UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

¿Qué Piensa sobre los Deberes Escolares
la Comunidad Educativa de un Centro
de Educación Primaria de la Provincia de Alicante?

D.ª Ruth Tristán Sarmiento

2022

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

¿QUÉ PIENSA SOBRE LOS DEBERES ESCOLARES LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE ALICANTE?

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor

Dirigida por:

Dra. Francisca José Serrano Pastor

Dra. María José Martínez Segura

Presentada por: D.ª Ruth Tristán Sarmiento

2022

La educación no cambia el mundo,
cambia a las personas que van
a cambiar el mundo
Paulo Freire

A mi padre, mi madre,
mi hermana y mis abuelos

Agradecimientos

Una vez leí una frase que decía “En largos caminos se conocen los buenos amigos” y es cierto que, en este largo viaje que ha sido esta tesis, me llevo a muy buenos de ellos que no quiero dejar de mencionar.

En primer lugar, quiero agradecer a la Universidad de Murcia y, en especial, a la Facultad de Murcia donde soy alumna desde 2011. Gracias a todos los docentes que me han acompañado a lo largo de estos 10 años y que me han dado la oportunidad de crecer tanto académicamente, como personalmente.

Mención especial se merecen mis dos directoras de tesis, las doctoras Francisca José Serrano Pastor y María José Martinez Segura, agracederles de corazón todo el cariño y el apoyo recibido durante todo este tiempo. Mil gracias por dejarme ser mejor gracias a vosotras.

De la misma manera, quiero agraceder al centro escolar donde se llevó a cabo la investigación, así como a todos los miembros de la comunidad educativa que, de forma voluntaria, participaron, sin ellos nada de esto hubiese sido posible. Asimismo, quiero hacer mención especial a la dirección y docentes de dicho colegio que, además de compañeros, se convirtieron en grandes amistades.

No me gustaría dejar sin nombrar a mis amigas, amigos y pareja, los cuales han sido mi apoyo central y me han animado siempre a seguir en los momentos más duros. Gracias por estar en los buenos y en los malos momentos.

Finalmente, quiero hacer una mención especial a mi padre, mi madre, mi hermana y mis abuelos, porque lo son todo y porque gracias a ellos he llegado hasta aquí.

Índice

Introducción 3

Capítulo 1. Antecedentes y estado actual del problema de investigación 19

1.1 Planteamiento y justificación del problema de investigación 19

1.1.1 Contextualización educativa y digital de los deberes escolares 19

1.1.2 Contextualización legislativa 33

1.1.3 Contextualización de la polémica actual sobre los deberes 56

1.2 Descripción de las investigaciones realizadas 66

Capítulo 2. Los deberes escolares 77

2.1 Concepción de los deberes 78

2.1.1 Función y finalidad de los deberes 78

2.1.2 Deberes, ocio y tiempo libre 81

2.1.3 Asignaturas escolares y las tareas escolares 85

2.1.4 Exámenes 88

2.2 La motivación hacia los deberes y dimensión socioafectiva 92

2.2.1 Motivación intrínseca y extrínseca 94

2.2.2 Tipología de tareas escolares 97

2.2.3 Componentes de la motivación: valor, expectativa y afectivo 103

2.3 La implicación familiar en los deberes escolares 110

2.3.1 Tipos de familias 113

2.3.2 Nivel socioeconómico y educativo 118

2.3.3 Comunicación casa-colegio 121

2.3.4 Responsabilidad familiar sobre los deberes escolares 125

2.4 COVID-19 127

2.4.1 Pandemia mundial 128

2.4.2 Nueva normalidad escolar 130

2.4.3 Nueva tipología de deberes 133

Capítulo 3. Aprender a aprender 139
3.1 Desarrollo integral del alumnado 140
3.1.1 Hábitos de estudio y aprender a aprender 140
3.1.2 Desarrollo cognitivo. Saber decir. 146
3.1.3 Desarrollo personal. Saber hacer. 150
3.1.4 Desarrollo social. Saber ser. 153
3.2 Heterogeneidad del alumnado 155
3.2.1 Género 155
3.2.2 Edad de los escolares 156
3.2.3 Necesidades educativas especiales 159
3.3 Desempeño docente 164
3.3.1 Estilos de enseñanza y de aprendizaje 165
3.3.2 Elaboración de las tareas escolares 168
3.3.3 Corrección de los deberes 171
3.4 El rendimiento académico y su relación con los deberes 173
3.4.1 Cantidad de deberes 175
3.4.2 Tiempo y frecuencia de realización de los deberes 179
3.4.3 Aprovechamiento y esfuerzo 182
3.4.4 Distracciones durante la realización de deberes 186
Capítulo 4. Objetivos de investigación 195
Capítulo 5. Metodología de la investigación 203
5.1 Enfoque y diseño 203
5.1.1 Investigación instrumental 205
5.1.2 Investigación empírica 207
5.2 Participantes y contexto 211
5.2.1 Participantes de la investigación instrumental 213
5.2.2 Participantes de la investigación empírica 217

5.3 Recogida de información: instrumentos y procedimiento 224
5.3.1 Recogida de información de la investigación instrumental 224
5.3.2 Recogida de información de la investigación empírica 228
5.4 Plan de tratamiento y análisis de la información 234
Capítulo 6. Análisis de los criterios de rigor científico de los instrumentos 243
6.1. Validez de contenido mediante un panel de expertos 243
6.1.1 Análisis descriptivo de validez de contenido 243
6.1.2 Resultados de la validez de contenido mediante un panel de expertos 253
6.2 Consistencia interna y validez del constructo de los cuestionarios 295
6.2.1 Consistencia interna y validez del constructo del PDE-A 295
6.2.2 Consistencia interna y validez del constructo del PDE-F 298
6.2.3 Consistencia interna y validez del constructo del PDE-D 301
Capítulo 7. Análisis y discusión de los resultados 307
7.1 Análisis de los resultados 307
7.1.1 Objetivo 1 307
7.1.2 Objetivo 2 324
7.1.3 Objetivo 3 340
7.1.4 Objetivo 4 357
7.1.5 Objetivo 5 388
7.1.6 Objetivo 6 405
7.1.7 Objetivo 7 409
7.1.8 Objetivo 8 414
7.1.9 Objetivo 9 418
7.1.10 Objetivo 10 423
7.2 Discusión de los resultados 426
7.2.1 Objetivo 1 427
7.2.2 Objetivo 2 431

7.2.3 Objetivo 3 434
7.2.4 Objetivo 4 438
7.2.5 Objetivo 5 443
7.2.6 Objetivo 6 447
7.2.7 Objetivo 7 449
7.2.8 Objetivo 8 452
7.2.9 Objetivo 9 454
7.2.10 Objetivo 10 456
Capítulo 8. Conclusiones e implicaciones prácticas de la investigación 461
8.1 Conclusiones de los resultados 461
8.2 Implicaciones prácticas socioeducativas y propuestas de mejora 465
8.3 Fortalezas y limitaciones 467
8.4 Líneas futuras 468
Referencias 471
Anexos 505
Anexo 1. Tabla de variables según su naturaleza 505
Anexo 2. Escala de validación de jueces 1
Anexo 3. Cuestionarios CUDE-A, CUDE-M, CUDE-F 3
Anexo 4. Protocolo de control de los cuestionarios PDE 14
Anexo 5. Cuestionarios PDE-A, PDE-D, PDE-F 21
Anexo 6. Guion de entrevista personal a docentes 30
Anexo 7. Guion de grupo de discusión alumnado 35

Índice de tablas

Tabla 1. Problemática de los deberes a nivel mundial 8
Tabla 2. Definición del término de deberes escolares 20
Tabla 3. Tabla resumen sobre la polémica actual sobre los deberes 64
Tabla 4. Tipología de las tareas escolares según diversos autores 97
Tabla 5. Clasificación de las atribuciones causales de Weinner 107
Tabla 6. Estilos docentes según diversos autores 165
Tabla 7. Investigaciones que estudian la relación entre los deberes y el rendimiento académico 176
Tabla 8. Perfiles de estudiantes según el esfuerzo y tiempo invertido en las tareas en relación con el rendimieto académico 185
Tabla 9. Variables de la investigación según su función metodológica en la investigación instrumental 210
Tabla 10. Variables de la investigación según su función metodológica en la investigación empírica 210
Tabla 11. Trazabilidad del perfil de los jueces participantes 216
Tabla 12. Áreas de conocimiento o especialidades de los jueces participantes 217
Tabla 13. Características del alumnado perteneciente a los distintos grupos de discusión 224
Tabla 14. Grado de acuerdo de los jueces sobre la agrupación de los ítems por dimensiones 244
Tabla 15. Cuartiles donde recaen los ítems 248
Tabla 16. Delimitación conceptual de los constructos o variables latentes definidas .. 255
Tabla 17. Valores porcentuales de los ítems agrupados en constructos 257
Tabla 18. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de las dimensiones relacionadas con conflictos 263
Tabla 19. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Desempeño docente 263
Tabla 20. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Desempeño alumnado 264
Tabla 21. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Ocio y Tiempo libre 264

Tabla 22. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de las dimensiones relacionadas con el desarrollo del alumnado 265
Tabla 23. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Asignaturas escolares 265
Tabla 24. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Sentimientos 266
Tabla 25. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Lugar de realización de los deberes 267
Tabla 26. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Tiempo de realización de los deberes 267
Tabla 27. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión Implicación familiar 268
Tabla 28. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Finalidad de los deberes 269
Tabla 29. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Hábitos de estudio 270
Tabla 30. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Cantidad 270
Tabla 31. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Discriminación social 271
Tabla 32. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Tipología 271
Tabla 33. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Corrección 272
Tabla 34. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Distracciones 272
Tabla 35. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Calificaciones 272
Tabla 36. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Motivación 273
Tabla 37. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Edad 274
Tabla 38. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Pensamiento crítico 274

Tabla 39. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de COVID-19 274
Tabla 40. Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de las dimensiones relacionadas con los recursos, la dificultad, la resolución de problemas, el conocimiento previo, las adaptaciones, el esfuerzo y la legislación 275
Tabla 41. Nivel de significación de los grupos de ítems 277
Tabla 42. Interpretación de los índices kappa 283
Tabla 43. Estadísticos de las pruebas de multievaluadores marginales libres Kappa de Fleiss según la distribución de los 133 ítems en los 32 constructos o variables definidas 284
Tabla 44. Interpretación de la intensidad de la concordancia entre según la proporción de acuerdo general entre los jueces a partir de la técnica empleada por Cremades (2017) 287
Tabla 45. Propuesta del grupo focal teniendo en cuenta los análisis de la primera fase 292
Tabla 46. Consistencia interna de cada una de las dimensiones del PDE-A 296
Tabla 47. Consistencia interna de cada una de las dimensiones del PDE-A, eliminando variables con varianza cero 296
Tabla 48. Variables que cargan en cada uno de los componentes principales extraídos en el cuestionario del alumnado 297
Tabla 49. Consistencia interna de cada una de las dimensiones del PDE-F 299
Tabla 50. Consistencia interna de cada una de las dimensiones del PDE-F, eliminando variables con varianza cero 299
Tabla 51. Variables que cargan en cada uno de los componentes principales extraídos en el cuestionario de las familias 300
Tabla 52. Consistencia interna de cada una de las dimensiones del PDE-D 302
Tabla 53. Consistencia interna de cada una de las dimensiones del PDE-D, eliminando variables con varianza cero 302
Tabla 54. Variables que cargan en cada uno de los componentes principales extraídos en el cuestionario de los docentes 303
Tabla 55. Estadísticos descriptivos del sumatorio de las variables de la dimensión Concepción de los deberes 312
Tabla 56. Pruebas de normalidad de la variable concepción de los deberes en función del ciclo en el que está escolarizado el alumnado 313

Tabla 57. Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables conceptualización de los deberes escolares y ciclo educativo que cursan los estudiantes 314
Tabla 58. Pruebas de normalidad de la variable concepción de los deberes en función de los años de experiencia docente..... 315
Tabla 59. Pruebas de normalidad de la variable concepción de los deberes en función del estatus socioeconómico de las familias 316
Tabla 60. Estadísticos descriptivos de las variables de la dimensión Tiempo libre y dimensión socioafectiva 328
Tabla 61. Pruebas de normalidad de la variable tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función del ciclo en el que está escolarizado el alumnado 329
Tabla 62. Pruebas de normalidad de la variable tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función de los años de experiencia docente..... 330
Tabla 63. Pruebas de normalidad de la variable tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función del estatus socioeconómico de las familias 331
Tabla 64. Estadísticos descriptivos de las variables de la dimensión Implicación familiar 344
Tabla 65. Pruebas de normalidad de la variable implicación familiar en función del ciclo en el que está escolarizado el alumnado..... 345
Tabla 66. Pruebas de normalidad de la variable implicación familiar en función de los años de experiencia docente 346
Tabla 67. Pruebas de normalidad de la variable implicación familiar en función del estatus sociofamiliar 347
Tabla 68. Estadísticos descriptivos de las variables de la dimensión Aprender a aprender 363
Tabla 69. Pruebas de normalidad de la variable aprender a aprender en función del ciclo en el que está escolarizado el alumnado..... 364
Tabla 70. Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables los deberes escolares desarrollan la competencia aprender a aprender y el ciclo educativo que cursan los estudiantes 365
Tabla 71. Pruebas de normalidad de la variable aprender a aprender en función de los años de experiencia docente 366
Tabla 72. Pruebas de normalidad de la variable aprender a aprender en función del estatus sociofamiliar 367

Tabla 73. Estadísticos descriptivos de las variables de la dimensión COVID-19..... 392
Tabla 74. Pruebas de normalidad de la variable concepción de la COVID-19 en función del ciclo en el que está escolarizado el alumnado 393
Tabla 75. Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables los deberes escolares durante la COVID-19 y el ciclo educativo que cursan los estudiantes 393
Tabla 76. Pruebas de normalidad de la variable COVID-19 en función de los años de experiencia docente 394
Tabla 77. Pruebas de normalidad de la variable COVID-19 en función del estatus sociofamiliar 395
Tabla 78. Comparación de datos de la dimensión referida a la conceptualización de los deberes 406
Tabla 79. Pruebas de normalidad de la variable concepción de los deberes en función del rol 408
Tabla 80. Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables conceptualización de los deberes escolares y rol educativo (alumnado, familias y docentes) 408
Tabla 81. Comparación de datos de la dimensión referida al Tiempo libre y dimensión socioafectiva 411
Tabla 82. Pruebas de normalidad de la variable tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función del rol 412
Tabla 83. Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables implicaciones socioafectivas de los deberes escolares y rol educativo (alumnado, familias y docentes) 413
Tabla 84. Comparación de datos de la dimensión referida a la implicación familiar .. 415
Tabla 85. Pruebas de normalidad de la variable implicación familiar en función del estatus sociofamiliar 416
Tabla 86. Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables implicación familiar en los deberes escolares y rol educativo (alumnado, familias y docentes) 417
Tabla 87. Comparación de datos de la dimensión referida a aprender a aprender 419
Tabla 88. Pruebas de normalidad de la variable aprender a aprender en función del rol 421

Tabla 89. Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables desarrollo de la competencia aprender a aprender con los deberes escolares y rol educativo (alumnado, familias y docentes).. 422
Tabla 90. Comparación de datos de la dimensión referida a la COVID-19..... 424
Tabla 91. Pruebas de normalidad de la variable COVID-19 en función del rol..... 425
Tabla 92. Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables los deberes escolares durante la COVID-19 y rol educativo (alumnado, familias y docentes)..... 425

Índice de figuras

Figura 1. Definición operativa de los deberes escolares 22
Figura 2. Efectos del uso de Internet en los deberes escolares..... 27
Figura 3. Consecuencias de la COVID en la educación según la Unesco..... 31
Figura 4. Aportaciones legislativas Australia..... 35
Figura 5. Aportaciones legislativas Estados Unidos 36
Figura 6. Aportaciones legislativas Ecuador..... 37
Figura 7. Aportaciones legislativas Canadá 37
Figura 8. Aportaciones legislativas Reino Unido..... 39
Figura 9. Aportaciones legislativas Provincia Occidental del Cabo 39
Figura 10. Aportaciones legislativas China..... 40
Figura 11. Aportaciones legislativas Francia 41
Figura 12. Aportaciones legislativas Bélgica 42
Figura 13. Aportaciones legislativas Dinamarca..... 43
Figura 14. Aportaciones legislativas Malta 43
Figura 15. Aportaciones legislativas Italia 44
Figura 16. Aportaciones legislativas Suecia..... 44
Figura 17. Legislación educativa española sobre los deberes escolares..... 45
Figura 18. Legislación educativa en comunidades autónomas de España 56
Figura 19. Dimensiones más analizadas en las investigaciones sobre los deberes escolares..... 66
Figura 20. Influencia de los deberes escolares en los exámenes..... 92
Figura 21. Pirámide de Maslow..... 93
Figura 22. Clasificación de los tipos de deberes 99
Figura 23. Dimensiones de la motivación académica 104
Figura 24. Características principales familia nuclear o tradicional 114
Figura 25. Características principales familia extensa 114
Figura 26. Características principales familia uniparental 116
Figura 27. Características principales familias mixtas..... 117
Figura 28. Características principales familias con necesidades especiales..... 117
Figura 29. Características principales familias adoptivas 118
Figura 30. Causas de los problemas de comunicación escuela-familia..... 123
Figura 31. Funciones básicas de la familia según las OMS 126

Figura 32. Países más afectados por la COVID-19 según la OMS 129
Figura 33. Principios básicos de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 en los centros educativos 133
Figura 34. Esenciales a tener en cuenta en las tareas escolares del confinamiento..... 135
Figura 35. Definición hábitos de estudio..... 141
Figura 36. Competencias clave..... 144
Figura 37. Tres saberes del conocimiento competencial..... 145
Figura 38. Concepciones o teorías de desarrollo cognitivo..... 146
Figura 39. Cualidades de las inteligencias personales: intra e inter 154
Figura 40. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo 160
Figura 41. Estilos de aprendizaje según Grasha y Riechmann..... 168
Figura 42. Factores de las tareas escolares que influyen en el rendimiento académico174
Figura 43. Resultados de los estudios que analizan la relación entre tiempo dedicado a las tareas y resultados educativos 179
Figura 44. Aprovechamiento del tiempo de deberes en función del nivel académico . 184
Figura 45. Causas y efectos de los distractores de aprendizaje 187
Figura 46. Diseño metodológico de las investigaciones realizadas..... 204
Figura 47. Fases del diseño mixto exploratorio secuencial 205
Figura 48. Esquema del diseño mixto explicativo secuencial 207
Figura 49. Esquema de la metodología de la hebra cuantitativa 209
Figura 50. Esquema de la metodología de la hebra cualitativa 210
Figura 51. Alumnado extranjero del centro escolar estudiado 212
Figura 52. Sexo alumnado 218
Figura 53. Curso del alumnado..... 219
Figura 54. Distribución del número de hijos e hijas en edad escolar por familia 220
Figura 55. Distribución de los docentes por curso 222
Figura 56. Distribución docente en función de los años en el centro escolar objeto de estudio..... 223
Figura 57. Modelo interactivo para el proceso de análisis de datos cualitativos..... 236
Figura 58. Nube de conceptos de la unidad hermenéutica del alumnado..... 239
Figura 59. Nube de conceptos de la unidad hermenéutica de los docentes..... 239
Figura 60. Procedimiento general de la validez de contenido mediante el panel de expertos..... 254

Figura 61. Valoración del grado de concordancia entre los jueces a partir de los índices κlibre de Fleiss. 286
Figura 62. Porcentajes de las percepciones de los escolares de las variables de la dimensión Concepción de los deberes 308
Figura 63. Porcentajes de las percepciones de los docentes de las variables de la dimensión Concepción de los deberes 310
Figura 64. Porcentajes de las percepciones de las familias de las variables de la dimensión Concepción de los deberes 311
Figura 65. Red semántica sobre la Concepción de los deberes de los grupos de discusión del alumnado 318
Figura 66. Red semántica sobre la Concepción de los deberes de las entrevistas personales a los docentes 323
Figura 67. Porcentajes de las percepciones de los escolares de las variables de la dimensión Tiempo libre y dimensión socioafectiva 325
Figura 68. Porcentajes de las percepciones de los docentes de las variables de la dimensión Tiempo libre y dimensión sociafectiva 326
Figura 69. Porcentajes de las percepciones de las familias de las variables de la dimensión Tiempo libre y dimensión sociafectiva 328
Figura 70. Red semántica sobre el Tiempo libre y la dimensión socioafectiva de los grupos de discusión del alumnado 334
Figura 71. Red semántica sobre el Tiempo libre y la dimensión socioafectiva de las entrevistas a los docentes 339
Figura 72. Porcentajes de las percepciones de los escolares de las variables de la dimensión Implicación familiar 341
Figura 73. Porcentajes de las percepciones de los docentes de las variables de la dimensión Implicación familiar 342
Figura 74. Porcentajes de las percepciones de las familias de las variables de la dimensión Implicación familiar 344
Figura 75. Red semántica sobre la Implicación familiar de los grupos de discusión del alumnado 352
Figura 76. Red semántica sobre la Implicación familiar de las entrevistas a los docentes 357
Figura 77. Porcentajes de las percepciones de los escolares de las variables de la dimensión Aprender a aprender 359

Figura 78. Porcentajes de las percepciones de los docentes de las variables de la dimensión Aprender a aprender..... 361
Figura 79. Porcentajes de las percepciones de las familias de las variables de la dimensión Aprender a aprender..... 363
Figura 80. Red semántica sobre la Aprender a aprender de los grupos de discusión del alumnado 375
Figura 81. Red semántica sobre la Aprender a aprender de las entrevistas a los docentes 387
Figura 82. Porcentajes de las percepciones de los escolares de las variables de la dimensión COVID-19 389
Figura 83. Porcentajes de las percepciones de los docentes de las variables de la dimensión COVID-19 390
Figura 84. Porcentajes de las percepciones de las familias de los las variables de la dimensión COVID-19 391
Figura 85. Red semántica sobre la COVID-19 de los grupos de discusión del alumnado 400
Figura 86. Red semántica sobre la COVID-19 de las entrevistas a los docentes..... 404
Figura 87. Implicaciones de la investigación……..455

INTRODUCCIÓN

“La educación es lo que sobrevive
cuando lo aprendido ha sido olvidado”
B. F. Skin

Introducción

La presente Tesis Doctoral nace gracias a dos motivos, el primero de ellos debido a razones personales como el interés de la autora por el tema de los deberes escolares en las aulas de Educación Primaria y, por otro lado, por aspectos más científicos e institucionales derivados de la controversia que siempre ha existido y existe sobre las tareas para el hogar. Siendo estos dos aspectos los que se van a abordar a lo largo de esta introducción.

En primer lugar, cabe resaltar la motivación y las situaciones particulares que han llevado a la realización de esta tesis. La autora de este trabajo comenzó su andadura académica en 2011 cuando empezó a estudiar el Grado en Educaciónn Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, carrera a la cual siempre había deseado acceder por su gran interés y motivación desde muy corta edad.

En esos cuatro años adquirió una gran cantidad de conocimientos básicos de la formación docente, siempre respaldados y reforzados por las prácticas en los centros educativos, momento en el que la teoría orientaba la práctica para dar respuesta a la realidad, que superaba con creces a cualquier manual. En el último año de carrera, el curso escolar 2014-2015, se incorporó a la mención en apoyo educativo en dificultades en audición y lenguaje, la cual supuso un gran cambio en su vida, ya que descubrió un mundo diferente de la educación, que no se centraba solo en enseñar contenidos, sino que iba más allá. Este mundo estaba enfocado a ayudar al alumnado a desarrollarse como persona, para poder alcanzar una vida lo más funcional y feliz posible. Este fue el principal objetivo de la educación desde ese momento para la autora de la presente tesis doctoral.

Realizar las prácticas como maestra de Audición y Lenguaje y trabajar posteriormente como tal, le hizo darse cuenta que los escolares cuando acudían a sus clases aprendían sobre todo a través del juego y la manipulación y que, además, aunque no llevaran tareas a casa sobre lo trabajado, asimilaban conocimientos y avanzaban más que en otras asignaturas troncales. Todo ello hizo que pusiera en “tela de juicio” el tema de los deberes escolares.

Otro momento de la vida de la autora que le llevó a plantearme esta situación fue la etapa que trabajó como maestra de clases extraescolares de Robótica y Diseño 3D en centros públicos y privados-concertados de la provincia de Murcia y Alicante. En estas sesiones los niños no tenían deberes para hacer en casa, simplemente, acudían a las clases una hora a la semana y aprendían, pero aprendían jugando. Sabían programar robots, diseñar en 3D, conocían los elementos básicos de la electrónica y electricidad y todo ello, sin trabajar nada fuera del aula, simplemente convirtiendo los contenidos en algo motivador y útil en su vida diaria. Estos aspectos le hicieron ver que quizá los deberes como tal, de papel y lápiz, no fuesen algo tan importante, sino que tal vez se tendría que cambiar el concepto de deberes escolares, darles una vuelta y utilizarlos, sí, pero de una forma que fuese valiosa y beneficiosa para los escolares. Es decir, cambiar la sensación de estrés y ansiedad que generan las actuales tareas por otras que supongan un reto y un avance en el ámbito escolar y personal de los estudiantes.

Asimismo, de forma paralela, en el curso 2016-2017 la autora de esta tesis decidió seguir acrecentando su formación docente a través de la realización del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad de Murcia. Ello le acercó a la Dra. Francisca José Serrano Pastor, profesora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico de Educación, durante las clases de Metodología de la investigación. Tanto el resto de situaciones arriba destacadas, como su forma de enseñar le motivaron a hacer el Trabajo de Fin de Máster sobre los deberes escolares con ella.

En ese momento tuvo la oportunidad de conocer también a la Dra. María José Martínez Segura y ambas se convirtieron en las directoras de dicho trabajo. Las conclusiones del mismo, así como la gran profesionalidad y cariño que sentí por parte de las doctoras Francisca José y María José fueron los últimos empujones necesarios para tomar la decisión de continuar con su formación, realizando la presente tesis sobre los deberes escolares.

En cuanto al motivo más científico, se puede partir diciendo que los resultados españoles del estudio *Health Behaviuor in School-aged Children,* (HBSC) de 2018 (Moreno et al., 2019a), que se realiza cada cuatro años en colaboración con la Organización Mundial de la Salud (OMS), revelan que los estudiantes españoles presentan estrés y agobio ante el trabajo escolar, remarcando que estas sensaciones son

mucho más marcadas conforme aumenta la edad. Todo ello se puede ver con los resultados ofrecidos en el estudio de 2018, donde se muestra que un 48.50 % de las alumnas de entre 17 y 18 años experimenta un estrés escolar alto, siendo un 27.90 % en el caso de los alumnos. En cambio, solo el 14.30 % de los estudiantes de entre 11 y 12 años (15.30 % niños y 13.30 % niñas) dicen sentir tal ansiedad ante las tareas escolares.

Prestando atención a la comparación de este estudio de forma longitudinal desde 2002 a 2018 (Moreno et al., 2019b), se puede comprobar que mientras que en 2006 el porcentaje de los escolares que decían sentir estrés con los deberes era del 18.60 % (n = 3975); en 2018, 12 años después, ese porcentaje se elevó casi 10 puntos hasta el 28.40 % (n = 10387). Lo cual pone de manifiesto que la sensación de presión y estrés escolar ha ido aumentando progresivamente a lo largo de los años.

Del mismo modo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con su Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA) ha aportado gran cantidad de información sobre este tema. Según uno de sus boletines mensuales (OCDE, 2017), España se encuentra por encima de la media de la OCDE (44 horas semanales) en lo referido a las horas que los escolares dedican semanalmente a sus estudios, llegando casi a las 50 horas a la semana. En cambio, Finlandia es el país, de entre los evaluados, con menos horas de dedicación, algo más de 35 horas; siendo los Emiratos Árabes los que mayor cantidad de tiempo destinan al estudio, casi 60 horas por semana.

La situación cambia cuando la OCDE (2019a) analiza el rendimiento académico en matemáticas en los estudiantes españoles ya que, en estos casos, a pesar de que la dedicación horaria en España sea bastante elevada, esta se encuentra por debajo de la media de la OCDE (489 puntos) en cuanto al rendimiento, así como de la media de la Unión Europea (494 puntos), obteniendo 481 puntos. Circunstancia que se repite con el rendimiento en ciencias donde los colegiales españoles obtienen 483 puntos, siendo la media OCDE de 489 puntos y la de Unión Europea de 490; remarcando que es la nota más baja en ciencias que España ha sacado desde que comenzó el informe PISA en el año 2000.

No obstante, es más curiosa la situación ocurrida en los resultados de Lectura estatales y regionales de PISA 2018 de España, puesto que la OCDE informó en un

comunicado (OCDE, 2019b) el aplazamiento de la publicación de estos resultados debido a que los datos revelaban un comportamiento inverosímil por parte de los escolares en la nueva prueba de fluidez lectora, utilizando algo menos de 25 segundos para contestar a más de 20 preguntas. Por lo cual, la publicación de estos resultados quedaría pospuesta hasta que se identificasen las causas de dicha conducta anormal. Esta publicación vio la luz a finales del 2019, en la cual España obtuvo 477 puntos, 10 puntos por debajo de la media de la OCDE y 12 puntos menos que la media de la Unión Europea, siendo además la segunda peor nota obtenida por España en este ámbito, donde la más baja se produjo en 2006 con 461 puntos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Todo ello sin olvidar los datos recogidos en el informe PISA de 2012, donde se evidenciaba que España se situaba entre los países de la OCDE con mayor volumen de tareas escolares, lo cual no implicaba una mejora en los resultados académicos de los escolares (Polo y Bailén, 2016).

Por otra parte, si se observa el otro lado de la moneda, se puede apreciar que, en el mismo estudio mencionado anteriormente, HBSC (Moreno et al., 2019), el 63.90 % de los escolares manifiestan que les gusta un poco o mucho acudir a los centros escolares. Destacando, por un lado, que las alumnas expresan mayor agrado (67.30 %) que los alumnos (60.30 %); y, por otro, que, conforme los estudiantes van creciendo, este gusto por las instituciones educativas va descendiendo.

En cuanto al análisis comparativo de estos estudios a lo largo de los años (Moreno et al., 2019b), se percibe un ligero aumento de los discentes a los que les gusta mucho la escuela, obteniendo un 20.20 % en 2002 y un 25.50 % en 2018. Asimismo, se remarca que, en todas las ediciones examinadas, la respuesta menos frecuente fue la referida a que no les gusta nada el colegio, siendo el porcentaje más alto en 2002 con un 14.60 %.

Volviendo ahora al ámbito de los informes PISA, se puede destacar como aspecto positivo el nivel de autoeficacia del alumnado español, entendiendo autoeficacia como la convicción que cada cual posee sobre su propia capacidad a la hora de llevar a cabo determinadas acciones, así como manejar situaciones específicas, sobre todo en condiciones adversas (Bandura, 1977), es decir, la creencia sobre la habilidad propia

para alcanzar el éxito. Relativo a esto, España se encuentra entre uno de los países que exhiben valores más elevados en el indicador de autoeficacia, siendo esta más alta en los alumnos que en las alumnas. Además, el índice del miedo al fracaso es bajo, encontrándose por debajo de la media de la OCDE.

Como se puede contemplar, la situación educativa puede ser abordada desde perspectivas muy dispares, las cuales van a ofrecer panoramas antagonistas de las circunstancias reales. Caso similar ocurre con el tema de los deberes escolares, elemento que es objeto de estudio en esta tesis.

Por ello, el presente trabajo tiene como principal propósito profundizar sobre la percepción que la comunidad educativa (docentes, escolares y familias) de Educación Primaria de un centro de la provincia de Alicante tiene sobre los deberes escolares. Es preciso señalar que esta tesis parte de una investigación previa que se llevó a cabo durante el curso académico 2016-2017, como trabajo final del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria.

Con la realización de dicho trabajo se obtuvo unos datos bastantes relevantes que permitieron conocer de forma superficial la situación de ese momento sobre las tareas escolares en la Región de Murcia. De la misma manera, se puso en evidencia la necesidad de seguir investigando esta problemática, como así lo revela la propia investigación realizada y los antecedentes científicos de otros análisis elaborados tanto a nivel nacional, como internacional.

El interés sobre el objeto de estudio también parte de la necesidad de dar respuesta a las demandas del contexto social y educativo, así como a la Consejería de Educación de la Región de Murcia, puesto que ya en 2016 se empezaron a publicar, desde la Asamblea Regional de Murcia, documentos relacionados con esta línea. Como es al caso de un documento dirigido a regular y racionalizar los deberes escolares, en el cual se solicitaba a las universidades la inserción de contenidos específicos sobre las tareas escolares dentro de la formación de futuros docentes. Pero también a la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana, que como se atenderá más adelante, también elaboró en 2018 una ley sobre los derechos y garantías de la infancia y la adolescencia donde se trataba la racionalización de las tareas escolares.

Reparando en el conflicto existente sobre los deberes escolares, se puede establecer que, como expone Hernando Calvo (2015), las modificaciones en los centros escolares no ocurren siempre a la vez en todos los niveles, ni lo hacen de la misma manera. Por lo cual, se destaca que esta lucha sobre los deberes no se ha sucedido igual en todos los países, ni ha ocurrido en el mismo periodo de tiempo, sino que se han ido dando en función del contexto y de los cambios sociales que se iban sobreviniendo como así se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Problemática de los deberes a nivel mundial

Lugar	Autores y año	Problemática
Estados Unidos	Blazer (2009)	-La cantidad de deberes es una variable que se ha estado debatiendo durante más de 100 años, pero en 2006 la cuestión cobró fuerza debido a dos libros: ° *The Homework Myth* de Alfie Kohn. ° *The case against homework* de Benett y Kalish -Esto supuso la prohibición de los deberes en lugares como California en 2009.
Francia	Euskal Herriko Ikasleen Gurasoen Elkartea (2015)	-En 1956 el Ministerio de Educación publicó una circular donde se prohibían los deberes para todos los centros escolares de Educación Primaria. El no cumplimiento de la circular provocó en 2012 revueltas y huelgas por parte de diferentes asociaciones de padres y madres, quienes pedían la eliminación de los deberes.
Bélgica	Cañas (2000)	-En el año 2000 propuso eliminar las tareas escolares, pero tras la negativa por parte de ciertos partidos políticos y asociaciones de familias, se decidió elaborar en 2001 un decreto en el que se limitaba la duración y el tipo de deberes.
Finlandia	(Aguinaga, 2017; Alarcón y Benito, 2019; Sánchez Lissen, 2015)	-País considerado como modelo y referente a seguir a nivel educativo. -No existe esa lucha en contra o favor de los deberes. -Su atención hacia las tareas es bastante exigua, debido a que el trabajo que debe hacer el alumnado se realiza en el centro escolar y no en casa, dejando para el hogar tareas más activas y atractivas.

Lugar	Autores y año	Problemática
España	Sánchez Lissen (2015)	-Se han observado conflictos y debates sobre los deberes escolares a lo largo de los años. -Han sido muy valorados en unas ocasiones y bastante rechazados en otros. -En 2012 comenzó el conflicto con más fuerza, pasando a ser los grandes cuestionados por los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Toda esta controversia, unida a los cambios sociales, a las tecnologías de la información y la comunicación, así como a la transformación que se están experimentando en los últimos años en las estructuras familiares, ha dado lugar a que todo el mundo se crea en la posición de poder opinar y decidir sobre las tareas escolares.

La mayoría de los docentes abogan por la relevancia de estas actividades, ya que afirman que permiten a los escolares crear hábitos de estudio, mejorar la relación familia-escuela, reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje o favorecer el rendimiento académico del alumnado, entre otros aspectos (Colegio Alemán, 2015; Maristas Colegio Champagnat Guadalajara, 2017).

En cuanto a las familias, según Blazer (2009), en una encuesta realizada por la Agenda Pública, el 50 % de los padres y madres afirmaban tener peleas serias con sus hijos e hijas por culpa de la gran cantidad de deberes que se les exigían. Igualmente, añadían que estas riñas solían acabar con llantos y gritos por parte de los menores.

Con respecto al grupo de los estudiantes, si se presta atención a Tristán (2017), estos se encuentran fragmentados en dos grupos. Por una parte, aquellos que no ven las tareas como algo significativo y ensencial, por lo cual, simplemente las realizan por obligación, provocándoles, en algunas ocasiones, sensaciones de ansiedad y estrés. Mientras que, por otra parte, se destaca a aquellos que la realización de los deberes les supone placer y un aumento de la motivación intrínseca, por lo tanto, los realizan con deseo y ahínco.

A pesar de todos estos datos, se debe exaltar el hecho de que, de entre los tres grupos anteriores, son los menores los más olvidados. Esto es debido a que docentes y familias se pelean entre ellos y con diversos cargos políticos sin tener en cuenta la

opinión y las necesidades reales del alumnado, cuando en verdad son estos los que más relevancia deberían tener, ya que se está hablando de su vida escolar y de su desarrollo formativo y personal.

Como se puede observar, se han ido analizando los distintos ámbitos desde lo más general hasta lo más específico, es decir, hasta los colegios y los miembros que los conforman; ya que es ahí donde se centra este estudio, en la comunidad educativa.

Destacar que todos estos aspectos anteriores llevaron al planteamiento de muchas cuestiones como que si todas esas generalizaciones expuestas eran ciertas para el centro seleccionado de la provincia de Alicante. El hecho de centrar el foco de atención en un centro de la Vega Baja del Segura se debe a que es el lugar de trabajo de la autora de la tesis, lo cual permite comprobar de primera mano las diversas percepciones de los miembros de la comunidad educativa de un mismo centro sobre las tareas escolares y atendiendo también a la necesidad de darle una coherencia lógica entre los diversos cursos y docentes, para que eso no afecte al proceso socioeducativo de los escolares de Educación Primaria. Esta cuestión ha sido lo que motivó a realizar esta tesis destinada a averiguar la realidad existente en este centro con respecto a los deberes escolares, atendiendo a cinco dimensiones específicas (concepción de los deberes, motivación y tiempo libre y dimensión socioafectiva, aprender a aprender, implicación familiar y COVID-19). Todo ello con el fin, no solo de aumentar el conocimiento personal y mi profesionalización docente, sino para que sirva como base para próximas investigaciones, para que el centro participante pueda reflexionar y proponer mejoras de sus políticas de las tareas para casa de sus escolares y para una posible futura legislación.

Dentro de este ámbito conflictivo y tomando como eje un colecio público de Educación Primaria de Alicante surge esta investigación con el objetivo de responder a las cuestiones que se recogen a continuación:

1. ¿Cuáles son las opiniones de los docentes, escolares y familias de un centro de la provincia de Alicante sobre los deberes escolares? ¿Hay diferencias entre tales percepciones?
2. ¿Qué sabe la comunidad educativa de un centro de la provincia de Alicante acerca de la definición y conceptualización del término de tareas escolares?

¿Existen diferencias entre las percepciones de los docentes, los discentes y las familias? ¿Son muy dispares dichas opiniones?

3. ¿Qué factores piensa la comunidad educativa que influyen en el tiempo libre y la dimensión socioafectiva de los escolares hacia los deberes? ¿Coindicen esos factores en los tres grupos de la muestra analizada? ¿Qué sentimientos o emociones provocan los deberes en los estudiantes?
4. ¿La comunidad educativa encuestada piensa que la implicación o no de la familia afecta en el ámbito de los deberes escolares? ¿Hay alguna relación entre lo que piensa cada grupo de la comunidad educativa? ¿Estas tareas provocan conflictos a nivel individual, familiar o social?
5. ¿Qué opinan los maestros y maestras, los estudiantes y las familias sobre la influencia de las tareas escolares en la creación de hábitos de estudio de los escolares, el aumento de su rendimiento académico, es decir, en la mejora de su competencia de aprender a aprender? ¿Las percepciones de la población son similares?
6. ¿Cuál es el desempeño docente en el ámbito de los deberes escolares?
7. ¿Cómo cree la comunidad educativa que afectan las tareas al desarrollo integral del alumnado?
8. ¿Qué piensa la comunidad educativa sobre cómo ha afectado la situación de la pandemia mundial provocada por la COVID-19 en la realización de los deberes? ¿Todos los miembros de la comunidad educativa creen lo mismo?

Para dar respuesta a los interrogantes arriba nombrados se ha llevado a cabo una investigación que cuenta con un informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia. Esta investigación responde a un enfoque mixto, donde las hebras cuantitativa y cualitativa se complementan para dar respuesta a las cuestiones anteriormente planteadas. En particular, se trata de un diseño mixto explicativo secuencial (Creswell, 2012; Creswell & Plano Clark, 2011). La primera hebra atiende a un diseño cuantitativo no experimental descriptivo-comparativo utilizando un estudio de encuesta de carácter transversal. Para ello se administraron en un solo momento tres cuestionarios estructurados diseñados ad hoc destinados al alumnado, sus familias y docentes del centro educativo participante; de ahí que se haya realizado una triangulación de fuentes confrontando y relacionando los datos de cada uno de los tres colectivos encuestados. La segunda hebra de este trabajo empírico, la

cualitativa, se desarrolló tras la primera y responde a un diseño fenomenológico. En la misma se seleccionaron a docentes y alumnos que participaron en la fase anterior y se emplearon como estrategias de recogida de información, las entrevistas en profundidad (profesorado) y los grupos focales (alumnado). Concretaremos algunos de estos aspectos metodológicos en los párrafos siguientes.

Para llevar a cabo la recogida de los datos en la primera fase (hebra cuantitativa) se han empleado tres cuestionarios elaborados *ad hoc* para este estudio, los cuales han pasado por un juicio de expertos para valorar la validez de contenido de los mismos. Y, tras su administración, se valoró su consistencia interna y validez del constructo. Estos instrumentos que se han utilizado para conocer las percepciones de la comunidad educativa de un centro de la provincia de Alicante sobre el paradigma de los deberes escolares, son:

- Cuestionario de percepción del alumnado sobre los deberes (PDE-A).
- Cuestionario de percepción de los docentes sobre los deberes (PDE-D).
- Cuestionario de percepción de las familias sobre los deberes (PDE-F).

Cabe resaltar que la recogida de información con estos cuestionarios ha supuesto tener una relación estrecha y cercana con el centro seleccionado, puesto que se tuvo que realizar varias visitas al mismo. Unas de ellas para explicar los objetivos de la investigación y otras para la cumplimentación de los cuestionarios del alumnado, así como para la entrega y recogida de los cuestionarios de los docentes. Como se puede observar, los participantes de este estudio, es decir, la comunidad educativa de un centro de la provincia de Alicante, han sido aglutinados en tres grandes grupos para su análisis, dando lugar a la siguiente muestra:

- 35 docentes.
- 358 estudiantes escolarizados entre segundo y sexto de Educación Primaria.
- 87 familiares del alumnado encuestado.

En cuanto a la parte cualitativa, se han empleado, por un lado, las entrevistas personales a 10 docentes del centro educativo estudiado, que habían cumplimentado el cuestionario PDE-D. Así como grupos de discusión con cinco grupos de escolares, los cuales previamente habían cumplimentado el cuestionario PDE-A.

La descripción del método empleado en la investigación empírica conlleva hacer mención también a la investigación instrumental realizada (Ato et al., 2013) que supuso la adopción de un diseño mixto exploratorio secuencial (Creswell, 2012; Creswell & Plano Clark, 2011), en las que el método cuantitativo se enriquece con el cualitativo para el estudio de tres características psicométricas de los cuestionarios diseñados (validez de contenido mediante el juicio de expertos, confiabilidad y validez de constructo a nivel exploratorio).

Tras todo el trabajo que ello supuso, esta tesis doctoral ha quedado estructurada en siete capítulos; siendo los tres primeros los que conforman el marco teórico y los cuatro restantes el marco empírico de la investigación.

Esta introducción inicial, que deriva en el *primer capítulo*, plantea de forma somera lo que se tratará con profundidad a lo largo de esta tesis. El primer capítulo va dirigido a ofrecer una contextualización general sobre el tópico de los deberes, para plasmar así la relevancia del objeto de estudio. Con la intención de alcanzar tal fin se hace un análisis de los deberes pasando desde los antecedentes del problema de investigación, hasta la situación que se encuentra a día de hoy. Se ha establecido para ello el contexto educativo, digital y legislativo, así como los rasgos propios de la polémica mundial de los deberes, finalizando con un análisis de los estudios realizados por otros autores sobre este tema.

Con respecto al *capítulo dos*, este va dirigido a tratar ciertas dimensiones sobre los deberes, que serán el eje de estudio de esta tesis. En primer lugar, se establece la finalidad de las tareas escolares, incluyendo qué función tienen, así como su relación con el ocio y tiempo libre de los escolares, las asignaturas del currículum o con la realización de exámenes. Tras ello, se dedica otro apartado a la motivación del alumnado hacia las tareas, señalando las diferencias entra la motivación intrínseca y extrínseca. Asimismo, se ha analizado como aumenta o disminuye la misma en función de diferentes aspectos como el tipo de agrupamientos, la tipología de las tareas, prestando también atención a qué sensaciones producen estas tareas en los escolares y qué valor les atribuyen a estas actividades.

Posteriormente, el siguiente apartado se destina a abordar la implicación familiar y su relación con las tareas, para ello se ha tenido en cuenta la diversidad de familiar

que existen hoy en día, así como sus posibles disparidades en los aspectos sociales, económicos, educativos e incluso personales. Sin olvidar la relación existente entre estos y los centros educativos, puesto que ambos constituyen los dos principales pilares de la educación y desarrollo de los estudiantes.

Este segundo capítulo finaliza con un apartado destinado a abordar los principales aspectos relacionados con la pandemia mundial provocada por la COVID-19. Para ello, se expondrá un contexto general de la atípica situación, prestando atención a la nueva normalidad escolar y a cómo afecto la situación de confinamiento a la realización de los deberes escolares.

En cuanto al *capítulo tres*, último capítulo del marco teórico, este aborda otras dimensiones a analizar sobre las tareas, recibiendo el nombre de *Aprender a Aprender*. Primero se expone el bloque destinado al desarrollo integral del alumnado, donde se analiza tanto la relación de los deberes con los hábitos de estudios y la competencia de aprender a aprender, como los aspectos más destacados de la relación de las tareas con el desarrollo cognitivo, personal y social de los estudiantes. Después, es esencial atender a la heterogeneidad de los escolares, valorando cómo influye el género, la edad de los alumnos y alumnas, así como la presencia de posibles necesidades educativas especiales en los deberes.

Posteriormente, se valora la figura del docente, observando sus diversos tipos de enseñanza, las diferentes formas de elaboración de las tareas o cómo llevan a cabo el aspecto de la corrección de las tareas. Por último, para finalizar este capítulo, se ha tratado la dimensión del rendimiento académico, dentro de ella se atiende a factores como la cantidad de taraes escolares, el tiempo destinado a las mismas o si el aprovechamiento de ese tiempo puede o no influir en el rendimiento del alumnado.

Terminado en marco teórico con estos tres capítulos, comienza el marco empírico con el *cuarto capítulo*. Este se dedica a la formulación de los objetivos generales de la investigación, así como a los objetivos específicos que derivan de estos. El *capítulo cinco* va dirigido a explicar el método, es decir, se describe qué plan metodológico se desarrolla para la consecución de los objetivos planteados. Dentro de este plan se detalla el enfoque empleado en el estudio, describiendo a los participantes y

el contexto donde se realiza la investigación, sin olvidar los instrumentos utilizados para la recogida de información, así como el plan de tratamiento de los datos recopilados.

El *capítulo seis* se enfoca en plasmar los procesos realizados para la validación de los tres cuestionarios usados PDE-A, PDE-D, PDE-F para esta investigación, especificando los procesos de la validez de contenido, así como de la consistencia interna y de la validez del constructo.

Por último, el *capítulo siete* se divide en dos apartados. El primero se destina al análisis de los resultados obtenidos, diferenciándolos en función de los objetivos de la investigación. Finalmente, el último apartado se centra en la discusión de los resultados, alcanzando unas conclusiones y estableciendo unas posibles implicaciones prácticas socioeducativas y propuestas de mejora para futuros trabajos a realizar en este ámbito. El cierre de esta tesis se lleva a cabo con la incorporación de las referencias bibliográficas y los anexos que incluyen, entre otros, como los instrumentos diseñados.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento y justificación del problema de investigación

1.2 Descripción de las investigaciones realizadas

"El juego es la forma más elevada de investigación"

Albert Einstein

Capítulo 1

Antecedentes y estado actual del problema de investigación

Este primer capítulo tiene como objetivo principal destacar la relevancia del problema de investigación en el cual se va a centrar esta tesis. Para ello, se procede a plantear y justificar desde diversos ámbitos la importancia sobre dicha elección. Se comienza esbozando un contexto educativo y digital sobre los deberes, permitiendo conocer qué son y qué se sabe acerca de ellos. Seguidamente, se elabora el contexto legislativo de forma deductiva, es decir, partiendo del ámbito más general, nivel mundial, hasta llegar a lo más específico, esto es, a nivel las comunidades autónomas de España.

Por otro lado, se muestra el escenario relativo a la controversia que existe actualmente sobre los deberes escolares en los diferentes países, mostrando así la necesidad de investigar y dar respuesta a todas las cuestiones que se plantean por parte de los miembros que conforman la comunidad educativa.

El cierre de este primer capítulo va destinado a hacer una revisión sistemática y exhaustiva sobre las múltiples investigaciones que se han ido realizando a lo largo de los años sobre este tema, lo cual sirve como base y soporte del estudio actual.

1.1 Planteamiento y justificación del problema de investigación

Para llevar a cabo el planteamiento y justificación del problema de investigación se pasa a realizar la contextualización precisa a tres niveles: educativo y digital, legislativa y referida al conflicto actual sobre las tareas escolares.

1.1.1 Contextualización educativa y digital de los deberes escolares

A partir de este momento, el término de deberes escolares se va a convertir en el eje principal sobre el cual se va a organizar el presente estudio. Por ello, resulta coherente, no solo contemplar las definiciones aportadas por diversos autores a lo largo de los años, sino además construir una definición operativa propia que permita conceptualizar y delimitar este concepto.

Si se presta atención a este término "deber" a nivel general y amplio, se puede señalar que esta palabra procede del latín *debēre.* Asimismo, según las distintas acepciones aportadas por la Real Academia Española (2020), se entiende por deber, la obligación o imposición de cumplir, por ley, por aspectos morales o por otros motivos como la gratitud o el respeto, obligaciones y/o compromisos. Como se puede advertir, este concepto se muestra como la obligación de la persona de realizar algo que le ha sido demandado.

Abordado ya el aspecto general, es preciso aproximarse más a este concepto dentro del ámbito específico de la Educación, ya que es el campo que compete al estudio. Concerniente a esto, hay que señalar que, a lo largo de los años, para referirse a este tópico se han ido empleando diversos términos como los siguientes: tareas para casa, tareas escolares, trabajo escolar, actividades personales, tareas complementarias, ejercicios, etc., pero todos ellos siempre vienen a aludir a la misma noción. Además, el hecho de ser denominados como "deberes" también ha provocado conflictos, puesto que muchos determinan que ese nombre implica de forma inherente un mandato.

Sin embargo, a pesar de la gran magnitud de términos empleados para referirse a los deberes escolares y del gran uso que recibe este concepto, tanto dentro como fuera de los centros escolares, es sorprendente el hecho de que no son demasiados los autores que se han decidido realizar una definición formal sobre los mismos (Olympia et al., 1994). En relación a estas escasas definiciones se muestran algunas de ellas en la Tabla 2 organizadas por orden cronológico.

Tabla 2

Definición del término de deberes escolares

Autor y año	Definición
Eddy (1984)	Los deberes son "las actividades para realizar fuera de clase que se proponen a los alumnos fundamentalmente como una preparación, práctica o extensión del trabajo escolar" (p. 2), definición semejante a la que se recoge en el diccionario, pero este autor se ayuda de las funciones o finalidades (preparación, práctica o extensión), que exponen otros autores como Laconte (1981), para completar su definición.

Autor y año	Definición
Keith (1986, citado por Pan, 2015)	Las tareas son entendidas como aquellas actividades que normalmente asigna el docente a sus escolares para que realicen fuera del periodo lectivo, con el fin de completar lo trabajado en clase.
Cooper (1989, citado por Cooper et al., 2006).	Este autor afirma que los deberes son cualquier tarea que los docentes encomiendan para que los estudiantes las lleven a cabo durante el horario no escolar, resaltando el carácter extraescolar de los deberes; por lo cual, si estas mismas actividades se realizaran en el aula no podrían ser consideradas como deberes escolares.
González, Lacasa y Albuquerque (1999, p. 22)	Conciben las tareas como "un proceso de aprendizaje formal en un contexto no formal", por lo tanto, dichos autores también coinciden en que las tareas lo que buscan es completar el aprendizaje formal trabajado en el aula, pero realizando dicha adquisición fuera del centro.
Castro Valley Unified School District (2001, p. 1)	Expone que los "deberes pueden incluir una amplia diversidad de actividades de aprendizaje de los estudiantes relacionadas con el currículo y no deben ser exclusivamente actividades de papel y lápiz". Es decir, que el término deberes no se limita solo a las tareas tradicionales, lo cual hace advertir que el tópico de estudio ha evolucionado o debería evolucionar con el tiempo, al igual que lo hace la sociedad y el alumnado.
Pan et al. (2013, p. 15)	Tras la revisión de varios autores, estos perfeccionan la definición diciendo que son "aquellas tareas asignadas por los profesores a los estudiantes para ser realizadas fuera del horario escolar, con el fin de que las habilidades y conocimientos adquiridos en el aula puedan transferirse a otros ambientes". En esta definición se incluye el aspecto tan importante de la generalización o transferencia de los aprendizajes, donde los estudiantes deben ser capaces de utilizar lo aprendido en el centro, en todo tipo de situaciones externas.

Con relación al último aspecto señalado en la Tabla 2, Salmerón (2013) define la transferencia o generalización como la capacidad de un individuo de aplicar un conocimiento que ha sido adquirido en un contexto específico y particular, como puede ser el aula, a situaciones distintas que sucedan en ambientes diferentes. Este aspecto es utilizado en diversas evaluaciones, como PISA, a modo de medida para evaluar la calidad de los sistemas educativos de los países, destcando que no se suele alcanzar resultados muy positivos.

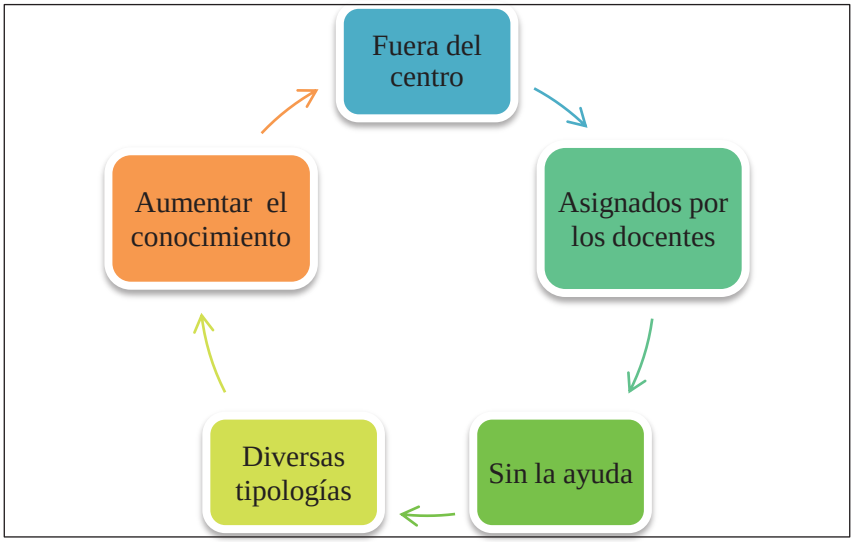
Finalmente y continuando con la definición de deberes, si se vuelve al inicio y se atiende a la Real Academia Española (2020, s.n.), esta vez desde el ámbito educativo,

exhibe que sería aquel "ejercicio que, como complemento de lo aprendido en clase, se encarga, para hacerlo fuera de ella, al alumno de los primeros grados de enseñanza", aportando así una definición similar a las anteriores, sin embargo, restringe los deberes solo a los primeros grados de enseñanza. Esta segunda acepción difiere de la primera, puesto que en este caso ya se centra concisamente en el ámbito escolar, omitiendo aquí la palabra obligación y solo aludiendo a que son las tareas que se les mandan a los estudiantes en los centros escolares. Esto es, se refiere más a un complemento o ayuda que debe servir al alumnado para mejorar su rendimiento académico e incluso personal que a una imposición que están obligados a realizar. Por lo tanto, los deberes deben entenderse más como una ayuda y que como una imposición, independientemente del nombre que se utilice para denominarlos.

Realizada la revisión de las distintas definiciones, es necesario llevar a cabo una operativa que incluya todos los factores comunes recogidos anteriormente (Figura 1). Por tanto, se puede establecer que los deberes son "aquel conjunto de tareas que se realizan fuera del centro educativo, generalmente, hechas en el contexto familiar, además son asignados por los docentes, pero se ejecutan sin la ayuda del mismo. Asimismo, existe gran variedad de tipologías y permiten aumentar el conocimiento del alumnado, prepararlo para la adquisición de futuros contenidos y desarrollar su capacidad creativa" (Tristán, 2017, p. 2).

Figura 1

Definición operativa de los deberes escolares



Encuadrado ya el término de deberes, se presenta la necesidad de tratar cómo son abordados dentro del contexto escolar, para comprobar si además de las definiciones, también han evolucionado las tareas en la realidad educativa. Es muy conocida la frase que recogen Monereo y Pozo (2001) en su artículo "a menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI" (p. 1), pero la pregunta es si esto realmente ocurre en las aulas.

Los deberes siempre han sido considerados actividades repetitivas, de copiar y pegar, donde los escolares no aprenden, sino que solo memorizan, lo cual hace que ese aprendizaje se olvide fácilmente y no permita llegar a la ansiada generalización arriba nombrada. Pero, ¿siguen los docentes de la actualidad empleando ese tipo de ejercicios?, ¿ha progresado la forma de enseñar?, ¿los libros siguen siendo el instrumento esencial para que los escolares trabajen en el aula y en el hogar?, ¿se siguen empleando las mismas metodologías solo sustituyendo las herramientas?

Con el fin de responder estas cuestiones es necesarios echar la vista atrás, lo cual permite apreciar que el agobio y el estrés hacia los deberes son problemas relativamente nuevos. Ante ello, Tuya (2016) antigua estudiante de la Educación General Básica (EGB), sistema educativo dirigido bajo la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la cual fue derogado veinte años después con la llegada de la Ley Orgánica General de Educación (LOGSE) de 1990, es a día de hoy madre de dos niños. En su artículo compara la actualidad, donde se estaba desarrollando en España la huelga de deberes de 2016, con su época en la escuela. Con dicha finalidad, decide recoger los comentarios de casi 60 personas que estudiaron durante la EGB, para analizar los deberes de ese momento.

A modo general, la muestra no recuerda los deberes como algo agobiante y mucho menos durante el periodo de la actual Educación Primaria. Asimismo, cuando hablan de la tipología se refieren sobre todo a lecturas obligatorias, memorización de temario o poesías, hacer esquemas, operaciones matemáticas, memorizar mapas, caligrafía y cuadernillos Rubio. Como se puede contemplar, la mayor parte de estas tareas son de memorizar, copiar y repetir contenidos, tareas donde la creatividad, la inventiva y el papel activo del alumnado quedaban relegados a un segundo plano. Otro aspecto relevante a señalar sobre estas opiniones, es que todos remarcan que, en ese momento, la no existencia de Internet hacía que las dudas las tuvieran que buscar en

libros, enciclopedias o manuales específicos, puesto que las familias, en muchas ocasiones, tampoco poseían de los conocimientos requeridos para la realización de tales ejercicios.

Abordado este aspecto, se pasa a prestar atención a lo que realmente compete a este estudio, los deberes escolares de la actualidad. Ante ello, Burdos (2018, p. 1) expresa:

> La educación se encuentra ante importantes retos en un contexto cambiante y con unos alumnos que se mueven entre la innovación y el peligro del fracaso escolar. La metodología debe encontrar el equilibrio entre las nuevas tecnologías y la capacidad de análisis.

Este autor plasma la necesidad de adaptación de la educación a las nuevas características de los escolares que acuden cada día los centros educativos. Como se resaltaba anteriormente, se debe emplear nuevos instrumentos sí, pero con unas metodologías actualizadas que puedan seguir el ritmo de esta sociedad que avanza a velocidades insospechables. Estas nuevas exigencias de la labor educativa deberían quedar plasmadas también en los deberes escolares, puesto que, a día de hoy, son un elemento esencial en gran parte de los colegios públicos y privados-concertados españoles.

Según el estudio *Global Education Census Report* (Cambrigde Assessment Internacional Education, 2018), se expone que, las tendencias tecnológicas que se observan a día de hoy en la sociedad, quedan reflejadas tanto en el aula, como en la manera en la que los escolares realizan sus deberes. De la misma forma, se remarca que dos tercios de la muestra analizada (10000 maestros y 9000 estudiantes de todo el mundo) exponen que los escolares realizan sus tareas en el ordenador; sin embargo, casi todos los estudiantes encuestados (98 %) alegan que aún sigue realizando otros de los ejercicios empleando papel y lápiz. En cuanto a los 690 estudiantes españoles sondeados, se establece que más de la mitad de ellos (64 %) se ayudan del teléfono móvil para completar las tareas, siendo estos y los ordenadores portátiles las herramientas de mayor preferencia para la cumplimentación de los ejercicios.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) realiza un informe titulado *Estadísticas sobre la sociedad de la información y la comunicación en centros*

educativos no universitarios, en el cual se recoge que el 94.60 % de aulas de los centros de enseñanza españoles poseen conexión a Internet, resaltando que en la Región de Murcia en el curso escolar (2016-2017) se disponía de 4.60 estudiantes por ordenador, siendo la comunidad con más ordenadores por cabeza en ese momento. Ambos indicadores pueden mostrar que el uso de las tecnologías en los colegios está bastante avanzado, aunque el hecho de que haya internet y ordenadores, no implica que la calidad de los mismos sea la adecuada.

Además, solo el 31.50 % de las instituciones escolares ha participado en algún proyecto, convocatoria o experiencia dirigida al uso de las tecnologías, el 36.40 % en el caso de la Región de Murcia. Por lo cual, se vuelve a poner en cuestión el hecho de que se utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), pero con la misma metodología de siempre. El fin al que se debe llegar es pasar de las TIC a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), o lo que es lo mismo "conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia" (Lozano, 2011, p. 46). Siguiendo con esta autora, lo interesante sería orientar el empleo de las nuevas tecnologías hacia unos usos más educativos, tanto por parte del profesorado, como del alumnado, con el objetivo de aprender más, mejor y de una forma más motivadora. Es decir, no emplear la pizarra digital para enseñar a multiplicar igual que se haría en una pizarra normal, sino emplear aplicaciones interactivas y motivadoras que les permitan aprender de forma más lúdica y entretenida.

Un reflejo de esta situación, se encuentra en el tema de los deberes escolares, puesto que hacer una suma en la tableta o en el cuaderno, no deja de ser realizar una misma actividad repetitiva, simplemente que con dispositivos diferente. Para que esto no ocurra, los docentes necesitan una actualización constante de su formación tecnológica, que permita crear aprendizajes significativos para los estudiantes, empleando elementos motivadores (Zulaica Carpio y Villagómez Leal, 2019).

En relación con lo anterior, Gallego-Domínguez et al. (2014) manifiestan en su estudio que el 33.33 % del profesorado asegura que procuran, frecuentemente, encomendar deberes escolares que desarrollen la capacidad de creatividad de los estudiantes, frente al 4.76 % que afirma no hacerlo nunca. Asimismo, se destaca que el 38.10 % responde que nunca solicita deberes de carácter voluntario y que, además, más del 33 % del profesorado reconoce no tener en cuenta las necesidades individuales de

cada escolar a la hora de mandar tareas para casa, siendo las mismas para todo tipo de alumnado. Es también bastante curioso el dato que muestran sobre que, de todas las visitas o comunicaciones que se llevan a cabo con las familias, ninguna va dirigida a hablar sobre los deberes y, de la misma manera, hace énfasis en la baja coordinación entre docentes para concretar el tipo o la cantidad de deberes que se envían. Siendo este último punto una de las principales causas por las que, en ocasiones, se produce una sobrecarga de deberes para el alumnado que genera desmotivación y abandono escolar.

Todo ello hace observar que gran parte de los deberes que se proponen no tienen en cuenta las necesidades reales de los estudiantes y que los elementos de motivación o creatividad quedan relegados a un segundo plano, aspecto que ya se resaltaba en las tareas de los escolares que estudiaron durante la EGB, lo que hace pensar que el uso de las TIC no implica que exista una evolución de los deberes.

No obstante, hay centros que sí se preocupan por que sus estudiantes reciban unas tareas motivadoras de carácter innovador. Uno de los casos se encuentra en dos centros públicos de Sevilla los cuales crearon una programación didáctica online en la que cualquier miembro de la comunidad educativa podía acceder, descargar e incluso aportar contenidos y actividades (Gallego-Domínguez et al., 2014).

Otro caso a remarcar se trata del colegio de la localidad zaragozana de Alpartir, el cual solicita deberes solo a partir de 3.º de Educación Primaria y son tareas competenciales para las que tienen una semana de tiempo para ir haciéndolas. Estas actividades implican búsquedas, retos y situaciones activas que resolver, siempre contando con el apoyo de las familias. El colegio de Catalina de Aragón, también en Zaragoza, ha creado rutas de aprendizaje bilingües. En ellas se proponen actividades en torno a un tema, que engloba a las diferentes asignaturas, para que las puedan ir realizando a lo largo de todo un mes. Con ello buscan potenciar la autonomía de los escolares, desarrollando actividades que lo diviertan y que lo motiven a seguir aprendiendo.

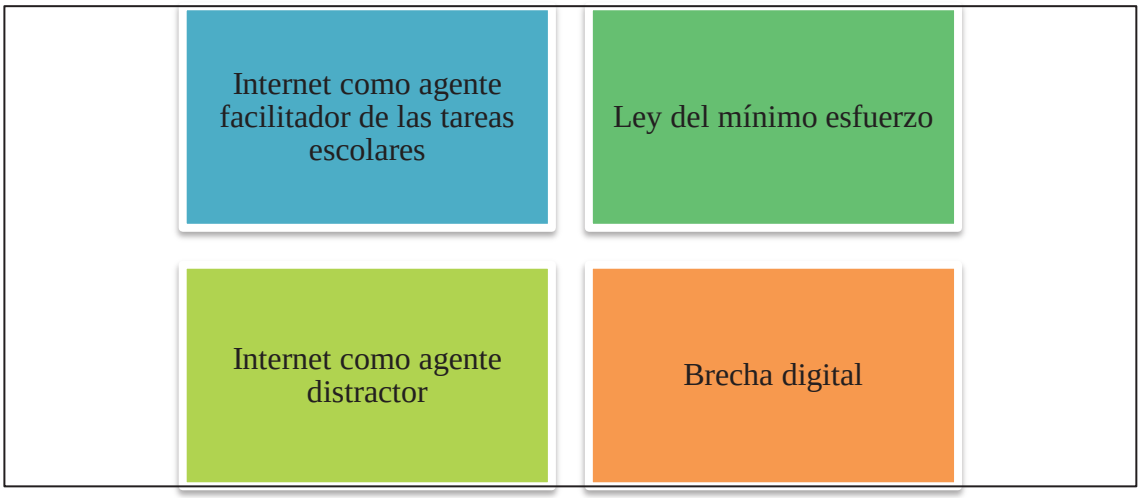
En el caso de la Región de Murcia es importante resaltar la fundación Integra, la cual pertenece al Sector Público Regional y está promovida por la Comunidad Autónoma de la Región. Tiene como principal objetivo acelerar la implantación de la Sociedad de la Información en Murcia, valiéndose para ello de diferentes proyectos y

cursos de formación. Además, ofrecen materiales digitalizados dirigidos al público en generale, los cuales son empleados por los docentes tanto para el alumnado de Educación Secundaria, como para el de Educación Primaria, siempre siendo adaptados a las edades y los contenidos propios de cada curso.

Estos datos muestran que la realidad de los deberes escolares va a depender y va a variar en función de la metodología empleada en cada centro y por cada docente. No obstante, como se ha ido advirtiendo, no se pueden entender los deberes a día de hoy lejos de Internet y las TIC. Pero, ¿cuáles son los efectos que tiene el uso de Internet en los deberes escolares que se realizan en la actualidad? (Figura 2)

Figura 2

Efectos del uso de Internet en los deberes escolares



a) Internet como agente facilitador de las tareas escolares

Uno de los efectos sería el uso de Internet como agente facilitador de las tareas escolares (Fernández-Planells y Figueras, 2012). Se ha nombrado con anterioridad que los estudiantes de EGB aludían al hecho de que, al no disponer de Internet, tenían que recurrir a manuales impresos, como enciclopedias, atlas o libros de las bibliotecas. Este hecho parece ahora muy lejano, cayendo esos materiales prácticamente en el desuso. Hoy en día la mayor parte de los escolares no concibe hacer los deberes sin ayuda de esta conexión continua a la Red.

Esta situación se vuelve en gran parte de los casos en algo positivo, dado que los escolares tienen toda la información que desean al alcance de su mano con un solo clic. Por lo cual, Internet se convierte en una atrayente herramienta que permite despertar el interés de los estudiantes y ampliar su conocimiento de manera fácil y rápida, dos adjetivos esenciales en esta sociedad. Asimismo, también se puede entender como un instrumento excelente para encontrar información con la ayuda de diversas referencias, destacando la relevancia de esa última aclaración, ya que Internet será útil para el alumnado siempre que su manejo se haga de forma dirigida o guiada por el docente o por las familias.

Dejar a los escolares navegar a sus anchas por la Red, sin unas orientaciones, puede originar el efecto contrario y pasar de ser una gran ayuda, a convertirse en un agente dañino para el proceso educativo de los escolares. Además, cuando los colegiales navegan sin ayuda, páginas como *Wikipedia*, el *rincón del vago* o incluso *Youtube*, se convierten en sus mejores aliados, lo cual puede no ser tan beneficioso como parece, puesto que el acceso ilimitado a información y a datos sin contrastar puede derivar en que estos obtengan informaciones erróneas.

b) Ley del mínimo esfuerzo

Lo arriba expuesto derivaría en otro efecto sobre las tareas y es la llamada ley del mínimo esfuerzo, también conocida como el copia-pega. Fernández-Planells y Figueras (2012, p. 175) atribuyen esto a que los estudiantes "prefieren dedicar el mayor tiempo posible a socializar, se concentran poco debido a las continuas interrupciones, y deciden copiar y pegar sin darse el tiempo de leer, combinar, resumir, digerir y escribir la información". Es decir, los escolares quieren ocupar pocas horas con las tareas para poder aprovechar el resto de tiempo con el ocio o el descanso. Por lo cual, en muchas ocasiones, se dedican a poner la palabra clave en el buscador online y copiar y pegar el resultado sin llegar a leerlo, dejando hipervínculos, autores y otra información sobrante.

