del alumnado a la hora de mandar tarea, un factor que no tiene porqué ser tan relevante cuando los deberes se emplean como recurso para atender a la diversidad.

Una de las últimas ideas recogidas en este enfoque respecto a la devolución de los deberes y que tiene una relación directa e inequívoca con la igualdad educativa y la justicia social, es verlos como una oportunidad disciplinaria más que un aprendizaje, ya que cuando el alumnado no los trae completados la consecuencia más general suele ser punitiva (bajada en la calificación, castigo,

reducción del tiempo de recreo, etc.) desconociendo, pero quizás suponiendo erróneamente, las circunstancias que les han impedido devolver los deberes. Y, sin embargo, en el fondo a todos los docentes les resuena la idea de no poder castigar al alumnado por no haber completado los deberes.

En definitiva, los deberes empleados como recurso para atender a la diversidad suelen estar destinados a una parte del alumnado: aquellos que "no llegan" o que "se retrasan" mientras que la atención a la diversidad en los deberes debería implicar a todo el grupo clase, personalizando las tareas en función de sus características individuales, académicas, familiares y contextuales.

10.1.4. La conflictividad de los deberes

Harris Cooper es uno de los autores más referenciados en las investigaciones sobre deberes, titula uno de sus libros más emblemáticos como *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* que traducido sería "la batalla por los deberes: un terreno en común para los políticos, los profesores y los padres". Los deberes efectivamente son un campo de batalla para todos los miembros de la comunidad educativa, ya que entendidos como tareas propias del entorno escolar se realizan fuera del aula, dando pie a múltiples debates, con argumentos más o menos rigurosos, ya que afecta e influye en diversos ámbitos (escolar, familiar, económico, político, social, etc.). Analizar el conflicto implica definirlo, situar su origen, nombrar las posturas encontradas, describir el contexto, algo que se refleja en numerosas publicaciones ya que históricamente se viene desarrollando una *batalla donde las familias y los docentes están en conflicto*. Por un lado, las familias se quejan por la excesiva carga de trabajo, el impacto en las rutinas familiares y no poder disponer de su tiempo en familia (Fraguela-Vale et al., 2013; Kralovec y Buell, 2001; Tristán et al., 2021) mientras que los docentes se quejan de la falta de apoyo de las familias y de la presión que sienten para cumplir las expectativas que depositan (Pamies et al., 2020). Pero, a pesar de las diferencias, los resultados obtenidos revelan que ambos se unen para reclamar una regulación a nivel estatal que marque algunas directrices que confieran cierta objetividad a los deberes. Otro punto en las reclamaciones, por parte de los docentes, es la presión por cumplir los estándares legales en un tiempo establecido, siendo los deberes la vía de escape para intentar alcanzar el tiempo, contenidos y forma esos estándares.

En los últimos tiempos estamos asistiendo a una batalla por la educación, donde posturas enfrentadas están generando, lo que esperamos que sea, una nueva cosmogonía acordada. Es importante señalar que el conflicto surge de la pasión, como si de un mecanismo que regula la cultura social se tratara, que gracias al enfrentamiento (controlado) pasa del caos a la construcción de unas bases acordadas que nos hacen evolucionar. Cuando dos posturas en tensión colisionan, un *big bang* aparece creando una nueva cosmogonía educativa en este caso. Pero mientras eso sucede, los

deberes emergen como el detonante de posturas encontradas respecto a diferentes enfoques docentes. Así, encontramos que existe un conflicto interno en el propio colectivo docente entre los que se posicionan a favor o en contra, aunque el verdadero desencuentro es en el *qué* y *el para qué* mandar deberes. Esta discrepancia genera presión, miedo, comparación e inseguridad en algunos docentes, que no replican los modelos tradicionales, sintiendo que deben justificar su práctica profesional a cada paso ante sus propios compañeros, las familias e incluso a veces su alumnado. Por otro lado, los que mantienen una postura más tradicional, también lo vivencian con incomodidad ya que entienden que su accionar está motivado por generar un bien (académico, laboral y personal) a su alumnado ya que, tal y como argumentan ellos, actualmente el fin del sistema educativo es superar una prueba de contenidos que abrirá o cerrará las puertas de niveles superiores de formación. Los argumentos de ambas posturas, descritos en capítulos anteriores, son apasionados y representan sectores de la comunidad educativa de una sociedad en transición.

Si entendemos que el alumnado aprende por repetición y que el desarrollo de habilidades cognitivas (como la memoria o el razonamiento) es importante, mandar deberes se justifica, defiende y legitima en cuanto que son más oportunidades de practicar, aunque sea en casa y sin la supervisión docente. Es más, que estas tareas se hagan en el entorno familiar se interpreta en ocasiones como un beneficio, porque así las familias conocen qué es lo que se hace en el colegio y colaboran aportando entornos y recursos de los que no se disponen en el colegio, aunque buscando un equilibrio para minimizar el impacto en sus rutinas. La renovación pedagógica del siglo XX pone el foco en revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje que implica que el alumnado sólo aprende cuando el docente le enseña por un enfoque más abierto que contempla que el alumnado puede aprender en otros contextos y situaciones de aprendizaje y no sólo de lo que le enseña el docente. En este sentido, aparecen las competencias básicas en el proceso de aprendizaje: ¿estamos enseñando bien? ¿estamos enseñando cosas útiles? Y a los deberes se les pide "utilidad", que tengan un fin más allá de lo reproductivo, más allá del repaso y consolidación. Así los deberes nos hablan del modelo docente, donde no suele haber conflictos si los deberes tienen una mirada comprensiva que se adapta, en mayor o menor medida, a los entornos familiares cuando hay coordinación y diálogo. El conflicto vuelve a aparecer cuando en el siglo XXI se apuesta por una educación equitativa e igualitaria, que recupera y da voz a la infancia como protagonista del proceso, replanteando las metodologías unidireccionales de profesorado a alumnado. Todo el profesorado apuesta, en mayor o menor medida, por la inclusión y la equidad en un nivel superficial adaptando contenidos fundamentalmente, pero cuando analizamos un nivel más profundo, con metodologías activas, que no emplea libros de texto y cuyos deberes no siguen los estándares históricos, el conflicto, viejo ciclo conocido, vuelve a iniciarse.

10.1.5. Los deberes: mito o realidad

Entendemos por mito los relatos que narran la realidad de un pueblo sobre el mundo en el que vive, cuyo origen puede situarse en dar una respuesta a situaciones inexplicables. Dados los resultados obtenidos, es razonable plantear si los deberes debieran empezar a considerarse más un mito que una realidad. A nivel curricular, los deberes son una práctica habitual pero que en la realidad formal no existe, ya que no quedan recogidos en los documentos de centro. Se evalúan, pero no tienen criterios establecidos. Tienen características como cantidad, tipos de tareas y finalidades... pero no se planifican o se les dedica un tiempo previo a su diseño, sino que más bien se improvisan en el aula mientras se da la clase. Incluso los mismos docentes, participantes de la investigación, reconocen que hasta que no hemos reflexionado sobre ese tema no eran conscientes. Sorprendentemente, estos resultados son llamativos, ya que esta falta de regulación es impensable cuando se pretende construir una escuela democrática, igualitaria y equitativa.

El modelo tradicional, desde una perspectiva social motiva que algunas familias perdonen los inconvenientes de los deberes como la frustración, los conflictos o la gestión del tiempo (Pamies et al., 2020) porque son un "mal menor" si benefician a sus hijos e hijas. Se entiende que los argumentos para estar a favor de los deberes son la compensación de las desigualdades, algo que como se ha justificado anteriormente, no es suficiente, y se repite la idea de los supuestos beneficios como un mayor rendimiento académico (Cooper et al., 2006; Murillo y Martínez-Arrido, 2013; Pan et al., 2015) y el desarrollo de valores como la autodisciplina, la responsabilidad y el esfuerzo (Cooper, 2015). Beneficios cuyas investigaciones científicas aún no han logrado obtener un resultado claro (Kohn, 2013), dejando de nuevo la duda de si los argumentos empleados para defender los deberes son válidos o no.

Tomando como referencia el modelo emergente que entiende que son una contribución del alumnado, los deberes como tal, con su concepción de obligación, características, evaluación y consecuencias, no existen. Este tipo de tareas a realizar fuera del horario lectivo no tienen cabida en el enfoque didáctico y, sin embargo, los reciben. La clase, los compañeros, el docente a cargo del grupo se los encuentran a modo de regalo que el alumnado, por voluntad propia del compromiso que adquiere con su aprendizaje, decide realizar fuera de la escuela. Incluso la denominación cambia: de *deberes* pasamos a *quereres*.

Existen pocas investigaciones acerca de cómo se reflejan curricularmente los deberes, ya que la mayoría se centra en las personas (profesorado, alumnado y familias) más que en indagar sobre esta realidad de los deberes como práctica educativa no regulada formalmente, pero con consecuencias tangibles en la calificación, la realidad familiar y las relaciones interpersonales. Otro inconveniente que existe para aclarar el mito de los deberes es la dificultad de acceso a las prácticas

docentes. Pocos profesionales, conscientes de que son una práctica controvertida, permiten la inclusión de la investigación educativa en el aula, siendo necesario crear espacios de investigación liderada por docentes en el aula que quieran abarcar esa realidad dilemática.

10.2. Discusión

10.2.1. Los deberes en el currículo

El primer ámbito de esta investigación se centraba en conocer los deberes desde una visión curricular, entendiéndolos como uno de los elementos a tener en cuenta. Posner (2005) establece que hay distintos enfoques para definir el currículo. Por un lado, puede considerarse como un fin esperado en la educación, que establece un informe, unas pautas a seguir en base a contenidos, estándares o metas. Por otro lado, puede definirse como un medio, que establece un plan que recoge estrategias. Por su parte, Sacristán (1995) lo define como un puente entre la teoría y la práctica educativa donde el valor que se le da, adquiere significación de la interrelación de ambos, ya que su justificación en la práctica se basa tanto en los fines educativos que lo conforman como en las experiencias reales que vivencia el alumnado en las clases. Además, señala que estas están condicionadas por las tareas que realiza en el tiempo de aprendizaje. Desde esta postura, estudiar los deberes desde la perspectiva curricular es explorar las visiones, valores, actitudes y prioridades de los procesos educativos.

En este sentido, los hallazgos de este estudio no pueden contrastarse en su mayoría con las conclusiones obtenidas en anteriores investigaciones en relación a los docentes (Corno, 1996; Dettmers, et al. 2009, Medwell y Wray, 2019; Pamies et al., 2020; Parra-González, 2017; Vázquez et al., 2019; Vergara, 2016), ya que estas parten de una visión tradicional de los deberes dejando al margen otros enfoques alternativos encontrados (Deveci, 2019), lo que imposibilita la comparación al no partir de los mismos fundamentos.

El artículo 6 de la LOMLOE (2020) define el currículo como "el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley". En este marco legislativo, entender los deberes como elementos al margen del currículo es impensable, pero es la realidad que frecuentemente acontece en los centros. Los resultados exponen que en la mayoría de centros los deberes no aparecen recogidos en los documentos oficiales (Proyecto Educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Proyecto de Gestión, Programación de ciclo o de nivel, Unidad didáctica o Plan de atención a la diversidad). Además, tampoco cuentan explícitamente con criterios de evaluación ni tienen un diseño previo que permita darles contenidos metodológicos.

En general, la regulación de los deberes suele ser una consecuencia del conflicto, de modo que hasta que las discrepancias no existen o mejor dicho, no alcanzan cuotas importantes e invasivas para la dinámica escolar-familiar no se generan (a nivel de centro, equipo docente o relación individual entre el profesor, el alumno y su familia) medidas encaminadas a solventarlas en cuanto a su diseño, evaluación-calificación, personalización o medidas de coordinación tanto entre docentes como con las familias.

La metodología docente, esto es, la manera en la que el currículo se ejecuta es tanto problema como solución. Sin una metodología educativa tradicional, que entiende el aprendizaje como una mera transmisión de contenidos, los deberes tradicionales pierden su sentido, donde la memoria deja de ser protagonista en los exámenes para dejar paso a aspectos más competenciales que permiten transformar el trabajo del alumnado fuera del aula en aprendizajes contextualizados útiles para la vida, en vez de contenidos repetitivos descontextualizados en busca de una calificación positiva o negativa.

Desde una visión tradicional, en relación a los docentes, los resultados obtenidos que se resumen a continuación, son coherentes con los observados por Parra-González (2017) cuya investigación destaca por partir de un contexto similar al de la presente investigación:

- En general, existe una **coordinación** docente, aunque es poco eficaz. Las reuniones de coordinación versan sobre otros contenidos siendo el tema los deberes cuando existe algún conflicto importante. En algunos centros existen directrices y acuerdos breves entre docentes puntuales que a veces se cumplen y mantienen y a veces no. La coordinación con las familias es inexistente, ya que normalmente es el docente el que manda unidireccionalmente los deberes y cuando las familias señalan inconvenientes, los deberes se modifican siendo más bien una respuesta ante un conflicto que una coordinación. Estos resultados son consistentes con los aportados por Pamies (2020) que la coordinación, como parte del ambiente de trabajo es un factor que interviene en la toma de decisiones docente a la hora de mandar deberes y los expuestos por Kohn (2013).
- **La finalidad** más empleada corresponde con metas didácticas (perspectiva temporal presente) de refuerzo, repaso y consolidación. Estos resultados son similares a los obtenidos en otros estudios encontrados previamente, que destacan además otras finalidades como la ampliación de conocimientos (Lacasa y Martín, 1996) o aumentar el rendimiento (Muhlenbruck, et al. 1999; Núñez et al., 2015; Warton, 2001), entre otras.
- La mayoría de docentes **no dedica tiempo previo** al diseño de deberes, sino que planifica tareas para ejecutar en clase y cuando no da tiempo a finalizarlas, se mandan para acabar en casa. Una circunstancia que sucede a menudo y abre la puerta a plantearse porqué

ante una circunstancia que se repite constantemente, no se planifican menos tareas para hacer en el aula. También se contempla la opción de que realmente se quieran mandar deberes para hacer fuera del horario lectivo, pero entonces es necesario contar con un tiempo específico para su diseño, ya que las implicaciones del diseño de la tarea no son las mismas si se realizan en un contexto áulico a que si realizan en casa. Implicaciones como las propuestas por Epstein y Van Voorhis (2001) o Kohn (2013) que sugieren tener en cuenta factores como la capacidad del alumnado y el grado de implicación familiar.

- **La cantidad** de deberes, pretende ser adecuada, pero cuando se explora en combinación con el factor del tiempo que tarda el alumnado en ejecutarlos deja de serlo. Esto ocurre porque el alumnado que tiene un ritmo más lento en la clase, también lo tiene en la casa con lo que, unido a la cantidad de tarea, hace que deje de ser eficaz y pierda calidad. Estos resultados también confirman los obtenidos por Cooper et al. (2006) y Valle, Núñez et al. (2017), que además señalan indicios contradictorios con la idea de que hacer más deberes durante más tiempo conduzca a un aumento del rendimiento.
- **La evaluación** de deberes suele estar enfocada en la medición calificación y tener consecuencias, positivas si se hacen los deberes y negativas si no se hacen, en la calificación final. Buyukalan y Altinay (2018) revisaron las opiniones docentes sobre cómo evaluar la tarea con diferentes instrumentos: listas de verificaciones, libretas, hojas de control y ficheros pero con el fin común de la calificación. Acorde con la propuesta de Castellanos (2005) y de Cooper y Valentine (2001), esta evaluación es insuficiente, recomendado una evaluación formativa enfocada en la devolución de la información e identificando opciones de mejora.

Desde una visión centrada en lograr un sistema educativo inclusivo, muchos de estos resultados no son comparables, ya que conducen a desigualdades educativas y sociales que son incompatibles con lograr una educación para todos (Ainscow, 2003) como discutiremos en el apartado de la relación de los deberes con la equidad educativa.

En conclusión, entender los deberes desde una perspectiva curricular es señalar el vacío que existe, de momento, en su regulación y concreción tanto en los documentos de centro como a nivel legislativo. También es promover un cambio en el enfoque educativo, acorde a la legislación vigente como recoge el Real Decreto 157 de 2022 por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, que contempla entre sus principios generales que la acción educativa procurará "la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado desde una perspectiva global y se adaptará a sus ritmos de trabajo" (artículo 5) teniendo en cuenta, además,

que promueva situaciones de aprendizaje que requieran adquirir y desarrollar competencias específicas y clave (artículo 2) legitimando el uso de "alternativas metodológicas u otras medidas" (artículo 6). La incorporación de las "*situaciones de aprendizaje*", como punto de partida y de llegada de la planificación docente y eje de trabajo del alumnado, plantea un mundo de posibilidades para los llamados "quereres" y su uso para incardinar el contexto social y familiar en la práctica educativa.

10.2.2. Los deberes en el ámbito familiar

Los deberes forman parte de la cultura social y de la cultura educativa, en una conexión simbiótica, de forma que una no existe sin la otra. En esta relación, los deberes aparecen como el hilo conductor que unas veces las entrelaza y otra incluso, las ahoga. El segundo ámbito de esta investigación se relaciona con describir esa red invisible, especialmente de las valoraciones que se hacen y de cómo impactan en el ámbito familiar.

La relación de los deberes con las familias puede explorarse desde dos perspectivas. Por un lado, se puede ver qué impacto tienen las tareas en las rutinas familiares y por otro, qué impacto tienen las familias en los deberes. Normalmente, la investigación desde el ámbito familiar se centra en esta segunda opción, ya que desde un enfoque tradicional donde lo que importa es obtener el máximo beneficio (rendimiento) es relevante investigar todas las variables involucradas en los deberes con el fin de ver cómo optimizarlas y potenciarlas para adquirir más nivel. En base a esa premisa se ha investigado cuál es la actitud de las familias, cómo es la implicación familiar y cuáles son las consecuencias en los deberes. A pesar de la gran variedad de familias que existen, hay un acuerdo entre la comunidad científica en que el alumnado se motiva más a hacer los deberes si las familias se implican (Kralovec y Buell, 2001; Patall et al., 2008).

Concretar la implicación familiar y su actitud ante el trabajo extraescolar es complejo, aunque es posible establecer tres perfiles basándonos en una definición tradicional de los deberes: aquellas familias que piensan que la tarea es una prioridad y que el trabajo de los niños es hacer deberes; otras piensan que debe haber un equilibrio entre el tiempo escolar y el tiempo familiar, y otras sitúan el tiempo familiar como la prioridad (Corno y Xu, 2004; Epstein, 2001; Vatterott, 2009). Los resultados de la presente investigación, coinciden en parte con los expuestos, pero difieren en el perfil ya que las familias también tienen su particular enfoque de los deberes. En general, las familias manifiestan estar en contra de los deberes por el impacto que generan, aunque la opinión docente se encuentra dividida entre los que piensan que las familias quieren deberes y los que reconocen que son un conflicto.

En relación a la actitud ante los deberes, los resultados son consistentes con lo encontrado por Cunha et al. (2015), que resaltan la necesidad de formar a las familias para ayudar a sus hijos e

hijas a realizar las tareas, aunque desde un enfoque a favor del desarrollo integral esa formación necesita complementarse e incorporar información sobre las nuevas metodologías, los nuevos enfoques y metas del sistema educativo. En general, las familias que piensan que los deberes aumentan el rendimiento tienen buena actitud y predisposición para implicarse en las actividades académicas de sus hijos e hijas acorde a lo señalado por Azpillaga et al. (2014), aunque hay un límite en el grado de implicación que si se sobrepasa, conduce a la aparición de conflictos (Kohn, 2013), una realidad que corroboran tanto el profesorado participante como la representante de las familias. Retomando la finalidad de los deberes como enlace entre las familias y la escuela, Tristán et al. (2021) afirman que las familias creen que los deberes mejoran la comunicación, una idea que contrasta con los resultados obtenidos en esta investigación, que incluso define a los deberes como un impedimento para el diálogo entre familias y docentes por el miedo que les causa a éstas enfrentarse al criterio docente por la cantidad de tareas que les llegan cada tarde. Sin embargo, si concuerdan con su conclusión de que las familias no disponen de tiempo suficiente para ayudar a sus hijos con los deberes. En definitiva, los resultados de la implicación familiar son coherentes con la propuesta presentado por Valdés-Cuervo et al. (2020), que señalan que el tipo de implicación familiar depende de las creencias motivacionales de las madres.