Esta situación también parece estar relacionada con a la llamada *infoxicación*, concepto que Quesada Vania y Trujano Ruíz (2015) definen como la sobrecarga o exceso de información digital que reciben los individuos a través de las herramientas tecnológicas y la saturación que esto provoca. Cuando los colegiales a edades tan tempranas comienzan a recibir tanta información sin filtrar, de tantas páginas diferentes,

al final, no saben cómo distinguir cuál es la realmente valiosa y cuál es irrelevante, innecesaria o incluso incorrecta. Si todo ello ocurre en casas donde los familiares están trabajando y no pueden ayudar a sus hijos e hijas con los deberes, o si los docentes no ofrecen las directrices adecuadas sobre cómo acceder a la información correcta; los estudiantes acaban tomando el camino fácil de coger la primera información que encuentren para poder irse a jugar.

c) Internet como agente distractor

Haciendo referencia a la transcendencia que le dan los escolares al juego, se puede observar otra consecuencia propia del uso de Internet en los deberes escolares, Internet como agente distractor (Fernández-Planells y Figueras, 2012). Bossolaco y Donolo (2017) afirman que "cuando el aprendiz interactúa con un material cuyo diseño cuenta con muchos elementos irrelevantes que actúan como distractores, aumenta la carga extrínseca y se entorpecen los procesos de automatización y comprensión" (p. 245). Es decir, cuando el alumnado tiene a su alcance elementos distractores como aplicaciones de juegos, páginas de Internet varias o redes sociales en el caso de los estudiantes de más edad, puede ser que dediquen parte de sus horas a esos aspectos y no a las tareas y consultas relacionadas con los deberes, alargando así las horas que los niños y niñas pasan delante de la pantalla con la excusa de los ejercicios de clase.

Asimismo, también el exceso de información superflua y trivial, del que se ha hablado anteriormente, puede despistarlos, dado que muchos de ellos aún no son capaces de distinguir información relevante de la no relevante. Si a esto se le añade que, como afirma Sánchez Vales (2014), los escolares más jóvenes son los que tiene menor capacidad para rehusar los estímulos distractores externos, hace que el uso de Internet durante los deberes escolares en niños y niñas de Educación Primaria deba estar muy controlado por los familiares y con instrucciones muy breves, concisas y marcadas por los educadores, para alcanzar el propósito real que se pretende, para lo cual también resulta esencial la creación de un ambiente ordenado dedicado al estudio.

d) Brecha digital

Por último, si se habla de las consecuencias de las TIC e Internet, no se puede dejar sin abordar el tema de la brecha digital. Según Cabero-Almenara (2015) se

entiende por brecha digital el "desigual acceso de las personas y las instituciones a las tecnologías a través de las cuales se produce y distribuye las informaciones y los conocimientos más importantes en la sociedad del conocimiento" (p. 16). Por lo cual, se emplea este término para expresar las diferencias de acceso a las TIC entre los individuos, instituciones, sociedades, países, etc. En la actualidad, esta situación resulta tan trascendental debido a que dichas tecnologías han adquirido una gran relevancia a nivel social que su no acceso puede derivar en exclusión (Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2017). Como se observa, esta brecha digital no solo supone un distanciamiento en el ámbito tecnológico, sino que afecta a otras dimensiones como la social, la laboral y, por supuesto, la educativa.

Siguiendo con Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero (2017), estos autores delimitan los tres principales motivos de esta brecha en España: opción de acceso a las tecnologías, falta de motivación hacia las tecnologías y calidad del uso de las mismas. El primero de ellos se refiere a la oportunidad o no de acceso a las tecnologías, motivo provocado por factores como los económicos o ideológicos que impiden que parte de la población pueda acceder a tales herramientas. Por lo cual, familias de niveles socio-económicos bajos tienen una dificultad superior a la hora de poder adquirir o utilizar las TIC, lo cual puede repercutir en la educación de sus hijos. Esa repercusión se puede contemplar en que, como se ha resaltado anteriormente, la mayor parte de los docentes mandan los mismos deberes para todo el alumnado sin tener en cuenta las necesidades o características individuales, por ello, si se exigen tareas de búsqueda relacionadas con Internet o algunas que impliquen aplicaciones o herramientas web, hará que no todos puedan participar, remarcando aún más las diferencias sociales ya existentes.

Esto se complica mucho más en situaciones excepcionales como la que se vivió en 2020 con la cuarentena establecida en muchos países por la pandemia mundial provocada por la COVID-19, la cual será bordada en otro apartado. Esta situación supuso que a mitad del curso escolar 2019-2020, el alumnado de gran cantidad de países quedara confinado en casa sin poder acudir a sus centros escolares.

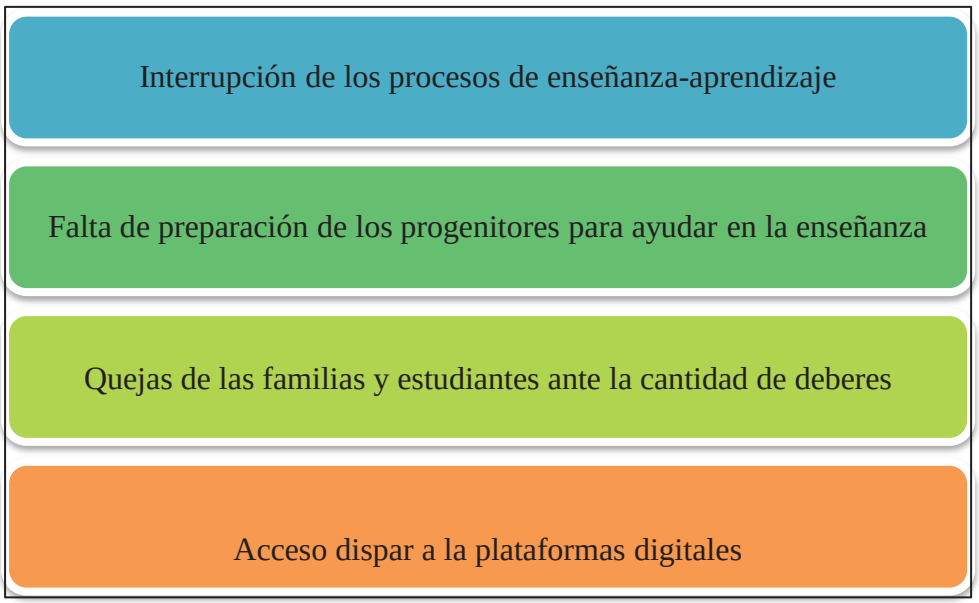
Entre algunas de las graves consecuencias que supuso esta situación se encuentran las destacadas por la Unesco (2020) (Figura 3) como la interrupción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual supone la privación de las oportunidades de desarrollo escolar y personal, afectando sobre todo a los estudiantes más

desfavorecidos. Otro de los efectos negativos que señala es la falta de preparación de los padres y madres para poder ayudar o realizar una enseñanza desde los hogares, situación que afecta principalmente a los menores cuyos figuras parentales tienen niveles educativos más bajos. A lo cual se unen las quejas por parte de muchas familias y estudiantes ante la cantidad de deberes o contenidos didácticos que recibían y no eran capaces de procesar y trabajar.

Del mismo modo, esta organización pone de manifiesto como consecuencia el acceso dispar del alumnado a las posibles plataformas digitales educativas. Una imposibilidad a su acceso, ya sea por la falta de herramientas tecnológicas, la mala o nula conexión a la Red, deriva en una gran traba para continuar con los aprendizajes, que otros escolares más favorecidos sí podrán seguir.

Figura 3

Consecuencias de la COVID en la educación según la Unesco



Con relación a la última consecuencia, la principal solución que se encontró hacia los cierres de los colegios fue el empleo de clases online, donde ya no solo eran los deberes los que se debían hacer en casa, sino que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje quedó limitado a las cuatro paredes del hogar. El profesorado solamente podía acceder a sus estudiantes mediante la Red, creándose para ello muchas plataformas destinadas a facilitar recursos a las familias durante dicho periodo de suspensión de clases. En el caso de España, se destacan plataformas como Educlan,

INTEF o Procomún, las cuales estaban destinadas a recoger recursos didácticos y pedagógicos que faciliten la continuación de la formación a los escolares. Sin embargo, esto solo ayudaría en los casos en los que se pudiera acceder a ellos, por lo tanto, ante tal problema, en algunos lugares como en Alcoy (Alicante), la Concejalía de Educación repartió tabletas con conexión a Internet a las familias más vulnerables para que los escolares pudiesen continuar con el curso escolar como el resto (Ayuntamiento de Alcoy, 2020).

De la misma manera, la Región de Murcia puso en funcionamiento el servicio *TeleEduca*, un sistema cuya finalidad era repartir material educativo al alumnado que no tuviese la posibilidad de acceder a él vía online. Según datos de la Consejería de Educación (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2020), en Murcia un 3 % de la población total de escolares (8500 estudiantes) tienen dificultades para acceder al sistema de formación a distancia. Por ello, se decidió enviar material impreso para el alumnado en general y repartir 3409 tarjetas SIM para los estudiantes de Bachiller y Formación Profesional.

El segundo motivo aportado por Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero (2017) es que hay individuos que, aun teniendo acceso a esas tecnologías, no las utilizan por motivos como la falta de motivación, falta de conocimiento de uso, el grado de satisfacción derivado de su empleo o limitaciones idiomáticas. Es decir, hay personas que no las utilizan, simplemente, porque no les gustan, no las ven útiles, no las consideran necesarias para su día a día o no saben utilizarlas.

En torno a este último aspecto señalado surge el tercer motivo aportado por los autores anteriores, los cuales hablan sobre la calidad y el uso que cada individuo es capaz de hacer con estas tecnologías. Prensky (2001) es conocido como el padre de los términos *nativo digital* e *inmigrantes digitales*, considerando a los primeros como aquellos que han nacido en la sociedad de la información y las tecnologías y, por lo cual, presentan maneras de aprender muy diferentes a aquellos que nacieron antes de esta época, a los cuales se les considera *inmigrantes digitales*.

Sin embargo, Granado (2019) resalta el hecho de que no todos los considerados *nativos digitales* tienen los mismos conocimientos o habilidades con estas herramientas, por lo cual, comienza a hablar de los *falsos nativos digitales*. Con este término busca

referirse a aquellos individuos que, aún naciendo en la actualidad, no tienen una capacidad innata para usar las TIC. El mismo autor expresa en su artículo que otros compañeros como Busquets en 2012 determinan que "sería tan fácil como errático pensar que las generaciones nativas digitales son *per se* expertas digitalmente, que nacen enseñadas, pues sus conocimientos suelen ser superficiales, pudiendo tener un gran dominio del manejo táctil, pero carentes de racionalización" (p. 32). Por lo tanto, el nacer en una sociedad u otra te permite el poder acceder a unas herramientas específicas, pero ello no conlleva un conocimiento congénito de las mismas, sino que esas habilidades se deberán ir adquiriendo y trabajándolas en el aula y en el hogar para que no supongan un agravamiento de la ya nombrada brecha.

Atendiendo a todos estos aspectos, se advierte que la realidad de los deberes escolares ha ido modificándose a lo largo de los años y adaptándose a la realidad de la sociedad actual. Sin embargo, no queda muy claro que esa evolución haya sido en su aspecto global, donde se incluirían metodologías, herramientas, instrumentos, modelos de enseñanza-aprendizaje, etc., o simplemente en el aspecto externo, es decir, solo en los utensilios que se emplean para ello.

1.1.2 Contextualización legislativa

Contextualizado el tópico de los deberes escolares a nivel educativo y digital, se procede a realizar en este apartado una revisión de la legislación y documentos más destacados en materia de tareas escolares. Con tal objetivo se ha organizado la información en cuatro categorías jerárquicas que incluyen: el ámbito no europeo, la legislación a nivel de países europeos, para finalizar con la legislación de España y ciertas comunidades autónomas de nuestro país.

a) Nivel no europeo

Se recogen a continuación lo datos recabados tras la realización de una revisión bibliográfica y legislativa sobre los documentos (leyes, órdenes, guías, instrucciones, etc.) que rigen los deberes escolares en los países que no forman parte de la Unión Europea.

Comenzando con el caso de Australia (Figura 4), se puede afirmar que existe diversa legislación sobre los deberes. Por ejemplo, en la sección 23 de las Disposiciones

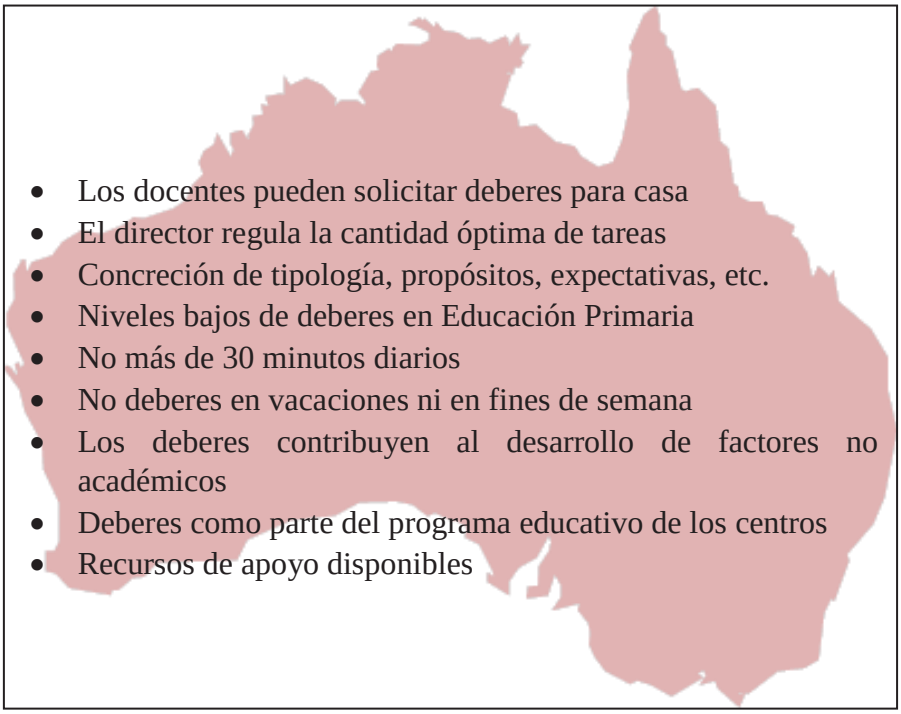
Generales de Educación del año 2000 del estado de Queensland, se establece que los docentes de los centros públicos pueden solicitar a los estudiantes la realización de deberes escolares para casa, siendo tarea del director o directora regular la cantidad óptima de tareas para su centro; de la misma manera, son muchos los centros que han elaborado su propia política en relación con las tareas (Queensland Department of Education and the Arts, 2004).

En esta misma revisión de la literatura, también se expone que en otros estados de Australia existen políticas más específicas en materia de deberes, como en Nueva Gales del Sur donde se marcan aspectos tan concretos como los propósitos, la tipología de las tareas o las expectativas que tiene la comunidad educativa al respecto; aconsejando a los docentes que se mantengan unos niveles bajos de tareas en la etapa de Educación Primaria. En el estado de Victoria (Australia) se señala también que no se podrán solicitar más de 30 minutos diarios, no pudiendo exigir a los estudiantes tareas ni en vacaciones, ni durante los fines de semana (Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa del Principado de Asturias, 2016). De la misma forma, el Parlamento de Victoria realizó un informe donde se subraya que la contribución de los deberes al desarrollo de factores no académicos no estaba comprobada, puesto que la investigación sobre este asunto era exigua (Education and Training Committee, 2014, citado en Feito, 2020).

En el caso del norte de Australia, se incluyen los deberes como parte del programa educativo de los centros; y en Tasmania ofrecen a los estudiantes recursos de apoyo sobre las diferentes temáticas de las que tratan las tareas en cada momento. Finalmente, destacar que, de igual forma, el Departamento de Educación, Formación y Artes de Queensland recogió en 2012 un conjunto de criterios donde se marcaba el tiempo máximo que los escolares debían dedicar a los deberes según el curso, matizando además que estas actividades tendrían que ser coherentes con las necesidades y características de los escolares (Tristán, 2017).

Figura 4

Aportaciones legislativas de Australia

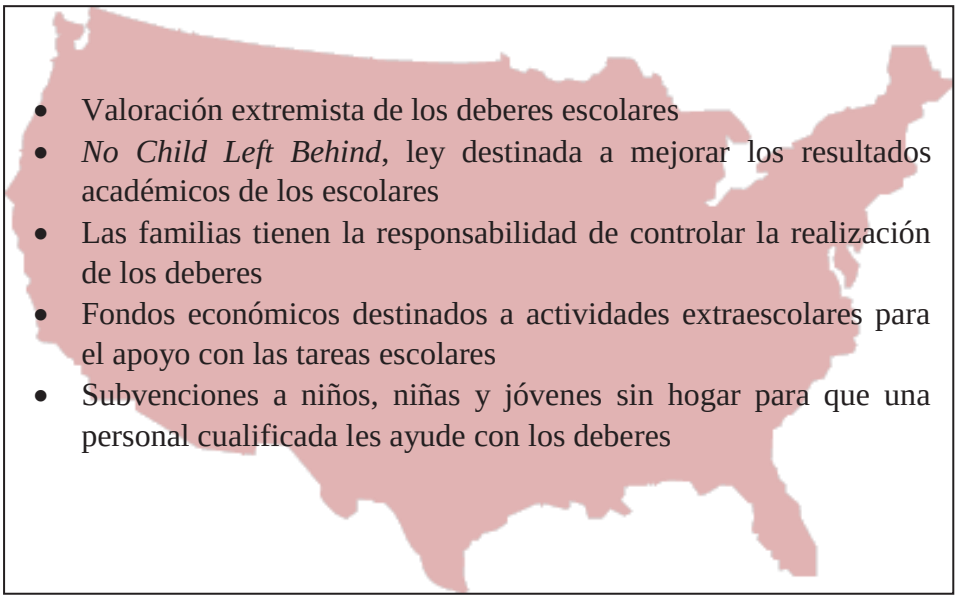


Abordando el caso de Estados Unidos (Figura 5), se puede resumir que la valoración de las tareas ha sido bastante extremista a lo largo de los años, pasando de su abandono total, a su aprobación. Referente a la legislación sobre este tema, se puede resaltar la ley *No Child Left Behind*, cuya traducción sería *Ningún niño atrás*. Esta fue aprobada en el Congreso de los Estados Unidos, entrando en vigor el 8 de enero de 2002 y tenía como propósito que los escolares consiguieran mejores resultados académicos. Asimismo, recoge entre sus secciones algunas menciones sobre los deberes escolares, como que los progenitores deben tener la responsabilidad de apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas, controlando aspectos como su asistencia a clase o la realización de las tareas escolares. Además, también alude a que los fondos económicos de los centros deben ser utilizados, entre otras cosas, para realizar actividades extraescolares donde los niños y niñas puedan potenciar y enriquecer su aprendizaje y ser ayudados con sus deberes. Finalmente, otro aspecto que registra es que la Agencia Educativa podrá utilizar los fondos de las subvenciones dirigidas a niños, niñas y jóvenes sin hogar para ofrecerles un docente o persona cualificada que les ayude con los deberes y supervise sus actividades educativas (No Child Left Behind, 2002). Por lo tanto, en este documento los deberes quedan aceptados legalmente como parte del

proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes, potenciados con subvenciones y detallando la responsabilidad de la familia en los mismos.

Figura 5

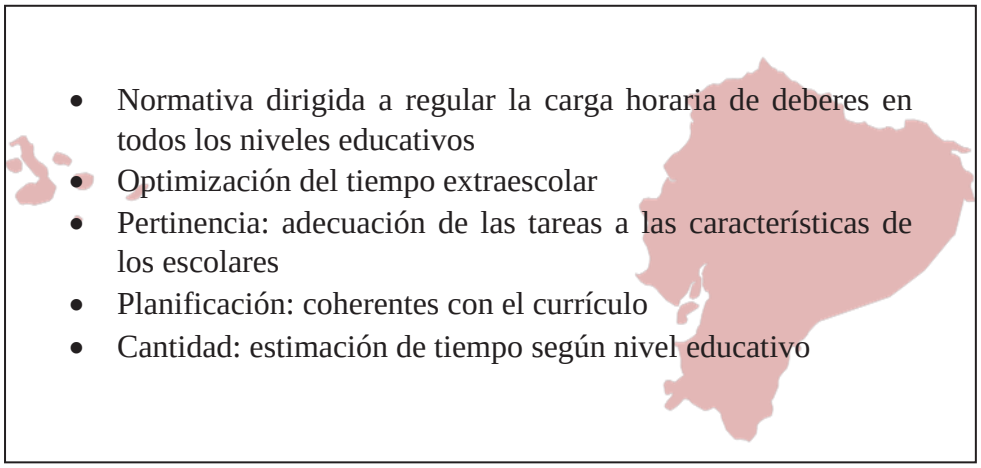
Aportaciones legislativas de Estados Unidos



Referente a Ecuador (Figura 6), el 3 de octubre de 2016, el Ministerio de Educación publicó una normativa dirigida a regular la carga horaria para la realización de tareas escolares de todos los niveles de educación de los centros públicos, fiscomisionales, municipales y privados. Con ella se buscaba potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, optimizando su tiempo extraescolar. Asimismo, destacar que esta normativa no es una ley en sí, sino una guía de sugerencias, la cual se rige por tres criterios: pertinencia, planificación y cantidad. El primero hace referencia a que las tareas deben ser adecuadas a las características y necesidades específicas de los estudiantes; el criterio de planificación va dirigido a conseguir que los deberes sean coherentes con el currículo escolar; y, finalmente, el criterio de la cantidad establece un tiempo estimado para realizar deberes en función del nivel educativo en el que se encuentren los alumnos y alumnas (Ministerio de Educación, 2016).

Figura 6

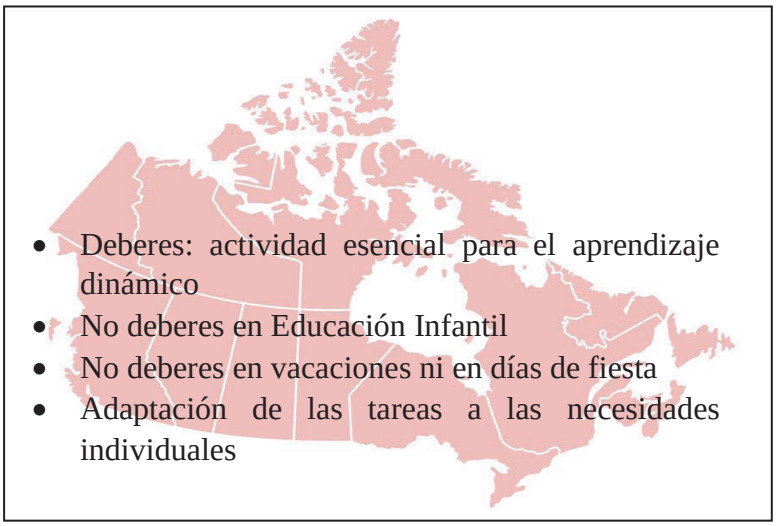
Aportaciones legislativas de Ecuador



En Canadá (Figura 7), el Consejo de la Junta Escolar del Distrito de Toronto aprobó el 16 de abril de 2008 una nueva política que comenzaría a ser aplicada a partir de septiembre del mismo año. En ella se entienden los deberes "como una actividad de aprendizaje dinámico e importante" como certifica el Superintendente del Sistema del Programa de Karen Grosse citado por Euskal Herriko Ikasleen Gurasoen Elkartea (2015, p. 25). En este mismo documento se recogen algunos de los aspectos más destacados de esta política, como que no se mandarán deberes en infantil, ni en vacaciones, ni en días de fiesta o que las tareas deben estar adaptadas a las características y necesidades individuales de cada escolar.

Figura 7

Aportaciones legislativas de Canadá



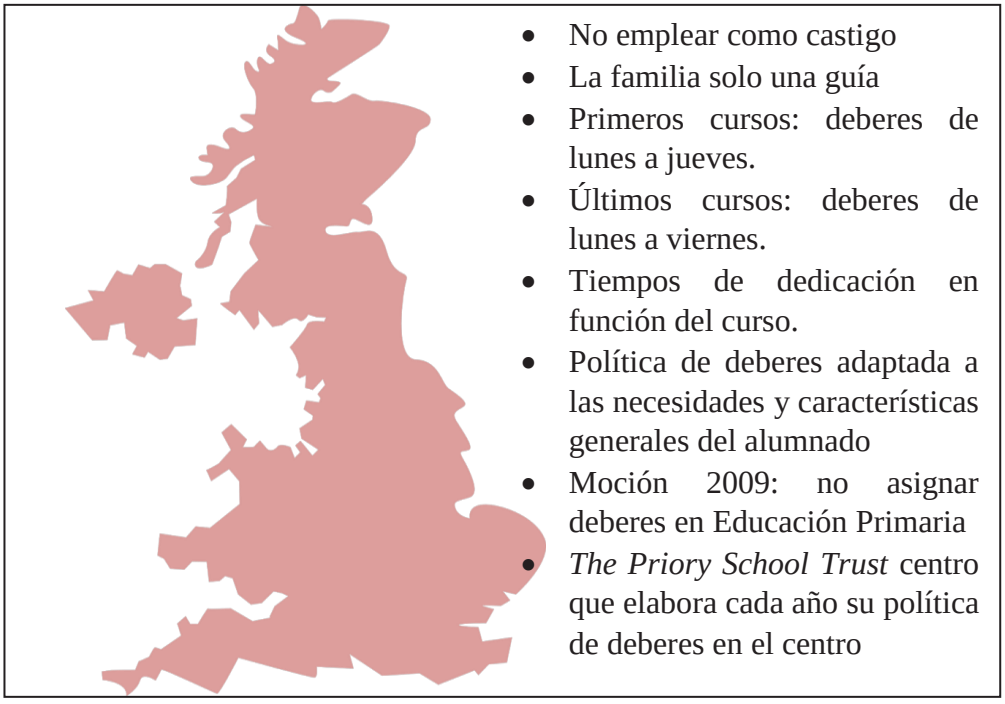
También se puede resaltar el caso de Reino Unido (Figura 8), donde en la ciudad de Shrewsbury, en 2002, ya implantaron sus propias políticas en materia de deberes (Fairbanks et al., 2005). En ellas quedaban establecidos aspectos como los siguientes:

- No deben ser utilizados como castigo por mal comportamiento.
- La familia solo debe ayudar, pero no cumplimentarlos.
- En los primeros cursos escolares los deberes se mandan solo de lunes a jueves.
- En los últimos cursos, los deberes se asignan de lunes a viernes.
- Quedan establecidos los tiempos de dedicación a las tareas escolares en función del curso.
- Dicha política sería controlada por distrito siempre de forma progresiva y flexible, pues debía adaptarse en cada centro a las necesidades y características generales del alumnado.

De la misma manera, la Asociación de Maestros y Profesores (Association of Teachers and Lectures, ATL) de Reino Unido aprobó en 2009 una moción donde se pedía al Gobierno que se renunciara a la obligación de asignar deberes a los escolares de Educación Primaria y se limitara la cantidad a los de Educación Secundaria, afirmando que estos no eran más que una pérdida de tiempo (Euskal Herriko Ikasleen Gurasoen Elkartea, 2015). Igualmente, hay centros escolares que establecen sus propias políticas, como es el caso del colegio *The Priory School Trust*, quien todos los años reelabora un documento donde se exponen las responsabilidades de los familiares, la cantidad y el contenido en función de los cursos, los recursos físicos y web de los que dispone el centro para la realización de las tareas y, además, también se incluye el procedimiento a seguir en caso de que los escolares no realicen las tareas, debiéndose quedar después de clase a completarlos (The Priory School Trust, 2019).

Figura 8

Aportaciones legislativas de Reino Unido

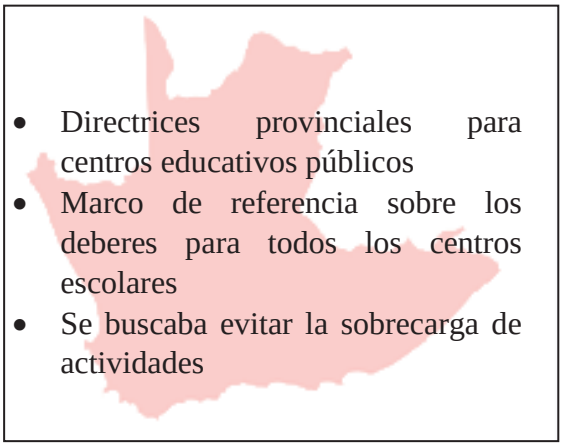


- No emplear como castigo
- La familia solo una guía
- Primeros cursos: deberes de lunes a jueves.
- Últimos cursos: deberes de lunes a viernes.
- Tiempos de dedicación en función del curso.
- Política de deberes adaptada a las necesidades y características generales del alumnado
- Moción 2009: no asignar deberes en Educación Primaria
- *The Priory School Trust* centro que elabora cada año su política de deberes en el centro

En la Provincia Occidental del Cabo (Figura 9), África, el Departamento de Educación (Western Cape Education Department, 2005) confeccionó unas directrices provinciales para la gestión de los deberes escolares dirigidas a los centros educativos públicos. Este documento pretendía ser un marco de referencia para que cada colegio pudiese elaborar su propia política sobre las tareas, señalando en el mismo que lo que se buscaba es una planificación coordinada de todo el centro con el fin de evitar la sobrecarga de actividades.

Figura 9

Aportaciones legislativas de la Provincia Occidental del Cabo

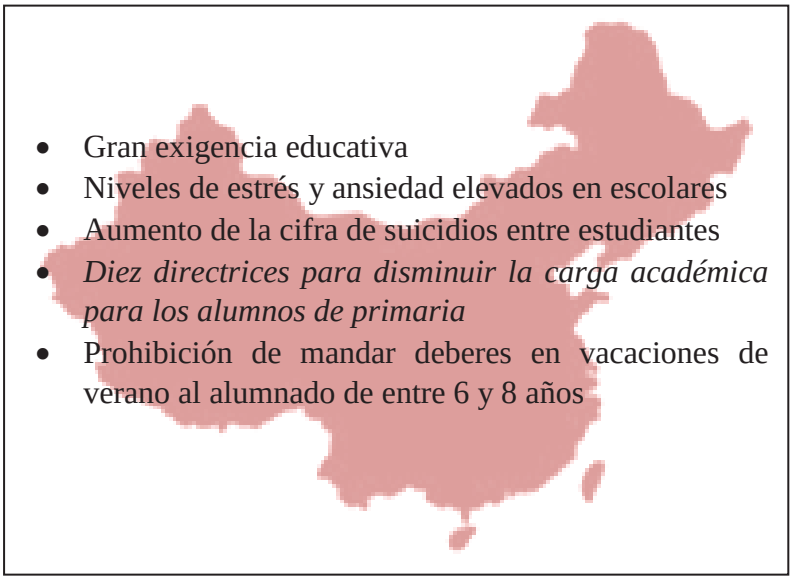


- Directrices provinciales para centros educativos públicos
- Marco de referencia sobre los deberes para todos los centros escolares
- Se buscaba evitar la sobrecarga de actividades

El último país a nivel no europeo del que se va a hablar es de China (Firgura 10). La cultura asiática es conocida por su gran exigencia dentro del sistema educativo, donde la competencia y la necesidad de alcanzar el mérito es la principal base. Toda esta disciplina desemboca en que los niveles de estrés y ansiedad de los escolares sean tan elevados que hayan provocado un aumento en la cifra de suicidios entre escolares (BBC, 2018). Como consecuencia de esto, el Ministerio de Educación de China publicó en el año 2013 *Diez directrices para disminuir la carga académica para los alumnos de primaria*, en este documento se proponía la reducción los contenidos académicos y prohibía mandar deberes en las escuelas de Educación Primaria; asimismo, también impedía mandar deberes durante las vacaciones de verano al alumnado de entre 6 y 8 años (Euskal Herriko Ikasleen Gurasoen Elkartea, 2015).

Figura 10

Aportaciones legislativas de China

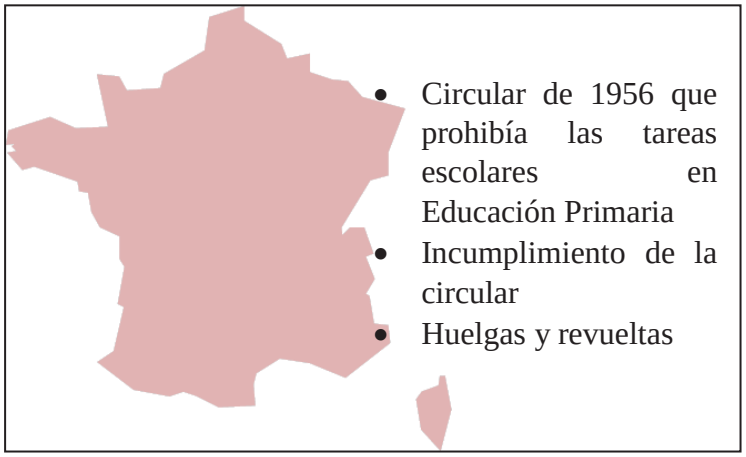


b) Nivel europeo

Si se contemplan ahora los documentos legales y orientativos de los países europeos, respecto a esto, se puede afirmar que no existe una proposición única y común que hable sobre los deberes a nivel de la Unión Europea, sino que cada país es el que se encarga de regular o no este asunto. En el caso de Francia (Figura 11), en 1956 el Ministerio de Educación promulgó una circular donde se prohibía encargar tareas escolares escritas en todos los colegios de Educación Primaria, sin embargo, este documento, como se ha expuesto anteriormente en la introducción, no se llegó a cumplir, provocando diversas huelgas y revueltas que se explicitarán más adelante (Euskal Herriko Ikasleen Gurasoen Elkartea, 2015).

Figura 11

Aportaciones legislativas de Francia



En cuanto a Bélgica (Figura 12), se destaca la publicación en marzo de 2001 del *Decreto Nollet*, el cual se exponían, entre otras cosas, la prohibición de los deberes en los niños de Educación Infantil y que las tareas no podrían contar para la nota del estudiante, con el propósito de evitar así una posible discriminación social (Amiama Ibarguren, 2013). Este mismo decreto manifestaba que los deberes daban lugar a una acentuación de las desigualdades sociales y, además, eran un motivo de tensiones dentro del ámbito familiar, produciendo también agotamiento en el alumnado (Feito, 2020).

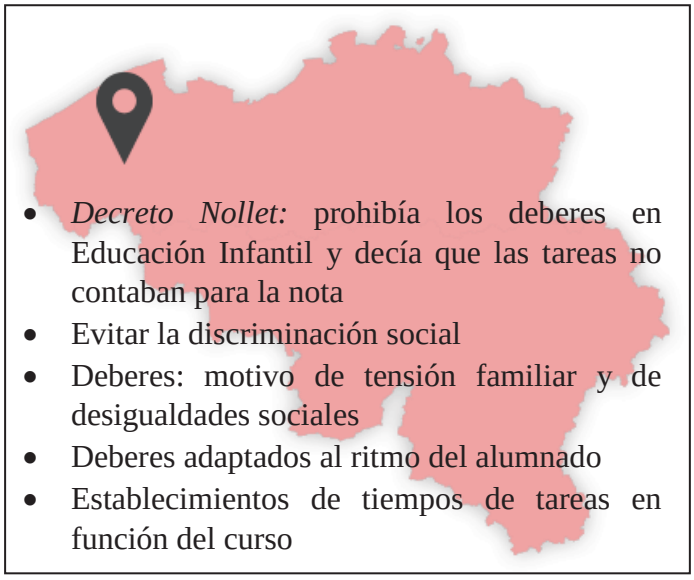
Asimismo, poco después en la Comunidad Francesa de Bélgica se divulgó la Circular Ministerial de 13 de mayo de 2002, actualizada el 23 de agosto de 2011. En ella se destacaban aspectos como:

- Los deberes han de adaptarse al nivel de competencias y al ritmo de estudio de cada escolar.

-El tiempo necesario para completarlos deber situarse entre 20 minutos para los estudiantes de 3.º, 4.º de Primaria y de 30 minutos para los de 5.º y 6.º. (Euskal Herriko Ikasleen Gurasoen Elkartea, 2015, p. 32)

Figura 12

Aportaciones legislativas de Bélgica



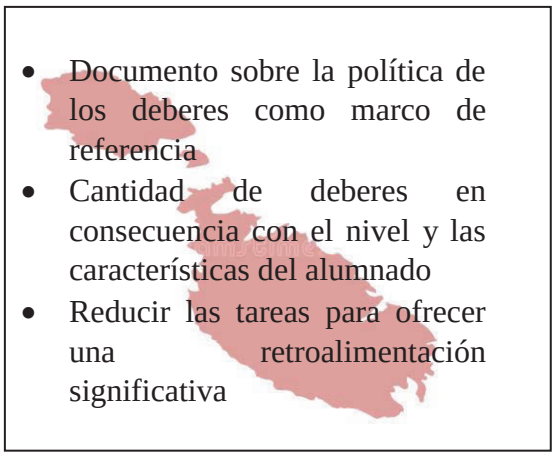
Por su lado, Dinamarca (Figura 13) no cuenta con ningún documento legal que regule los deberes, pero dispone de ciertas limitaciones como la de no exigir tareas para los fines de semana como así recoge Feito (2020). En el caso de Malta (Figura 14), en marzo de 2018, fue publicado un documento sobre cómo debía ser la política nacional de las tareas escolares (Ministry for Education and Employment, 2018). El objetivo principal que se busca con dicho documento es servir de apoyo y de marco de referencia para los docentes, donde se ofrecen orientaciones sobre cómo brindar unas tareas adecuadas y significativas que permitan adaptarse a las distintas necesidades del alumnado. Asimismo, cuando se refiere a la cantidad óptima a realizar de tareas, se expone que esta deberá ir en consecuencia con el nivel y las características de los escolares; siempre valorando la posibilidad de reducir las tareas para ofrecer una retroalimentación más significativa y profunda.

Figura 13

Aportaciones legislativas de Dinamarca

Figura 14

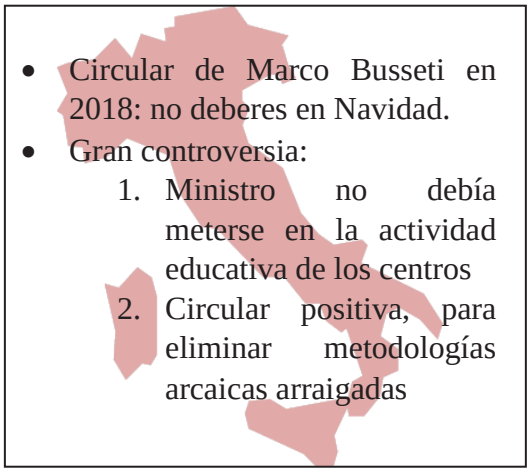
Aportaciones legislativas de Malta



En Italia (Figura 15) en diciembre de 2018, el ministro de Educación, Marco Bussetti, mandó una circular a los colegios de todo el país pidiendo que durante las fiestas de Navidad no se mandaran tantos deberes, puesto que ese momento era para pasarlo con las familias, realizando tareas como leer, jugar, descansar, etc. Esta circular dio lugar a gran controversia, unos decían que la labor del ministro era solo a nivel de gestión de los centros y que no debía meterse en el ámbito de la actividad educativa; y otros, en cambio, creían que era algo positivo, ya que los docentes italianos seguían arraigados a metodologías arcaicas que se debían modificar.

Figura 15

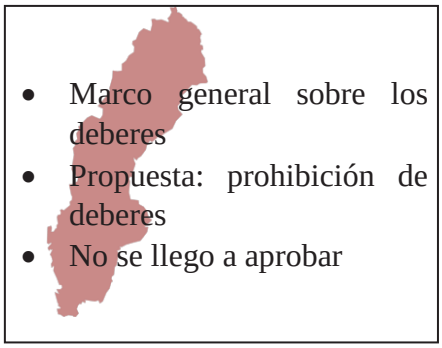
Aportaciones legislativas de Italia



Finalmente, se destaca Suecia (Figura 16) que, aunque solo ofrece un marco general sobre las tareas y en 2014 el ministro de Educación afirmó que era responsabilidad de cada docente decidir la cantidad de tareas se debían realizar, el consejo de Hallstahammar sí que estuvo discutiendo y proponiendo en ese mismo año la prohibición por ley de los deberes, pero no se llegó a ningún fin.

Figura 16

Aportaciones legislativas de Suecia

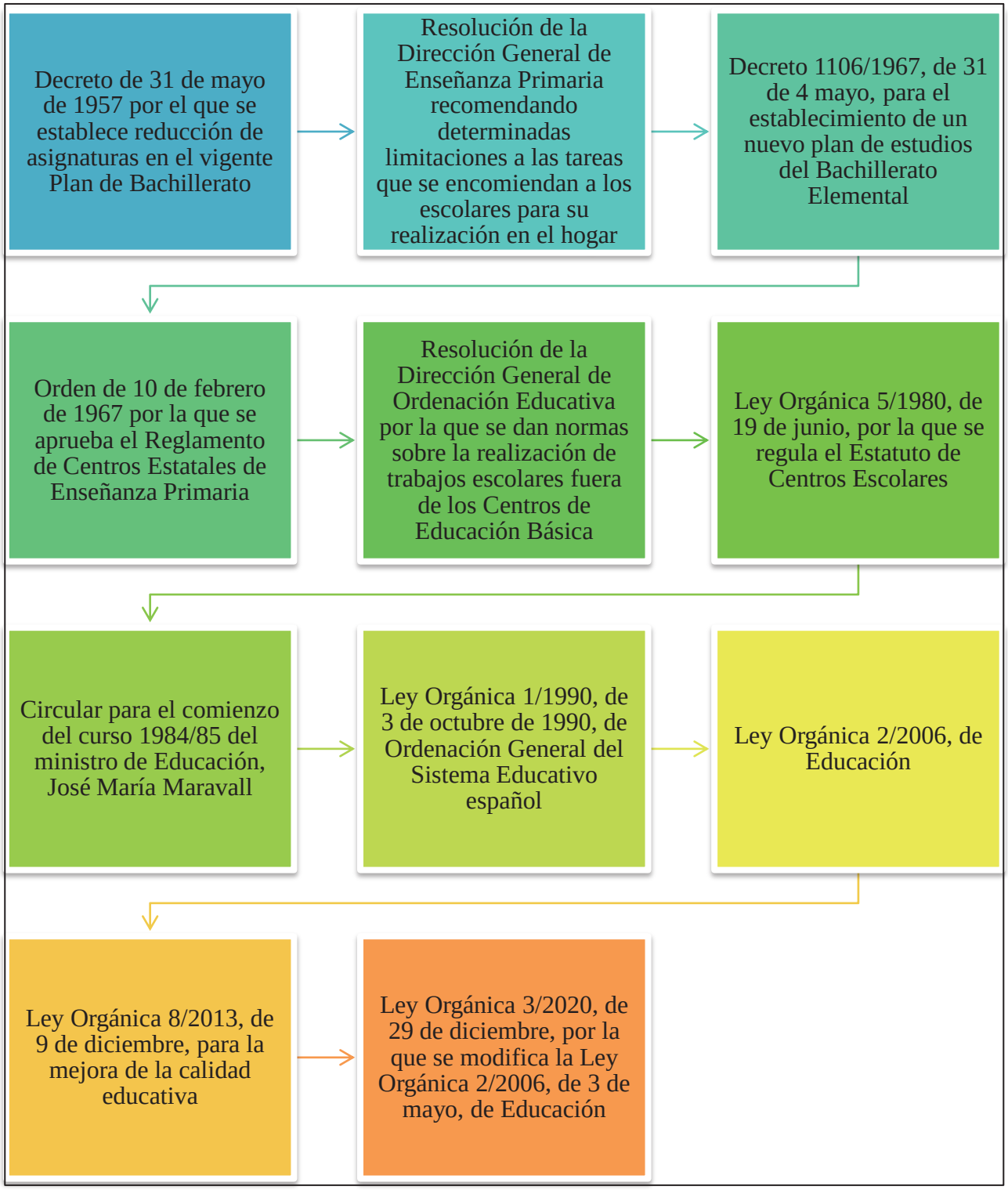


c) Nivel nacional

Por último, se pasa a hablar más profundamente de la legislación educativa española sobre los deberes, la cual queda reflejada en la Figura 17.

Figura 17

Legislación educativa española sobre los deberes escolares



Como se observa, es necesario retroceder hasta 1957, donde el Boletín Oficial del Estado (BOE) promulgó el *Decreto de 31 de mayo de 1957 por el que se establece reducción de asignaturas en el vigente Plan de Bachillerato,* donde se hace la primera referencia normativa a los deberes para Bachillerato. En el artículo 5.º, apartado d) de este decreto se exponía que quedaba "prohibido encomendar a los alumnos trabajos para ejecutar fuera del Centro. Los que con carácter excepcional se les encomienden se someterán a la previa aprobación del Jefe de Estudios" (p. 167). Como se puede apreciar, se niega la posibilidad de pedir deberes a los escolares, solo pudiendo encomendarlos en ocasiones extraordinarias.

Siete años después, en 1964 aparece en el BOE la *Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria recomendando determinadas limitaciones a las tareas que se encomiendan a los escolares para su realización en el hogar*. En ella se recoge expresamente que:

> Cuando estas tareas se encomiendan, como ocurre frecuentemente, sin una cuidadosa ponderación, constituyen una sobrecarga para los alumnos, quienes a veces se ven obligados a emplear en su realización el tiempo que habrían de dedicar al juego, a la convivencia familiar e incluso al descanso. (p. 13578)

Igualmente, expone que, tras la evaluación de tal problema por parte de una comisión, los deberes no son un aspecto a rechazar, pero sí requieren de una modificación cuantitativa y cualitativa de los mismos. Para lo cual se aporta una serie de normas a seguir por parte del profesorado, a nivel cuantitativo, los deberes de los niños hasta los nueve años deberán ser eliminados o restringidos al mínimo; a partir de esa edad, los deberes podrán ir aumentándose progresivamente y no podrán tener tareas aquellos que estén en el centro escolar más de seis horas. A nivel cualitativo, los ejercicios no podrán ser actividades que impliquen la repetición, sino que "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" (p. 13578), no pudiendo afectar la nota de los mismos en las calificaciones de promoción del alumnado.

Asimismo, en 1967 se encuentra la siguiente mención a este tema en el *Decreto 1106/1967, de 31 de* 4 *mayo, para el establecimiento de un nuevo plan de estudios del*

Bachillerato Elemental. Esta vez en su artículo 6 se recoge que todas las tareas escolares deberes ser realizadas en el horario escolar, por lo cual, los docentes no pueden reclamar ningún tipo de trabajo escolar para que los escolares lo realicen en casa. Dicho documento sigue con la corriente del decreto de 1957, lo que supone la continuación de la prohibición de los deberes escolares.

En el mismo año, el Ministerio de Educación y Ciencia elabora también la *Orden de 10 de febrero de 1967 por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria*, en esta ocasión la referencia ya iba dirigida a los centros de Educación Primaria. El artículo 13 de esta orden precisaba 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. (p. 2292)

Esta orden lo que exponía era que los deberes escolares quedaban totalmente prohibidos hasta tercer curso de Educación Primaria. A partir de ese curso, las tareas podían ser encomendadas e ir aumentando su cantidad en función de la edad, siempre y cuando, estas no supusieran ninguna traba para el disfrute de su tiempo libre. Si se compara esta orden con el decreto anterior, se puede observar que hay una contradicción, puesto que en el decreto se prohíben los deberes en Bachillerato, mientras que en la orden se afirma que, tras tercero de primaria, los deberes podrán aumentar en cantidad.

Siguiendo la línea temporal, en 1973 aparece otro documento legal completamente dirigido a la regulación de las tareas escolares. Este documento es 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*, donde se recogen algunos de los siguientes aspectos:

- Reconocimiento del carácter tradicional de la imposición de tareas, el cual ha supuesto tomar los deberes como norma, sin tener en cuenta si esto beneficia o no a la formación del alumnado.
- Necesidad de reflexionar sobre esta cuestión en función de los cambios educativos vividos.
- Establecimiento de normas orientativas para docentes y familias en materia de deberes escolares.
- Elaboración de programas educativos en los que se evite sobrecargar a los colegiales con tareas para realizar fuera del horario lectivo.
- Asignación excepcional de tareas escolares individuales a aquellos estudiantes que, por causa mayor, no hayan sido capaces de seguir el ritmo del resto del alumnado.
- Adecuación de los posibles trabajos escolares a la edad y al nivel académico de los alumnos y alumnas.
- Estas tareas no deben reducir, en ningún momento, el tiempo que tienen los niños para dedicar a su ocio y tiempo libre.
- Sustitución de actividades mecánicas y repetitivas por otras que precisen la participación más activa del escolar.
- Coordinación necesaria de los docentes, cuando estos impartan clase en una misma aula, con el fin de evitar una sobrecarga de trabajo.
- Supresión de deberes en los centros en los que se impartan actividades extraescolares.

Atendiendo a estos aspectos, se aprecia que no hay una supresión total de las tareas, sin embargo, estas sí están bastante limitadas y controladas.

Siete años después, en 1980, aparece la *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. Esta recoge en su artículo 37, apartado d) que los escolares deben "realizar responsablemente las actividades escolares" (p. 14636), la mención en esta ley es mínima, pero deja claro que es responsabilidad del alumnado llevar a cabo aquellas tareas que le sean asignadas por el docente, lo que muestra que en este momento vuelven a no estar prohibidas.

En 1984 tuvo lugar un hecho importante, ya que la Dirección General de Educación Básica promulgó una circular para el comienzo del curso 1984/85, donde se implantaba la prohibición de los deberes. El ministro de Educación, José María Maravall, exigía a los centros, que se encontraban dentro de las comunidades autónomas sin competencia en materia de Educación -es decir, todas excepto País Vasco, Cataluña, Valencia, Galicia, Andalucía y Canarias (Badía, 1984)-, que tenían que eliminar las tareas escolares. Esta circular lo que buscaba era corregir el elevado fracaso escolar producido por una enseñanza demasiado teórica, por lo cual, también expresaba la posibilidad de eliminar los exámenes, ofreciendo a cambio una evaluación continua que empleara otros documentos de evaluación como la observación, fichas o producciones del alumnado.

Referente a las leyes educativas publicadas a partir de entonces como la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo español* (LOGSE) o la *Ley Orgánica 2/2006, de Educación* (LOE), no mencionan los deberes escolares. La única referencia encontrada en la LOE y corroborada por la LOMLOE es en el artículo 121.5 donde se establece que "los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y estudiantes se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado" (p. 73), lo cual hace ver que será responsabilidad de cada centro establecer en su Proyecto Educativo la necesidad o no de realizar tareas escolares en el horario no lectivo. En cuanto a la actual *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), solo especifica que los familiares tendrán que participar cooperativamente en todas las tareas que se le propongan desde el colegio.

Por lo cual, es claramente observable la ausencia de referentes legales en materia de deberes en España, puesto que no es hasta la resolución de 1964 cuando se dedica un documento completo a las tareas escolares, siendo vagamente nombrados en el resto. Esto pone de manifiesto que España carece de una normativa legal que regule las tareas escolares. Sin embargo, si se presta atención al actual conflicto sobre este tópico, a su valoración irregular y cambiante y a la elevada presencia de estos en la vida de los escolares, es coherente pensar que debería existir una legislación común que los

racionalizara y regulara, y máxime si se está demandando una mayor implicación de las familias en las tareas escolares como se puede entender en la ya comentada LOMLOE.

d) Nivel de comunidades autónomas

Tras la revisión legislativa de España, se procede a ahondar ahora en la normativa legal elaborada en las distintas comunidades autónomas (Figura 18). La Comunidad Valenciana (CV), comunidad donde se lleva a cabo la investigación de esta tesis, publicó el 24 de diciembre de 2018 en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV) la denominada *Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia*. Esta ley fue muy notoria pues hizo que se reconociese a la CV como la primera comunidad que ponía límites a las tareas escolares. Respecto a ello, la ley recoge específicamente en su artículo 69.3 del capítulo XI *Derecho al desarrollo a través del ocio educativo, la actividad física y el deporte* lo siguiente:

> Durante las etapas de educación obligatoria se procurará que 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. (p. 33)

Otro aspecto interesante a resaltar es que en la misma queda plasmada la "consideración de niñas, niños y adolescentes como ciudadanas y ciudadanos y como sujetos activos de derecho, favoreciendo el ejercicio autónomo, hasta donde permita su nivel de madurez, de los derechos de los que son titulares" (p. 11). Por lo cual, no solo aborda la racionalización o limitación de las tareas, sino que aboga por el reconocimiento del alumnado como un individuo con pleno derecho y que, por lo tanto, hay que tener en cuenta dentro de su formación.

Atendiendo ahora a la Comunidad de Madrid hay que resaltar dos documentos, el *Acuerdo por la Educación Madrileña 2017-2020* y *Las tareas escolares después de la escuela*. En cuanto al primero de ellos, expone que para la elaboración de este acuerdo se llevaron a cabo debates en los que se trató la relación de los deberes con el aprendizaje, sus tipos o cómo estos influyen en aspectos como la motivación del alumnado o la implicación familiar (Comunidad de Madrid, 2016). Además, el documento aborda 10 ejes que incluyen 82 actuaciones. De entre esos 10, el eje 6 está dirigido a los tiempos, tareas y calendario escolar, y en él se incluye un objetivo que va

dirigido a "mejorar la coordinación entre los centros y las familias" (Comunidad de Madrid, 2016, p. 23) y como actuación destaca "promover que los centros educativos, en el marco de su autonomía, racionalicen y personalicen las tareas escolares e informen a las familias de los criterios del equipo docente para establecerlas" (p. 23). Como se observa, se instaura como necesidad esencial, no solo racionalizar las tareas, sino también informar a los familiares sobre ello.

El segundo documento, *Las tareas escolares después de la escuela*, entre otros muchos aspectos como entrevistas, ejemplos reales de centros educativos, datos de otros países, etc., incluye 24 recomendaciones aprobadas por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid acerca de los deberes, organizadas en cinco bloques: proceso de enseñanza-aprendizaje, currículo, centros educativos, familias y recursos. De forma general, se puede exponer que lo que se busca es utilizar deberes que refuercen tanto los contenidos como la motivación, atendiendo a la diversidad del alumnado para que estos no supongan una fuente de desigualdad. Además, se da la oportunidad de modificar el currículo adaptándolo a las propuestas establecidas, contando siempre con los recursos materiales y personales que se requieran.

Galicia contaba con la *Orden de 22 de julio de 1997, la cual regulaba aspectos de la organización y funcionamiento de los centros educativos públicos de infantil y primaria*. Esta exponía que los centros debían evitar que los escolares tuvieran que realizar trabajos extraescolares fuera de la jornada educativa, utilizándolos solo con carácter excepcional para estudiantes con ausencias prolongadas u otros motivos que no les permitieses llevar el ritmo normal de clase. Asimismo, se especificaba que en el caso de utilizar estos trabajos para casa solo sería a partir del segundo ciclo de primaria y que irían relacionados con la lectura, ejercicios de búsqueda de datos, actividades manuales de diversas artes (plástica y música), es decir, que supusiesen un aprovechamiento educativo de su tiempo de ocio, desarrollando el ámbito social y la creatividad.

Sin embargo, esta orden fue modificada por la Xunta de Galicia con el *Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia*, ya que les da a los centros autonomía pedagógica y organizativa para incluir en sus Programación General Anual (PGA) los criterios generales respecto a su uso, teniendo que respetar siempre el ámbito personal, familiar y social de los estudiantes.

En cuanto a Asturias, destacar que en la *Circular para el inicio de curso 2018-2019 para los centros docentes públicos* queda plasmado que uno de los apartados que debe incluir la PGA de los centros son los criterios generales sobre los deberes o tareas escolares, entre ellos se incluyen:

- Criterios generes establecidos para adecuar las tareas en función del curso y de las situaciones personales.
- Coordinación para la imposición de estos ejercicios.
- Racionalizar las tareas, evitando su mandato en periodos vacacionales.
- Procesos para evaluar dichos criterios.

Igualmente, se incluyen ciertas características que se deberán tener en cuenta en los centros para la creación de estos deberes, teniendo en cuenta que tienen que ser accesibles para todos, que no precisen la ayuda de terceras personas y que representen un adecuado volumen en función de la edad y de las circunstancias educativas del alumnado.

Cantabria, por su lado, divulgó en mayo de 2016 una proposición no de ley n.º 82/2016 con la que buscaba "promover los instrumentos legales necesarios para que los deberes durante la educación primaria sean tareas complementarias, establecer un tiempo máximo a dedicar a los mismos e informar del cumplimiento de esta resolución al comienzo del curso 2016/2017" (p. 3069). Con todo ello lo que se busca es favorecer en los escolares aprendizajes significativos, entendiendo los deberes como trabajos que completan los contenidos vistos en el aula y que permiten, además, desarrollar nuevas competencias como la imaginación y el ingenio.

En el *Decreto Foral 57/2014 de Navarra*, que modifica el *Decreto Foral de 47/2010*, se hace una mínima referencia a las tareas aludiendo a que las familias son las que tienen la responsabilidad de que sus hijos e hijas estudien en casa y realicen los deberes que los docentes establezcan, pero no aborda ningún aspecto de su racionalización o criterios de uso.

En Baleares se publicaron unas instrucciones sobre los deberes o tareas escolares en el hogar, documento que fue actualizado por última vez en 2017 (Conselleria de Educació i Universitat de les Illes Balears, 2018). En él se alude a la autonomía

pedagógica de cada centro para que cada cual pueda establecer sus orientaciones acerca de los trabajos escolares, para lo cual deben tener en cuenta las orientaciones que se recogen en dicho manuscrito. Entre ellasca se remarca que las tareas de refuerzo deberán ir acompañadas de otras con un carácter más motivador e investigador que permitan la adquisición de competencias clave, recomendando no superar los 60 minutos al día en Educación Primaria y los 120 minutos en Educación Secundaria Obligatoria. Siendo orientaciones muy similares a recogidas en la circular de Asturias.

El 7 de abril de 2018, el Pleno del Consejo Escolar de Canarias (CEC) emitió una serie de consideraciones sobre los deberes escolares, tras estudiar y debatir la propuesta aportada por la Comisión específica de Tareas para casa que se creó con tal fin. En este documento se estima que es esenciar evitar la carga excesiva de tareas, así como rehuir de los ejercicios repetitivos, respetando siempre los momentos de tiempo libre y ocio del alumnado, donde el compromiso de las familias debe ser indispensable. Resaltar que dicho documento finaliza con la argumentación del voto negativo al informe por parte de la organización sindical de la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE), la cual considera que el Consejo Escolar de Canarias no es el órgano adecuado para el tratamiento y debate de esta cuestión (Consejo Escolar de Canarias, 2018).

Hay que resaltar también el caso de Aragón. En 2018 se publicó la *Orden ECD/2146/2018, de 28 de diciembre,* la cual pretendía convocar a todos los centros públicos de la comunidad a reflexionar en torno a las tareas escolares. El fin último de esta orden era que cada centro elaborara un documento de acuerdos para la regulación de los mismos, debiéndose incorporar antes de final el curso 2019-2020 a sus Proyectos Educativos, teniendo que haber sido aprobado previamente por el Claustro. En ese documento se debe incluir:

- Tipología de las tareas y sus objetivos.
- Adaptación de las mismas a las características del alumnado del centro.
- Programación y planificación de las mismas para que se respeten los tiempos familiares.
- Evaluación objetiva y formativa de aquellas tareas cuya realización haya podido ser comprobada por los docentes.

- Iniciativa propia del alumnado para la realización de las tareas o grado de voluntariedad.

Por último, si se presta atención específicamente a la Región de Murcia, aparecen cuatro documentos legales que se van a ir analizando uno a uno de forma cronológica. El primero de ellos es *la Orden de 20 de noviembre de 2014 que regula la evaluación en primaria*, en el Capítulo VI. *Desarrollo Curricular*, específicamente, el artículo 21, punto 5 se explica que para asegurar el carácter global e integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje será necesario, además de las directrices tomadas por los docentes a nivel de etapa, llegar a acuerdos en relación aspectos como "la realización de tareas escolares en horario y calendario no lectivo" (p. 42613).

Otro de los documentos encontrados es el *Decreto n.º 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*, este manifiesta en su artículo 30, apartado g) que si en algún momento se produjera el incumplimiento de alguna de las reglas de convivencia del centro, se podría emplear como medida de castigo la "realización en casa de tareas educativas o actividades de carácter académico para el alumno" (p. 6966). En este decreto se interpreta el uso de los deberes claramente como castigo para aquellos estudiantes que se comporten de forma indebida, esto no hace más que dañar la imagen de la realización de estas tareas, haciendo que los escolares las vean como algo negativo.

El siguiente documento es la *Moción sobre regulación y racionalización de los deberes escolares en horario extraescolar* aprobada el 14 de abril de 2016 en el Pleno de la Asamblea General, que recoge una serie de actuaciones que pretenden estructurar los deberes escolares. Algunas de los fines más relevantes que busca son los siguientes:

- Impulsar la formación sobre los deberes de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria en las Universidades de Murcia, así como también la formación de los docentes en activo.
- Incluir en los decretos de Educación Infantil y Primaria secciones destinadas al ajuste y racionalización de las tareas escolares.
- Crear desde los centros cronogramas mensuales que regulen los deberes de cada asignatura y curso, asignando un día a cada una de las materias

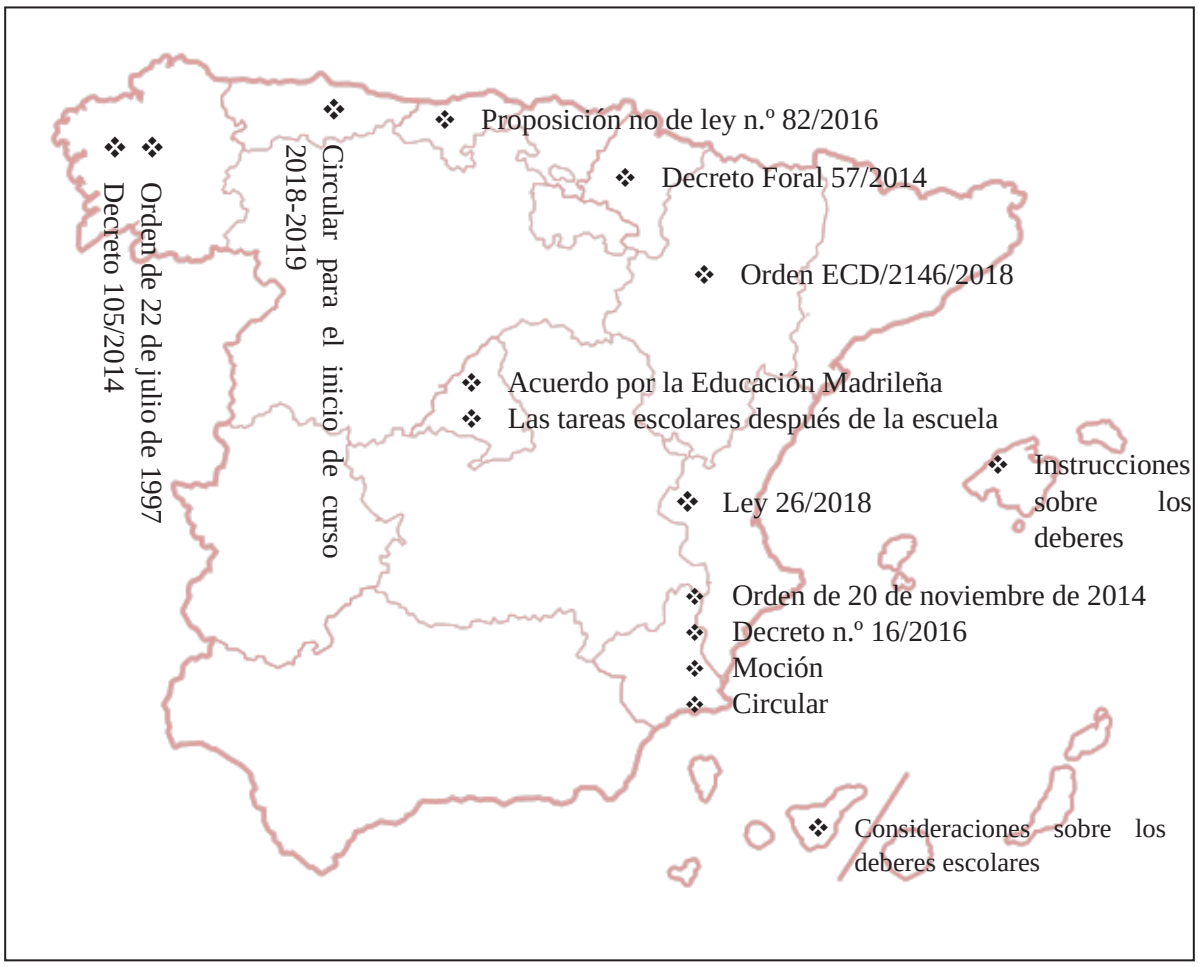
troncales. Lo cual hace que las materias específicas reciban menos tiempo y, por ende, menos importancia.

- Aprobar dichos cronogramas y entregarlos a los progenitores con el fin de que puedan organizar mejor el tiempo de sus hijos e hijas, para que puedan realizar sin problemas todas sus actividades personales y familiares.
- Comenzar con la asignación de deberes a partir de tercero de Educación Primaria, fomentando en los dos cursos anteriores actividades más lúdicas e interactivas.
- Regular las horas destinadas a los deberes en función del curso. Referente a esto se insta a no solicitar deberes ni en vacaciones, ni en festivos o fines de semana; además, también se prohíbe mandar tareas a los niños de Educación Infantil, estableciendo que lo adecuado sería dedicar tres horas a la semana los estudiantes del primer tramo, cuatro horas los del segundo tramo y cuatro horas y media los escolares de los dos primeros cursos de Educación Secundaria.

Finalmente, el último documento a analizar sobre los deberes es la *Circular informativa del Director General de Calidad Educativa y Formación Profesional para la regularización y racionalización de los deberes en horario extraescolar para el alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria del 12 de septiembre de 2016*, en ella se hace referencia a una normativa legal diferente, exponiendo en que la imposición de realizar o no deberes en casa se fijará de forma individual en cada centro en su Proyecto Educativo, aspecto que coincide con lo señalado anteriormente en la LOE/LOMLOE.

Figura 18

Legislación educativa en comunidades autónomas de España



1.1.3 Contextualización de la polémica actual sobre los deberes

Uno de los aspectos con el que todos parecen estar de acuerdo, referente al ámbito de las tareas escolares, es el hecho de que existe una gran controversia por parte de todas las partes implicadas sobre este tema. Como se ha podido ir avanzando, este aspecto ha sido conflictivo a lo largo de los años, sin embargo, el gran debate ha ido cogiendo mayor fuerza y relevancia desde comienzos del siglo XXI. El conflicto principal siempre ha girado en torno a "deberes sí o deberes no", pero ahora eso va mucho más allá, puesto que se ha pasado a cuestionar también qué es lo que se entiende por deberes y cómo deberían ser los mismos para que realmente supusieran una ayuda para los escolares.

Todos estos movimientos han sido dirigidos principalmente por padres y madres que no estaban de acuerdo con la forma en la que los docentes encaminaban esta cuestión en los centros (Tabla 3). Los familiares se quejaban de: niños y niñas de corta edad sin tiempo para jugar, peleas continuas en casa, sobrecarga de tareas que les impedía tener tiempo social y de ocio o, incluso, infantes con problemas de ansiedad o estrés provocados por estas tareas, lo que derivaba en un desinterés o aversión hacia las tareas y hacia el colegio en general.

Como se ha expuesto, ya a comienzos de este siglo aparecen los primeros conflictos sobre todo en EE. UU., destacando que en este país las tareas han sido un tema que lleva en interrogante muchos más años. Atendiendo Valle et al. (2017) explican que, a inicios del siglo XX, en EE. UU. las teorías educativas en auge de ese periodo entendían los deberes como una forma de inculcar e infundir disciplina en el alumnado. Sin embargo, cuando llegaron los años cuarenta, el modelo de enseñanza basado en la repetición y la memorización se puso en tela de juicio y, con ello, las tareas, para pasar a ensalzar la resolución de problemas como aspecto de esencial relevancia. A partir de los cincuenta, la llegada de la Guerra Fría hizo que dichas tareas se volviesen a ver como un elemento sustancial para poder adquirir conocimientos necesarios (tecnológicos, científicos, etc.) con la finalidad de combatir a sus contrincantes; volviendo a concebirse como un problema en los años sesenta cuando estas eran consideradas como una sobrecarga para los escolares. En los ochenta se contempla otro cambio, ya que se consideran necesarias para poder ser unos buenos rivales y competir dentro del mercado mundial.

Como se puede advertir, este tema ha ido oscilando en función del contexto social en el que se encontrase el país. Una vez ya en siglo XXI, en el año 2006 vuelve a estallar la batalla de los deberes, esta vez de la mano de dos madres norteamericanas Sara Bennett y Nancy Kalish, las cuales publicaron el libro conocido como *The case against homework* en agosto de ese mismo año. Dicho libro es considerado como un manual destinado a los padres y madres preocupados por las tareas educativas, en el que se cuestionan los beneficios de los deberes abordando varias dimensiones. Expresan desde primera persona, con una perspectiva crítica, su opinión y su propia experiencia con sus hijos e hijas referente a la sobrecarga de tareas diaria, lo que supone que estos pasen horas y horas cumplimentándolos sin saber si en realidad esas tareas están

cometiendo con el propósito con el que se mandaron. No obstante, además de contar su propia experiencia, también recurren a investigaciones académicas y a entrevistas a todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, familias, escolares). Como recalcan Valle et al.,. (2017) el manual acopia algunas afirmaciones bastante provocadoras e impactantes "los deberes son una de las causas de obesidad infantil, puesto que el tiempo que el alumnado dedica a hacerlos le impide jugar y practicar ejercicio" (p. 10). De todo ello, van extrayendo una serie de consejos para ayudar a las familias a poder enfrentarse, con conocimiento, al tema de los deberes, sabiendo cuáles son útiles y cuáles no, cómo establecer prioridades y cómo entablar el tema con los docentes.

Asimismo, también en agosto del mismo año se publica, como ya se ha expuesto en la introducción, el libro *The Homework Myth* de Alfie Kohn, profesor y escritor estadounidense, reconocido como uno de los investigadores de más renombre que se oponen a las tareas escolares. Este autor se dedica a examinar a lo largo del libro los alegatos que se aportan a favor de las tareas, como que estas ayudan a incrementar el rendimiento académico de los escolares, fortalecen la adquisición de aprendizajes, enseñando también hábitos de estudios y habilidades personales; explicando que ninguno de esos factores está realmente comprobado. Ante esto, Kohn se cuestiona por qué seguir mandando deberes si estos provocan desconfianza en los escolares y promueven un enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en la competitividad y en la lucha por alcanzar una nota superior, dejando a los menores sin tiempo libre y potenciando los enfrentamientos en el hogar. Asimismo, señala a padres, madres y escuelas que han puesto de manifiesto que alcanzar la superioridad educativa es posible sin hacer uso de los deberes.

No obstante, esto dio mucho que hablar en el ámbito educativo y el conflicto que surgió en Estados Unidos no se quedó ahí, sino que rebasó fronteras y fueron muchos los países los que siguieron esa línea de batalla. Otro de esos casos sucedió en Francia en 2012, donde surgió la huelga conocida como *Ce soir, pas de devoirs*. "Esta noche no hay tarea" ese es el lema que a día de hoy aún sigue moviendo masas en ese país y que en 2012 encabezó una huelga de tareas escolares de quince días convocada por la mayor asociación de padres y madres de escolares de Francia. Con ella lo que se promovía era pedir el fin de los trabajos escolares, ya que estos no eran útiles para el proceso

educativo de los estudiantes y, además, provocaban un aumento de las desigualdades pedagógicas y sociales.

La Federación de Consejos de Padres de Alumnos (FCPE) y el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM), partes implicadas en la convocatoria de la huelga, ponían de manifiesto que según la *Circular del Ministerio de Educación francés de 1956* quedaba prohibido encomendar deberes escritos, aspecto que no se cumplía en la mayor parte de los centros educativos. De igual forma, dichas organizaciones matizaban que los contenidos debían adquirirse en el aula con el docente, que en casa no era más que una pérdida de tiempo, puesto que, si no los habían aprendido con el profesorado, tampoco los adquirirían solos.

Sin embargo, no todas las asociaciones de padres y madres estuvieron a favor de tal huelga. La Federación de Padres de Alumnos de la Enseñanza Pública (PEEP) no secundó tal movimiento, puesto que sus pensamientos eran contrarios. Esta asociación sostenía que, con cierta moderación, las tareas educativas ayudaban a aprender e interiorizar mejor la lección, desarrollaban aspectos como la autonomía de los escolares y les permitían ingresar posteriormente en estudios superiores.

De la misma manera, el ministro de Educación Luc Chatel tampoco apoyaba en gran medida dicha iniciativa. Según ABC (2012) Chatel afirmaba:

> Se trata de algo doblemente injusto y demagógico. Renunciar al esfuerzo que representan los deberes en casa es algo catastrófico para el futuro de los hijos. "Protegiendo" su derecho al "descanso", los padres amenazan con destruir todos los fundamentos del mérito, el trabajo, el esfuerzo. (párr. 5)

Por lo tanto, se observa que el conflicto estaba servido en bandeja y que todos daban su opinión al respecto con argumentos basados más en experiencias personales o cercanas, que en términos de investigación o análisis real de la situación académica.

A raíz de esta polémica organizada en Francia, surgió en España la misma necesidad de abordar el aspecto de los deberes, sin olvidar que ya en el año 1978, los padres y madres de los centros escolares públicos empezaron a crear y fundar diversas asociaciones con el fin de defender los derechos de sus hijos e hijas y los suyos propios dentro de los centros (Barredo, 2017). Fue en 2012, mismo año que el debate de

Francia, cuando la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) y la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) comenzaron a tratar el tema de los deberes con posturas bastante discrepantes. Por un lado, el presidente de la CONCAPA manifestó que los deberes eran un apoyo necesario para el alumnado que les permitían aumentar aspectos como la responsabilidad, el compromiso, la constancia o la capacidad de autosuperación, siempre y cuando estos trabajos fuesen mandados con mesura y equilibrio, aspecto para el que es esencial la coordinación entre el profesorado (Vila, 2012). Además, añadía que el papel de la familia también era un elemento indispensable sobre todo en las edades más tempranas.

Por otro lado, CEAPA entendía que los escolares se encontraban sobrecargados de tareas y que, por lo tanto, esos trabajos debían verse disminuidos y, además, modificados. Es decir, estos apostaban por un cambio cuantitativo, mandar menos deberes y cualitativo, ya que apostaban por encomendar tareas relativas a la lectura, actividades que motivaran a los escolares, donde la investigación y las TIC estuviesen muy presentes y donde los escolares fueran parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje sin necesidad de ningún tipo de ayuda por parte de los adultos. Además, referían que el trabajo de muchos padres y madres impide dedicar el tiempo que requiere tal cuantía de tareas escolares, siendo una situación que desborda a muchas familias y que crea tensiones entre ellos. A modo de alternativa, CEAPA propone transformar el currículo educativo con el fin de alcanzar una educación centrada en la adquisición de las competencias clave y lograr la oferta de programas de refuerzo educativo en horario extraescolar para el alumnado con mayores necesidades y dificultades educativas (CEAPA, 2012).

Cuatro años después, en septiembre de 2016, CEAPA dio a conocer a los medios una campaña con el nombre de “En la escuela falta una asignatura: mi tiempo libre”. En una carta abierta a las familias, a las organizaciones de padres y madres, docentes y, en general, a toda la sociedad, donde se buscaba sensibilizar e informar referente al tema de las tareas, así como explicar en qué consistía dicha campaña y cómo se podía participar en ella (CEAPA, 2016).

De igual forma, se exponía la existencia de dos fases dentro de esta campaña. La primera se desarrolló durante todo el mes de octubre de 2016, con ella se pretendía

concienciar a toda la sociedad sobre la necesidad de un cambio en el modelo educativo, hablando con los centros escolares y aportando a las familias los instrumentos necesarios para que se comunicaran con los docentes de sus hijos e hijas para implicarlos, siempre que fuese posible, en la segunda fase. Es decir, se intentaba que las familias buscasen docentes aliados que comprendieran y apoyasen dicha causa.

La segunda fase se llevó a cabo durante el mes de noviembre, con ella se trataba de modificar el actual modelo educativo que consideraban "arcaico y desacertado" (CEAPA, 2016, párr. 11). Con tal fin se reclamaba que los fines de semana de noviembre no se mandaran deberes a los escolares, resaltando que los estudiantes no solo debían adquirir conocimientos, sino que era preciso inculcarle valores y educarles, lo cual requería el tiempo que estos dedicaban a las tareas educativas. Por lo tanto, se pretendía que esos fines de semana no se hiciesen deberes y se potenciase el tiempo en familia. CEAPA explica que la mayor parte de los docentes estarían de acuerdo con la petición y, por lo tanto, no mandarían tareas; sin embargo, animaban a que, en los casos en los que el profesorado no estuviera conforme, se siguiese apoyando las actividades familiares en casa y se le hiciese entender a sus hijos e hijas que el no hacer tareas esos fines de semana no les acarrearía consecuencias negativas, ya que serían los padres y/o madres los que, mediante una nota explicativa, manifestarían su postura en los centros. Tras esta segunda fase, se realizó un análisis de lo sucedido y se extrajeron las conclusiones pertinentes para una futura toma de decisiones.

No obstante, este debate no se atendió solo a nivel institucional y educativo, sino que fue mucho más allá. En la misma fecha que CEAPA llevó a cabo su campaña antideberes, IKEA, la tienda de muebles y decoración, lanzó una campaña publicitaria donde se trataba a los deberes escolares como los causantes de la disminución de las cenas en familia. Este anuncio se hizo viral al instante, recibiendo tanto halagos, como desprecios. Una de los comentarios más sonados fue la carta que elaboró Raquel Veira de A Coruña en su blog *Bebes y más*, editora de una revista y, además, profesora de secundaria. Veira exponía que la Educación era un tema demasiado importante sobre el que se estaba frivolizando en exceso, es decir, un ámbito tan esencial en la vida de los individuos estaba empezando a ser valorado y cuestionado por personas ajenas a ese ambiente que poco o nada tenía que ver y que no disponían del conocimiento adecuado para involucrarse. Por ello, afirma que el anuncio era "oportunista e inoportuno" (Veira,

2016, párr. 2) debido a que este coincidía, además, con la huelga de deberes organizada por CEAPA. Asimismo, aporta diferentes argumentos para intentar explicar el porqué de la inadecuación de tal campaña publicitaria, entre ellos se destacan los siguientes:

- que no se distingue entre etapas educativas, por lo tanto, las exigencias de eliminar las tareas no se pueden hacer de forma generalizada, sino que se debe atender a la edad de los escolares y acudiendo en primer lugar a hablar con los docentes;
- que los docentes siguen y deben seguir lo que establece la ley educativa en cada momento, respetando los tiempos y las formas que marca el currículum, por lo cual, hay cosas que no están en sus manos poder cambiar;
- que el alumnado con necesidades educativas es parte del aula y que, por ese mismo motivo, no se puede generalizar la educación, sino que se necesita una atención más especializada que, en muchas ocasiones, no es posible ofrecer, lo que impide que el docente pueda realizar las tareas con todos los escolares de forma individualizada;
- que esa diversidad no solo se encuentra en los escolares, sino también en los recursos de las escuelas y en las posibilidades de sus docentes;
- que las leyes educativas se modifican con cada legislatura sin contar con las opiniones de los que realimente dedican su profesión y vida a ello;
- resumiendo, hace ver que no se puede generalizar términos dentro de la Educación y que los que de verdad deberían tener voz en estos temas son los que tienen los conocimientos necesarios para ello y están dentro de ese ámbito.

En el mismo camino, Nuria Pérez Paredes, creativa publicitaria, emprendedora, madre de dos niñas e implicada en la problemática educativa, expuso su opinión en un post en Facebook, el cual fue compartido miles de veces. Nuria aportó también sus argumentos por los cuales no secundaría la huelga de los deberes, entre ellos decía que las tareas era un tema propio de los escolares y del profesorado, añadiendo que si en algún momento tuviese algo que objetar sobre dicho tema lo que haría sería acudir directamente a hablar con el docente, haciendo uso primero del diálogo y no recurriendo a la fuerza y al conflicto desde el momento cero. Para ella, crear ese enfrentamiento entre familias y docentes no era más que crear un conflicto mental a los escolares, ya

que ambas partes son piezas esenciales en su educación y desarrollo, por lo que eso provocaría un debate interno por decidir cuál de los dos lleva razón, quitándole, por lo tanto, la autoridad a la otra parte implicada. A todo esto, añadió que los docentes son quienes tienen la formación necesaria para saber cómo conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ello, son quienes mejor conocen qué es lo realmente adecuado para los estudiantes.

Pero la cosa no acabó ahí, en marzo de 2018 CEAPA volvió a aparecer con una nueva campaña donde se retomaba la lucha por la erradicación de los deberes. Dicha campaña apareció bajo el lema #STOPDEBERES y #NOMÁSDEBERES y tenía como objetivo la eliminación de las tareas escolares durante la Semana Santa de ese año. Dicha asociación denunciaba que la implantación de la LOMCE en 2013 no había hecho otra cosa sino incrementar el tiempo que los alumnos y alumnas debían de dedicar a los deberes, lo que provocaba que los colegios no se adaptasen a las necesidades educativas reales de los escolares. Asimismo, manifestaban que las tareas no tenían ninguna relación con el éxito escolar, sino que estas representaban el fracaso de nuestro sistema educativo, debido a que formaban parte de la herencia perniciosa de un modelo de educación ya obsoleto. De igual manera, remarcar que estos afirmaban que los deberes potencian tensiones familiares y obligan a muchos padres y madres a contratar clases particulares para poder completar la educación de sus progenitores, ya que ellos no les pueden ayudar y por sí solos tampoco lo logran. Finalmente, concluyen diciendo que los escolares lo que necesitan para alcanzar su desarrollo personal no es hacer deberes, sino llevar a cabo actividades sociales, culturales y deportivas para completar su desarrollo integral (CEAPA, 2018).

Esta campaña se ha ido repitiendo en varias ocasiones, como en las vacaciones de Semana Santa de 2019 y en las de Navidad del mismo año. En todas las ocasiones siguen aludiendo a la existencia de una metodología pedagógica obsoleta que no permite reducir el fracaso escolar, puesto que no se adapta ni a la realidad de la sociedad, ni a la de los escolares.

En abril de 2020, con la situación que se vivió producida por la ya nombrada pandemia de la COVID-19, CEAPA (2020) hizo un llamamiento y expuso que “ahora más que nunca el alumnado se merece un descanso con unas vacaciones libres de deberes” (párr. 1). Con este llamamiento la organización buscaba que se respetase la

Semana Santa y los menores tuvieran tiempo para descansar y desconectar, ya que se encontraban ya 21 días confinados en casa sin poder salir y estudiando de forma online en el hogar. El hecho de que las clases fuesen a distancia hizo que los hogares se convirtiesen en los centros educativos y las habitaciones en aulas, lo cual suponía una gran dificultad para separar el tiempo de ocio del tiempo dedicado al estudio, suscitando sensaciones de falta de zonas y momentos de descanso.

CEAPA reconoció y agradeció el enorme trabajo realizado por los docentes en momentos tan complicados y la gran capacidad de adaptación a la situación que se produjo. Aun así, pedía que se respetasen los periodos vacacionales para que los menores pudiesen tener su momento de "vacaciones" aunque fuese dentro de casa, ya que todos ellos se estaban viendo sometidos a situaciones de estrés por la enfermedad y de ansiedad por no poder salir de casa en tantas semanas. Por ello, se solicitaba dos semanas de descanso real de las clases y los deberes, que supusiese un respiro para todos.

Se puede apreciar con facilidad que el conflicto de las tareas escolares en un tema reincidente que va apareciendo cada cierto tiempo a causa, sobre todo, de las contingencias con las que se vaya encontrando cada país. De ahí la necesidad imperante de establecer un documento legal que permita su racionalización y su regulación a nivel nacional que controle tal fluctuación de opiniones.

Tabla 3

Tabla resumen sobre la polémica actual sobre los deberes

Individuo, institución o movimiento y año	Percepción de los deberes
Sara Bennett y Nancy Kalish (2006)	*The case against homework.* Expresan desde primera persona, empleando una perspectiva crítica, su opinión y experiencia referente a la sobrecarga de tareas diaria tomando como base su experiencia como madres.
Alfie Kohn (2006)	*The Homework Myth.* Libro donde se examinan los diversos alegatos que se aportan a favor de las tareas escolares, demostrando que ninguno de esos factores está realmente comprobado mediante investigaciones empíricas.

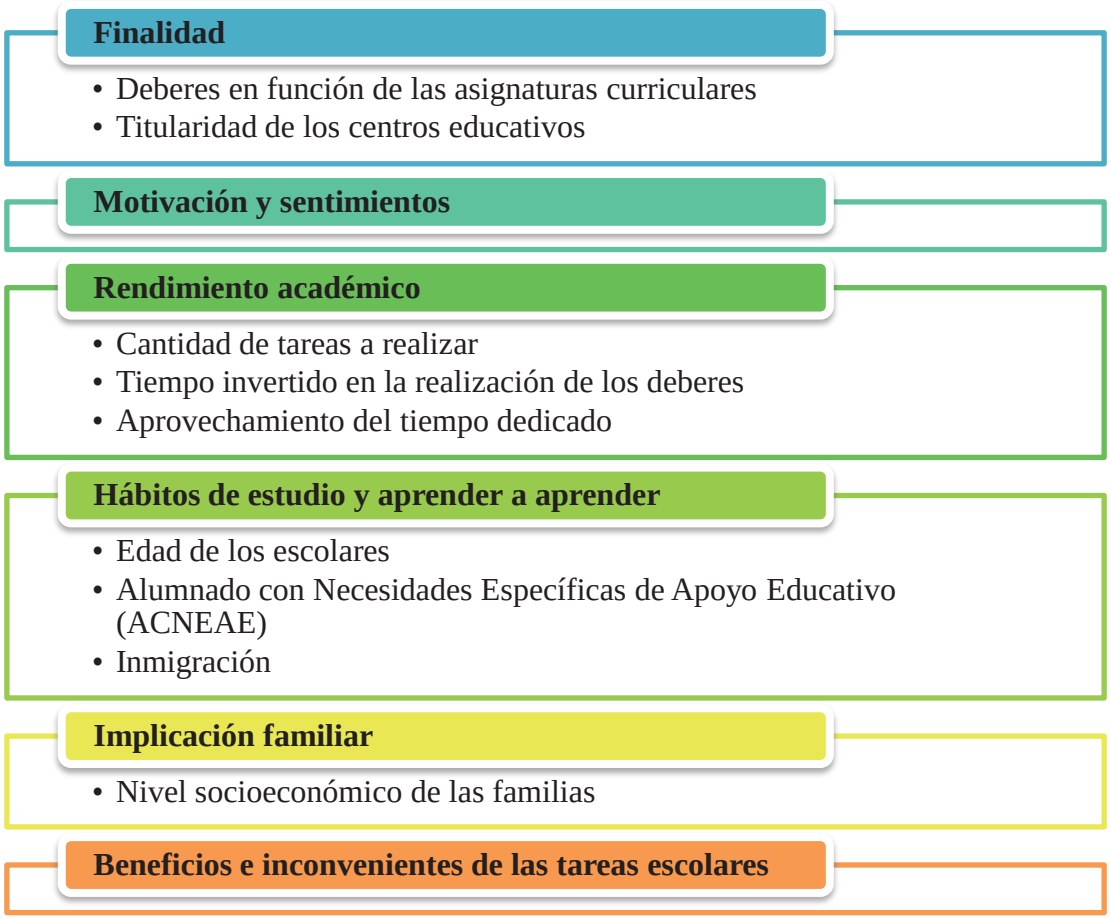
Individuo, institución o movimiento y año	Percepción de los deberes
Federación de Consejos de Padres de Alumnos (FCPE) y el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM) (2012)	*Ce soir, pas de devoirs*. Huelga de tareas escolares de quince días convocada para pedir el fin de los trabajos escolares. Sin embargo, ni la Federación de Padres de Alumnos de la Enseñanza Pública (PEEP), ni el ministro de Educación Luc Chatel secundaban tal movimiento.
CONCAPA (2012)	Declaró que los deberes eran un apoyo necesario para el alumnado, siempre que estos fuesen mandados con mesura y equilibrio.
CEAPA (2012)	Expone que los escolares se encuentran sobrecargados de tareas y aboga por una disminución y modificación de los mismos.
CEAPA (2016)	*En la escuela falta una asignatura: mi tiempo libre*. Campaña para concienciar la necesidad de un cambio educativo, que aboga por una huelga de deberes.
IKEA (2016)	Campaña publicitaria donde se trataba a los deberes escolares como los causantes de la disminución de las cenas en familia.
Raquel Veira (2016)	Raquel criticaba el anuncio de IKEA, tachándolo de oportunista e inoportuno. Asimismo, exponía que la educación era un ámbito esencial sobre el cual no se debía frivolizar y mucho menos por personas ajenas a la educación.
Nuria Pérez Paredes (2016)	Expresaba que las tareas eran un tema propio entre docentes y escolares, ya que los docentes son los que tienen la formación necesaria para decidir cuáles y cuántas actividades se debían realizar.
CEAPA (2018)	#STOPDEBERES y #NOMÁSDEBERES. Campañas que denunciaban que la implantación de la LOMCE había derivado en un incremento del tiempo de dedicación a las tareas. Esta campaña fue repetida en varias ocasiones con el fin de acabar con los deberes.
CEAPA (2020)	La campaña en contra de los deberes escolares se vuelve a poner en funcionamiento con la llegada de la cuarentena producida por la COVID-19. En este momento, CEAPA pide que no se manden deberes durante las vacaciones de Semana Santa de ese mismo año.

1.2 Descripción de las investigaciones realizadas

Por último, se finaliza este primer capítulo abordando las investigaciones científicas realizadas por diferentes autores en relación a la temática de los deberes escolares. Este tema ha sido bastante empleado como tópico de investigación a lo largo de los años debido a la gran cantidad de dimensiones y factores con los que puede ser relacionado dentro del ámbito educativo. Por todo ello, se va a delimitar la revisión bibliográfica a aquellos estudios e investigaciones realizados a partir del año 2010, para poder conocer los factores que han sido más analizados en la actualidad, cuáles han sido los resultados más interesantes y si hay coincidencia o no en los datos que se plasman en ellos. Las dimensiones que más se han estudiado y en las que se va a centrar el análisis son los que quedan recogidos en la Figura 19.

Figura 19

Dimensiones más analizadas en las investigaciones sobre los deberes escolares



a) *Finalidad de los deberes: deberes en función de las asignaturas curriculares y titularidad de los centros educativos.*

Dentro de esta primera dimensión se aborda el tema de la diferencia de las tareas escolares en función de la asignatura. Referente a este aspecto, la asignatura que más estudios ha promovido es la de Matemáticas (Fernández-Alonso et al., 2016; Sánchez Vales, 2014; Valle et al., 2015a). Dichas investigaciones se centran principalmente en descubrir la relación de los deberes con el rendimiento académico en Matemáticas, obteniendo resultados muy similares. Asimismo, Sánchez Vales (2014), además del rendimiento, también se centra en el aspecto de la motivación del alumnado enfocada a esta asignatura.

Por otro lado, Eren y Henderson (2011) y Valle et al. (2015a) se inclinan a investigar y comparar cómo influye la cantidad de las tareas en las diversas asignaturas, encontrando, en este caso, resultados que se contraponen. Por lo cual, se pone de manifiesto la diversidad de los datos y la dificultad de realizar generalizaciones en el ámbito de las Ciencias Sociales y, específicamente, en Educación.

Atendiendo ahora el aspecto relativo a la titularidad de los centros educativos, la OCDE (2014, p. 4) expresa que "los alumnos de los centros privados y de los centros de secundaria superior destinan más tiempo a hacer deberes que los de los centros públicos y aquellos que estudian en centros de secundaria inferior". González Felipe y Reparaz (2012) coinciden y añaden que los estudiantes de los centros concertados valoran más la finalidad de los deberes que los escolares de los centros públicos y, además, presentan un rendimiento académico superior (Pereira et al. 2013). Sin embargo, son prácticamente inexistentes las publicaciones que abordan la titularidad de los centros, aspecto que puede conllevar a agravar las desigualdades educativas y socioculturales de los estudiantes, puesto que si realizan menos tareas es probable que no tengan las mismas posibilidades de enfrentarse de forma autónoma a los contenidos trabajados en el aula y, por lo tanto, su proceso de enseñanza-aprendizaje sea menos completo. Todo ello sin olvidar que en los centros privados y concertados los recursos educativos suelen ser más variados y numerosos que en los públicos, lo cual influye en el agravamiento de esa brecha educativa.

b) Motivación y sentimientos

La motivación en sí también es estudiada por varios autores (Pan et al., 2013; Regueiro et al., 2014; Sánchez Mena, 2014; Sánchez Vales, 2014). Entre los valores que más atención han recibido en estos estudios se destaca:

- la motivación intrínseca hacia los deberes, es decir, aquella que está relacionada con que los estudiantes tengan ganas de hacer las tareas porque la propia ejecución del ejercicio es la recompensa;
- la motivación extrínseca, o lo que es lo mismo, la necesidad de recurrir a recompensas externas, materiales o emocionales, para que la motivación hacia las tareas sea superior;
- la percepción de la utilidad de los deberes, dicho de otro modo, si creen los escolares que las tareas que realizan en casa son útiles para su proceso de enseñanza-aprendizaje o no;
- o el interés por lo deberes, en otras palabras, que si los estudiantes hacen las tareas por placer o por obligación.

c) Rendimiento académico: cantidad de tareas a realizar, tiempo invertido en la realización y aprovechamiento del tiempo dedicado a las mismas.

Si se sigue avanzando, se puede establecer que autores como Rodríguez-Pereiro et al. 2019 y Valle-Arias et al. (2017) exponen que la gran parte de los estudios realizados sobre las tareas escolares hablan de tres variables esenciales relacionadas con la implicación del alumnado en los deberes, estas son: la cantidad de deberes encomendados por los docentes, el tiempo que estos dedican a su realización y el aprovechamiento de dicho tiempo. Por lo cual, el rendimiento académico es una dimensión que ha sido analizada en gran medida por muchos estudios, atendiendo cada vez a una variable distinta.

Comenzando por la primera variable marcada en esta dimensión, la cantidad de deberes, se puede exponer que es un factor muy analizado a lo largo de los años, puesto que siempre se ha pretendido mostrar si la cantidad de tareas, influía o no en las notas del alumnado. Esto da lugar a que sean muchos los estudios (Eren y Henderson, 2011; Falch y Ronning, 2012; Fernández-Alonso et al., 2015; Fernández-Alonso et al., 2016;

Pan, 2015; Rodríguez-Pereiro et al., 2019; Valle-Arias et al., 2017) dirigidos a examinar la relación entre dichas variables.

Como afirman Rodríguez-Pereiro et al. (2019), la creencia general es que un aumento en la cantidad en los deberes que realizan los estudiantes suele verse positivamente vinculada con una mejora del rendimiento académico de los mismos, siendo varios los estudios en los que se consiguieron demostrar tal afirmación (Falch y Ronning, 2012; Fernández-Alonso et al., 2015; Núñez et al., 2015a; Núñez et al., 2015b). En el caso de Núñez et al. (2015a) explicitan que "sus datos indicaron que la cantidad de deberes completada predice de manera significativa y positiva el rendimiento académico de los estudiantes" (p. 213), mientras que Baş, Şentürk, y Ciğerci (2017) expresan en su metaanálisis donde revisaban estudios sobre dicha relación, que "utilizando la síntesis cuantitativa de la investigación, algunos estudios encontraron que los estudiantes que hacían la tarea tenían más éxito que los que no, mientras que los estudios donde se usó un análisis de homogeneidad reveló relaciones negativas entre ambas variables" (p. 44).

Esto confirma que no todos los estudios aportan una visión positiva entre las variables, sino que hay otros que afirman que la influencia de la cantidad no es significativa (Fernández-Alonso et al., 2016) o que hay otros factores que repercuten más en el rendimiento académicos de los menores que a la cantidad (Parra-González y Sánchez, 2019; Valle et al., 2015a).

En relación con esto, el tiempo que dedican los escolares a las tareas y cómo aprovechan ese momento es otro aspecto que se recoge en cuantiosas investigaciones (Feito, 2020; Jerrim et al., 2018; Núñez et al., 2015b; Rodríguez-Pereiro et al., 2019; Valle-Arias, 2017). Como ha quedado recogido en la introducción, la OCDE (2017) también recoge información sobre el tema, mostrando que, aunque en España el tiempo dedicado a las tareas es superior a la media, no lo es el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, en otro documento de la misma organización (OCDE, 2015, p. 11) se afirmaba que:

> Los sistemas educativos en los que los estudiantes pasan más tiempo estudiando después de clase (haciendo los deberes, con clases adicionales o estudiando por su

cuenta) suelen tener peores resultados medios en ciencias que los sistemas donde el tiempo de estudio fuera de la escuela es menor.

No obstante, un año antes (OCDE, 2014) la afirmación que se exponía era que "los alumnos que destinan más tiempo a hacer deberes suelen obtener una puntuación más alta en PISA, al igual que sus centros" (p. 4). Se observa bastante diversidad en los datos referidos a este aspecto, ya que mientras Jerrim et al. (2018) confirman que los resultados de su estudio muestran que no hay efecto entre tiempo de realización de los deberes y el rendimiento académico de los escolares de la mayor parte de los países que fueron analizados, otros autores como Schleicher (2017) alegan que los estudiantes no harían más tareas que en otros países si se utilizara el tiempo de manera productiva. Es decir, se resalta la relvancia de que el tiempo dedicado a las tareas sea correctamente aprovechado, lo cual coincide con Rodríguez-Pereiro et al. (2019) quienes testifican que es más importante cómo se aprovecha el tiempo de hacer las tareas, que la cantidad en sí de tiempo empleado.

d) Hábitos de estudio y aprender a aprender: edad de los escolares, alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) e inmigración.

En cuanto a la dimensión referida a los hábitos de estudio y las distintas competencias y características del alumnado, el tema de la edad de los estudiantes también es una variable que se tiene muy en cuenta dentro de las distintas investigaciones. La edad de los menores, así como el curso en el que están escolarizados pasa a relacionarse en los estudios con otras muchas dimensiones como son:

- La motivación intrínseca del alumnado, así como la actitud e interés que estos tienen hacia las tareas escolares (Regueiro et al., 2015a; Valle et al., 2015b).
- El tiempo dedicado a los deberes en función del curso en el que estén escolarizados (Sánchez Vales, 2014; Valle et al., 2015a; Valle et al., 2015b).
- La relación entre el tiempo dedicado a los deberes con el rendimiento académico en las distintas edades (Regueiro et al., 2014; Valle et al., 2015a)
- El aprovechamiento de tiempo que se emplea en las tareas escolares (Rodríguez-Pereiro et al., 2019; Valle et al., 2015a; Valle et al., 2015b).

- La relevancia de cumplimentar los deberes y la exigencia académica (Valle et al., 2015b).

Pero no solo se trata la edad como elemento de diversidad del alumnado, sino que el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), dentro de los cuales se encuentras el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), también aparecen como elemento de investigación en relación con los deberes. Resalta que este aspecto no es especialmente estudiado en las investigaciones de los deberes y, sin embargo, se debería tener más en cuenta para que el término de Escuela Inclusiva pase de ser un concepto en los libros a ser una realidad en los centros educativos. Charles (2013) aborda las dificultades asociadas que pueden tener estos alumnos y alumnas en la realización de tareas y otros, como Hampshire et al. (2016), se centran la problemática de un grupo concreto como es el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Por su lado, King-Sears y Evmenova (2017) incluyen a todos los escolares con dificultades, pero se concentran en la asignatura de Química en Educación Secundaria, resaltando también a Thorne (2017), quien atiende tanto a las barreras de los deberes para el alumnado con dificultades de aprendizaje derivadas de algún tipo de discapacidad, como a los que presentan dificultades resultantes de tener una lengua nativa distinta a la que se recibe la educación.

Además de Thorne (2017), también Regueiro et al. (2018) llevan a cabo una investigación para analizar la relación entre los deberes escolares y el rendimiento académico, pero centrándose en si varían los resultados en función de si el alumnado es nativo o inmigrante. Estos últimos exponen en su trabajo que:

> A pesar de que los deberes escolares son una de las prácticas educativas más extendidas en todo el mundo, en la literatura previa acerca de esta temática los datos aportados no tienen en cuenta algunas variables importantes y propias de nuestro tiempo, como es la multiculturalidad de las aulas. (p. 93)

Es decir, afirman que son muchas las variables que se tienen en cuenta a la hora de analizar los deberes, como la edad o el género, pero la característica referida al lugar de nacimiento del alumnado o de sus familias no ha sido muy investigada.

e) Implicación familiar: nivel socioeconómico de las familias.

La quinta dimensión va referida a la implicación familiar, dentro de ella, uno de los componentes más estudiados ha sido la influencia del nivel socioeconómico de las familias en las tareas escolares. En este aspecto Rønning (2011) afirma que si lo que se pretende con las tareas es reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y obtener beneficio de ello, si las familias no son iguales, ya que unas tienen ambientes más favorables que otros, la calidad de la enseñanza tampoco va a ser equitativa para todos los escolares. Asimismo, otros estudios sobre la relación entre los deberes escolares y la implicación familiar se centran en estudiar los siguientes tópicos:

- La relación de la implicación familiar con la motivación intrínseca hacia los deberes (Regueiro et al., 2015a).
- La percepción de la implicación de la familia en los deberes y el rendimiento académico del alumnado (Rønning, 2011; Suárez et al., 2012; Suárez, Regueiro et al., 2014; Valle et al., 2015b).
- Padres y madres ante los deberes escolares (Fernández-Freire et al., 2019).
- La implicación familiar como elemento que influye en el abandono y fracaso escolares (Álvarez y Martínez-González, 2016).
- Los deberes como nexo entre escuela y familia (Amiama, 2013; Lacasa, 2014; Rodríguez y Pedraza, 2017).
- Rol de las familias en los deberes escolares (Baldivis Secondary College, 2014)

f) Beneficios e inconvenientes de las tareas escolares.

Por último, se pasa a tratar las investigaciones referidas a la dimensión que abarca los beneficios y los inconvenientes que aportan las tareas escolares a los estudiantes. Aunque el debate de las tareas siempre ha ido en la línea de deberes sí, deberes no, el conflicto debería ser mucho más profundo, planteándose aspectos como qué es lo que de verdad necesitan los alumnos y alumnas para mejorar su proceso de aprendizaje y cuáles son los aspectos en los que no aportan mejoría alguna. Por ello, es esencial conocer cuáles son las ventajas y las desventajas que ofrecen las tareas, para así poder buscar los deberes apropiados para los estudiantes.

En este tópico han hecho hincapié diferentes autores, resaltando a Regueiro (2016), quien se ha centrado sobre todo en observar la posible existencia de dichos beneficios de las tareas sobre el rendimiento escolar de los menores o a Sánchez Lissen (2015), el cual enfrenta las fortalezas y debilidades de las tareas, resaltando que estas no solo pueden aportar beneficios educativos, sino también ventajas no académicas, relacionadas con desarrollo integral del alumnado.

En 2012 también aparecen dos documentos que aportan, en este caso, solo aspectos negativos acerca de las tareas. Uno de ellos es de Sánchez Galán (2012), quien expone diez razones por las que no se deben mandar deberes. El segundo documento es de CEAPA (2012), dicha organización exhibe los argumentos que observan como inconvenientes de los deberes, aportando a su vez alternativas para llevar a cabo en los centros escolares, partiendo de una reforma del currículum educativo.

Finalmente, se destacan otros dos estudios, el de Charles (2013) y el de Daza (2014). El primero se enfoca en ofrecer beneficios sobre las tareas, así como dificultades relativas a los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa, ofreciendo a su vez remedios para solventar dichos problemas. En el caso de Daza, afronta las ventajas de las tareas desde tres perspectivas, por un lado, habla de forma general sobre los beneficios de estas; después se centra en los beneficios que pueden obtener los escolares con ellas; y, finalmente, de los que pueden extraer los docentes.

CAPÍTULO 2
LOS DEBERES ESCOLARES

2.1 Concepción de los deberes
2.2 La motivación hacia los deberes y dimensión socioafectiva
2.3 La implicación familias en los deberes escolares
2.4 COVID-19

"La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo"
Nelson Mandela

Capítulo 2

Los deberes escolares

El segundo capítulo del marco teórico tiene como finalidad adentrarse en algunas de las dimensiones que van a ser analizadas en este estudio: concepcion de los deberes y la relación de estos con los momentos de ocio y tiempo libre de los escolares, la motivación hacia los deberes y la dimensión socioafectiva, la implicación familiar, así como la situación producida por la pandemia mundial originada por la COVID-19. Para ello, se ofrecerá una definición de cada uno de estos tópicos, tratando también diferentes factores relacionados con los mismos y que son de interés para esta investigación.

Dentro de la primera dimensión se hará una aproximación al concepto y finalidad de los deberes escolares. Para alcanzar tal fin, se afrontarán las distintas funciones de las tareas, prestando atención a su influencia dentro del tiempo libre y de ocio del alumnado. A este tenor, se estudiará cómo son los deberes en función de las asignaturas escolares, incidiendo en su relación con los exámenes y la evaluación.

En cuanto al apartado de la motivación hacia las tareas, se conocerán los distintos tipos y cómo afectan algunos de los aspectos de los deberes a las mismas. Entre ellos se puede destacar, los distintos agrupamientos del alumnado o la tipología de las tareas para el hogar. Los sentimientos y emociones que se generan en los escolares con respecto a los deberes serán otro de los aspectos analizados, junto a las expectativas o el valor que se les concede a estas actividades.

En relación con la implicación familiar, se considerarán los elementos relativos a los distintos tipos de familia que existen en la actualidad, el nivel socioeducativo y económico de las mismas. De igual manera, se atenderá a la comunicación que se da entre las familias y los centros y a la responsabilidad que tienen los familiares con relación a los deberes.

Finalmente, se abordará un apartado sobre la pandemia provocada por el coronavirus, teniendo en cuenta aspectos como la situación social que se vivió durante

ese momento, la nueva normalidad a nivel escolar y educativo, así como la nueva tipología de deberes que supuso esa nueva e inesperada situación.

2.1 Concepción de los deberes

La Real Academia Española (2020, s.n.) entiende el término de conceptualización como la "acción de conceptualizar", o lo que es lo mismo, simplificar y transformar algo en forma de concepto. Según Morales (2019) en el ámbito de la investigación se utiliza cuando el investigador debe exponer un conjunto de elementos clave sobre el tema de estudio. Por lo cual, este apartado va a ir dirigido a conocer las principales funciones de las tareas escolares y su posterior profundización.

2.1.1 Función y finalidad de los deberes

La primera dimensión que se va a analizar hace referencia a conocer cuál es la función o los objetivos que se le atañen a las tareas escolares. Si se presta atención a diversos autores (Cooper et al., 2006; Parra, 2017; Rosário et al., 2015), estos afirman que los propósitos de los deberes se pueden dividir en dos tipos: deberes educativos y deberes no educativos. Los deberes con propósitos educativos suelen ser los más utilizadas por los docentes, puesto que buscan completar y favorecer la adquisición de los contenidos curriculares. Por lo tanto, entre los propósitos de estas tareas estarían: lograr que los escolares revisen y practiquen las materias que hayan sido trabajadas previamente en el aula, así como potenciar la adquisición del mayor y mejor aprendizaje posible o intentar generalizar conocimientos a diferentes situaciones, es decir, alcanzar la ya nombrada generalización.

En relación con este tipo de tareas, Leen and Pruitt (1979), citados por Rosário et al. (2015) exponen que, dentro de los deberes instruccionales, se pueden observar cuatro intenciones diferentes:

- practicar los conocimientos que han sido ofrecidos por el docente en el aula con el fin de reforzarlos;
- preparar futuras clases;
- aumentar la creatividad utilizando diferentes competencias en una sola actividad;

- generalizar el conocimiento a otros contextos.

Por otro lado, las tareas escolares también pueden encomendarse con finalidades no educativas, con ellas lo que se procura es alcanzar aspectos que se alejan de lo meramente curricular e institucional, sino que pretende ir más allá, buscando un desarrollo integral del alumnado. Algunos ejemplos serían: establecer o potenciar las relaciones entre la familia y los escolares; mejorar y hacer más fluidas las relaciones entre los padres, madres y los centros educativos; desarrollar el trabajo autónomo; fomentar el desarrollo social, personal y educativo de los estudiantes, etc. Como se puede observar, los deberes rara vez buscan conseguir un solo propósito, sino que se envía una actividad con el fin de que los estudiantes consigan diversos objetivos.

En el caso de Sánchez Lissen (2015), esta autora diferencia, desde el punto de vista pedagógico, que existen dos finalidades distintas a alcanzar por los deberes. Por un lado, están tareas que pretenden afianzar y fijar los aprendizajes vistos en el aula; y, por otro lado, las que intentan fomentar aspectos como "desarrollar el hábito del estudio, adquirir el sentido de responsabilidad, del orden, de la capacidad de organización, además de otros valores como el de la constancia o el de la voluntad" (p.30).

Como se puede observar todos los autores establecen como factor común que uno de los principales fines de las tareas escolares es que el estudiante afiance los aspectos previamente trabajados en el aula. Factor con el que coincide también con la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (2014, p. 4), cuando establece que dichas tareas "contribuyen al fortalecimiento y desarrollo de los saberes y conocimientos trabajados en clase junto al maestro" o con González et al. (1997), citado en Amiama (2013), quienes fijan siete objetivos que tienen las tareas y, entre ellos, se subraya el de permitir reforzar lo visto en clase.

No obstante, estos últimos autores incluyen que, además de lo anterior, las tareas permiten ampliar el conocimiento y aportar información previa, que facilitará a los escolares el entendimiento de lo que se explique posteriormente en el aula. Es decir, que no solo ayudan a fijar contenidos vistos, sino a facilitar el acceso a conocimientos que se trabajarán en el futuro próximo. Asimismo, el Colegio Alemán de Tenerife (2015) también está de acuerdo, ya que expone que los deberes escolares se emplean para preparar con anticipación los aspectos clave más importantes de la unidad siguiente.

Igualmente, otra de las finalidades que se les asignan es la de preparar a los escolares para los exámenes (Blazer, 2009), aspecto que será analizado con mayor profundidad en un apartado dedicado de forma exclusiva a ello. Asimismo, es preciso maticzar que esta finalidad queda comprobada por la encuesta realizada por Metlife (2007), donde se afirma que casi el 90 % de los docentes asigna deberes para que los escolares preparen los futuros exámenes. Por ello, se puede concluir con que los deberes son una herramienta multifuncional que emplean los docentes para conseguir diversos objetivos con sus alumnos y alumnas.

Tomando en consideración a Bempechat (2004, p. 195), este explica que "los maestros necesitan mantener estándares apropiados de desempeño en sus estudiantes utilizando para ello los deberes escolares", lo cual muestra que la finalidad de los deberes no es está relacionada solo con la parte de los escolares, sino que también tiene como fin ayudar a alcanzar los objetivos laborales de los docentes. En muchas ocasiones, el profesorado afirma que el hecho de proponer o no deberes no depende totalmente de ellos, sino de la organización interna del centro y, sobre todo, de la ley educativa del momento. López (2016) expresa:

> El tener programas y currículos tan saturados, provocan una presión sobre los docentes, que se esfuerzan por terminar los libros, muchas veces con la “excusa” de que deben acabar los libros, para que no se quejen los padres. Y esta presión que sienten, se la pasan a los niños, en forma de deberes, dado que en clase no da tiempo a hacer todo el libro. (párr. 10)

Por lo tanto, como se percibe, los deberes también tienen una finalidad que es la de ayudar a los docentes a cumplir con lo establecido en el currículo y en la ley educativa, pero perjudica, por otro lado, a los escolares y al propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los docentes, estos también hablan sobre cuáles son las finalidades con las que piden las tareas para casa a los escolares. Villanueva (2017, p. 84), determina que si "a un maestro se le pregunta por qué es conveniente mandar deberes para casa, no tardará ni un minuto en recitarnos las tres funciones que está convencido que cumplen: reforzar lo aprendido, enseñar responsabilidad y crear hábitos

de trabajo", factores que han sido repetidos a lo largo de este apartado por muchos de los autores mencionados.

No obstante, Villanueva (2017) también afirma que esos argumentos se van repitiendo año tras año, pero no son ciertos. Según este autor, los deberes no refuerzan lo aprendido en el aula, ya que lo que necesita aprender el alumnado para poder entrar en Educación Secundaria se puede ir adquiriendo en los seis años de trabajo diario que se realizan en el centro y que si se vuelve a trabajar en casa no lo reforzarán, sino que lo detestarán. Tampoco cree que estas enseñen responsabilidad, puesto que afirma que se les está pidiendo a los menores una responsabilidad que no les pertenece, debido a que son los familiares quienes realmente deciden si los estudiantes pasan la tarde en casa o si, por el contrario, pueden ir a pasear o a casa de familiares y amistades. Por último, no creen que desarrollen hábitos de trabajo, debido a que eso se debería lograr también en las seis horas que los menores pasan en el aula y no con dos horas de deberes escolares.

Por todo lo anterior, se puede concluir que hasta al intentar establecer las finalidades y objetivos que presentan las tareas escolares se pueden encontrar controversias y desacuerdos entre los distintos autores.

2.1.2 Deberes, ocio y tiempo libre

Otro a aspecto imprescindible del que se debe debatir es de cómo los deberes afectan al ocio y tiempo libre de los escolares. En primer lugar, hay que tener en cuenta que no es lo mismo el ocio que el tiempo libre, puesto que el tiempo libre supone una situación en la que no hay ninguna obligación ya sea laboral, escolar, etc. Además, ese tiempo libre, no tiene por qué ser siempre sinónimo de diversión, sino que puede ser monótono e incluso tedioso producto de la inactividad o porque la actividad realizada no es motivadora ni atractiva para el individuo que la realiza (Varela et al., 2016).

En cambio, cuando se habla de ocio, estos mismos autores lo describen como "una experiencia compleja centrada en actuaciones positivas y libres que permiten a las personas hacer su existencia atractiva y tener una alta calidad de vida" (p.989), destacando aquí el aspecto de que son situaciones positivas. En el caso de Leyra y Bárcenas (2014) se centran más en describir el ocio referido a los menores, sobre ello afirman que:

> El ocio, para los niños y las niñas, es el tiempo libre del que disponen cuando han terminado o han dejado hechas todas sus obligaciones que son, fundamentalmente (aunque no únicamente) las que se refieren al trabajo escolar (asistencia al colegio y realización de los deberes o tareas en casa) (p. 13).

Estas últimas autoras especifican que el momento de la realización de los deberes escolares no forma parte del momento de ocio de los escolares, sino que las tareas pertenecen a sus obligaciones escolares, aunque se realicen fuera del horario educativo. Sin embargo, otros autores (Caballo et al., 2012; Varela et al., 2016) sí se refieren a las tareas como una forma de ocupar el tiempo libre de los estudiantes, ya que como remarca Rodríguez Serrador (2019) al aludir al ocio se incluye tanto el tiempo que se dedica al entretenimiento, como el que se destina a la formación o al descanso.

Si se pasa a atender las distintas actividades a las que el alumnado dedica su tiempo libre, se puede resaltar que, Sarrate (2009) habla sobre la investigación que realizaron Yubero y Larrañaga en 2008 a escolares del segundo tramo de Educación Primaria. En ella se les pidió a los estudiantes que marcaran tres actividades que les gustaba hacer durante su tiempo libre a elegir entre diez opciones. Las actividades más escogidas fueron: realizar actividad física con un 47.80 %; quedar con los amigos y amigas con 13.80 %; y jugar con los videojuegos o utilizar Internet con un 12.10 %.

Comparando esto con otros estudios como el ensayo de Lazo y Gabelas (2008), la televisión pasa a ser la principal elección de ocio para los estudiantes, ya que está incorporada a su rutina diaria. Tras la televisión se sitúa el uso de los videojuegos en los más pequeños y de las redes sociales y navegar por Internet en los estudiantes más mayores. Asimismo, Varela et al. (2016) exponen en su estudio que el 24.10 % de los escolares encuestados alegaban pasar de una a tres horas navegando en Internet y el 24.70 % haciendo uso de las redes sociales. Estas últimas autoras anteponen el uso de la Red como modo de entretenimiento de los escolares, por encima de la televisión, que cada día pierde horas en pro de las tabletas y *smartphones*. Con ello, queda claro el valor del ocio digital para los menores ha ido en aumento en los últimos años y se observa como un factor que puede estar repercutiendo de forma negativa en la salud, puesto que son horas que ya no se dedican al deporte, ni a ocio activo (Ramírez-Granizo et al., 2019).

Con relación al deporte, estos mismos autores señalan que un 60 % de los escolares de Educación Primaria encuestados afirman practicar actividad física más de tres horas a la semana. Por su lado, Chacón et al. (2015) estudiaron el tiempo libre que los escolares dedicaban a las actividades deportivas determinando que "un 40.8 % lo hacía siempre o casi siempre, un 45.1 % a veces y un 14 % casi nunca o nunca" (p. 87). Por lo cual, el deporte se entiende como otra actividad bastante recurrente en el tiempo de ocio de los escolares a pesar del auge del ocio digital.

En cuanto al ocio social, aunque salir con las amistades es una de las actividades predilectas, el 17 % de los escolares dicen pasar la tarde solos en casa y hasta un 27 % siente soledad en esos momentos (Sarrate, 2009). Todo ello causado, entre otros aspectos, por los horarios laborales de los progenitores o por las labores escolares para casa de los menores. Por su lado, Leyra y Bárcenas (2014) expresan que las principales limitaciones para el disfrute y goce del tiempo libre y de ocio de los escolares son:

- Las restricciones de tiempo de los padres y las madres, ya sean por los horarios de trabajo, cambios de vivienda, progenitores que viven en hogares distintos, etc.
- La presión existente en la actualidad acerca de que todas las actividades que se realicen siempre deben ir enfocadas en lograr un objetivo que les sea útil para su futuro, más que simplemente divertirse y disfrutar, ocupando muchas horas en actividades extraescolares. Ante lo cual, Caballo et al. (2012) añaden que "el exceso de actividades dirigidas o impuestas anula las posibilidades de una vivencia satisfactoria del ocio" (p. 50), es decir, una sobrecarga de tareas, puede derivar en que los niños no disfruten de su tiempo libre de forma adecuada.
- El tiempo de dedicación destinado a los deberes escolares, que en muchas ocasiones les hacen pasar horas sentados en los escritorios sin tener hueco para el descanso.

Referente al tema de que los deberes restan tiempo al alumnado para las actividades de ocio, Caballo el al. (2012) expresan que el tiempo libre del escolar varía y depende, en gran medida, de los deberes que son impuestos por los docentes. De igual manera, Vázquez et al. (2019) citan a Martínez y Risueño (2002) y manifiestan que:

> Ha surgido una concepción sobre los deberes negativa entre las familias que viene alimentada por la carga excesiva de trabajo que suponen, así como la privación a los niños de su tiempo libre para realizar otras actividades de ocio. En el caso de la población de docentes, también han llegado a cuestionarse en los últimos años si es conveniente seguir prescribiendo deberes a sus alumnos. (p. 3)

Se puede observar que el debate sobre las tareas escolares viene motivado, entre otros aspectos, por estas limitaciones del tiempo libre de los escolares. Para Parra (2017) son dos los argumentos más destacados que ayudan a posicionarse en contra o a favor de las tareas escolares, uno de ellos la utilidad o finalidad de los mismos y la otra el tiempo que estas tareas sustraen a los estudiantes de sus momentos de ocio.

Asimismo, la autora anterior expone que la percepción del 40 % de los escolares encuestados y sus familias era que los deberes sí quitan tiempo de ocio a los menores. Con lo cual coinciden Ramírez-Granizo et al. (2019), quienes expresan que los escolares dedican gran parte de la tarde cumplimentando tareas, realizando actividades extraescolares o estudiando, lo cual supone que el tiempo que pueden dedicar a sus pasatiempos y aficiones como el deporte federado, el juego con sus amigos y amigas o pasar tiempo con sus familiares queda en un segundo plano.

No obstante, si se vuelve a la investigación de Parra (2017), esta expresa que a pesar de las opiniones de la comunidad educativa sobre la relación deberes-ocio, la realidad del estudio es otra, debido a que los resultados muestran que, de media, los escolares dedican tres veces más tiempo al ocio (alrededor de 3 horas), que a las tareas escolares (alrededor de 1 hora). Lo cual puede remarcar que las percepciones de los individuos no siempre se corresponden con la realidad.

De la misma manera, también existe gran debate sobre la realización de tareas escolares en las épocas de vacaciones, puentes y fin de semana, como ya se observó con las campañas de CEAPA. Sin embargo, la Consejería de Educación de Castilla y León (2017) indicó que el 99.40 % de alumnado expresa no tener deberes en estos periodos, aspecto que confirma el 99.60 % de los docentes. Sin embargo, las percepciones de las familias se alejaban ligeramente a las anteriores, ya que el 99.60 % sí afirmaba que sus hijos e hijas no tienen tareas durante los fines de semana, pero baja al 88 % los que opinan que estos no realizan deberes en época de vacaciones y puentes.

Sin embargo, en la tesis de Amiama (2013) se recogen comentarios de algunos escolares que expresan que "en las vacaciones nos mandan demasiados deberes, y nos quitan tiempo para relajarnos y pasárnoslo bien, que en mi opinión las vacaciones son para eso" (p. 253). En el mismo estudio también se observan comentarios negativos en esta dirección por parte de las familias como el siguiente:

> El niño ya acude al colegio y debería de ser suficiente sin deberes ni clases particulares. Habitualmente se habla del tiempo para ocio en niños y adolescentes, pero desde el propio centro se lo impiden con los deberes. Las vacaciones son para desvincular y con deberes no se consigue. (p. 265)

Todo ello vuelve a poner en evidencia la diversidad de opiniones sobre los deberes, siendo los padres y las madres los que, en la mayor parte de ocasiones, muestran su disgusto ante la realización de estas tareas.

2.1.3 Asignaturas escolares y las tareas escolares

La LOMLOE modifica el artículo 18 de la LOE y exprea que, durante la etapa de Educación Primaria, la cual incluye seis cursos escolares divididos en tres ciclos de dos años, los escolares deberán cursar las siguiente materias o áreas:

- Conocimiento del Medio natural, social y cultural (Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales).
- Educación Artística (Educación Plástica y Visual, Música y Danza, y Educación Física).
- Lengua Castellana y Literatura.
- Lengua Extranjera.
- Matemáticas.

Asimismo, durante algun curso del tercer ciclo, se ofrece la asignatura de Valores cívicos y éticos. Finalmente, las adiministraciones educativas tendrán la posibilidad de incluir, de forma tranversal, una segunda lengua extrajera u otra lengua cooficial.

Como se expuso anteriormente, de todas la anteriores, la asignatura de Matemáticas es que más estudios ha experimentado dentro del ámbito de los deberes escolares. Pan et al. (2013) en su estudio sobre motivación, implicación en los deberes

escolares y rendimiento académico se concluye que el rendimiento en dicha asignatura influye en diversos aspectos de las tareas escolares como, por ejemplo, que los alumnos y alumnas con rendimiento académico elevado en el área de Matemáticas tienen una motivación intrínseca superior hacia las tareas. Es decir, estos las realizan por interés y placer, lo cual coincide también con el hecho referido a que estos escolares también tienen mayor interés por los deberes, sin embargo, la motivación extrínseca de estos estudiantes es más baja. No obstante, ocurre todo lo contrario en el caso de los alumnos y alumnas con un rendimiento académico más bajo, donde la motivación extrínseca es la que sobresale.

Por su lado, Vázquez et al. (2019) afirman que en el estudio realizado por Rosário et al. en 2006, se afirma que la realización de deberes en la asignatura de Matemáticas aumenta el éxito escolar de los estudiantes de la misma. Igualmente, también se destaca que la autorregulación del aprendizaje, entendida como "la capacidad de controlar nuestra atención y pensamiento, comportamientos, reacciones emocionales e interacciones sociales, a pesar de cualquier impulso o distracción en sentido contrario" (Howard et al., 2020, p. 1), experimenta un progreso significativo en el área de Matemáticas cuando los escolares realizan con esfuerzo deberes en dicha asignatura.

En cuanto a los tres elementos relacionados con el rendimiento académico y los deberes escolares (cantidad, tiempo de realización y aprovechamiento del tiempo), Sánchez Vales (2014) explica en los resultados de sus tesis que la capacidad predictiva más relevante de las tres, en el área de Matemáticas, es la cantidad de tareas realizadas, seguido del aprovechamiento que los alumnos y alumnas realizan del tiempo destinado a los deberes y, por último, se encuentra el tiempo que los escolares dedican a las tareas. Todo ello se plasma en los resultados del estudio donde se expresa que "cuanto más tiempo dedican los estudiantes a realizar los deberes escolares de matemáticas, más bajo es su rendimiento académico en esta asignatura" (p. 189).

Otro aspecto interesante que también resalta Sánchez Vales (2014) es que el rendimiento académico de los escolares se muestra superior cuando los sentimientos o emociones negativas, como la ansiedad o el estrés, que provoca la asignatura disminuyen. Sobre ello, Valle et al. (2016b) añaden que las actitudes negativas hacia las matemáticas van aumentando a la misma vez que lo hacen los cursos de escolarización,

lo mismo que sucede con el interés y la actitud hacia las tareas escolares (González Toloza, 2020; Regueiro et al., 2015b; Valle et al., 2015b).

En cambio, Rosario et al. (2009) señalan que las variables que se relacionan con los deberes escolares como el tiempo de realización, la cantidad, la dificultad, el esfuerzo invertido, etc., no tienen una influencia directa en el aumento de logro académico del área de Matemáticas. No obstante, exponen que "sí lo hacen de modo indirecto, mediante su influencia sobre la autoeficacia, la autorregulación del aprendizaje y, en menor medida, sobre el tiempo de estudio" (p.187).

Por todo ello, se muestra que la influencia de la realización de los deberes escolares supone un efecto positivo, de un modo u otro, para la asignatura de matemáticas. Pero, ¿qué pasa con el resto de asignaturas escolares? En el trabajo de Eren y Henderson (2011) se explicita que, mientras que mandar tareas para casa en Matemáticas supone una consecuencia positiva en los exámenes, no sucede lo mismo con asignaturas como Ciencias, Primera Lengua Extranjera-Inglés o Historia, lo que parece demostrar que los beneficios de los deberes no son heterogéneos en todas las áreas.

Mourao (2004), por su lado, defiende en su artículo que dedicar una cantidad de tiempo superior a las tareas escolares no tiene por qué suponer imprescindiblemente una mejora en las conductas y actitudes hacia el área de Primera Lengua Extranjera (Inglés), así como tampoco un aumento en el logro académico de dicha área. Con ello coincide Pan et al. (2013), debido a que ponen en tela de juicio que haya una relación positiva entre el tiempo de dedicación a las tareas y las notas académicas alcanzadas en Inglés. En cambio, Valle et al. (2015a) defienden que a mayor cantidad de deberes se observa una mejora tanto en la asignatura de Matemáticas como en la de Lengua Inglesa. Asimismo, se detalla que, con respecto a estas dos asignaturas, la Consejería de Educación de Castilla y León (2017) explicita que son las dos áreas donde las familias encuentran mayor dificultan para poder solventar las dudas de sus hijos e hijas. Todo lo anterior vuelve a resaltar la diversidad de los datos y la dificultad de realizar generalizaciones en el ámbito de la Educación.

Si se atiende a los deberes en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, Medina (2015) expresa que el hecho de realizar las tareas sin esfuerzo, dejarlas sin

finalizar e incluso presentarlas con una mala presentación puede repercutir en desarrollo cognitivo y logro académico de dicha asignatura. Añadiendo, que esas situaciones suelen estar directamente relacionadas con falta de interés tanto de los discentes, como de los progenitores en la educación de sus hijos e hijas. Por otro lado, Ríos et al. (2012) encuestaron a docentes del área de Ciencia Naturales y el 100% de los mismos expusieron que las tareas para casa sirven para mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas en esta asignatura. Por lo tanto, también está en contra de lo expuesto por Eren y Henderson (2011) quienes explican que una superior cantidad de deberes implica un descenso significativo en los exámenes de Lengua.

En cuanto a la cantidad de deberes que el profesorado manda a los alumnos y alumnas, Eren y Henderson (2011) expresan que en la asignatura de Matemáticas los docentes prescriben tareas con una duración de 2.4 horas semanales, mientras que el profesorado de Ciencias asigna 1.8 horas a la semana en su asignatura, siendo una media bastante más baja. Sobre este tema también investiga la Consejería de Educación de Castilla y León (2017), exponiendo que la percepción del alumnado de Educación Primaria investigado es que hay tres asignaturas en las que se realizan más cantidad de deberes y estas son Matemáticas con un 31 %, Lengua Castellana y Literatura con un 28.50 % y, finalmente, Primera Lengua Extranjera (Inglés) con un 15.60 %. Aspecto con el que coincide González Felipe y Reparaz (2012, p. 8) al concretar que "Matemáticas y Lengua presentan el mayor índice de encargo de tareas, el 75,7% y el 67,4% de los alumnos expresan que cada vez que tienen clase de esas áreas hay tarea para casa". Como se observa, las asignaturas que más deberes reciben son sobre las que más investigaciones se han realizado, ya que materias como Música o Educación Física no suelen aparecer relacionadas con el tema de los deberes escolares, puesto que la presencia de tareas en esas asignaturas suele ser mínima.

2.1.4 Exámenes

La evaluación escolar se entiende como una construcción social, cultural y política, que se emplea con el fin de valorar las características y los conocimientos del individuo teniendo en cuenta, para ello, una serie de parámetros que se establecen como referencia sobre lo que es considerado "apto", permitiendo así formular un juicio válido y relevante para la educación (De León et al., 2011). Es decir, en palabras de estos autores "el rol esencial de la evaluación como práctica educativa dentro de la institución formal,

aparece por ser ella quien acaba cerrando en un tiempo y en un espacio dado procesos de aprendizaje" (p. 7). Por lo tanto, la evaluación se considera como el punto final de la adquisición de unos aprendizajes y tiene como función determinar si dicha adquisición es o no adecuada a los niveles socialmente establecidos.

La evaluación, por consiguiente, no puede entenderse como un componente aislado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que debe estar en consonancia con los objetivos didácticos y curriculares programados, así como con la metodología de aula empleada por el profesorado (Gómez et al., 2012). De la misma forma, este proceso debería ser un medio que permita optimizar el aprendizaje y no una simple vía para establecer una calificación numérica al alumnado.

Asimismo, se puede exponer que, aunque los docentes emplean diversos procedimientos y recursos para la evaluación, el examen suele ser el instrumento por excelencia. Merchán (2005) afirma que los exámenes son claves a la hora de determinar las notas académicas de los escolares, quedando el resto de recursos en un segundo plano, utilizándose en muchas ocasiones solo como un mero ensayo o preparativo para la prueba real.

En muchas ocasiones, los exámenes reciben el nombre de controles, pruebas, actividades de repaso o evaluación, para tratar de eliminar el miedo que muchos estudiantes sienten hacia ellos, pero el propósito de estas "pruebas" sigue siendo el mismo, valorar si el alumnado sabe o no hacer algo sin ayuda, es decir, con total autonomía (Gómez et al., 2012). Un aspecto interesante a destacar es que, para los estudiantes, el momento del examen supone una de las situaciones más importantes en su día a día escolar y, muchas veces, estos solo buscan adquirir los conocimientos concretos. Es decir, los contenidos que se trabajan, pero que no aparecen en las pruebas, pueden llegar a considerarse irrelevantes y de exigua importancia (Merchán, 2001). Esta misma situación se aprecia desde la perspectiva docente, ya que la OCDE (2012, p. 70) expresa que "se pudo constatar que muchos profesores sólo exigen a sus alumnos que memoricen los contenidos de una asignatura para poder aprobar los exámenes", lo cual no deriva en buenos resultados académicos, ni en una enseñanza de calidad. Por lo cual, es preciso utilizar diferentes formas de evaluación en las que se aprecien y valoren todos los aspectos que se enseñan, no solo curriculares, sino también actitudinales y de desarrollo integral de los escolares.

Como se ha ido observando a lo largo del estudio, uno de los principales hándicaps que se les achacan a las tareas para el hogar es el estrés y la ansiedad que generan en los alumnos y alumnas. No obstante, estas mismas sensaciones se les atañen a los exámenes escolares. Freire et al. (2019) establecen que la ansiedad ante los exámenes proviene de la presión social y de la idea establecida sobre que obtener una mala nota en un examen supone no ser buen estudiante, lo cual afecta a los sentimientos de autoestima y valía personal. Gregor (2005, citado por Von der Embse et al., 2013) estima que entre el 10 y el 40 % de los escolares con una edad superior a siete años sufren de ansiedad en diversos niveles, teniendo parámetros superiores de estrés los estudiantes de grupos minoritarios, las alumnas y el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Esta ansiedad se percibe como la respuesta natural de los estudiantes al advertir los momentos de evaluación como situaciones de amenaza, lo cual deriva, según Freire et al. (2019), en tres tipos diferentes de manifestaciones:

- A nivel cognitivo: debido a que afecta al rendimiento académico, ya que unos niveles elevados de ansiedad repercuten de forma negativa en dos de las funciones ejecutivas de los estudiantes, como son la inhibición y la flexibilidad mental. Todo ello puede derivar en el empleo de conductas de evitación y a la procrastinación y, por lo tanto, a la obtención de malos resultados académicos (Eysenck et al., 2007).
- A nivel emocional: la ansiedad hacia los exámenes deriva en una pérdida de autoestima y de seguridad en uno mismo, lo que provoca que los escolares no se sientan capaces de superar esas pruebas y les hace sentir emociones negativas hacia ellos mismos y hacia el recurso de evaluación empleado.
- A nivel fisiológico: los altos niveles de estrés y el hecho de que el cuerpo se sienta ante una situación amenazante o desafiante pueden poner en marcha mecanismos fisiológicos diversos como son: palpitaciones, tensión muscular, molestias gástricas, dolores de cabeza, dificultades respiratorias, náuseas, mareos, etc., que provocan en el alumnado un rechazo hacia los exámenes.

En apartados superiores se hablaba de que una de las finalidades de los deberes escolares era preparar a los estudiantes para la realización correcta de los exámenes y que casi el 90 % del profesorado estaba de acuerdo con esta afirmación (Blazer, 2009;

Metlife, 2007). Ante ello, Gimeno (2008, citado por Amiama, 2013) expresa que algo más de siete de cada 10 escolares dedican el tiempo de los deberes a preparar exámenes. Esto hace pensar que además de utilizar las propias actividades como medio para alcanzar buenas notas en los exámenes a modo de ejemplo previo, también el hecho de estudiar para estos controles puede llegar a ser considerado como un tipo de tareas escolar para el hogar.

No obstante, Valle et al. (2017, p. 7) lanzan la cuestión de si "¿podría considerarse lo mismo «deberes o tareas para casa» y «trabajar en casa para el colegio»?". Además, establecen que esta diferenciación puede resultar clave, ya que en muchas ocasiones se incluyen dentro del término «deberes» otras tareas como repasar, hacer esquemas, estudiar para los exámenes, etc. Sin embargo, si se atiende a la definición aportada con anterioridad sobre lo que son los deberes, se matiza que estos son asignados por los docentes y, por lo tanto, luego deben presentar dichas actividades ante el profesorado, pero en el caso de la realización de mapas mentales o del estudio y síntesis de los contenidos trabajados, no podrían enmarcarse dentro de tareas para el hogar, ya que no fueron encargadas por el profesorado y no tiene por qué obtenerse nada material que presentar al docente.

Asimismo, también se ha hablado y se hablará, de forma más profunda en apartados posteriores, sobre la relación existente entre los deberes escolares y los resultados académicos, lo cuales, tras analizar todo lo anterior, son en su mayoría las notas logradas por los alumnos y alumnas en los exámenes escolares de cada asignatura que cursan. Esta correspondencia ha dado lugar a gran controversia, ya que, según el metaanálisis realizado por Scheerens et al. (2013) en el que fueron analizadas 128 investigaciones con el fin de valorar esta relación entre exámenes y deberes escolares, dio lugar a unos resultados fueron bastante equilibrados, como se recoge en la Figura 20. Sin embargo, no se consigue llegar a ninguna conclusión sobre el tema, puesto que cada investigación obtiene unos resultados muy diferentes a la de las otras.

Figura 20

Influencia de los deberes escolares en los exámenes

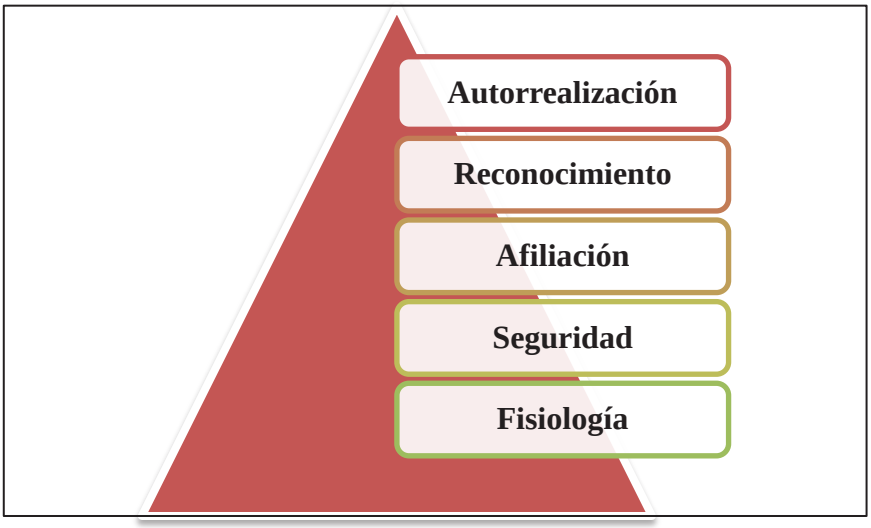
2.2 La motivación hacia los deberes y dimensión socioafectiva

En este apartado se va a abordar la dimensión referida a la motivación de los alumnos y alumnas hacia los deberes escolares. En primer lugar, hay que saber que, según Sexton (1977), citado por Sánchez Mena (2014, p.12), la motivación "es el proceso de estimular a un individuo para que se realice una acción que satisfaga alguna de sus necesidades y alcance alguna meta deseada para el motivador".

Años después, Maslow (1991), un psicólogo norteamericano conocido como un lo de los padres de la psicología humanista, expresó que la motivación es el estímulo o impulso que cada individuo tiene para satisfacer sus necesidades personales. Dicho autor clasificó estas necesidades en cinco diferentes, utilizando para ello una pirámide con el fin de establecer la relevancia entre cada una de ellas (Figura 21).

Figura 21

Pirámide de Maslow



Como se puede observar, en la base se encuentran las necesidades fisiológicas como la alimentación, la respiración o el descanso, es decir, aquellas necesidades básicas que se requieren para sobrevivir; en el segundo peldaño aparecen las necesidades de seguridad, o lo que es lo mismo, los requisitos para sentirnos protegidos y a salvo; en el tercero aparecen las necesidades de afiliación, es decir, todo lo relacionado con el ámbito social y relacional. Si se pasa al cuarto escalón, se atisban las necesidades de reconocimiento, ya sea el reconocimiento propio o el respeto y éxito que es reconocido por los demás; y, por último, en la cumbre aparecen las necesidades de autorrealización personal, relacionadas con la creatividad, la resolución de problemas, la espontaneidad o la moralidad.

Ante ello, se puede comprobar que las necesidades de los cuatro primeros peldaños pueden dominar la conducta de los individuos si no son satisfechas, pero desaparecen cuando se alcanzan. Sin embargo, en el último escalón, relacionado con el logro intelectual, las necesidades van creciendo conforme estás se van alcanzando, es decir, cuanto más sabe el individuo, la motivación por seguir aprendiendo y seguir aumentando el conocimiento es cada vez mayor.