Por otro lado, las investigaciones relacionadas con el impacto que los deberes generan en el ámbito familiar suelen hacerlo desde el foco de la equidad e igualdad que describiremos en el tercer ámbito. En este sentido, los resultados obtenidos son similares a los encontrados en estudios previos que destacan las tensiones familiares (Kralovec y Buell, 2001; Lorenzo et al., 2016) están motivadas frecuentemente por los deberes escolares.

La valoración tanto de la implicación familiar en los deberes como del impacto de los deberes en la familia, entendiendo los deberes como colaboración o contribución no está tan ampliamente investigada. Los resultados indican que los conflictos son menores y la coordinación mayor ya que al ser una contribución o colaboración voluntaria, fundamentalmente, es compatible con el entorno familiar. Estos resultados podrían relacionarse con los obtenidos por Nuñez et al. (2017), que investigaron el grado de control que tenían las familias cuyos hijos tenían un alto nivel de logro académico, concluyendo que es mucho menor respecto a aquellos que tienen un bajo desempeño. Sin embargo, este tipo de estudios que siguen poniendo el foco en el resultado, aunque son muy esclarecedores no ayudan a definir el comportamiento y el impacto de las familias cuando el foco no se sitúa en exclusividad en el rendimiento.

10.2.3. Equidad educativa y social en los deberes

Finalmente, el último ámbito a explorar con los deberes es quizás el más importante y relevante de toda la investigación. La preocupación por garantizar una educación equitativa e igualitaria, tal y como recoge la ley de educación vigente en su preámbulo (LOMLOE, 2020) no afecta sólo al territorio nacional, sino que actualmente es una prioridad universal. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fueron adoptados en 2015 por las Naciones Unidas como un llamamiento común para lograr un futuro sostenible para toda la población, con la finalidad de movilizar a la acción de la ciudadanía para trabajar por el bien común. De los 17 objetivos propuestos, se destaca el objetivo 4: *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* (ONU, s. f.).

Echeita y Ainscow (2011) denuncian que el concepto de educación inclusiva es más amplio que considerarlo "una modalidad del tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación" (p. 28) sino que implica la contribución para la eliminación de la exclusión social a consecuencia de actitudes ante la diversidad racial, clase social, etnicidad, religión, género o aptitudes. Esta conceptualización es coherente con la visión de esta investigación que considera que el concepto "igualdad y la justicia social en los deberes" debe superar la concepción de emplear las tareas como recurso para atender a la diversidad, especialmente en el alumnado diagnosticado de NEE y/o NEAE.

Una definición coherente de educación inclusiva, es aquella que se adapta "a cada sistema, tomando en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia" (Echeita y Ainscow, 2011, p. 32), señalando en el mismo texto cuatro factores que son relevantes para construir la definición:

- Es un **proceso**: la búsqueda perenne de nuevas formas para mejorar la respuesta a la diversidad.
- Busca la **presencia** (entendida como la asistencia a una localización determinada), la participación (calidad de experiencias en la escuela y escuchar las voces de las personas implicadas) y el aprendizaje exitoso (valorado en base al currículo)
- **Identifica y elimina barreras**: prestando atención a señalar aquellas más desconocidas e inusuales.
- Cuida especialmente de los **grupos vulnerables**: bien por riesgo de exclusión, fracaso escolar o pertenecer a entornos marginales.

En este sentido, la atención a la diversidad no es una respuesta de índole moral, es una cuestión de justicia curricular, ya que el derecho a la educación es uno de los principios fundamentales de la sociedad. Siguiendo a García (2012):

¿En qué medida no afecta a los derechos la falta de accesibilidad de ese currículum?

La justicia curricular exige un cambio en la práctica de la enseñanza con posibilidad para adaptar contenidos y métodos de enseñanza, de contemplar diferentes formas de aprender. (p. 216)

La equidad, como principio educativo básico, hace referencia a la condición de que todas las personas reciban acorde con sus necesidades y las circunstancias impuestas por el contexto histórico-sociocultural. Irónicamente, una educación equitativa puede dar lugar a "desigualdades justas" como recoge Bolívar (2005) en las que para garantizar la igualdad de oportunidades se haga una distribución desigual de los recursos.

Belavi y Murillo (2020), trabajando para una escuela democrática, proponen un modelo educativo más responsable y justo basado en cinco dimensiones a tener en consideración:

- **Redistribución**, entendida como establecer pautas equitativas en el acceso, la participación y los resultados.
- **Reconocimiento** de la diferencia, teniendo en cuenta la cultura, la identidad, perspectiva y estilo de vida.
- **Currículum crítico** y participativo, ya que sienta las bases de la educación que se espera lograr en la sociedad que construimos.
- Tener un **estilo de gobernanza** flexible que favorezca la participación, el trabajo en red para una toma de decisiones conjunta y que incorpore a la comunidad educativa.
- **Cultura escolar**, en relación a las normas, valores, ideas, rutinas y rituales que conforman la identidad de la escuela.

Tomando como referencia estas pautas, se podría sugerir que los deberes entendidos desde la perspectiva tradicional, generan desigualdad si exploramos sus características, que claramente impactan por completo en los principios establecidos anteriormente:

- En primer lugar, son tareas que se mandan para realizarse **fuera del horario lectivo** donde existen diversidad de recursos (humanos y materiales) para que el alumnado ejecute, en igualdad de condiciones las tareas.
- En segundo lugar, muchas tareas necesitan la **implicación familiar** para poder realizarse. No todas las familias cuentan con el mismo nivel educativo para ayudar con los deberes ni con la misma disponibilidad.
- En tercer lugar, muchos de los deberes son **obligatorios**. No existe posibilidad de elegir ni qué hacer, ni cómo hacerlo ni en qué tiempos.
- En cuarto lugar, la mayoría de veces **se mandan los mismos** deberes para el grupo clase, ignorando las características individuales del alumnado. También suele darse un caso aún

más grave cuando los deberes, son las tareas que no se han podido finalizar en la hora estipulada para ello y deben terminarse en casa, haciendo que el alumno, por el motivo que sea, tiene una ejecución más lenta sea de forma recurrente el que más deberes lleve.

- En quinto lugar, el impacto negativo en la **salud mental** y emocional de alumnado y familias que experimentan miedo y ansiedad ante las comparaciones entre los propios alumnos y las familias por no devolver los deberes en tiempo y forma.
- En sexto lugar, la **evaluación** de deberes con un impacto en la calificación final. Tareas que no se han realizado bajo supervisión docente, que se desconocen los motivos por los que no han sido entregadas y que además no cuentan con criterios establecidos de forma transparente.
- En séptimo lugar, los deberes **no están recogidos** adecuadamente en los documentos de centro, generando subjetividad en el proceso de diseño, ejecución y evaluación.
- En octavo lugar, no siempre se escuchan todas **las voces** implicadas en los deberes. Por ejemplo, la del alumnado no es considerada importante y suele contar con poca participación y en relación a los adultos (docentes y familias) a veces tampoco cuentan con una comunicación fluida y coordinada. Los deberes no forman parte de un diálogo que incluya a toda la comunidad educativa.
- En noveno, la **cantidad** de deberes que se mandan en combinación al tiempo que se tarda en hacerlos atenta contra el derecho fundamental de la infancia a jugar, descansar y participar en actividades culturales, artísticas o deportivas, recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño:

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes [...] respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (artículo 31, Unicef, 2006).

- En décimo y último lugar, **no queda claro el sentido y finalidad** de los deberes en sí mismo, formando parte de una cultura educativa, no compartida entre todos ni dialogada, que se reproduce sistemáticamente desde tiempos históricos.

Uno de los principales obstáculos a superar es que el modelo didáctico y el enfoque pedagógico no han cambiado en más de cincuenta años, como señala García-Pastor (2012):

No ha cambiado con respecto al modelo de la Ley de Educación de 1970 que introdujo el modelo de pedagogía por objetivos, como forma de responder al modo de escolarización graduada que implantaba (p. 220).

Una realidad que se ha visibilizado con la concepción de deberes de profesorado y familias que siguen replicando acciones acordes a esa enseñanza tradicional cuando, a modo de ejemplo, continúan mandando a toda la clase ejercicios de los libros de texto con el fin de repasar y consolidar el aprendizaje de aula. En conclusión, en esta investigación descriptiva, se sostiene siguiendo a Meirieu (2005) que los deberes contribuyen a la desigualdad en formas sistémicas, discursivas y psicológicas. Mientras existan los deberes, la igualdad de oportunidades sociales no es posible. Las consecuencias, tangibles e intangibles que tienen asociadas dificultan la comprensión global de lo que hacer deberes realmente significa.

10.3. Conclusiones e implicaciones

En base al problema de investigación planteado inicialmente, esta tesis ha pretendido obtener una visión general de los deberes escolares y su relación con los objetivos curriculares, teniendo en cuenta cómo influyen de forma bidireccional los entornos socioculturales, destacando la diversidad familiar actual que da respuesta a éstos en su interacción con la escuela (equidad) con énfasis en la perspectiva docente. Las principales conclusiones obtenidas, en base a los objetivos planteados, son:

Ámbito curricular

1.1. *Identificar la concepción del profesorado sobre los deberes*

Existen diferentes concepciones de los deberes que se corresponden con distintos modelos educativos. Un modelo más tradicional mantiene la visión de propuesta docente obligatoria que se manda para aumentar el rendimiento del alumnado, mientras que un modelo centrado en la contribución del alumnado entiende que el concepto de *deberes* está obsoleto, apropiándose el término *quereres* para referirse a tareas voluntarias que el alumnado realiza en un contexto natural-familiar como parte de su aprendizaje.

1.2. *Describir qué criterios usan para diseñar y planificar los deberes*

El diseño y planificación de deberes no es un proceso claro ni compartido entre docentes. La mayoría de veces los deberes no se planifican ni diseñan previamente, ya que se corresponden con tareas diseñadas para la clase que cuando no se terminan, se mandan para casa. Sí se tienen en cuenta algunos criterios de cantidad de deberes, pero sobre todo es fundamental la finalidad que se espera conseguir como criterio para mandar tareas.

1.3. *Saber cómo se evalúan los deberes y el impacto de éstos en la calificación global.*

La evaluación de deberes, en la mayoría de docentes, arrastra la cultura de la calificación donde se suele calificar con una nota si se hacen o no que luego tiene una consecuencia en la nota final. Los resultados también apuntan a una necesidad de recuperar la evaluación como proceso que no necesariamente se centre en la calificación sino en una revisión comprensiva de la tarea sin impacto en la nota final.

1.4. *Indagar qué reflejo tienen los deberes en los proyectos educativos de los centros.*

Los deberes no suelen tener reflejo en los documentos de centro. En algunos casos existen algunas directrices en las programaciones de aula.

Ámbito familiar

2.1. *Identificar las creencias, teorías implícitas y concepciones de las familias acerca de los deberes*

Los deberes son competencia de los docentes y se conciben como las tareas curriculares que se realizan en casa. Existe diversidad de opiniones de familias a favor y en contra de los deberes. Las familias que normalmente están a favor de los deberes lo están porque piensan que las tareas ayudan a mejorar el nivel y la competencia de sus hijos e hijas. Las familias en contra se posicionan así por los conflictos que les generan fuera del horario lectivo.

2.2. *Describir la competencia de las familias para ayudar a sus hijos con los deberes.*

Las familias no siempre son ni se sienten competentes para ayudar con los deberes, es necesario contar con más formación y coordinación.

2.3. *Saber el impacto de los deberes en la rutina familiar tanto a nivel de actividades, como de espacios y tiempos.*

Los deberes tienen un alto impacto en la rutina familiar en relación al tiempo, la gestión de actividades, las relaciones emocionales, la presión y la gestión de recursos.

2.4. *Conocer la valoración del impacto de los deberes en la rutina familiar.*

El impacto se valora como negativo, originando muchos conflictos de coordinación y de comparación.

Ámbito equidad

3.1. *Identificar si las posibilidades y recursos familiares se ajustan a los requerimientos académicos de los deberes escolares desde la perspectiva docente*

La mayoría del profesorado espera que las familias puedan ayudar a sus hijos e hijas con los deberes, bien en la organización y/o bien en la ejecución, aunque también son conscientes de que eso no siempre es posible. A nivel de recursos materiales, los deberes a veces requieren de recursos digitales a los que no todas las familias tienen acceso.

3.2. *Saber cuáles son las características de los deberes que hacen que la desigualdad social aumente o disminuya.*

La principal característica es la propia concepción de deberes en cuanto a cómo se definen y la finalidad que se espera conseguir con ellos, algo que influye en gran medida en la toma de decisión sobre si se califican o no.

3.3. *Conocer si el profesorado toma o no medidas diferenciadas en función de la situación familiar de su alumnado.*

La mayoría del profesorado emplea los deberes como recurso para atender a la diversidad y hace algunas adaptaciones en función de la circunstancia individual o familiar de su alumnado. Sin embargo, la atención a la diversidad en los deberes está mucho menos extendida y popularizada.

3.4. *Describir qué acciones socioeducativas minimizan el impacto de la desigualdad ayudando a compensar las desigualdades.*

Las principales acciones son la coordinación, tanto entre docentes como con las familias y la formación de ambos sectores sobre las metas y fines del sistema educativo, que hacen referencia a una educación equitativa, igualitaria y justa.

En base a estas conclusiones existen una serie de **implicaciones**. Empleando un argumento pedagógico, ni la investigación científica relacionada con el tema ni la experiencia histórica han logrado demostrar la necesidad o eficacia de realizar deberes en primaria. La finalidad que se obtiene o se espera conseguir tampoco está clara. Se espera conseguir con ellos una gran cantidad de metas como si fueran una varita mágica que volviera a recuperar los trozos de hielo de un iceberg en proceso de descongelación. Las investigaciones al respecto no son concluyentes, existiendo contradicciones en los resultados. Es relevante que las investigaciones sobre deberes, focalizadas en contextos culturales y educativos diversos, solo tengan en común el desacuerdo. La planificación previa es otro de los misterios que agrandan el mito de los deberes. Los deberes no aparecen recogidos en los documentos de centro y muchos docentes reconocen no planificarlos con antelación y, sin embargo, son medidos, evaluados y calificados.

A nivel político, es necesario contar con una regulación legal clara, precisa y objetiva sobre los deberes. Además, es fundamental contar con políticas y directrices integradas en distintos niveles (estatal, autonómicas e incluso a nivel de centro). La normativa tiene que ser coherente con los derechos de la infancia donde los niños y niñas tienen el derecho a implicarse en la educación, a ser escuchados. Algo que en relación a los deberes no suele ocurrir.

A nivel social, es necesario un cambio en la percepción y utilidad de los deberes, que sea coherente con una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Al hilo de los derechos de la infancia,

también contemplan que tienen que ser educados en la solidaridad, algo que no suele salir en los debates sobre deberes. Son una herramienta poderosa y consolidada que puede emplearse para aumentar la desigualdad o disminuirla en función de la perspectiva con la que sean planteados. Finalmente, a nivel personal es necesario tomar partido, es importante impulsar el cambio educativo empezando con pequeñas acciones, fomentando el diálogo, la coordinación y escuchar a toda la comunidad educativa.

Los deberes... ¿se a favor o en contra? Esta investigación, más que posicionarse en términos de valoración "bueno" o "malo" prefiere plantear las preguntas ¿qué mandamos? y ¿para qué lo mandamos? Si los deberes son un elemento curricular que contribuya al desarrollo integral del alumnado, deben regirse por las mismas reglas que el resto de elementos incluidos en la ley en cuanto a diseño, objetivos, cantidad, calidad. Sin embargo, si no se considera que sean un elemento curricular, no pueden actuar como si lo fuesen fingiendo una legalidad. No se pueden evaluar, no se pueden diseñar, no se pueden exigir y no se les dedica tanto tiempo, ni en clase ni fuera de ella.

Este documento comenzó afirmando que los deberes, son una realidad dilemática con implicaciones que van mucho más allá del ámbito educativo. Son como un iceberg que flota en el océano del sistema, ocultando una realidad más compleja que la pequeña parte que se vislumbra a simple vista. Pero actualmente, donde el cambio climático es innegable... es hora de que comience el deshielo.

10.4. Limitaciones

Los hallazgos, conclusiones e ideas de esta investigación están sujetos a limitaciones que es necesario exponer para poder considerar una adecuada interpretación de los mismos:

- En primer lugar, la principal limitación de este estudio es no contar con las voces del alumnado para exponer sus concepciones, ideas y valoraciones de los deberes y conocer el impacto que tienen en su vida académica y personal.
- En segundo lugar, la irrupción de la covid-19 en mitad del desarrollo de la investigación obligó a reformular el diseño y la metodología de recogida de información, además de influenciar los resultados.
- En tercer lugar, se ha tenido que hacer un cambio de enfoque en la investigación respecto al considerado en la fase previa, para poder entender los procesos que iban resultando conforme esta avanzaba. Las investigaciones previas parten de un enfoque tradicional que ha resultado incompatible con los modelos educativos emergentes, y la recogida de información para la panorámica inicial se ha construido y diseñado replicando las ideas

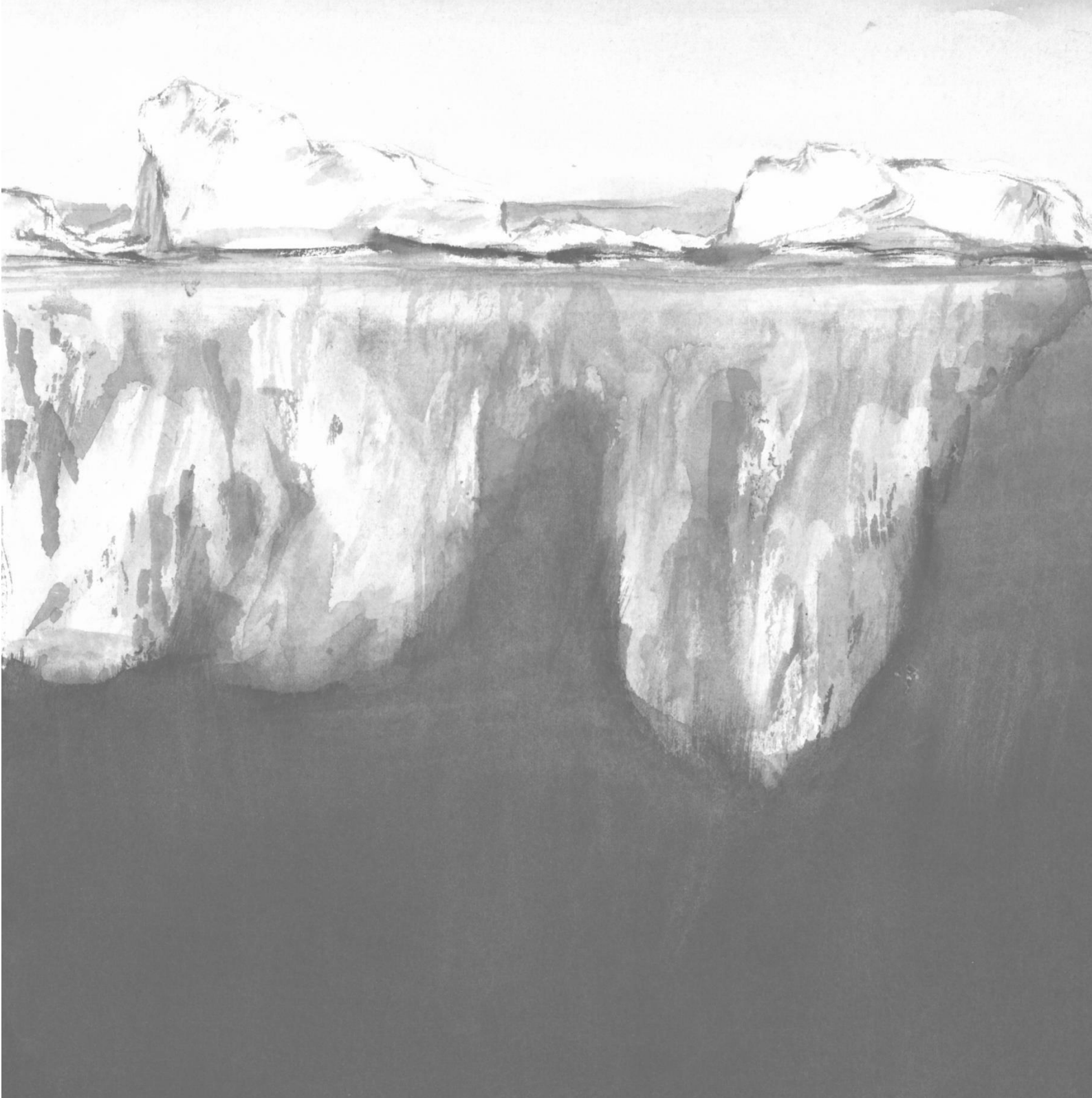
tradicionales de los deberes, algo de lo que se fue tomando conciencia en la investigación cuando se profundizó en la temática con los grupos focales.

10.5. Líneas de futuro

Asimismo, esta investigación abre otras líneas para estudiar interrogantes que han surgido y que sería recomendable abordar:

- Conocer los tipos de tareas asociados a los distintos enfoques, profundizando en el papel de los "quereres" y en el enfoque educativo asociado.
- Explorar las voces del alumnado sobre los deberes, entendiéndolos como agentes activos de su aprendizaje y considerando que su opinión es importante y que tener poca edad no les descarta para ser informante clave del proceso educativo del que son protagonistas.
- Profundizar en las concepciones docentes y en la visión de la perspectiva temporal como herramienta para comprender las finalidades que proponen y los conflictos que emergen.
- Investigar otras formas de mejorar los deberes para que no contribuyan a la desigualdad, contribuyendo a alcanzar un aprendizaje más equitativo y justo.

REFERENCIAS



Referencias

Referencias legislativas

- Actuación de 2016 [Dirección General de Innovación y Centros Educativos de Cantabria]. De los centros educativos de Cantabria con los deberes escolares. 14 de diciembre de 2016.
- Circular 8 de 2017 [Secretaría General de Educación Extremadura]. Sobre los deberes escolares. 13 de septiembre de 2017.
- Circular 94-226 de 1956 [Directeur général de l'Enseignement du Premier degré]. Suppression des devoirs à la maison. 29 de diciembre de 1956 (Francia).
- Decreto 1106 de 1967 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Para el establecimiento de un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental. 2 de junio de 1967.
- Decreto 328 de 2010 [Consejería de Educación de Andalucía]. Por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial. 16 de julio de 2010.
- Decreto 7890 de 1957 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el que se establece reducción de asignaturas en el vigente Plan de Bachillerato. 18 de junio de 1957.
- Instrucción de 2017 [Consejería de Educación y Formación Profesional de Islas Baleares]. Sobre deberes o tareas escolares en el hogar. 11 diciembre 2017.
- Instrumento 31312 de 1990 [Jefatura del Estado]. De Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. 31 de diciembre de 1990.
- Ley 107-110 de 2002 del Congreso de Estados Unidos. *No Child Left Behind*. 8 de enero de 2002. H. R. 1.
- Ley 14 de 1970. General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 6 de agosto de 1970. D. O. No. 852.
- Ley 17 de 2017. De Educación de Andalucía. 26 de diciembre. D. O. No. 1184.
- Ley 628 de 1998. De Educación Básica. 21 de agosto de 1998 (Finlandia).
- Ley Fundamental de la República Federal de Alemania [Const]. 23 de mayo de 1949 (Alemania).
- Ley orgánica 1 de 1990. De ordenación general del sistema educativo (LOGSE). 4 de octubre de 1990. D. O. No. 24172.
- Ley orgánica 10 de 2002. De Calidad de la Educación (LOCE). 24 de diciembre de 2002. D. O. No. 25037.
- Ley orgánica 2 de 2006. De Educación (LOE). 4 de mayo de 2006. D. O. No. 7899.
- Ley orgánica 3 de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). 30 de diciembre de 2020. D. O. No. 17264.

Ley orgánica 8 de 2013. para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). 10 de diciembre de 2013. D. O. No. 12886.

Orden 168 de 1997 [Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de Galicia]. Por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil, de los colegios de educación primaria y de los colegios de educación infantil y primaria dependientes de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. 02 de septiembre de 1997.

Orden 2146 de 2018 [Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Aragón]. Por la que se convoca a los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en centros de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón para el desarrollo del proceso de reflexión en torno a las tareas escolares en el proceso de aprendizaje. 17 de enero de 2019.

Orden 3893 de 2016 [Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia]. Por la que se regula la organización y el procedimiento de aplicación de la evaluación final de Educación Primaria en los centros docentes de la Región de Murcia. 7 de mayo de 2016.

Real decreto 1006 de 1991 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. 26 de junio de 1991.

Real decreto 1513 de 2006 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 157 de 2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 2 de marzo de 2022.

Reglamento administrativo 154 de 2010 [Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport] über die Organisation der Schulen in inneren und äußeren Schulangelegenheiten. 29 de junio de 2010 (Alemania).

Resolución 1437 de 1973 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Por la que se dan normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los Centros de Educación Básica. 18 de octubre de 1973.

Resolución de 20444 de 1964 [Ministerio de Educación Nacional]. Recomendando determinadas limitaciones a las tareas que se encomiendan a los escolares para su realización en el hogar. 26 de noviembre de 1964.

Referencias bibliográficas

- Agencia Estatal de Administración Tributaria (AEAT) (20 de octubre de 2022). *Estadística declarantes del IRPF mayores municipios por código postal*.
https://sede.agenciatributaria.gob.es/Sede/datosabiertos/catalogo/hacienda/Estadistica_d_el_IRPF_por_codigo_postal.shtml
- Ainscow, M. (29-31 de octubre de 2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. *Actas del Congreso Guztientzako Eskola* (pp. 19-36). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/especiales/110026c_Pub_EJ_respuesta_nee_CAPV_c.pdf
- Alcocer, A. (2017). Los deberes para casa: exclusión o inclusión. En Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (Ed.), *Las tareas escolares después de la escuela* (pp. 57-74). Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016364.pdf>
- Almalki, S. (2016). Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research- Challenges and Benefits. *Journal of education and learning*, 5(3), 288-296.
<http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p288>
- Amiama, J. F. (2013). *Análisis de los deberes escolares en la ESO y exploración de un espacio colaborativo entre profesorado y familia en la Comunidad Autónoma Vasca*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Repositorio institucional - Universidad del País Vasco.
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/12178/amiama%20ibarguren.pdf?sequence=1>
- Anesko, K., Schoiock, G., Ramírez, R. y Levine, F. M. (1987). The Homework Problem Checklist: Assessing children's homework difficulties. *Behavioral Assessment* 9(2), 179-185.
- Athienitis, A. (28 de noviembre de 2022). *The Great British Homework Debate 2023 - Is It Necessary At Primary School?* <https://thirdspacelearning.com/blog/homework-debate-disadvantages-benefits/>
- Aunión, J. A. (02 de abril de 2012). Rebelión contra los deberes para casa. *El País*.
https://elpais.com/sociedad/2012/04/02/vidayartes/1333390053_270755.html.
- Azpillaga, V., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-37. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2014.66302>
- Bailén, E. (2015). *Por la racionalización de los deberes en el sistema educativo español*. Change.org.
<https://www.change.org/p/ministerio-de-educaci%C3%B3n-por-la-racionalizaci%C3%B3n-de-los-deberes-en-el-sistema-educativo-espa%C3%B1ol>
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bakieva, M., González, J. y Sancho, C. (2019). El rol de la colegialidad en el desarrollo profesional de la carrera docente: una propuesta de instrumento de evaluación. *Publicaciones*, 49(1), 191-218. <https://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9862>

- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(3), 5-28. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Béliveau, M. (2011). *El estudio y los deberes*. Mensajero.
- Bembenutty, H. y White, M. C. (2013). Academic Performance and Satisfaction with Homework Completion among College Students. *Learning and Individual Differences* (24), 83-88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.013>
- Bempechat, J., Li, J., Neier, S. M., Gillis, C. A. y Holloway, S. D. (2011). The homework experience: perceptions of low-income youth. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 250-278. <https://dx.doi.org/10.1177/1932202X1102200204>
- Benavides-Lara, M. A., Mansilla, M. P., De Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M. S. y Rendón V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34(enero-junio), 163-197. <https://dx.doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Bennet, S. y Kalish, N. (2007). *The case against homework: how homework is hurting our children and what we can do about it*. Harmony.
- Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15 (2), 219-234. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- Bertoldi, S., Fiorito, M. y Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia Docencia y Tecnología*, 17(33), 111-131.
- Blasco, J. (2018). *¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar?* Fundación Jaume Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/i/g/w/2/j/a/b/k/7/que_funciona_11_implicacionparental021018.pdf
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. y Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. SAGE Publications Ltd.
- Bolívar, A., (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: The case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(2M4), 106-112. <http://dx.doi.org/10.2174/1875399X01407010106>
- Bolívar, A. (2015). Políticas de educação o século XXI e desenvolvimento profissional docente. En Machado, J. (Ed.), *Atas do I Seminário Internacional: "Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano"* (pp. 11-30). Universidade Católica Portuguesa do Porto.

- Bonilla-Jimenez, F. I. y Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología* 9(1), 51-67.
- Bos, B. (06 de marzo de 2003). *What is a Good Standard?*
<https://www.w3.org/People/Bos/DesignGuide/designguide.html>
- Brenlla, M. E., Willis, B. y Germano, G. (2016). Estimación del tiempo y perspectiva temporal en distintas etapas de la adultez. *Investigación en psicología*, 21(1).
- Brock, C. H., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D. y Han, K. T. (2007). Does homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from nondominant backgrounds. *Urban Education*, 42(4), 349-372.
<http://dx.doi.org/10.1177/0042085907304277>
- Brooks, M. G. y Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational leadership*, 57(3), 18-24.
- Buijs, M. y Admiraal, W. (2013). Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European journal of psychology of education*, 28(3), 767-779.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0139-0>
- Buxarrais, M. R., Esteban, F., Mellen, T. y Pérez, G. (2018). Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio. *Voces de la Educación*, 4(8), 107-119.
- Buyukalan, S. F. y Altinay, Y. B. (2018). Views of primary teachers about homework (A qualitative analysis). *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 152-162.
<http://dx.doi.org/10.11114/jets.v6i9.3382>
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Castellanos, D. H. (2005). *Características que asume la administración de tareas asignadas a los estudiantes de ciclo común de cultura general* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. Repositorio institucional - Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/caracteristicas-que-asume-la-administracion-de-tareas-asignadas-a-estudiantes-de-ciclo-comun-de-cultura-general-un-estudio-de-casos-en-el-instituto-21-de-febrero-de-comayaguela-mdc/>
- Chan, T., Roschelle, J., Hsi, S., K., Sharples, M., Brown, T., Patton, C, Cherniavsky, J., Pea, R., Norris, C., Soloway, E., Balacheff, N., Scardamalia, M., Dillenbourg, P., Looi, C-K., Milrad, M. y Hoppe, U. (2006). One-to-one technology-enhanced learning: An opportunity for global research collaboration. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 1(1), 3-29.
<http://dx.doi.org/10.1142/S1793206806000032>
- Chang, L. y Krosnick, J. (2009). National Surveys via RDD Telephone versus the Internet: Comparing Sample Representativeness and Response Quality. *Public Opinion Quarterly*, 73(4), 641-678.
<https://dx.doi.org/10.1093/poq/nfp075>
- Chang C. B., Wall, D., Tare M., Golonka E. y Vatz, K. (2014). Relationships of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: The case of foreign language

- learning. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1049-1065.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0036497>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications Ltd.
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487114552028>
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V. y Ashley, L. D. (Eds.) (2021). *Research methods and methodologies in education*. SAGE Publications Ltd.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. CIS.
- Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (23 de septiembre de 2016). *NO a la insumisión de los padres por los deberes de los hijos*. <https://concapa.org/no-a-la-insumision-de-los-padres-por-los-deberes-de-los-hijos>
- Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (10 de abril de 2019). *CEAPA exige un año más unas vacaciones sin deberes para todo el alumnado*. <https://www.ceapa.es/ceapa-exige-un-ano-mas-unas-vacaciones-sin-deberes-para-todo-el-alumnado>
- Connell, R. W., Ashenden, D. J., Kessler, S. y Dowsett, G. W. (2020). *Making the difference: Schools, families and social division*. Routledge
- Consejería de Educación de Castilla y León (2017). *Deberes escolares. Guía para las buenas prácticas en la enseñanza básica*. <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/participacion-educativa/guia-deberes-escolares-buenas-practicas-ensenanza-basica.ficheros/1105751-GUIA%20DEBERES%20ESCOLARES.pdf>
- Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias (2016). La relación entre el tiempo de deberes y los resultados académicos. *Informes de evaluación*, 1. <https://www.educastur.es/documents/34868/39574/La+relaci%C3%B3n+entre+el+tiempo+de+deberes+y+los+resultados+acad%C3%A9micos.+Feb+2016+%28pdf%29.pdf/8134823e-6d2a-8886-2304-438d2b88dda2?version=1.0&t=1621801095612>
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (Ed.) (2017). *Las tareas escolares después de la escuela*. Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016364.pdf>
- Consejo Escolar de Navarra (2011). *Informe sobre las "tareas escolares"*. <https://cpsanguesa.educacion.navarra.es//blogs/wp-content/uploads/2011/08/Tareas-escolares-Informe-CE.pdf>
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. y Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-199. <http://dx.doi.org/10.1080/00220970109600655>

- Cooper, H., Robinson, J. C. y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Cooper, H., y Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational psychologist*, 36(3), 143-153. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership* 47(3), 85- 91.
- Cooper, H. (2015). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Simon and Schuster.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X025008027>
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548. <http://dx.doi.org/10.1086/499654>
- Corno, L. y Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227-233. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4303_9
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L. y Macias, S. (2001). When homework is not home work: After-school programs for homework assistance. *Educational psychologist*, 36(3), 211-221. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_6
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of Homework and Implications for Practice. *Theory Into Practice*, 43(3), 182-188. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4303_3
- Cruz-Garcette, L., Martins de Abreu-Ballester, G. y Brandi-Bruna, L. S. (2014). La relación intersubjetiva en la construcción del conocimiento. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 85-98. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.LRIC>
- Cummings, W. (2003). *The Institution of Education: A comparative study of educational development in the six core nations*. Symposium.
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A., Fuentes, S., Pinto, R. y Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, 27(2), 159-165. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2014.210>
- De la Guardia, R. M. (2002). *Variables que mediatizan la participación educativa de las familias*. [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna]. Repositorio institucional - Universidad de La Laguna <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9762>
- Del Río, D. (1998). Elaboración de una historia de vida: complementariedad de fuentes y técnicas. En López-Barajas, E. (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 137-160). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Del Valle, M. (2015). Deberes escolares sí o no: ¿Es ese el debate? *Escritura pública*, 94, 40-43.

- De Marchis, G. P. (2012). La validez externa de las encuestas en la "web". Amenazas y su control. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18(especial), 263-272.
https://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40980
- Dennis, B. (2019). Validity as Research Praxis: A Study of Self-Reflection and Engagement in Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(2) 109–118.
<http://dx.doi.org/10.1177/1077800416686371>
- Departament of Education and Skills (Ed.) (2014). *Home-School Liaison Scheme*.
https://www.cpsma.ie/wp-content/uploads/files/Secure/DEIS/Information-Booklet-for-DEIS-schools-participating-in-the-Home-School-Community-Liaison-Scheme_May_2014.pdf
- Dettmers, S., Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. y Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467-482.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0018453>
- Dettmers, S., Trautwein, U. y Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375-405.
<http://dx.doi.org/10.1080/09243450902904601>
- Deveci, T. (2019). Homework vs. Home-learning: A Lifelong Learning Perspective and Student Perceptions. *English Scholarship Beyond Borders* 5(1), 57-80.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Diario de Castilla y León (2 de marzo de 2020). Los colegios hacen caso omiso a la guía de deberes. *Diario de Castilla y León*.
<https://diariodecastillayleon.elmundo.es/opinion/editorial/colegios-hacen-caso-omiso-guia-deberes/20200301203422003884.html>
- Dudley-Marling, C. (2003). How School Troubles Come Home: The Impact of Homework on Families of Struggling Learners. *Current Issues in Education*, 6(4), 1-19.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. y Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55–69.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Education and Training Committee (Ed.) (2014). *Inquiry into the approaches to homework in Victorian schools*. Parlamento de Victoria (Australia).
https://www.parliament.vic.gov.au/images/stories/committees/etc/Homework_Inquiry/Homework_Inquiry_final_report.pdf

- Elmehdi, H. M., Ibrahim, A. M. y Haba, U. A. (2013). An evaluation of web-based homework (WBH) delivery systems: University of sharjah experience. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 8(4), 57-62. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v8i4.2966>
- Emilce, N. (29-30 de julio de 2004). *Los deberes escolares: procesos cognitivos e interactividad*. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-029/73.pdf>
- Epstein, J. L. (1988). *Homework Practices, Achievements, and Behaviors of Elementary School Students. Report No. 26*. Center for Research On Elementary & Middle School. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301322.pdf>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. y Van Voorhis, F. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4
- Epstein, J. L. y Van Voorhis, F. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. En S. Suggate y E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in child development and education* (pp. 263-273). Routledge.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J. y Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Farrell, A. y Danby, S. (2015). How does homework 'work' for young children? Children's accounts of homework in their everyday lives. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 250-269. <https://dx.doi.org/10.1080/01425692.2013.814532>
- Farrow, S., Tymms, P. y Henderson, B. (1999). Homework and attainment in primary schools. *British Educational Research Journal*, 25(3), 323–341. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192990250304>
- Federación Provincial de Asociaciones de Padres de Alumnos (FAMPA). *¿Quiénes somos?* <https://www.fapagranada.org/federacion/quienes-somos/>
- Feitó, R. (2020). Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial referencia al caso español. *Contextos Educativos. Revista de Educación* (25), 163-182. <https://dx.doi.org/10.18172/con.3957>
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2014). Tareas escolares en el hogar y rendimiento en matemáticas: una aproximación multinivel con estudiantes de enseñanza primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 15-29.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075-1085. <https://dx.doi.org/10.1037/edu0000032>

- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2016). Deberes y rendimiento en matemáticas: papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 5-23. <https://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13939>
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B. y Martínez-González, R. A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula abierta*, 48(1), 77-84. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>
- Fernández-Simo, D., Cid, X. M. y Carrera-Fernández, M. V. (2020). Incidencia del estado de alarma en la desigualdad escolar de la adolescencia acogida por el sistema de protección en Galicia. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3), 142-155. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.008>
- Fincher, S. y Robins, A. (Eds.). (2019). *The Cambridge Handbook of Computing Education Research*. Cambridge University Press.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A., Schnyder, I. (2015). The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. *Learning and Instruction* 39, 97-106. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.008>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Forestier, C. (Dir.) (2015). *Le travail des élèves pour l'école, en dehors de l'école*. Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. <https://yvetot-circ.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/avis15.pdf>
- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189. <https://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- Fraguela-Vale, R., Lorenzo-Castiñeiras, J. J., Merelas-Iglesias, T. y 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), 431-446. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.167001>
- Franco, O. C. M. (2002). *Práticas familiares em relação ao dever de casa: Um estudo junto às camadas médias de Belo Horizonte*. [Tesis de maestría, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositorio institucional - Universidade Federal de Minas Gerais.
- Galloway, M., Conner, J. y Pope, D. (2013). Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools. *The Journal of Experimental Education*, 81(4), 490-510. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2012.745469>
- Gamerman, E. (29 de febrero de 2008). What makes Finnish kids so smart? *The Wall Street Journal*. <https://www.wsj.com/articles/SB120425355065601997>

- García-Pastor, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 213-229.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10(11), 199-212.
- Gill, B. y Schlossman, S. (1996). "A Sin against Childhood": Progressive Education and the Crusade to Abolish Homework, 1897-1941. *American Journal of Education*, 105(1), 27-66.
<http://dx.doi.org/10.1086/444143>
- Gill, B. y Schlossman, S. (2004). Villain or savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory into practice*, 43(3), 174-181. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4303_2
- Goldstein, A. (1960). Does Homework Help? A Review of Research. *The Elementary School Journal*, 60(4), 212-224. <http://dx.doi.org/10.1086/459804>
- Gonida, E. N. y Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12039>
- Gonzales-Miranda, D. R. y Uribe, B. A. (2018). Proceso metodológico y construcción de un sistema categorial de una investigación sobre identidad organizacional. *Psicoperspectivas*, 17(3), 1-15. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue3-fulltext-1349>
- González, M., Guerra, A., Prato, S. y Barrera, P. (2009). Los deberes escolares en el marco de las relaciones familia-escuela. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 219-224.
<http://dx.doi.org/10.22235/cp.v3i2.153>
- González, P., Carolina, P. y Reina, A. (1997). Los deberes, ¿instrumentos de aprendizaje o una pesada carga? En Lacasa, P. (Ed.), *Catálogo de investigaciones educativas 1997-1998. Los deberes escolares: ¿un camino para establecer puentes entre la escuela y la familia?* (pp. 84-108). Ministerio de Educación y Cultura.
- González, P. y Reparaz, Ch. (2016). *La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares*. Consejo Escolar de Navarra. Disponible en <https://www.navarra.es/NR/ronlyres/D096F1EB-B08C-4554-82D5-C402A27850AF/221905/230512ed70estudio.pdf>
- González-Rey, F., Mitjáns-Martínez, A. y Goulart, D. M. (2019). Subjectivity within cultural-historical approach: where it has advanced from and where it is advancing to. En González-Rey, F. L., Mitjáns-Martínez, A. y Goulart, D. M. (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical perspective: Theory, methodology and research* (pp. 3-19). Springer.
- González-Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- Google Trends (15 de julio de 2021). Resultados de la búsqueda del término "deberes".
<https://trends.google.es/trends/explore?date=2020-01-05%202021-07-15&geo=ES&q=deberes>

- Grasso, P. (2019). Perspectiva temporal futura: una aproximación al concepto. *Revista ConCiencia EPG*, 4(1), 12-29. <https://dx.doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.4-1.2>
- Green-Hennessy, S. y Mariotti, E. C. (2021). The decision to homeschool: potential factors influencing reactive homeschooling practice. *Educational Review*, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2021.1947196>
- Gu, L. y Kristoffersson, M. (2015). Swedish lower secondary school teachers' perceptions and experiences regarding homework. *Universal Journal of Educational Research*, 3(4), 296-305. <https://dx.doi.org/10.13189/ujer.2015.030407>
- Haddad, R. J. y Al Kalaani, Y. (14-17 de junio de 2015). *Flipping Homework: An Effective Homework Model* [Sesión de conferencia]. 122nd ASEE Annual Conference & Exposition, Seattle, Estados Unidos. <https://dx.doi.org/10.18260/p.24121>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Harlacher, J. (2016). *An Educator's Guide to Questionnaire Development*. Regional Educational Laboratory Central. <https://ies.ed.gov/ncee/rel/regions/central/pdf/CE5.3.2-An-Educators-Guide-to-Questionnaire-Development.pdf>
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.
- Henriques, M. E. de F. (2006). Os trabalhos de casa na Escola do 1.º Ciclo da Luz: Estudo de caso. *Interações*, 2(2). <https://dx.doi.org/10.25755/int.298>
- Hernández, M. A. y Gil, J. A. (2018). Los deberes a examen, riesgos y oportunidades. En Martínez, J. C. (Coord.) *Actas del III Congreso internacional virtual sobre la educación en el siglo XXI* (pp. 116-129). Universidad de Málaga.
- Hernández, M. A. y Gil, J. A. (2020). Deberes escolares: conceptos y etiquetas verbales. En Rivera, R. (Coord.), *V Congreso online internacional sobre la educación del siglo XXI* (pp. 144-153). Servicios Académicos Intercontinentales.
- Hernández, R., Martínez, R. y Risueño, R. (2002). La pequeña historia de los deberes. Y ¿en Europa qué? *CEAPA*, 72. 16-19.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hill, N. E. y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740-763. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015362>
- Hinds, D. (2018). *Education Secretary: I trust head teachers to decide their homework policies*. Department for Education. <https://educationhub.blog.gov.uk/2018/10/28/education-secretary-i-trust-head-teachers-to-decide-their-homework-policies/>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.

- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301-320. [https://dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5)
- Hong, E., Milgram, R. M. y Rowell, L. L. (2004). Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. *Theory into practice*, 43(3), 197-204. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4303_5
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O. C. y Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95(5), 435-450. <http://dx.doi.org/10.1086/461854>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., López-Aguado, M., Manso-Ayuso, J., y Fernández-Río, J. (2020). Familias y docentes: Garantes del aprendizaje durante el confinamiento. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 353-370. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019>
- Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas en la carrera del profesor. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (Coords.), *La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Paidós.
- Hutchison, K. (2011). Homework through the Eyes of Children: what does visual ethnography invite us to see? *European Educational Research Journal*, 10(4), 545-558. <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2011.10.4.545>
- Ideal (01 de agosto de 2022). *Resultados de la búsqueda del término "tareas escolares"*. <https://www.ideal.es/hemeroteca/tareas-escolares.html>
- Infocop (15 de noviembre de 2009). *El clima escolar, clave para el aprendizaje*. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (23 de mayo de 2022). *Indicadores urbanos*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259944561392&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratis
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (01 de junio de 2015). *¿Son los deberes una herramienta de aprendizaje o una carga añadida?* <http://blog.intef.es/inee/2015/06/01/son-los-deberes-una-herramienta-de-aprendizaje-o-una-carga-anadida/>
- Ismail, M., Mokhtar, W. Z., Nasir, N. N., Rashid, N. R. y Ariffin, A. K. (2014). The development of a web-based homework system (WBH) via TCEXAM. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5(15), 249-255. <https://dx.doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n15p249>
- Jerrim, J., López-Agudo, L. A. y Marcenaro-Gutiérrez, O. D. (2020). The association between homework and primary school children's academic achievement. International evidence from PIRLS and TIMSS. *European Journal of Education*, 55(2), 248-260. <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12374>

Junta de Andalucía (s. f.) *Atención a la diversidad*.

<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/desarrolloeducativoyformacionprofesional/areas/centros-educativos/atencion-diversidad.html>

Keith, T. Z. (1986). *Homework*. Kappa Delta Phi.

Keith, T. Z. y 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. <http://dx.doi.org/10.1037/h0088260>

Kidwell, V. (2004). *Homework*. Continuum.

Killoran, I. (2003). Why is your homework not done? How theories of development affect your approach in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 30(4), 309-315.

Kitsantas, A., Cheema, J. y Ware, H. (2011). Mathematics Achievement: The Role of Homework and Self-Efficacy Beliefs. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 312-341. <http://dx.doi.org/10.1177/1932202X1102200206>

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

Kralovec, E. y Buell, J. (2000). *The end of homework: How homework disrupts families, overburdens children and limits learning*. Beacon Press Books.

Kralovec, E. y Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58(7), 39-42.

Krosnick, J. A. (2018). Improving Question Design to Maximize Reliability and Validity. En Vannette, D. y Krosnick, J. (Eds.), *The Palgrave handbook of survey research* (pp. 95-101). Palgrave Macmillan.

Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA. Text, Audio, and Video*. Springer.

Lacasa, P. y Martín, B. (1996). *Los deberes: ¿un puente entre la escuela y el hogar?*, *Cultura y Educación*, 8(4), 45-62, <https://dx.doi.org/10.1174/11356409660561278>

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Harpers.

Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.

López-Agudo, L. A. y Roperó-García, M. Á. (2019). Out-of-School Use of Time and Its Association with Gender Differences in Educational Outcomes. *Child Indicators Research*, 13(4), 1335-1369. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-019-09701-y>

Lorenzo, J. J., Aguilar-Parra, J. M., Fernández, J. M. y Alcaraz-Ibáñez, M. (2016). Deberes escolares: ventajas e inconvenientes: El eterno debate de las tareas para casa. En Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Molero, M. M., Martos, A., Simón, M. M. y Barragán, A. B. (Comps.) *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar, volumen II* (pp. 109-113). ASUNIVEP.

- Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de educación*, 339, 177-194.
- Luengo, F. y Manso, J. (Coords.) (2020). *Informe de investigación Covid19. Voces de docentes y familias*. Proyecto Atlántida. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/informe-de-investigacion-covid19>
- Lunsford, M. L. y Pendergrass, M. (2015). Making online homework work. *Primus*, 26(6), 531-544. <http://dx.doi.org/10.1080/10511970.2015.1110219>
- Machargo, J. y Luján, I. (2000). Diferencias entre padres y educadores en la percepción del niño de cero a seis años. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, 3, 117-127.
- Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J. y Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & Education*, 152. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>
- Marková, I. (2006). Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente. *Vozes*.
- Marshall, G. (2005). The purpose, design and administration of a questionnaire for data collection. *Radiography*, 11(2), 131-136. <https://dx.doi.org/10.1016/j.radi.2004.09.002>
- Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J. M. y Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165. <https://dx.doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Matei, S. y Ciascai, L. (2015). Primary teachers opinion about homework. *Acta Didactica Napocensia*, 8(3), 29-36.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V. y Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85(3), 391-409. <http://dx.doi.org/10.1177/016146818408500310>
- McMillan, J. H., Schumacher, S. y Baides, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Medwell, J. y Wray, D. (2018). Primary homework in England: the beliefs and practices of teachers in primary schools, *Education 3-13*, 47(2), 191-204. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2017.1421999>
- Meirieu, P. (2005). *Los deberes en casa*. Octaedro.
- Mella, O. (2000) *Grupos focales. Técnica de investigación cualitativa*. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8439/9230.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Menter, I., Elliot, D., Hulme, M., Lewin, J. y Lowden, K. (2011). *A guide to practitioner research in education*. SAGE Publications Ltd.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Sánchez-Queija, I., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., Ciria-Barreiro, E. y Morgan, A. (2020).

Informe comparativo de las ediciones 2002-2006-2010-2014-2018 del Estudio HBSC en España. Ministerio de Sanidad.

https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/estudioHBSC/docs/Comparativo2002a2018/HBSC_Comparativo2002_2018.pdf

- Moreno, J. L. y Molins, L. L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-17.
- Morsy, L., y Rothstein, R. (10 de junio de 2015). Five Social Disadvantages That Depress Student Performance. Why Schools Alone Can't Close Achievement Gaps. *Economic Policy Institute*. <https://www.epi.org/publication/five-social-disadvantages-that-depress-student-performance-why-schools-alone-cant-close-achievement-gaps/>
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B. y Lindsay, J. J. (1999). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3(4), 295-317. <https://dx.doi.org/10.1023/A:1009680513901>
- Murcia, J. A. (2017). La construcción del sistema categorial en la investigación: pistas metodológicas a partir del estudio de una política pública. *Estudios de Derecho*, 74(163), 75-106. <https://dx.doi.org/10.17533/udea.esde.v74n163a04>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Homework and primary-school students' academic achievement in Latin America. *International Review of Education*, 60(5), 661-681. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-014-9440-2>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Homework Influence on academic performance. A study of Iberoamerican students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-171.
- Neto-Mendes, A., Costa, J. A., y Ventura, A. (2008). Explicações: modos de regulação de uma atividade globalizada. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 685-700. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300007>
- New South Wales Department of Education and Communities (2012). *Homework Policy: Research scan*. https://anzacpark-p.schools.nsw.gov.au/content/dam/doe/sws/schools/a/anzacpark-p/home-learning-/A_Homework_Policy_-_Research_scan.pdf
- Núñez, J. C., Freire, C., Ferradás, M. M., Valle, A., y Xu, J. (2021). Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping. *Current Psychology*, 1-12. <https://dx.doi.org/10.1007/s12144-021-01791-8>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Mourão, R. y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Núñez J. C., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una

- perspectiva multinivel. *Revista de Psicopedagogía*, 19(1), 145–172.
<http://dx.doi.org/10.1387/revpsicodidact.7127>
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M. y Jenson, W. R. (1994). Homework: A natural means of home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 9(1), 60-80.
<https://dx.doi.org/10.1037/h0088844>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (24 de enero de 2020). *La educación, un arma contra la desigualdad y el cambio climático*. <https://news.un.org/es/story/2020/01/1468501>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (s. f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (s. f.). *Las metas educativas*. <https://es.unesco.org/node/266395>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*.
https://intranet.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014). ¿Perpetúan los deberes las desigualdades en educación? *Pisa in focus*, 46. <https://dx.doi.org/10.1787/22260919>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016) *Low-Performing Students. Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264250246-en.pdf?expires=1672249482&id=id&accname=guest&checksum=8097EA1B3E78E32EDA06F04965AB12AD>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2018). *Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018. Marco de Competencia Global. Estudio PISA*.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19146
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *PISA 2018 Results (Volume I)*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)
<https://doi.org/10.1787/19963777>
- Pamies, M., Rosado, J., Carrillo, M. E. y Cascales-Martínez, A. (2020). Factores que influyen en el profesorado de Educación Primaria al enviar deberes escolares. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 204-224.
<http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8495>

- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Pan, I. (2016). *Deberes escolares, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria*. [Tesis doctoral, Universidade da Coruña]. Repositorio institucional - Universidade da Coruña.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16138/PanLopez_Irene_TD_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Panadero, E. y Alonso Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462.
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Parra-González, M. E. (2017). *Análisis de las tareas para casa en Educación Primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracaso escolar* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio institucional - Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/46974>
- Parra-González, M. E. y Sánchez, 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. <https://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9686>
- Paschal, R. A., Weinstein, T. y Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *The Journal of Educational Research*, 78(2), 97-104.
<https://dx.doi.org/10.1080/00220671.1984.10885581>
- Patall, E. A., Cooper, H. y Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300. <https://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Plata-Potter, S. I. y De Guzman, M. R. T. (2012). Mexican immigrant families crossing the education border: A phenomenological study. *Journal of Latinos and Education*, 11(2), 94-106.
<https://dx.doi.org/10.1080/15348431.2012.659563>
- Platt, E. y Brooks, F. B. (2002). Task engagement: A turning point in foreign language development. *Language Learning*, 52(2), 365-400. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00187>
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. Mc Graw Hill
- Pressman, R., Sugarman, D., Nemon, M. L., Desjarlais, J, Owens, J. A. y Schettini-Evans, A. (2015). Homework and Family Stress: With Consideration of Parents' Self Confidence, Educational Level, and Cultural Background. *The American Journal of Family Therapy*, 43(4), 297-313.
<http://dx.doi.org/10.1080/01926187.2015.1061407>
- Ramírez, N. (20 de julio de 2016). Los países que ya decidieron prohibir las tareas escolares para la casa. *Emol*. <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/07/20/813248/Los-paises-que-ya-decidieron-prohibir-las-tareas-escolares-para-la-casa.html>

- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Regueiro, B., Martínez, R., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Ferradás, M. (2020). Diferencias en la implicación en los deberes escolares en función del rendimiento académico. *Psicología Escolar e Educativa*, 24. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020192474>
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. y Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 313-323. <https://dx.doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.134>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63. <https://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>
- Regueiro, B., Suárez Fernández, N., Estévez, I., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 92-98. <https://dx.doi.org/10.23923/rpye2018.01.160>
- Regueiro, B., Valle, A., Pérez, J. C. N., Rosário, P., Rodríguez, S. y Suárez, N. (2017). Cambios en la implicación en los deberes escolares a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 29(2), 254-278. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2017.1306988>
- Regueiro, B. (2016). Os deberes escolares son beneficiosos para o rendemento académico? *Eduga: revista galega do ensino*, 71(enero-junio). <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1068/investigacion/os-deberes-escolares-son-beneficiosos-para-o-rendemento-academico>
- Rodea, E. D. (2020). Fetichismo metodológico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(3), 1263-1274.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B. y Estévez, I. (2020). Motivación intrínseca y utilidad percibida como predictores del compromiso del estudiante con los deberes escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 93-99. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.001>
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Piñeiro, I., Estévez, I. y Valle, A. (2019). Rendimiento previo e implicación en los deberes escolares de los estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(2), 109-116. <http://dx.doi.org/10.5093/psed2019a2>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós ibérica.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Cerezo, R. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.

- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva?. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 171-179.
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suarez, N., Fernandez, E. y Tuero-Herrero, E. (2011). English as a foreign language (EFL) homework diaries: Evaluating gains and constraints for self-regulated learning and achievement. *Psicothema*, 23(4), 681-687.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R. y Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 10-24.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.001>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Suárez, N., Fuentes, S. y Moreira, T. (2015). The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: A randomized-group design. *Frontiers in Psychology*, 6(1528).
<https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01528>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S. y Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 168-180. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001>
- Roth, B. (02-06 de marzo de 2020). *The Purpose of Homework Problems is Insight, Not Numbers: Crafting Exercises for an Intermediate Biological Physics Class*. APS March Meeting 2020. Denver (Estados Unidos).
- Rothstein, R. (2004). Class and the Classroom Even the best schools can't close the race achievement gap. *American School Board Journal*, 191(10), 16-21.
- Rothstein, R. (2010). How to Fix Our Schools: It's More Complicated, and More Work, than the Klein-Rhee" Manifesto" Wants You to Believe. *Economic Policy Institute, Issue Brief*, 286.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516800.pdf>
- Rudman, N. (2014). A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school. *Research in Education*, 91(1), 12-29.
<https://dx.doi.org/10.7227/RIE.91.1.2>
- Ruiz, A. (2014). *La operacionalización: De elementos teóricos al proceso de medida*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/53152>
- Sacristán, J. G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Salmerón-Vílchez, P. y Sebastián, A. I. (2022). Dialogicidad en el análisis cualitativo mediante la actividad conjunta entre investigadoras. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 171-190. <https://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.18376>
- Save the Children. (2020). *Covid-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf>

- Sayers, J., Petersson, J., Marschall, G. y Andrews, P. (2020). Teachers' perspectives on homework: manifestations of culturally situated common sense. *Educational Review* 74(5), 905-926. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2020.1806786>
- Schulte, B. (2005) El sistema educativo alemán. En Prats, J. y Raventós, F. (Eds.), *Los sistemas educativos europeos: ¿crisis o transformación?* (pp. 149-176). Fundación La Caixa.
- Schwartz, S. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology*, 48(1), 23-47. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.x>
- Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional (2011). *Plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA 2011)* <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-de-refuerzo-orientacion-y-apoyo-proa-2011/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria/14880>
- 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.
- Suárez, N. (2015). *Deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de educación obligatoria*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio institucional - Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/33360/TD_Natalia%20SuarezFernandez.pdf?sequence=1
- Suárez, S. y Suárez, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 167-184. <https://dx.doi.org/10.5209/RCED.56057>
- Tas, Y., Vural, S. S. y Öztekin, C. (2014). A study of science teachers' homework practices. *Research in Education*, 91(1), 45-64. <https://dx.doi.org/10.7227/RIE.91.1.5>
- Taub, M., Azevedo, R., Bouchet, F. y Khosravifar, B. (2014). Can the use of cognitive and metacognitive self-regulated learning strategies be predicted by learners' levels of prior knowledge in hypermedia-learning environments? *Computers in Human Behavior*, 39, 356-367. <https://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.018>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M. y Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 77-88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>

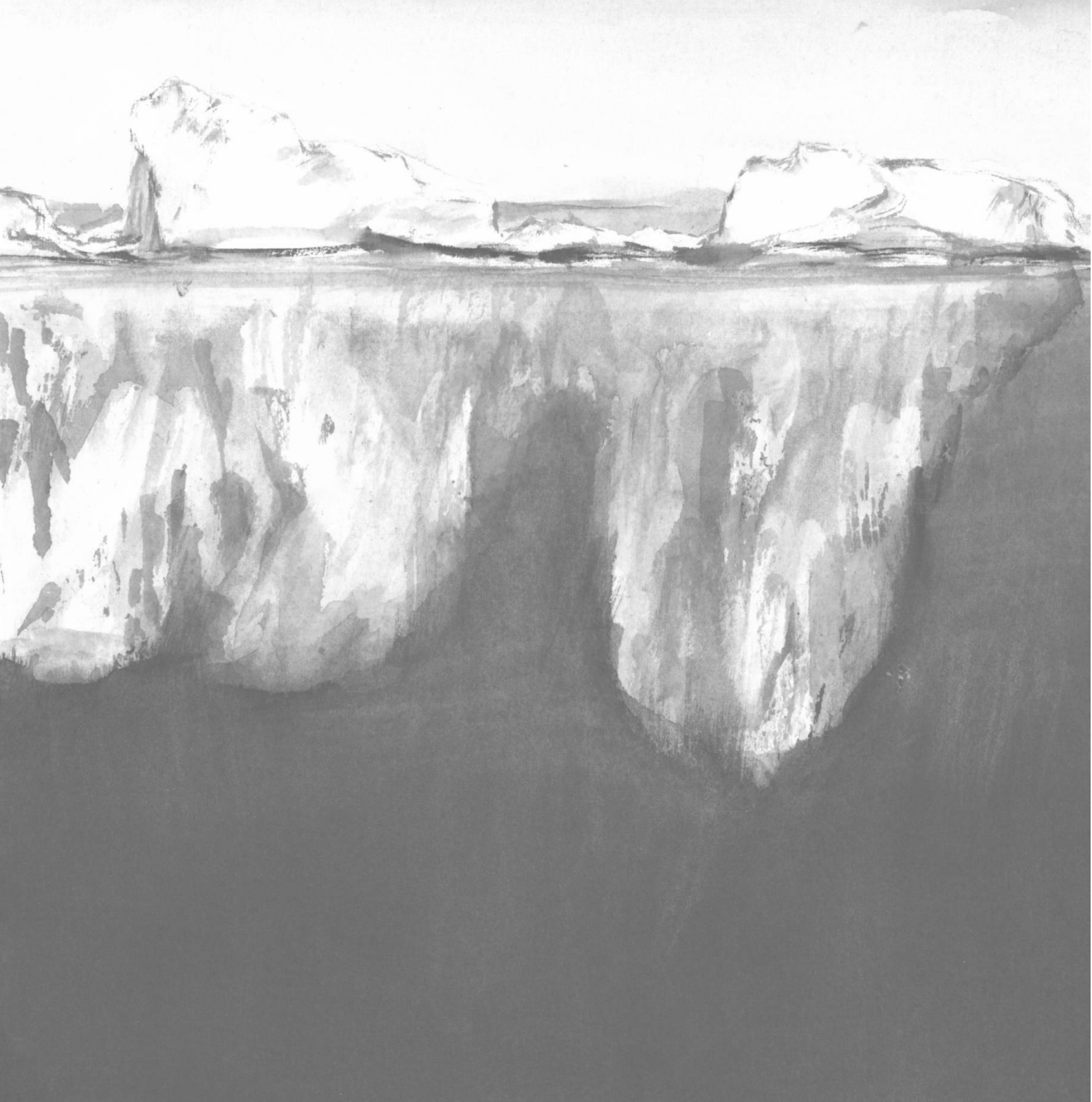
- Trautwein, U. y Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 115-145.
<https://dx.doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- Trautwein, U. y Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243-258.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>
- Trigueros, C. y Rivera, E. (2018). *Análisis de datos en la investigación cualitativa con el software NVivo 12*. Universidad de Granada <http://hdl.handle.net/10481/53395>
- Tristán, R., Serrano, F. J. y Martínez, M. J. (2021). Influencia de la implicación familiar en los deberes escolares en Educación Primaria. Percepción de la comunidad educativa en centros de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 335-350.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.363891>
- Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quiñónez, C. S., & Parra-Pérez, L. G. (2020). Creencias motivacionales de las madres y el propósito de los estudiantes de aprender en los deberes escolares. Su relación con el apoyo a la autonomía y el control. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 100-108.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2020.05.002>
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M. y Martínez-Vicente, M. (2020). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 365-374. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63480>
- Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (Coords.) (2017). *Informe sobre los Deberes Escolares*. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de Galicia.
https://libraria.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/informe_sobre_los_deberes_escolares_libro.pdf
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de psicología*, 31(2), 562-569.
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Regueiro, B., Freire, C. y Rosário, P. (2019). Time spent and time management in homework in elementary school students: A person-centered approach. *Psicothema*, 31(4), 422-428.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y 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. <http://dx.doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.137>
- Valle, A., Regueiro, B., Suárez, N., Núñez, J.C., Rosário, P. y Pan, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 123-142. <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.raet>
- Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)

- Vallespir, J., Rincón, J. C. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>
- Van Voorhis, F. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory Into Practice*, 43(3), 205-212. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4303_6
- Varela, A., Fraguera-Vale, R. y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 27-47. <http://dx.doi.org/10.15581/004.41.001>
- Vatterott, C., (2009). *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs*. ASCD.
- Vázquez, S., Latorre, C., Sierra, V. y Liesa, M. (2019). Percepción y valoraciones sobre las tareas escolares para casa en la etapa de Educación Primaria: la visión de los docentes y alumnos. *Avances en Supervisión Educativa*, 31, 1-24. <https://dx.doi.org/10.23824/ase.v0i31.641>
- Ventura, A., Neto-Mendes, A., Costa, J. A. y Azevedo, S. (2006). El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10(2), 1-19.
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99. <http://dx.doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a5>
- Vicerrectorado de Investigación y Transferencia (s. f.) *Buenas prácticas en Investigación. Código de buenas prácticas*. Universidad de Granada. <https://investigacion.ugr.es/informacion/presentacion/apoyo/comite-etica/buenas-practicas>
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. y Jacotini, G. (2019), *Measuring Innovation in Education 2019 What Has Changed in the Classroom?* Centre for Educational Research and Innovation. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Walker, J. M., 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. https://archive.globalfrp.org/content/download/1261/48764/file/parent_involvement_homework.pdf
- Warton, P. M. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Students, *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2
- Wibeck, V., Dahlgren, M. A. y Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: An analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative research*, 7(2), 249-267. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794107076023>

- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wildman, P. R. (1968). Homework pressures. *Peabody Journal of Education*, 45(4), 202-204. <http://dx.doi.org/10.1080/01619566809537528>
- Williams, R. (1958). Culture is ordinary. En Mackenzie, N. (Ed.), *Conviction* (pp. 74-92). MacGibbon & Kee.
- Willis, J. W. (2008). *Qualitative research methods in education and educational technology*. IAP.
- Wyse, D., Selwyn, N., Smith, E. y Suter, L. E. (Eds.) (2016). *The BERA/SAGE handbook of educational research*. SAGE Publications Ltd.
- Xu, J. (1994). *Doing homework: A study of possibilities*. [Tesis de doctorado no publicada]. Teachers College, Columbia University.
- Xu, J. (2007). Middle school homework management: More than just gender and family involvement. *Educational Psychology*, 27(2), 173-189. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410601066669>
- Xu, J. (2008). Models of secondary school students' interest in homework: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1180-1205. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831208323276>
- Xu, J. (2010). *Gender and homework management reported by African American students*. *Educational Psychology*, 30(7), 755-770. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.506673>
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 171-182. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671003636752>
- Xu, J. (2021). Homework goal orientation, interest, and achievement: testing models of reciprocal effects. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 359-378. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-020-00472-7>
- Xu, J. (2021). Math homework purpose Scale: Confirming the factor structure with high school students. *Psychology in the Schools* 58(8), 1518-1530. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22507>
- Xu, J. y Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 1-13.
- Xu, J. y Wu, H. (2013). Self-Regulation of Homework Behavior: Homework Management at the Secondary School Level. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2012.658457>
- Zimbardo, P. G. y Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: a valid reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *Covid-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec para la Innovación. <https://www.cop.es/uploads/PDF/COVID19-EDUCACION-PROBLEMAS-RESPUESTAS.pdf>

ANEXOS



Anexos

Anexo 1. Muestra de textos para la difusión del cuestionario

A. Mensaje para email:

Estimado docente, mi nombre es Ana Sebastián y soy alumna del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Estoy realizando una investigación de tesis sobre los deberes escolares desde la perspectiva del profesorado de primaria.

Para conocer el estado de la cuestión sobre el empleo cotidiano de los deberes escolares (sin tomar en consideración este período de obligado confinamiento en casa) necesito contar con la ayuda de profesionales como usted, respondiendo este cuestionario

<https://encuestas.ugr.es/index.php/769123?lang=es>

Quisiera agradecerle su tiempo y generosidad, ya que esta situación ha hecho que la única forma efectiva de recoger los datos sea a través de internet.

Muchas gracias por su colaboración

Ana Sebastián

B. Mensaje por Whatsapp:

¡Hola! Me llamo Ana Sebastián y estoy llevando a cabo una investigación (tesis) sobre los deberes escolares y su opinión y experiencia serían de gran ayuda. Le agradezco que conteste este cuestionario <https://encuestas.ugr.es/index.php/769123?lang=es> ya que esta situación de confinamiento ha hecho que la única forma efectiva de recoger los datos sea virtualmente ¡Gracias!

Anexo 2. Solicitud a la Delegación Territorial de Educación de Granada



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Delegación Territorial de Educación de Granada
Gran Vía 56
Granada

Purificación Salmerón Vilchez, con DNI nº 44276631 y Juan de Dios Fernández Gálvez, con DNI nº 24124412B, ambos profesores de la Universidad de Granada y codirectores de la tesis doctoral titulada “*Los deberes escolares a estudio: una investigación desde el ámbito curricular, familiar y social*”, dentro del Programa de Doctorado de Ciencias de la Educación de esta Universidad

EXPONEN QUE:

Ana Isabel Sebastián García, con DNI 76422670h está llevando a cabo la investigación antes citada con nuestra supervisión. Dicha investigación pretende conocer cómo se definen y se concretan curricularmente los deberes, así como su impacto en la comunidad educativa desde la perspectiva docente en educación primaria

El estudio está plenamente justificado si tenemos en cuenta que el sistema educativo español, regulado principalmente en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación consolidada tras la aprobación de la Ley 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, tiene como pilares ofrecer una educación de calidad (entendida como la obtención del máximo rendimiento posible) y equitativa (entendida como la igualdad de oportunidades y ofreciendo así una respuesta a la diversidad) presentándose como ambas caras de una misma moneda.

Este trabajo sobre los deberes escolares se enmarca en esta visión educativa, ya que pretende indagar su relación tanto con la escuela añadiendo una visión curricular, como con la comunidad añadiendo una visión sociocultural en esa búsqueda del equilibrio entre calidad y equidad. Desde siempre, existe un vínculo complejo entre sociedad y educación y los deberes escolares son un buen ejemplo de esa realidad: son la prueba de cómo un elemento curricular forma parte del espacio sociocultural (los deberes se originan en el contexto escolar pero se realizan en el contexto familiar) y de cómo la sociedad influye en la evolución de los mismos (es la propia sociedad con su historia, valores y situación sociocultural la que regula los cambios educativos). Esta situación enmarca el problema de investigación: obtener una visión general de cómo se concretan curricularmente los deberes escolares teniendo en cuenta el contexto sociocultural diverso en el que se desarrollan.

Además, es un tema de interés creciente y oportuno dado que es un tema muy polémico que traspasa el ámbito educativo de manera cíclica (prensa, huelgas, debates) y poco estudiado desde una perspectiva formal. Otras comunidades autónomas como Castilla y León han realizado estudios acerca de este tema¹ (2017) o incluso

¹ Consultar investigación y guía de buenas prácticas publicada en 2017:

<https://www.educa.jcyl.es/es/temas/participacion-educativa/propuesta-abierta-aplicacion-guia-deberes-escolares>

legislado acerca del empleo de los deberes escolares como la Comunidad de Valencia con la publicación de la Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat, de derechos y garantías de la Infancia y la adolescencia²

Este estudio de corte mixto, pretende determinar el nivel de inclusión curricular de los deberes, el ajuste a diferentes contextos socioculturales y la implicación de las familias desde la perspectiva docente. Esto se llevará a cabo a través de diferentes técnicas de recogida de información. En primer lugar un cuestionario general destinado a los docentes de la etapa de educación primaria (1º a 6º) de la provincia de Granada, actualmente en difusión telemática (<https://encuestas.ugr.es/index.php/769123?lang=es>) y que se complementará con grupos de discusión para profundizar sobre otros aspectos relacionados con el tema central y entrevistas en profundidad a informantes clave.

Durante toda la investigación, desde la recogida de datos hasta la elaboración de los contenidos se está guardando en todo momento la privacidad necesaria para salvaguardar la identidad de las circunstancias y sujetos encuestados según la normativa vigente y se respeta el código ético contemplado en el acuerdo de colaboración entre la Consejería de Educación y la UGR.

En caso de que este tema sea de interés por parte de la Delegación territorial de Educación en Granada, nos ponemos en contacto para plantear intervenciones, charlas formativas y compartir los resultados de la investigación. Con el ánimo de colaborar, estamos abiertos a propuestas. Los datos de contacto son:

Nombre investigadora: Ana Isabel Sebastián García	DNI: 76422670H
Correo electrónico: anasebastiangarcia@hotmail.com	Teléfono de contacto: 652692464

POR TODO ELLO SOLICITAMOS:

Solicito apoyo para la difusión del cuestionario. Bien por distribución desde el canal oficial de la delegación, hasta facilitar las listas de correo a todos los centros o cualquier otro que considere oportuno en función del grado de participación que consideren oportuno en base a lo expuesto en el párrafo anterior

Granada, 18 de abril de 2020

Fdo: Purificación Salmerón Vílchez
Sebastián García

Fdo: Juan de Dios Fernández Gálvez

Fdo: Ana

² Consultar Capítulo XI, artículo 69.3

https://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=011597/2018&L=1

Anexo 3. Plantilla para jueces expertos con pequeño cuestionario

PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Con el fin de poder establecer los perfiles necesarios para la validación, le ruego que cumplimente los siguientes datos de identificación:

Nombre y apellidos:				
Actividad laboral actual:				Experiencia laboral: _____ años
Sector profesional:	() Universidad	() Colegio	() Instituto	Otro:

Como experto/a se le solicita un análisis, ítem a ítem, tanto de la pregunta como de la respuesta, sobre diferentes aspectos, valorándolos en una escala de 1 a 5, donde 1 es mínimo y 5 es máximo:

- **Claridad:** la redacción se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y su semántica son adecuadas.
1= no es nada claro, 2= no es muy claro, 3= claro, 4= muy claro
- **Relevancia:** el ítem contribuye a recoger información importante para responder a los objetivos.
1= no es nada relevante, 2= no es muy relevante, 3= relevante, 4= muy relevante
- **Pertinencia:** el ítem es adecuado para lo que se pretende medir.
1= no es nada pertinente, 2= no es muy pertinente, 3= pertinente, 4= muy pertinente
- **Adecuación a los destinatarios:** la medida en la que se ajusta al perfil de los destinatarios (docentes de educación primaria)
1= no es nada adecuado, 2= no es muy adecuado, 3= adecuado, 4= muy adecuado

Además de todas aquellas observaciones que considere necesario, en caso de que la puntuación de algún ítem tenga una puntuación de 2 o 1, le rogamos que indique si modificaría, eliminaría o sustituiría el ítem ofreciendo en cada caso las sugerencias que estime oportunas.

Esta es la tabla que encontrará en cada ítem, puede marcar en negrita el número que considere necesario o bien borrar el resto o incluso marcarlo con una X, según su comodidad:

	Claridad	Relevancia	Pertinencia	Adecuación Destinatarios
Pregunta	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]
Respuesta	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]	[1] [2] [3] [4]
Si la valoración general es 1 o 2: ¿Qué recomienda hacer con el ítem? [] Sustituirlo [] Suprimirlo [] Modificarlo:				
Observaciones/propuestas mejora				

Tras el análisis del cuestionario se plantean unas preguntas generales que ayudarán a obtener una visión más completa del instrumento.

VALORACIÓN GENERAL DEL CUESTIONARIO

Finalmente, le pedimos que haga una valoración general respondiendo a estas cuestiones teniendo en cuenta que:

1= Muy mala, 2= Mala, 3= Buena, 4= Muy buena

De la carta de presentación					
Aspectos	Valoración				Observaciones
Claridad	1	2	3	4	
Adecuación a los destinatarios	1	2	3	4	
Longitud del texto	1	2	3	4	
Calidad del contenido/relevancia	1	2	3	4	
Del cuestionario en general					
Aspectos	Valoración				Observaciones
Lenguaje inclusivo	1	2	3	4	
Tiempo de cumplimentación	1	2	3	4	
Extensión y cantidad de preguntas	1	2	3	4	
Formato de los ítems	1	2	3	4	
Orden de las preguntas	1	2	3	4	
Permite recogida de información objetiva y libre de sesgos	1	2	3	4	
Respeto el anonimato	1	2	3	4	
Del tema de investigación: los deberes escolares					
¿Cree que el cuestionario abarca todas las circunstancias docentes?					
¿Cree que falta alguna dimensión por explorar en relación a los deberes desde la perspectiva docente?					
¿Cuál es el verbo que usted asociaría con los deberes? Ej, Los deberes se mandan, se proponen, se piden, etc.					
¿Cómo cree que se debería nombrar en el cuestionario los deberes? (deberes, deberes escolares, tareas para casa, etc.)					
Otras sugerencias:					

De nuevo, muchas gracias por su colaboración, tiempo e interés

Anexo 4. Cuestionario piloto en papel



UGR
Universidad
de Granada

Los deberes escolares en la práctica educativa desde la perspectiva del profesorado

Desde la Universidad de Granada se está realizando una investigación que pretende conocer el estado de la cuestión sobre los deberes escolares desde la perspectiva del profesorado con el fin de ofrecer posibles mejoras.