Si se examina el concepto de motivación desde una perspectiva más cercana al ámbito escolar se puede decir que:

> La motivación escolar es un proceso psicológico que determina la manera de enfrentar y realizar las actividades, tareas educativas y entender la evaluación que contribuye a que el alumno/a participe en ellas de una manera más o menos activa, dedique y distribuya su esfuerzo en un período de tiempo, se plantee el logro de un aprendizaje de calidad o meramente el cumplimiento de sus obligaciones en un contexto del trata de extraer y utilizar la información que le permita ser eficaz (Morón, 2011, p.1).

Es decir, este autor hace referencia al proceso que permite que los estudiantes tengan interés en aprender y en seguir aumentando su conocimiento, como se exponía a más aprendizaje, más ganas de aprender. En cuanto a la relación de este término con los deberes escolares, se puede determinar que es son muchos los componentes relacionados que pueden aumentar o disminuir su interés, entre ellos los que se van a estudiar son:

- Motivación intrínseca y extrínseca
- Tipología de los deberes y agrupamientos de los escolares
- Componente afectivo (sentimientos y emociones que producen).
- Componente de expectativa y de valor hacia las tareas.

Remarcando que, además, existen muchas opiniones y estudios que se contraponen al respecto, como se comprobará en los apartados siguientes.

2.2.1 Motivación intrínseca y extrínseca

Antes de entrar a conocer los distintos factores por los que se ve afectada la motivación de los escolares es preciso distinguir entre dos tipos de motivación. Se ha hablado que la motivación era el impulso o motivo que llevaba al individuo a realizar algún tipo de acción, pero este impulso puede tener un origen interno o externo y es ahí donde aparecen los dos tipos de motivación: la intrínseca (motivo interno) y la extrínseca (motivo externo) (Mateo, 2001).

La motivación intrínseca hace referencia a que el incentivo para realizar una tarea se basa en metas personales y en el propio interés de aprender, es decir, la realización de la acción en sí ya supone una satisfacción para el alumnado. Domínguez y Pino-Juste (2014, p. 350) citan a Reeve (1994), quien afirma que "la motivación intrínseca está basada en factores internos como autodeterminación, curiosidad, desafío

y esfuerzo, que emerge de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que promueven la conducta sin que haya recompensas extrínsecas", desatancando que en este tipo de motivación la elección es propia, ya que cada cual actúa sin presión, simplemente por autodeterminación personal (León, 2010).

Este mismo autor expresa que, para que el individuo consiga alcanzar esa motivación intrínseca, es necesario que las tareas que realice sean atractivas, que le supongan retos mentales, que sean originales e innovadoras, ya que si no son así la motivación que moverá al alumnado se convertirá en extrínseca. Según Sánchez Mena (2014, p. 13), la motivación extrínseca "se convierte en un medio para alcanzar un fin", o lo que es lo mismo, son aquellas situaciones en las que la persona realiza una actividad con la finalidad de evitar una consecuencia o castigo no deseado o con el objetivo de lograr un incentivo externo, los cuales pueden dividirse a su vez en dos clases de recompensas (Fernández Baños, 2017):

- Recompensas tangibles: aquellos estímulos que implican elementos materiales como el dinero, los juguetes, algún tipo de dulce o alimento preferido, paseos al parque, ir al cine, etc.
- Recompensas intangibles: son todos aquellos elementos que no se pueden tocar ni coger, entre ellos estarían los elogios verbales, las sonrisas, los abrazos, los reconocimientos públicos o privados, etc.

Asimismo, hay que resaltar que el abuso de estos estímulos puede acabar influyendo de forma negativa en el alumnado si no se utilizan de forma correcta. Esto ocurriría, por ejemplo, en el momento en el que no se pudieran ofrecer estas recompensas, puesto que podría dar lugar a que el alumnado se desmotivara y dejara de interesarse por realizar las actividades si no recibe algo a cambio.

En relación con esto, es importante señalar que, según Camacho-Miñano y Del Campo (2015), los estudiantes que tienen mayor motivación intrínseca tienen también aprendizajes y resultados académicos superiores a los de los escolares con motivación extrínseca. De la misma forma, si se traspasa al tópico de los deberes se puede observar que sucede lo mismo, la motivación intrínseca aumenta en el caso de los escolares con un logro académico superior y la extrínseca va disminuyendo conforme aumenta el rendimiento del alumnado (Pan et al., 2013; Regueiro et al., 2014). Todo esto pone de

manifiesto que siempre será mejor que el escolar haga algo por placer y por propia elección, a que lo hago solo por el hecho de recibir algo a cambio o, peor aún, por obligación, puesto que cuando este incentivo externo desaparezca, también desaparecerá la motivación y la necesidad de realizar la tarea. No obstante, Pan et al. (2013) exponen que, sin existir mucha investigación sobre dicho tópico, los indicios apuntan a que la mayor parte del alumnado realiza las tareas para el hogar solo por motivos externos como la obligación, el deseo de agradar a los demás o, incluso, para evitar un castigo, siendo todos ellos impulsos extrínsecos.

De igual forma, es destacable que, según el estudio de (Regueiro et al., 2014; Regueiro et al., 2015b), los escolares tienen menos motivación intrínseca hacia los deberes cuando van subiendo de curso, puesto que cada vez los van percibiendo como un elemento menos útil. Por lo tanto, el interés y la utilidad que los escolares sienten hacia las tareas para el hogar parece estar relacionado con tener mayor motivación intrínseca. A todo eso Coutts (2004), citado por los autores anteriores, añade y explica que quizá todo lo anterior sea debido a la actual "tendencia de las políticas y prácticas que fomentan la motivación extrínseca en lugar de la intrínseca a través de los tipos de actividades que requieren los deberes escolares" (p. 56), tratándose de un gran error debido a que la motivación extrínseca se encuentra relacionada con niveles inferiores de rendimiento y constancia, asociándose, en cambio, una mayor motivación intrínseca con estudiantes con notas superiores (Pan et al., 2013).

Sánchez Vales (2014), por su lado, expone que en un estudio realizado por Lumsden (1994) se establece que:

> Los estudiantes motivados intrínsecamente desean participar activamente del proceso de enseñanza y aprendizaje y, además, establece que un alumno motivado intrínsecamente por una determinada actividad, la conceptualiza en beneficio propio, le produce satisfacción y favorece el aprendizaje, además de asociarla a sentimientos de éxito (pp. 74-75).

Es decir, un estudiante con motivación intrínseca ve en los deberes escolares un medio para alcanzar su éxito académico, por lo cual, se implicará más en las tareas, poniéndo un empeño y una dedicación superior que aquellos que no la tengan.

Igualmente, es interesante poner de manifiesto que Condry y Chambers (1978, citado por Sánchez Vales, 2014) hallaron que cuando los escolares que mostraban motivación intrínseca se enfrentaban a tareas de mayor complejidad empleaban más información lógica en estas actividades. Además, estos preferían que las tareas les supusiesen retos y desafíos; sin embargo, los estudiantes con motivación extrínseca utilizaban menos estrategias lógicas y tenían preferencia por las actividades con niveles de complejidad más bajos.

Un detalle interesante que se recoge en el estudio de Else-Quest et al. (2010) es que hay diferencias de género en la motivación intrínseca y extrínseca que tienen los alumnos y alumnas con respecto a la asignatura de Matemáticas. Este metaanálisis concluyo que los estudiantes tienen una motivación (intrínseca y extrínseca), una autoeficacia y un autoconcepto superior al de las alumnas, a lo cual se añade que la ansiedad respecto a dicha asignatura es inferior. Sin embargo, otros estudios como el de Rosário, Núñez et al. (2006) o el de Xu (2010) manifiestan que las alumnas presentan niveles de motivación intrínseca superiores en lo referente a llevar a cabo los deberes escolares que los escolares, debido a que estas los perciben como actividades de mayor utilidad que ellos. Esto conlleva a que, según Sánchez Vales (2014), los escolares de género masculino reciban un *feedback* superior por parte de familiares y docentes sobre los deberes escolares debido a esa motivación intrínseca más baja.

2.2.2 Tipología de tareas escolares

Una vez abordados los distintos tipos de motivación que puede tener el individuo, se pasa a estudiar cómo se relaciona esta con diferentes factores como el tipo de deberes escolares. En primer lugar, decir que no existe una clasificación universalmente aceptada sobre cuáles son los tipos de tareas, sin embargo, hay diversos autores que realizan su propia clasificación como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

Tipología de las tareas escolares según diversos autores

Autor y fecha	Tipología de deberes
Trautwein et al. (2006) citado por Fortún (2019)	Estos autores diferencian entre dos tipos de tareas escolares: • Actividades repetitivas: ejercicios iguales o parecidos a los que se realizan dentro del aula, se ejecutan de forma mecánica y en ellos

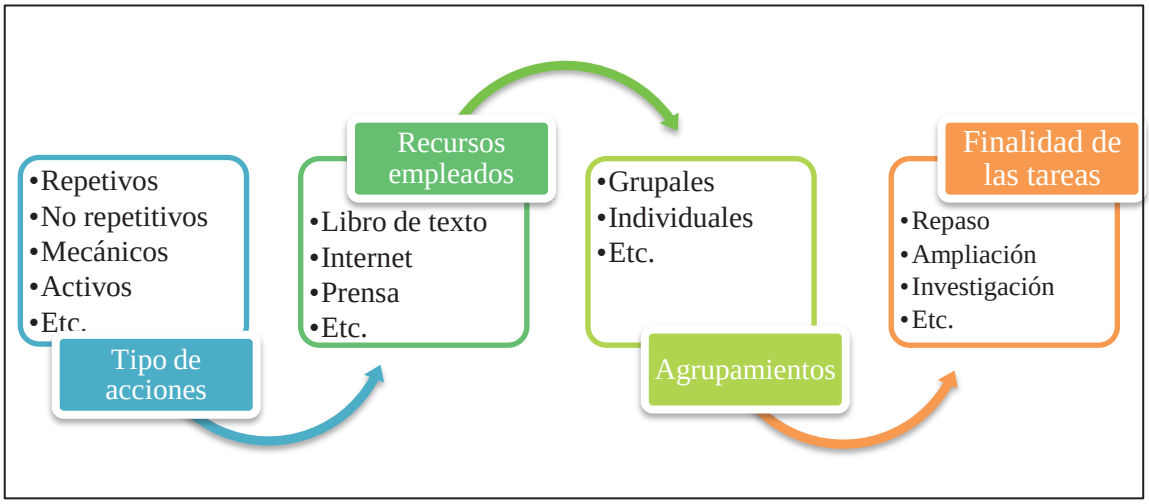
Autor y fecha	Tipología de deberes
	solo tienen que volver a reincidir en el mismo contenido y de la misma manera. • Actividades desafiantes: aquellas que suponen retos a los estudiantes y que precisan del uso del ingenio y de la creatividad para poder realizarlas, por lo tanto, les permiten aprender mediante el autodescrubrimiento.
Parra (2017)	Afirma que los deberes se pueden clasificar en función de diferentes variables como la finalidad, el área de competencia, la cantidad, el hecho de ser o no obligatorias, el lugar dónde se realizan, etc. Además, expresa que otra tipología sería poder clasificarlos según el tipo de recursos que se utilicen la para realización de los mismos: libro de texto, Internet, manuales, prensa, cuestionarios, etc.
López y Gáfaro (2003)	Las autoras organizan las tareas según sus características: • Tareas para repasar: pretenden consolidar conocimientos previamente generados en el aula, se asocian a tareas repetitivas. • Tareas de búsqueda de información: los alumnos y alumnas tienen que buscar información específica en diversas fuentes para poder realizar las actividades propuestas. • Tareas de ampliación: son aquellas que van más allá de lo visto en clase, pretenden profundizar en el contenido y abordarlo desde diversas perspectivas. • Tareas para estimular la curiosidad y la creatividad: su finalidad es que los escolares consigan aprender mediante retos y situaciones que fomenten su imaginación y que les permitan aprender a aprender.
Parra-González y Sánchez (2019)	Dichos autores diferencian entre: • Leer, lo cual permite mejorar la fluidez lectora, la comprensión y la expresión oral y escrita, así como repasar contenidos del aula o nuevos. • Estudiar, lo cual implica la realización de resúmenes, subrayados, esquemas mentales, etc. • Ejercicios de repaso destinados a revisar y consolidar conocimientos ya trabajados. • Terminar la tarea que no se acabó en clase.
Daza (2014)	Clasificación de las tareas según su finalidad: • De práctica: dirigidas a reforzar habilidades que el estudiante ya tiene adquiridas. • De preparación: con estas actividades se prepara al escolar para una enseñanza que recibirá en el futuro próximo. • De extensión: tiene la finalidad de enfatizar en el aprendizaje del alumnado mediante tareas de investigación y la creatividad.
Consejería de	Por un lado, hablan de tareas mecánicas, repetitivas y pasivas, frente a

Autor y fecha	Tipología de deberes
Educación de Castilla y León (2017)	las tareas creativas y manipulativas que potencian la curiosidad del alumnado. Pero, por otro lado, diferencian entre aquellas actividades que son obligatorios de aquellas que se hacen de forma voluntaria. Asimismo, hacen referencia a las actividades en función del agrupamiento de los estudiantes, clasificándolas en individuales o grupales.
Ministerio de Educación (2016)	El Ministerio de Educación de Ecuador expone los siguientes tipos de tareas para el hogar: • Tareas asociadas a la lectura. • Tareas asociadas a la resolución de problemas. • Tareas asociadas a la investigación.

Se puede atisbar que son muchas las clasificaciones existentes sobre las tareas escolares, donde cada autor ofrece su propia perspectiva personal, pero también se muestra un fondo común, dando lugar a cuatro grandes grupos donde quedan incluidas las diferentes clasificaciones, como así se observa en la Figura 22.

Figura 22

Clasificación de los tipos de deberes



Teniendo claro la gran diversidad de tareas que existen y entendiendo que los deberes no se limitan a aquellas tareas de papel y lápiz, se ha podido estudiar, a lo largo de los años, cuáles son aquellas tareas que más motivan a los escolares y cuáles las que, por el contrario, no los animan a seguir estudiando y aprendiendo. Atendiendo a la

clasificación expuesta en la Figura 22 se pasa a analizar la motivación de los estudiantes.

a) Tipo de acciones

La gran variedad de tareas que pueden solicitarse al escolar hace que también sea muy amplia la forma en la que estos tenga que actuar para su cumplimentación. Ante ello, se destacan, de forma generalizada, la presencia de actividades que solo buscan del discente una actitud pasiva, donde la base del aprendizaje radica en la repetición y memorización. Con relación a esto, en el estudio realizado por Tristán (2017) se exhibe que el 35 % de los estudiantes afirman estar "muy o totalmente de acuerdo" en que los deberes repetitivos no les gustan.

Esto es apoyado por Amiama (2013, p. 26) quien expone que la mayor parte de los estudiantes "perciben algunas de las tareas de metas instructivas, como las de repetición para la práctica, como aburridas y sancionadoras". Valle et al. (2017) se unen diciendo que es habitual que los alumnos y alumnas observen los deberes escolares como algo rutinario y poco atrayente, ya que estos se suelen quejar de que los ejercicios son siempre iguales, aspecto que deriva en una desmotivación hacia los mismos. Del mismo modo, la Consejería de Educación de Castilla y León (2017) añade que esas tareas mecánicas no hacen más que inhibir la curiosidad innata de los escolares.

Todo lo anterior denota que el alumnado se decanta más por tareas que no sean repetitivas y que, en lugar de acciones mecánicas y pasivas, fomente su actividad e implicación en los ejercicios, desarrollando todo tipo de competencias que vayan más allá de la mera memorización. Vilas-Boas (1998, citado por Sánchez Valles, 2014) apoya lo anterior y confirma que "el alumnado prefiere actividades desafiantes y novedosas por ser más motivantes y desafiantes" (p. 49). A lo cual, Amiama (2013) agrega que para que estas tareas potencien roles activos y democráticos del alumnado es necesario aumentar la formación de los docentes en este ámbito y favorecer las vías de comunicación entre los distintos contextos en los que el escolar lleva a cabo su desarrollo.

b) Recursos empleados

Las tareas pueden englobar en el proceso de su elaboración, realización y corrección una gran cantidad de recursos, ya sean personales y/o materiales. Si se presta atención a los recursos materiales se puede atisbar que los avances tecnológicos de la sociedad han llegado también hasta los centros escolares y, más específicamente, hasta las tareas para el hogar. A día de hoy, no es nada extraño observar a los escolares dominando sin problemas todo tipo de recursos tecnológicos, pero la duda es, ¿las tareas que implican herramientas tecnológicas son más motivadoras que aquellas que solo involucran el uso de elementos impresos?

Ante eso se puede hacer mención a un proyecto de innovación realizado durante el curso académico 2016/2017 en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Francisco de Vitoria, en Burgos (CEIP Francisco de Vitoria, 2017). Dicho programa cuyo nombre era "Tablet y Papel" iba dirigido a probar los beneficios del uso de tabletas en los centros ya que exponían que:

> Su utilización didáctica permite ampliar el concepto de aula, extendiendo las tareas educativas más allá de su espacio físico y horario tradicionales, posibilitando conectividad a cualquier hora y en cualquier lugar, llegando así a ser un elemento que propicia el trabajo colaborativo y aumenta la participación y motivación del alumno hacia su propio aprendizaje (p. 6).

Añadiendo, además, que en la evaluación docente que se había realizado en el centro se exponía que el mayor impacto de usar la tecnología, tanto en el aula, como fuera de ella con las tareas escolares, reincidía en la motivación y el esfuerzo del alumnado, generando también un mayor disfrute del aprendizaje de los mismos. La Consejería de Educación de Castilla y León (2017), a su vez, afirma la necesidad de aprovechar el potencial que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación a los deberes, puesto que permiten proponer tareas más creativas que supongan una mayor motivación de los escolares hacia el aprendizaje. Asimismo, en el mismo documento se expresa también el valor de emplear actividades creativas como las que impliquen investigar, elaborar un video, realizar entrevistas, es decir, aquellas que también permitan al alumnado explorar su entorno, con o sin tecnologías, pero empleando recursos diversos. No obstante, Parra (2017) enuncia que ese tipo de deberes

relacionados con un enfoque más constructivista no son muy utilizados, sino que sigue predominando el empleo del método más tradicional.

Por todo ello, se observa que la utilización de recursos motivadores, entre ellos los tecnológicos, implica una motivación superior hacia las tareas porque supone salir de la rutina del aula y realizar actividades más cercanas a su día a día. Igualmente, se destaca que quizá lo más importante no sea el recurso material empleado, sino que la tarea suponga una implicación activa para los escolares sea cual sea el elemento tangible empleado. Asimismo, se procede a concluir con lo se recoge en el estudio de Tristán (2007), donde se afirma que "algo más de seis de cada 10 alumnos afirman estar muy o totalmente de acuerdo en que prefieren hacer actividades de investigación, búsqueda de información o construcción que hacer los deberes tradicionales de papel y lápiz" (p. 39).

c) Agrupamientos

Los docentes tienen la potestad de decidir los diferentes agrupamientos que se van a emplear en la realización de las tareas escolares. Según Díaz Lucena (1994, citado por Trujillo, 2010) explica que el grupo de alumnado puede ser organizado en función de diversos factores como la capacidad, la edad, la participación, etc., pudiendo también estructurarse según el número de escolares que se pretende que realicen la tarea, dentro de este grupo se encuentran diferentes formas de agrupación:

- Gran grupo: todo el alumnado participa de forma simultánea en la realización de la tarea. Se precisa la participación de todos para conseguir el objetivo de la actividad.
- Grupos reducidos: la actividad es realizada por grupos más pequeños que no incluyen a toda la clase. Por lo tanto, el gran grupo se divide en agrupaciones más reducidas.
- Por parejas: tareas que se proponen para ser realizadas entre dos escolares.
- De forma individual: cada estudiante tiene que realizar de forma autónoma e individual su propia tarea.

La forma más empleada con respecto a la realización de los deberes escolares es, sin lugar a dudas, la individual. Según González y Reparaz (2012) casi el 56 % de los

estudiantes expone que realiza solo en su hogar las tareas, siendo mínimas las actividades que se mandan para ser realizadas en grupo o en parejas. No obstante, Regueiro et al. (2015b) expresan que la motivación del alunando es diferente en función de con quién haga las tareas, añadiendo que según Schmidt y Kackar (2008) citados en dicho artículo, indican que la motivación de los estudiantes es mayor cuando realizan las tareas en compañía de sus iguales, confirmándose también en el estudio de Tristán (2017) donde se presenta que el 67.20 % de los escolares encuestados estaban "muy o totalmente de acuerdo" en que preferían hacer los deberes junto a sus amigos y amigas.

d) Finalidad de las tareas

Respecto al grupo referido a la finalidad de las tareas, se ha podido comprobar que el objetivo de las mismas puede ir modificándose en función del momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se encuentre el escolar y que una misma actividad puede servir para introducir un contenido, para fijarlo, para repasarlo o para ampliarlo. Sin embargo, la motivación de hacia la misma va a depender de los factores vistos arriba y no tanto de lo que se pretenda conseguir con dichos ejercicios. Es decir, si una actividad fomenta el rol activo del alumnado, se lleva a cabo con recursos motivadores y en compañía de sus amistades le resultará motivadora y atrayente independientemente de que con ella se busque repasar contenidos, amplificarlos o afianzarlos.

2.2.3 Componentes de la motivación: valor, expectativa y afectivo

Fernández (2020) diferencia tres dimensiones dentro de la motivación académica (Figura 23): componente de valor, componente de expectativa y componente afectivo y emocional. Dimensiones esenciales a tener en cuenta dentro del ámbito de los deberes escolares, por lo cual, se procede a abordar cada una de ellas en mayor profundidad, atendiendo también a su relación con las tareas para el hogar.

Figura 23

Dimensiones de la motivación académica

a) Componente del valor

Esta dimensión va referida al valor que le dan los estudiantes a las tareas y a las metas educativas. Para Sánchez Vales (2014) "el valor que una tarea tiene para un determinado individuo, es un factor central y básico que marca su desempeño" (p. 73). Es decir, la implicación que el alumnado tenga en la tarea va a depender de la motivación que posea para realizar la actividad y lograr las metas que esta proponga, lo cual queda marcado por el valor que los escolares le otorguen a las mismas. Este componente responde a la pregunta, ¿por qué realizo esta tarea?, ¿qué valor tiene? (Fernández, 2020; Sánchez Mena, 2014).

Para Eccles (2002, citado por Fernández, 2020), hay cuatro aspectos que se incluyen dentro del valor a la hora de llevar a cabo una tarea:

- El valor de logro: hace referencia a la valía que el escolar le otorga a realizar de forma correcta una tarea. Según Sánchez Vales (2014) el escolar obtendrá altos valores de logro cuando esté convencido de que esa actividad le va a suponer un éxito, por lo tanto, si el alumnado considera importante obtener un resultado académico elevado, la implicación en los deberes escolares será mayor que la de aquellos estudiantes que no tengan ese valor de logro.
- El valor intrínseco: se refiere al interés que los estudiantes tienen hacia la materia, así como la satisfacción que sienten hacia el desarrollo de la misma. Ante ello, hay que destacar que cuando hay un estudiante que valora intrínsecamente una actividad, su motivación y compromiso será superior (Sánchez Vales, 2014). Por lo tanto, vuelve a aparecer aquí la ya nombrada motivación intrínseca, a lo cual el autor anterior añade que un estudiante

automotivado o motivado intrínsecamente disfrutará más del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que muestra niveles de comprensión más elevados y unos niveles de aprendizaje superiores.

- El valor de utilidad: está relacionado con el provecho que supondrá esa actividad para sus metas y logros futuros, ya sean de tipo académico, social u otro. Cooper (2001) plantea cuatro categorías que explican el valor de utilidad de las tareas escolares:
    1. Efectos académicos inmediatos: se refieren a los valores relacionados con el ámbito académico que se van adquiriendo de forma instantánea al hacer las tareas, entre ellos se destaca una mayor capacidad de comprensión, la mejor adquisición de los contenidos curriculares, el desarrollo del pensamiento crítico, etc.
    2. Efectos académicos a largo plazo: son los logros que requieren un tiempo superior para ser adquiridos, como mejorar sus hábitos de estudio, sus competencias académicas o fomentar una mejor actitud hacia el colegio.
    3. Efectos no académicos: hace referencia a aquellos que van más allá de lo meramente curricular, destacando algunos como el desarrollo de la organización del tiempo y el espacio, la resolución de problemas de forma autónoma, fomento de la responsabilidad, la autoestima, etc.
    4. Implicación parental: la realización de los deberes escolares supone el aumento de la implicación familiar en el proceso de enseñanza de los estudiantes.
- El valor de coste: aspectos negativos que implican la realización de la actividad, como el esfuerzo o el tiempo que requiera invertir en ella (Eccles et al., 1983, citado por Sánchez Vales, 2014). Cuando un estudiante decide enfrentarse a la realización de los deberes escolares debe establecer cómo, con quién y cuándo los va a realizar y todo ello va a implicar una serie de costes o aspectos negativos que tendrá que afrontar y que van a repercutir en el resultado de esa tarea.

Por lo tanto, el valor que los alumnos y alumnas les asignen a las tareas va a estar directamente relacionado con la motivación que tengan hacia las mismas. Es por ello que los docentes tienen que prestar atención a las diferentes categorías para

conseguir que los escolares puedan alcanzar logros con los deberes que les ayuden a aumentar su motivación.

b) Componente motivacional de la expectativa

Dentro de la motivación académica existe una segunda dimensión denominada componente motivacional de la expectativa que está relacionado con la cuestión ¿soy capaz de realizar esta tarea? Esta cuestión deriva en el término de autoconcepto, entendido como el conjunto de creencias y opiniones que tiene cada individuo de sí mismo y es "el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor" (Sánchez Mena, 2014, p. 16).

Esa opinión que cada escolar posea sobre sí mismo va a influir en gran medida en su motivación hacia las tareas, es decir, si el alumnado cree en él y en sus habilidades y capacidades se va a ver reflejado en su éxito e implicación académica (Fernández, 2020). De igual modo, se resalta que Sánchez Vales (2014) afirma que son varios los estudios que demuestran que un escolar autocompetente presenta niveles de implicación superiores en el ámbito académico, lo cual hará que se esfuerce más, que emplee con eficacia estrategias para la resolución de conflictos cognitivos y que tenga como fin alcanzar las metas de aprendizaje propuestas dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, destacar que Sánchez Vales (2014) enuncia que los estudiantes entienden las tareas escolares como un elemento esencial para ayudarlos con las asignaturas, así como para favorecer la aprobación de familias y docentes y, por ende, aumentar su autoconcepto.

c) Componente motivacional afectivo y emocional

El componente afectivo y emocional de la motivación se puede expresar mediante la pregunta: ¿cómo me siento al hacer esta tarea? Es decir, implica las reacciones emotivas y afectivas que siente el escolar al realizar la tarea académica, para lo cual hay que entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo, considerando no solo los aspectos académicos y curriculares, sino también los sentimientos y emociones que pueden verse involucradas en dicho proceso.

Para hablar de este componente es necesario hacer referencia a la *Teoría de la atribución* que Weiner expuso en su libro *La psicología de las relaciones interpersonales* publicado en 1958. Dicha teoría ha tenido una aplicación directa en el ámbito educativo y afirma que "el comportamiento depende no sólo de los pensamientos, sino también de los sentimientos" (Fernández, 2020, p. 7), es decir, como expresa Gutiérrez (2016) la acción está supeditada al afecto y a las emociones, entendiendo la realización de las tareas como acción que va a verse condicionada por ese aspecto emocional de los escolares.

Siguiendo con la teoría, hay que matizar que lo esencial no es la emoción en sí, sino las atribuciones causales que el alumnado realiza una vez ha obtenido el resultado de dicha acción. Por lo tanto, la secuencia de motivación comenzaría una vez se obtiene ese resultado, el cual puede ser positivo y dar lugar a sentimientos como la felicidad, la seguridad o el bienestar, o negativo y conllevar sensaciones como el fracaso, la tristeza o, incluso, la sorpresa al ser un resultado no esperado. Cuando se alcanzan estos resultados negativos, el escolar buscará las causas que lo provocaron y dicha elección se verá influenciada por las experiencias significativas relacionadas con este resultado (Fernández, 2020; Gutiérrez, 2016).

Asimismo, Weiner propuso tres dimensiones para englobar y clasificar estas atribuciones causales (Fernández, 2020, p. 7), las cuales quedan expuestas en la Tabla 5.

Tabla 5

Clasificación de las atribuciones causales de Weinner

Dimensiones	Explicación
Lugar de causalidad	Hace referencia a la localización de la causa, diferenciándose entre (Difabio, 1994; Fernández, 2020; Gutiérrez, 2016): 1. Causa a nivel interno: si se trata un factor interno, que está dentro de la persona, como la capacidad de esfuerzo, la aptitud, el estado de ánimo, etc. 2. Causa a nivel externo: factor que es externo al individuo y, por lo tanto, no depende del mismo, entre ellos se destaca: la suerte, la dificultad de la tarea o la actitud del docente.

Dimensiones	Explicación
Estabilidad	Difabio (1994) expone que esta dimensión "se relaciona con la naturaleza temporal de la causa" (p. 43), es decir, si las causas se modifican en función del paso del tiempo o si son inmutables. Dentro de ellos se distinguen: 1. Causa estable: aquella que es inalterable a través del tiempo, como la aptitud o capacidades que no suelen sufrir modificaciones continuas. 2. Causa inestable: cambian en función de la situación como la actitud, el esfuerzo o la suerte.
Controlabilidad	Hace referencia a la capacidad de control que tiene el escolar sobre dichas causas (Difabio, 1994; Fernández, 2020, Gutiérrez, 2016), distinguiendo entre: 1. Causa controlable: se encuentra dentro del control volitivo del estudiante como el esfuerzo, el cual es capaz de aumentado o no bajo decisión propia. 2. Causa incontrolable: aquellas que se escapan del control del individuo, como pueden ser las capacidades cognitivas.

A todo ello añadir que según Fernández (2020):

> La motivación incrementa cuando el estudiante atribuye sus éxitos a factores internos y estables (como la capacidad) o a factores internos, inestables y controlables (como el esfuerzo), al sentirse capaz de modificar las causas del resultado. La motivación disminuye cuando se atribuyen los éxitos a factores externos e incontrolables (como la suerte) y sus fracasos a la falta de capacidad (p. 7).

Por lo cual, todas estas causas pueden ir modificando la motivación del alumnado, ya que según García y Doménech (1997, citado por Sánchez Mena, 2014) las emociones son una parte más de la dimensión psicológica del alumnado y condicionan en gran manera a la motivación académica. Asimismo, esta motivación influirá en la acción dedicada a la realización de las tareas para el hogar, ya que, como afirma esta teoría, las acciones van a estar condicionadas por las distintas emociones, sentimientos y atribuciones causales del escolar.

Respecto a esto, es un hecho generalizado es hablar sobre que los deberes crean sentimientos negativos en los escolares como la ansiedad o el estrés. Referente a esto, en la encuesta realizada por Metlife (2007) se afirma que el 89 % de los menores dicen sentirse estresados cuando hacen los deberes, asimismo, el 34 % de los estudiantes indican que se estresan frecuentemente por la misma razón. A todo esto, son varios los autores (Challenge Succes, 2012; Galloway el al., 2013) que concluyen diciendo que los deberes escolares provocan en los escolares ciertos problemas emocionales como estrés, ansiedad, depresión, cansancio emocional e incluso otras enfermedades físicas como dolores de cabeza o desmayos.

Ante ello, Valiente-Barroso et al. (2020) determinaba que entre los eventos que podían hacer que el alumnado sintiese extrés o ansiedad se distinguían aquellos que derivaban del ámbito de la salud, como preocupación por enfermedades o por el físico; los que provienen del ámbito familias, como la sobrexigencia familiar o la indiferencias de los mismos; y, los que emanaban del ámbito educativo, como los deberes, los exámenes o las necesidades de aprendizaje.

Rosário, Mourão et al. (2006) revelan que el 49 % de los estudiantes encuestados expresaron relatos desagradables sobre la realización de los deberes, siendo en mayor medida aquel alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje. La mayor parte de las narraciones de los escolares hacían referencia a que los deberes les ponían nerviosos, se sentían tontos, se desconcentraban o les hacían distraerse. No obstante, en el estudio de Tristán (2017) se recogió que casi el 40 % de los progenitores estaban "totalmente en desacuerdo" con que sus hijos o hijas sentían ansiedad durante la realización de los deberes. De la misma forma, más de la mitad de profesorado decía estar "totalmente en desacuerdo" o "algo en desacuerdo" con el mismo ítem. Aspecto con el cual coincidía la muestra del alumnado, ya que casi la mitad de estos expresaban estar "totalmente en desacuerdo" con que se ponían nerviosos a la hora de hacer las tareas para el hogar.

Por todo ello, esto vuelve a poner de manifiesto la gran variedad de resultados existentes respecto a la influencia de los deberes en la parte más emocional de los alumnos y alumnas, plasmando la necesidad de realizar más investigaciones sobre este aspecto.

2.3 La implicación familiar en los deberes escolares

El presente apartado va dirigido a analizar uno de los grandes pilares en los que se fundamenta la educación de los escolares. Docentes y familias comparten ese gran fascinante reto que es la educación de los estudiantes, siendo cada uno experto en su espacio y ambiente (Hernández Prados et al., 2019). Mientras que la labor docente será abordada en el capítulo tres, en este apartado se procederá a analizar la otra parte que conforma el puzle del proceso educativo, esto es, las familias.

Según la Real Academia Española (2020, s.n.), entre las diferentes acepciones que recoge, expone que la familia es un "grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas", como se podrá observar en el apartado siguiente, hay muchos tipos de familia y no todas tienen la misma estructura, ni todas tiene por qué vivir juntas e incluso hay familias en las que algunos miembros no tienen por qué estar emparentados entre sí. Por lo tanto, el concepto actual de familia va mucho más allá de la definición aportada por el diccionario, ya que es un término más abstracto y abierto. No obstante, según Meza y Páez (2016) una definición más actual y adecuada a la sociedad contemporánea sería entender la familia como el vínculo o la manera de convivencia más íntima posible donde la mayor parte de las personas suelen pasar su vida, es decir, se habla de una organización compleja de personas que "comparte un proyecto de vida común que se desea duradero y que incluye a todos los que la constituyen" (Meza y Páez, 2016, p. 19).

Esta evolución del concepto se debe, sobre todo, a los cambios que se han ido produciendo a lo largo de los años en las familias. Si se atiende a Cabré (2007), esta establece que existen cuatro teorías sociales que explican los cambios en las estructuras familiares:

- Teoría cíclica: relaciona las estructuras de las familias a los cambios producidos en la economía, la demografía, así como el mercado matrimonial, matizando que durante los años de prosperidad económica se suelen apreciar los denominados *baby boom*, sin embargo, en épocas de crisis las familias suelen ser más reducidas.
- Teoría de transición de género: las modificaciones que se han ido produciendo en el rol de la mujer han supuesto cambios en las familias, ya

que su entrada en el ámbito laboral supuso que esta dejara de ser vista solo como un ama de casa y pasase a ser un apoyo económico más en la familia, restando así tiempo de dedicación en el hogar y apareciendo las tareas compartidas entre cónyuges.

- Teoría del aumento de la esperanza de vida: el aumento de la esperanza de vida también ha dado lugar a cambios en las estructuras familiares, entre ellos se señalan: demora de la entrada en la edad adulta de los hijos e hijas, superior edad media para tener hijos e hijas, mayor tiempo de estos en los hogares de los padres y madres.
- Teoría geopolítica: Cabré (2007) habla sobre los cambios políticos producidos por la entrada en la Unión Europea, que han afectado a la mejora de calidad de vida de las familias. Sin embargo, aquí se podría hacer referencias a todas las mejoras derivadas del avance social y/o político que se han ido engendrando hasta la fecha de hoy.

Además de estas cuatro teorías, existen otras muchas causas que han hecho que, a día de hoy, las familias no sean entendidas como hace unos años, sino que estas hayan evolucionado y se hayan ido transformando. Asimismo, otro aspecto sobre el que es importante indagar es el papel que las familias tienen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la influencia que la implicación de la familia en los deberes escolares puede llegar a tener sobre ese proceso educativo, ya que los escolares no pueden entenderse sin sus características familiares.

En primer lugar, es preciso saber que la implicación familiar se concibe como la participación de la familia en el proceso educativo de los estudiantes dentro del centro escolar. Es decir, se trata de formar una alianza y un vínculo entre docentes y familias con la finalidad última de conseguir una mejora educativa para el alumnado (Hernández-Prados et al., 2019). Al igual que existen diferentes tipos de familia, como se analizará en el apartado posterior, también hay diversos tipos o grados de implicación. Se da el caso de familias muy implicadas y muy atentas a todo el proceso educativo y otras que no se preocupan ni se molestan en conocer qué es lo que sucede en el día a día escolar de sus hijos e hijas. Asimismo, muchos centros ofrecen escuelas de padres y madres o diversos cursos de formación para favorecer la relación entre ambos, sin embargo, ante tal situación, los autores anteriores expresan que:

> El grado de implicación de las familias respecto a la oferta formativa del centro escolar presenta niveles medios bajos, y disminuyen aún más conforme aumenta el grado de responsabilidad y complejidad de la participación, reconociendo estar algo informados, asistir y participar poco, e implicarse muy poco en la gestión de estas actuaciones formativas (Hernández-Prados et al., 2019, p. 71).

La investigación de estos autores demuestra que, aunque las familias reconocen que los centros dan facilidades para formarse y mejorar la implicación y la relación entre familia y escuela, estos no la consideran necesaria, dando lugar a una participación exigua por parte de las familias, lo cual es apoyado también por otros autores como así asegura Belmonte et al. (2020).

Por último, destacar que hay diversos estudios (Garreta, 2015; Godás et al., 2019; Gomaríz Vicente, et al., 2019; Hernández-Prados et al., 2019; Murillo y Hernández- Castilla, 2019; Parra, 2017; Valle et al., 2016a) que destacan los beneficios que se derivan de la implicación familiar en el centro educativo, entre ellos se resaltan los siguientes:

- A una mayor percepción de los estudiantes sobre las expectativas que tienen sus familiares con respecto a sus capacidades, mayor es el rendimiento académico de los alumnos y alumnas.
- A mayor nivel de satisfacción de los progenitores sobre las notas académicas de sus hijos e hijas, también será más elevado el rendimiento, así como su motivación.
- Otro beneficio es la disminución del fracaso y abandono escolar por parte del alumnado, ya que se ha expuesto que su motivación hacia los estudios será más elevada, añadiendo que otros estudios confirman que también se ve favorecida la conducta de los estudiantes.
- La implicación de las familias también supone una mejora del clima del centro escolar, reduciendo los problemas de bullying, acoso escolar y, en general, todos los problemas relacionados con la convivencia dentro del centro académico.
- La participación de las familias favorece el funcionamiento del centro, ya que enriquece sus objetivos y aumenta la actitud positiva de los docentes,

puesto que se incrementa su sensación de satisfacción laboral al estar en contacto con los padres y madres implicados.

- De la misma manera, también aumenta las percepciones positivas de las familias al poder ser conscientes de cómo se trabaja en el colegio, pudiendo también saber cómo ayudar a sus hijos e hijas a aumentar su éxito académico.

Sin embargo, Murillo y Hernández-Castilla (2019) también expresan que son varios los estudios que determinan que la participación de los padres y las madres en los deberes escolares no tiene una clara relación con un aumento en el rendimiento académico o, incluso, se habla de posibles efectos negativos en el éxito de los estudiantes.

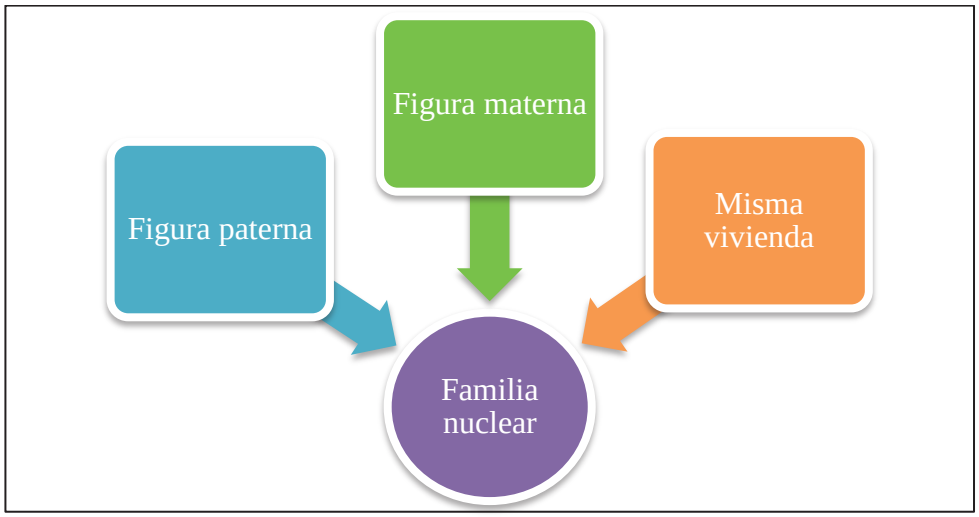
2.3.1 Tipos de familias

La nueva realidad social ha dado lugar a la formación de familias muy variadas y diversas como ya se ha expuesto. Por consiguiente, al igual que durante el proceso educativo se debe atender a las diferentes características de los estudiantes, también es necesario conocer y tener en cuenta las diferencias que existen entre las familias, pues no todas son iguales y no todas pueden ofrecer las mismas ayudas y apoyos a los escolares. Por consiguiente, estas diferencias podrán afectar al grado de implicación de la familia en la educación de sus hijos e hijas, así como en la implicación en las tareas escolares.

López Rodríguez y Cortés (2019) concretan la existencia de seis tipos de familias diferentes. A la primera de ellas la llaman *familia nuclear* o *familia tradicional*, según estos autores el 75 % de las familias españolas se incluyen dentro de este grupo. Este tipo se caracteriza por presentar la figura del padre y la madre, los cuales viven en una misma vivienda y la igualdad de sexos está amparada por la ley (Figura 24).

Figura 24

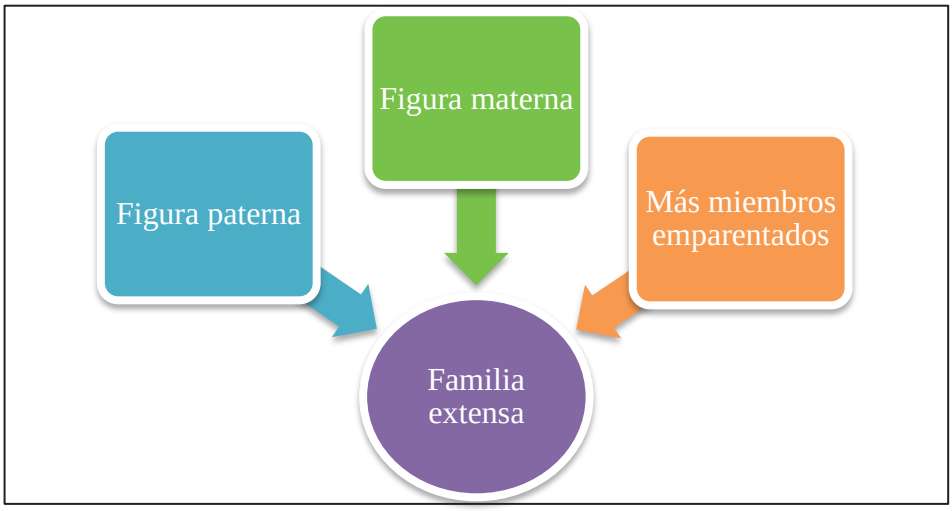
Características principales familia nuclear o tradicional



La segunda de ellas es la conocida como *familia extensa*, es bastante similar a la anterior, pero además de contar con el padre y la madre, aparecen otros miembros emparentados, como puede ser el caso de los tíos o los abuelos. Es decir, en estos casos los escolares tienen más de dos miembros familiares encargados de ellos, pero a la misma vez, puede ser que tengan también más responsabilidades; aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de la realización de las tareas escolares (Figura 25).

Figura 25

Características principales familia extensa



El tercer tipo de familia es la *familia con un solo progenitor o uniparental*, esta es una figura que se observa cada vez con más frecuencia en la sociedad actual (Figura 26). Son varias las causas que pueden dar lugar a este tipo de estructura familiar:

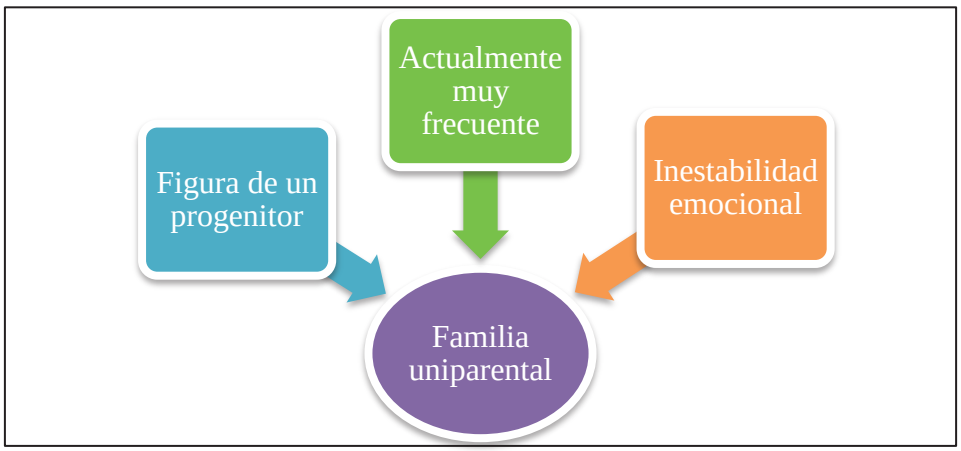
- Elección propia de la madre que ha elegido ser madre soltera
- Muerte de alguno de los dos progenitores
- Divorcio o separación

Si se sigue prestando atención a lo expuesto por López Rodríguez y Cortés (2019, p. 13), "tanto desde el punto de vista social como económico se ha comprobado que, en numerosas ocasiones, no existe estabilidad emocional en el niño", ya que suelen ser familias algo más inestables. La falta de un progenitor puede dar lugar a que el que está presente suela consentir más a los hijos e hijas, exigirles menos, siempre respaldándose en el hecho que está solo o sola para la crianza y que el niño o niña debe recibir de una sola persona el cariño y apoyo de dos.

En el estudio de Frisancho et al. (2014), se analizan las diferencias existentes en la personalidad de niños y niñas que pertenecen a familias uniparentales y la de aquellos que pertenecen a familias completas donde no falta ningún miembro. Las principales conclusiones extraídas fueron que, a pesar de las diferencias, los resultados obtenidos en ambos grupos se encuentran dentro del rango de normalidad, es decir, no se aprecian aspectos patológicos. No obstante, la principal diferencia existente entre los dos grupos habita en la estabilidad psíquica, ya que como se exponía arriba estas familias se caracterizan por ser emocionalmente más inestables. Por consiguiente, los hijos e hijas de las familias uniparentales tienden a tener más dificultades a la hora de controlar y medir sus reacciones emocionales, sin embargo, son más habilidosos a la hora de reprimir y ocultar sus necesidades afectivas.

Figura 26

Características principales familia uniparental

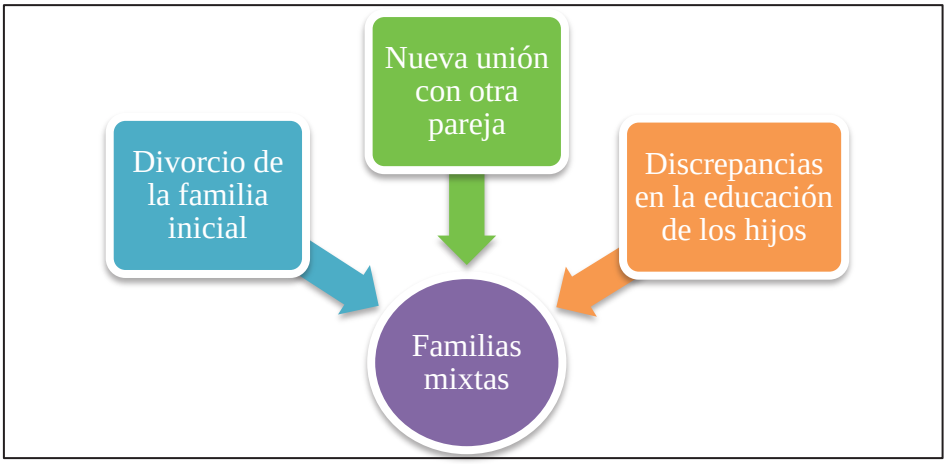


Las *familias mixtas* o *reconstituidas* (Figura 27) son otro tipo dentro de las estructuras expuestas y son consecuencia de un divorcio o separación de los progenitores y su posterior unión con otra pareja. Estas nuevas uniones pueden dar lugar a problemas y discrepancias sobre la educación de los hijos e hijas dentro de las nuevas parejas, así como disconformidades con la pareja anterior. Según López Rodríguez y Cortés (2019, p. 13), "entre el 20 y el 25 % de los matrimonios acaban separados o divorciados" y, en muchos de esos casos, se crean después este tipo de familias mixtas.

En estas situaciones, la comunicación y colaboración entre los progenitores y actuales exesposos suele ser bastante deficiente, en el estudio de Ripoll-Núñez, et al. (2013, p. 175), se observó que "nueve de lo-as padres/madres entrevistados (75 %) percibían la participación de su expareja en la crianza de sus hijos como nula o limitada", o lo que es lo mismo, la mayor parte de las parejas divorciadas tienden a desarrollar relaciones de desentendimiento entre ellas. Este aspecto afecta directamente en la crianza de los hijos e hijas, lo cual suele influir también no solo a su proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también al su desarrollo integral.

Figura 27

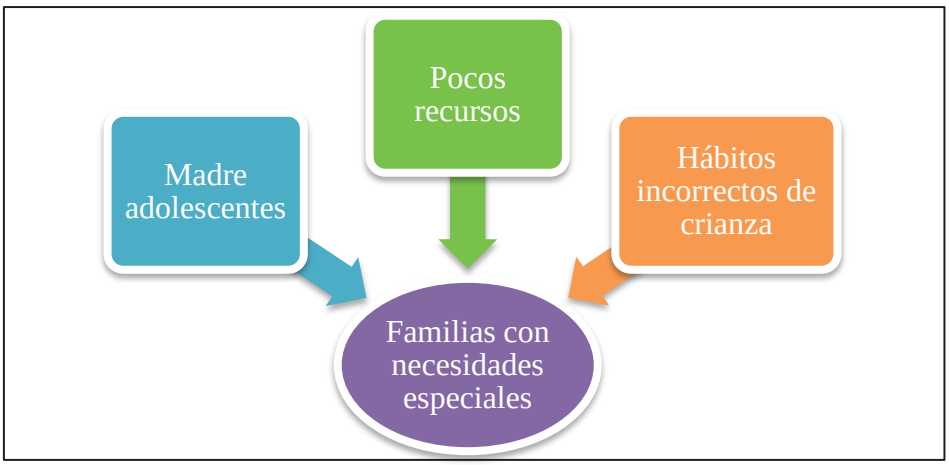
Características principales familias mixtas



El penúltimo tipo son las *familias con necesidades especiales* (Figura 28), en este caso se habla de madres adolescentes que se quedan embarazadas antes de la edad adulta. Suelen ser personas con pocos recursos económicos y familiares y que, además, suelen desconocer las características de desarrollo de los niños, por lo que tienden a emplear hábitos de cuidado incorrectos. Todos estos aspectos pueden derivar en niños y niñas con enfermedades, abandono, malos tratos, etc. (López Rodríguez y Cortés, 2019).

Figura 28

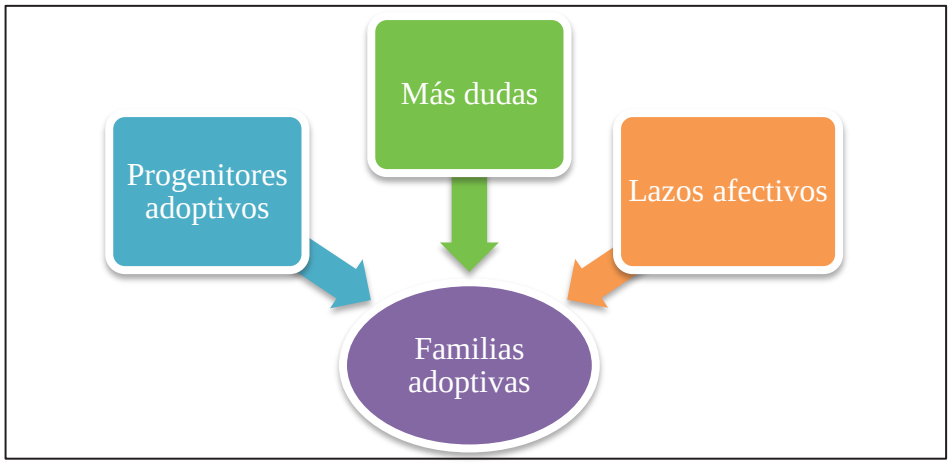
Características principales familias con necesidades especiales



Por último, se habla de las *familias adoptivas* (Figura 29). En este caso son familias similares a las tradicionales, con las mismas necesidades que las familias con padres y madres biológicos. No obstante, estas familias pueden precisar, durante los primeros años, de más apoyo e información, ya que estos suelen tener la preocupación de poder desarrollar lazos afecticos adecuados con su nuevo hijo o hija.

Figura 29

Características principales familias adoptivas



Por lo tanto, todas las familias son diferentes, ya que no solo se diferencian en estos seis tipos de estructuras, sino que dentro de aquellas que tienen una misma estructura, siempre habrá diferencias personales y todas ellas deben ser tenidas en cuenta.

2.3.2 Nivel socioeconómico y educativo

Alonso Carmona (2014, p. 395) expone que "la implicación familiar se ha presentado como el mecanismo que explicaría las diferencias de éxito entre alumnos de distinto origen social". De esta afirmación se puede extraer que las familias se entienden como el sostén principal para la educación de los hijos e hijas y, por lo tanto, deben ayudar y favorecer la acción educativa de los centros, ya que recibir su ayuda favorece la formación del alumando (Tristán et al., 2021a). Sin embargo, la existencia de diversos orígenes sociales y diferentes estatus económicos repercutirá notablemente en el éxito o no que puedan llegar a alcanzar los alumnos y alumnas.

Por consiguiente, el nivel socioeconómico y el educativo de las familias son otras de las variables que influyen en el grado de implicación en las tareas escolares, así como en su rendimiento académico. Un aspecto sobre el que no asaltan ningún tipo de dudas es que las circunstancias de trabajo, económicas y, por ende, las circunstancias de vida de cada familia son muy diversas. Sin embargo, los objetivos educativos establecidos por ley, que deben ser alcanzados por los estudiantes, son iguales para todos sin que exista ningún sistema alternativo que compense esas posibles diferencias sociales o económicas y, si los hay, son escasos o la realidad de los centros no puede asumirlos debido a las ratios escolares, entre otros muchos aspectos (Fajardo et al., 2017). Estos mismos autores expresan que el nivel o el estatus socioeconómico de las familias queda determinado por tres aspectos: "el nivel educativo, los ingresos económicos y la ocupación de los padres" y madres (Fajardo et al., 2017, pp. 213-214). Como se puede observar, estas tres variables están totalmente relacionadas puesto que, en función del nivel educativo que tengan los progenitores, estos tendrán una ocupación u otra que les permitirá alcanzar unos ingresos más o menos elevados.

El nivel socioeconómico de las familias suele ser clasificado, de forma general, en tres grupos o categorías: bajo, medio y alto. Para que una familia se ubique en uno de ellos tendrá que cumplir algunas o las tres variables que determinaba el estatus socioeconómico (nivel educativo, ingresos y ocupación). Si se atiende en primer lugar a las familias más desfavorecidas de niveles bajos, se puede establecer que en estas los ingresos económicos suelen ser muy escasos y provenir de trabajos temporales, mal pagados o del paro de alguno de los miembros familiares. Esto puede derivar en que la educación de los hijos e hijas no esté bien valorada, puesto que los progenitores tampoco acostumbran a tener niveles de estudios superiores. Asimismo, las relaciones sociales que tienen no suelen ser beneficiosas, los escolares acostumbran a pasar mucho tiempo fuera de casa sin una supervisión adulta, quedando los aspectos educativos relegados a un segundo plano.

De la misma manera, se establece que cuando los progenitores han tenido malas experiencias educativas o problemas de aprendizaje durante su periodo escolar, desarrollan apreciaciones negativas hacia la escuela, hacia los deberes escolares e incluso hacia los docentes, lo cual hace que su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas sea menor y menos adecuada, viéndose reflejado

también en la forma en la que esos estudiantes valorarán su educación (Robledo y García, 2009). Ante esto, Alonso Carmona (2014) añade que la distancia social con los docentes es superior que la de aquellas familias con mayor capital y esto se traduce en relaciones menos igualitarias.

De la misma forma, aunque hay familias de niveles socioeconómicos bajos que sí valoran o sí se preocupan por la educación de sus hijos, estos no siempre pueden ofrecerles toda la ayuda necesaria, ya que como establece Bernet (2019, p. 26) "habitualmente estos alumnos no van a contar con un espacio para realizar las tareas o estudiar, e incluso no puedan realizar actividades extraescolares o lúdicas". La escasez económica no permitirá a los escolares disponer de los mismos recursos materiales o incluso personales que otras familias más adineradas, lo cual supondrá un obstáculo en su educación. Por lo tanto, el nivel de ingresos familiares afecta también al desarrollo cognitivo, social, emocional y escolar como así establecen Robledo y García (2009), ya que exponen que unos ingresos inferiores pueden derivar en un bajo rendimiento del escolar y problemas en las tareas escolares, debido a las limitaciones de recursos y a las posibles confrontaciones emanadas de la carencia de capital económico.

Asimismo, los progenitores puede que no tengan el tiempo necesario para ayudar a sus hijos e hijas o no dispongan de la preparación adecuada para hacerlo. Ante eso, Tristán (2017) muestra en los resultados de su investigación que solo el 36.20 % (*n*= 59) de los escolares encuestados estaba bastante de acuerdo con que sus familiares sí están preparados para ayudarles con las tareas, siendo esta investigación realizada a familias de diversos niveles socioeconómicos, por lo tanto, en los niveles más bajos este porcentaje puede descender. La principal causa es que, como se ha expuesto anteriormente, los ingresos económicos suelen estar relacionados con la ocupación y con el nivel educativo de los individuos, por ello, progenitores pertenecientes a un estatus económico bajo no acostumbran a tener estudios superiores, teniendo así mayor dificultad para ayudar a sus descendientes con las tareas. Igualmente, esto se ve representado en el gasto que hace cada familia en la educación de sus hijos e hijas, ya que Bernet (2019) determina que las familias cuyos progenitores tienen estudios superiores llegan a gastar tres veces más en educación que el resto.

Sin embargo, se observa un aspecto positivo en el que destacan los escolares de niveles económicos bajos y es respecto a la autoestima. En una investigación realizada

en las universidades de Córdoba y Salamanca se llegó a la conclusión de que los estudiantes con un nivel socioeconómico medio-bajo tienen niveles de autoestima superiores que los escolares que tiene un estatus económico superior y, además, estos realizan una autovaloración personal más elevada que los escolares pertenecientes al nivel medio-alto, destacando también que las niñas obtuvieron puntuaciones superiores que los niños en ese aspecto (Tabernero et al., 2017).

En el caso de las familias que se incluyen dentro del nivel socioeconómico y educativo medio-alto y alto este aspecto cambia. Ya se ha observado que estos destinan unas cantidades bastante más elevadas a la educación de sus hijos e hijas, pero además el disponer de estudios superiores muchas veces les hace ser más capaces de ayudarlos y guiarlos en la realización de los deberes escolares. Igualmente, Alonso Carmona (2014, p. 398) explicita que "las competencias lingüísticas cumplen un importante papel en este fenómeno: conforme aumenta el nivel de formación, las formas de expresión se asemejan más a las legítimas desde el punto de vista de las instituciones educativas", haciendo que la distancia social sea menor y la cercanía con los centros, con los miembros del mismo y con el proceso educativo sea superior.

De igual forma, las relaciones sociales de este tipo de familias acostumbran a ser más beneficiosas y más estimulantes a nivel cognitivo. Alonso Carmona (2014) añade que estos padres y madres suelen tener más y mejores contactos con otras familias del mismo estatus lo que crea densas redes sociales que permiten el acceso a una cantidad superior de recursos variados, así como a un mayor número de información útil y de capital cultural que se convertirá en recursos diferenciales del resto de clases sociales. Entre esos recursos aparecen las academias privadas o los profesores particulares, ya que hay ocasiones en las que, aunque los padres y madres tengan la formación necesaria, no tienen tiempo disponible para ayudarlos con sus tareas escolares. Pero estas no siempre están al alcance de todos los estudiantes, lo cual supone otra traba a los alumnos y alumnas más desfavorecidos, acrecentando así la brecha social y educativa ya existente.

2.3.3 Comunicación casa-colegio

En muchos casos las responsabilidades de los docentes y de las familias han quedado distribuidas en ámbitos diferentes, siendo la primera infancia el momento de mayor

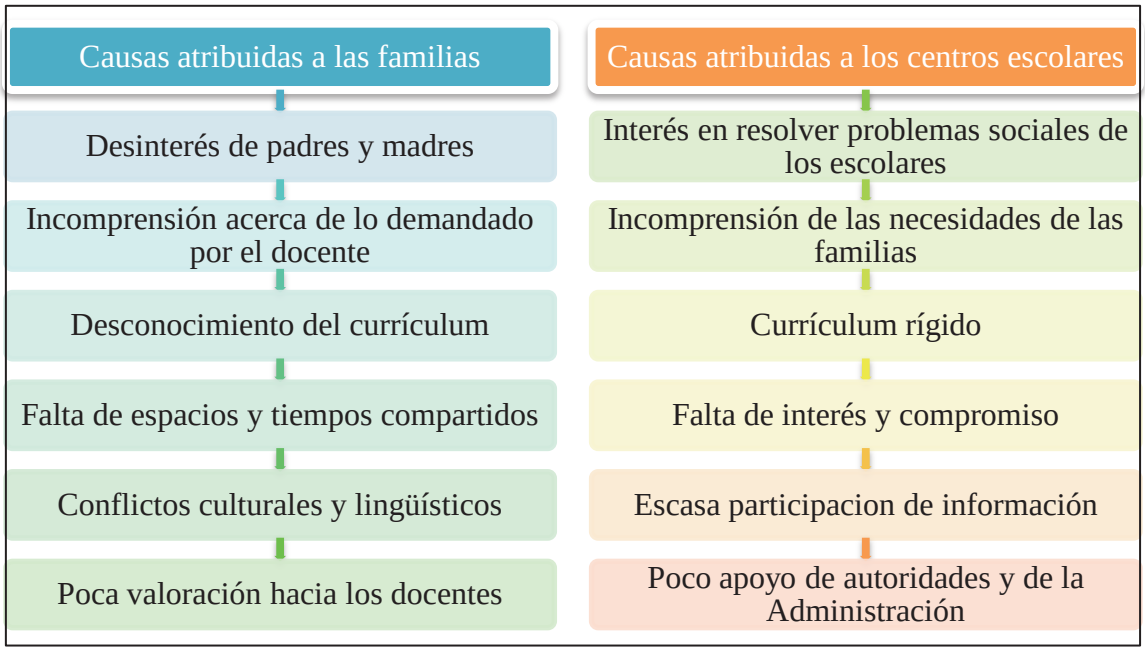
responsabilidad familiar, mientras que, durante la época escolar del estudiante, su educación ha quedado más restringida a los centros educativos. Por lo cual, en lugar de conformar un único vínculo común, pasaban a entenderse como dos ámbitos diferenciados. Las principales causas de esas diferencias en el reparto de responsabilidades y roles son, según Parra (2017):

- existencia de centros rígidos y poco flexibles a cambios metodológicos;
- la comodidad que supone a las familias la no participación;
- la amenaza que sienten algunos miembros del profesorado a tener que abrir su clase a los demás;
- aspectos socioeconómicos y culturales;
- problemas de disponibilidad horaria de las familias;
- falta de confianza familiar en sus capacidades para ayudar a sus hijos e hijas en las diversas tareas escolares;
- visión familiar de la educación como un ámbito prioritario y exclusivo de los docentes;
- y, cada vez más, el desconocimiento de la lengua vehicular del lugar por parte de la familia.

Guzón y González (2019) también hablan sobre las causas de los problemas de relación y comunicación de ambos ámbitos, en este caso son clasificadas según sean atribuidas a las familias o al centro escolar (Figura 30), pero muchas de ellas son similares o coincidentes.

Figura 30

Causas de los problemas de comunicación escuela-familia



Nota: Adaptación de Guzón y González (2019, p. 40)

Estos aspectos han dado lugar a centros educativos aislados de las realidades familiares y a familias desconectadas de las realidades escolares. Como ya se exponía al inicio del apartado referido a la implicación familiar, esta es muy diversas en función de aspectos como la estructura o las características personales. Asimismo, se establecía que, de forma general, no suele haber una gran participación en las escuelas de familias ni en las formaciones que los centros proponen a los padres y madres, a pesar de que la familia lo considera beneficioso, pero tienden a evitarlas y mucho más cuando estas se tratan de tareas complejas y extendidas en el tiempo.

No obstante, son muchos autores (Bernet, 2019; Guzón y González, 2019; Lastre, et al., 2018; Macia Bordalba, 2019; Parra, 2017) los que afirman que para lograr el progreso y el éxito de los estudiantes debe existir comunicación entre la escuela y la familia, convirtiendo a esta comunicación en un elemento clave para ofrecer una educación de calidad. Asimismo, Macia Bordalba (2019) establece que la importancia de esta comunicación y de la participación de la familia es un aspecto que viene recogido en el artículo 27.5 de la Constitución española, siendo así entendido como un

derecho constitucional de todas las familias. Ante tal importancia, si se atiende a la percepción de ambas partes implicadas, la Consejería de Educación de Castilla y León (2017) determina que la opinión del 24.50 % de las familias es que los deberes escolares favorecen la comunicación familiar en Educación Primaria, no obstante, este porcentaje aumenta hasta el 29 % en la Educación Secundaria Obligatoria. Por su parte, el porcentaje referido el profesorado es mucho más elevado, ya que se acrecienta hasta el 54.40 % de los docentes que están a favor de esta afirmación en Educación Primaria y al 35.20 % en Educación Secundaria.

Se han establecido previamente los diferentes tipos de familia según su estructura, no obstante, si se atiende al tipo de familia en función del tipo de implicación y/o comunicación con el centro se observan (Redding, 2002):

- Familias con problemas: son aquellas que presentan un nivel económico bajo y las ayudas de los progenitores en las tareas escolares de sus hijos e hijas son escasas. Asimismo, la comunicación con el centro es irrisoria, ya que en muchas ocasiones se suelen sentir amenazados por dicha institución.
- Familias centradas en los hijos e hijas: se trata de familias responsables con la educación de sus hijos e hijas, puesto que ve ese proceso como un medio para que estos alcancen una buena estabilidad económica, social y laboral futura. Por este motivo suelen tener comunicaciones fluidas con el centro y estar bastante implicados.
- Familias centradas en los progenitores: son familias donde las preocupaciones principales son los aspectos profesionales y laborales de los progenitores, por lo que en gran cantidad de las ocasiones se desentienden de las tareas escolares. La diferencia con las primeras es que, en este caso, se trata de familias con un nivel económico superior, por lo que la educación de sus hijos e hijas no queda abandonada, sino relegada a otras personas o instituciones privadas. Además, sus relaciones sociales suelen ser con otras personas de un nivel educativo y cultural elevado, por lo que dejan a sus hijos e hijas en buenas manos, siendo su comunicación con el centro es exigua, pero adecuada y fructífera.

Por lo tanto, vuelve a observarse gran diversidad en las familias que deberá ser tenida en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a los canales de comunicación que emplea la familia con la escuela para estar en contacto, Garreta (2015) destaca: las reuniones en grupo, las entrevistas personales, la agenda y las herramientas TIC. Este mismo autor señala como más beneficiosas las entrevistas personales, puesto que son más concretas que las reuniones grupales, ya que permiten hablar cara a cara sobre los temas y dificultades específicas del escolar y de la familia. Respecto a las agendas, aunque consideradas útiles, actualmente son cada vez menos usadas debido a que están siendo sustituidas por el uso de las herramientas TIC como *Whastapp, Telegram* o las *webs familia* de los centros.

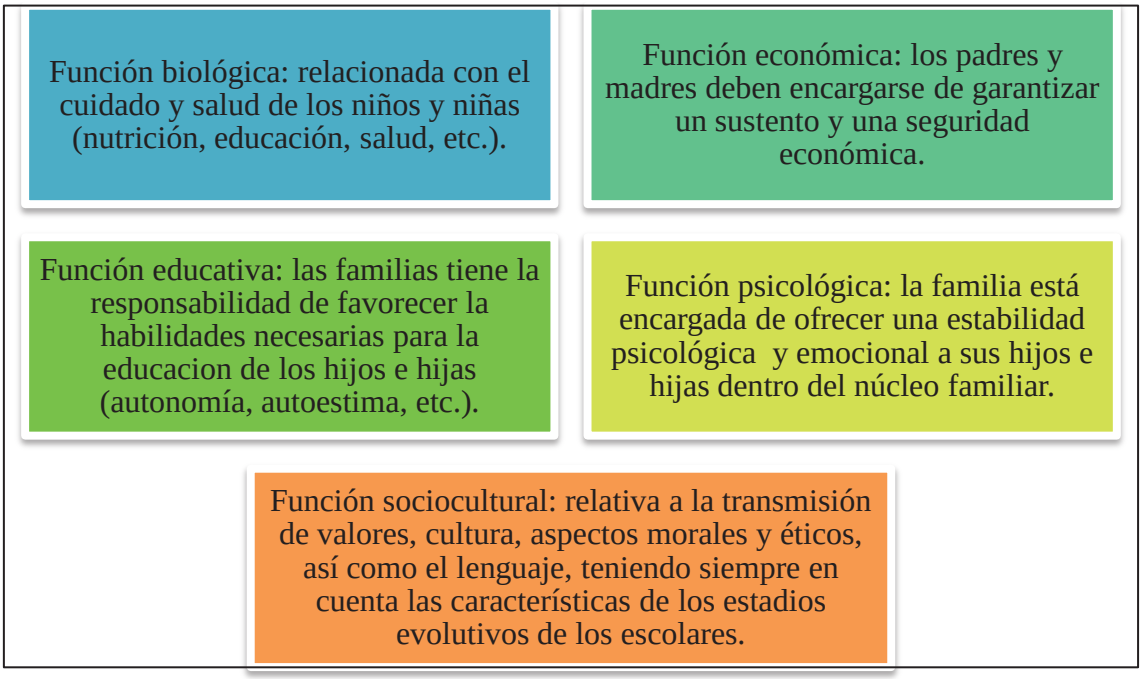
Finalmente, para concluir es preciso enfatizar la necesidad de que, dada la importancia de la comunicación entre los dos principales ámbitos de educación de los escolares (familias-escuela), esta sea cada vez más fluida. Es decir, que deje de ser unidireccional, meramente burocrática e informativa y se convierta en una relación bidireccional, basada en la cooperación y la colaboración entre ambas partes, ya que se ha comprobado que el empleo del diálogo y compartir todo tipo de hábitos y prácticas deriva en una educación de calidad (Parra, 2017).

2.3.4 Responsabilidad familiar sobre los deberes escolares

Una afirmación que se da por cierta a nivel general es que los padres y las madres juegan un papel imprescindible dentro del proceso de realización de las tareas escolares. Sin embargo, las funciones o roles que deben asumir no están muy definidos (González Tornaría et al., 2009). Si se atiende, en primer lugar, a las funciones básicas que se le otorgan a la familia con sus hijos e hijas, según estableció la OMS en 1978 (López Rodríguez y Cortés, 2019), estas se sintetizan en la Figura 31.

Figura 31

Funciones básicas de la familia según las OMS



Observando estas funciones básicas generales de las familias, se puede apreciar que varias de ellas están relacionadas con la educación, ya que deben proporcionales recursos materiales para ella, una estabilidad emocional básica para que puedan aprender, ayudarles a potenciar su autonomía y desarrollo personal, así como ser participes de su desarrollo sociocultural con la transferencia de diversos valores y actitudes. Finalmente, para acabar este apartado y teniendo claras las anteriones funciones, se pasa ahora a abordar aquellas que se relacionan directamente con la realización de los deberes escolares, atendiendo para ello a diversas fuentes (Baldivis Secondary College, 2014; Fernández-Freire et al., 2019; González Tornaría et al., 2009; Parra, 2017; Polo y Bailén, 2016):

- Los progenitores deben ofrecer un interés activo por los deberes de sus hijos e hijas, preocupándose de si tienen tareas y de si han realizado todas ellas.
- Asegurarse de que tienen el tiempo necesario y, siempre que sea posible, un horario fijo para la realización de las tareas. Debiéndose asegurar también de que disponen de tiempo libre para el ocio y para sus intereses personales.

- Asimismo, deben cerciorarse de que estos poseen un lugar fijo y adecuado para poder hacer los deberes, ofreciéndoles los recursos materiales necesarios.
- Alentarles y ofrecerles apoyo y ánimo para que completen sus tareas diarias, así como favorecer su interés por los mismos.
- Ayudar a los docentes a controlar las tareas y mantener una comunicación fluida sobre los mismos, transmitiendo sus dudas, problemas o posibles discrepancias existentes.
- Hacer conscientes a los docentes de las actividades extracurriculares o situaciones domésticas que tienen los estudiantes y que deben tomarse en consideración cuando se encomienden las tareas o cuando sean corregidas.
- Actuar como guías durante la realización de las tareas y prestar ayuda cuando lo precisen, si se considera necesario.
- Dedicar un tiempo diario para atender a la educación y las tareas escolares de sus hijos e hijas.
- Ser partícipes de las actividades que propone el centro.
- Actuar como modelos, dedicando un tiempo diario a la lectura o a actividades culturales o formativas.
- Controlar las posibles distracciones que puede tener el escolar durante la realización de las tareas (televisión, videojuegos, Internet, etc.).

2.4 COVID-19

En este cuarto y último apartado del capítulo dos, se procede a tratar una situación que se convirtió en un aspecto de relevancia máxima a nivel mundial desde los últimos meses del año 2019, cobrando mayor importancia a lo largo de todo el año 2020. La COVID-19, es decir, la enfermedad por coronavirus, siendo una enfermedad infecciosa provocada por el virus conocido como SARS-CoV-2. Esta supuso el cambio en la forma de convivir, trabajar, estudiar, es decir, dio lugar a una vida completamente diferente a la que todos conocían.

2.4.1 Pandemia mundial

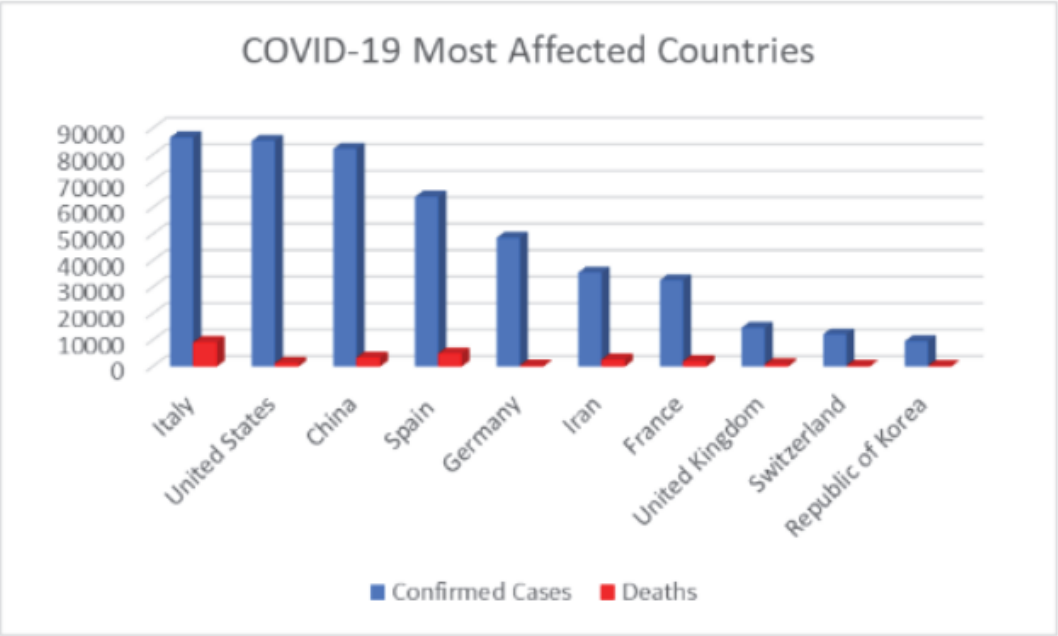
A lo largo de la historia han sido sucediéndose diferentes enfermedades que han asolado a la humanidad y que han sido calificadas bajo el nombre de pandemias, que según la Real Academia Española (2020, s.n.) es una "enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región", entre ellas se destaca la viruela y el sarampión, la peste, la gripe española o el VIH, todas ellas han sido, y algunas como el VIH o la gripe, siguen siendo causantes de muchas muertes.

En diciembre de 2019 empezaron a datarse los primeros casos de la enfermedad por coronavirus en Wuhan, capital de la provincia de Hubei, siendo considerada como la ciudad con más habitantes de la República Popular China. Los principales síntomas de esta enfermedad eran fiebre, tos seca, malestar general o disnea, siendo diagnosticada en un primer momento como una neumonía vírica (Liu et al., 2020). Atendiendo a estos mismos autores, se conoce que esta enfermedad fue denominada, en primer lugar, como neumonía de Wuhan, después, la OMS lo llamó temporalmente 2019-nCoV, para finalmente, ser oficialmente conocido en febrero de 2020 bajo el término de COVID-19 o enfermedad por coronavirus 2019.

Este virus que comenzó en Wuhan, China, fue evolucionando y propagándose rápidamente a otros países del mundo, considerándose como una gran amenaza a nivel mundial por la OMS a finales de enero y pasando a ser determinada como pandemia el 11 marzo de 2020 (Costa-Sánchez y López-García, 2020; Jahangir et al., 2020; Liu et al., 2020). Aunque afectó a nivel mundial, ha habido países más afectados que otros según el momento, destacando el caso de Italia, EE. UU., China, España, como así se recoge en la Figura 32. Sin embargo, estos datos iban evolucionando y cambiando día a día, modificando ese liderazgo de los países más afligidos.

Figura 32

Países más afectados por la COVID-19 según la OMS



Nota: Jahangir et al. (2020)

Como se puede ver, la incidencia de este virus ha sido muy elevada, a mediados de noviembre de ese mismo año las cifras a nivel mundial eran espeluznantes, 53.50 millones de casos y 1.30 millones de personas fallecidas.

Si se atiende al caso de España, el primer caso de coronavirus se dio el 31 de enero de 2020 cuando un hombre alemán daba positivo en la isla de La Gomera. Tras ello, el 24 de febrero se comenzaron a detectar los primeros casos en la Comunidad de Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana, quedando cuantificados dos meses después 20 0210 casos de personas afectadas y 20852 personas fallecidas (Costa-Sánchez y López-García, 2020). Todo ello derivó en la promulgación del *Real decreto 463/2020, de 14 de marzo o, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*, el cual proclamaba el estado de alarma desde el 14 de marzo durante quince días, pero este se prolongó tres meses, hasta el 21 de junio de 2020. Durante este estado de alarma también fue decretado un confinamiento total de la población, solo pudiendo salir para acudir a trabajos considerados esenciales o para la adquisición de comida y medicamentos. Todo ello supuso una situación de crisis que ha afectado a muchos niveles como el sanitario,

el económico, el educativo, el social e incluso el personal y psicológico, con un gran aumento de trastornos psicológicos como la depresión o la ansiedad.

2.4.2 Nueva normalidad escolar

Si se atiende a esa crisis a nivel educativo, hay que destacar que, a mitad de abril de 2020, casi 1 600 millones de estudiantes de todo el mundo quedaron afectados por los cierres de colegios, siendo alrededor de ocho millones los escolares perjudicados en España (2 238 727 estudiantes de Educación Primaria). Ante ello, el *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo* (p. 25393) recogía en su artículo 9 ciertas medidas de contención relativas al ámbito educativo y de formación como:

> 1. Se suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados.
>
> 2. Durante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y «on line», siempre que resulte posible.

Este Real Decreto determinaba el cierre de los centros escolares durante quince días, lo que, finalmente, se dilató hasta final del curso académico 2019/2020, quedando todos los colegios, institutos o universidades, etc., cerrados hasta el comienzo del curso escolar siguiente en septiembre de 2020. Esto dio lugar a que los escolares estuvieran tres meses recibiendo una educación *online*, derivando, como ya se ha expuesto en el primer capítulo, en una gran cantidad de problemas diferentes como el aumento de la brecha digital (Talledo, 2021; Fernández et al., 2021) y, por lo tanto, de la brecha de desigualdad en el ámbito educativo, provocado por la falta de recursos digitales, materiales, así como personales. Este aislamiento digital y educativo también agravó la sensación de soledad y aislamiento del grupo social de compañeros y compañeras y amistades (Álvarez Zarzuelo, 2020).

En solo unos días, se pasó de estar en clase, a montar un nuevo sistema educativo alternativo al presencial, intentando ofrecer al alumnado la mejor educación posible desde la distancia. Siempre teniendo en cuenta que se trabajaba desde una

situación sin precedentes y que, por lo tanto, se iba empleando el método de "ensayo-error" para ir mejorando cada día este proceso educativo inaudito. Los docentes se encontraron con un final de curso muy diferente, evaluación virtuales complejas y no programadas, aulas en red saturadas, caídas de Internet y, sobre todo, incertidumbre e inseguridad de no saber si lo estaban haciendo bien, si eran suficientes todas esas horas de más que pasaban frente al ordenador preparando y subiendo recursos para sus estudiantes y, también, preocupados por si esos recursos no pudiesen estar al alcance de todos (Cabrera, 2020).

Y, realmente, eso ocurría así, ya que se determina que entre un 10 % y un 14 % del alumnado no se conectaba a la enseñanza virtual por no disponer de los dispositivos electrónicos necesarios, lo cual repercutía en que casi un millón de escolares solo de Educación Primaria y Secundaria quedasen aislados de su educación durante tres meses. No obstante, el problema no recaía solo en la carencia de recursos tecnológicos, sino también en la falta de preparación de las familias tanto en contenidos curriculares, como en los digitales, y en ambos casos salían perdiendo las familias más desfavorecidas (Bonal y González, 2021; Cabrera, 2020). Según este mismo autor las familias más afectadas fueron:

> Los de rentas bajas (inferiores a 900 euros mensuales), los monoparentales, los que los padres tienen formación secundaria de primera etapa o menos y más los que viven en las Comunidades Autónomas del Sur (incluyendo a Galicia y Canarias) (Cabrera, 2020, p. 128).

Como se observa, son muchos los motivos que provocaban el aumento de la brecha educativa. No obstante, aunque se ha hablado de la falta de recursos digitales y de la escasez de formación digital y educativa de los padres y madres hay que resaltar que, como ya se ha expuesto anteriormente, la educación del alumnado es cosa de dos, y la importancia del conjunto familia-escuela era esencial. Por lo tanto, se ha visto que el frente familiar muchas veces se encontraba cojo y con unas carencias que provocaban que los padres y madres tuvieran que ponerse al día a marchas forzadas en aspectos varios, derivando en carencias escolares de sus hijos e hijas. No obstante, el otro frente también se tropezaba con grandes obstáculos, sobre todo aquellos docentes que no dominaban las TIC y que, de un día a otro, debían adaptar o cambiar su metodología más tradicional a una nueva totalmente digital. Por lo tanto, el hecho de tener un

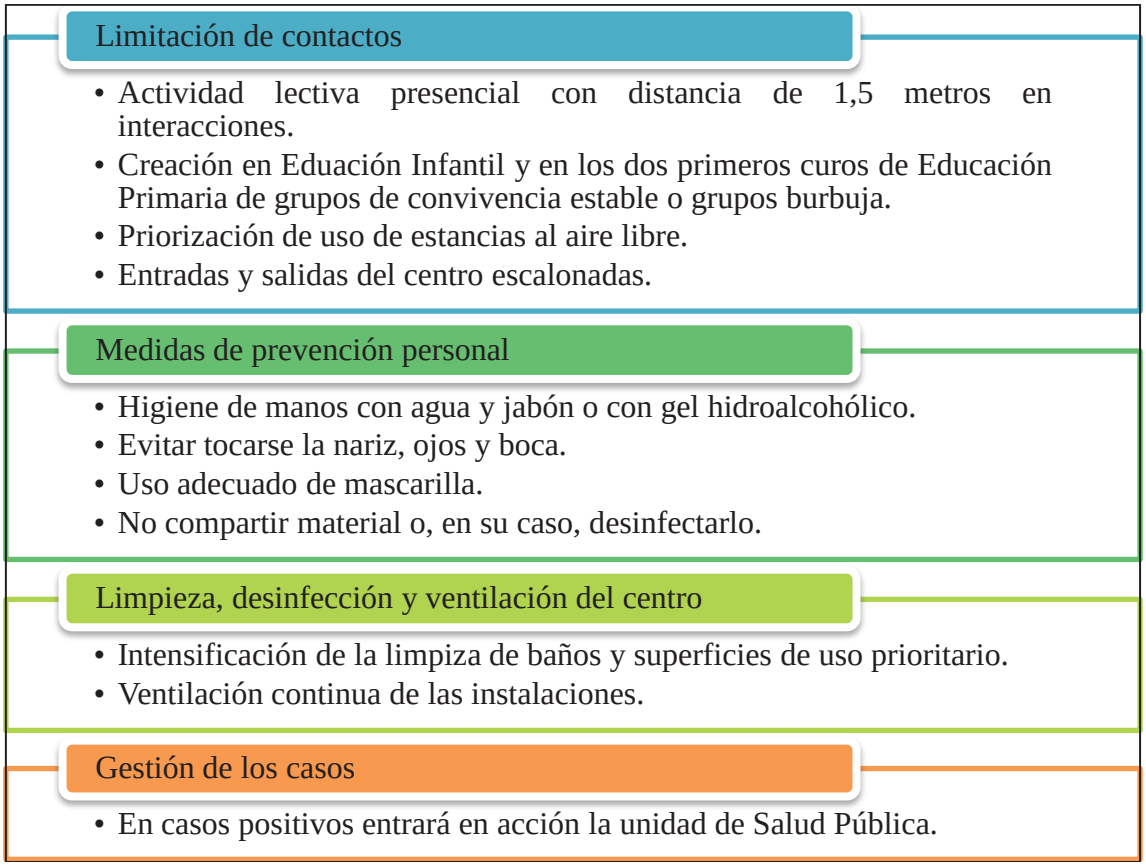
docente más innovador y más puesto en los aspectos digitales era un elemento a favor, mientras que tener un docente sin esas habilidades no hacía sino entorpecer más la enseñanza y seguir aumentando la brecha.

Estos aspectos se han visto reflejados en la vuelta a las aulas. Esta vuelta a la presencialidad de la educación fue un tema que creó, entre otras cosas, una gran controversia. Algunos hablaban de falta de comunicación, otros de falta de organización y escasez de tratamiento del tema por parte del ámbito político, pero era una situación nueva para todo el mundo y lo que reinaba era el desconocimiento ante un virus inédito y la inseguridad de cómo se debía actuar ante él. A pesar de eso, todos tenían claro que "la educación a distancia no sustituye el aprendizaje presencial y la socialización y el desarrollo que permite el entorno escolar y la interacción entre alumnos/as y con los docentes" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, pp. 2-3) y que "existen autores que consideran que el impacto negativo del cierre de centros educativos supera con creces los posibles beneficios relacionados con la limitación de la transmisión de la infección" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 4).

Por todo ello, se decidió que en septiembre de 2020 se realizase la vuelta a los centros de forma física y con dicho fin fueron redactadas miles de guías COVID-19. Cada comunidad autónoma decidió sus propios aspectos de organización, siempre dentro de los principios básicos determinados a nivel nacional, los cuales quedan reflejados en la Figura 33.

Figura 33

Principios básicos de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 en los centros educativos



Nota: adaptación de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020)

Todas estas acciones de actuación también dificultaron en gran parte el proceso educativo, pero lo más relevante en esa vuelta a las aulas fue poder observar que la diferencia educativa existente entre los estudiantes se había multiplicado de manera exponencial. Los distintos niveles que siempre suelen aparecen en las aulas continuaban apareciendo, pero la distancia entre ellos era mucho más amplia, lo cual ponía al descubierto qué familias se habían podido o querido implicar y cuáles no lo habían hecho por todas las causas que ya han sido relatadas.

2.4.3 Nueva tipología de deberes

Los tres meses de confinamiento y de clases *online* dieron lugar a la aparición de una nueva forma de enseñanza, a un nuevo tipo de aprendizaje y, con ello, a una nueva tipología de deberes, ya que en ese momento todo podía ser considerado tareas escolares, puesto que eran actividades del centro que se debían hacer en casa como

expuso Varela (2021, p.4) citando a Moreno y Molins (2020) “se convierten en una alternativa a la docencia presencial para asegurar la continuidad del proceso educativo”. Ante ello, Muñoz Moreno y Lluch (2020, p. 3) expresaban:

> En el contexto de suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros escolares y etapas educativas, y en plena crisis sanitaria, las familias están llamadas a colaborar con la educación apoyando el aprendizaje del alumnado, y las tareas escolares resultan una alternativa para garantizar la continuidad del proceso educativo.

Por consiguiente, familia y tareas escolares fueron aspectos determinantes para proteger y velar por el derecho a la Educación. Atendiendo a los deberes, Trujillo (2020), habla de ellos como la "caja negra" del sistema educativo, ya que estos reflejan aspectos como el estilo de enseñanza-aprendizaje, la relación entre familias y colegio, la organización y funcionamiento del centro, sus ratios o el nivel de conocimientos de los escolares, entre otros muchos aspectos. Por lo cual, también los deberes se convirtieron en la referencia esencial para saber cómo iba esa escolarización desde casa.

La determinación de qué se entiende realmente por deberes escolares y qué tipo de ellos son los más adecuados deben ser valores determinantes dentro de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, dentro de esa situación concreta se transforman en un elemento nuclear para alcanzar la mayor equidad posible (Muñoz Moreno y Lluch, 2020), ya que viendo la diversidad existente entre alumnado y sus familias el hecho de emplear los deberes tradicionales y analógicos no puede derivar a otra cosa, sino al fracaso. Asimismo, tras esos meses de encierro, los escolares e incluso algunas familias, se quejaron de que la cantidad de deberes que se habían tenido que realizar durante el periodo de trabajo en el hogar fue mucho más elavada de lo común (Tristán et al., 2021b).

El psicopedagogo italiano Tonucci expresó, en una entrevista que fue publicada en el periódico *El País* el 11 de abril de 2020 (Varela et al., 2021), que el momento de confinamiento era una situación en la que no deberían sobrecargar a los escolares y sus familias con tareas, aspecto que también fue reclamado en España por la CEAPA (2020). Ante ello, la Administración educativa propuso orientaciones para que los centros ofreciesen tareas a sus escolares, pero no con el fin último de seguir de forma estricta la programación de aula y la consecución total de los contenidos fijados, sino

que lo que se promovía era intentar conseguir en los escolares un desarrollo de su motivación, autonomía personal, estimular sus ganas de aprender y, con ello, contribuir a la adquisición de aprendizaje de contenidos. Por consiguiente, los aspectos que tenían que ser tenidos en cuenta al mandar tareas escolares durante el período de confinamiento pueden resumirse en los siguientes (Figura 34):

Figura 34

Esenciales a tener en cuenta en las tareas escolares del confinamiento

Esos, entre otros muchos aspectos, resultaron esenciales para ofrecer una educación de calidad, adaptada al alumnado y adaptada a la situación social que se estaba viviendo en ese momento. Cada docente, a su modo, intentó hacer lo mejor posible para que esa herramienta, que tanto ha sido debatida, pudiese convertirse en la

mejor manera de continuar con el proceso educativo durante ese periodo. Lo cual refuerza la idea sobre que el debate de las tareas escolares no debe recaer en deberes sí o deberes no, sino en qué se entiende realmente por deberes y cuál sería la mejor forma de adaptarlos para trabajar o afianzar contenidos en casa sin reincidir en el uso de las actividades repetitivas, arcaicas y anticuadas.

CAPÍTULO 3
APRENDER A APRENDER

3.1 Desarrollo integral del alumnado
3.2 Heterogeneidad del alumnado
3.3 Desempeño docente
3.4 El rendimiento académico y su relación con los deberes

"Lo maravilloso de aprender algo,
es que nadie puede arrebatárnoslo"
B. B. King

Capítulo 3

Aprender a aprender

Este tercer capítulo, y último del marco teórico, va dirigido a abordar otras de las dimensiones que se pretenden analizar en esta investigación sobre las tareas escolares, como son: aprender a aprender, el desarrollo integral del individuo, los conflictos provocados por los deberes y el desempeño docente, así como otros aspectos igualmente necesarios para la contextualización y comprensión de problema de investigación como son los hábitos de estudio, la heterogeneidad del alumnado y el rendimiento académico de los escolares.

El primer apartado tendrá como finalidad conocer e indagar sobre los aspectos relacionados con el desarrollo integral del alumnado. Para ello se prestará atención a los elementos relacionados con los hábitos del estudio y a la competencia de aprender a aprender para, posteriormente, analizar el desarrollo cognitivo, personal y social, así como su relación con las tareas escolares. La dimensión de los hábitos de estudio y el desarrollo de las competencias del alumnado se incluyen dentro de la de la heterogeneidad del alumnado, puesto que esos hábitos no serán iguales en todos los escolares, sino que dependerán de sus características propias, incidiendo también en el desarrollo de las distintas competencias, así como de su desarrollo integral.

Consecutivamente, se tratará un apartado destinado a conocer la heterogeneidad del alumnado, donde se hablará de cómo la diversidad influye en las tareas. Asimismo, se empleará otro apartado par realizar un análisis sobre el desempeño docente en el ámbito académico de las tareas escolares. Para ello, primero se tendrá en cuenta las diferentes técnicas de estudio del alumnado y cómo estas se ven influidas por los distintos roles docentes, pasando después a atender a la manera en la que se elaboran las tareas y cómo estas son posteriormente corregidas.

Con respecto al rendimiento académico, los factores a estudiar serán la cantidad de tareas, así como el tiempo de realización y el aprovechamiento del mismo.

Igualmente, se prestará atención a la frecuencia con la que se hacen los deberes escolares, las distracciones que pueden existir y la dificultad de estos.

3.1 Desarrollo integral del alumnado

Uno de los principios de la educación que se queda recogido en el artículo 1 de la LOMLOE es fomentar la "el currículo irá orientado a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad " (LOMLOE, p. 122883), en otros términos, lo que se busca con la educación es promover que los escolares alcancen un desarrollo integral de todas sus habilidades y capacidades. Por ello, en este apartado se pasa a abordar el desarrollo cognitivo, personal y social del alumnado, atendiendo también, en primer lugar, a los hábitos de estudio que pueden adquirir y que están relacionados con ese desarrollo total del alumnado.

3.1.1 Hábitos de estudio y aprender a aprender

Según la Real Academia Española (2020, s.n.) se entiende por hábito el "modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas". Ante tal definición, Flores (2018, p. 28) cita a la Secretaría de Educación Pública (2014), la cual expone que:

> Los hábitos son conductas o comportamientos que son repetidos por las personas continuamente; sin embargo, no son innatos, es decir, no se nace con ellos, sino que se van formando y son resultado de un aprendizaje que se origina de la interacción con el entorno.

Ambas definiciones coinciden en que un hábito es aquella conducta que el individuo aprende y alcanza gracias a la repetición de dicha acción, remarcando que son comportamientos que no son inherentes a la persona, sino que van siendo adquiridos a lo largo del tiempo mediante un aprendizaje que da lugar a la automatización. Además, el hábito se convierte en una posesión perdurable del individuo que le hará regular su conducta de forma inmediata (Palacios, 2017).

Por otro lado, la Real Academia Española (2020, s.n.) indica que el estudio es el "esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo", es decir, es la

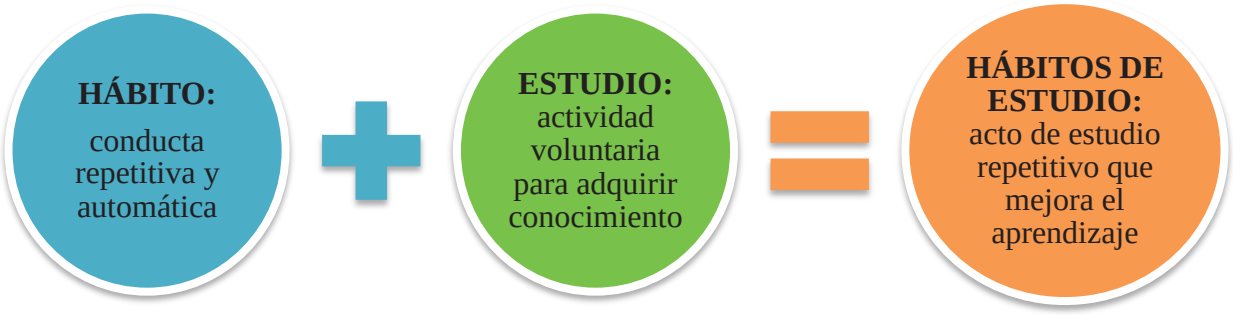
implicación y la voluntad que pone un individuo con el fin de procurar un conocimiento. García-Huidobro et al. (2015, p. 18) añaden que "el estudio es una actividad personal consciente y voluntaria para analizar, comprender y profundizar conocimientos y experiencias, poniendo en funcionamiento todas las capacidades intelectuales del individuo". Al contrario que los hábitos los cuales, una vez adquiridos, se realizan de forma automática, el estudio es una conducta que requiere una actividad consciente y deliberada para poder llegar al logro de la adquisición de conocimientos, lo que precisa dedicarle tiempo y esfuerzo.

Teniendo claros ambos conceptos, se pasa a relatar lo que se entiende por el término de hábitos de estudio (Figura 35). Atendiendo a García-Huidobro et al. (2015) se habla de hábitos de estudio para referirse al acto de estudio que se realiza de forma repetitiva y automática, en unas condiciones concretas de espacio y tiempo. La Secretaría de Educación pública (2014, citado por Flores, 2018, p. 29) agregan:

> Los hábitos de estudio son estrategias, técnicas, recursos, actitudes y actividades que facilitan la adquisición de conocimientos, es decir, permiten desarrollar o mejorar el rendimiento académico, por lo que es necesario que los estudiantes asuman que deben ser constantes en su realización, pero también el papel del docente es relevante en el acompañamiento de los mismos hasta que adquieran hábitos de estudios positivos.

Figura 35

Definición hábitos de estudio



Estas definiciones derivan en que los hábitos de estudio son todos aquellos métodos o estrategias que emplea el estudiante de forma cotidiana para enfrentarse a su quehacer académico y que, además, lo facilita. Dicho de otra manera, es la metodología

que utiliza el alumnado en su proceso de asimilación de contenidos, lo cual incluye la forma en la que evita o elude las distracciones, la capacidad de centrar su atención en los conocimientos o el esfuerzo que se dedica a la realización de los deberes escolares (Cartagena, 2008).

Asimismo, el hábito de estudio siempre se ha considerado como un factor que permite predecir el éxito académico, por encima de la capacidad cognitiva del alumnado o de la memoria. Por lo tanto, estos hábitos juegan un papel esencial dentro de proceso de enseñanza-aprendizaje, que poco o nada tienen que ver con la cantidad o el tiempo de tareas escolares o estudio, sino más bien con la calidad de ese proceso (Flores, 2018; Palacios, 2017). Mondragón et al. (2017), declaran que para que un estudiante sea capaz de utilizar destrezas de estudio efectivas requiere tener adquiridos hábitos de estudios adecuados, lo que le permitirá aprender con mayor celeridad y profundidad porque empleará los medios más acertados en función de su situación y características individuales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede observar que los hábitos de estudio se van obteniendo a lo largo de la escolarización, como un efecto a medio o largo plazo, resaltando que son muchos los estudios que afirman que la realización de los deberes escolares es beneficiosa para dicha adquisición (Del Valle, 2015; Fernández-Freire et al., 2019; Pan, 2015; Pan et al., 2013; Parra, 2017; Valle et al., 2015a). Como se señaló en el estudio de Tristán (2017) son muchas las habilidades y hábitos que se adquieren con la realización de las tareas escolares, a continuación, se resaltan algunos de ellos, que serán desarrollados con posterioridad a lo largo del apartado:

- Los deberes favorecen el desarrollo de la capacidad de concentración, puesto que las tareas ayudan a que los escolares focalicen su atención sobre acciones concretas, lo que ayudará a que se controlen los elementos distractores de los que se ha hablado anteriormente.
- Otro aspecto a destacar sería la autodisciplina y la responsabilidad, tener que dedicar diariamente un tiempo a realizar actividades requeridas por los docentes se convierte en una responsabilidad para los estudiantes, por lo tanto, su cumplimento les hará asimilar esa capacidad de cumplir con sus compromisos.

- Ese hecho de dedicar un tiempo diario a las tareas les permitirá a su vez fomentar la gestión del tiempo y la organización de sus diversas actividades, no solo las escolares, sino todas las de su rutina diaria.
- La constancia, la independencia, la autonomía y la abstracción también son aspectos que se desarrollan gracias a la realización de los deberes escolares. Junto a ello, la perseverancia y la confianza en sí mismo también se pueden ver potenciadas ya que, aunque en ocasiones las tareas les pueden resultar complejas, el hecho de dedicarles esfuerzo y tiempo hará que obtengan buenos resultados y que su trabajo se vea recompensado.
- Del mismo modo, es significativo que, llevar a cabo las tareas escolares, permitirá también que el estudiante se prepare para su posterior vida académica y laboral, entendiendo que estas irán aumentando su cantidad y complejidad progresivamente conforme avancen los cursos.

Como se puede observar, todas estas habilidades relacionadas con los hábitos de estudio se pueden clasificar en tres ámbitos de desarrollo del escolar: cognitivo, personal y social.

Asimismo, además de estos elementos relacionados, los deberes también potencian el desarrollo de las competencias del escolar. Según la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, "las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (p. 2). Es decir, son una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que el individuo debe poseer, para alcanzar un desarrollo integral adecuado dentro de un contexto determinado. Una de las necesidades que se establecen para conseguir dicho desarrollo es que los escolares se deben disponer de los medios necesarios para la adquisición de dichas competencias a lo largo tanto de la educación, como a lo largo de la vida.

De igual modo, cuando se hace referencia a las competencias clave, se está hablando de la búsqueda de una aprendizaje transversal, integrador y dinámico o, lo que es lo mismo, se busca abordar y afrontar el aprendizaje desde todas las áreas de

conocimiento, intentando que sea lo más global posible. Con tal fin, se establecen siete competencias que el alumnado debe ir trabajando y alcanzando a lo largo de su desarrollo (Figura 36).

Figura 36

Competencias clave

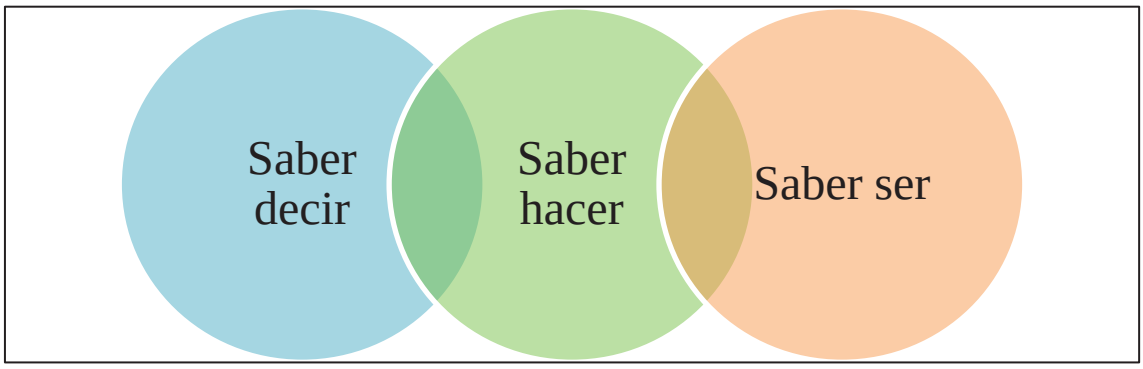
Estas siete competencias van dirigidas a la adquisición del conocimiento competencial que integra tres saberes: saber decir o conocer, saber hacer y saber ser y convivir (Figura 37). Saberes relacionados con los cuatro pilares establecidos por la Unesco (1996, citado por Belykh, 2017) en su propuesta de modelo de educación para el siglo XXI (aprender a conocer, aprender a hacer, aprende a convivir y aprender a ser). El *saber decir* está relacionado con la asimilación de contenidos y conocimientos como pueden ser fechas, datos, hechos, conceptos, etc., esto es, un conocimiento declarativo o saber de tipo teórico. Por otro lado, el *saber hacer* se refiere a un conocimiento de destrezas, habilidades, estrategias, ya sean relacionadas con una acción física, como con una actividad mental, pero normalmente es un saber de tipo práctico. Finalmente, cuando se habla de *saber ser* se hace referencia a todas aquellas actitudes, normas y valores que se van adquiriendo durante el proceso de aprendizaje y que tienen una gran influencia a nivel social y cultural, siendo además un elemento esencial para completar

el desarrollo integral del individuo, ya que es un tipo de saber personal que permite mediar y autorregular acciones.

Estos tres saberes a su vez están relacionados con los tres ámbitos de desarrollo de los que se hablaba arriba: desarrollo cognitivo o saber decir, desarrollo personal o saber hacer y desarrollo social o saber ser. Siendo estos expuestos más adelante, atendiendo a su relación con los deberes escolares.

Figura 37

Tres saberes del conocimiento competencial



Finalmente, si se atiende a la competencia de *Aprender a aprender*, se puede exponer que, según la *Orden ECD/65/2015*, esta competencia es esencial para el aprendizaje que se realiza a lo largo de toda la vida, ya sea en contextos educativos formales, como en informales o no formales. Esta orden expresa que "se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje" (p. 6997). Dicha definición deriva, por un lado, en la necesidad de que el alumnado presente una motivación y curiosidad hacia el logro de los fines del aprendizaje que le permita persistir durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, por otro lado, precisa que los escolares sean capaces de conocer y gestionar sus procesos de aprendizaje para poder adaptarlos a los tiempos, las tareas, las responsabilidades, etc., que se les exigen durante su aprendizaje. A esto Carretero y Fuentes (2010), comparten que aprender a aprender incluye la capacidad de conocer, gestionar y controlar las capacidades y habilidades propias, desde una perspectiva de eficiencia personal, donde el individuo debe saber cooperar con los demás, así como autorregularse durante el proceso de su formación. Asimismo, la orden anterior expresa que (p. 6998):

> Saber aprender en un determinado ámbito implica ser capaz de adquirir y asimilar nuevos conocimientos y llegar a dominar capacidades y destrezas propias de dicho ámbito. En la competencia de aprender a aprender puede haber una cierta trasferencia de conocimiento de un campo a otro, aunque saber aprender en un ámbito no significa necesariamente que se sepa aprender en otro. Por ello, su adquisición debe llevarse a cabo en el marco de la enseñanza de las distintas áreas y materias del ámbito formal, y también de los ámbitos no formal e informal

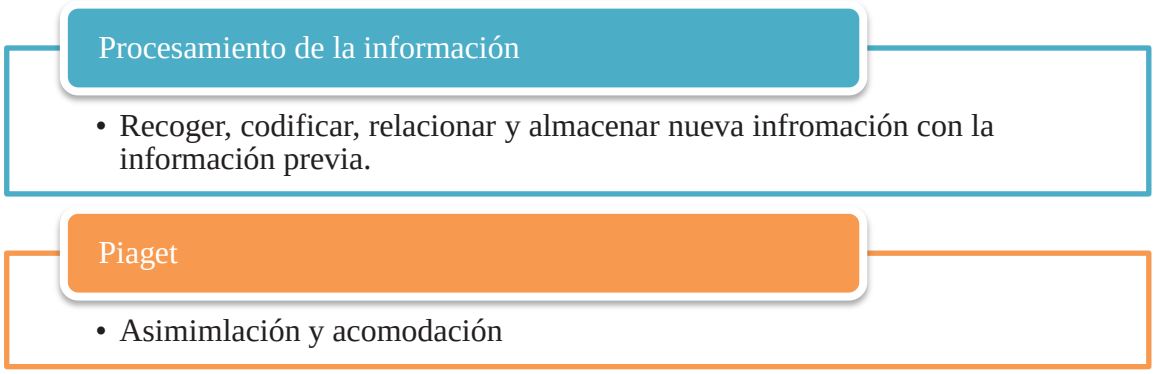
Por lo cual, como se aprecia, esta competencia es esencial dentro del proceso de desarrollo integral del estudiante y debe ser trabajada en todos los ámbitos, ya que esta agrupa e integra a una gran cantidad de habilidades, hábitos, técnicas de estudio y conocimientos, imprescindibles para su rendimiento académico y su aprendizaje para toda la vida.

3.1.2 Desarrollo cognitivo. Saber decir.

El término cognición, según la Real Academia Española (2020, s.n.), equivale a "conocimiento", es decir, a la acción de conocer o averiguar, empleando para ello las facultades intelectuales. Asimismo, si se atiende a Flavell (2019), actualmente se admiten dos concepciones sobre naturaleza del desarrollo cognitivo, por un lado, la referida al procesamiento de la información y, por otro lado, la referida al psicólogo suizo Jean Piaget. Ambas concepciones no son incompatibles, sino que pueden y deben ser utilizadas de forma combinada (Figura 38).

Figura 38

Concepciones o teorías de desarrollo cognitivo



Con respecto al procesamiento de la información, Salmerón y Gutierrez-Braojos (2012) afirman que, dentro del campo de investigación educativo, esta ha sido una de las teorías predominantes. Esta teoría surge en los años 60 como una forma de dar una explicación del aprendizaje, donde se entiende como un proceso que permite "captar, codificar, relacionar y almacenar nueva información con aquella ya integrada en la memoria a largo plazo" (Salmerón y Gutierrez-Braojos, 2012, p. 6). Por lo tanto, este procesamiento de información estaría presente e implicado en todo tipo de actividades cognitivas, como pueden ser el pensamiento, la percepción, la memorización o la resolución de problemas, entre otros. Como se puede observar, en esta teoría el individuo se concibe como alguien capaz de recibir información, analizarla y procesarla, para poder actuar en consecuencia a ella.

De igual manera, se debe añadir que, según esta teoría, el cerebro tiene tres almacenes distintos (Mijahuanca, 2016):

- Memoria sensorial: encargada de mantener de forma temporal la información.
- Memoria de trabajo o a corto plazo: la información se codifica o se recupera y se guarda en esta memoria durante un plazo corto de tiempo.
- Memoria a corto plazo: almacén de información ilimitada que la conserva durante periodos largos de tiempo.

En cuanto a la teoría de Piaget, este entendía el conocimiento humano como una manera de adaptación biológica del organismo al medio. Para él, este proceso era muy activo, ya que los individuos tenían que seleccionar y descodificar la información del medio, con el fin de construir sus conocimientos. Es decir, el individuo no se limita a copiar de forma pasiva la información que recibe de los sentidos, sino que crea y construye sus propias estructuras de conocimiento a partir de los datos recibidos de su entorno (Flavell, 2019). Piaget, para hablar de conocimiento, utiliza dos términos: asimilación y acomodación, entendiéndolos como elementos inseparables. Según Díaz Céspedes (2020):

- La asimilación hace referencia a las reacciones que tiene el individuo frente al medio gracias a una respuesta aprendida con anterioridad. Es decir, se refiere a

la adaptación de los estímulos externos a las propias estructuras mentales internas.

- La acomodación alude a los cambios de conducta del individuo debido a la interacción con el medio. Se observa que son procesos complementarios, ya que en este caso lo que se adapta son las estructuras mentales internas a los estímulos externos.

Teniendo en cuenta estos aspectos, es necesario comprender cómo afecta o influyen los deberes escolares en el desarrollo cognitivo del alumnado. Ante eso, en primer lugar, se presta atención a si ese proceso de elaboración de tareas escolares supone un beneficio o no en el desarrollo de la resolución de problemas de los escolares. Tristán (2017) expone en los resultados de su investigación que más del 60 % de las familias coinciden en que los deberes escolares permiten a sus hijos e hijas obtener estrategias propias de la resolución de problemas. En la última década, la resolución de problemas ha sido un ámbito de gran interés y preocupación dentro de la investigación educativa. Este interés deriva, según Del Valle y Curotto (2008, p. 464), de considerar el aprendizaje como:

> Una construcción social que incluye conjeturas, pruebas y refutaciones con base en un proceso creativo y generativo. La enseñanza desde esta perspectiva pretende poner el acento en actividades que plantean situaciones problemáticas cuya resolución requiere analizar, descubrir, elaborar hipótesis, confrontar, reflexionar, argumentar y comunicar ideas.

Como se puede atisvar, este punto de vista del aprendizaje actual requiere trabajar y ofrecer a los alumnos y alumnas una serie de conocimientos procedimentales que les permitan poder desenvolverse con soltura en su día a día. Por ello, los deberes son considerados como una herramienta esencial para lograr dicha función, puesto que ayudan a los estudiantes enfrentarse de forma directa e individual a tareas de análisis, comprensión, investigación, reflexión, etc., que favorecerán el desarrollo de las funciones cognitivas necesarias para, después, poner en práctica en situaciones reales de su vida.

De la misma forma, la elaboración de tareas también se relaciona con el aumento de conocimiento del alumnado, como se podrá ver más adelante en el apartado referido

al rendimiento académico. No obstante, si se adelantan algunos aspectos, se puede afirmar que Valle et al. (2017) determinan que hay una gran cantidad de expertos que remarcan que los deberes se emplean para mejorar la comprensión, el aumento de conocimientos o el enriquecimiento del currículo, entre otros aspectos. Asimismo, matizan que no es suficiente con enviar deberes a los estudiantes, sino que "la clave está en que el alumnado los perciba como una herramienta valiosa y beneficiosa para su aprendizaje" (Valle et al., 2017, p. 54).

Asimismo, García Díaz (2016) describe que, desde el punto de vista histórico, en todas las épocas se han considerado las tareas como el medio para lograr el conocimiento. Este mismo autor, determina que los deberes permiten, además, ejercitar, perfeccionar y fortalecer los contenidos que han sido vistos en clase. Por lo tanto, se puede establecer que los deberes son enriquecedores, puesto que no solo ayudan a aumentar el conocimiento del alumnado, sino también a fijarlo y a reforzarlo. Aspecto con el cual coinciden González et al. (1997, citado por Amiama, 2013), los cuales concretan siete objetivos de los deberes, siendo uno de ellos profundizar y ampliar conocimientos.

Finalmente, exponer que según Valle et al. (2017) las tareas escolares también tienen como aspecto positivo la mejora del pensamiento crítico del alumnado. A lo cual, García Díaz (2016) añade que entre los beneficios de los deberes no solo está el perfeccionamiento del pensamiento crítico, sino también conceptual y del procesamiento de la información. Bezanilla et al. (2018, p. 92) expresan que el pensamiento crítico:

> Para Ennis, es un proceso cognitivo complejo que implica disposiciones y capacidades con tres dimensiones básicas: la lógica (juzgar, relacionar palabras con enunciados), la criterial (utilización de opiniones para juzgar enunciados) y la pragmática (comprensión del juicio y la decisión para construir y transformar el entorno). Se centra en lo que la persona puede decidir, creer o hacer algo de forma reflexiva, razonable y evaluativa.

Es decir, el pensamiento crítico permite al individuo enfrentarse a situaciones problemáticas donde se deben tomar decisiones y actuar en consonancia, lo cual requiere emplear la lógica para juzgar los diferentes aspectos que se interrelacionan en el problema planteado, también se precisa de la capacidad criterial, con el fin de juzgar

bajo un determinado criterio, y de la pragmática para ser capaz comprender el juicio tomado para actuar según el mismo. Por lo cual, los deberes ofrecen la posibilidad a los escolares de enfrentarse a situaciones problemáticas, como se ha expuesto anteriormente, lo cual supone que debe entrar en funcionamiento su pensamiento crítico.

3.1.3 Desarrollo personal. Saber hacer.

La LOE modificada por la actual LOMLOE, expresa en su artículo 4 (p. 122882) que la educación persigue:

> Un doble objetivo de formación personal y de socialización, integrando de forma equilibrada todas las dimensiones. Debe procurar al alumnado los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida, crear nuevas oportunidades de mejora, así como para desarrollar su socialización, lograr la continuidad de su itinerario formativo e insertarse y participar activamente en la sociedad en la que vivirán.

Exponiendo también que en el artículo 71 (p. 122909) se recoge que las " Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley ". Como se puede apreciar, la ley de Educación remarca a lo largo de sus artículos que el desarrollo personal es uno de los aspectos que deben ser adquiridos a lo largo de la educación de los escolares.

Dongil y Cano (2014) definen el desarrollo personal como un proceso del individuo cuya finalidad es desarrollar y perfeccionar todas las fortalezas propias, así como lograr deseos, objetivos, aspiraciones, etc., todo ello impulsado por la necesidad de superación. Es decir, el desarrollo personal permite al individuo evolucionar y progresar como persona, consiguiendo potenciar capacidades que le permitan tener una vida mejor.

Este aspecto, conduce a aproximarse a dos de las inteligencias múltiples establecidas por el psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, Howard Gardner, las inteligencias personales (intrapersonal e interpersonal), destacando

que actualmente están en el ojo de mira de la investigación educativa. La inteligencia interpersonal se abordará en el siguiente apartado referido al desarrollo social, mientras que la intrapersonal tiene cabida en este, puesto que se refiere a la capacidad que el individuo tiene para conocerse a sí mismo y emplear esa percepción para gestionar y organizar su propia vida (Borja y Luzuriaga, 2010). Por lo tanto, los escolares con inteligencia intrapersonal son capaces de valorar sus habilidades, son seguros de sí mismos y pueden comprenderse y actuar en consecuencia, teniendo los docentes que trabajar este aspecto para poder lograr el desarrollo personal del alumnado.

En cuanto a su relación con las tareas, Valle et al. (2017) manifiestan que estas no solo ofrecen la oportunidad de alcanzar logros y beneficios académicos, sino también otros efectos no académicos entre los que se puede destacar los siguientes:

- potenciar la organización del tiempo,
- dominar la organización y autorregulación,
- adquirir mayor responsabilidad,
- favorecer la autodisciplina,
- adquirir mayor independencia en la resolución de problemas,
- desarrollar la autonomía,
- y aumentar la curiosidad.

Estando todos ellos relacionados con el desarrollo de atributos de carácter personal. Si se atiende a alguno de ellos, por ejemplo, la gestión y organización del tiempo, esta es vista como un hábito de estudio que se puede desarrollar gracias a la realización programada de tareas (Consejería de Educación de Castilla y León, 2017), puesto que, si todos los días los estudiantes deben dedicar un tiempo de su tarde a las actividades escolares, estos aprenderán a organizar su tiempo libre para poder hacer tanto las tareas, como sus actividades preferidas. Sin embargo, otros autores como Núñez et al. (2015a) aclaran que dedicar mucho tiempo a las tareas puede ser reflejo de una mala gestión del tiempo. Dicho de otro modo, si el escolar dedica un tiempo superior al establecido a las actividades es posible que sea porque no es capaz de organizar su tiempo adecuadamente para cada una de sus tareas. Por lo tanto, como se puede observar, aparecen pensamientos opuestos ante si la realización de las tareas

escolares beneficia o no a que el alumnado sea capaz de gestionar su tiempo académico, social y personal.

Con respecto a la organización, también la Consejería de Educación de Castilla y León (2017) determina que uno de los argumentos a favor de las tareas es que favorecen aspectos como la organización, o lo que es lo mismo, permite que el niño sea capaz de gestionar y distribuir sus tareas y actividades diarias de forma ordenada, así como poder organizar sus ideas, emociones o inquietudes para actuar con mayor eficiencia y eficacia.

En cuanto a la autorregulación, definida por Zimmerman (2000, citado por Trías, 2018, pp. 2-3) como "pensamientos, sentimientos y conductas autogeneradas que se planifican y adaptan sistemáticamente para alcanzar las metas personales", está muy relacionada con esa búsqueda de crecimiento personal que se destacaba entre las características del desarrollo personal. Cuando los escolares se enfrenten a los deberes hallarán obstáculos diversos con los que tendrán que lidiar, destacando que el éxito de tal acción dependerá tanto de sus conocimientos sobre la actividad, como de su capacidad de autorregulación en dichas situaciones.

Si se avanza hacia otros efectos como la responsabilidad y la autodisciplina, exponer que si un escolar que dedica de forma diaria un tiempo a realizar tareas, entendidas como una de sus obligaciones académicas (Baldivis Secondary College, 2014), puede llegar a ser más responsable, puesto que es capaz de cumplir con sus compromisos, sucediendo lo mismo con el caso de la autodisciplina, puesto que si son más responsables, serán ellos mismos los que se exigirán la realización de la tarea y no las familias.

Con respecto a la autonomía personal, ya se ha expuesto con anterioridad que las tareas daban la oportunidad al alumnado de enfrentarse a situaciones que requerían la resolución de problemas de forma activa y esta situación favorece de forma directa la autonomía personal del alumnado. En aras de esta afirmación, se pronuncian autores como Daza (2014), García Díaz (2016) o Valle et al. (2017), quienes determinan que las tareas estimulan a los escolares a regular sus comportamientos de estudio de modo autónomo y responsable, favoreciendo así su independencia. O lo que es lo mismo,

posibilitan a que los estudiantes adquieran la capacidad de trabajar y gestionarse por sí mismos, sin necesidad de ayuda.

Finalmente, si se presta atención a la curiosidad, Daza (2014) también aboga por el desarrollo de la curiosidad como un factor derivado de la elaboración de deberes escolares. Un estudiante que hace cada día sus tareas puede desarrollar su curiosidad hacia el aprendizaje, sintiendo la necesidad de querer conocer más y aprender más cada día, puesto que se incrementarán sus habilidades de búsqueda.

3.1.4 Desarrollo social. Saber ser.

Durante la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo social convocada por la Asamblea General de la Naciones Unidas se aprobó la Declaración de Copenhague sobre el Desarrollo Social y el Programa de Acción en 1995, en ella se estableció que el desarrollo social se basaba en "la dignidad humana, los derechos humanos, la igualdad, el respeto, la paz, la democracia, la responsabilidad mutua y la cooperación y el pleno respeto de los diversos valores religiosos y éticos y de los orígenes culturales de la gente" (Presa, 2010, p. 91), matizando que este desarrollo no puede alcanzarse sin el esfuerzo de toda la comunidad. Como se observa, el desarrollo social está relacionado con el alcanzar bienestar social, por lo cual, está vinculado con la consecución de una sociedad igualitaria donde todos puedan ser.

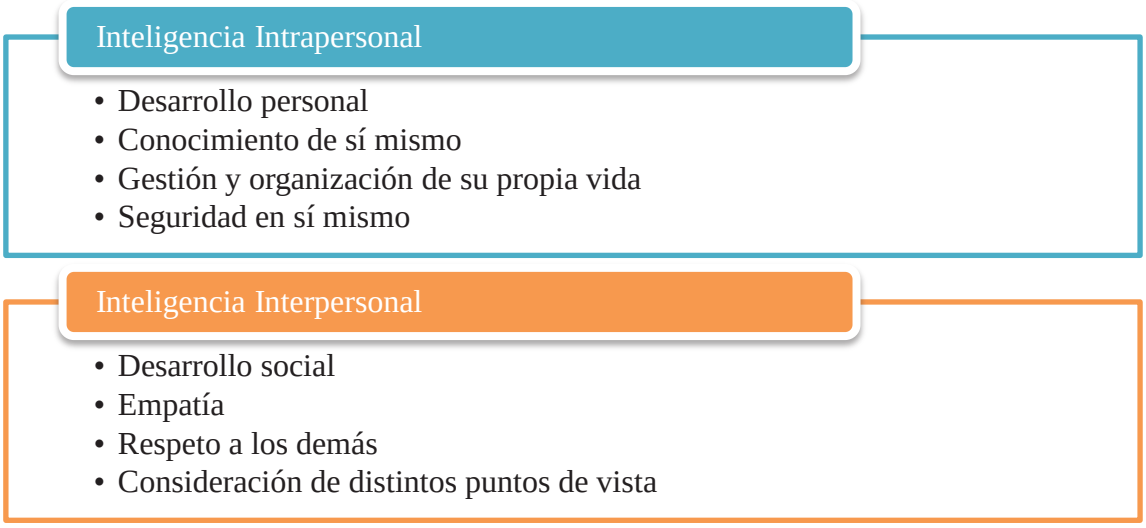
Tomando esto como base, se pasa a conceptualizar qué es lo que se entiende por saber ser. En el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001, p. 12) se expresa que la competencia de saber ser es:

> La suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas.

Dicho de otro modo, son las habilidades y capacidades que tiene en el individuo y que están destinadas a favorecer la interacción con los demás, conformando así la sociedad. Anteriormente se ha hablado de las inteligencias múltiples de Gardner, haciendo referencia a la intrapersonal relacionada con el desarrollo personal, pasando ahora a abordar la inteligencia interpersonal (Figura 39). Esta permite al individuo entender a los demás e incluso comprender deseos o intenciones que los otros no hayan

dicho de forma directa, lo cual facilita en gran medida la convivencia. La empatía, el respeto a los demás y ser capaz de considerar puntos de vista dispares son cualidades esenciales para el desarrollo social del alumnado (Borja y Luzuriaga, 2010).

Figura 39



Cualidades de las inteligencias personales: intra e inter

En cuanto a las tareas escolares y su influencia en el desarrollo social, ya se ha comentado en el apartado de motivación que la realización de tareas en compañía era más beneficiosa que realizar tareas en solitario, por lo tanto, ahí gana el aspecto social. Asimismo, es preciso abordar si la elaboración de tareas supone conflictos sociales o, por el contrario, si estos evitan que los estudiantes se vean involucrados en problemas. Bien es cierto, como se ha expuesto en el capítulo dos, que los deberes pueden llegar a provocar conflictos familiares, lo cual puede repercutir en su proceso educativo, pero, además, la realización y corrección de tareas puede dar lugar a la aparición de una competición poco sana entre los propios escolares en busca de ser el mejor o la mejor, lo cual puede promover peleas y riñas entre los estudiantes. Por lo tanto, aunque las tareas pueden beneficiar algunos aspectos sociales, también pueden producir conflictos entre compañeros y compañeras y remarcar sus desigualdades personales y sociales como se verá en el apartado que se muestra a continuación.

3.2 Heterogeneidad del alumnado

Como ya se ha ido observando a lo largo de toda la tesis, en Ciencias Sociales y, específicamente, en Educación, es muy complejo realizar generalizaciones, puesto que estas se van a ver influenciadas por las características individuales de cada escolar. Por ello, para poder entender la situación de cada niño o niña es preciso tener en cuenta siempre la heterogeneidad y las particularidades de cada uno de ellos, como así queda retratado en los siguientes apartados.

3.2.1 Género

Uno de los factores que puede influir y afectar en las distintas dimensiones relacionadas con los deberes escolares es el género, es decir, si se trata de un niño o de una niña. Ante ello, autores como Martínez-Vicente et al. (2020), Regueiro et al. (2020) o Valle et al. (2015a), expresan que las niñas suelen ser más positivas hacia las tareas escolares y, además, acostumbran a tener un nivel más elevado de satisfacción. Aspecto que no hace sino favorecer a que la realización de los deberes suponga un aporte de beneficios a este género, ya que afrontar las cosas con positividad ayuda a que el interés y el provecho de la actividad sea más elevado.

Con relación a esta dimensión, también se habla de que la implicación de las niñas es superior a la de los alumnos, puesto que su motivación intrínseca es más elevada (Martínez-Vicente et al., 2020). Como ya se ha expuesto, los estudios indican que el género femenino suele afrontar con un mayor optimismo el tópico de los deberes escolares, lo cual está directamente relacionado con su motivación intrínseca, ya que no necesitan estímulos externos para llevar a cabo las tareas, sino que las realizan por mera satisfacción propia.

A su vez, Regueiro et al. (2020) explica que el proceso motivacional de los estudiantes, así como el control de las emociones negativas es mejor en niñas, es decir, destacan por tener mejores actitudes y una disposición más óptima. Esa mayor motivación supone, a su vez, que la implicación en estas sea más elevada y, por lo tanto, que su esfuerzo e interés también se vean favorecidos.

Asimismo, en estudios como el de Martínez-Vicente et al. (2020) o el de Regueiro et al. (2020), se establece que las alumnas habitualmente son más trabajadoras

y constantes en el tema académico. Destacando que estos estudios también concluyen diciendo que son las niñas las que dedican más tiempo a las tareas, lo cual puede suponer que su rendimiento escolar sea mayor, no solo porque le dedican un tiempo superior que los niños, sino porque además ese tiempo es aprovechado, ya que el esfuerzo también ha sido una característica positiva a destacar dentro de los miembros de este género.

Igualmente, Xu (2006), citado por Valle et al. (2015a) señala que son las niñas las se muestran menos propensas a asistir a clase sin hacer los deberes y suelen considerarlos menos aburridos que los niños. Ese mayor optimismo que ya se ha señalado y la mayor responsabilidad justifica, por un lado, la consideración de las tareas como algo divertido y bueno y, por otro lado, el hecho de no querer ir a clase con los deberes sin realizar o sin finalizar.

Por último, son varias las investigaciones (Martínez-Vicente et al., 2020; Regueiro et al., 2020; Valle et al., 2015a) que establecen que las niñas emplean estrategias de gestión de tiempo y espacio mejores que la de los niños. Esto es, son ellas las que suelen saber organizarse mejor el tiempo de estudio, el tiempo de ocio y tiempo libre, así como la organización y orden de los espacios destinados al trabajo académico. Todo ello pone de manifiesto que los hábitos de estudio de las alumnas suelen ser mejores que los de los alumnos, ya que como se observa siempre es el género femenino el que sale beneficiado con respecto al tema de los deberes escolares. Estas diferencias permiten concluir que, como dicen Santos et al. (2020, p. 169), "la variable género resulta ser mucho más discriminante en cuanto a los hábitos de estudio" que otras variables como pueden ser el origen de los escolares.

3.2.2 Edad de los escolares

Si se continúa avanzando, otro factor que también se muestra como determinante a la hora de atender el tópico de los deberes escolares es la edad de los estudiantes, aspecto que suele estar relacionado con el curso académico en el que están escolarizados los mismos. Ante ello, Regueiro et al. (2014) expresan que a pesar de que dimensiones como el rendimiento o la motivación han sido muy estudiados, la investigación en función de la edad resulta exigua e insuficiente.

No obstante, entre los aspectos estudiados, algunos de los que se ven más afectados por el factor de la edad pueden ser los hábitos de estudio. Cooper y Valentine (2001, citado por Núñez et al., 2015a) advierten que los hábitos de estudio de los estudiantes de menor edad suelen ser menos efectivos y, además, estos suelen ser menos capaces de evitar distracciones, aspecto que también se ve apoyado por Núñez (2012, citado por Pan, 2015). En consonancia con esto, Palacios (2017) establece que los hábitos de estudio se van formando con la edad, es decir, a través del tiempo y, por ello, en edades más bajas estos hábitos aún no están correctamente desarrollados. Este mismo autor citó a Kelly (1982, citado por Palacios, 2017, p. 21), el cual determinó a su vez que:

> La edad es un factor importante en la formación de hábitos, los años de la niñez son críticos en la formación de ellos y del carácter, entre los 6 y los 12 años es la mejor época para la formación de hábitos prácticos y útiles.

Esta afirmación corrobora que los hábitos de estudio de los escolares con una edad inferior son menos complejos y estructurados que los de una edad superior, pero se resalta la edad de Educación Primaria como la más adecuada para potenciar la adquisición de los mismos, quedando en la mano de las familias y de sus docentes favorecer y potenciar ese desarrollo. Sin embargo, el estudio realizado por la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa del Principado de Asturias (2016), aunque también aboga por que los hábitos de trabajo se van modificando y van evolucionando con la edad, estos expresan que esa evolución no tiene por qué suponer una mejora. Esto es debido a que en su estudio se observa que los hábitos se vuelven cada vez menos sistemáticos con la edad, puesto que mientras que el 75 % de los escolares de Educación Primaria dicen hacer los deberes escolares todos los días, en el caso de los estudiantes de Educación Secundaria solo sucede en el 50 % de los casos. Del mismo modo, se destaca que estos últimos estudiantes suelen hacer las tareas solo de forma esporádica y no como una rutina, existiendo casos que en los que incluso renuncian a su realización por completo.

Este aspecto puede estar relacionado con lo que exponen Valle et al. (2015b), quienes afirman que tanto la motivación intrínseca, el interés, el esfuerzo o la actitud positiva del alumnado hacia las tareas y hacia su proceso de enseñanza-aprendizaje es cada vez menor conforme avanzan los cursos, añadiendo que los deberes van siendo

percibidos también como un aspecto cuya utilidad va decreciendo. Sin embargo, aunque los niños crean que la utilidad de estas tareas disminuya, también creen que el valor de la realización de estas va aumentando, dado que las exigencias académicas son cada vez más elevadas.

De la misma manera, varios estudios (Sánchez Vales, 2014; Valle et al., 2015a; Valle et al., 2015b) demuestran que el tiempo dedicado a los deberes aumenta de forma gradual conforme los escolares van avanzando de curso. Por su lado, otras investigaciones como la de Regueiro et al. (2014) y la de Valle et al. (2015a) determinan que la relación entre el tiempo dedicado a los deberes y el aumento del rendimiento académico, aunque débil, es superior en los cursos más altos. Es decir, se aprecia que tanto el tiempo dedicado a las tareas, como la relación entre el tiempo de dedicación y el rendimiento académico son más elevados. No obstante, otras investigaciones establecen que, por el contrario, el aprovechamiento de tiempo que se emplea en las tareas escolares es cada vez más escaso (Valle et al., 2015b), o lo que es lo mismo, que el hecho de que se dedique un tiempo superior a las tareas no es predictor de que el esfuerzo durante la ejecución sea constante.

La Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2017, p. 203) expresa que:

> La edad es un factor determinante. En la etapa de Educación Infantil y el comienzo de la Primaria existe el acuerdo extendido y razonable de no recomendar tareas formales. Ahora bien, dado el contenido abierto y complejo del término tareas, es conveniente animar a las familias, por ejemplo, a jugar, conversar, leer, compartir cuidados o tareas de la casa.

Es decir, otro aspecto en el que influye la edad es en la hora de encomendar tareas, ya que son muchos los que coinciden en afirmar que los deberes no son apropiados para edades tempranas, sin embargo, se asegura que estos son mandados cada vez a edades inferiores (Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid, 2017). También es cierto, que el primer paso es establecer qué son los deberes como tal, puesto que dedicar un tiempo al juego educativo, a conversar con la familia o a manipular e investigar el entorno pueden ser tareas para el hogar que se pueden realizar a todas las edades posibles, puesto que como establece García Díaz

(2016, p. 18) "todos los niños independientemente de la edad o curso en el que estén deberían leer diariamente sin fijarnos en la cantidad o qué tipo de libros lean puesto que eso va en el gusto de cada uno". Por lo tanto, quizá, más que modificar la cantidad, el tiempo dedicado o el esfuerzo necesario en función de la edad, lo que se debería modificar y adaptar es el tipo de tareas que se les manda a los escolares.

3.2.3 Necesidades educativas especiales

La LOE, modificada por la actual LOMLOE, recoge en el artículo 71 (p. 122909), de su Título II llamado Equidad en la Educación, la denominación de "alumnado con necesidad específica de apoyo educativo" (ACNEAE) para referirse a aquel estudiante que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar (Figura 40). Asimismo, según el artículo 73 de este mismo documento legal, un escolar que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) es " aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo " (p. 122910).

Teniendo en cuenta todos estos términos, se añade también que en el artículo 3, capítulo II, se afirma que las distintas enseñanzas serán adecuadas a la diversidad del alumnado para poder garantizar su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Con esta afirmación se busca que todo el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades y habilidades, tomando como base los principios de normalización e inclusión recogidos en la ley anterior con el fin de asegurar su igualdad y su no discriminación. Para lo cual se debe: entender la normalización como la aceptación de

los individuos con NEE, ofrecerles los mismos derechos que los demás y brindarles los servicios que fuesen necesarios para conseguir potenciar al máximo sus posibilidades y para alcanzar una vida lo más "normalizada" posible (Informe Warnock, 1978, citado por Parra Dussan, 2010).

Figura 40

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Por su lado, la educación inclusiva implica "un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano" (Parra Dussan, 2010, p. 77). Es decir, este concepto supone un paso adelante en la educación de personas con necesidades, ya que admite abandonar el concepto *integración*, que solo potenciaba que todos recibiesen la educación en un mismo lugar. Por el contrario, la inclusión busca e implica que todos los estudiantes puedan aprender juntos, recibiendo una enseñanza adaptada a sus necesidades individuales y no solo a aquellas necesidades educativas especiales. Destacando que, como afirma Polo y Bailén (2016, p. 25), "diversidad somos todos", no solo los estudiantes que presentan un nivel de desarrollo inferior o superior a la media, sino que asume cada individuo presenta unas características propias que necesitan ser tenidas en cuenta.

Partiendo desde esta concepción, se observa claramente que existe una gran necesidad de proporcionar a todos los estudiantes una educación que responda sus a características concretas. Este nuevo concepto de educación, como ya se ha observado, plantea una educación basada en el respeto a la diferencia y el reconocimiento de las características individuales como algo enriquecedor y no excluyente, aspecto que afecta también a los deberes escolares.

Sin embargo, Bernet (2019) se cuestiona si los deberes que se emplean en la actualidad realmente están pensados para poder llevar a cabo la educación individualizada que se pretender conseguir, la cual persigue seguir el ritmo de cada uno de los escolares, respetando y atendiendo a sus características y necesidades propias. Ante esto, tanto Bernet (2019), como la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2017) establecen que la mayor parte de las investigaciones que se han realizado sobre el tema determinan que los deberes que se asignan a los estudiantes son iguales para todos ellos. Por lo tanto, no respetan la diversidad de ritmos y capacidades, dando lugar así a mayores desigualdades. Es decir, no se consigue el fin último de las tareas que sería que alumnado aumente, afiance y refuerce sus conocimientos, sino que, por el contrario, lo que provocarán será un aumento de las desigualdades entre los escolares, como ya se podrá observar más adelante.

En con este aspecto, muchas veces los deberes para casa son empleados por lo docentes como instrumento de atención del alumnado con necesidades, lo que hace que la mayor parte de la apoyo o refuerzo que recibe el escolar sea por parte de familiares o academias externas (Bailen y Polo, 2016). Por lo cual, estos mismo autores expresan que estos escolares tienen el derecho de recibir un plan de apoyo adecuado a sus necesidades, además, "siendo el apoyo-refuerzo-recuperación partes de un proceso educativo de atención a la diversidad, la norma confiere la responsabilidad de su diseño, planificación, seguimiento y evaluación al docente", es decir, el docente es quien debe ofrecer un apoyo especializado que permita al alumnado que presente necesidades de aprendizaje seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo desarrollar al máximo sus capacidades de forma integral.

Aspecto con el que coindice la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2017), quienes argumentan que son los propios docentes los que tienen la responsabilidad de atender y abordar las necesidades de sus estudiantes,

adaptando para ello los deberes, la metodología e incluso el currículo si fuera necesario. Sin embargo, no aboga por una legislación nacional sobre las tareas escolares, sino que expone que debe ser cada centro el que recoja en su Proyecto Educativo unas consideraciones e indicaciones sobre la racionalización y el empleo adecuado de las tareas escolares teniendo en cuenta el contexto social, educativo e individual del alumnado.

Si se continúa avanzando, Sánchez Vales (2014, p. 20) establece que determinadas investigaciones recogen que los "alumnos con ciertas necesidades en el aprendizaje presentan un bajo nivel de autoeficacia, y en muchas ocasiones sus bajas expectativas influyen en su rendimiento". Como ya se ha expuesto con anterioridad, Bandura en 1977 hablaba de autoeficacia para referirse a esas creencias de cada individuo sobre sus capacidades y su eficacia a la hora de regular su propio aprendizaje, aspecto muy relacionado con la motivación. Por lo tanto, si un escolar presenta una baja autoeficacia y piensa que no puede conseguir los objetivos que se le han fijado ya sea en los deberes, como en cualquier otro ámbito de su proceso educativo, su motivación va a ir descendiendo y su rendimiento se verá afectado y no solo por sus necesidades de aprendizaje.