El tiempo previsto para cumplimentar este cuestionario es de 10 minutos. Hace referencia a su opinión y práctica docente habitual. Le rogamos que responda con sinceridad, ya que su opinión es valiosa. Nos gustaría agradecerle su disponibilidad, tiempo y dedicación a este cuestionario, consciente del esfuerzo que supone. Nos comprometemos a utilizar con rigor y seriedad la información que proporcione poniéndola al servicio de la mejora educativa

Finalmente, informarle que los datos de este cuestionario serán tratados de forma estadística y por lo tanto, totalmente anónimos. Si tiene alguna duda o sugerencia contacte a través de este correo electrónico: anasebastiangarcia@gmail.com

Muchas gracias

DIMENSIÓN I: CARACTERÍSTICAS

1. DATOS PERSONALES *Marque la opción que corresponda:*

Es usted: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Otro	Edad: <input type="checkbox"/> Entre 20 -30 años <input type="checkbox"/> Entre 31-40 años <input type="checkbox"/> Entre 41-50 años <input type="checkbox"/> Entre 51-60 años <input type="checkbox"/> Más de 60 años
Años de docencia: <input type="checkbox"/> De 1 a 3 <input type="checkbox"/> De 4 a 6 <input type="checkbox"/> De 7 a 18 <input type="checkbox"/> De 19 a 30 <input type="checkbox"/> Más de 31	Situación laboral: <input type="checkbox"/> Interino <input type="checkbox"/> Funcionario en prácticas <input type="checkbox"/> Expectativa de destino <input type="checkbox"/> Con destino definitivo o contratado fijo <input type="checkbox"/> Contratado temporal (centro privado)
¿Ha recibido formación en relación a los deberes escolares? <input type="checkbox"/> No he recibido <input type="checkbox"/> Sí, en la universidad <input type="checkbox"/> Sí, en el centro de profesores <input type="checkbox"/> Sí, en mi centro <input type="checkbox"/> Sí, investigando por mi cuenta	

2. DATOS PROFESIONALES *Marque la opción que corresponda:*

¿En qué cursos de primaria da clase de forma prioritaria? <input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º
¿Es tutor/a? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí, curso: _____
¿Es especialista?: <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí, asignatura => <input type="checkbox"/> Lengua extranjera <input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Educación Artística <input type="checkbox"/> Religión
Además de dar clase, ¿desempeña alguna otra función en su centro? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí, miembro del equipo directivo <input type="checkbox"/> Sí, coordinador/a de algún programa
¿Con qué frecuencia manda deberes a su alumnado? <i>Marque la opción que más se ajuste a su práctica habitual:</i> <input type="checkbox"/> Todos los días <input type="checkbox"/> Por meses <input type="checkbox"/> Sólo en fin de semana (los viernes) <input type="checkbox"/> Sólo en periodos vacacionales <input type="checkbox"/> Una o dos veces por semana <input type="checkbox"/> No mando deberes
¿Qué metodología/s educativa/s suele usar en el aula? <div style="border: 1px solid black; height: 80px; width: 100%;"></div>

3. DATOS DEL CENTRO ESCOLAR *Marque la opción que corresponda:*

Seleccione su tipo de centro escolar: <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Público	¿De qué línea es su centro? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> más de 5
¿Es un centro de compensatoria o de difícil desempeño? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí	¿Tiene alumnos de diferentes cursos en la misma aula? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí
¿Cómo describiría socioeconómicamente el barrio en el que está su centro? <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Bajo-medio <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Medio-alto <input type="checkbox"/> Alto	
¿Cuántos alumnos/as del aula, donde imparte más materias, tienen necesidades específicas de apoyo educativo? <i>Indique el número en cada uno de los casos:</i> ____ Discapacidad ____ Dificultad de aprendizaje ____ Altas capacidades ____ Déficit social	

DIMENSIÓN II: CENTRO ESCOLAR y DEBERES

4. En los documentos de su centro ¿existen directrices sobre los deberes? *Valore para cada documento marcando la opción que considere:*

	SÍ	NO	NO LO SÉ
Proyecto educativo			
Reglamento de organización y funcionamiento			
Proyecto de gestión			
Programación de ciclo			
Programación de nivel			
Unidad didáctica			
Plan de atención a la diversidad			
Programa de formación del profesorado			

5. Seleccione aquellos recursos que su centro pone a disposición del alumnado, fuera del horario lectivo, para que pueda hacer los deberes. *Valore para cada documento marcando la opción que considere:*

	SÍ	NO	NO LO SÉ
Un aula			
Profesorado de apoyo			
Acceso a internet			
Ordenadores			
Impresora			

6. ¿Hay coordinación o directrices en su centro para mandar deberes? *Valore cada una de las siguientes afirmaciones:*

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
De todo el centro					
Por ciclo					
Por curso					
Por equipo Docente					
Cada docente es independiente					

7. ¿En qué grado cree que son necesarias las reuniones de coordinación para mandar deberes?

Valore cada una de las siguientes afirmaciones:

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Con todo el centro					
Por ciclo					
Por curso					
Por equipo Docente					
Cada docente es independiente					

DIMENSIÓN III: OPINIÓN GENERAL DE LOS DOCENTES SOBRE LOS DEBERES

Este cuestionario trata de los deberes desde la perspectiva del profesorado de educación primaria. Por ello, y para poder comprender mejor sus respuestas nos gustaría conocer su punto de vista:

8. ¿Qué son para usted los deberes escolares?



9. En relación al posicionamiento de los deberes: Marque la opción que considere para cada caso:

	Totalmente en contra	En contra	Ni a favor ni en contra	A favor	Totalmente a favor
Mi postura					
La que creo que tienen los docentes					

10. ¿Con qué intención cree que se mandan los deberes?

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Para trabajar contenidos (Repasar, practicar, afianzar, profundizar, ampliar)					
Para desarrollar habilidades académicas (Inteligencia, imaginación, creatividad, razonamiento, memoria...)					
Para desarrollar habilidades no académicas pero que se necesitan en clase (Trabajo en grupo, investigar, hábitos de estudio, control, responsabilidad, gestión del tiempo, autonomía en el aprendizaje...)					
Para desarrollar habilidades personales (Motivación, autoestima, sentimientos de logro, perseverancia...)					
Para regular el comportamiento del alumnado (Si se porta mal en clase...)					
Para establecer un vínculo con la familia y demostrar a la comunidad lo que se hace en la escuela					

11. ¿Con qué intención manda USTED deberes?

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Para trabajar contenidos (Repasar, practicar, afianzar, profundizar, ampliar)					
Para desarrollar habilidades académicas (Inteligencia, imaginación, creatividad, razonamiento, memoria...)					
Para desarrollar habilidades no académicas pero que se necesitan en clase (Trabajo en grupo, investigar, hábitos de estudio, control, responsabilidad, gestión del tiempo, autonomía en el aprendizaje...)					
Para desarrollar habilidades personales (Motivación, autoestima, sentimientos de logro, perseverancia...)					
Para regular el comportamiento del alumnado (Si se porta mal en clase...)					
Para establecer un vínculo con la familia y demostrar a la comunidad lo que se hace en la escuela					

12. En general, ¿cree que existe una relación entre los objetivos pedagógicos/competencias y los deberes que se mandan?

Nunca Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre Siempre

DIMENSIÓN IV: DISEÑO DE DEBERES

13. Cuando manda deberes ¿cómo los prepara? Marque tantas X como sean necesarias:

- Los selecciono de los que propone el libro de texto Los elaboro personalmente
 Los selecciono de otros manuales Los elaboro con compañeros
 Los selecciono de internet



14. ¿En qué consisten los deberes que usted manda a su alumnado? *Valore cada una de las siguientes afirmaciones:*

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Tareas de repetición o de adquisición de práctica: hacer un ejercicio, memorizar un texto, listas de palabras, dictados, copiados...					
Tareas de aplicación: resolver problemas, acertijos, buscar en internet, investigar, plantear retos, simulacros...					
Tareas de invención: crear algo a partir de lo explicado como teatros, dibujos, manualidades, etc.					
Tareas de reflexión: redacciones, ver documentales...					
Tareas de lectura					
Tareas de repetición o de adquisición de práctica: hacer un ejercicio, memorizar un texto, listas de palabras, dictados, copiados...					

15. ¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de mandar deberes? *Valore cada una de las siguientes afirmaciones:*

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Nivel de aprendizaje del alumnado					
Conocimiento del idioma					
Circunstancias personales					
Circunstancias familiares					

16. En general, indique en qué medida los deberes que usted manda:

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Se hacen de forma individual					
Se hacen por parejas					
Se hacen en grupos					
Se hacen con ayuda de la familia					

17. Indique en qué grado es necesario emplear los siguientes recursos para la resolución de los deberes

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Papel y lápiz (libro de texto)					
Recursos TIC (ordenador, internet...)					
Visitar otros espacios					
Contactar con gente					
Otros materiales: cartulinas, goma eva, etc.					

18. A la hora de mandar los deberes, ¿tiene en cuenta el tiempo que tardará su alumnado en hacerlos?

- No
 Sí, en función del curso (edad)
 Sí, en función de sus características individuales
 Sí, en función de las características familiares

19. ¿Cuánto tiempo diario cree que dedica su alumnado a realizar las tareas escolares? *(La suma de todas las asignaturas)*

- Menos de 1h
 Entre 1 y 2h
 Entre 2 y 3h
 Más de 3h

20. A la hora de mandar deberes, ¿tiene en cuenta los deberes que se mandan en otras asignaturas?

Marque la opción que más se ajuste a su práctica habitual:

- Sí, tengo en cuenta las distintas asignaturas que yo imparto al mismo grupo
 Sí, tengo en cuenta mis asignaturas y las que imparten el resto de mis compañeros
 No suelo tenerlo en cuenta

21. A la hora de mandar deberes, señale aquella opción que más se ajuste a su realidad:

- A todos se les manda la misma tarea
 Las tareas son personificadas
 Sólo reciben tareas personificadas los NEE (Necesidades Educativas Especiales)
 Sólo reciben tareas personificadas los NEAE (Necesidades específicas de Apoyo Educativo)



DIMENSIÓN V: CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN DE DEBERES

22. A la hora de evaluar los deberes, ¿tiene algunos criterios?
 No Sí, pero no están recogidos en ningún documento oficial Sí, están recogidos en _____
23. ¿Cree que el profesorado da a conocer los criterios e indicadores al alumnado?
 Sí No No es una información que el alumnado necesite saber
24. En general, ¿Quién se encarga de la corrección de los deberes? *Marque tantas X como considere necesario*
 Yo corrijo individualmente los deberes de cada alumno/a El alumnado sale a la pizarra a resolverlo
 Yo doy pautas pero se corrigen entre alumnos Las familias
25. ¿Cómo es la corrección de los deberes? *Marque tantas X como considere necesario*
 Se califica con una nota el trabajo realizado No se corrigen
 Se revisa el trabajo indicando posibles mejoras del mismo
26. ¿Qué peso tienen los deberes en la calificación total de su alumnado? *Marque la opción que más se ajusta a su realidad*
 No influyen Menos 10% Entre el 11 y el 25% Entre el 26 y el 50% Más del 50%
27. Cuando el alumnado realiza los deberes, ¿qué consecuencias tiene? *Marque tantas X como considere necesario*
 Refuerzo verbal Aumento de privilegios Afecta a la calificación final No ocurre nada
28. Cuando el alumnado NO realiza los deberes, ¿qué consecuencias tiene? *Marque tantas X como considere necesario*
 Reducción del tiempo de recreo/libre Acumulación de tareas Reprimenda verbal
 Retirada de privilegios Afecta a la calificación final No ocurre nada
29. A la hora de evaluar los deberes ¿existen medidas específicas para los alumnos?
 No, son los mismos indicadores para todos/as Sí, diferencio según _____

DIMENSIÓN VI: LOS DEBERES EN RELACIÓN A LAS FAMILIAS Y EL ALUMNADO

30. ¿Dónde cree que suele realizar su alumnado los deberes? *Marque la opción que más se ajusta a su realidad*
 En clase durante la jornada lectiva En el colegio fuera de la jornada lectiva
 En otras actividades fuera de la jornada lectiva En casa No lo sé
31. En su opinión, ¿Qué porcentaje de su alumnado cuenta con apoyo externo (academia, profesor particular) para realizar los deberes? *Marque la opción que más se ajusta a su realidad*
 Menos del 20% de la clase Entre el 21 y el 50% Entre el 51 y el 80% Más del 80%
32. Indique cuáles son los apoyos y recursos que puede tener su alumnado en casa.

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Familiares (padre, madre, hermano...)					
Clases particulares y academias					
Internet, impresora					
Facilidad para los trabajos grupales					

33. Según su opinión, ¿qué papel cree que desempeñan las familias en relación a los deberes?

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Ayudarles en la organización de las tareas					
Ayudarles en la ejecución (resolviendo dudas...)					
Vigilar si la ejecución es correcta					
Motivarles y animarles a su realización					

34. En su opinión, ¿en qué medida cree que los deberes impactan en la conciliación familiar?
 Nunca Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre Siempre

35. ¿Les ha explicado alguna vez a los padres cómo ayudar a sus hijos con los deberes? *Marque la opción que más se ajusta a su realidad*
 Sí, una vez en el curso Si, varias veces en el curso No, no lo considero necesario No, no me lo han pedido

36. Generalmente, ¿cómo conoce usted las circunstancias personales y necesidades de su alumnado y familias?

Marque la opción que más se ajusta a su realidad

- Por el trato diario en clase
 Por entrevistas con las familias y/o tutorías
 Por el contexto en el que está el colegio
- Por los informes escolares de años anteriores
 Por cuestionarios que ha realizado mi alumnado

37. ¿Cuál cree que es su opinión de SU ALUMNADO acerca de los deberes? Marque la opción que más se ajusta a su realidad

- De aceptación
 De rechazo
 No es relevante

38. ¿Cuál cree que es su opinión de LAS FAMILIAS acerca de los deberes? Marque la opción que más se ajusta a su realidad

- De aceptación
 De rechazo
 No es relevante

39. ¿Qué información considera interesante conocer para comprender las necesidades y circunstancias de su alumnado?

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
El nivel formativo de los padres					
El nivel socioeconómico					
Los recursos que hay en la familia					
El tiempo del que disponen para ayudarles a hacer los deberes					
La estructura familiar					
Los hábitos, rutinas, organización de horarios					

Si tiene alguna opinión que considere importante para la investigación, este es el espacio indicado:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 5. Cuestionario definitivo



Universidad
de Granada

Los deberes escolares en la práctica educativa desde la perspectiva del profesorado

Desde la Universidad de Granada se está realizando una investigación que pretende conocer el estado de la cuestión sobre los deberes escolares desde la perspectiva del profesorado con el fin de ofrecer posibles mejoras.

El tiempo previsto para cumplimentar este cuestionario es de 15 minutos. Hace referencia a su opinión y práctica docente habitual. Le rogamos que responda con sinceridad, ya que su opinión es valiosa. Nos gustaría agradecerle su disponibilidad, tiempo y dedicación a este cuestionario, consciente del esfuerzo que supone. Nos comprometemos a utilizar con rigor y seriedad la información que proporcione poniéndola al servicio de la mejora educativa.

Finalmente, informarle que los datos de este cuestionario serán tratados de forma estadística y por lo tanto, totalmente anónimos. Si tiene alguna duda o sugerencia contacte a través de este correo electrónico: aisg@correo.ugr.es

Muchas gracias

DIMENSIÓN I: CARACTERÍSTICAS

1. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES Marque la opción que corresponda:

Género: Hombre Mujer Otro

Edad: Entre 20 -30 años Entre 31-40 años Entre 41-50 años Entre 51-60 años Más de 60 años

Años de docencia: De 1 a 3 De 4 a 6 De 7 a 18 De 19 a 30 Más de 31

Situación laboral: Interino/a Funcionario/a en prácticas Expectativa de destino
 Con destino definitivo o contratado/a fijo Contratado/a temporal (centro privado)

¿Ha recibido formación en relación a los deberes escolares? No he recibido ninguna
 Sí, en la universidad Sí, en el centro de profesores Sí, en mi centro Sí, investigando por mi cuenta

EN ESTE CURSO 19/20

¿Es tutor/a? No Sí, de 1º Sí, de 2º Sí, de 3º Sí, de 4º Sí, de 5º Sí, de 6º

¿Es especialista?:
 No Sí, Lengua extranjera Sí, Ed. Física Sí, Ed. Artística- Música Sí, Religión Sí, PT Sí, AL

Además de dar clase, ¿desempeña alguna otra función en su centro? No Sí tutor de 1º 2º 3º 4º 5º
 Sí, miembro del equipo directivo Sí, coordinador/a de algún programa Sí, coordinador/a de etapa/ciclo

¿Con qué frecuencia manda deberes a su alumnado? Marque la opción que más se ajuste a su práctica habitual:
 No mando deberes Todos/la mayoría de días Una o dos veces por semana
 De forma esporádica Los fines de semana (viernes) Sólo en periodos vacacionales

¿Qué metodología/s educativa/s suele usar en el aula de forma sistemática? Marque tantas X como sean necesarias:
 Lección magistral Aprendizaje basado en problemas Estudio de casos
 Resolución de ejercicios/problemas Aprendizaje por proyectos Aprendizaje cooperativo
 Flipped classroom (Aula invertida) Aprendizaje basado en juegos Gamificación
 Otra metodología (especificar):

2. DATOS DEL CENTRO ESCOLAR Marque la opción que corresponda:

Seleccione su tipo de centro escolar: Privado Concertado Público ¿Es un centro de compensatoria o de difícil desempeño? No Sí

¿De qué línea base es su centro? (sin contar desdobles) 1 2 3 4 5 más de 5

¿Cómo describiría socioeconómicamente la zona en el que está su centro?
 Baja Baja-media Media Media-alta Alta

Si en el aula tiene alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, señale el número para cada uno de los casos:

	1	De 2 a 3	De 4 a 6	8 o más
Discapacidad				
Dificultad de aprendizaje				
Altas capacidades				
Déficit social compensatoria				

Este cuestionario trata de los deberes desde la perspectiva del profesorado de Educación Primaria. Por ello, y para poder comprender mejor sus respuestas nos gustaría conocer su punto de vista:

3. ¿Qué son para usted los deberes escolares? ¿Cómo los define?


DIMENSIÓN II: CENTRO ESCOLAR y DEBERES

4. En los documentos de su centro ¿existen directrices sobre los deberes? *Valore para cada documento marcando la opción que considere:*

	SÍ	NO	NO LO SÉ
Proyecto educativo			
Reglamento de organización y funcionamiento			
Proyecto de gestión			
Programación de ciclo			
Programación de nivel			
Unidad didáctica			
Plan de atención a la diversidad			
Programa de formación del profesorado			

5. Seleccione aquellos recursos que su centro pone a disposición del alumnado, fuera del horario lectivo, para que pueda hacer los deberes. *Valore para cada documento marcando la opción que considere:*

	SÍ	NO	NO LO SÉ
Un aula			
Profesorado de apoyo			
Acceso a internet			
Ordenadores			
Impresora			
Plan de acompañamiento (PROA)			

6. ¿Hay coordinación en su centro para mandar deberes? *Valore cada una de las siguientes afirmaciones:*

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
De todo el centro					
Por ciclo					
Por equipo Docente					
Cada docente es independiente					

7. ¿En qué grado cree que son necesarias las reuniones de coordinación para mandar deberes?

Valore cada una de las siguientes afirmaciones:

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Con todo el centro					
Por ciclo					
Por equipo Docente					

DIMENSIÓN III: OPINIÓN GENERAL DE LOS DOCENTES SOBRE LOS DEBERES

8. Respecto a mandar deberes, ¿Cuál es su opinión? *Marque la opción que considere para cada caso:*

	Totalmente en contra	En contra	Ni a favor ni en contra	A favor	Totalmente a favor
Mi posicionamiento					
La mayoría de docentes					



9. En caso de mandar deberes, ¿Con qué intención los manda usted?

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Para trabajar contenidos (Repasar, practicar, afianzar, profundizar, ampliar)					
Para desarrollar habilidades cognitivas (Inteligencia, imaginación, creatividad, razonamiento, memoria...)					
Para desarrollar habilidades académicas (Trabajo en grupo, investigar, hábitos de estudio, control, responsabilidad, gestión del tiempo, autonomía en el aprendizaje...)					
Para desarrollar habilidades personales (Motivación, autoestima, sentimientos de logro, perseverancia...)					
Para regular el comportamiento del alumnado (Si se porta mal en clase, si no han acabado la tarea)					
Para establecer un vínculo con la familia y demostrar a la comunidad lo que se hace en la escuela					

10. ¿Con qué intención cree que los docentes de primaria en general mandan los deberes?

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Para trabajar contenidos (Repasar, practicar, afianzar, profundizar, ampliar)					
Para desarrollar habilidades cognitivas (Inteligencia, imaginación, creatividad, razonamiento, memoria...)					
Para desarrollar habilidades académicas (Trabajo en grupo, investigar, hábitos de estudio, control, responsabilidad, gestión del tiempo, autonomía en el aprendizaje...)					
Para desarrollar habilidades personales (Motivación, autoestima, sentimientos de logro, perseverancia...)					
Para regular el comportamiento del alumnado (Si se porta mal en clase, si no han acabado la tarea)					
Para establecer un vínculo con la familia y demostrar a la comunidad lo que se hace en la escuela					

11. En general, ¿cree que existe una relación entre los objetivos pedagógicos/competencias y los deberes que se mandan?

Nunca Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre Siempre

DIMENSIÓN IV: DISEÑO DE DEBERES

12. Cuando manda deberes ¿cómo los prepara? Marque tantas X como sean necesarias:

- Los selecciono de los que propone el libro de texto Los elaboro personalmente
- Los selecciono de otros manuales Los elaboro con compañeros
- Los selecciono de internet Sigo el cuadernillo del alumnado para casa

13. ¿En qué consisten los deberes que usted manda a su alumnado? Valore cada una de las siguientes afirmaciones:

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Tareas de recordar					
Tareas comprender					
Tareas de aplicar					
Tareas de analizar					
Tareas de reflexionar					
Tareas de crear					



14. ¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de mandar deberes? *Valore cada una de las siguientes afirmaciones:*

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Nivel de aprendizaje del alumnado					
Circunstancias personales					
Circunstancias familiares					
Mandado o recomendación del centro					

15. En general, indique en qué medida los deberes que usted manda:

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Se hacen de forma individual					
Se hacen por parejas					
Se hacen en grupos					
Se hacen con ayuda de la familia					

16. Indique en qué grado es necesario emplear los siguientes recursos para la resolución de los deberes

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Papel y lápiz (libro de texto, ficha...)					
Recursos TIC (ordenador, internet...)					
Visitar otros espacios					
Contactar con gente					
Otros materiales: cartulinas, goma eva, colores...					

17. A la hora de mandar los deberes, ¿tiene en cuenta el tiempo que tardará su alumnado en hacerlos? *Marque la opción que más se ajuste a su práctica habitual:*

- No
 Sí, en función del curso (edad)
 Sí, en función de sus características individuales
 Sí, en función de las características familiares

18. ¿Cuánto tiempo diario cree que dedica su alumnado a realizar las tareas escolares? *(La suma de todas las asignaturas)*

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Menos de 1h					
Entre 1 y 2h					
Entre 2 y 3h					
Más de 3h					

19. A la hora de mandar deberes, ¿tiene en cuenta los deberes que se mandan en otras asignaturas?

Marque la opción que más se ajuste a su práctica habitual:

- Sí, tengo en cuenta las distintas asignaturas que yo imparto al mismo grupo
 Sí, tengo en cuenta mis asignaturas y las que imparten el resto de mis compañeros
 Sólo cuando el alumnado protesta y entonces ajusto los deberes a mandar
 No suelo tenerlo en cuenta

20. A la hora de mandar deberes, señale aquella opción que más se ajuste a su realidad:

- A todos se les manda la misma tarea
 Las tareas son personalizadas
 Solo reciben tareas personalizadas el alumnado con NEE (Necesidades Educativas Especiales)
 Solo reciben tareas personalizadas el alumnado con NEAE (Necesidades específicas de Apoyo Educativo)

DIMENSIÓN V: CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN DE DEBERES

21. A la hora de evaluar los deberes, ¿tiene algunos criterios?

- No
 Sí, pero no están recogidas en ningún documento oficial
 Sí, están recogidas en los documentos oficiales

22. ¿Cree que el profesorado da a conocer estos criterios de evaluación al alumnado?

- Sí
 No
 No es una información que el alumnado necesite saber

23. En general, ¿Quién se encarga de la corrección de los deberes? *Marque tantas X como considere necesario*

- Yo corrijo individualmente los deberes de cada alumno/a
 El alumnado sale a la pizarra a resolverlo
 Yo doy pautas pero se corrigen entre alumnos
 Las familias



24. ¿Cómo es la corrección de los deberes? Marque tantas X como considere necesario
- Se califica con una nota el trabajo realizado No se corrigen
- Se revisa el trabajo indicando posibles mejoras del mismo
25. ¿Qué peso tienen los deberes en la calificación total de su alumnado? Marque la opción que más se ajusta a su realidad
- No influyen Menos 10% Entre el 11 y el 25% Entre el 26 y el 50% Más del 50%
26. Cuando el alumnado realiza los deberes, ¿qué consecuencias tiene? Marque tantas X como considere necesario
- Refuerzo verbal Afecta a la calificación final No ocurre nada
27. Cuando el alumnado NO realiza los deberes, ¿qué consecuencias tiene? Marque tantas X como considere necesario
- Reducción del tiempo de recreo/libre Acumulación de tareas Amonestación verbal
- Afecta a la calificación final No ocurre nada
28. Cuando evalúa los deberes, ¿existen medidas específicas para cada alumno/a? Marque tantas X como considere necesario
- No, son los mismos indicadores para todos/as Sí, diferencia según circunstancias familiares
- Sí, diferencia según circunstancias personales

DIMENSIÓN VI: LOS DEBERES EN RELACIÓN A LAS FAMILIAS Y EL ALUMNADO

29. ¿Dónde cree que suele realizar su alumnado los deberes? Marque la opción que más se ajusta a su realidad
- En clase durante la jornada lectiva En el colegio fuera de la jornada lectiva
- En otras actividades fuera de la jornada lectiva En casa No lo sé
30. En su opinión, ¿qué porcentaje de su alumnado cuenta con apoyo externo no familiar (academia, profesor particular) para realizar los deberes? Marque la opción que más se ajusta a su realidad
- Menos del 20% de la clase Entre el 21 y el 50% Entre el 51 y el 80% Más del 80%
31. Indique cuáles son los apoyos y recursos que puede tener su alumnado en casa. Valore cada una de las siguientes afirmaciones:

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Familiares (padre, madre, hermanos/as...)					
Internet, impresora...					
Facilidad para los trabajos grupales (quedar con compañeros, tiempo, espacios para reunirse...)					

32. Según su opinión, ¿qué papel cree que desempeñan las familias en relación a los deberes?

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
Ayudarles en la organización de las tareas					
Ayudarles en la ejecución (resolviendo dudas...)					
Revisar si la ejecución es correcta					
Motivarles y animarles a su realización					
Hacerles los deberes a sus hijos/as					
Les castigan con más deberes					

33. ¿Cree que los deberes interfieren en la rutina familiar? Marque la opción que más se ajusta a su realidad
- Nunca Casi nunca Ocasionalmente Casi siempre Siempre
34. ¿Les ha explicado alguna vez a las familias cómo ayudar a sus hijo/as con los deberes? Marque la opción que más se ajusta a su realidad
- No, no me lo han pedido Sí, una vez en el curso (grupal) Sólo a nivel particular
- No, no lo considero necesario Sí, varias veces en el curso Sólo cuando me lo piden
35. Generalmente, ¿cómo conoce usted las circunstancias personales y necesidades de su alumnado y familias? Marque tantas X como considere necesario
- Por el trato diario en clase Por los informes escolares de años anteriores
- Por entrevistas con las familias y/o tutorías Por cuestionarios que ha realizado mi alumnado
- Por el contexto en el que está el colegio Por las notas en la agenda escolar
36. En su opinión, ¿qué piensa la mayoría de su alumnado acerca de los deberes? Marque la opción que más se ajusta a su realidad
- Los aceptan Los rechazan Son indiferentes Están resignados Su opinión no es relevante



37. En su opinión, ¿qué piensan las familias acerca de los deberes? Marque la opción que más se ajusta a su realidad

Los aceptan Los rechazan Son indiferentes Están resignados Su opinión no es relevante

38. ¿Qué información considera interesante conocer para comprender las necesidades y circunstancias de su alumnado?

Valore cada una de las siguientes afirmaciones:

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
El nivel formativo de los padres					
El nivel socioeconómico familiar					
Los recursos que hay en la familia					
El tiempo del que disponen para ayudarles a hacer los deberes					
La estructura familiar					
Los hábitos de estudio (lugar, método...)					

Si tiene alguna opinión que considere importante para la investigación, este es el espacio indicado:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 6. Carta de FAMPA al Consejo Escolar Provincial

LA NO OBLIGATORIEDAD DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES CURRICULARES FUERA DEL HORARIO LECTIVO POR PARTE DEL ALUMNADO

CONSIDERANDO QUE

PRIMERO.- El artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que *“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.”*.

SEGUNDO.- El artículo 3.1 de la Convención de los Derechos del Niño establece que *“En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.”*

TERCERO.- El artículo 28, apartados a y b, de la Convención de los Derechos del niño establece que *“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:*

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;”

CUARTO.- El Artículo 6 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea establece que *“La Unión dispondrá de competencia para llevar a cabo acciones con el fin de apoyar, coordinar o complementar la acción de los Estados miembros. Los ámbitos de estas acciones serán, en su finalidad europea:...e) la educación, la formación profesional, la juventud y el deporte;...”*

QUINTO.- El artículo 14.2 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, sobre el Derecho a la Educación, establece que *“Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.”*

SEXTO.- El artículo 10.2 de la Constitución Española establece que *“Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.”*

SÉPTIMO.- El artículo 27.4 de la Constitución Española establece que *“La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.”*

OCTAVO.- El artículo 3.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), establece que *“La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica.”*

NOVENO.- El día 29 de mayo de 2014, el Consejo Escolar del Estado aprobó una propuesta mediante la cual se insta al MECD a que impulse un acuerdo en todos los foros donde sea oportuno incluido el seno de la Conferencia Sectorial, así como a que ejerza sus competencias donde sea necesario para garantizar la gratuidad total de la Enseñanza Básica, de manera que las familias no tengan que aportar cantidad alguna por libros de texto u otros materiales de carácter didáctico o curricular, necesarios para que el alumnado reciba dicha enseñanza.

DÉCIMO.- El Art. 154 del Código Civil

Los padres deben velar por sus hijos y ejercer la patria potestad en beneficio de ellos.

UNDÉCIMO.- El artículo 8 del Convenio Europeo de los Derechos humanos dice: *"1. Toda persona tiene derecho al respeto de su vida privada y familiar, de su domicilio y de su correspondencia."*

La Constitución Española también recoge la intimidad familiar como derecho fundamental en su artículo 18: *"1. Se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen."*

Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño dice, en su artículo 16: *"Todo niño tiene derecho a no ser objeto de injerencias en su vida privada, su familia, su domicilio y su correspondencia, y a no ser atacado en su honor."*

El artículo 31.3 de la Convención de los Derechos del Niño establece que *"El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales."*

La Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se dan normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los centros de Educación Básica de fecha 3 de Octubre de 1973 establece la excepcionalidad de programar actividades para realizar por los alumnos fuera del Colegio para salvaguardar el derecho de los niños y niñas al descanso, el juego y la convivencia en el seno del hogar, llegando a prohibir expresamente en su punto 5º que todos aquellos centros que tengan establecida la realización de actividades extraescolares, que supongan prolongación de la jornada escolar normal, impongan tareas para realizar por los alumnos en sus domicilios.

El Decreto de fecha 31 de Mayo de 1957 de Reducción de asignaturas y simplificación de programas del Plan de Bachillerato de 1957 en su artículo 5, d) prohíbe expresamente encomendar a los alumnos trabajos para ejecutar fuera del Centro.

El Estatuto de Centros Escolares aprobado por la Ley Orgánica 5/1980, de la Jefatura del Estado, de 19 de junio, en su artículo 13 señala que *“durante el período preescolar y los dos primeros cursos de escolaridad obligatoria, las tareas para realizar fuera de las horas de clase quedan totalmente suprimidas. A partir del curso tercero se podrán encomendar tareas en el hogar con un aumento progresivo según la edad de los escolares, procurando, no obstante,*

que en ningún caso se vean los niños precisados de emplear en dichas tareas el tiempo de que disponen para juegos, diversiones y convivencia en el seno del hogar, ni disminuir las horas de descanso.”

La Circular del Ministerio de Educación de 1984 establecía que: *“Se prohíbe encomendar tareas con carácter general, regular y periódico para que los alumnos hagan fuera del centro. Los profesores, padres y alumnos podrán reclamar ante las direcciones provinciales del Ministerio de Educación si consideran que se vulnera este principio”*.

Es más la Sentencia número 133/2010 del Tribunal Constitucional de 2 de diciembre de 2010 (BOE de 05.01.2011) a pesar de la interpretación restrictiva del derecho a la educación reconocido en el artículo 27 de la Constitución Española, reconoce que *“la libertad de enseñanza (art. 27.1 CE) de los padres, ... habilita a éstos, como a cualquier persona, a enseñar a otros, en este caso a sus hijos, tanto dentro como fuera del sistema de enseñanzas oficiales. En lo que respecta a la enseñanza que se desarrolla al margen de este último, las resoluciones impugnadas y las normas que éstas aplican no impiden en modo alguno que los recurrentes enseñen libremente a sus hijos fuera del horario escolar”* Por lo tanto, la escuela, debe adaptar las materias y contenidos al tiempo del que dispone legalmente, sin interferir en la vida privada de las familias y en el libre ejercicio del derecho a la educación que tienen madres, padres y tutores legales.

Que se ha detectado que muchos centros educativos en sus RRI, y algunos docentes en sus criterios de evaluación establecen la obligación de realizar actividades curriculares fuera del horario lectivo. Dicha obligación viene determinada por razón de otorgarse a dichas actividades un porcentaje de la nota final. Se ha detectado igualmente que, en ocasiones, la no realización de estas actividades fuera del Horario Lectivo lleva aparejada una sanción, por lo que deja de ser una actividad voluntaria.

Que tanto los RRI, como los criterios de evaluación y de calificación carecen del rango necesario para innovar el ordenamiento jurídico y mucho menos pueden vulnerar lo establecido en normas de rango superior. En este sentido cabe señalar que la Orden de 29 de junio de 1994, en su artículo 53 estableció que **“la jornada escolar permitirá la realización de TODAS las actividades lectivas y complementarias...”** esta norma ha sido reproducida en la actualidad por todas las Administraciones Educativas Autonómicas y no resulta acorde con ella exigir a los alumnos que realicen actividades curriculares fuera de la jornada escolar.

Que debido a la obligatoriedad de realización de tareas curriculares con efectos negativos en caso de no realizarlas, y debido a las dificultades que muchas familias encuentran para ayudar a sus hijos e hijas en su realización por no tener disponibilidad horaria, no disponer de conocimientos adecuados, o no tener la formación necesaria para transmitir conocimientos, entre otras causas, las familias se ven obligadas a contratar clases particulares o academias para evitar perjuicios a sus hijos e hijas, ya que aunque no se apliquen medidas de tipo sancionador, el alumnado que no realiza las tareas curriculares fuera del horario lectivo se ve cuestionado y señalado, y por lo tanto, sometido a una presión institucional totalmente innecesaria e inadecuada presentando en algunos casos síntomas como insomnio, pesadillas, ansiedad, negativa de asistencia a determinadas clases o al centro educativo...etc.

En definitiva síntomas similares a los que presenta el alumnado que sufre acoso escolar. Como así acaba de denunciar la OMS en la publicación de fecha 15 de Marzo de 2016 sobre la encuesta que ha realizado sobre la salud de los niños en edad escolar.

Las causas anteriormente expuestas rompen el principio de gratuidad de la enseñanza pública obligatoria además de atentar contra el principio de igualdad de oportunidades ya que el paso y el progreso por las distintas etapas y cursos queda supeditado a las posibilidades económicas de las familias.

Que las actividades realizadas fuera del horario lectivo en ningún caso pueden repercutir de forma negativa en el proceso educativo del alumnado ya que deben considerarse de realización voluntaria, al pertenecer al ámbito privado, no pudiendo hacerse comentario público alguno sobre su realización, o no. Dejando como única posibilidad su comentario en el marco de las tutorías individuales del docente y sus progenitores o tutores legales ya que, en caso contrario, se estaría vulnerando el derecho a la intimidad del menor.

Que en base a la regulación referenciada y a la interpretación realizada por nuestro Tribunal Constitucional relativa al derecho a la educación contemplado en la Constitución Española, debemos concluir que los centros de enseñanza **no pueden exigir ninguna tarea más allá del horario escolar y fuera de las horas lectivas, puesto que la competencia que la ley les reconoce respecto al derecho a la educación infantil y juvenil finaliza en el mismo momento en el que se cumple la estancia en el centro educativo.**

Que resulta inadmisibles la inclusión dentro de los criterios de calificación de los centros educativos, tareas realizadas fuera del horario escolar, puesto que solamente pueden calificarse aquellas pruebas "observables, medibles y evaluables" requisitos que los deberes en casa jamás podrán cumplir, puesto que ocurren fuera de la vista del profesorado, siendo nula toda aquella afectación del expediente académico del alumnado en base a dicho criterio de calificación que contradice toda la normativa internacional y nacional señalada al efecto.

Por tanto, en ningún centro escolar puede establecerse unilateralmente la obligación de que las familias asuman la responsabilidad de que sus hijos e hijas realicen aquellas tareas que debieron realizarse dentro del horario lectivo, en cuanto que supondrían crear situaciones de desigualdad según la capacidad económica o situación laboral de las familias y una vulneración de la libertad de enseñanza reconocida en el artículo 27.1 de la Constitución Española.

En base a lo anteriormente expuesto,

SOLICITAMOS

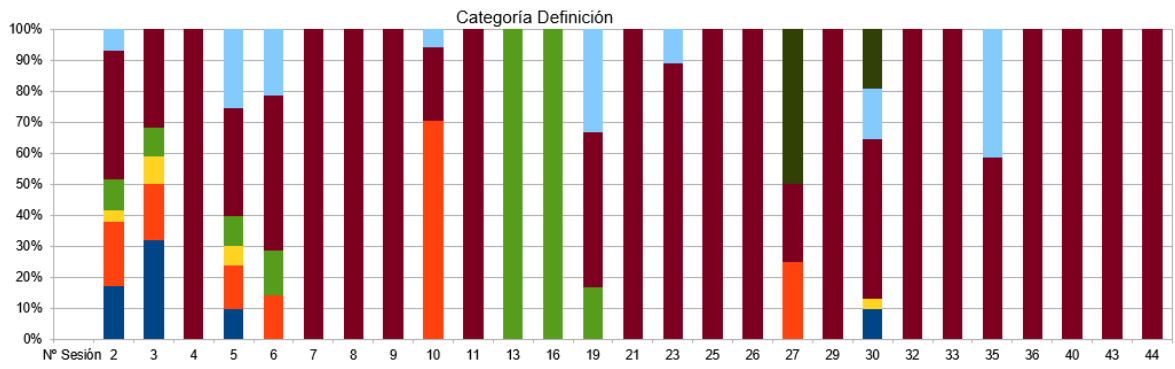
De este Consejo Escolar Provincial, la supresión **en los criterios de calificación o evaluación**, de la obligación, trasladada a las familias, de realización de actividades curriculares, en la etapa obligatoria y gratuita, fuera del horario lectivo.