Polo y Bailén (2016) coinciden también con este aspecto cuando afirman que los estudiantes con mejores notas académicas tienen una motivación superior, que aquellos con dificultades de aprendizaje, los cuales estarán menos motivados hacia los deberes escolares, por lo que les costaría más su elaboración y podrían presentar mayor estrés y agobio hacia su realización.

Otro ámbito de los ACNEAE que también se puede ver afectado dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje y dentro de su vida diaria son los hábitos de estudio. Ante ello, Iglesias et al. (2016, p. 29), centrándose en los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), expresan:

> Un alto porcentaje de adolescentes con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) no consigue resultados académicamente satisfactorios, debido, entre otras razones, a la poca organización en el estudio y el desconocimiento de técnicas y recursos para abordar las tareas escolares.

Como se puede observar, estos escolares suelen tener unos hábitos de estudio menos desarrollados, entre otros aspectos, por sus problemas de organización, como así se concluye en la investigación de Iglesias et al. (2016). Todo ello deriva en dificultades en la elaboración de las tareas escolares, así como en otros muchos aspectos de su proceso educativo.

Ahora bien, como ya se ha dicho, diversidad somos todos y no solo los estudiantes con necesidades de aprendizaje. Los escolares de origen extranjero que vienen de otros países también pueden verse afectados por los cambios idiomáticos, sociales y/o culturales, lo cual puede derivar en problemas académicos (Mora-Figueroa, 2015). En primer lugar, destacar que como expresan Santos et al. (2020), la relación de la variable inmigración con los deberes escolares o con los hábitos de estudio es un campo muy poco indagado, ya que se disponen de muy pocas investigaciones en esta dirección. Aun así, en el estudio de Rojas et al. (2011) realizado en Melilla sobre los factores que influyen en el abandono escolar temprano en un contexto multicultural, se llegan a ciertas conclusiones que demuestran que los escolares de origen europeo tienen más tiempo para dedicar al estudio que los estudiantes de origen bereber. Además, los europeos disfrutan de un espacio propio para el estudio, mientras que el grupo bereber suele hacer más uso de las bibliotecas públicas para la cumplimentación de las tareas escolares. Asimismo, también se resalta en el estudio que los padres y las madres de origen bereber presentan tasas superiores de desempleo que las familias de origen europeo, lo cual también puede influir en el desarrollo de la enseñanza de sus hijos e hijas.

De la misma forma, según los informes de PISA analizados por Pereira et al. (2013) se establece que el rendimiento de los estudiantes de origen extranjero suele ser inferior a los del alumnado autóctono. Sin embargo, en diversas investigaciones se llega a la conclusión de que estas diferencias están más relacionadas con aspectos familiares, personales o individuales que con el propio origen de los mismos. A esto hay que añadir otro factor importante y son las "expectativas que docentes y opinión pública tienen sobre determinados colectivos" (Santos et al., 2011), o lo que es lo mismo, la predisposición con la que los docentes y el resto de miembros de la comunidad educativa parte ante un escolar inmigrante. Algunas de las ideas generarles suelen ser que tienen un rendimiento escolar inferior, que las familias están menos implicadas en

los aspectos escolares de sus hijos e hijas, que suelen presentar mayores problemas conductuales, etc. Todo ello puede influir en la forma en la que se trata a estos escolares y, a su vez, esto puede provocar que los estudiantes que reciban ese peor trato comiencen a cambiar su actitud hacia la escuela, dejando de realizar los deberes escolares o, en los peores casos, abandonando su escolarización de forma temprana.

Es aquí donde aparece la discriminación social, cultural y económica, pero esta no solo afecta a alumnos y alumnas de otros países, sino también al alumnado autóctono, influyendo todas estas discriminaciones en las tareas escolares. Entre las posibles desventajas de los deberes, que se han ido exponiendo a lo largo de esta tesis, se destacaba la posibilidad de que las tareas escolares sean un generador de desigualdades sociales, culturales y/o económicas. Autores como Bernet (2019) y la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2017) explicitan que no está demostrado que las actividades escolares supongan una mejora en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas, sin embargo, expresan que sí se pueden observar cómo estas provocan discriminaciones y conflictos en las familias si no son correctamente adaptadas. Esto es debido a que, como ya se ha observado, ni todos los escolares son iguales, ni lo son las familias, por lo tanto, los deberes tampoco deberían serlo.

3.3 Desempeño docente

Una vez que han sido abordados los deberes teniendo en cuenta la perspectiva del alumnado, con sus diferencias, hábitos, competencias y peculiaridades, se pasa a tratar las tareas desde el punto de vista del docente. Qué estilos docentes existen, cómo influyen estos en las tareas escolares y qué estilos de aprendizaje emplean los estudiantes según esos roles docentes. Asimismo, se analizará la forma de elaboración de las actividades por parte de los maestros y maestras y el cómo llevan a cabo la corrección de los mismos.

El término docente ha sido entendido a lo largo de los tiempos, como aquella persona que poseía conocimientos y su función esencial era la transmisión de los mismos en un aula, por lo tanto, era considerado como la fuente principal del saber (Ruiz Quiroga, 2010). Sin embargo, hoy en día ese concepto se ha visto modificado sobre todo por la aparición de las tecnologías de la información y comunicación que han

relegado al docente a un segundo plano en lo relativo a ser la principal fuente de conocimiento. Esto no quiere decir que el papel del profesorado sea ahora menos importante que antes, sino que su función ha evolucionado, ha pasado de ser un mero transmisor de conocimiento, a ser un guía que debe ayudar a los escolares a poder buscar, discriminar, analizar y seleccionar aquellos conocimientos e información válida, de toda aquella a la que se puede tener acceso con un solo clic.

3.3.1 Estilos de enseñanza y de aprendizaje

El papel más importante del docente es actuar como modelo de vida de los estudiantes. Con respecto a esto, al igual que todo individuo, "el docente es un ser no acabado, capaz de reconocerse a sí mismo, de superar sus debilidades, de reconocer sus cualidades y defectos, de asumir sus errores. Es un ser con ideales, éxitos y fracasos" (Aguilar y Morales, 2007) y todo ello hace que un docente nunca sea igual que otro, siendo todas esas peculiaridades y elementos los que día a día van conformando su estilo pedagógico de enseñanza. Para tratar de atender y entender los diferentes estilos docentes se muestra a continuación las propuestas de diversos autores (Tabla 6).

Tabla 6

Estilos docentes según diversos autores

Autores	Estilos docentes
Lippit y White (1938, citado por Napa, 2018)	Estos autores hablan de tres estilos de enseñanza o liderazgo: 1. Estilo autocrático: hace referencia a aquellos docentes que trabajan de forma aislada, tomando todas las decisiones sobre cómo, cuándo y qué se va a enseñar. Además, realizan la evaluación de forma individual y siempre permanecen retirados y alejados del grupo. 2. Estilo democrático: estos docentes hacen que todo el grupo participe y forme parte de las decisiones a tomar. Alienta a los estudiantes a discutir, programar o decidir tareas, es decir, él participa como uno más de grupo y lo que se evalúa son los resultados de todo el conjunto. 3. Estilo laissez-faire: dentro de este estilo se encuentran los maestros y maestras que se mantienen al margen del grupo, dándole toda la iniciativa al alumnado, simplemente actúa como guía y consejero cuando se precisa su opinión.
Anderson (1945, citado por García et al., 2013)	Anderson propone dos estilos: 1. Estilo dominador: se caracteriza por ser una persona

Autores	Estilos docentes
	autoritaria, que se comunica mediante órdenes y mandados, imponiendo todo a la fuerza, sin tener en cuenta las decisiones o pensamientos de los escolares. 2. Estilo integrador: docente que favorece un buen ambiente social en clase, tiene en cuenta las iniciativas de los escolares y emplea la crítica objetiva, así como los reconocimientos de los logros.
Gordon (1959, citado por García et al., 2013)	Gordon aboga por tres estilos diferentes: 1. Estilo instrumental: docentes centrados en la consecución de los objetivos y contenidos de aprendizaje, predomina el carácter autoritario. 2. Estilo expresivo: estos se centran en satisfacer las necesidades afectivas y sociales de los estudiantes de forma prioritaria. 3. Estilo instrumental-expresivo: combinación de los dos estilos anteriores, son docentes que se preocupan tanto por las necesidades de sus escolares, como por los aspectos de su enseñanza.
Bennett (1979, citado por García et al., 2013)	Bennett establece tres estilos de enseñanza: 1. Estilos de enseñanza progresistas o liberales: estos docentes favorecen la integración, la organización flexible del aula y de los estudiantes, la motivación de los mismos, etc. Dicho profesorado emplea los métodos formales de enseñanza solo para la adquisición de contenidos, pero no para los aspectos de autodisciplina. 2. Estilos tradicionales o formales: docentes opuestos a los progresistas, buscan la motivación extrínseca, agrupamientos y organización del aula estática y tienen inquietud por el rendimiento. 3. Estilos mixtos: profesorado que se sitúan entre los dos estilos anteriores, siendo una combinación de ambos.
Flanders (1984, citado por García et al., 2013)	En el caso de Flanders se observan tres estilos: 1. Estilos directo: docentes que expresan sus ideas de forma autoritaria. 2. Estilo indirecto: maestros y maestras que muestran interés por las ideas y los sentimientos de sus estudiantes.
Brostrom (1979, citado por Oviedo et al., 2010)	Brostrom determina cuatro estilos diferentes de enseñanza: 1. Estilo doctor: el docente emplea el refuerzo para moldear las conductas de los alumnos y alumnas. 2. Estilo experto: estos le dan importancia principal a los conocimientos que deben ser adquiridos. 3. Estilo entrenador: se caracterizan por ser docentes que le otorgan prioridad a la aplicación práctica de los contenidos

Autores	Estilos docentes
	escolares. 4. Estilo humanista: potencia contextos flexibles para desarrollar el autodescubrimiento.
Grasha (1996, citado por Oviedo et al., 2010)	En el caso de Grasha fija cinco estilos: 1. Estilo del profesor experto: este docente domina los contenidos a exponer, conoce todos los detalles y tiene la experiencia necesaria para que sus estudiantes aprendan, además, emplea retos para crear competencia entre los escolares con el fin de que busquen un mayor conocimiento. 2. Estilo de autoridad formal: tiene muy en cuenta la normativa y los reglamentos institucionales, empleando una forma de enseñar muy estructurada. 3. Estilo personal: docente meticuloso que busca ser el modelo y ejemplo a seguir para sus discentes y los motiva a ello. 4. Estilo facilitador: favorece la autonomía y la independencia de los escolares, proponiéndole proyectos y retos que les hagan tomar decisiones alternativas. 5. Estilo delegador: da máxima autonomía a los estudiantes, propone proyectos para que trabajen en grupo, donde él solo actúa como guía.

Como se observa, hay muchos estilos diferentes según el autor al que se acuda, pero todas las clasificaciones tienen similitudes, apareciendo siempre un docente más permisivo y preocupado por los estudiantes y sus necesidades académicas y personales y otro docente más autoritario, cuya principal preocupación son los aspectos curriculares. En relación con las tareas, los docentes más totalitarios y con estilos de enseñanza más arcaicos suelen ver los deberes como algo esencial para que los alumnos y alumnas aprendan. Sin embargo, los docentes más permisivos acostumbran a dar menos importancia a las tareas o emplean actividades adaptadas a las características de sus escolares.

Asimismo, estos estilos de enseñanza derivan en diversos estilos de aprendizaje, si se atiende a la clasificación de Grasha y Riechmann (1975, citados por Oviedo et al., 2010), estos se observan en la Figura 41.

Figura 41

Estilos de aprendizaje según Grasha y Riechmann

Para finalizar expresar que al igual que hay diferentes formas de enseñar, también se pueden encontrar diferentes formas de aprender. Por lo cual, los deberes que se elaboren para los estudiantes no deberían ser iguales para todos, sino que deberían tener en cuenta las necesidades de cada uno de ellos y sus distintas maneras de acceder al conocimiento. Pasando a continuación a atender qué formas son empleadas por los docentes para la elaboración de los deberes escolares.

3.3.2 Elaboración de las tareas escolares

La Consejería de Educación de Castilla y León (2017) recoge en su investigación que el 89 % de los alumnos y alumnas encuestados testifican que los deberes escolares que realizan en el hogar son ejercicios que se incluyen en el libro de texto y el 64 % coindice también en que estas tareas no precisan del uso de Internet para su cumplimentación. Todo ello muestra que la elaboración de las tareas escolares recae principalmente en la selección de ejercicios de un libro de una editorial y no en la elaboración propia por parte del profesorado.

Al igual que los exámenes se entienden como el recurso esencial para llevar a cabo el proceso de evaluación y calificación del alumnado, el libro de texto se concibe como el principal recurso educativo. Ante la gran cantidad de recursos existentes y todos los adelantos tecnológicos que están apareciendo día a día, la mayor parte del profesorado sigue apoyando su programación en los libros (Fernández y Caballero, 2017). Estos mismos autores citan a Richaudeau (1981) quien define que el libro de texto se entiende como "un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación" (p. 202). Sin embargo, a día de hoy esto ha cambiado, puesto que ya no es necesario que los libros sean impresos, sino que en muchos centros ya se utilizan las tabletas. Las cuales se conciben como herramientas con un elevado grado de interactividad, que no necesitan de un aprendizaje previo, ya que son muy intuitivas sobre todo para el alumnado de esta sociedad que vive inmerso en las nuevas tecnologías (Fernández, 2016). Pero, al fin y al cabo, la mayor parte de ocasiones se emplea en el aula como un libro impreso más, solo que en formato digital.

Asimismo, Fernández y Caballero (2017) ponen de manifiesto que la elaboración del libro es, hoy en día, una tarea de las editoriales y, por lo cual, son estas las que realmente terminan realizando la concreción del currículo. Concreción de la cual se sirven los docentes, puesto que "el libro es una guía que dirige el curso de la enseñanza en buena parte de las aulas" (p. 203).

Los beneficios y las contraindicaciones del uso del libro de texto han sido bastante cuestionadas en distintos momentos a lo largo de los tiempos, pero es un recurso muy arraigado que nunca ha desaparecido en su totalidad. De la misma forma, hay que tener en cuenta que el impacto de este material sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa tanto dentro del aula, como fuera porque, como ya se ha señalado, son la principal fuente para la elaboración de los deberes escolares (Blanco y Belver, 2014). A esto, Arrieta et al. (2012) añaden que la visión del profesorado sobre la elaboración de las tareas es que emplean como fuentes tanto el libro, como recursos online, pero sin comprobar el acceso de los estudiantes a esos recursos. Además, expresan que los docentes "colocan los talleres que se encuentran disponibles en los libros de textos, lo que puede generar la sensación que las tareas son imposiciones y no brindan relevancia o emocionan a los alumnos" (Arrieta et al., 2012, p. 1108). Es decir, el uso de estas tareas da una perspectiva más algo fría y distante, ya que no se tiene en cuenta las

características educativas y personales del alumnado de cada clase. En consonancia con lo anterior Tristán (2017, p. 12) recoge que:

> Si se entrara a cualquier clase de un centro educativo español al azar, la mayor parte de las actividades que se mandan para realizar en casa forman parte del libro de texto, o lo que es lo mismo, las actividades no suelen ser diseñadas *ad hoc* por los maestros, sino que estos tienden a seleccionar actividades ya creadas puesto que es más rápido y sencillo.

Todo lo esto, da lugar a que se terminen empleando tareas mecánicas, repetitivas y poco motivadoras que derivan en una pérdida del espíritu crítico de los escolares (Ministerio de Educación de Lima, 2000; Sharp et al., 2001). Sin embargo, lo ideal sería utilizar tareas elaboradas por los propios docentes, centradas en los aspectos que requieran más atención por sus estudiantes, siempre teniendo en cuenta las necesidades de estos y buscando una unión entre dichas tareas y la vida real de los mismos.

Feito (2020) expresa que es primordial ofrecer unas tareas de calidad, pero ante tal situación aparece el problema de que los docentes no reciben a lo largo de su formación ninguna preparación sobre cómo elaborar y/o adaptar las tareas para que sean más motivadoras, activas, relevantes y adecuadas a sus estudiantes. Aún así, existen muchas metodologías y recursos que pueden emplear para preparar ellos mismos las tareas y que el trabajo de casa sea más atractivo e interesante.

Por otro lado, sí hay centros que han decidido no utilizar libros de texto y trabajar en Educación Primaria de la misma forma que se hace en Educación Infantil, mediante el aprendizaje basado en proyectos o propuestas. Lo cual supone una implicación y una preparación más intensa y comprometida de los docentes, pero los resultados académicos suelen verse favorecidos. No obstante, no es necesario olvidar totalmente el libro, sino que debe emplearse como un recurso más del aula, del cual se pueden servir los docentes para confeccionar las tareas para el hogar que más beneficien a sus estudiantes.

3.3.3 Corrección de los deberes

Si se pasa ahora a atender al factor referido a la corrección de las tareas, se puede exponer que, según Amiama (2013), la gestión pedagogía de las tareas para el hogar puede ser estructurada en tres momentos diferentes:

- Diseño, elaboración y/o selección de las diversas actividades por parte del docente con una intención pedagógica.
- Realización de los deberes escolares por parte de los alumnos y alumnas en casa o en academias especializadas.
- Seguimiento y corrección por parte de los docentes de las tareas encomendadas y realizadas en el hogar. Este momento puede oscilar desde una mera comprobación de la realización de los mismos, hasta la corrección parcial o completa de ellos (Consejería de Educación de Castilla y León, 2017).

En palabras de este autor "este tercer tiempo puede ser clave para el éxito o fracaso de esta estrategia" (p. 37). Es decir, el momento de la corrección de las tareas es un instante clave dentro del uso de este recurso, ya que si no se le ofrece al escolar la oportunidad de saber cuáles son sus errores, puede ser que el uso de las mismas solo sirva para afianzarlos aún más. Por lo tanto, el *feedback* que se hace gracias a la corrección es determinante.

Este momento puede convertirse en una parte más de la rutina diaria de cada clase y, además, puede llevarse a cabo de formas distintas. Por un lado, está la corrección de manera individual, donde el docente comprueba las actividades de cada estudiante por separado, lo que supone invertir más tiempo y, en clases con una ratio muy elevada, no suele poder llevarse a cabo. Por otro lado, está la corrección grupal, que implica beneficios como centrar la atención del grupo en la actividad y en el contenido a trabajar, así como poder encontrar los propios errores y los de los demás, permitiéndoles aprender de ellos. Sobre ello, Parra (2017) afirma que los docentes encuestados expresan que lo más usual es que el tipo de corrección va en función de la tipología de la tarea (56.10 %), dependiendo, en otras ocasiones, de los alumnos y alumnas a los que vaya dirigido el *feedback*. No obstante, la corrección grupal se antepone a la individual (Aniama, 2013; García et al., 2003; Parra, 2017), ya que como

expresa Xu (2011, citado por Aniama, 2013) la realización de forma grupal parece tener un impacto más positivo que la individual.

Asimismo, es necesario conocer si realmente estas tareas son corregidas o no en el aula. Para ello se atiende a la investigación realizada por Parra (2017), en la cual se documenta que el 78.50 % de los docentes encuestados exponen que corrigen las tareas escolares todos los días, frente al 10.50 % que dice hacerlo gran parte de ellos; en cuanto al otro 10.50 %, estos señalan que lo hacen solo en algunas ocasiones. Por lo tanto, se advierte que el porcentaje de profesorado que dedica parte de sus sesiones a la corrección es bastante elevado, pero aún hay docentes que, aunque envían tareas a casa, luego no las corrigen en clase.

Con relación a esto, además de conocer si se corrige o no, también es interesante saber el tiempo que se dedica en el aula a la corrección de las tareas escolares. Sobre ello, la Consejería de Educación de Castilla y León (2017) realiza una encuesta a docentes, familias y alumnado en la cual destinan una pregunta para el profesorado a esta cuestión. En este caso, las dos respuestas más puntuadas son que se dedica menos de 15 minutos de la clase a la corrección (49 %), seguido del 42 % que opina que esta conlleva entre 15 y 20 minutos de la sesión.

Expuesto lo anterior, se pasa a atender a la relación de la corrección de los deberes con el rendimiento académico de los escolares. Valle et al. (2017) exponen que son muchos los estudios que señalan que la correspondencia entre las tareas escolares y el logro académico es real y posible, siempre que estas actividades sean de calidad. Es decir, siempre que los deberes estén adaptados al nivel de los escolares, tengan una finalidad clara y acorde con los contenidos trabajados, para que los estudiantes las vean como un elemento útil en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación a esto, Fernández-Alonso et al. (2016) cita a Trautwein et al. (2002) y expresan que estos autores no encontraron ningún vínculo significativo entre el logro académico y la retroalimentación que proporcionan los docentes. Sin embargo, sí se encuentran relaciones positivas entre la corrección de tareas y la percepción que tienen los alumnos y alumnas sobre la utilidad de las tareas, a nivel individual, pero no a nivel de clase. Acerca de esto, Xu (2012) expone que la raza también influye en la percepción de la corrección, ya que mientras que los estudiantes de raza negra consideraban que los deberes eran más útiles e interesantes cuando el docente ofrecía una posterior

retroalimentación, en el caso de los escolares de raza blanca los resultados observados eran opuestos.

Núñez et al. (2015b) también realizan una investigación sobre la corrección de tareas escolares, llegando a una serie de conclusiones. Entre ellas se destaca que la valoración del alumnado sobre la retroalimentación que hace el profesorado es más alta en los cursos inferiores y va descendiendo conforme los escolares avanzan de curso. Del mismo modo, se expone que la diferencia que se percibe en la edad, no aparece con el género. Finalmente, otra de las conclusiones que se obtuvieron fue que la valoración positiva por parte de los colegiales de la corrección de las tareas está directamente relacionada con la cantidad de deberes escolares cumplimentados, pero no con la cantidad de tiempo invertido en la realización de los mismos.

3.4 El rendimiento académico y su relación con los deberes

En la siguiente sección se procede a profundizar en la relación existente entre los deberes escolares y el rendimiento académico de los alumnos y alumnas de Educación Primaria. Para ello, es preciso entender qué engloba el término referido al rendimiento académico, autores como Gotzen et al. (2015) expresan que este concepto se emplea, gran parte de las ocasiones, como un termómetro para determinar la calidad y el funcionamiento del aula y de los escolares. Es decir, con él se puede estimar o establecer el nivel de logro que tiene cada escolar en relación con lo establecido como "normal" dentro del currículum escolar predeterminado. Además, el rendimiento es valorado como un elemento determinante dentro de la evaluación y la promoción del alumnado, siendo la mayor parte de las veces representado por una nota cuantitativa que puede dejar de lado gran cantidad de dimensiones y de información del proceso educativo. Por su parte, Díaz (2016) manifiesta que el rendimiento:

> Es entendido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes. Cuando se presenta un bajo rendimiento académico se ve afectado no solo la construcción de su conocimiento, sino que además acarrea implicaciones en su comportamiento, su relación familiar y su proceso normal de desarrollo (p. 5).

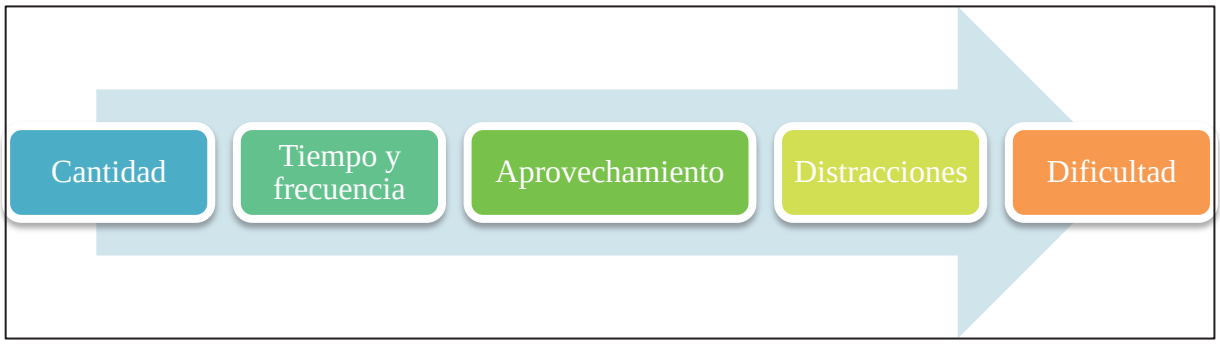
Esta última definición exhibe y demuestra que el rendimiento académico, como tal, no es un elemento aislado dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los escolares, sino que afecta y se ve afectado por muchos otros factores como los estilos

intelectuales, las habilidades de aprendizaje o la conducta de los escolares que pueden asociarse a su responsabilidad, disciplina, etc. (Gotzen et al., 2015).

Actualmente, el debate sobre la influencia de las tareas escolares en el rendimiento académico de los estudiantes sigue abierto y siguen observándose dos polos. En uno de ellos se afirma que los deberes afectan positivamente al rendimiento escolar y que los escolares que realizan estas tareas tienen mejores notas académicas y sus logros escolares son superiores (Pan, 2015). En cambio, en el otro lado de la moneda se encuentran aquellas personas que piensan que la realización de las tareas escolares es negativa para el rendimiento académico de los estudiantes o incluso indiferente, es decir, que realizar tareas no supone ninguna repercusión en el rendimiento, como por ejemplo la OCDE (2014, p. 3), que concluye que "los datos de PISA 2009 indican que después de unas cuatro horas de deberes a la semana, el tiempo adicional dedicado a los mismos tiene un impacto insignificante en el rendimiento", dicho de otro modo, que el hecho de estar tiempo extra no supone ningún tipo de beneficio. Respecto a los deberes escolares, los factores que han sido más estudiados con respecto al rendimiento y que van a ser analizados dentro de esta tesis, son los que quedan recogidos en la Figura 42.

Figura 42

Factores de las tareas escolares que influyen en el rendimiento académico



3.4.1 Cantidad de deberes

El primer factor al que se va a prestar atención es a la cantidad de deberes que se le solicita al alumnado. Como se ha podido observar a lo largo de este estudio, este aspecto es el que ha estado y está en la línea de fuego de la batalla de las tareas para el hogar. El número de actividades o ejercicios que los escolares deben realizar en casa sigue estando en el punto de mira, no solo por investigadores expertos en la materia, sino por todos los miembros de la comunidad educativa. Principalmente, son las familias las que protestan y sentencian que la cantidad de deberes escolares es excesiva y que eso no supone un beneficio para el rendimiento de los estudiantes, sino que, por el contrario, la situación deriva en una mayor desigualdad educativa y social entre los escolares y potencia una educación basada en la memorización y en la repetición (CEAPA, 2018). No obstante, todas estas quejas no son algo novedoso y de hogaño, sino, como se ha advertido a lo largo de la redacción de esta tesis, el conflicto viene de muchos años atrás.

Asimismo, para abordar este aspecto es necesario determinar qué se entiende concretamente por cantidad de tareas, ya que como advierte en su investigación Cooper et al. (1998, citado por Pan, 2015) la mayor parte de los estudios emplean de manera indistinta dicho término tanto para hacer mención a la cantidad de deberes asignados por los profesores, como a la cantidad de tareas escolares que son cumplimentadas por los estudiantes. Este estudio comprobó que el segundo aspecto era más relevante que el primero, ya que de nada serviría que los docentes solicitasen cierta cantidad de deberes, si luego el alumnado no los realizaba. Dicho de otro modo, el rendimiento escolar de un alumno o alumna no puede verse afectado por el simple hecho de que el profesorado pida unas tareas si estas no se llevan a cabo. Por este motivo, en el presente apartado se considerará la cantidad de tareas como aquellas que son realizas por los escolares.

Con respecto a si existe realmente una influencia entre la cantidad de deberes que llevan a cabo los escolares y su rendimiento académico, hay gran cantidad de estudios y cada uno de ellos llega a una conclusión distinta, pudiéndolos agrupar en aquellos que afirman que sí hay una relación positiva entre ambos elementos y aquellos que afirman que no hay tal relación o que si la hay no es positiva. Teniendo en cuenta estos grupos, se pasa a recoger en la Tabla 7 las principales conclusiones que se exponen en los diferentes estudios realizados a lo largo de los años sobre dicho tópico.

Tabla 7

Investigaciones que estudian la relación entre los deberes y el rendimiento académico

Autores y año	Objetivo y población	Conclusiones
Kohn (2007)	- Entrevista a Alfie Kohn en la revista *American School Board Journal.*	Kohn (2007) establece que no hay ninguna evidencia científica en investigación sobre que encomendar tareas beneficie a los escolares en su rendimiento y tampoco la hay sobre que las tareas promuevan unos mejores hábitos de trabajo o de responsabilidad.
Regueiro et al. (2014)	- Demostrar si existen diferencias entre la motivación y la implicación en las tareas escolares según el curso académico y el nivel de rendimiento académico de los escolares. - 535 alumnos y alumnas de los tres últimos cursos de Primaria.	Las conclusiones que se extraen son que parece existir una relación entre los niveles elevados de rendimiento académico con aspectos como una mayor motivación intrínseca hacia las tareas, con una percepción de utilidad más elevada, así como con una cantidad superior de deberes escolares realizados.
Núñez et al. (2015a)	-Averiguar qué impacto tienen tres variables relacionadas con las tareas escolares (cantidad de deberes completada, tiempo invertido y la percepción de utilidad) con el rendimiento. -Alumnado de entre 10 y 16 años.	En dicho trabajo se llega a la conclusión de que una mayor cantidad de tiempo dedicado a las tareas, junto a una mayor calidad en la gestión de dicho tiempo, da lugar a que la cantidad de deberes que se complete sea mayor, lo cual supone un rendimiento académico más elevado.
Núñez et al. (2015b)	-Examinar la relación entre la retroalimentación de los docentes, los comportamientos relacionados con los deberes (cantidad completada) y el logro académico. - 454 estudiantes de entre 10 y 16 años.	La investigación corrobora estudios previos y demuestra que la cantidad de tareas escolares completadas en el hogar predice de forma positiva el rendimiento académico de los alumnos y alumnas.

Autores y año	Objetivo y población	Conclusiones
Valle et al. (2015a)	- Obtener información sobre la relación entre los deberes escolares y el rendimiento académico en las asignaturas de Matemáticas y Segunda Lengua Extranjera. - 326 estudiantes de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años.	En consonancia con otros estudios, este trabajo expresa que el rendimiento académico de los escolares es superior cuanto mayor es el número de deberes completados de los prescritos por el profesorado.
Pan (2015)	- Conocer la relación existente entre las tareas para el hogar y el rendimiento académico. - 326 estudiantes de los últimos tres cursos de Educación Primaria.	En dicho estudio se establece que el rendimiento académico de las asignaturas de Matemáticas e Inglés es más elevado en aquellos alumnos y alumnas que realizan una cantidad mayor de tareas escolares.
Valle-Arias et al. (2017)	- Analizar la relación entre tres variables: enfoque de trabajo, implicación en las tareas escolares y rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas. - 897 escolares de 5.º y 6.º curso de Educación Primaria.	Según el análisis descriptivo y relacional realizado en este estudio se expone: -Enfoque profundo: "los deberes mantienen una relación positiva y significativa con el rendimiento en matemáticas, con el aprovechamiento del tiempo al hacer los deberes y con la cantidad de deberes realizados" (p. 132). -Enfoque superficial: las tareas muestran una "relación positiva con el tiempo dedicado a los deberes y una relación negativa con la cantidad de deberes realizados, con el aprovechamiento del tiempo y con el rendimiento académico" (p. 132).
Rodríguez-Pereiro et al. (2019)	- Indagar sobre la relación existente entre el rendimiento, el tipo de enfoque de trabajo que emplea el	Dicha investigación concluye con que los resultados afirman que "el nivel más alto de rendimiento previo se asocia con

Autores y año	Objetivo y población	Conclusiones
	escolar al realizar las tareas y su implicación conductual (número de deberes completados, tiempo y aprovechamiento del tiempo). - 516 alumnos y alumnas de los tres últimos cursos de Educación Primaria.	una menor utilización de un enfoque de trabajo superficial al hacer los deberes, con una mayor cantidad de deberes realizados (de los asignados por el profesorado)" (p. 113).
Valle et al. (2018)	- Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre la cantidad de deberes completados, el tiempo de realización y el aprovechamiento del mismo con el rendimiento académico en Matemáticas, Lengua e Inglés. - 613 estudiantes de entre 12 y 17 años.	Los resultados de este estudio explicitan que la tendencia muestra que cuando el rendimiento académico en Matemáticas es alto, también es más elevada la cantidad de deberes realizados. Mientras que esta cantidad suele ser menor en los estudiantes con un rendimiento más bajo.
Tristán (2017)	- Conocer la percepción de los deberes escolares por parte de los escolares, las familias y los docentes de la Región de Murcia. - 503 participantes (259 escolares de los tres últimos cursos de Educación primaria, 163 familiares y 81 docentes).	En este estudio se obtuvo información triangulada de tres grupos de población y las conclusiones sobre la variable "a más cantidad deberes, mayores notas académicas" fueron las siguientes: - Alumnado: el 47.10 % afirmó que estaban *totalmente de acuerdo* con dicha información. - Familias: el 35.60 % expuesto estar *totalmente en desacuerdo*. - Docentes: el 58 % expresó que estaba *totalmente o algo en desacuerdo*.

Observando la Tabla 7, se puede contemplar que, de los 10 artículos que se han analizado, casi en la totalidad de ellos se apuesta por la existencia de una relación positiva entre la cantidad de deberes completados por los escolares y la obtención de un

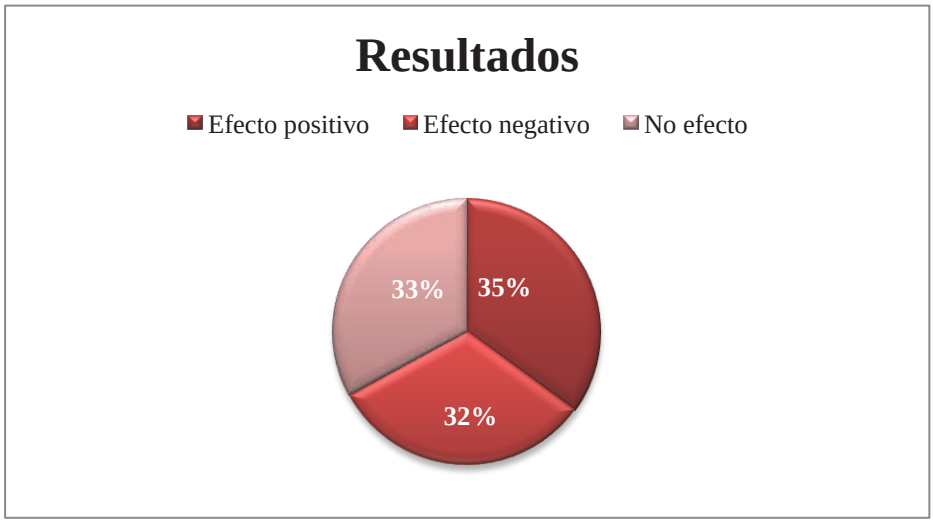
mejor rendimiento escolar. Solo en uno de los documentos analizados (Kohn, 2007) el autor expresa que no hay certeza de que esta relación sea veraz, detallando que es el único documento que no es una investigación, sino una entrevista. Asimismo, en el estudio de Tristán (2017) se perciben datos contrapuestos en función del grupo analizado.

3.4.2 Tiempo y frecuencia de realización de los deberes

Si se atiende ahora al vínculo entre el tiempo invertido en la realización de las tareas para el hogar y los resultados académicos, se puede determinar que es un concepto bastante complejo y discordante (Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa del Principado de Asturias, 2016; Núñez et al., 2015b; Regueiro et al., 2018). El informe aportado por la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa del Principado de Asturias (2016) expresa que son miles las investigaciones que se han realizado sobre este tópico y que los resultados no reflejan nada concluyente. Relativo a esto, Scheerens et al. (2013) llevan a cabo una revisión bibliográfica sobre la eficacia del tiempo de enseñanza, tanto dentro del centro, como respecto a los deberes y al horario extraescolar. En este estudio se analizaron 130 investigaciones que abordaban dicha relación y las conclusiones fueron bastante dispares (Figura 43), debido a que no había un resultado que destacara significativamente sobre otro.

Figura 43

Resultados de los estudios que analizan la relación entre tiempo dedicado a las tareas y resultados educativos



Como se observa, el 33 % de los estudios (*n* = 43) afirmaban que la relación entre ambos elementos era inexistente; mientras, el 35 % (*n* = 45) resaltaba que sí había relación y que además esta era positiva, por lo que una mayor cantidad de tiempo dedicado a los deberes suponía un rendimiento académico superior; y, finalmente, el 32 % (*n*= 42) alegaba que encontraba una relación entre ambos aspectos, pero que esta era negativa. Los resultados son bastante igualitarios entre los tres grupos, lo que permite demostrar que el debate sobre el tiempo óptimo que se debe dedicar a las tareas está abierto, a la orden del día y no se observaban datos definitivos e irrefutables.

Asimismo, se da la situación de que dentro de una misma investigación se obtengan resultados contradictorios. Este es el caso de la investigación de Núñez al. (2015a) donde, por un lado, cuando controlan los efectos relativos al género y a la edad, los datos sugieren que la cantidad de tiempo que los escolares dedican a los deberes escolares predice de forma negativa los resultados académicos. No obstante, por otro lado, los resultados de regresión se complementan con los de trayectoria y se especifica que el tiempo que los estudiantes dedican a las tareas presenta una relación positiva y fuerte con el rendimiento académico, lo cual no hace sino remarcar la disparidad de datos existentes sobre estas dos variables.

La Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa del Principado de Asturias (2016) enumera en su informe tres conclusiones sobre la relación entre el tiempo invertido y el rendimiento académico del alumnado en la competencia científico-matemática en 4.º de Educación Primaria en el año 2010 y de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) durante el año 2011. Las conclusiones son las siguientes:

1. Dicha relación es más evidente en la población de 2.º de la ESO, que en el alumnado de 4.º de Educación Primaria, por lo que parece aumentar con la edad. Esto se demuestra por que los estudiantes de secundaria obtienen casi el doble de puntuación que los de primaria en esta competencia, siempre en función del tiempo de dedicación.
2. Se destaca, además, que la relación entre estos aspectos no es lineal, sino parabólica. Esto pone de manifiesto la existencia de un punto álgido de mayor eficacia, a partir del cual los resultados escolares vuelven a descender de forma progresiva.

3. La tercera conclusión alude a que el punto de máxima eficacia no se corresponde con el momento de mayor cantidad de tiempo. Como se ha expuesto, se trata de una relación parabólica, lo que hace que un escolar que dedica el doble tiempo y esfuerzo en las tareas no obtiene el doble de beneficio en su logro académico, sino que solo hay unos puntos exiguos de diferencia. Por lo cual, se llega a la conclusión de que el tiempo óptimo de dedicación a las tareas por parte de los estudiantes de cuarto de primaria no debería superar los 40 minutos diarios, ni los 70 minutos en los escolares de secundaria, ya que solo supondría un exceso de esfuerzo que no se vería reflejado en su rendimiento.

Con respecto al tiempo óptimo de dedicación, este también fue establecido en la investigación de Amiama (2013), donde se expuso que tanto el grupo de alumnado encuestado, como el de las familias consideraban que el tiempo indicado debería estar entre 30 minutos y una hora, tiempo similar a del informe anterior. Sin embargo, esta cantidad de tiempo varía en función de la edad y también lo hace, como ya se ha resaltado, los resultados de la relación entre tiempo y rendimiento. En cuanto a esto, el estudio de Cooper et al. (2006) establece que:

- Entre los 6 y los 11 años no hay un tiempo ideal de dedicación a las tareas, puesto que no hay un impacto positivo entre ambas variables.
- Entre los 12 y los 15 años se fija que el tiempo adecuado sería de entre 7 y 12 horas a la semana.
- Entre los 16 y 17 años el tiempo indicado no debe superar las 2 horas diarias, ya que una mayor dedicación no supondría efecto alguno en el rendimiento escolar.

Al igual que el estudio anterior expresa que no hay relación entre rendimiento y cantidad de tiempo en Educación Primaria, por su lado, Núñez et al. (2015a) y Núñez et al. (2015b) afirman que lo que se observa es una asociación negativa, con un pequeño tamaño del efecto, entre el logro educativo y la cantidad de tiempo dedicado a los deberes escolares. Igualmente, Dettmers et al. (2010) determinaron que "el tiempo de tarea resultó ser un predictor negativo del logro estudiantil, indicando que los largos tiempos de tarea podrían reflejar hábitos de estudio ineficientes" (p. 477), lo cual vuelve

a remarcar que son muchos los estudios a favor y en contra de esta relación, sin alcanzar una conclusión igualitaria.

No obstante, a partir de esta diversidad de opiniones se subraya que hay factores que influyen más en el rendimiento académico que el tiempo o la cantidad de deberes realizados como puede ser la frecuencia con la que se llevan a cabo los mismos. Ante ello, Parra (2017) explicita que no se puede determinar que, "que el alumno dedique más tiempo a los deberes para casa que tenga mejores resultados en los mismos y obtenga un mayor rendimiento académico, sólo por el tiempo, sin contar con otras variables" (p. 31). Ante ello, Tristán (2017) muestra que el 69.40 % (n = 113) de las familias exterioriza que están "muy o totalmente de acuerdo" o "bastante de acuerdo" con que la frecuencia de la realización de las tareas escolares tiene una determinación superior que la cantidad de tareas que se realice. Afirmación con la que coincide Fernández-Alonso et al. (2015) y que Cooper (2001, citado por Amiama, 2013) también confirma, destacando que el primer autor se refiere de forma específica a las asignaturas de Matemáticas y Ciencias. En otros términos, todos estos autores convienen en que no es tan fundamental que los estudiantes lleven a cabo muchos deberes o muchas horas en un solo día, sino que ese tiempo y cantidad esté secuenciada a lo largo de toda la semana ya que, por un lado, les permitirá ir adquiriendo hábitos de estudio y dedicación al estudio y, por otro, que la asimilación de contenidos se haga de forma progresiva, obteniendo así una mejor síntesis del aprendizaje.

3.4.3 Aprovechamiento y esfuerzo

En muchas ocasiones, los deberes escolares son entendidos como un instrumento que favorece el desarrollo de los hábitos de estudio de los escolares, como ya se ha hablado con anterioridad. Entre estos hábitos, es importante señalar la gestión del tiempo, quien Valle et al. (2017, p. 38) conceptualizan como "un aspecto relevante del comportamiento de autorregulación que implica los intentos de los individuos para planificar, supervisar y regular el uso del tiempo". La gestión y aprovechamiento del tiempo que los escolares dedican al estudio juega un papel significativo en su futuro desarrollo y en la autorregulación de los mismos, puesto que hay que tener presente que no es lo mismo dedicar muchas horas al trabajo, que aprovechar muchas horas de las dedicadas.

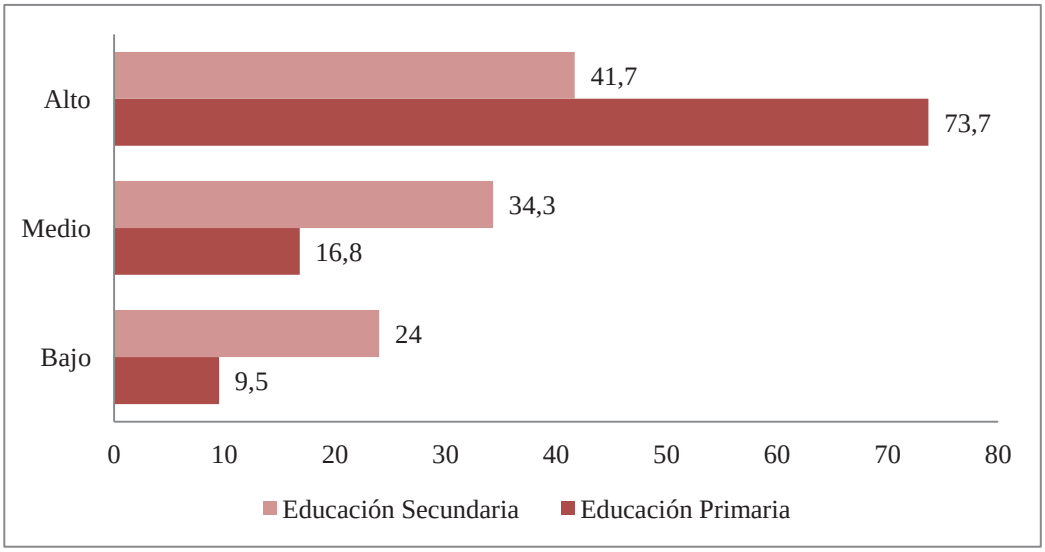
Ante ello, Rosário et al. (2008, citado por Parra, 2017) expresan que "aunque el tiempo empleado en los deberes influye en el aprovechamiento académico, no tiene por qué ser una garantía de la realización óptima de las tareas" (p. 31), o lo que es lo mismo, el hecho de que el estudiante destine muchas horas a realizar las tareas para el hogar, no supone que todas esas horas sean aprovechadas al mismo nivel, ni que en todas ellas se haya dado un esfuerzo constante. Por ello, diversos autores (Núñez et al., 2015a; Núñez, et al., 2015b; Valle et al., 2015a; Valle et al., 2017) valoran el aprovechamiento del tiempo invertido en la tarea por encima de aspectos como el tiempo de realización o la cantidad de actividades que se realicen, destacando que "los resultados obtenidos con diferentes muestras indicaron que se trata de una de las variables de implicación en los deberes que más predice el rendimiento académico" (Valle et al., 2017, p. 39), afirmación que es sustentada igualmente por los estudios de otros autores como Núñez et al. (2015a) o Pan et al. (2013).

Todo ello demuestra que la variable referida al rendimiento depende muchos factores, es decir, el hecho de que un estudiante aproveche más o menos el tiempo que dedica a sus tareas escolares dependerá de factores como: la edad o el curso el escolar, el género o su perfil motivacional, entre muchos otros.

Si se comienza atendiendo a la edad o curso académico, se puede apreciar que en investigaciones como la de Valle et al. (2015a), se defiende que, aunque existen diferencias estadísticamente significativas en la cantidad tiempo que se dedica a las tareas, siendo superior en cuarto y sexto curso, no se aprecian tales diferencias en el aprovechamiento que se dedica a los mismos. No obstante, Valle et al. (2017), citando trabajos de otros autores, afirma que el aprovechamiento del tiempo va disminuyendo conforme van avanzando los cursos, es decir, a mayor edad, el aprovechamiento es menor. Del mismo modo, en el estudio anterior también se señala que en Educación Primaria el 73.70 % de los escolares sí aprovechan el tiempo, frente al 41.70 % de los de Educación Secundaria (Figura 44), lo cual vuelve a confirmar que la edad es un factor que influye en la variable del aprovechamiento del tiempo.

Figura 44

Aprovechamiento del tiempo de deberes en función del nivel académico



Nota: Elaboración propia a partir de Valle et al. (2017).

En el caso del efecto que supone el género de los escolares en el aprovechamiento del tiempo, Valle et al. (2015a) expresa que hay diferencias significativas entre el aprovechamiento del tiempo que hacen las niñas, frente a los niños, aunque se trata de un efecto muy pequeño. Aún así, se destaca que las alumnas tienden a aprovechar más el tiempo que dedican a su educación que los alumnos, como ya se destacaba en apartados anteriores. Esto es apoyado por Rodríguez-Pereiro et al. 2019, autores que apoyándose y citando otros estudios, testifican que las alumnas tienden a saber organizar y gestionar mejor su tiempo destinado a los deberes escolares, siendo además más constantes en el trabajo, con una actitud más positiva y poniendo más esfuerzo en la tarea.

Con relación al esfuerzo, decir que Coll (2003, p. 2) afirma que "el esfuerzo personal de los alumnos es una condición imprescindible para conseguir un aprendizaje de calidad". Asimismo, añade que la motivación y el esfuerzo son dos factores que están estrechamente relacionados con la mayor o menor disposición del alumnado hacia el aprendizaje. Esto es, cuanta más motivación tenga un estudiante, mayor implicación tendrá hacia las tareas y cuanto mayor sea esta disposición hacia los deberes, más elevado será también el esfuerzo que dediquen a la misma. Como se puede atisvar, el esfuerzo está muy relacionado con la variable de la motivación, por lo tanto, es necesario conocer el perfil motivacional de cada estudiante, puesto que va a influir en la dedicación y esfuerzo que brinde a su proceso de enseñanza-aprendizaje y a la manera

en la que se enfrente a las tareas Pan et al. (2013). Destacando además que, como el aprovechamiento del tiempo, el esfuerzo que se invierte en las tareas "ha demostrado tener un impacto más positivo en el rendimiento académico que el tiempo dedicado" (Pan et al., 2013, p. 20)

Teniendo esto presente, según la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa del Principado de Asturias (2016), los resultados de las investigaciones analizadas en el estudio de Scheerens et al. (2013), nombrado en el apartado anterior y que informaba acerca de la disparidad de resultados en cuanto a si había o no relación entre el rendimiento académico y el tiempo destinado a las tareas, están sesgados. Esta afirmación la apoyan en que no se tienen en cuenta factores como el porqué hay estudiantes que dedican más tiempo a las tareas y realizan mayor cantidad de tareas que otros. Para lo cual, este informe cita a Flunger et al. (2015), quienes esbozan cinco perfiles motivacionales diferentes de escolares en función del tiempo invertido en las tareas educativas y del esfuerzo destinado a las mismas (Tabla 8).

Tabla 8

Perfiles de estudiantes según el esfuerzo y tiempo invertido en las tareas en relación con el rendimiento académico.

Perfil y porcentaje	Esfuerzo	Tiempo invertido	Resultados escolares
Meticuloso/a y esforzado/a (10 %)	Muy perseverante ante problemas y constante en el trabajo diario.	Por encima de la media.	Buenos o muy buenos resultados.
Alumnado con dificultades (12 %)	Perseverancia media ante problemas, con constancia irregular en el trabajo.	Por encima de la media.	Muy bajas calificaciones.
Alumnado promedio (45 %)	Perseverancia media ante problemas, con constancia regular en el trabajo.	Por debajo de la media.	Calificaciones medias.
Aplicado/a y eficiente (24 %)	Muy perseverante ante problemas y constante en el trabajo diario.	Por debajo de la media.	Muy buenas calificaciones.
Mínimo esfuerzo (9 %)	Muy poco perseverante ante problemas y constancia muy irregular en el trabajo diario.	Muy por debajo de la media.	Calificaciones medias.

*Nota***:** Elaboración propia a partir de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa del Principado de Asturias (2016)

Como se puede observar en la tabla anterior, el hecho de tener calificaciones elevadas en el proceso educativo no solo depende del tiempo invertido en la realización de las tareas, sino de otros valores como el esfuerzo que el escolar dedica a las actividades académicas y del propio carácter o conducta que el estudiante presente hacia el ámbito educativo. Puesto que como se puede ver, tanto los estudiantes meticulosos, como los eficientes pueden llegar a obtener notas académicas muy altas, siendo ambos perseverantes en el estudio, pero el tiempo que dedican los estudiantes eficientes a las tareas está por debajo de la media. Sin embargo, los escolares que dedican el mínimo esfuerzo obtienen calificaciones medias, mientras que los escolares con dificultades, aun presentando una gran perseverancia en el trabajo, logran notas académicas muy bajas. Todo ello demuestra que el rendimiento académico está influenciado por muchas variables tanto externas (tiempo, cantidad, dificultad), como internas (esfuerzo, aprovechamiento, nivel de desarrollo del alumnado), siendo todas igual de importantes.

3.4.4 Distracciones durante la realización de deberes

A día de hoy, unos de los objetivos esenciales de la Educación es lograr el desarrollo integral del individuo y, para lograr tal fin, el alumnado ha pasado a convertirse en actor principal de su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual hace que sea necesario intervenir y mitigar cualquier factor que pueda obstaculizar de forma negativa en su aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010, citado por Shiguango, 2014). Entre esos posibles obstáculos que se pueden encontrar en este proceso, se destaca las distracciones en la que los escolares pueden caer durante su formación, ya que el principal foco de atención de un estudiante debe estar dirigido a la adquisición de contenidos de aprendizaje, pero se ha ido demostrado a lo largo del tiempo que esto no siempre es así debido a ciertos estímulos distractores (Picado et al., 2015).

Suarez Castro (2015) cita a Castillo et al. (2009) quienes establecen que tanto la atención como la memoria son funciones cognoscitivas prioritarias dentro del aprendizaje. En cuanto a la atención, su relevancia radica en que es aquel proceso conductual y cognitivo que posibilita escoger y discernir, de entre un conjunto de estímulos, aquellos que resulten indispensables para llevar a cabo la consecución de

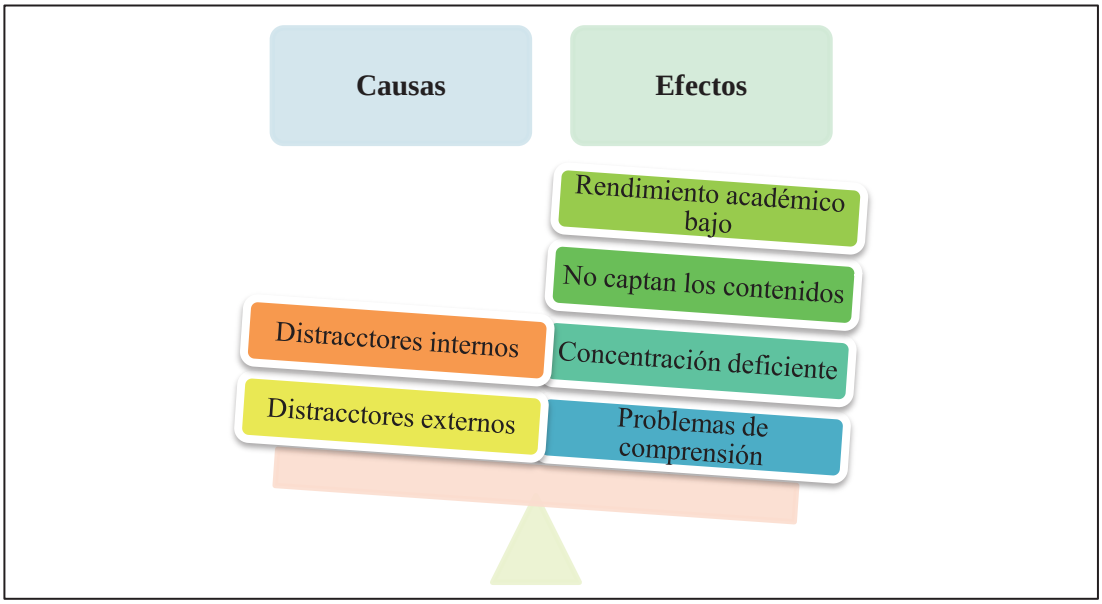
algún fin. Cuando aparecen las distracciones es cuando esta capacidad de selección de estímulos se ve afectada, dificultado al individuo la posibilidad de escoger los estímulos concretos y dando lugar a la dispersión del pensamiento. Ante eso hay que aclarar que según Abad (2015, citado por Tello, 2015, p. 25), los distractores de aprendizaje son:

> Un desplazamiento de atención hacia otra situación u objeto, aleándola de las tareas de estudio; es el peor enemigo del estudio y es una de las causas del bajo rendimiento a pesar de que se dedique el tiempo suficiente a las tareas, ya que en lo personal hay ocasiones que leemos por horas y la obtención del aprendizaje es muy decadente por la presencia de distractores sean estos internos o externos.

Esta cita manifiesta una vez más que el rendimiento académico no solo va a estar determinado por el tiempo que el escolar dedique a los deberes escolares o a su estudio sino, también por el aprovechamiento de ese tiempo, o lo que es lo mismo, por el esfuerzo y atención que dedique y por lo capaz que este sea de evitar las posibles distracciones. Estos elementos distractores de los que se hablan tienen una serie de causas y, a su vez, derivan en una serie de efectos como así recoge Shiguango (2014) en un árbol de problemas, del cual se realiza una adaptación a continuación (Figura 45).

Figura 45

Causas y efectos de los distractores de aprendizaje



Nota: Elaboración propia a partir de Shiguango (2014).

Teniendo en cuenta la Figura 45, se hace necesario diferenciar entre distractores internos e internos, precisando qué incluyen cada uno de ellos y qué efectos suponen en

el aprendizaje del estudiante. Para ellos se tiene en cuenta lo recogido en el estudio de Tello (2015) que expone:

- **Distractores internos:** son diferentes para cada individuo y dependen de aspectos como la personalidad, los intereses, las expectativas o las dificultades de cada persona y pueden ir modificándose y afectando de forma diferente a lo largo del tiempo.
- **Distractores externos:** hacen referencia a todos aquellos elementos del entorno, ya sean objetos o personas. Es decir, se habla de cualquier estímulo externo que entra a través de los sentidos y distrae la atención de los estudiantes.

Atendiendo en primer lugar a los factores internos, se procede a señalar algunos de los más destacados (Tello, 2015).

a) Conflictos sociales, familiares y personales

Peleas con amistades, compañeros y compañeras de clase, discusiones con la familia, miedo a no cumplir las expectativas de los padres y las madres o el propio miedo al fracaso, a los cambios o las diferentes asignaturas pueden suponer una intranquilidad en los estudiantes. Esta intranquilidad hace que su atención se disperse y se centre en aspectos remotos, que tienen poco o nada que ver con los contenidos de estudio o las tareas escolares trabajadas. Por mínimos que puedan parecer esos problemas o conflictos, no cabe duda que van a acabar influyendo y afectado de una manera u otra en la atención de los escolares, dando lugar a cambios anímicos, rebeldía o desinterés, lo que derivará en una disminución de su rendimiento y, a su vez, en dejadez respecto a la ejecución de los deberes escolares. Por lo cual, es necesario que los alumnos y alumnas lleven una vida lo más calmada posible y sin tanto vaivén emocional.

b) Ausencia o falta de motivación o disposición

Cuando un estudiante no tiene interés o motivación hacia el aprendizaje es muy difícil que centre su atención en las tareas escolares, ya que siempre preferirán realizar cualquier otra actividad antes. Es conocido el hecho de que gran cantidad de estudiantes

solo realizan los deberes por obligación o por miedo a un posible castigo (Tristán, 2017), puesto que sus motivaciones o inquietudes distan mucho de lo que se pueda llegar a trabajar en el colegio. Por este motivo, estos estudiantes destinan el menor tiempo y el mínimo esfuerzo posible en la realización de los deberes, ya que su mente está absorta en otros menesteres.

c) Nivel de estrés y ansiedad

La escuela y las tareas escolares se asocian, como ya se ha expuesto, a emociones y sentimientos negativos como pueden ser: la vergüenza, la timidez, la inseguridad, el temor, el desasosiego, la presión, etc. A su vez, estas derivan o se vinculan a otra serie de factores físicos como son las nauseas, los dolores de estómago o de cabeza, malestar corporal e incluso fiebre. Todos estos aspectos también suponen la disminución de la concentración del estudiante, lo cual muchas veces se convierte en la aparición de un rechazo total hacia la escuela y a todo lo que ello conlleva.

d) Fatiga o cansancio físico

Entendiendo la fatiga como el cansancio que aparece tras la realización de un esfuerzo físico y mental, este puede provocar distracciones en los estudiantes. Por un lado, si se trata del cansancio físico puede suponer que el estudiante no tenga la iniciativa de dedicar horas a las tareas, puesto que prefiere estar en reposo. Lo mismo ocurre en el caso de la fatiga psíquica, no obstante, en este aspecto resulta más dificultosa la adquisición de nuevos contenidos, debido a que la mente se encuentra saturada, impidiendo así centrar la atención en ningún aspecto.

Tratadas las causas internas, se procede a abordas las externas (Picado et al., 2015; Sánchez Escames et al., 2018; Shiguango, 2014; Tello, 2015).

a) Ruidos, iluminación y temperatura del entorno

La contaminación acústica es uno de los principales factores distractores de los estudiantes. Ante dicha afirmación, Sánchez Castro (2015, p. 8) cita diversos estudios donde se expone que el ruido es un elemento "no deseado que interfiere tanto en la actividad como en el descanso de la persona". Asimismo, continuando con este autor, se observa que hay bastante contraposición entre las distintas investigaciones, lo cual no

permite establecer conclusiones firmes al respecto. Sin embargo, gran parte de estos trabajos abogan por que el rendimiento de un individuo mejora cuando este se lleva a cabo en unas condiciones de ruido inferiores a 75 dB. Destacando además que la investigación de Sánchez Castro (2015, p. 41) revela que "efectivamente el ruido a 90 dB funciona como una variable negativa en los procesos de memoria y atención para el aprendizaje." Asimismo, los alumnos y alumnas en edad escolar suelen tener periodos más cortos de atención y, por ende, suelen tender a la distracción con facilidad. Esto deriva en que cualquier sonido de aves, voces humanas, instrumentos, tráfico, etc., suponga un factor de pérdida de la misma.

Lo mismo sucede con la iluminación, ya que la capacidad de concentración, la vista y la eficacia con la que se captan los contenidos se ven influida por ella. Por lo tanto, es esencial que la zona de estudio del escolar cuente con una iluminación adecuada, aprovechando siempre que sea posible la luz natural. No obstante, en algunas ocasiones la entrada de luz directa de la ventana puede dar lugar a reflejos molestos, por lo que esta tiene que estar situada de forma correcta para evitar deslumbramientos y sombras.

Finalmente, la temperatura de la zona donde se llevan a cabo las tareas también debe estar controlada, evitando cambios bruscos, así como temperaturas muy extremas que puedan suponer un desequilibrio emocional y físico y, por lo tanto, un distractor del trabajo del discente.

b) Ausencia de horarios de estudio

Las rutinas son un elemento imprescindible para favorecer la concentración y crear hábitos de estudio. Sánchez Vales (2014) expone que la construcción de un ambiente de estudio adecuado y unos horarios fijos es imprescindible para la eliminación de distractores durante el estudio. El hecho de tener un horario fijo permitirá al estudiante focalizar más su concentración, ya que asumirá que ese tiempo de su día es el destinado al estudio y al trabajo académico. Ante lo cual, la Consejería de Educación de Castilla y León (2017) en su estudio especifica que el 61 % de los estudiantes de 5.º curso de Educación Primaria afirman disponer de un horario fijo para llevar a cabo las tareas escolares, puesto que una vida académica desordenada y caótica

solo está predestinada a descuidar las tareas y a obtener calificaciones más bajas, descendiendo a su vez el interés por los estudios.

c) Aparatos electrónicos y digitales

Según Sánchez Escames et al. (2018, p. 169), "el creciente consumo de videojuegos, televisión e internet, en detrimento de actividades de ocio tales como el juego, ejercicio físico, lectura o actividades artísticas, está perjudicando las formación moral y física de los alumnos". El uso de dispositivos electrónicos es, a día de hoy, algo muy habitual en nuestra sociedad, incluso en las edades más tempranas, ya que cada vez son más los estudiantes de Educación Primaria los que tienen a su disposición de móviles, tabletas, etc.

El problema de esto reside en extender su empleo a las tareas escolares, ya que muchas veces los docentes demandan actividades que requieren el uso de Internet. Sin embargo, si el manejo de estos dispositivos no se hace de forma dirigida y controlada puede dar lugar a un gran centro de distracción para el alumnado. Aspecto que queda secundado en el estudio de Sánchez Escames et al. (2018, p. 176), los cuales afirman que "el índice más elevado de alumnos que olvidan terminar sus deberes (31.37 %) se corresponde con aquellos niños cuyo hobby es ver TV". Algo similar recoge la Consejería de Educación de Castilla y León (2017, p. 10) en la investigación que llevó a cabo, concluyendo que de los estudiantes encuestados de 5.º curso de Educación Primaria confirman que mientras llevaban a cabo las tareas "el 56 % suele escuchar música (cañera o superventas) y en esta misma proporción dicen estar conectados a las redes sociales. Además, un 22 % está conectado a videojuegos y un 17 % ve la TV cuando realiza los deberes". Asimismo, estos datos se complementan con los recogidos en el estudio realizado en 2007 por *The MetLlife Survey of the American Teacher* (Metlife, 2007), donde se determina que el 55 % de los estudiantes escuchaban música durante la realización de la tarea, casi el 45 % veía la televisión y alrededor del 20 % decía hablar por teléfono, mandar correos electrónicos o mensajes de texto. Por lo cual, se advierte que los dispositivos electrónicos juegan un papel importante como agentes distractores de los deberes escolares.

d) Excesiva dificultad de las tareas o tareas monótonas

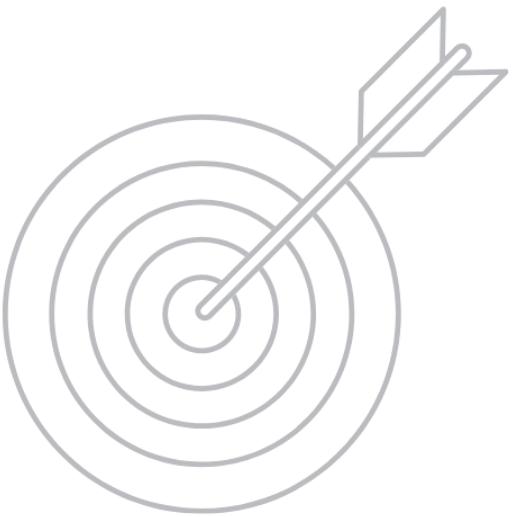
Otra de las causas más frecuentes de la distracción de los escolares es la dificultad de las materias o de las tareas escolares. Cuando un alumno o alumna no han adquirido los contenidos trabajados en el aula o no ha comprendido aquello que se le pide en las actividades para el hogar, necesitan dedicar un tiempo superior, así como un nivel de concentración y esfuerzo más elevado que el resto de escolares. No obstante, es posible que, a pesar de dicha voluntad, sigan sin saber cumplimentarlas de forma adecuada. Ante esto, Sanchez Vales (2014, p. 41) cita a Cooper y Valentine (2001), quienes afirman que uno de los efectos nocivos de las tareas escolares es que:

> Son una actividad con una clara dificultad para mantenerse como gratificante a lo largo del tiempo, que en ocasiones y debido a la dedicación que requiere suele cansar al alumnado, el tiempo dedicado a los deberes, reduce el acceso a actividades de ocio y tiempo libre, actividades sociales con iguales, impidiendo el aprendizaje de otro tipo de enseñanzas que para el alumno son muy importantes.

Es decir, en muchas ocasiones, la dificultad que supone la realización de estas actividades no compensa al estudiante, ya que los beneficios académicos que estos pueden suponer son a medio o largo plazo y no tan visibles para ellos, como lo pueden ser otras tareas. Esta situación deriva en una pérdida de interés y en un aumento de la distracción. Por lo tanto, la falta de comprensión y dificultad excesiva de los deberes puede suponer que el escolar se distraiga con otras tareas más sencillas, dejando esa asignatura abandonada. Situación similar se da con las tareas que son monótonas y repetitivas, el hecho de no llamar la atención del escolar, por ser siempre la misma actividad mecánica, hace que los estudiantes las realicen de forma automática y sin prestar atención, haciendo divagaciones continuas.

CAPÍTULO 4

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN



"Las buenas preguntas superan a las respuestas fáciles"

Paul Samuelson

Capítulo 4

Objetivos de investigación

La presente tesis doctoral tiene como finalidad dar respuesta a las preguntas formuladas en la introducción de este estudio, las cuales se recogen y recuerdan a continuación:

1. ¿Cuáles son las opiniones de los docentes, escolares y familias de un centro de la provincia de Alicante sobre los deberes escolares? ¿Hay diferencias entre tales percepciones?
2. ¿Qué sabe la comunidad educativa de un centro de Alicante acerca de la definición y conceptualización del término de tareas escolares? ¿Existen diferencias entre las percepciones de los docentes, los discentes y las familias? ¿Son muy dispares dichas opiniones? ¿Cómo afectan los deberes al ocio y tiempo libre de los escolares?
3. ¿Qué factores piensa la comunidad educativa que influyen en el tiempo libre y la dimensión socioafectiva de los escolares hacia los deberes? ¿Coindicen esos factores en los tres grupos de la muestra analizada? ¿Qué sentimientos o emociones provocan los deberes en los estudiantes?
4. ¿La comunidad educativa encuestada piensa que la implicación o no de la familia afecta en el ámbito de los deberes escolares? ¿Hay alguna relación entre lo que piensa cada grupo de la comunidad educativa? ¿Estas tareas provocan conflictos a nivel individual, familiar o social?
5. ¿Qué opinan los maestros y maestras, los estudiantes y las familias sobre la influencia de las tareas escolares en la creación de hábitos de estudio de los escolares, el aumento de su rendimiento académico, es decir, en la mejora de su competencia de aprender a aprender? ¿Las percepciones de la población son similares?
6. ¿Cuál es el desempeño docente en el ámbito de los deberes escolares?
7. ¿Qué piensa la comunidad educativa que afectan las tareas al desarrollo integral del alumnado?
8. ¿Cómo cree la comunidad educativa que ha afectado la situación de la pandemia mundial provocada por la COVID-19 en la realización de los

deberes? ¿Todos los miembros de la comunidad educativa piensan lo mismo?

Para responder parcialmente a las mencionadas cuestiones, se decidió elaborar tres cuestionarios que se han empleado como instrumentos de recogida de datos, una vez que se han sometido a una mejora tras los resultados aportados por el proceso de análisis de sus características psicométricas:

- Cuestionario sobre la percepción del alumnado sobre los deberes (PDE-A)
- Cuestionario sobre la percepción de los docentes sobre los deberes (PDE-D)
- Cuestionario sobre la percepción de las familias sobre los deberes (PDE-F)

Este proceso de validación dio lugar a la aparición del primer objetivo principal de esta investigación: *Analizar la validez de contenido mediante un panel de expertos, así como la confiabilidad y validez de constructo de estos tres instrumentos.* De este objetivo general se derivan tres objetivos específicos que se recogen a continuación:

1. Analizar la validez de contenido de los ítems de los cuestionarios que se pretenden diseñar según la coherencia valorada por los jueces con respecto a los constructos definidos.
2. Decidir las mejoras a introducir en la relación lógica o coherencia de los ítems con los constructos considerados en el juicio de expertos a partir de las evidencias estadísticas halladas.
3. Explorar la consistencia interna y la validez del constructo de los cuestionarios ya mejorados.

Asimismo, de las cuestiones, arriba expuestas, derivada el segundo problema u objetivo general de esta tesis que es: *Descubrir las percepciones que tienen los docentes, los escolares y las familias de un centro educativo de la Alicante sobre los deberes escolares*. Del mismo modo, este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos e hipótesis:

1. Valorar las opiniones que tienen de los escolares, los docentes y las familias de un centro de la provincia de Alicante sobre la concepción y conceptualización de los deberes escolares

Hipótesis. *Existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre la concepción de los deberes escolares en función del ciclo en el que estén escolarizados.*

Hipótesis. *Existen diferencias en la visión del docente sobre la concepción de los deberes escolares en función de los años de experiencia laboral.*

Hipótesis. *Existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre la concepción de los deberes escolares en función del estatus socioeconómico.*

2. Analizar los factores de los deberes escolares por los que la dimensión socioafectiva y el ocio y tiempo libre de los estudiantes se ven influidos teniendo en cuenta las percepciones de los docentes, los escolares y las familias encuestadas.

Hipótesis. *Existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función del ciclo en el que estén escolarizados.*

Hipótesis. *Existen diferencias en la visión del docente sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función de los años de experiencia laboral.*

Hipótesis. *Existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función del estatus socioeconómico.*

3. Determinar cómo la implicación o no de la familia afecta en el ámbito de los deberes escolares según la opinión de los estudiantes, sus familias y sus docentes.

Hipótesis. *Existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre la implicación familiar en función del ciclo en el que estén escolarizados.*

Hipótesis. *Existen diferencias en la visión del docente sobre la implicación familiar en función de los años de experiencia laboral.*

Hipótesis. *Existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre la implicación familiar en función del estatus socioeconómico.*

4. Establecer la percepción de los maestros y maestras, los estudiantes y las familias sobre la influencia de las tareas escolares en la creación de hábitos de estudio de los

escolares, el aumento de su rendimiento académico, es decir, en la mejora de su competencia de aprender a aprender.

Hipótesis. *Existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre la competencia de aprender a aprender en función del ciclo en el que estén escolarizados.*

Hipótesis. *Existen diferencias en la visión del docente sobre la competencia de aprender a aprender en función de los años de experiencia laboral.*

Hipótesis. *Existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre la competencia de aprender a aprender en función del estatus socioeconómico.*

5. Hacer una aproximación desde la visión de los escolares, sus familias y sus maestros sobre cómo cree que ha afectado la situación de la pandemia mundial provocada por la COVID-19 en la realización de los deberes.

   Hipótesis. *Existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre la COVID-19 en función del ciclo en el que estén escolarizados.*

   Hipótesis. *Existen diferencias en la visión del docente sobre la COVID-19 en función de los años de experiencia laboral.*

   Hipótesis. *Existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre la COVID-19 en función del estatus socioeconómico.*

6. Comparar la percepción del alumnado, sus familias y sus docentes con respecto a la conceptualización de los deberes escolares.

   Hipótesis. *Existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre la concepción de los deberes escolares.*

7. Confrontar las opiniones del alumnado, sus familias y sus docentes referente a la dimensión socioafectiva y el ocio y tiempo libre de los estudiantes existente hacia las tareas escolares.

Hipótesis. *Existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva.*

8. Contrastar las percepciones que tiene el alumnado, sus familias y sus maestros en cuanto a la implicación familiar en las tareas.

   Hipótesis. *Existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre la implicación familiar.*

9. Cotejar los pensamientos del alumnado, sus familias y sus docentes sobre la influencia de los deberes en la competencia de aprender a aprender.

   Hipótesis. *Existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre la competencia de aprender a aprender.*

10. Valorar las discrepancias entre las opiniones del alumnado, sus familias y sus docentes en lo referido a la relación de los deberes con la COVID-19.

    Hipótesis. *Existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre la COVID-19.*

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

35.1 Enfoque y diseño

5.2 Participantes y contexto

5.3 Recogida de información: instrumentos y procedimiento

5.4 Plan de tratamiento y análisis de la información

"A menudo damos a los niños respuestas que recordar en lugar de problemas a resolver"

Roger Lewin

Capítulo 5

Metodología de la investigación

El capítulo cinco se destina a describir el diseño de investigación empleado a lo largo de este estudio, así como sus elementos más relevantes, entre los que se destaca el enfoque y el diseño metodológico utilizado, los participantes y su contexto, la recogida de información, incluyendo los instrumentos de recogida de datos y el procedimiento llevado a cabo, el plan de tratamiento y análisis de la información.

5.1 Enfoque y diseño

Según Cabezas et al. (2018), el método científico se entiende como el proceso que realiza la investigación con la finalidad de averiguar las distintas maneras de "existencia de los procesos objetivos, para desentrañar sus conexiones internas y externas, para generalizar y profundizar los conocimientos así adquiridos, para llegar a demostrarlos con rigor racional y para comprobarlos en el experimento y con las técnicas necesarias" (p. 16), es decir, permite dar rigor a la investigación científica. Es por todo ello, que resulta esencial adoptar el método científico más adecuado a las características del estudio seleccionado.

Para alcanzar dicho rigor científico en esta tesis, en primer lugar, se debe tener en cuenta que, la existencia de dos problemas principales de investigación, demandan la existencia de dos tipos de investigaciones. Por un lado, se realizó una investigación instrumental para la elaboración y validación de los instrumentos elaborados *ad hoc* para este estudio y, por otro, una investigación empírica, lo cual dio lugar a dos metodologías diversas (Ato et al., 2013) (Figura 46).

Figura 46

Diseño metodológico de las investigaciones realizadas

<table>
<tr><th colspan="3">DISEÑO METODOLÓGICO</th></tr>
<tr><th>1. INVESTIGACIÓN INSTRUMENTAL</th><th colspan="2">2.INVESTIGACIÓN EMPÍRICA</th></tr>
<tr><td>DISEÑO MIXTO EXPLORATORIO SECUENCIAL</td><td colspan="2">DISEÑO MIXTO EXPLICATIVO SECUENCIAL</td></tr>
<tr><td>1. ESTUDIO PILOTO
Explorar la validez de contenido, la consistencia interna y la validez de constructo de tres cuestionarios (CUDE) de una investigación previa.
(carácter cuantitativo: analítico y factorial)</td><td rowspan="3">ESTUDIO DE CASO</td><td>1. HEBRA CUANTITATIVA
Diseño cuantitativo.
Diseño no experimental.
Diseño descriptivo-comparativo.
Estudio encuesta.
Cuestionarios estructurados (carácter transversal).</td></tr>
<tr><td>2. TÉCNICA DELPHI
Correspondencia de indicadores con dimensiones (juicio de expertos)
Valorar resultados anteriores y elaborar primera propuesta de cuestionarios (grupo focal)
Establecer mejoras para los cuestionarios finales (grupo focal)
(carácter cualitativo: técnica Delphi)</td><td>2. HEBRA CUALITATIVA
Diseño cualitativo.
Diseño fenomenológico.
Entrevistas a docentes.
Grupos de discusión con estudiantes.</td></tr>
<tr><td>3. APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS
Aplicación y valoración de la y consistencia interna y validez de constructo de los nuevos cuestionarios (PDE)
(carácter cuantitativo: análisis factorial exploratorio "AFE")</td><td></td></tr>
</table>

5.1.1 Investigación instrumental

Atendiendo a la clasificación de Ato et al. (2013) se empleó una investigación instrumental con el fin de responder al primer objetivo principal de esta tesis *Analizar la validez de contenido mediante el juicio de expertos de los tres cuestionarios sobre los deberes escolares destinados al alumnado de Educación Primaria, sus familias y docentes y analizar su validez de contenido mediante un panel de expertos, así como su consistencia interna y validez del constructo.* De este modo, se atendió a estos tres objetivos específicos:

1) Analizar la validez de contenido de los ítems de los cuestionarios que se pretenden diseñar según la coherencia valorada por los jueces con respecto a los constructos definidos.
2) Decidir las mejoras a introducir en la relación lógica o coherencia de los ítems con los constructos considerados en la fase anterior a partir de las evidencias estadísticas halladas.
3) Explorar la validez de constructo y consistencia interna de los cuestionarios elaborados.

Esta investigación instrumental se desarrolló mediante un diseño mixto exploratorio secuencial (Creswell, 2012; Creswell & Plano, 2011) a lo largo de tres fases, las cuales se describen en la Figura 47.

Figura 47

Fases del diseño mixto exploratorio secuencial

La primera fase presentó un enfoque cuantitativo y, como se puede observar, consistió en un estudio piloto, el cual permitió explorar la validez de contenido, la consistencia interna y la validez de constructo de los tres cuestionarios. Resaltar que

este estudio piloto formó parte de un trabajo de investigación previo. Para la validez de contenido se empleó un estudio no experimental analítico, los cuales se utilizan para construir diferentes instrumentos destinados a medir y observar (Martín Marín, 2011). Asimismo, se empleó un estudio no experimental factorial con la finalidad de extraer un grupo factores de un grupo de variables más amplio (Mateo, 2014).

De este estudio piloto se obtuvo unos resultados de la validez de contenido del juicio de expertos, así como unos resultados de la consistencia interna y de la validez de constructo a nivel exploratorio, lo cual llevó a tomar una serie de decisiones y a crear los tres cuestionarios iniciales, derivando todo esto en la segunda fase.

La segunda fase se basó en un diseño cualitativo y comenzó con la técnica Delphi. Dicha técnica ofrece la oportunidad de obtener las opiniones de un grupo focal de expertos mediante una consulta repetida (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016). La primera etapa de la técnica Delphi residió en la fragmentación de los cuestionarios y sacar todos los indicadores para que los jueces expertos decidiesen a qué dimensión correspondía cada uno de ellos.

Una vez conocidas las coincidencias y discrepancias de los jueces, se pasó a la segunda etapa de la técnica Delphi con una segunda ronda de expertos, los cuales debían valorar y proponer mejorar de los datos estadísticos recopilados en la primera parte, discutiendo sobre dónde incluir cada indicador, cuáles eliminar e incluso se propuso añadir una última dimensión sobre la COVID-19 en relación con los deberes escolares, aspecto de interés para esta tesis debido a los acontecimientos acontecidos en el año 2020 con la pandemia provocada por el coronavirus. De todo esto, derivó una primera propuesta de cuestionarios. Finalmente, la tercera etapa de la técnica Delphi, la cual incluyó una técnica analítica, consistió en enviar esa primera propuesta a los expertos para que se valoraran y ofrecieran unas propuestas de mejora que dieron lugar al diseño definitivo de los cuestionarios.

Por último, dentro de esta investigación instrumental se encuentra la tercera fase, es decir, la aplicación de los cuestionarios elaborados con una muestra participante. Esta presenta un carácter cuantitativo y consistió en la cumplimentación de los tres cuestionarios ya elaborados a los nuevos grupos participantes de la muestra

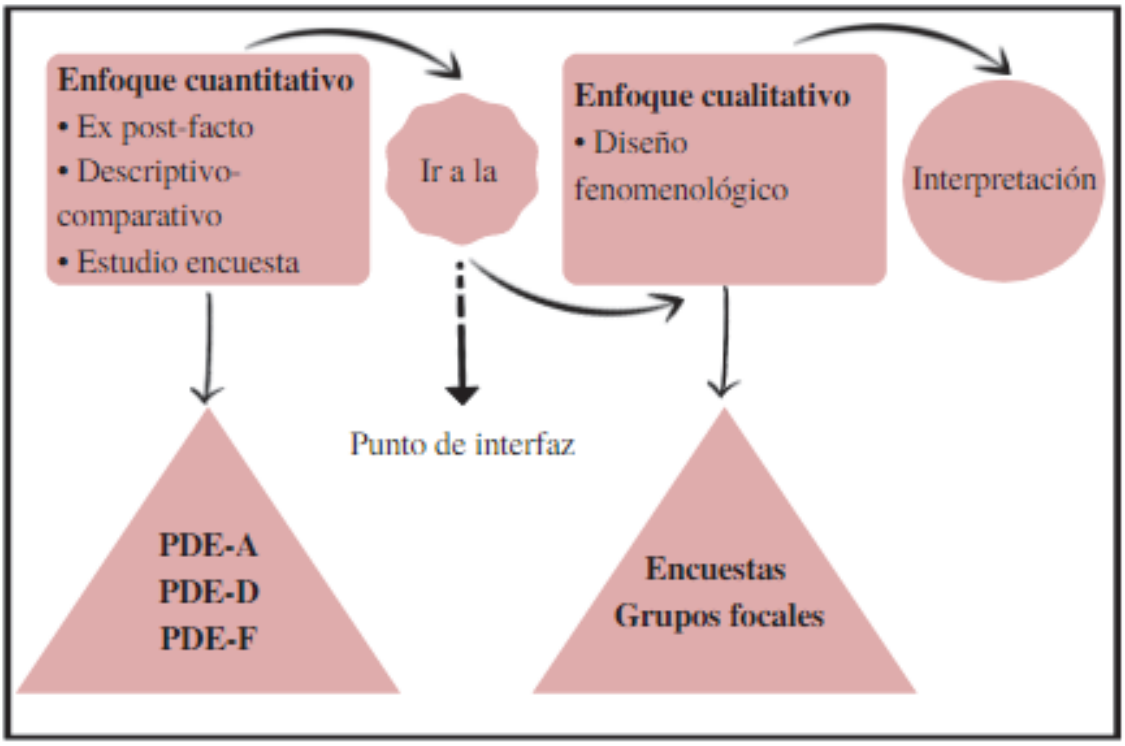
seleccionada (alumnado, docentes, familias) y su posterior valoración de la consistencia interna y la validez del constructo.

5.1.2 Investigación empírica

Siguiendo con la clasificación de Ato et al. (2013), la segunda investigación de esta tesis fue un estudio empírico, el cual busca dar respuesta al segundo objetivo principal *Descubrir las percepciones que tienen los docentes, los escolares y las familias de un centro educativo de la Alicante sobre los deberes escolares*. Esta investigación presentó un diseño explicativo secuencial con un enfoque metodológico mixto (Figura 48), puesto que combinaba el método cuantitativo y cualitativo, con el fin de enriquecer la investigación y poder abordar y analizar la realidad más a fondo y con mayor profundidad, pluralidad y riqueza de la interpretación (Creswell, 2012; Creswell & Plano, 2011), ya que "los instrumentos de ambos métodos al trabajar juntos, arrojan información que permite comprender y analizar esa realidad objeto de estudio para su posterior transformación" (Chavez, 2018, p. 165).

Figura 48

Esquema del diseño mixto explicativo secuencial



Nota: Adaptación de Serrano Pastor (2020)

Este diseño mixto explicativo secuencial (Creswell, 2012; Creswell y Plano Clark, 2011; Hernández Sampieri et al., 2014) emplea el método de estudio de caso, que permite comprender de forma profunda la realidad del ámbito educativo y/o social. De la misma manera, el objetivo de este estudio de caso es descriptivo, puesto que pretende detallar lo que acontece en un caso determinado y concreto (Sabariego et al., 2014). De entre los tipos expuestos en el trabajo de Yin (2014), se determina que corresponde al tipo 2, ya que es solo existe un caso único, pero son analizadas subunidades diferentes dentro de él (alumnado, familias y docentes).

Con respecto a la **hebra cuantitativa** (Figura 49) se utilizó un estudio no experimental ex post-facto, clasificándolo como un estudio descriptivo-comparativo, por lo que la metodología se encuadra en un paradigma positivista o empírico-analítico (Mateo, 2014; Torrado, 2014). Estos estudios no se limitan a recoger datos, sino que buscan responder a cuestiones establecidas mediante información específica y minuciosa (Mateo, 2014), lo que permite ayudar a conocer la visión de una comunidad educativa concreta, ya que siguiendo con Mateo (2014, p. 197-198) estos estudios:

> Centran su actuación en determinar el "qué es" de un fenómeno educativo y no se limitan a una mera recogida de datos, sino que intentan responder a cuestiones sobre el estado presente de cualquier situación educativa con implicaciones que van más allá de los límites establecidos por los propios elementos estudiados.

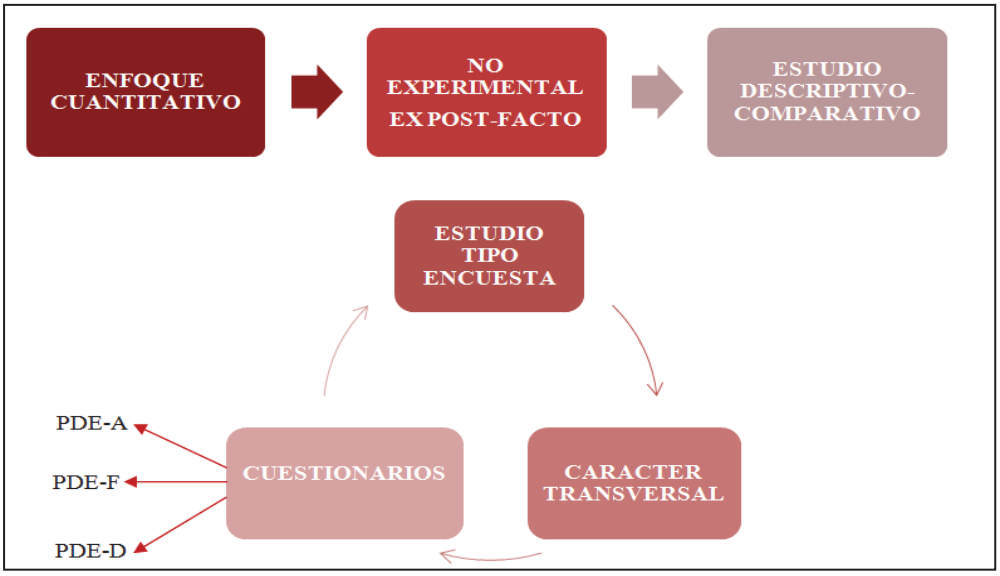
Asimismo, se empleó una investigación tipo encuesta, puesto que estos son convenientes para describir y prever situaciones del contexto educativo (Mateo, 2010). En cuanto al instrumento de recogida de datos se utilizó el cuestionario estructurado, esta elección es debida a que como afirma Buendía Eisman (1998, p.123-124) el cuestionario permite "conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador". Este tipo de instrumento es uno de los más empleados cuando el objetivo del estudio es conocer las percepciones de los participantes que se sitúan en un ámbito social o educativo (Serrano Pastor, 2008; Tymms, 2012; Torrado, 2014)

Es preciso destacar también que, dentro de los estudios tipo encuesta, se trata de una investigación de carácter transversal, puesto que tiene como principal característica el hecho de que la información se obtiene en un único momento y en un espacio de

tiempo limitado. Esta investigación es, además, triangulado y comparativo. Por un lado, se establece que es triangulado porque obtiene información sobre la percepción de tres colectivos: docentes, alumnado y familias; y, por otro lado, se dice que es comparativo puesto que relaciona los datos obtenidos en cada uno de los grupos para obtener los aspectos similares, así como los disímiles.

Figura 49

Esquema de la metodología de la hebra cuantitativa



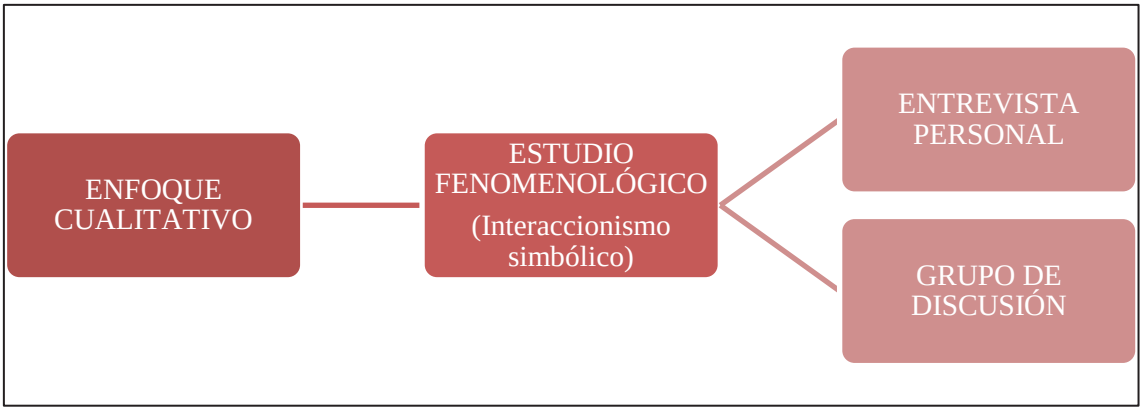
Con el fin de profundizar en los resultados obtenidos mediante la hebra cuantitativa (Figura 50) se propone emplear también una **hebra cualitativa**. Destacar que esta metodología cualitativa, en comparación con los métodos cuantitativos, no se centran en controlar hechos, sino que solo se emplean para relatar o describirlos (Sabariego et al., 2014). De forma específica, exponer que se emplea un estudio fenomenológico basado en el interaccionismo simbólico, ya que analiza el ámbito social en función de los actos de los participantes (Gadea, 2018) y es el más adecuado, puesto que no hay por qué dudar de la veracidad de la información que nos aportan los participantes en cuanto que han vivido esa experiencia. Con este tipo de estudio lo que se pretende es concretar "el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto" (Sabariego et al., 2014, p.317).

Asimismo, se emplean dos técnicas directas o interactivas para recoger los datos de esta hebra. Por un lado, se utilizan las entrevistas personales y cualitativas con los

docentes, siendo una entrevista semiestructurada y semidirectiva, ya que parte de un guion previamente establecido, pero se realizan las preguntas de forma abierta para que la información que se obtenga sea más rica y variada. Por otro lado, con el colectivo de los escolares se utiliza la técnica de grupo de discusión o grupo focal, ya que se efectúa un debate por cursos, es decir, a nivel colectivo. Con ello, se procura provocar un discurso grupal donde las opiniones de unos y otros colisionen y se crucen entre sí para ofrecer una opinión general más boyante y valiosa.

Figura 50

Esquema de la metodología de la hebra cualitativa



A continuación, se procede a detallar en la Tabla 9 y Tabla 10 la clasificación de las variables de la investigación según la función metodológica que cumplen, tanto en la investigación instrumental, como en el experimental en lo que atañe al enfoque cuantitativo.

Tabla 9

Variables de la investigación según su función metodológica en la investigación instrumental

INVESTIGACIÓN INSTRUMENTAL	
Validez de contenido	**Consistencia interna y validez de constructo**
Variables independientes: jueces Variables dependientes: criterios (adecuación, suficiencia, claridad, pertinencia y relevancia)	Variables independientes/factores: ítems de los tres cuestionarios las cuales quedan detalladas según su naturaleza en el Anexo 1.

Tabla 10

Variables de la investigación según su función metodológica en la investigación empírica

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	
Variables dependientes	Concepción de los deberes Tiempo libre y dimensión socioafectiva Implicación familiar Aprender a aprender COVID-19
Variables independientes	Rol de los participantes (alumnado, docentes y familias) Curso escolar que cursa el estudiante Años de experiencia docente Estatus socioeconómico de las familias

Asimismo, hay que destacar que. en cuanto a la hebra cualitativa de la investigación empírica. no hay variables, sino categorías e ideas, las cuales aparecen descritas en el apartado 5.3.2 del presente trabajo.

5.2 Participantes y contexto

La población a la que ha sido dirigida la investigación empíricao queda delimitada por los estudiantes de Educación Primaria de un Colegio Público de Educación Infantil y Primaria de Alicante, así como por sus docentes y las familias de dichos escolares, dando lugar a un total de 480 participantes. En dicha muestra se aprecia la adscripción de los participantes a tres colectivos distintos, quedando divididos entre el contexto escolar (estudiantes y docentes) y contexto sociofamiliar (familias y escolares).

La especificidad de la elección de este centro, entre otros aspectos, viene determinada por la situación derivada de la COVID-19. La dificultad existente para el acceso a los centros educativos y a sus miembros durante la situación de pandemia mundial, conllevó a seleccionar este colegio, al cual la autora de la tesis tenía acceso por ser miembro del claustro docente. Asimismo, otro de los aspectos favorables a la hora de su selección es que se trata de un centro bastante grande con casi 700 escolares, como se observará más adelante, lo cual permitió obtener una muestra bastante elevada para ser solo un colegio.

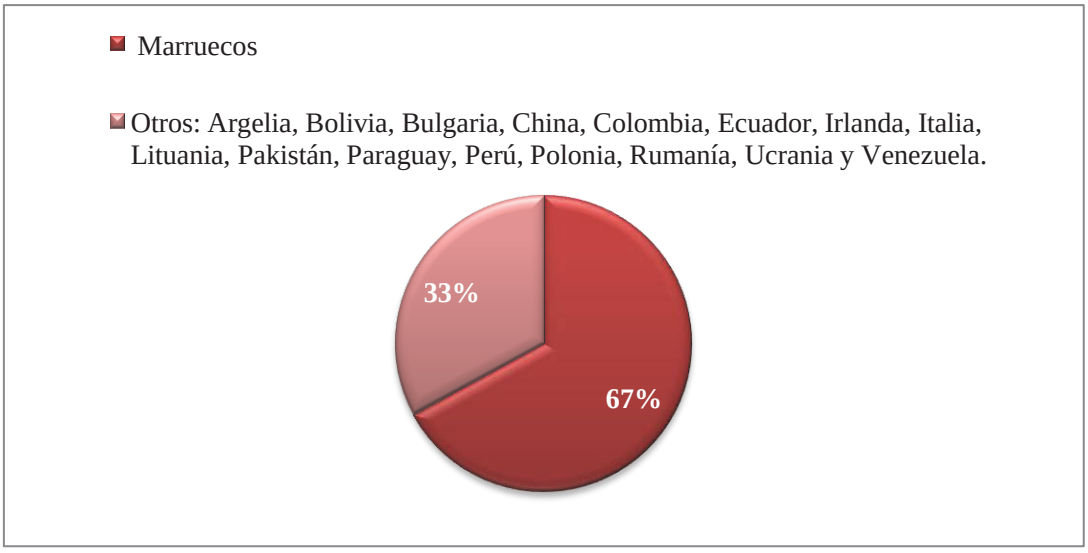
No obstante, no se puede olvidar el hecho de que en este centro no había una política de deberes establecida, lo que favorecía a que las opiniones de los docentes estuviesen muy divididas con respecto a este tópico, oscilando entre aquellos que

estaban en contra de las tareas escolares y aquellos que veían en esas tareas un elemento importante y esencial para el desarrollo de los estudiantes. Esta doble perspectiva ha aportado al trabajo una diversidad de significados no solo en torno a las tareas escolares, sino también en torno a cómo conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El centro seleccionado está localizado en un municipio de la comarca de la Vega Baja del Segura con una extensión de 9.45 km^2 y cuenta con casi ocho mil habitantes, población que mantiene actualmente un ritmo creciente. La mayor parte de esta se concentra en el núcleo urbano, donde está situado el centro escolar. Se trata del único colegio de la localidad, por lo que es un centro bastante grande, como ya se ha anticipado. En la actualidad y motivado por la pandemia del virus Sars-Cov2 y por la necesidad de crear grupos burbuja, existen 11 grupos de infantil y 24 grupos de primaria. El total de estudiantes escolarizados en esos 35 grupos es de 692 escolares, con un 23.60 % (*n* =164) de alumnado procedente de otros países (Figura 51).

Figura 51

Alumnado extranjero del centro escolar estudiado



En cuanto al alumnado con necesidades educativas especiales, durante el curso escolar de 2020-2021, había escolarizados un total de 24 estudiantes que recibían el apoyo de los especialistas de Pedagogía Terapéutica y 28 eran atendidos por el personal de apoyo de Audición y Lenguaje. Resaltando, además, que 10 escolares contaban con el recurso de Educación Compensatoria debido al desconocimiento total de la lengua española.

Con respecto al procedimiento empleado para la selección de los participantes de esta investigación, matizar que se utilizó una técnica de muestro no probabilística, ya que esta selección dependió de diversos criterios y situaciones que la autora tuvo que tener en cuenta en el momento de la recogida de datos (Otzen y Manterola, 2017). Es decir, los participantes no fueron escogidos al azar, dentro de este muestro no probabilístico, se trata de un muestreo por conveniencia, puesto que la autora decidió analizar este centro no solo por ser una muestra más accesible, sino teniendo en cuenta todos los argumentos arriba expuestos, así como la imposibilidad de acceso libre a otros colegios.

Una vez conocido el centro donde se realizó el estudio de caso, hay que tener en cuenta que se han llevado a cabo dos investigaciones con diferentes participantes. Por ello, a continuación, se procede a describir los distintos participantes en función de la investigación y de la fase concreta a la que pertenecen.

5.2.1 Participantes de la investigación instrumental

En el presente apartado se procede a describir de la forma más fiel posible los participantes pertenecientes a las distintas fases de la investigación instrumental realizada.

1) Fase 1. Estudio piloto

Durante la realización del estudio piloto, que se llevó a cabo a partir de un trabajo de investigación realizado en 2017, se realizó la validez de contenido de los tres primeros cuestionarios gracias a dos expertas investigadoras, doctoras y profesoras de la Universidad de Murcia, que debían valorar cualitativamente la adecuación, claridad, pertinencia y relevancia de diversos aspectos de los tres cuestionarios elaborados. Se decidió seleccionar a dos juezas, puesto que se buscaba evitar el sesgo que podría producir la elección de un solo evaluador, logrando así una valoración más concisa y rigurosa (Buendía Eisman, 1998).

De igual forma, para poder llevar a cabo la validez de constructo y la consistencia interna de los mismos, dichos instrumentos se aplicaron a un total de 503 participantes. En dicha muestra se podía distinguir la adscripción a tres colectivos diferentes (alumnado, docentes, familias). De forma más específica se puede matizar

que los centros participantes pertenecían a los municipios de Santomera, Cabezo de Torres, Murcia, Mula y La Alberca.

En referencia al colectivo del alumnado se logró una muestra de 259 participantes, los cuales provenían de Santomera y de Cabezo de Torres. Para poder establecer una reseña más exacta y fiel de las características de este conjunto productor de datos, se procede a su descripción mediante de la información recogida a través de las preguntas del cuestionario de tipo académico.

En cuanto a su adscripción a centros públicos o privados/concertados, destacar que el 36.70 % (*n*= 94) de ellos estaban escolarizados en los primeros, mientras que el 63.30 % (*n*= 165) de esta muestra pertenecía a centros privados/concertados. De igual manera, exponer que los estudiantes encuestados se encontraban entre cuarto y sexto de Educación Primaria. El 41 % (*n* = 106) de alumnado estaba escolarizado en sexto curso, casi un 38 % (*n* = 98) de la muestra era de quinto curso y, por último, el 21.24 % (*n*= 55) correspondía a los escolares de cuarto de Educación Primaria. Finalmente, se ha de matizar que este grupo estaba bastante equilibrado en cuanto al sexo, ya que el 50.19 % (*n*= 130) eran alumnas, mientras que el 49.81 % (*n*= 129) eran alumnos.

Con relación a las familias, este conjunto lo conformaron 163 miembros de familias de los municipios de Santomera y Cabezo de Torres. Al inicio de la investigación la muestra invitada fue de 259 familias, número coincidente con la cantidad de alumnado participante. No obstante, la muestra quedó disminuida produciéndose una mortandad experimental del 37.07 % (*n*= 96).

En cuanto a la información recabada a través de las cuestiones de tipo sociodemográfico del cuestionario relativo a las familias, se observó que las madres habían cumplimentado el 79.10 % (*n*= 129) de los cuestionarios, los padres el 19.60 % (*n*= 32) y solo algo más del 1 % (*n*= 2) había sido cumplimentado por algún miembro familiar distinto a la madre o al padre. Asimismo, el 22.10 % (*n= 36*) estaba en situación de parado y no llega al 1 % (*n*= 1) estaba jubilado o era pensionista. Relativo a esto, es destacable el hecho de que el 65.60 % (*n*= 107) de estas familias tanto el padre, como la madre estaban trabajando.

Finalmente, los familiares que compusieron esta muestra tenían una edad media de $\bar{x}$ = 41.28 años (*Sd* = 5.231), siendo el mínimo 18 y el máximo 58 años. Igualmente, la media relativa al número de descendientes se encontraba en $\bar{x}$ = 1.89 (*Sd* = 0.661), oscilando entre uno y cuatro hijos.

En el caso del grupo del profesorado de Educación Primaria de la Región de Murcia, exponer que estaba formado por 81 docentes de los municipios de Santomera, Cabezo de Torres, Murcia, Mula y La Alberca, destacar que el hecho de que este colectivo procediera de más municipios se debía a que la proporción de docentes por centro es menor que la de estudiantes y familias. Al igual que en los conjuntos anteriores se van a emplear los datos sociodemográficos para realizar una descripción lo más cercana a la realidad.

Gracias a estos datos se pudo establecer que el 79 % (*n*= 64) de estos docentes eran mujeres. Asimismo, el 51.90 % (*n*= 42) del total de la muestra pertenecía a centros públicos, por lo cual, el 48.10 % (*n*= 39) pertenecía a centros de titularidad privada/concertada. Por otro lado, la situación administrativa de los docentes que trabajaban en centros públicos, destacar que el 38.30 % (*n*= 31) de ellos tenían plaza fija en la función docente.

En cuanto a la edad, se observa que la media era de $\bar{x}$ = 38.93 (*Sd* = 10.06), con una amplitud que fluctuaba entre los 23 y los 64 años de edad. En relación con esto, la mayor proporción de los docentes, un 53.10 % (*n*= 43) tenía una experiencia profesional que oscilaba entre 1 y 10 años; sin embargo, solo el 7.40 % (*n*= 6) tenía una experiencia docente de entre 21 y 25 años. Por lo tanto, se puede ver que, aunque la media de edad rondaba los 40 años, la mayor parte de los maestros no llevaba más de 10 años trabajando.

Finalmente, se vislumbra que la distribución de los docentes en función del curso donde impartían docencia estaba bastante equilibrada rondando entre el 16 % y el 17 % en cada uno de los cursos. En relación a las asignaturas que impartían, destacar que más de la mitad de los docentes se dedicaba a impartir todas las asignaturas de tutoría, siguiendo en segundo lugar con un 19.80 % (*n*= 16) los docentes de inglés.

2) Fase 2. Técnica Delphi

En cuanto a los participantes de la técnica Delphi, es necesario resaltar que el momento destinado a la selección e identificación de las personas que pasarían a participar en dicho proceso de valoración fue una parte crucial y crítica, ya que de ellos dependería la correcta validación del instrumento de recogida de datos. Por ello, en el caso de esta tesis los expertos fueron seleccionados atendiendo a una serie de criterios específicos como la experiencia docente o su conocimiento sobre los deberes escolares, tópico central del estudio. Todo ello se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico, que según Sabariego (2014, p. 145), son aquellos donde la selección de los expertos se realiza en función de las características de la investigación y no de la probabilidad, siendo además un muestro intencional, puesto que la elección estuvo motivada por la experiencia de los individuos sobre un tema específico.

Asimismo, además de la experiencia, se tuvo en cuenta la accesibilidad y disponibilidad de los individuos, así como su interés en formar parte de este proceso y su capacidad de ser imparcial ante los ítems a valorar. Teniendo en cuenta estoo, se realizó una selección de 18 jueces participantes, siendo 10 de ellos docentes de Educación Primaria y ocho con el Grado en Doctor. Respecto a la trazabilidad de su perfil (Tabla 11), se puede exponer que respecto a los años de experiencia docente se obtiene un valor mínimo de 1 año y un valor máximo de 33 años, logrando una media de □= 10.94 (*Sd* = 10.669). Por otro lado, atendiendo a la valoración del conocimiento en la línea de trabajo sobre los deberes escolares en Educación Primaria, valorada del 1 al 10, se obtiene un valor mínimo de 2 y un valor máximo de 9, con una media de □= 7.06 (*Sd* = 1.984).

Tabla 11

Trazabilidad del perfil de los jueces participantes

	N	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	**Desviación típica (*Sd*)**
Años de experiencia docente	18	1	33	10.94	10.67
Valoración del conocimiento de la línea de trabajo	18	2	9	7.06	1.98

Finalmente, atendiendo a las áreas de conocimiento o especialidades a la que pertenecen (Tabla 12) se observa gran variabilidad, siendo en mayor porcentaje del

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación con un 22.20 % (*n*= 4).

Tabla 12

Áreas de conocimiento o especialidades de los jueces participantes

Áreas	Frecuencia	Porcentaje
Teoría e Historia de la Educación	1	5.60
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	4	22.20
Didáctica de las Ciencias Sociales	2	11.10
Expresión Plástica, Musical y Dinámica	1	5.60
Educación Primaria	3	16.70
Educación Primaria Educación Física	1	5.60
Educación Primaria Inglés	2	11.10
Educación Primaria Francés	1	5.60
Educación Primaria Audición y Lenguaje	2	11.10
Educación Primaria Pedagogía Terapéutica	1	5.60

3) Fase 3. Aplicación de los cuestionarios con la muestra participante

Para el desarrollo de la tercera fase de la investigación instrumental que permitió realizar el análisis factorial exploratorio de la consistencia interna y la validez de constructo de los cuestionarios finales, la muestra empleada para la aplicación de los mismos fue el conjunto de alumnado, docentes y familias que será descrito minuciosamente en el apartado siguiente, dentro de la hebra cuantitativa.

5.2.2 Participantes de la investigación empírica

El apartado siguiente va dirigido a la descripción de los participantes que pertenecieron a las dos fases o hebras de la investigación empírica de esta tesis.

1) Hebra cuantitativa

A continuación, se pasa a detallar las características de los tres conjuntos de participantes que cumplimentaron los cuestionarios (PDE-A, PDE-F, PDE-D) para la recogida de datos cuantitativos de la investigación empírica.

a) Alumnado

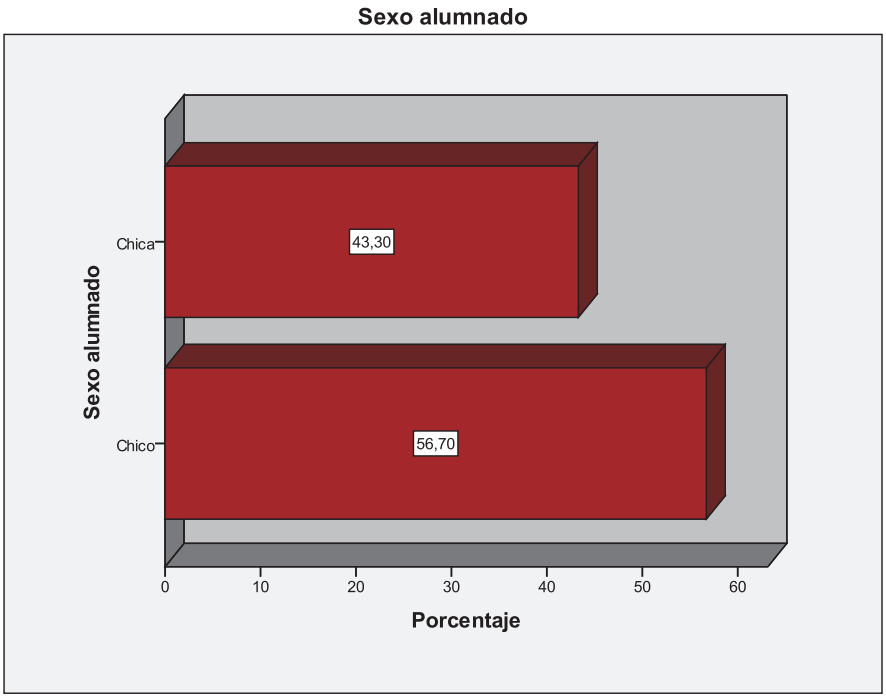
El conjunto de los estudiantes se conforma por 358 alumnos y alumnos de Educación Primaria de un colegio de titularidad pública de Alicante. Con el fin de tener un

conocimiento más preciso y delimitado de este colectivo, se procede a realizar una descripción de las principales características de la muestra productora de los datos que han sido obtenidos mediante preguntas del cuestionario PDE-A.

En primer lugar, señalar que, con respecto al sexo de los escolares, sobresale levemente la presencia de alumnos con un 56.70 % (*n*= 203), sobre un 43.30 % (*n*= 155) de alumnas como así queda reflejado en la Figura 52.

Figura 52

Sexo alumnado

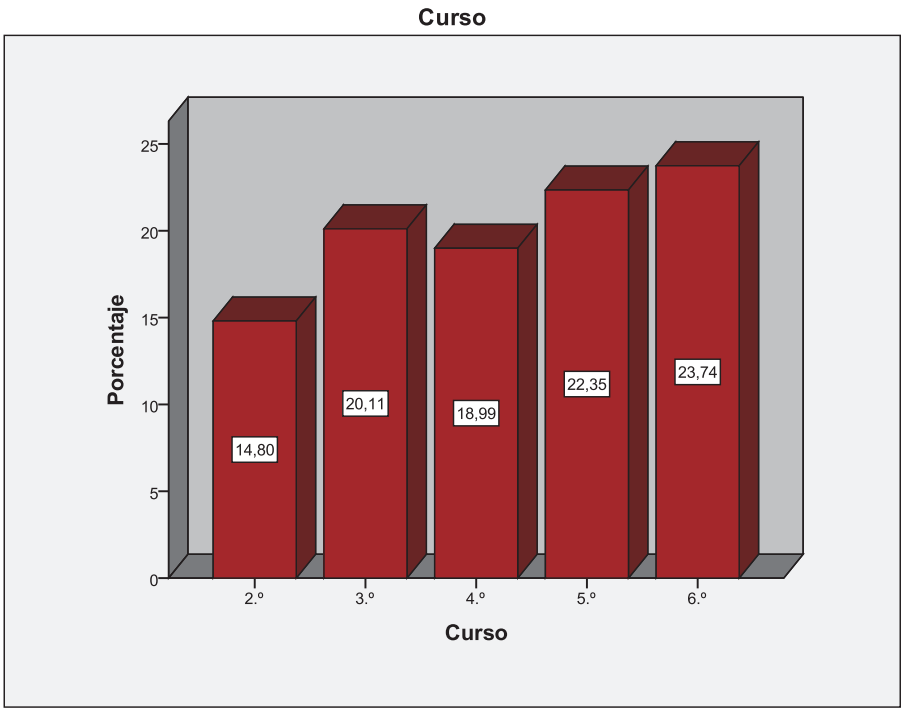


Asimismo, si se atiende al curso escolar que están cursando los estudiantes, se tratan de escolares que van desde segundo hasta sexto de Educación Primaria. Es preciso anotar que los cuestionarios realizados a los estudiantes de primer curso fueron descartados por no ofrecer suficiente fiabilidad, puesto que las instrucciones que se les ofrecían tenían que estar tan estructuradas para que las comprendieran que afectaba a las respuestas brindadas, ya que todos tendían a normalizarlas. En cuanto a los 358 estudiantes encuestados, el porcentaje superior se atisba en sexto curso con un 23.74 %

(*n*= 85) y el inferior en los alumnos y alumnas de segundo curso con un 14.80 % (*n*= 53). No obstante, los porcentajes de todos los cursos son bastante equilibrados como se puede apreciar en la Figura 53.

Figura 53

Curso del alumnado

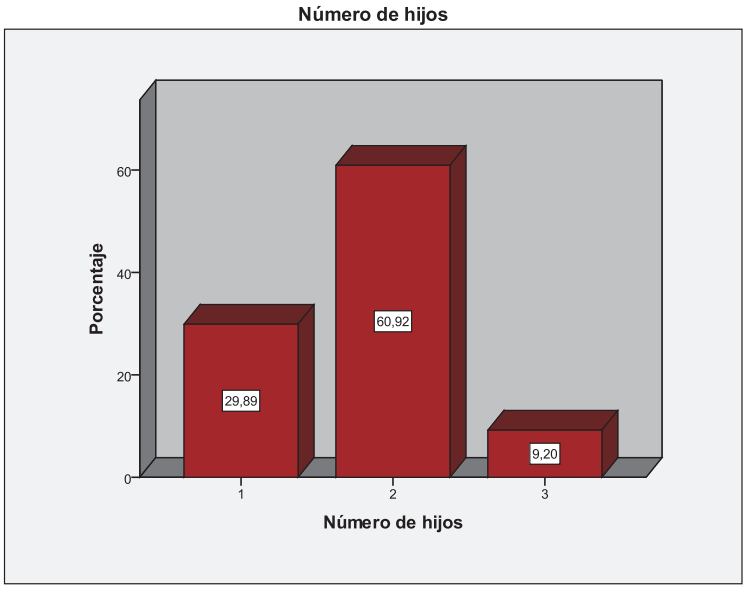


b) Familias

El segundo colectivo a analizar se trata de las familias de los estudiantes, destacando que la muestra es de un total de 87 familias. Este número tan inferior de familias con respecto al de los educandos se debe a que la mayoría de ellas tienen escolarizadas en el mismo centro a más de un hijo o hija, ya que como se recoge en los datos del cuestionario PDE-F, el 60.90 % (*n*= 53) de las familias tienen dos hijos o hijas en edad escolar, el 9.20 % (*n*= 8) tienen tres hijos o hijas escolarizados en el centro y el resto, 29.90 % (*n*= 26) solo un hijo o hija, lo cual explica parte de esta diferencia clara entre ambos grupos (Figura 54). La otra diferencia queda argumentada por el hecho de la voluntareidad de la cumplimentación de los cuestionarios y por el hecho de que fueron facitlitados vía *online*, por la webfamilia del centro escolar.

Figura 54

Distribución del número de hijos e hijas en edad escolar por familia



Si se sigue avanzando en la descripción de este colectivo, hay que resaltar que la mayor parte de los cuestionarios fueron cumplimentados por las madres de los estudiantes, ya que solo se observa la presencia de un 4.60 % (*n*= 4) de los padres. En cuanto a la edad, se puede establecer que la edad media de las familias encuestadas era de 40 años.

Atendiendo al ámbito laboral, el 20.70 % (*n*= 18) de los familiares estaban en situación de paro, mientras que el 79.30 % (*n*= 68) se encuentraban en activo. Dentro de estos, las profesiones más destacas, tomando como base la clasificación de ocupaciones del Instituto Nacional de Estadística, son:

- Técnicos y profesionales de apoyo 25.30 % (*n*= 22)
- Empleado de tipo administrativo 21.80 % (*n*= 19)
- Técnicos y profesionales científicos e intelectuales 21.80 % (*n*= 19)
- Trabajadores de servicios de restauración, protección y vendedores de los comercios 13.80 % (*n*= 12)

En este caso, hay que expresar la presencia de un sesgo en este grupo participante, ya que la voluntariedad de los cuestionarios dio lugar a que la participación de los mismos no mostrase la realidad total del contexto socioeconómico familiar del centro.

Finalmente, se les preguntó sobre la asignatura que más deberes solían hacer sus hijos o hijas, a lo cual se señala que la asignatura en cabeza era la de Matemáticas con un 58.60 % (*n*= 51), seguida por detrás a la unión entre Matemáticas y Lengua Castellana con un 21.80 % (*n*= 19). En cambio, tanto Ciencias Naturales como Ciencias Sociales solo recibieron un 1.10 % (*n= 1*) cada una.

c) Docentes

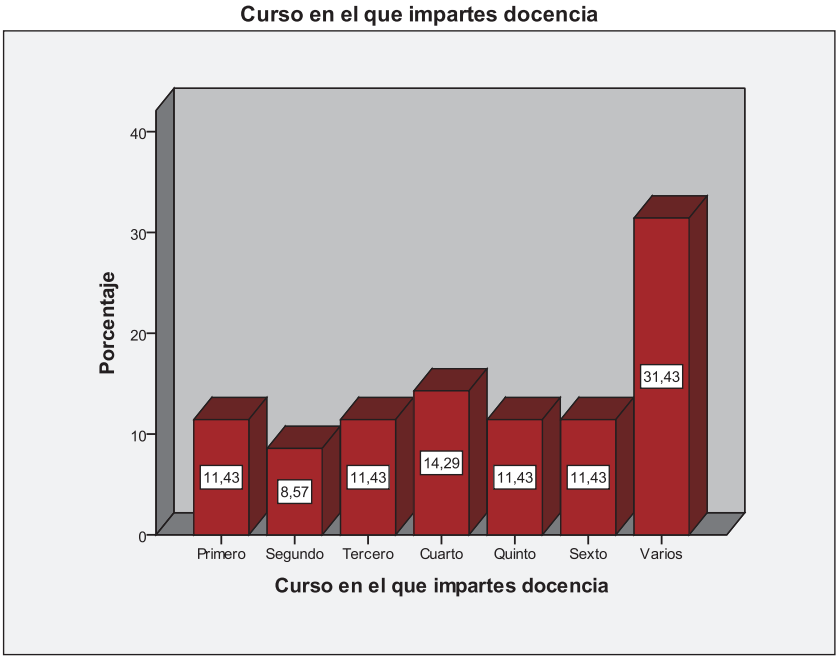
Por último, se atiende al grupo de los docentes, que al igual que con los otros conjuntos, se van a emplear los datos recopilados para llevar a cabo una descripción lo más cercana a la realidad. Este colectivo estaba conformado por 35 docentes de Educación Primaria y gracias a los datos recogidos se conoce que despuntaba la presencia de maestras sobre maestros, puesto que el 71.40 % (*n*= 25) de los docentes era mujeres y solo el 28.60 % hombres (*n*= 10).

En cuanto a los años de experiencia, se establece que la media de años trabajados por estos docentes era de $\bar{x}$ = 17.57 (*Sd* = 11.41). Además, los datos muestras que el 60 % (*n*= 21) del profesorado eran interinos y no funcionarios de carrera. Con respecto a la distribución docente en función del curso en el que impartían docencia (Figura 55) se atisba que la mayor parte de ellos (31.40 %, *n*= 11) impartía clase en varios cursos, puesto que eran especialistas y trabajaban con varias clases, siendo alguno de ellos también tutores. El resto estaba bastante equilibrado, destacando la existencia de cinco docentes y tutores en el curso de cuarto por la existencia de una tutoría compartida entre una especialista de Audición y Lenguaje y una especialista de Inglés, y solo de tres en segundo por la no participación de uno de ellos.

Para concluir, si se avanza hasta las asignaturas de las que se encargan, se observa que había 22 personas que ofrecían las asignaturas de tutoría, pero se destaca que existían 23 tutores, por el motivo que se ha resaltado que dos tutoras compartían clase de tutoría y lo combinan con sus especialidades. Por consiguiente, el 34.30 % (*n*= 12) de los docentes no eran tutores, encontrando dos especialistas de cada clase: Música, Religión, Educación Física, Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica; exceptuando el caso de la asignatura de Inglés.

Figura 55

Distribución de los docentes por curso



2) Hebra cualitativa

Dentro de la hebra cualitativa se procede a trazar los participantes, tanto de las entrevistas individuales, como de los grupos de discusión que se emplearon para obtener la información cualitativa del estudio.

a) Entrevistas individuales

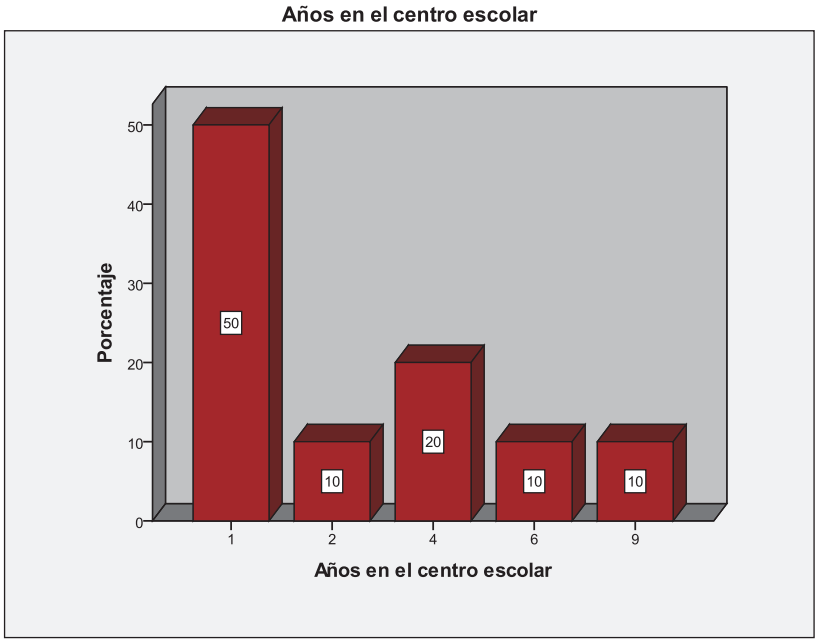
El grupo de docentes entrevistado estuvo compuesto por diez docentes del centro estudiado. Si se tiene en cuenta los datos sociodemográficos obtenidos a lo largo de dichas entrevistas, se puede exponer que el 70 % (*n*= 7) eran mujeres, mientras que el 30 % (*n*= 3) eran hombres.

Asimismo, en cuanto a los años de experiencia docente la mitad (*n*= 5) tenía una experiencia inferior a 10 años y solo un 10 % (*n*= 1) declaraba una experiencia de más de 20 años trabajados. Con respecto a los años trabajados en dicho centro, destacar que el 50 % (*n*= 5) era su primer año en este colegio, remarcando que los otros cuatro docentes llevaban entre dos y nueve años trabajando en él (Figura 56).

Finalmente, destacar que seis de cada diez maestros de los entrevistados (*n*= 6) eran tutores, el 20 % (*n*= 2) impartían inglés y el otro 20 % (*n*= 2) hacía referencias los especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica.

Figura 56

Distribución docente en función de los años en el centro escolar objeto de estudio



b) Grupos de discusión

Con respecto a los grupos de discusión o grupos focales, se llevaron a cabo cinco, un grupo con cada curso de los que habían participado en la hebra cuantitativa (Tabla 13). En el caso del grupo focal de segundo curso, estuvo constituido por 12 estudiantes de entre siete y ocho años, en el cual se incluía un escolar con retraso del lenguaje.

Si se continua con el grupo de tercero, este se formó con 20 educandos de entre ocho y 10 años, entre ellos había un estudiante repetidor que presentaba discapacidad intelectual leve y un escolar con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y sospecha de Trastorno del Espectro Autista. En el caso del grupo de cuarto de primaria, fueron siete niños los que participaron, tres de ellos eran alumnado de origen marroquí. Este grupo se encontraba entre los nueve y 10 años.

El grupo de discusión perteneciente a quinto curso, se llevó a cabo con la participación de 15 estudiantes, de entre 10 y 11 años, entre los cuales no había ningún

estudiante con características a destacar. Asimismo, en el grupo focal de sexto, participaron 20 escolares, de entre 11 y 12 años, sin necesidades específicas de aprendizaje.

Tabla 13

Características del alumnado perteneciente a los distintos grupos de discusión

Grupo	Número de alumnado	Observaciones
2.º primaria	12	• Un escolar con retraso del lenguaje
3.º primaria	20	• Un estudiante con discapacidad intelectual leve • Un escolar con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y sospecha de Trastorno del Espectro Autista
4.º primaria	7	• Tres de origen marroquí de siete
5.º primaria	15	• Sin observaciones
6.º primaria	20	• Sin observaciones

5.3 Recogida de información: instrumentos y procedimiento

5.3.1 Recogida de información de la investigación instrumental

Dentro de la investigación instrumental se utilizaron diversos instrumentos cuantitativos y cualitativos para la recogida de información. Todos ellos serán detallados a continuación en función de la fase de la investigación en la que se emplearon.

1) Fase 1. Estudio piloto

A lo largo del estudio piloto, con el objetivo de valorar la validez de contenido de las primeras versiones de los cuestionarios elaborados para una investigación previa, se empleó una escala de validación (Anexo 2) dirigida a los jueces participantes que se encargaron de medir cualitativamente la validez de dichos cuestionarios.

Esta escala pretendía valorar desde una perspectiva cualitativa la adecuación, claridad, pertinencia y relevancia de diferentes rasgos de los cuestionarios, como la estructura y formato, la presentación, los contenidos, la organización y secuenciación de los ítems, la corrección lingüística de los ítems, así como el ajuste de los ítems a las características de los destinatarios.

Dicha escala era estructurada pero abierta, ya que daba la oportunidad a los jueces para aportar cualquier tipo de opinión o propuesta de mejora sobre los diversos apartados de los cuestionarios. Este instrumento incluía una primera parte donde se aportaban los principales datos del trabajo de investigación que se estaba llevando a cabo; seguidamente, se daban una serie de instrucciones sobre lo que debían realizar, agradeciendo la participación y sus aportaciones y sugerencias. Tras ello, se incluía una tabla donde los jueces tenían que exponer sus observaciones y una parte final abierta donde estos tendrían la oportunidad de aportar cualquier dato que consideraran preciso para esta validación.

En esta primera fase, también se utilizaron, como instrumentos, los tres cuestionarios una vez analizadas las aportaciones de las expertas y realizadas las modificaciones oportunas para incorporarlas en su formato final. De ahí se obtuvo el cuestionario de percepción de los escolares sobre los deberes (CUDE-A), el cuestionario de percepción de las familias sobre los deberes (CUDE-F) y el cuestionario de percepción de los maestros sobre los deberes (CUDE-M), los cuales se recogen en el Anexo 3. El uso de los mismos se empleó para obtener la validez de constructo y la consistencia interna de los mismos.

Estos eran cuestionarios con una escala tipo Likert, donde los tres conjuntos debían exponer su grado de acuerdo entre un número de uno a cinco, ambos inclusive. De igual manera, todos ellos se entregaron en formato impreso y con un carácter autocompletable, para facilitar y posibilitar su cumplimentación sin la necesidad de la presencia de la autora de la investigación. Destacando, finalmente que eran de tipo transversal, puesto que solo recababan información en un momento concreto.

Las partes de las que constaban estos tres instrumentos eran:

- Presentación: donde se exponía el objetivo de la investigación, se detallaban las instrucciones necesarias para su cumplimentación y se mostraba la importancia de la participación en dicho estudio.
- Información sociodemográfica y académica: con la finalidad de establecer una descripción de las características de la muestra.
- Cuerpo de preguntas: estructurado en función de cinco dimensiones.

- Observaciones: un espacio abierto a sugerencias y aportaciones por parte de los encuestados.

El procedimiento llevado a cabo a lo largo de esta primera fase fue la revisión bibliográfica de investigaciones relacionadas con los deberes para elaborar los ítems que compusieron las tres primeras versiones de los cuestionarios, lo cual se realizó en diciembre de 2016. Seguidamente se pidió ayuda a dos expertas en investigación para la validación de los instrumentos, realizando dicho proceso en enero de 2017.

Tras esta validación se procedió a la cumplimentación de los cuestionarios por la muestra seleccionada para el primer estudio previo realizado. Para ello, el primer paso fue acudir presencialmente a todos los centros escolares objeto de estudio con el objetivo de tener un primer contacto con algún miembro del equipo directivo. En este primer contacto se les presentaba con rigor y detalle el objeto de la investigación, exponiéndoles el objetivo principal de la mismas, así como el tiempo aproximado que supondría el estudio y se les mostraban los instrumentos que se iban a utilizar. Consecutivamente, se le planteaba la oportunidad de participar y, en el caso de aceptar, se establecía el día en el que se aplicarían los cuestionarios.

En segundo contacto con los centros se llevaron a cabo tres acciones. En un primer lugar, se entregaron los cuestionarios de los docentes a los miembros del equipo directivo, para que estos se los hicieran llegar a los distintos maestros y maestras de Educación Primaria. En segundo lugar, se procedió a la aplicación de los cuestionarios de los estudiantes de las clases que se habían acordado previamente. Y, finalmente, se entregó a los escolares participantes los cuestionarios dirigidos a las familias para que estos fueran cumplimentados en casa. Asimismo, se acordó con la dirección una última fecha para la recogida de los cuestionarios de los docentes y de las familias.

Todo este proceso se llevó a cabo en los distintos centros durante los meses de febrero y marzo de 2017. Tras ello, durante el mes de abril de 2017 se realizaron las pruebas dirigidas al análisis de la validez de constructo y a la consistencia interna de estos instrumentos.

2) Fase 2. Técnica Delphi

En cuanto a la fase 2 de la investigación instrumental, el primer instrumento empleado fue un protocolo de control de los cuestionarios PDE (Anexo 4) el cual se entregó a los jueces expertos con el fin de que relacionaran los ítems, que habían sido reelaborados de los cuestionarios CUDE, con nuevos constructos o variables latentes que se habían seleccionado.

Este protocolo estaba conformado por una primera parte de información general del proyecto, seguida de los datos necesarios para la comprensión de la finalidad de este instrumento. Asimismo, se le animaba a participar teniendo en cuenta la importancia de ello dada su experiencia profesional y académica y se le agradecía previamente su colaboración. Después de dicha introducción, aparecía una tabla donde se recogía información precisa del perfil del experto para después ofrecerles unas breves instrucciones de cómo debían proceder a la cumplimentación de dicho protocolo.

De igual forma se exponían los constructos o variables latentes acompañadas de sus abreviaturas, para después incluir los ítems con los que los jueces debían relacionarlos. Finalmente, se ofrecía un apartado final de propuestas de mejoras en el que se le animaba a indicar las sugerencias que fuesen precisas.

Tras el juicio de los expertos, se elaboró una matriz de las concordancias y discrepancias de los jueces con el programa estadístico IBM SPSS para Windows versión 24. En dicha matriz se incluían las relaciones establecidas por los 18 jueces entre los constructos y los ítems aportados, lo cual se empleó en el grupo focal de expertos para, mediante la valoración y discusión de esos resultados, dar lugar a los cuestionarios finales.

El procedimiento que se llevó a cabo en esta fase, consistió en un primer envío de solución de participación en el juicio de expertos a 18 jueces vía email o vía telefónica. Esto se llevó a cabo el 29 de octubre de 2019. En cuanto a la cumplimentación del protocolo por los jueces se alargó desde octubre de 2019 a enero de 2020. Tras un leve parón por el confinamiento derivado del *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*, el 22 de octubre mediante

una reunión online, se realizó el primer grupo focal en el que se llevaron a cabo las primeras decisiones.

Tras la realización de las modificaciones en los diferentes cuestionarios, el 18 de diciembre de 2020 se efectuó el último grupo de discusión con los expertos para ofrecer las propuestas definitivas que dieron lugar a los cuestionarios finales (PDE-A, PDE-D, PDE-F).

3) Fase 3. Aplicación de los cuestionarios con la muestra participante

De la fase anterior surgen los nuevos cuestionarios empleados en esta última fase de la investigación instrumental con la finalidad de aplicar a una nueva muestra y poder calcular la validez de constructo y la consistencia interna. Los tres instrumentos finales empleados en esta fase, así como el procedimiento de su aplicación, serán descritos en la hebra cuantitativa de la investigación empírica que se detalla a continuación.

5.3.2 Recogida de información de la investigación empírica

Los instrumentos de recogida de datos que se emplearon para alcanzar los objetivos propuestos para la investigación instrumental fueron, por un lado, tres cuestionarios estructurados dirigidos a escolares, familias y docentes, destacando que se diseñaron *ad hoc* para este estudio (Anexo 5). Y, por otro lado, las entrevistas personales a docentes y los grupos de discusión con los estudiantes para los cuales se emplearon también documentos guía con el fin de que la recogida de datos fuese más dirigida (Anexo 6 y 7).

1) Hebra cuantitativa

Con respecto a los cuestionarios, según Torrado (2014, p. 240) los define como "un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno", estas preguntas limitadas permiten obtener de forma rápida y sencilla toda la información necesaria para comprender la concepción de la comunidad educativa en materia de tareas escolares.

Tras realizar una revisión bibliográfica exhaustiva en torno a la temática de las tareas escolares (Baldivis Secondary College, 2014; Blazer, 2009; Cabrera, 2020; González Felipe y Reparaz, 2012; Muñoz Moreno y Lluch, 2020; Tristán, 2017; Valle et al., 2015), se decidió elaborar tres cuestionarios propios. Para el diseño de estos se llevó a cabo, como ya se ha expuesto en el apartado del instrumento de la investigación instrumental, mediante un grupo focal y tras la modificación de las mejoras propuestas, surgieron los tres cuestionarios definitivos. Este proceso fue de gran complejidad, sobre todo los cuestionarios dirigidos a las familias y a los estudiantes, debido a la amplia variabilidad sociocultural de las familias y a las diferencias en el desarrollo psicoevolutivo existentes entre los escolares de los diferentes cursos de Educación Primaria. Estos cuestionarios presentaban ciertas características comunes:

- Cuestionarios de tipo transversal que permitían obtener datos en un momento determinado.
- Los cuestionarios de los docentes y de los estudiantes eran instrumentos impresos y de carácter autocompletado, puesto que podían implementarse sin la presencia del autor. No obstante, destacar que los cuestionarios de los familiares se rellenaban vía online, con la plataforma de encuestas.um, debido a que, por las medidas relativas a la COVID-19, no se podían enviar documentos impresos a casa.
- Presentan una escala tipo Likert, por lo cual, los cuestionarios están formados por una serie de ítems o afirmaciones sobre los cuales los encuestados deben establecer su grado de acuerdo o desacuerdo expresado con un número del 1 al 5 en el caso de familias y docentes, y del 1 al 3 en el caso de los escolares.

Añadir que según Serrano Pastor (2008) estos instrumentos presentan también las siguientes partes:

- Presentación. La cual incluye tanto el logotipo de la Universidad de Murcia lo que ayuda a contextualizar la investigación, como la finalidad del estudio, aportando además unas instrucciones sencillas. De la misma manera, en ella se anima a las personas a participar, mostrándole lo importante que es esa información para el estudio.

- Información sociodemográfica en el caso de los docentes y familia y socioacadémica en el caso referido al alumnado. En ella se incluyen una serie de ítems que permiten realizar un análisis comparativo y describir a los distintos participantes.
- Cuerpo de preguntas. Compuesto por variables creadas en función de los objetivos y estructurados por dimensiones con coherencia temática entre sí.
- Observación. Se ofrece un último espacio abierto para que los participantes puedan reflexionar y aportar distintas sugerencias en la relación con el tópico de estudio.

En cuanto al procedimiento de recogida de datos cuantitativos, el primer paso fue acudir presencialmente al centro escolar para tener una reunión con la directora del mismo el día 12 de enero de 2020. Esta reunión se destinó a explicar y detallar con rigurosidad todos los datos referentes a la investigación que se quería llevar a cabo, aclarando el objetivo de la misma, así como los instrumentos a utilizar y el tiempo que ello conllevaría al centro. Seguidamente, se le proponía su participación en el estudio y se le aportaba la hoja de información sobre la tesis, así como el documento de declaración de consentimiento informado para mayores de edad, el cual debía ser firmado por la directora.

El siguiente paso, consistió en llevar a cabo la recogida de información cuantitativa mediante la cumplimentación de los cuestionarios. El cuestionario PDE-F fue entregado a las familias, de manera online, mediante la webfamilia del centro, junto al cuestionario se incluía tanto un mensaje de la directora, como una de la autora de esta tesis, en el cual se les invitaba a participar de forma voluntaria, destacando la importancia de su ayuda en el mismo. Dicho proceso se produjo entre el 28 de enero hasta el 23 de febrero de 2020.

Con respecto al cuestionario PDE-D, este se entregó en mano a cada docente, de forma impresa, para que lo rellenara y, posteriormente, se volvió a recoger estos cuestionarios tras haber cumplido el periodo de cuarentena, todo ello se llevó a cabo durante desde el 18 de enero hasta el 9 de febrero de 2020. Finalmente, los cuestionarios destinados a los escolares PDE-A, fueron entregados a sus tutores para que estos fueran

cumplimentados en la hora de tutoría por los escolares de cada clase, realizándose en la misma fecha de entrega y recogida que los cuestionarios de los docentes.

2) Hebra cualitativa

En el ámbito cualitativo, como ya se ha expuesto, se emplearon dos instrumentos, las entrevistas y los grupos de discusión o grupos focales. Los cuales serán descritos en este apartado.

a) Entrevistas

En el ámbito cualitativo, se emplearon con los docentes entrevistas individuales, las cuales según Massot et al. (2014, p. 336) son:

> Una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando.

Está técnica permitió indagar, de una manera más profunda que los cuestionarios, en la visión de los docentes sobre los diferentes deberes escolares. Las entrevistas que se realizaron eran semiestructuradas y semidirectivas, en cuanto que en el guion de entrevista adjunto (Anexo 6) se plantean las preguntas generales que corresponden a cada categoría y lo que se añade a continuación son subcategorías, destinadas a facilitar a la entrevistadora la comprobación de que se están contestando todas las cuestiones (Massot et al., 2014). Al mismo tiempo, es lo menos directiva posible, puesto que se respeta la orientación que el entrevistado le dé al desarrollo de la entrevista, es decir, se confiere el control de la entrevista siempre que este aborde temas relevantes y pertinentes con el objetivo de la entrevista (Morga, 2012), para luego retomar las categorías y subcategorías no tratadas. La entrevista se divide en cuatro partes:

1. Presentación: dirigida a establecer el *rapport* con el docente, así como a dar a conocer los objetivos de dicha entrevista y el uso que esta tendrá para la presente tesis.

2. Información del maestro participante: se recogían datos sociodemográficos para la descripción de los participantes.
3. Cuerpo de preguntas.
4. Cierre de la entrevista y despedida: donde se le agradecía la participación y se le ofrececía la oportunidad de aportar cualquier dato que deseen.

De la misma manera, la información recogida va a ser registrada según una modalidad mixta, combinando la grabación de audio, las cuales serán posteriormente transcritas a un documento escrito, con las notas de campo. Asimismo, es preciso especificar que, según Massot et al. (2014), se han utilizado, por un lado, notas personales, destinadas a captar impresiones, actitudes o reacciones subjetivas que pueda observar la entrevistadora a lo largo de la sesión. Por otro lado, se han empleado notas inferenciales, puesto que se anotaron y añadieron pequeñas ideas, pensamientos o interpretaciones que le fueron surgiendo a la entrevistadora. Todo ello contando con el consentimiento informado previo del docente participante.

El procedimiento seguido para la realización de la mismas fue el planteamiento, a diversos miembros del claustro docente del centro educativo, de la realización voluntaria de dichas entrevistas individuales, dándoles a conocer el objetivo del estudio, así como su finalidad dentro del mismo. Estas se realizaron de forma individual a cada uno de los participantes en el momento de mayor conveniencia para los entrevistados. Dichas entrevistas comenzaron a realizarse el 14 de abril de 2020 y se concluyeron el 23 de abril del mismo mes.

b) Grupos de discusión

En cuanto a los grupos de discusión realizados con los estudiantes del centro, si se atiende a Massot et al. (2014, p. 343), estos son:

> Una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Por lo tanto, la primera característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad.

Es por ello que, para profundizar en la visión de los escolares, se utilizó la técnica cualitativa del grupo de discusión, ya que se buscaa lograr unos datos que no

pudiesen ser obtenidos ni con los cuestionarios ni con las entrevistas individuales, puesto que la situación grupal iba a permitir crear situaciones de debate y conversaciones que ayudaran a reflexionar a los estudiantes sobre diversos aspectos acerca de los deberes y construir así nuevas opiniones y pensamientos (Llopis, 2004).