Anexo 7. Gráficas de estabilidad de cada categoría

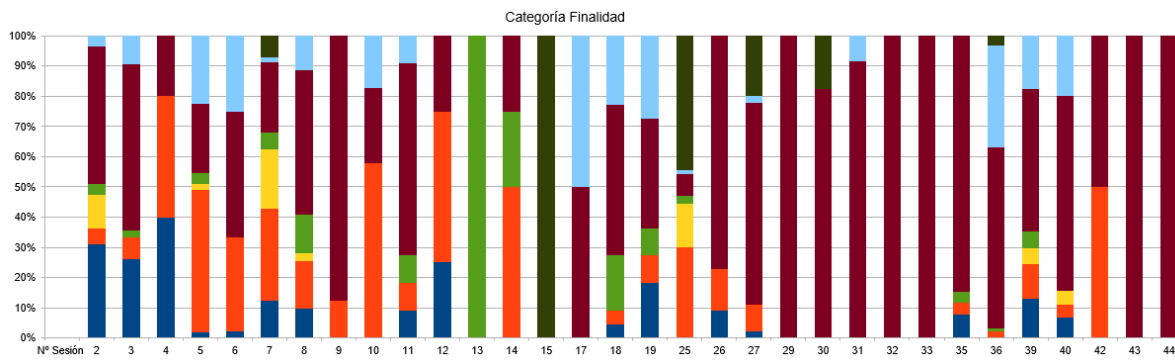
Legenda:

- Código creado
- Código renombrado
- Código fusionado
- Código eliminado
- Codificación
- Codificación eliminada
- Notas del código

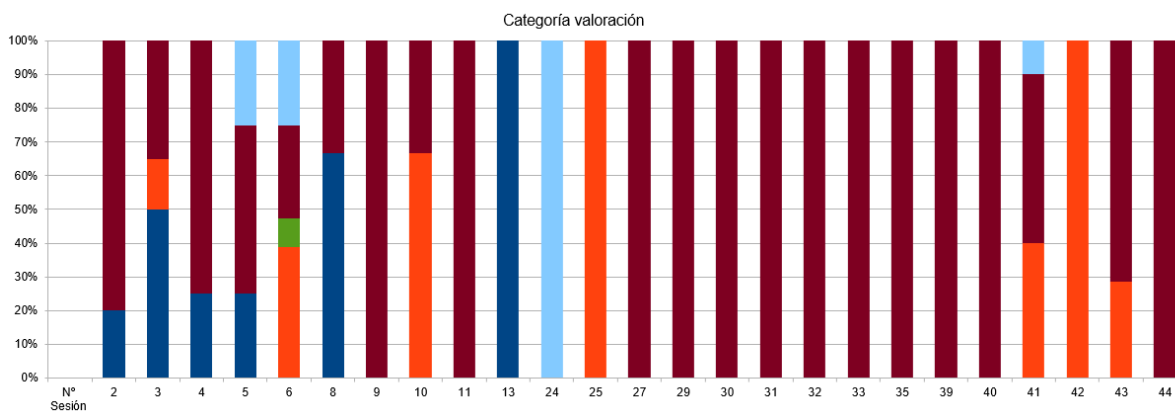
1. CATEGORÍA DEFINICIÓN



2. CATEGORÍA FINALIDAD



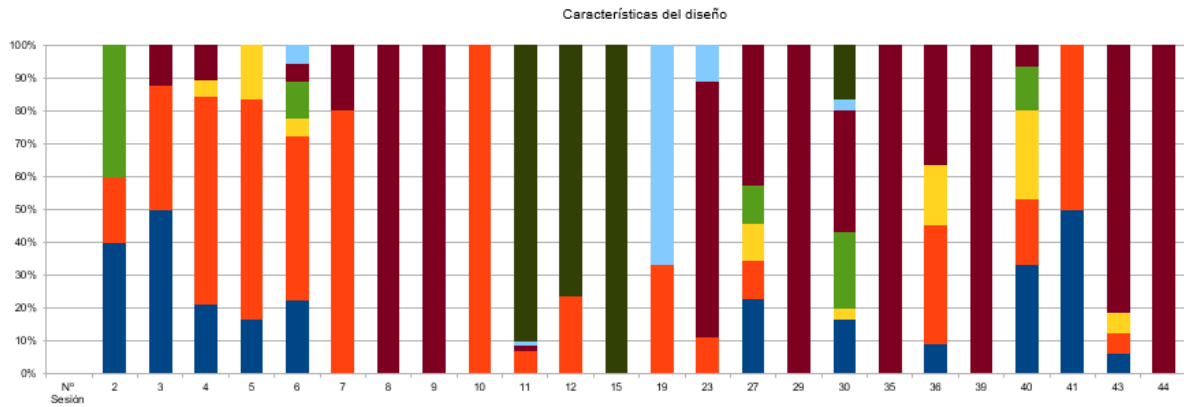
3. CATEGORÍA VALORACIÓN



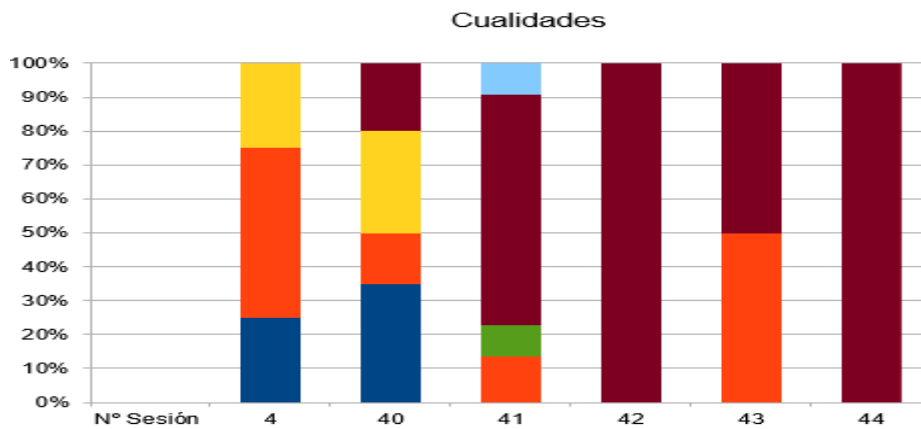
Leyenda:

- Código creado
- Código renombrado
- Código fusionado
- Código eliminado
- Codificación
- Codificación eliminada
- Notas del código

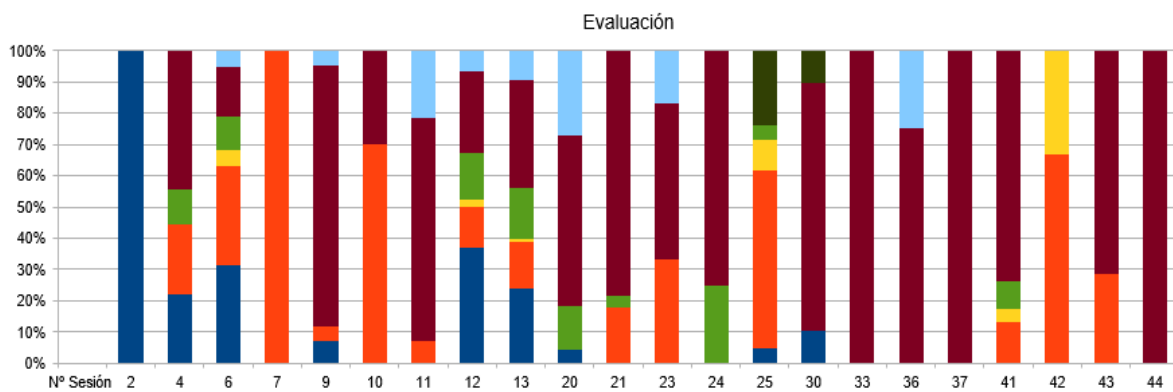
4. CATEGORÍA CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO



5. CATEGORÍA CUALIDADES DE LOS DEBERES



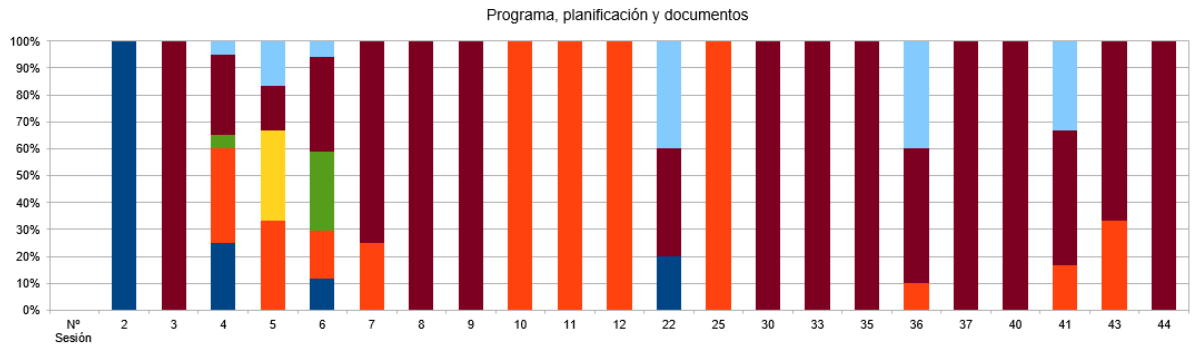
6. CATEGORÍA EVALUACIÓN



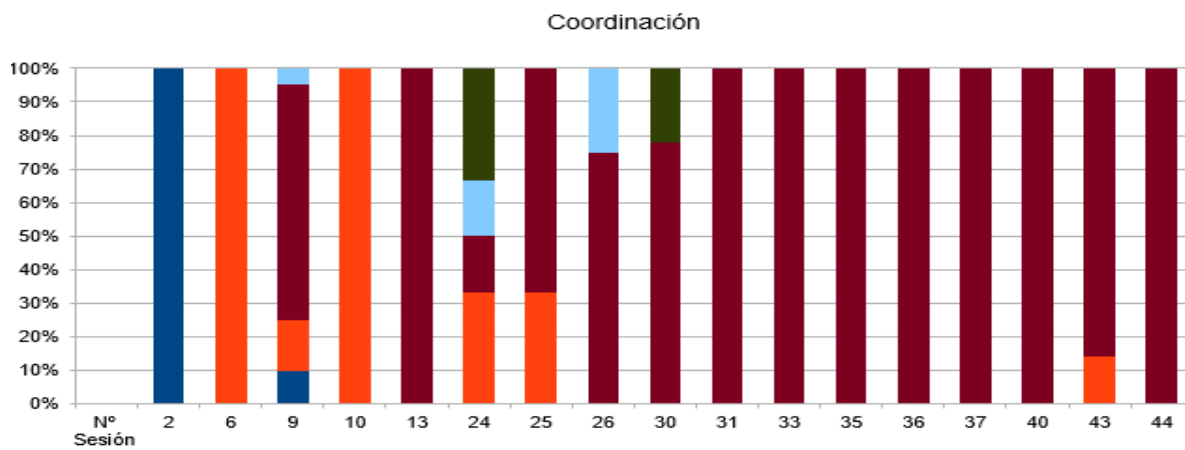
Leyenda:

- Código creado
- Código renombrado
- Código fusionado
- Código eliminado
- Codificación
- Codificación eliminada
- Notas del código

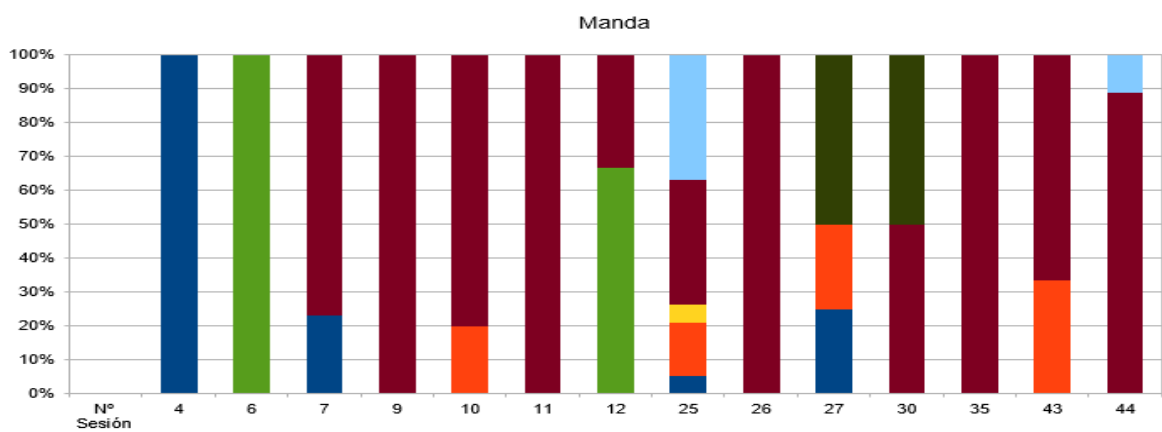
7. CATEGORÍA PROGRAMACIÓN Y PLANIFICACIÓN



8. CATEGORÍA COORDINACIÓN



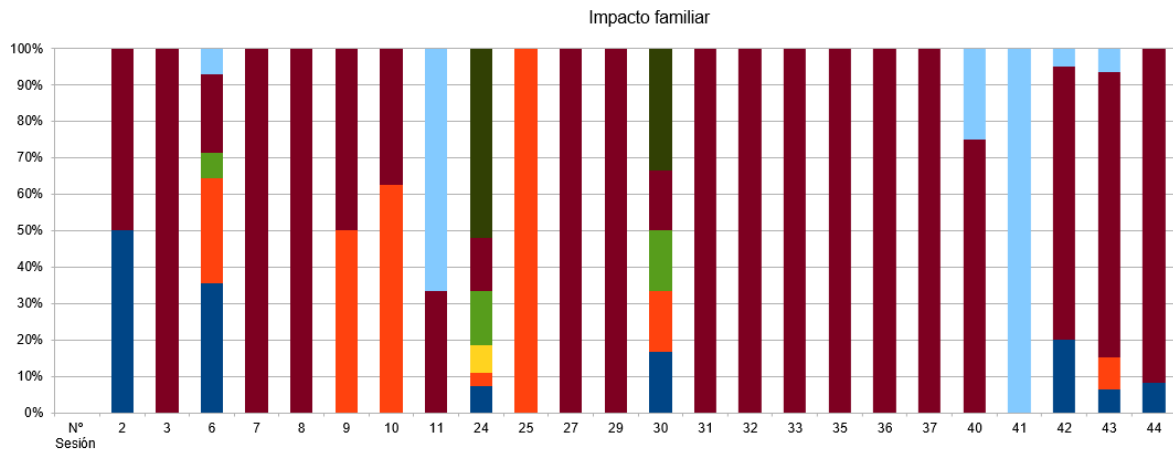
9. CATEGORÍA MANDAR DEBERES



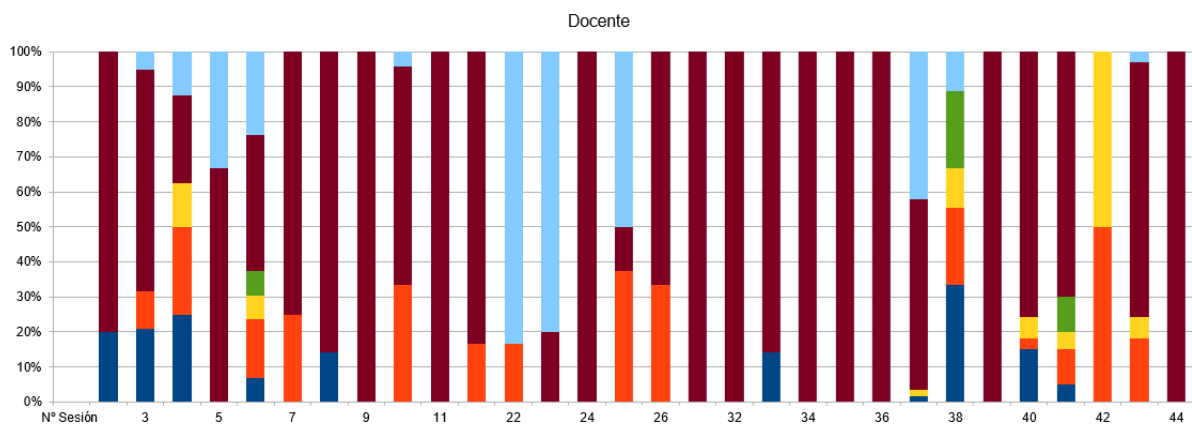
Leyenda:

- Código creado
- Código renombrado
- Código fusionado
- Código eliminado
- Codificación
- Codificación eliminada
- Notas del código

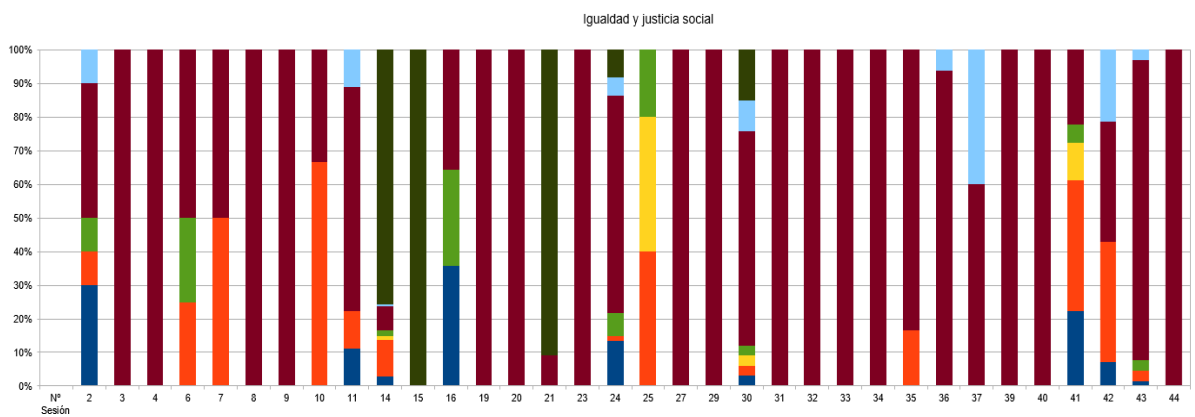
10. CATEGORÍA IMPACTO FAMILIAR



11. CATEGORÍA DOCENTE



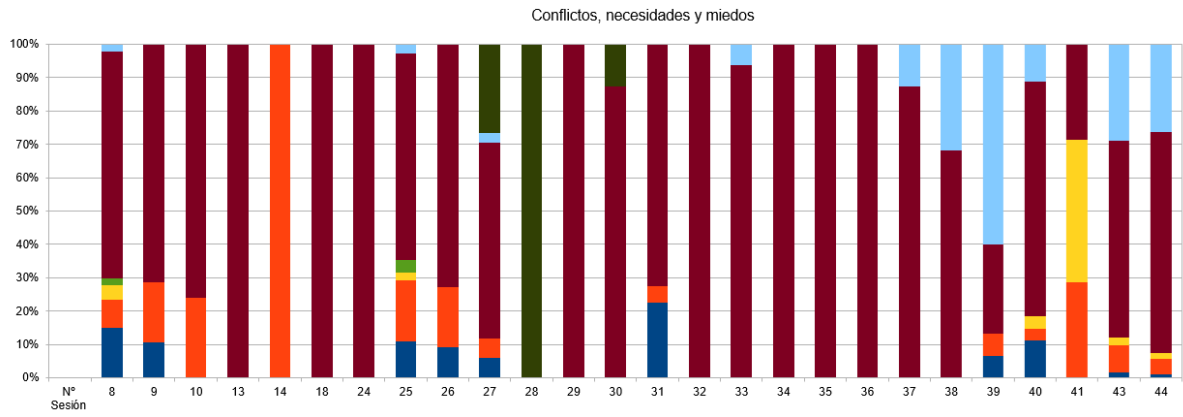
12. CATEGORÍA IGUALDAD Y JUSTICIA SOCIAL



Leyenda:

- Código creado
- Código renombrado
- Código fusionado
- Código eliminado
- Codificación
- Codificación eliminada
- Notas del código

13. CATEGORÍA CONFLICTOS





UNIVERSIDAD
DE GRANADA