Dicho grupo de discusión fue semiestructrado puesto que se empleó un guion base que permitió guiar al escolar alrededor de los tópicos a analizar, pero no de forma directiva, puesto que se dejó total libertad a los estudiantes para redirigir la conversación por diferentes ámbitos siempre dentro del tema central a analizar. Las partes de las que constaban fueron:

1. Presentación: dirigida a establecer el *rapport* con los discentes, así como para pedir su consentimiento propio y explicarles de forma motivadora la función de dicho debate.
2. Información del maestro participante: se recogieron datos sociodemográficos para la descripción de los participantes.
3. Cuerpo de preguntas.
4. Cierre de la entrevista y despedida: se les daba las gracias por su participación y se les exponía que han sido de gran utilidad para este trabajo.

Igualmente, los datos fueron registrados empleando una modalidad mixta, puesto que se combinó la grabación de audio, que fue posteriormente transcritas, con las notas de campo. Siendo estas últimas tanto personales como inferenciales, debido a que incluirán aspectos más subjetivos de los estudiantes, como ideas y pensamientos propios de la moderadora. Resaltando que se contaba con el consentimiento informado previo de las familias, así como el propio del alumnado.

El proceso que se siguió fue hablar con la directora de centro para acordar el procedimiento de petición de consentimientos de los familiares de los estudiantes para poder recopilar, mediante la grabación de voz, los datos de los grupos focales. Esta reunión se llevó a cabo el día 21 de marzo de 2020 y los documentos de consentimiento se entregaron a los familiares el 22 de marzo. En cuanto a los grupos de discusión se realizaron desde el 26 de marzo hasta el 20 de abril de 2020.

5.4 Plan de tratamiento y análisis de la información

Para el tratamiento y análisis de datos de la parte cuantitativa (investigación instrumental y hebra cuantitativa de la investigación empírica), tras la recogida de la información, se procedió a la elaboración de las diferentes matrices de datos empleando el paquete estadístico IBM SPSS para Windows versión 24. La realización de los distintos análisis de datos realizados supuso la puesta en práctica de técnicas estadísticas diversas, las cuales se recogen a continuación atendiendo a su función:

1. *Análisis exploratorio de los datos (AED):* con la finalidad de detectar y solventar posibles valores fuera de rango, valores anómalos, datos ausentes, etc. Así mismo, permitió llevar a cabo las pruebas para contrastar las hipótesis de normalidad (test de Shapiro-Wilk para $n < 50$ y de Kolmogorov-Smirnov para $n > 50$), y si procedían las pruebas Levene para el contraste de las hipótesis de homogeneidad de las distribuciones de datos de las variables implicadas.
2. *Análisis confirmatorio de los datos* recogidos, con el fin de dar respuesta a los objetivos plantados en este estudio. Este análisis consistió en:
    - En el análisis de las variables nominales se realizó el cálculo de las frecuencias y de los porcentajes, utilizando para plasmarlos gráficos de barras y de sectores.
    - En cuanto a las variables ordinales se realizó también el cálculo de las frecuencias y los porcentajes, así como de los datos estadísticos (media, desviación típica y cuartiles primero, segundo y tercero). Los gráficos empleados fueron los de barras.
    - Finalmente, en las variables de razón o proporción se sacó el valor máximo, el valor mínimo, el rango, la media y la desviación típica.
    - El cálculo de las pruebas *Kappa* de Fleiss para contrastar las hipótesis de concordancia entre los jueces participantes en el análisis de la validez de contenido, así como para estimar el grado de acuerdo entre los expertos en cada uno de los criterios y dimensiones de los cuestionarios que valoraron.
    - Análisis de la consistencia interna de los ítems, mediante el modelo del alpha de Cronbach.
    - Análisis de la validez del constructo, mediante el modelo factorial de componentes principales con el criterio de Kaiser para decidir qué valores

conservar y el método Varimax para la rotación de la matriz componentes principales.

- Para el contraste de las hipótesis, correspondientes a cada uno de los objetivos, se empleó, en los casos que se ajustaban al modelo de curva normal, la prueba paramétrica de análisis de varianza de un factor (ANOVA), empleando las pruebas *post hoc* de Scheffé cuando fuese necesario para conocer en qué grupos se producían las diferencias estadísticamente significativas. No obstante, en los casos en los que no había un ajuste al modelo de curva normal, se utilizaron las pruebas no paramétricas de comparación de rangos promedios *H* de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes, así como las pruebas de comparación de rangos promedios *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes.

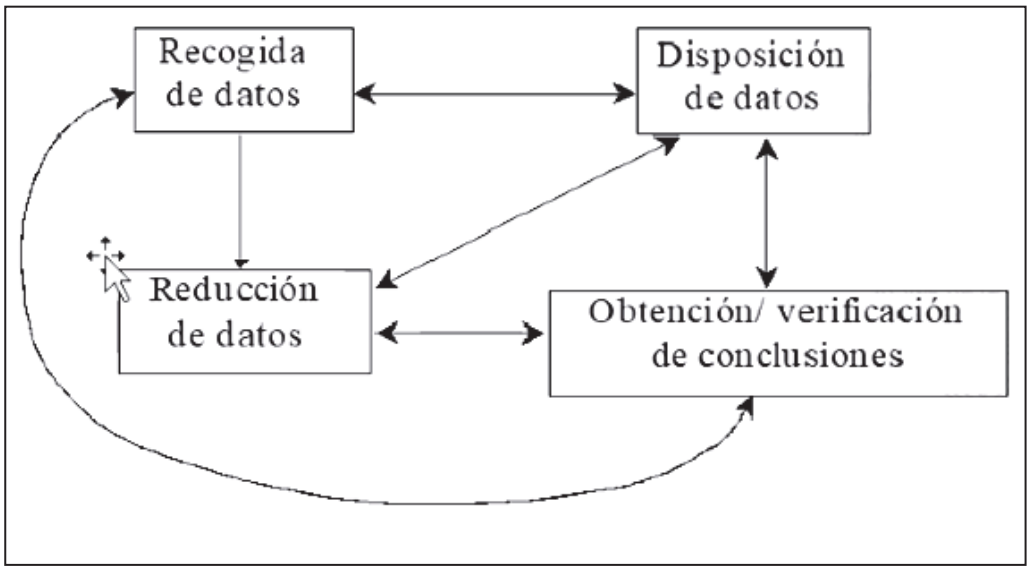
En todos los contrastes de hipótesis se ha asumido un nivel $\alpha = .05$ (pruebas bilaterales).

En cuanto a los datos cualitativos, se empleó el programa de análisis ATLAS.ti versión 8.43. Es preciso resaltar, además, que para llevar a cabo este análisis se tuvo en cuenta el proceso analítico interactivo (ADC) de Miles y Huberman (1994), el cual según Serrano Pastor (1999, p. 36) establece que (Figura 57):

> El proceso analítico que consiste en "dar sentido" a la información textual, significa reducir este conjunto de datos más o menos complejo en un mapa de significados constituido por un número manejable de elementos, de modo que seamos capaces de darles una disposición y una representación significativas que nos permitan finalmente extraer y verificar una serie de conclusiones comprehensivas de esa "realidad" objeto de estudio.

Figura 57

Modelo interactivo para el proceso de análisis de datos cualitativos



Nota. Traducido de Miles y Huberman, 1994, p. 36, citado en Serrano Pastor, 1999.

Como ya se detalló, en el apartado de recogida de datos, las entrevistas y los grupos de discusión de la hebra cualitativa fueron registrados en audio. Estos registros se transcribieron a texto, dando lugar, en el caso de los grupos de discusión del alumnado, a cinco documentos primarios de texto y, en el caso de los docentes, a 10 documentos primarios de texto. Para el análisis de los grupos de discusión del alumnado, se creó una unidad hermenéutica con ATLAS.ti, denominada *Deberes escolares_Alumnado*. En cuanto al caso de las entrevistas realizadas a los docentes, con los documentos primarios correspondientes, se creó el proyecto *Deberes escolares_Docentes*.

Recogida esta información y construidas las unidades hermenéuticas se llevó a cabo un:

1. *Análisis exploratorio:* a través de las nubes de conceptos (Figuras 58 y 59), con la finalidad de tener una idea aproximada de cuáles eran los significados no definidos en el premodelo o guion de partida para crear nuevos códigos.
2. *Análisis confirmatorio de la información de los datos (descriptivo e inferencial)*:

- Para el establecimiento o definición de las unidades de análisis o citas se empleó un criterio temático, que, según Serrano Pastor (2021), este criterio consiste en establecer dichas citas atendiendo a las temáticas más significativas y notables presentes en los documentos primarios.
- Definidas las unidades de análisis, de forma simultánea, se llevó a cabo el proceso de categorización y codificación. Dentro del dicho procedimiento se destancan, a continuación, las siguientes tareas y aspectos relevantes e inherentes al mismo. La estrategia que se empleó para la categorización y codificación fue una estrategia mixta, esto es, las categorías y sus respectivos códigos fueron emergiendo de modo que, se partió de unas categorías globales presentes en el diseño de los guiones de entrevistas y grupos de discusión, pero sin desdeñar otras categorías que se iban obteniendo conforme se interaccionaba con la información y su contexto. Estas categorías globales, en el caso de las entrevistas realizadas con el profesorado fueron:
    1. Concepción de deberes escolares
    2. Cantidad y dificultad
    3. Ventajas y desventajas
    4. Corrección de las tareas
    5. Influencia en el tiempo libre
    6. Estrés escolar
    7. Implicación familiar
    8. Deberes en el confinamiento.
    9. Política común de deberes a nivel de centro.

    En cuanto a las categorías globales de los grupos de discusión de los estudiantes, se destacan las siguientes:

    1. Concepción de deberes escolares
    2. Finalidad
    3. Ventajas y desventajas
    4. Implicación familiar
    5. Implicación docente
    6. Deberes en el confinamiento

Por otro lado, se remarca el uso de códigos con un nivel de inferencia mínimo y con un nivel de inferencia moderado. En particular, se han empleado códigos que Miles y Hubermans (1994) denominan códigos descriptivos e interpretativos, ya que además de describir diferentes cuestiones también se intepretan las opiniones de los diferentes miembros del alumnado.

Por último, hay que destacar que, en este proceso de categorización y codificación se han seguido los tres niveles que proponen Schettini y Cortazzo (2015).

1. Un primer nivel de codificaciones abiertas, donde se identificaron los primeros códigos. Como expone Serrano Pastor (2020, diapositiva 9), "se trata de descubrir categorías y denominarlas con un código en los primeros momentos de la investigación".
2. El segundo nivel de codificación axial. En él se establecieron vínculos para construir categorías mayores.
3. El tercer nivel de codificación selectiva, destinado a crear una red que permitiera una mejor comprensión de la realidad analizada integrando la teoría con los resultados hallados.

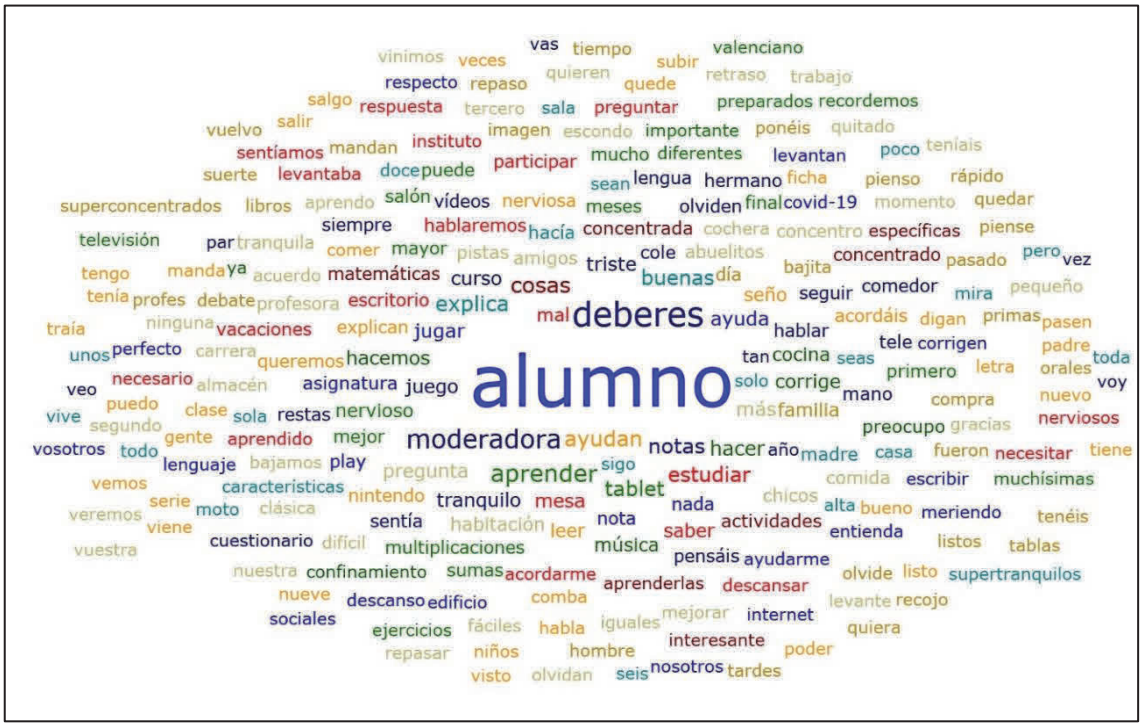
Y con respecto a la disposición de la información se han utilizado las redes semánticas, las cuales van a permitir obtener la interrelación de los significados por cada uno de los ejes articuladores, es decir, a partir de esa codificación selectiva, que según el modelo de Miles y Huberman (1994), la disposición de los datos tiene que llevar a la obtención y verificación de conclusiones.

Figura 58

Nota. Nube de conceptos de la unidad hermenéutica del alumnado.

Figura 59

Nube de conceptos de la unidad hermenéutica de los docentes



CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO DE LOS INSTRUMENTOS

6.1 Validez de contenido mediante un panel de expertos

6.2 Consistencia interna y validez del constructo de los cuestionarios

"La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma"

Jhon Dewey

Capítulo 6

Análisis de los criterios de rigor científico de los instrumentos

El presente capítulo tiene como objetivo principal recoger los procesos de análisis realizados para llevar a cabo la validez de contenido de los cuestionarios de recogida de información elaborados para esta tesis, así como la fiabilidad o consistencia interna de los mismos y la validez del constructo.

6.1. Validez de contenido mediante un panel de expertos

En primer lugar, se procede a la realización de la validez del contenido de los instrumentos de recogida de información mediante un panel de expertos, incluyendo el análisis descriptivo de la validez de contenido y los resultados del mismo. Igualmente, es preciso destacar que la trazabilidad de los jueces ha quedado expuesta en el apartado de participantes de la investigación instrumental.

Asimismo, matizar que, según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008, p. 29), el panel o juicio se expertos de define como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones". De igual manera, este procedimiento es una estrategia que se emplea de forma frecuente para la comprobación de la validez de contenido de los cuestionarios, debido a que permite establecer qué grado de acuerdo existe entre las valoraciones u opiniones de los jueces o expertos con respecto a una serie de ítems según diferentes criterios (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Zamora de Ortiz et al., 2020).

6.1.1 Análisis descriptivo de validez de contenido

Según De Souza et al. (2017, pp. 652-653) la validez de contenido se refiere al "grado en que el contenido del instrumento refleja adecuadamente el constructo que se está midiendo, es decir, evalúa cuánto representa una muestra de elementos en un universo definido o dominio de contenido".

Para comenzar a realizar el análisis de dicha validez, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los ítems, ya agrupados en las dimensiones que los jueces consideraron convenientes, donde el grado de acuerdo de estos coincide con el mayor porcentaje seleccionado, el cual será recogido en la Tabla 14.

Tabla 14

Grado de acuerdo de los jueces sobre la agrupación de los ítems por dimensiones

Ítems	Dimensión seleccionada	Porcentaje
Crees que hacer deberes provoca peleas en casa	Conflictos familiares	88.90
Es obligación de los docentes mandar deberes	Desempeño docente	77.80
Los deberes hacen que los estudiantes no se metan en líos	Conflictos sociales	50
Hacer deberes le quita al alumnado tiempo de jugar a videojuegos	Ocio y tiempo libre	88.90
Los deberes ayudan a los escolares a aumentar su capacidad intelectual	Desarrollo cognitivo	72.20
Los deberes ayudan a que el alumnado sea mejor persona	Desarrollo personal	94.40
Hacer deberes ayuda a los alumnos[1] a relacionarse con sus compañeros	Desarrollo social	72.20
Las tareas del colegio ayudan al alumnado a ser más responsable	Desarrollo personal	44.40
Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más importante	Asignaturas escolares	33.30
Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	Asignaturas escolares	44.40
Los buenos maestros mandan deberes	Desempeño docente	77.80
Los deberes quitan tiempo libre a los estudiantes	Ocio y tiempo libre	94.40
Los deberes quitan tiempo a los escolares para hacer deporte	Ocio y tiempo libre	94.40
Los deberes causan estrés a los escolares	Sentimientos	72.20
Hacer deberes pone triste al alumnado	Sentimientos	94.40
Hacer deberes hace que le guste menos estudiar al alumnado	Sentimientos	39.80
Los alumnos suelen hacer los deberes en una academia	Lugar	72.20
Las familias se preocupan por que sus hijos hagan sus deberes	Implicación familiar	88.90
La familia hace los deberes cuando su hijo no sabe hacerlos	Implicación familiar	66.70
Los alumnos tienen acceso a internet para hacer los deberes	Recursos	72.20
El maestro es quien debe decir cuántos deberes tienen que hacer los estudiantes	Desempeño docente	61.10
Los deberes son las tareas que mandan los maestros para hacer en casa	Desempeño docente	27.80
Hacer deberes es una parte importante en el día de los alumnos	Desempeño alumnado	38.90
Los alumnos hacen deberes todos los días	Hábitos de estudio	27.80
Los deberes son un complemento importante de las actividades	Finalidad	38.90

[1] Es necesario indicar que en la presente tesis se emplearán nombres genéricos como "alumno", "maestro", etc., cuando la oposición de sexos no sea relevante en el contexto, ya que estos sustantivos se refieren a los dos sexos, sin intención discriminatoria alguna, sino por la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva, tal como establece la Real Academia Española (RAE).

Ítems	Dimensión seleccionada	Porcentaje
que hacen en clase		
Los deberes que mandan los docentes son muy difíciles	Dificultad	61.10
Los docentes mandan muchos deberes	Cantidad	77.80
Las tareas escolares ayudan a los alumnos a aprender	Finalidad	38.90
Hacer deberes hace que los niños adquieran hábitos de estudio	Hábitos de estudio	72.20
Hacer deberes ayuda a los niños a mejorar la resolución de problemas de su vida	Resolución de problemas	88.90
Que la familia ayude con los deberes a sus hijos demuestra que se preocupan por sus estudios	Implicación familiar	94.40
Hacer deberes ayuda a los niños a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	Finalidad	27.80
Las familias hablan con el docente si tiene preocupaciones sobre los deberes	Implicación familiar	88.90
Es responsabilidad del alumno hacer los deberes que mandan para casa	Desempeño alumnado	72.20
Los deberes son una pérdida de tiempo	Sentimientos	33.30
Los niños se sienten presionados a hacer deberes	Sentimientos	66.70
Los deberes aumentan la capacidad organizativa de los estudiantes	Finalidad de los deberes	22.20
Los deberes aumentan la discriminación de los alumnos cuando algunas familias no pueden ayudarlos	Discriminación social	77.80
Los deberes con los que más aprenden son aquellos con los que memorizan algún contenido	Tipología	50
Los deberes con los que más aprenden son aquellos con los que pueden investigar	Tipología	44.40
Las asignaturas en la que más deberes se mandan son en lengua, matemáticas e inglés	Asignaturas escolares	72.20
Se le da mayor importancia a los deberes de matemáticas y lengua que al resto de asignaturas	Asignaturas escolares	55.60
No mandan deberes los fines de semana	Ocio y tiempo libre	44.40
No mandan deberes en vacaciones	Ocio y tiempo libre	44.40
Los deberes que mandan son del libro de texto	Tipología	72.20
Los deberes que mandan son de elaboración propia	Tipología	66.70
El docente explica cómo hay que hacer las tareas	Desempeño docente	83.30
Solo mandan deberes de cosas que se han visto en clase	Conocimiento precio	38.90
Mandan los mismos deberes para todos los alumnos, sin adaptaciones	Adaptación	50
Mandan deberes sobre cosas que no se han visto en clase	Tipología	50
Los niños se agobian con la cantidad de deberes que les mandan	Sentimientos	44.40
Los alumnos dedican más de una hora en hacer todos los deberes	Tiempo	83.30
El docente comprueba que han hechos las tareas del día anterior	Desempeño docente	44.40
Todos los días se corrigen los deberes	Corrección	77.80
Corregir los deberes les ayuda a saber si lo han hecho bien	Corrección	72.20
Cuando corrigen los deberes ellos entienden aquello que no sabían hacer	Corrección	55.60
El docente avisa a las familias si los niños no han hecho los deberes	Desempeño docente	66.70
Las familias preguntan a sus hijos todos los días si tienen deberes	Implicación familiar	100
Las que más ayudan con los deberes son las madres	Implicación familiar	83.30

Ítems	Dimensión seleccionada	Porcentaje
Los que más ayudan con los deberes son los padres	Implicación familiar	83.30
Los estudiantes escuchan música o ven la televisión mientras hacen los deberes	Distracciones	77.80
El alumnado Juegan con videojuegos o con el móvil mientras hacen los deberes	Distracciones	83.30
Los niños tienen en casa un lugar fijo para hacer los deberes	Lugar	94.40
Los niños tienen un escritorio adecuado para hacer los deberes	Lugar	61.10
Los niños tienen un horario fijo para los deberes	Tiempo	50
Los deberes sirven para ampliar y reforzar lo aprendido en clase	Finalidad	33.30
Creo que los deberes son necesarios porque me permite entender lo que explica el docente	Finalidad	33.30
Los deberes ayudan a los alumnos a estar más seguros de sí mismos	Desarrollo personal	50
Los deberes aumentan la curiosidad	Pensamiento crítico	22.20
Hacer los deberes sin ayuda puede hacer que aprendan las cosas mal	Implicación familiar	33.30
Hacer deberes los desmotiva	Motivación	77.80
Hacer muchos deberes les hace sacar mejores notas	Calificaciones	50
La frecuencia de realización de los deberes es más importante para el rendimiento académico que la cantidad que se realiza	Tiempo	38.90
Los alumnos que realizan deberes diariamente obtienen mejores resultados académicos	Calificaciones	66.70
La cantidad de deberes está directamente relacionada con el aumento del rendimiento académico del niño	Cantidad	38.90
El alumnado aprovecha el tiempo que dedica a las tareas	Tiempo	44.40
El esfuerzo está directamente relacionado con el aumento del rendimiento académico del niño	Esfuerzo	72.20
Hacer los deberes bien aumenta la motivación hacia las tareas	Motivación	94.40
Los alumnos tienen interés en hacer los deberes	Motivación	94.40
Los niños hacen los deberes por obligación, no por interés propio	Motivación	61.10
El aumento de edad está directamente relacionado con el placer por hacer deberes	Edad	72.20
La familia ayuda a sus hijos más en los deberes cuando estos son más pequeños	Implicación familiar	66.70
El estrés provocado por los deberes supone una disminución en el rendimiento académico de los alumnos	Sentimientos	55.60
Si la familia ayuda en los deberes los niños sacan mejores notas	Implicación familiar	77.80
Los deberes sirven para afianzar contenidos	Finalidad	44.40
Los deberes en vacaciones sirven para que los alumnos no pierdan el hábito de estudio	Hábitos de estudio	61.10
Los deberes se emplean para determinar si los alumnos han adquirido las habilidades requeridas	Finalidad de los deberes	72.20
Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a las tareas por sí solos	Finalidad	38.90
Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	Pensamiento crítico	88.90
Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes	Finalidad	66.70
Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes	Finalidad	50

Ítems	Dimensión seleccionada	Porcentaje
Los deberes son una herramienta que permite al docente conocer el progreso del alumnado	Finalidad	38.90
Las actividades que se mandan son tareas mecánicas sobre temas específicos	Tipología	100
Las tareas que mandan a los alumnos son funcionales en su entorno	Tipología	66.70
Los alumnos tienen mayor motivación si realizan los deberes con amigos	Motivación	83.30
Los alumnos tienen mayor motivación si realizan los deberes solos	Motivación	88.90
Los deberes repetitivos disminuyen la motivación de los alumnos	Motivación	72.20
Los alumnos se aburren cuando realizan los deberes	Motivación	61.10
Los alumnos sienten ansiedad al corregir los deberes en casa	Sentimientos	77.80
La incapacidad para realizar los deberes correctamente se traduce en una pérdida de interés hacia los estudios	Motivación	44.40
Los contenidos trabajados con los deberes se fijan mejor con tareas motivadoras	Tipología	55.60
El rendimiento individual de los alumnos es superior en tareas que deben realizar en grupo	Desarrollo social	33.30
Los deberes son más necesarios conforme avanzan los cursos ya que ayudan a los alumnos a preparase para las etapas siguientes	Edad	55.60
Los deberes ayudan a aumentar la concentración del alumnado	Desarrollo cognitivo	44.40
La realización de los deberes permite desarrollar la gestión de tiempo de los alumnos	Hábitos de estudio	44.40
Los deberes permiten desarrollar las habilidades organizativas de los alumnos	Hábitos de estudio	44.40
Las familias deben obligar a sus hijos a hacer los deberes	Implicación familiar	83.30
El nivel socioeconómico familiar influye en la implicación familiar en las tareas escolares	Discriminación	55.60
La ayuda de la familia en los deberes beneficia a los alumnos	Implicación familiar	83.30
La realización de los deberes permite aumentar la comunicación entre los progenitores y los hijos	Implicación familiar	55.60
Los deberes favorecen la participación de la familia en los aspectos escolares de sus hijos	Implicación familiar	83.30
Los progenitores tienen la preparación adecuada para ayudar a sus hijos con las tareas escolares	Implicación familiar	61.10
Los progenitores no tienen tiempo suficiente para ayudar a sus hijos con los deberes	Implicación familiar	55.60
La mucha o poca importancia que los progenitores le dan a los deberes repercute en sus hijos	Implicación familiar	83.30
Los alumnos en ocasiones piden ayuda innecesaria a los progenitores porque no tienen ganas de hacer las tareas por sí mismos	Motivación	38.90
Piensa que mandar deberes en Educación Infantil es esencial	Edad	44.40
Piensa que mandar deberes en Educación Primaria es esencial	Edad	38.90
Considera que los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional	Legislación	100
Durante el confinamiento se han realizado más deberes de lo normal.	Covid	100
Las tareas propuestas por los docentes durante la pandemia del	Covid	100

Ítems	Dimensión seleccionada	Porcentaje
coronavirus eran iguales que las que se hacían en casa como deberes.		
Había mayor dificultad para hacer los deberes durante la pandemia del coronavirus porque no se contaba con la explicación del docente.	Covid	100
La familia sabía ayudar siempre con las tareas que se pedían en la cuarentena.	Covid	100
La familia tenía el tiempo necesario para poder ayudar con los deberes durante la cuarentena.	Covid	100
Los maestros y maestras corregían los deberes todos los días durante el confinamiento.	Covid	100
Los estudiantes tenían Internet en casa y podían acceder a los deberes durante la cuarentena.	Covid	100
La conexión de Internet dificultaba poder acceder a las tareas que me pedían los profesores durante el confinamiento.	Covid	100
Durante las vacaciones de Semana Santa de la cuarentena no hubo que hacer deberes.	Covid	100
Durante el confinamiento, podían ver vídeos de explicaciones de los maestros y maestras sobre cómo hacer las tareas.	Covid	100
La familia tenía reuniones online con los maestros y maestras.	Covid	100
Durante el confinamiento, los alumnos no tenían tiempo para jugar en casa porque tenía que hacer deberes.	Covid	100
Los maestros y maestras, además de pedir deberes, enviaban mensajes de ánimo y apoyo durante la cuarentena.	Covid	100
A los alumnos les gustaba realizar los deberes que se pedían en el confinamiento porque eran divertidos.	Covid	100
Los deberes que se proponían en el confinamiento eran fichas o ejercicios del libro de clase.	Covid	100

En cuanto a los cuartiles 1, 2 y 3, que equivalen a los percentiles 25, 50 y 75 respectivamente, se pueden observar recogidos en la Tabla 15.

Tabla 15

Cuartiles donde recaen los ítems

Ítem	Q_1	Q_2	Q_3
CF: Crees que hacer deberes provoca peleas en casa	1,00	1,00	1,00
DD: Es obligación de los docentes mandar deberes	,75	1,00	1,00
DD: Los buenos docentes mandan deberes	1,00	1,00	1,00
DD: El docente es el que debe decir cuántos deberes tienen que hacer los estudiantes	,00	1,00	1,00
DD: Los deberes son las tareas que mandan los docentes para hacer en casa	1,00	1,00	1,00
DD: El docente explica cómo hay que hacer las tareas	1,00	1,00	1,00
DD: El docente comprueba que han hechos las tareas del día anterior	,00	,00	1,00
DD: El docente avisa a las familias si sus hijos e hijas no han hecho los deberes	,00	1,00	1,00
DA: Hacer deberes es una parte importante en el día de los estudiantes	,00	,00	1,00

Ítem	Q_1	Q_2	Q_3
DA: Es responsabilidad del alumnado hacer los deberes que mandan para casa	,00	1,00	1,00
CSS: Los deberes hacen que el alumnado no se meta en líos	,00	,50	1,00
OTL: Hacer deberes le quita al alumnado tiempo de jugar a videojuegos	1,00	1,00	1,00
OTL: Los deberes quitan tiempo libre a los estudiantes	1,00	1,00	1,00
OTL: Los deberes quitan tiempo a los escolares para hacer deporte	1,00	1,00	1,00
OTL: No mandan deberes los fines de semana	,00	,00	1,00
OTL: No mandan deberes en vacaciones	,00	,00	1,00
DC: Los deberes ayudan a los escolares a aumentar su capacidad intelectual	,00	1,00	1,00
DC: Los deberes ayudan a aumentar la concentración del alumnado	,00	,00	
DS: Hacer deberes ayuda a los escolares a relacionarse con sus compañeros	,00	1,00	1,00
DS: El rendimiento individual de los estudiantes es superior en tareas que deben realizar en grupo	,00	,00	1,00
DP: Los deberes ayudan a que el alumnado sea mejor persona	1,00	1,00	1,00
DP: Las tareas del colegio ayudan al alumnado a ser más responsable	,00	,00	1,00
DP: Los deberes ayudan al alumnado a estar más seguros de sí mismos	,00	,50	1,00
AE: Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más importante	,00	,00	1,00
AE: Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	,00	,00	1,00
AE: Las asignaturas en la que más deberes se mandan son en Lengua, Matemáticas e Inglés	,00	1,00	1,00
AE: Se les da mayor importancia a los deberes de Matemáticas y Lengua que al resto de asignaturas	,00	1,00	1,00
SEN: Los deberes causan estrés a los escolares	,00	1,00	1,00
SEN: Hacer deberes pone triste al alumnado	1,00	1,00	1,00
SEN: Hacer deberes hace que le guste menos estudiar al alumnado	,00	,00	1,00
SEN: Los deberes son una pérdida de tiempo	,00	,00	1,00
SEN: Los escolares se sienten presionados a hacer deberes	,00	1,00	1,00
SEN: Los escolares se agobian con la cantidad de deberes que les mandan	,00	,00	1,00
SEN: El estrés provocado por los deberes supone una disminución en el rendimiento académico del alumnado	,00	1,00	1,00
SEN: Los estudiantes sienten ansiedad al corregir los deberes en casa	,75	1,00	1,00
LUG: Los estudiantes suelen hacer los deberes en una academia	,00	1,00	1,00
LUG: Los estudiantes tienen en casa un lugar fijo para hacer los deberes	1,00	1,00	1,00
LUG: Los escolares tienen un escritorio adecuado para hacer los deberes	,00	1,00	1,00
TR: Los estudiantes dedican más de una hora en hacer todos los deberes	1,00	1,00	1,00
TR: Los estudiantes tienen un horario fijo para hacer los deberes	,00	,50	1,00
TR: La frecuencia de realización de los deberes es más importante para el rendimiento académico que la cantidad que se realiza	,00	,00	1,00
TR: El alumnado aprovecha el tiempo que dedica a las tareas	,00	,00	1,00
IF: Las familias se preocupan por que sus hijos e hijas hagan sus deberes	1,00	1,00	1,00
IF: La familia hace los deberes cuando su hijo o hija no sabe	,00	1,00	1,00

Ítem	Q_1	Q_2	Q_3
hacerlos			
IF: Que la familia ayude con los deberes a sus hijos e hijas demuestro que se preocupan por sus estudios	1,00	1,00	1,00
IF: Las familias hablan con el docente si tiene preocupaciones sobre los deberes	,00	,00	1,00
IF: Las familias preguntan a sus hijos e hijas todos los días si tienen deberes	,00	1,00	1,00
IF: Las madres son las que más ayudan con los deberes	,75	1,00	1,00
IF: Los padres son los que más ayudan con los deberes	1,00	1,00	1,00
IF: Hacer los deberes sin ayuda puede hacer que aprendan las cosas mal	,00	,00	1,00
IF: La familia ayuda a sus hijos e hijas más en los deberes cuando estos son más pequeños	,00	1,00	1,00
IF: Si la familia ayuda en los deberes los escolares sacan mejores notas	,75	1,00	1,00
IF: Las familias deben obligar a sus hijos e hijas a hacer los deberes	1,00	1,00	1,00
IF: La ayuda de la familia en los deberes beneficia a los estudiantes	1,00	1,00	1,00
IF: La realización de los deberes permite aumentar la comunicación entre los progenitores y sus hijos e hijas	,00	1,00	1,00
IF: Los deberes favorecen la participación de la familia en los aspectos escolares de sus hijos e hijas	1,00	1,00	1,00
IF: Los progenitores tienen la preparación adecuada para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares	,00	1,00	1,00
IF: Los progenitores no tienen tiempo suficiente para ayudar a sus hijos e hijas con los deberes	,00	1,00	1,00
IF: La importancia que los progenitores le dan a los deberes repercute en sus hijos e hijas	1,00	1,00	1,00
RD: Los escolares tienen acceso a internet para hacer los deberes	,00	1,00	1,00
FIN: Los deberes son un complemento importante de las actividades que hacen en clase	,00	,00	1,00
FIN: Las tareas escolares ayudan a los estudiantes a aprender	,00	,00	1,00
FIN: Hacer deberes ayuda a los estudiantes a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	,00	,00	1,00
FIN: Los deberes aumentan la capacidad organizativa de los estudiantes	,00	,00	,25
FIN: Los deberes sirven para ampliar y reforzar lo aprendido en clase	,00	,00	1,00
FIN: Los deberes son necesarios porque permite entender lo que explica el docente	,00	,00	1,00
FIN: Los deberes sirven para afianzar contenidos	,00	,00	1,00
FIN: Los deberes se emplean para determinar si el alumnado ha adquirido las habilidades requeridas	,00	1,00	1,00
FIN: Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a las tareas por sí solos	,00	,00	1,00
FIN: Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes	,00	1,00	1,00
FIN: Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes	,00	,50	1,00
FIN: Los deberes son una herramienta que permite al docente conocer el progreso del alumnado	,00	,00	1,00
DIF: Los deberes que mandan los docentes son muy difíciles	,00	1,00	1,00
CANT: Los docentes mandan muchos deberes	,75	1,00	1,00
CANT: La cantidad de deberes está directamente relacionada con el aumento del rendimiento académico	,00	,00	1,00

Ítem	Q_1	Q_2	Q_3
HAB: Los colegiales hacen deberes todos los días	,00	,00	1,00
HAB: Hacer deberes hace que los escolares adquieran hábitos de estudio		1,00	1,00
HAB: Los deberes en vacaciones sirven para que no se pierda el hábito de estudio	,00	1,00	1,00
HAB: La realización de los deberes permite desarrollar la gestión de tiempo del alumnado	,00	,00	1,00
HAB: Los deberes permiten desarrollar las habilidades organizativas del alumno	,00	,00	1,00
RP: Hacer deberes ayuda al alumnado a resolver problemas de su vida	1,00	1,00	1,00
DSS: Los deberes aumentan la discriminación del alumnado cuando algunas familias no pueden ayudarlos	,75	1,00	1,00
DSS: El nivel socioeconómico familiar influye en la implicación familiar en las tareas escolares	,00	1,00	1,00
TD: Los deberes con los que más se aprende son con los que se memoriza algún contenido	,00	,50	1,00
TD: Los deberes con los que más se aprende son con los que se investiga	,00	,00	1,00
TD: Los deberes que se mandan son del libro de texto	,00	1,00	1,00
TD: Los deberes que se mandan son de elaboración propia	,00	1,00	1,00
TD: Los docentes solo mandan deberes de cosas que se han visto en clase	,00	,00	1,00
TD: Las actividades que se mandan son tareas mecánicas sobre temas específicos	1,00	1,00	1,00
TD: Las tareas que mandan al alumnado son funcionales en su entorno	,00	1,00	1,00
TD: Los contenidos trabajados con los deberes se fijan mejor con tareas motivadoras	,00	1,00	1,00
CPD: Se mandan deberes sobre cosas que no se han visto en clase	,00	,50	1,00
AD: Se mandan los mismos deberes para todos los escolares, sin adaptaciones	,00	,50	1,00
COR: Todos los días se corrigen los deberes	,75	1,00	1,00
COR: Corregir los deberes le ayuda al alumnado a saber si lo ha hecho bien	,00	1,00	1,00
COR: Cuando corrigen los deberes los estudiantes entienden aquello que no sabían hacer	,00	1,00	1,00
DIST: Los estudiantes escuchan música o ven la televisión mientras hacen los deberes	,75	1,00	1,00
DIST: El alumnado juega con videojuegos o con el móvil mientras hace los deberes	1,00	1,00	1,00
NA: Hacer muchos deberes hace que el alumno saque mejores notas	,00	,50	1,00
NA: El alumnado que realiza deberes diariamente obtiene mejores resultados académicos	,00	1,00	1,00
ESF: El esfuerzo está directamente relacionado con el aumento del rendimiento académico	,00	1,00	1,00
MOT: Hacer deberes desmotiva al alumnado	,75	1,00	1,00
MOT: Hacer los deberes bien aumenta la motivación hacia las tareas	1,00	1,00	1,00
MOT: El alumnado tiene interés en hacer los deberes	1,00	1,00	1,00
MOT: Los estudiantes hacen los deberes por obligación, no por interés propio	,00	1,00	1,00
MOT: Los escolares tienen mayor motivación si realizan los deberes con amigos	1,00	1,00	1,00
MOT: Los estudiantes tienen mayor motivación si realizan los	1,00	1,00	1,00

Ítem	Q_1	Q_2	Q_3
deberes solos			
MOT: Los deberes repetitivos disminuyen la motivación del alumnado	,00	1,00	1,00
MOT: Los colegiales se aburren cuando realizan los deberes	,00	1,00	1,00
MOT: La incapacidad para realizar los deberes correctamente se traduce en una pérdida de interés hacia los estudios	,00	,00	1,00
MOT: El alumnado en ocasiones pide ayuda innecesaria a las familias porque no tiene ganas de hacer las tareas por sí mismo	,00	,00	1,00
ED: El aumento de la edad está directamente relacionado con el placer por hacer deberes	,00	1,00	1,00
ED: Los deberes son más necesarios conforme avanzan los cursos ya que ayudan a los escolares a preparase para las etapas siguientes	,00	1,00	1,00
ED: Mandar deberes en Educación Infantil es esencial	,00	,00	1,00
ED: Mandar deberes en Educación Primaria es esencial	,00	,00	1,00
PC: Los deberes aumentan la curiosidad	,00	,00	,25
PC: Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	1,00	1,00	1,00
LL: Los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional	1,00	1,00	1,00
COV: Durante el confinamiento se han realizado más deberes de lo normal.	1,00	1,00	1,00
COV: Las tareas propuestas por los docentes durante la pandemia del coronavirus eran iguales que las que se hacían en casa como deberes	1,00	1,00	1,00
PC: Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	1,00	1,00	1,00
COV: Había mayor dificultad para hacer los deberes durante la pandemia del coronavirus porque no se contaba con la explicación del docente.	1,00	1,00	1,00
COV: La familia sabía ayudar siempre con las tareas que se pedían en la cuarentena.	1,00	1,00	1,00
COV: La familia tenía el tiempo necesario para poder ayudar con los deberes durante la cuarentena.	1,00	1,00	1,00
COV: Los maestros y maestras corregían los deberes todos los días durante el confinamiento.	1,00	1,00	1,00
COV: Los estudiantes tenían Internet en casa y podían acceder a los deberes durante la cuarentena.	1,00	1,00	1,00
COV: La conexión de Internet dificultaba poder acceder a las tareas que me pedían los profesores durante el confinamiento.	1,00	1,00	1,00
COV: Durante las vacaciones de Semana Santa de la cuarentena no hubo que hacer deberes.	1,00	1,00	1,00
COV: Durante el confinamiento, podían ver vídeos de explicaciones de los maestros y maestras sobre cómo hacer las tareas.	1,00	1,00	1,00
COV: La familia tenía reuniones online con los maestros y maestras.	1,00	1,00	1,00
COV: Durante el confinamiento, los estudiantes no tenían tiempo para jugar en casa porque tenía que hacer deberes.	1,00	1,00	1,00
COV: Los maestros y maestras, además de pedir deberes, enviaban mensajes de ánimo y apoyo durante la cuarentena.	1,00	1,00	1,00
COV: La familia tenía reuniones online con los maestros y maestras.	1,00	1,00	1,00
COV: A los escolares les gustaba realizar los deberes que se pedían en el confinamiento porque eran divertidos.	1,00	1,00	1,00
COV: A los escolares les gustaba realizar los deberes que se pedían en el confinamiento porque eran divertidos.	1,00	1,00	1,00

6.1.2 Resultados de la validez de contenido mediante un panel de expertos

Objetivo general: Diseñar tres cuestionarios sobre los deberes escolares destinados al alumnado de Educación Primaria, sus familias y docentes y analizar su validez de contenido mediante un panel de expertos, así como su consistencia interna y su validez del constructo.

El procedimiento general que se llevó a cabo para el diseño de los tres cuestionarios estuvo formado por varias fases (Figura 60). La primera de ellas consistió en la valoración de la coherencia mediante el juicio de expertos. Destacar que previamente fueron elaborados 133 ítems con los que se pretendía averiguar, de forma precisa, la percepción de la comunidad educativa de un centro de la provincia de Alicante sobre los deberes escolares. Estos ítems se obtuvieron gracias a una revisión bibliográfica sistemática y exhaustiva sobre el tópico de los deberes escolares y las diferentes dimensiones que se querían observar. Asimismo, se confeccionaron 35 constructos o variables latentes con los que podían ser medidos los ítems anteriores.

Con todo ello, se elaboró una lista de control que fue pasada a 18 expertos, doctores universitarios y maestros de Educación Primaria, con el objetivo de relacionar cada ítem con el constructo con el que tuviera mayor correspondencia. De este juicio de expertos se obtuvo información que permitió llevar a cabo diferentes análisis:

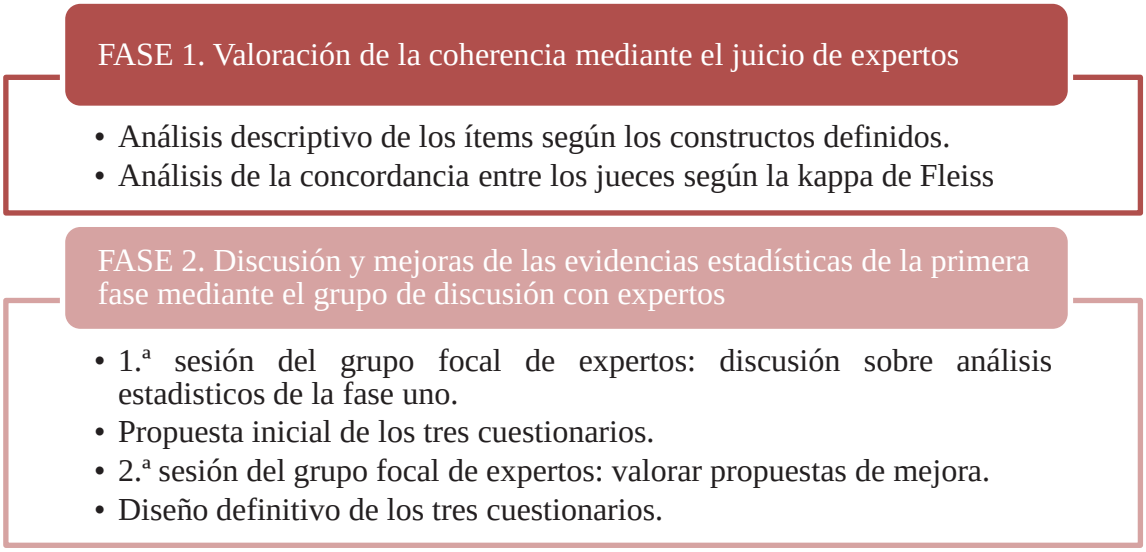
1. Análisis descriptivo de los ítems según los constructos definidos. Para ello se empleó el programa de datos estadísticos SPSS (vers. 24), con el cual se extrajeron las frecuencias, los porcentajes y los cuartiles 1, 2 y 3.
2. Análisis de la concordancia entre los jueces según la kappa de Fleiss, con el fin de averiguar la concordancia o no de los jueces en su clasificación de los ítems.

La segunda fase consistió en la discusión y la proposición de mejoras partiendo de las evidencias estadísticas de la primera fase mediante un grupo focal de expertos. Para ello se contó con dos doctores, docentes investigadores, los cuales eran expertos en la línea de investigación de los deberes escolares, teniendo más de 25 años de experiencia docente. Los pasos que se siguieron fueron los siguientes:

1. Discusión de dos expertos sobre los análisis estadísticos realizados, para establecer conclusiones que permitieran elaborar los instrumentos de recogida de datos. Excluyendo o modificando ítems y variables latentes.
2. Elaboración, por parte de la autora de la tesis, de una propuesta inicial de los tres cuestionarios, teniendo en cuanta las decisiones tomadas en el grupo de discusión.
3. Segunda reunión con el grupo focal para la valoración de la propuesta de cuestionarios, proponiendo mejoras y modificaciones para su posterior diseño definitivo.
4. Diseño definitivo de los cuestionarios que serían los instrumentos de recogida de datos de esta tesis.

Figura 60

Procedimiento general de la validez de contenido mediante el panel de expertos



Primera fase: valoración de la coherencia mediante el juicio de expertos

Objetivo específico 1. Analizar la validez de contenido de los ítems de los cuestionarios que se pretenden diseñar según la coherencia valorada por los jueces con respecto a los constructos definidos

Esta primera fase del panel de expertos consistió en que los 18 jueces participantes tuvieron que valorar la *coherencia* de los 133 ítems de los cuestionarios que se pretendían diseñar según las 35 variables latentes o constructos definidos a tenor

de la revisión de las fuentes científicas seleccionadas y revisadas en profundidad en torno al problema de investigación. En particular, cada uno de los panelistas, de manera independiente y haciendo uso de la protocolo de control de los cuestionarios PDE (Anexo 4) elaborada para facilitar y objetivar sus juicios de valor, tuvo que estimar qué constructo o variable latente estaba midiendo cada uno de los ítems, o lo que es lo mismo, cuáles de esos indicadores mantenían la mayor relación lógica con uno de los constructos o variables latentes sobre los deberes escolares que se definieron (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Por tanto, las valoraciones de los jueces se hicieron implícitamente con una escala nominal dicotómica (el ítem sí tiene relación lógica con el constructo X, o el reactivo no tiene relación lógica con el constructo X).

Los 35 constructos o variables latentes definidas y facilitadas a los jueces se plasman en la Tabla 16.

Tabla 16

Delimitación conceptual de los constructos o variables latentes definidas

Constructo	Delimitación conceptual
Conflictos familiares	Disputas o riñas que surge en el ámbito familiar
Desempeño docente	Responsabilidades y tareas propias a realizar por los docentes
Desempeño discente	Responsabilidades y tareas propias a realizar por los escolares
Conflictos sociales	Disputas o riñas que surge en el ámbito social
Ocio y tiempo libre	Actividades que se realizan en el tiempo no lectivo del alumnado
Desarrollo cognitivo	Aspectos que favorecen el desarrollo de las capacidades cognitivas como la atención, memoria, percepción, solución de conflictos, etc.
Desarrollo social	Factores que favorecen el desarrollo de las habilidades sociales y permiten la inclusión en su entorno
Desarrollo personal	Aspectos que favorecen el desarrollo de las capacidades como su crecimiento personal y su progreso integral como individuo
Asignaturas escolares	Asignaturas pertenecientes al currículum y deberes escolares
Sentimientos	Emociones y sentimientos que producen las tareas
Lugar	Espacios en los que se llevan a cabo las tareas escolares
Momentos	Horarios y frecuencia en la que se realizan los deberes
Tiempos	Tiempo que se dedica a hacer las tareas
Implicación familiar	Participación de la familia
Recursos	Recursos de los que se dispone para la realización de los deberes
Finalidad	Objetivo de las tareas
Importancia	Relevancia de las tareas
Dificultad	Complejidad de las actividades que se realizan fuera de clase
Cantidad	Número de tareas a realizar

Constructo	Delimitación conceptual
Hábitos de estudio	Rutinas escolares y extraescolares que se desarrollan
Resolución de problemas	Capacidad para la resolución de conflictos
Discriminación social	Exclusión del alumnado por razón de género, etnia, cultura, disfuncionalidades, etc.
Tipología	Tipo de actividades
Conocimientos previos	Conocimientos previos para realizar las tareas
Adaptación	Adecuación de las tareas a las características individuales del alumnado
Corrección	Evaluación de las tareas por parte del docente
Distracciones	Aspectos que impiden centrar la atención del escolar
Calificaciones	Influencia de los deberes en los resultados académicos
Esfuerzo	Implicación y trabajo realizado por el estudiante
Motivación	Interés del alumnado en realizar los deberes
Edad	Aspectos relacionados con la edad cronológica
Aumento del conocimiento	Incremento de los conocimientos del alumnado
Pensamiento crítico	Capacidad de reflexionar y cuestionar sobre afirmaciones de la vida cotidiana
Legislación	Presencia de los deberes en las leyes educativas
COVID-19	Aspectos derivados y relacionados con la pandemia por coronavirus

Ninguno de los 18 expertos asoció ítems a tres de las variables latentes definidas, o sea, no encontraron una relación lógica de ninguno de los 133 reactivos a estos tres constructos sobre los deberes escolares: *Momentos* del día en los que se hacen los deberes, *Importancia* de las tareas y contribución al *Aumento del conocimiento* de los escolares. Ello se debió a que los jueces hallaron otros constructos afines en los que, según su criterio, encajaban más adecuadamente los ítems que podrían haber asociado a dichas tres variables latentes. En particular, a tenor de las observaciones cualitativas de los panelistas, el constructo *Momentos* quedó asimilado al de *Tiempos*, el de *Importancia* al de *Finalidad* y el de *Aumento del conocimiento* a otros tales como *Finalidad*, *Calificaciones*, *Desarrollo Cognitivo*, *Desarrollo social*, *Desarrollo personal*, entre otros.

En coherencia con estos resultados, el análisis de los datos se realizó excluyendo los citados tres constructos y contemplando los 32 resultantes. Tras el análisis descriptivo inicial de los resultados se procedió al análisis del acuerdo entre los jueces, incluyendo el contraste de las hipótesis de concordancia entre los mismos. Para ello

procedimos con el cálculo de los índices Kappa de Fleiss (κ), el cual es el más adecuado cuando contamos con más de dos jueces (en este caso 18) y estos han de emitir sus valoraciones según una escala nominal (Fleiss, 1971).

A) Análisis descriptivo de los ítems según los constructos definidos

Según De Souza el al. (2017, pp. 652-653) la validez de contenido se refiere al "grado en que el contenido del instrumento refleja adecuadamente el constructo que se está midiendo, es decir, evalúa cuánto representa una muestra de elementos en un universo definido o dominio de contenido".

Para comenzar a realizar el análisis de dicha validez, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los ítems, ya agrupados en las dimensiones que los jueces consideraron convenientes, donde el grado de acuerdo de estos coindice con el mayor porcentaje seleccionado, que ha sido recogido en la Tabla 17. En cuanto a los cuartiles primero, segundo y tercero, se pueden observar recogidos en las Tabla 18 a Tabla 40.

Tabla 17

Valores porcentuales de los ítems agrupados en constructos

Ítems	Dimensión seleccionada	Porcentaje
Crees que hacer deberes provoca peleas en casa	Conflictos familiares	88.90
Es obligación de los docentes mandar deberes	Desempeño docente	77.80
Los deberes hacen que los estudiantes no se metan en líos	Conflictos sociales	50
Hacer deberes le quita al alumnado tiempo de jugar a videojuegos	Ocio y tiempo libre	88.90
Los deberes ayudan a los escolares a aumentar su capacidad intelectual	Desarrollo cognitivo	72.20
Los deberes ayudan a que el alumnado sea mejor persona	Desarrollo personal	94.40
Hacer deberes ayuda a los alumnos a relacionarse con sus compañeros	Desarrollo social	72.20
Las tareas del colegio ayudan al alumnado a ser más responsable	Desarrollo personal	44.40
Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más importante	Asignaturas escolares	33.30
Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	Asignaturas escolares	44.40
Los buenos maestros mandan deberes	Desempeño docente	77.80
Los deberes quitan tiempo libre a los estudiantes	Ocio y tiempo libre	94.40

Ítems	Dimensión seleccionada	Porcentaje
Los deberes quitan tiempo a los escolares para hacer deporte	Ocio y tiempo libre	94.40
Los deberes causan estrés a los escolares	Sentimientos	72.20
Hacer deberes pone triste al alumnado	Sentimientos	94.40
Hacer deberes hace que le guste menos estudiar al alumnado	Sentimientos	39.80
Los alumnos suelen hacer los deberes en una academia	Lugar	72.20
Las familias se preocupan por que sus hijos hagan sus deberes	Implicación familiar	88.90
La familia hace los deberes cuando su hijo no sabe hacerlos	Implicación familiar	66.70
Los alumnos tienen acceso a internet para hacer los deberes	Recursos	72.20
El maestro es quien debe decir cuántos deberes tienen que hacer los estudiantes	Desempeño docente	61.10
Los deberes son las tareas que mandan los maestros para hacer en casa	Desempeño docente	27.80
Hacer deberes es una parte importante en el día de los alumnos	Desempeño alumnado	38.90
Los alumnos hacen deberes todos los días	Hábitos de estudio	27.80
Los deberes son un complemento importante de las actividades que hacen en clase	Finalidad	38.90
Los deberes que mandan los docentes son muy difíciles	Dificultad	61.10
Los docentes mandan muchos deberes	Cantidad	77.80
Las tareas escolares ayudan a los alumnos a aprender	Finalidad	38.90
Hacer deberes hace que los niños adquieran hábitos de estudio	Hábitos de estudio	72.20
Hacer deberes ayuda a los niños a mejorar la resolución de problemas de su vida	Resolución de problemas	88.90
Que la familia ayude con los deberes a sus hijos demuestra que se preocupan por sus estudios	Implicación familiar	94.40
Hacer deberes ayuda a los niños a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	Finalidad	27.80
Las familias hablan con el docente si tiene preocupaciones sobre los deberes	Implicación familiar	88.90
Es responsabilidad del alumno hacer los deberes que mandan para casa	Desempeño alumnado	72.20
Los deberes son una pérdida de tiempo	Sentimientos	33.30
Los niños se sienten presionados a hacer deberes	Sentimientos	66.70
Los deberes aumentan la capacidad organizativa de los estudiantes	Finalidad de los deberes	22.20
Los deberes aumentan la discriminación de los alumnos cuando algunas familias no pueden ayudarlos	Discriminación social	77.80
Los deberes con los que más aprenden son aquellos con los que memorizan algún contenido	Tipología	50
Los deberes con los que más aprenden son aquellos con los que pueden investigar	Tipología	44.40
Las asignaturas en la que más deberes se mandan son en lengua, matemáticas e inglés	Asignaturas escolares	72.20

Ítems	Dimensión seleccionada	Porcentaje
Se le da mayor importancia a los deberes de matemáticas y lengua que al resto de asignaturas	Asignaturas escolares	55.60
No mandan deberes los fines de semana	Ocio y tiempo libre	44.40
No mandan deberes en vacaciones	Ocio y tiempo libre	44.40
Los deberes que mandan son del libro de texto	Tipología	72.20
Los deberes que mandan son de elaboración propia	Tipología	66.70
El docente explica cómo hay que hacer las tareas	Desempeño docente	83.30
Solo mandan deberes de cosas que se han visto en clase	Conocimiento precio	38.90
Mandan los mismos deberes para todos los alumnos, sin adaptaciones	Adaptación	50
Mandan deberes sobre cosas que no se han visto en clase	Tipología	50
Los niños se agobian con la cantidad de deberes que les mandan	Sentimientos	44.40
Los alumnos dedican más de una hora en hacer todos los deberes	Tiempo d	83.30
El docente comprueba que han hechos las tareas del día anterior	Desempeño docente	44.40
Todos los días se corrigen los deberes	Corrección	77.80
Corregir los deberes les ayuda a saber si lo han hecho bien	Corrección	72.20
Cuando corrigen los deberes ellos entienden aquello que no sabían hacer	Corrección	55.60
El docente avisa a las familias si los niños no han hecho los deberes	Desempeño docente	66.70
Las familias preguntan a sus hijos todos los días si tienen deberes	Implicación familiar	100
Las que más ayudan con los deberes son las madres	Implicación familiar	83.30
Los que más ayudan con los deberes son los padres	Implicación familiar	83.30
Los estudiantes escuchan música o ven la televisión mientras hacen los deberes	Distracciones	77.80
El alumnado Juegan con videojuegos o con el móvil mientras hacen los deberes	Distracciones	83.30
Los niños tienen en casa un lugar fijo para hacer los deberes	Lugar	94.40
Los niños tienen un escritorio adecuado para hacer los deberes	Lugar	61.10
Los niños tienen un horario fijo para los deberes	Tiempo	50
Los deberes sirven para ampliar y reforzar lo aprendido en clase	Finalidad	33.30
Creo que los deberes son necesarios porque me permite entender lo que explica el docente	Finalidad	33.30
Los deberes ayudan a los alumnos a estar más seguros de sí mismos	Desarrollo personal	50
Los deberes aumentan la curiosidad	Pensamiento crítico	22.20
Hacer los deberes sin ayuda puede hacer que aprendan las cosas mal	Implicación familiar	33.30
Hacer deberes los desmotiva	Motivación	77.80

Ítems	Dimensión seleccionada	Porcentaje
Hacer muchos deberes les hace sacar mejores notas	Calificaciones	50
La frecuencia de realización de los deberes es más importante para el rendimiento académico que la cantidad que se realiza	Tiempo	38.90
Los alumnos que realizan deberes diariamente obtienen mejores resultados académicos	Calificaciones	66.70
La cantidad de deberes está directamente relacionada con el aumento del rendimiento académico del niño	Cantidad	38.90
El alumnado aprovecha el tiempo que dedica a las tareas	Tiempo	44.40
El esfuerzo está directamente relacionado con el aumento del rendimiento académico del niño	Esfuerzo	72.20
Hacer los deberes bien aumenta la motivación hacia las tareas	Motivación	94.40
Los alumnos tienen interés en hacer los deberes	Motivación	94.40
Los niños hacen los deberes por obligación, no por interés propio	Motivación	61.10
El aumento de edad está directamente relacionado con el placer por hacer deberes	Edad	72.20
La familia ayuda a sus hijos más en los deberes cuando estos son más pequeños	Implicación familiar	66.70
El estrés provocado por los deberes supone una disminución en el rendimiento académico de los alumnos	Sentimientos	55.60
Si la familia ayuda en los deberes los niños sacan mejores notas	Implicación familiar	77.80
Los deberes sirven para afianzar contenidos	Finalidad	44.40
Los deberes en vacaciones sirven para que los alumnos no pierdan el hábito de estudio	Hábitos de estudio	61.10
Los deberes se emplean para determinar si los alumnos han adquirido las habilidades requeridas	Finalidad de los deberes	72.20
Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a las tareas por sí solos	Finalidad	38.90
Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	Pensamiento crítico	88.90
Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes	Finalidad	66.70
Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes	Finalidad	50
Los deberes son una herramienta que permite al docente conocer el progreso del alumnado	Finalidad	38.90
Las actividades que se mandan son tareas mecánicas sobre temas específicos	Tipología	100
Las tareas que mandan a los alumnos son funcionales en su entorno	Tipología	66.70
Los alumnos tienen mayor motivación si realizan los deberes con amigos	Motivación	83.30
Los alumnos tienen mayor motivación si realizan los deberes solos	Motivación	88.90

Ítems	Dimensión seleccionada	Porcentaje
Los deberes repetitivos disminuyen la motivación de los alumnos	Motivación	72.20
Los alumnos se aburren cuando realizan los deberes	Motivación	61.10
Los alumnos sienten ansiedad al corregir los deberes en casa	Sentimientos	77.80
La incapacidad para realizar los deberes correctamente se traduce en una pérdida de interés hacia los estudios	Motivación	44.40
Los contenidos trabajados con los deberes se fijan mejor con tareas motivadoras	Tipología	55.60
El rendimiento individual de los alumnos es superior en tareas que deben realizar en grupo	Desarrollo social	33.30
Los deberes son más necesarios conforme avanzan los cursos ya que ayudan a los alumnos a preparase para las etapas siguientes	Edad	55.60
Los deberes ayudan a aumentar la concentración del alumnado	Desarrollo cognitivo	44.40
La realización de los deberes permite desarrollar la gestión de tiempo de los alumnos	Hábitos de estudio	44.40
Los deberes permiten desarrollar las habilidades organizativas de los alumnos	Hábitos de estudio	44.40
Las familias deben obligar a sus hijos a hacer los deberes	Implicación familiar	83.30
El nivel socioeconómico familiar influye en la implicación familiar en las tareas escolares	Discriminación	55.60
La ayuda de la familia en los deberes beneficia a los alumnos	Implicación familiar	83.30
La realización de los deberes permite aumentar la comunicación entre los progenitores y los hijos	Implicación familiar	55.60
Los deberes favorecen la participación de la familia en los aspectos escolares de sus hijos	Implicación familiar	83.30
Los progenitores tienen la preparación adecuada para ayudar a sus hijos con las tareas escolares	Implicación familiar	61.10
Los progenitores no tienen tiempo suficiente para ayudar a sus hijos con los deberes	Implicación familiar	55.60
La mucha o poca importancia que los progenitores le dan a los deberes repercute en sus hijos	Implicación familiar	83.30
Los alumnos en ocasiones piden ayuda innecesaria a los progenitores porque no tienen ganas de hacer las tareas por sí mismos	Motivación	38.90
Piensa que mandar deberes en Educación Infantil es esencial	Edad	44.40
Piensa que mandar deberes en Educación Primaria es esencial	Edad	38.90
Considera que los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional	Legislación	100
Durante el confinamiento se han realizado más deberes de lo normal.	Covid	100
Las tareas propuestas por los docentes durante la pandemia del coronavirus eran iguales que las que se hacían en casa como	Covid	100

Ítems	Dimensión seleccionada	Porcentaje
deberes.		
Había mayor dificultad para hacer los deberes durante la pandemia del coronavirus porque no se contaba con la explicación del docente.	Covid	100
La familia sabía ayudar siempre con las tareas que se pedían en la cuarentena.	Covid	100
La familia tenía el tiempo necesario para poder ayudar con los deberes durante la cuarentena.	Covid	100
Los maestros y maestras corregían los deberes todos los días durante el confinamiento.	Covid	100
Los estudiantes tenían Internet en casa y podían acceder a los deberes durante la cuarentena.	Covid	100
La conexión de Internet dificultaba poder acceder a las tareas que me pedían los profesores durante el confinamiento.	Covid	100
Durante las vacaciones de Semana Santa de la cuarentena no hubo que hacer deberes.	Covid	100
Durante el confinamiento, podían ver vídeos de explicaciones de los maestros y maestras sobre cómo hacer las tareas.	Covid	100
La familia tenía reuniones online con los maestros y maestras.	Covid	100
Durante el confinamiento, los alumnos no tenían tiempo para jugar en casa porque tenía que hacer deberes.	Covid	100
Los maestros y maestras, además de pedir deberes, enviaban mensajes de ánimo y apoyo durante la cuarentena.	Covid	100
A los alumnos les gustaba realizar los deberes que se pedían en el confinamiento porque eran divertidos.	Covid	100
Los deberes que se proponían en el confinamiento eran fichas o ejercicios del libro de clase.	Covid	100

En esta tabla se puede observar que el grado de acuerdo a la hora de seleccionar el constructo más adecuado para cada ítem presenta un porcentaje superior a 50 % en todos los ítems, salvo en 36 de ellos (27.07 %) cuyo porcentaje oscila entre el 22.20 % y el 44.40 %, no encontrando ningún ítem que presente un porcentaje igual para dos variables latentes diferentes.

Siguiendo con el análisis, se pasa ahora a examinar los cuartiles 1, 2 y 3 de las diferentes dimensiones. Teniendo en cuenta que se emplea una escala nominal dicotómica donde el valor mínimo es cero (desacuerdo de los jueces) y el valor máximo es uno (acuerdo de los jueces), se procede a recoger en las Tablas de la 18 a la 40 los cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible.

Tabla 18

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de las dimensiones relacionadas con conflictos

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
Conflictos familiares	Crees que hacer deberes provoca peleas en casa	Q1
Conflictos sociales	Los deberes hacen que el alumnado no se meta en líos	Q3

Atendiendo a las evidencias estadísticas, se observa que mientras que el ítem de *Conflictos familiares* obtuvo su valor máximo en el primer cuartil y, por lo tanto, como mínimo el 75 % de los jueces ofreció la puntuación máxima, el ítem de *Conflictos sociales* obtuvo su valor máximo en el tercer cuartil, afirmando que solo un 25 % de los jueces estableció el valor máximo.

Tabla 19

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Desempeño docente

Dimensión	**Ítem**	**Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)**
Desempeño docente	– Es obligación de los docentes mandar deberes	Q2
	– Los buenos docentes mandan deberes	Q1
	– El docente es el que debe decir cuántos deberes tienen que hacer los estudiantes	Q2
	– Los deberes son las tareas que mandan los docentes para hacer en casa	Q1
	– El docente explica cómo hay que hacer las tareas	Q1
	– El docente comprueba que han hechos las tareas del día anterior	Q3
	– El docente avisa a las familias si sus hijos e hijas no han hecho los deberes	Q1

Se observa que, de los siete ítems incluidos en la dimensión de *Desempeño docente*, cuatro de ellos *(los buenos docentes mandan deberes; los deberes son las tareas que mandan los docentes para hacer en casa; el docente explica cómo hay que hacer las tareas; el docente avisa a las familias si sus hijos e hijas no han hecho los deberes)* situaron su valor máximo en el primer cuartil, solo encontrando un ítem (*el docente comprueba que han hechos las tareas del día anterior*) en el cuartil tres.

Tabla 20

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Desempeño alumnado

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
Desempeño alumnado	– Hacer deberes es una parte importante en el día de los estudiantes	Q3
	– Es responsabilidad del alumnado hacer los deberes que mandan para casa	Q1

Dentro de la dimensión referida al desempeño del alumnado, se observó que un ítem se encuentraba en el primer cuartil y el otro en el tercero. Por lo tanto, para el ítem *Hacer deberes es una parte importante en el día de los estudiantes* como máximo el 25 % de los jueces afirmaron estar de acuerdo con que pertenecía a la dimensión de *Desempeño alumnado*.

Tabla 21

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Ocio y Tiempo libre

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
Ocio y tiempo libre	– Hacer deberes le quita al alumnado tiempo de jugar a videojuegos	Q1
	– Los deberes quitan tiempo libre a los estudiantes	Q1
	– Los deberes quitan tiempo a los escolares para hacer deporte	Q1
	– No mandan deberes los fines de semana	Q3
	– No mandan deberes en vacaciones	Q3

Con respecto a la dimensión de *Ocio y Tiempo libre*, tres de los cinco ítems contaban con el valor máximo posible dentro del cuartil uno, siendo estos ítems: *Hacer deberes le quita al alumnado tiempo de jugar a videojuegos; Los deberes quitan tiempo libre a los estudiantes; Los deberes quitan tiempo a los escolares para hacer deporte*.

Tabla 22

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de las dimensiones relacionadas con el desarrollo del alumnado

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (*n* = 1)
Desarrollo cognitivo	– Los deberes ayudan a los escolares a aumentar su capacidad intelectual	Q2
	– Los deberes ayudan a aumentar la concentración del alumnado	-
Desarrollo social	– Los deberes ayudan a los escolares a aumentar su capacidad intelectual	Q2
	– Los deberes ayudan a aumentar la concentración del alumnado	Q3
Desarrollo personal	– Los deberes ayudan a que el alumnado sea mejor persona	Q1
	– Las tareas del colegio ayudan al alumnado a ser más responsable	Q3
	– Los deberes ayudan al alumnado a estar más seguros de sí mismos	Q2

En la Tabla 22, que incluye los ítems relacionados con el desarrollo cognitivo, social y personal, se muestra que solo el ítem *Los deberes ayudan a que el alumnado sea mejor persona* de la dimensión *Desarrollo personal* situó su valor máximo en el primer cuartil. Asimismo, se pudo observar que un ítem (*Los deberes ayudan a aumentar la concentración del alumnado*) de la dimensión de *Desarrollo cognitivo* resultó excluido por obtener un valor menor a uno en todos los cuartiles, por lo que no resultaba coherente para dicha dimensión.

Tabla 23

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Asignaturas escolares

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (*n* = 1)
Asignaturas escolares	– Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más importante	Q3
	– Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	Q3
	– Las asignaturas en la que más deberes se mandan son en Lengua, Matemáticas e Inglés	Q2
	– Se les da mayor importancia a los deberes de	Q2

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (*n* = 1)
	Matemáticas y Lengua que al resto de asignaturas	

La Tabla 23 muestra que ninguno de los ítems de la dimensión de *Asignaturas escolares* tuvo su valor máximo en el primer cuartil, sino que dos ítems se encontraron en el segundo cuartil y otros dos en el tercero.

Tabla 24

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Sentimientos

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (*n* = 1)
Sentimientos	– Los deberes causan estrés a los escolares	Q2
	– Hacer deberes pone triste al alumnado	Q1
	– Hacer deberes hace que le guste menos estudiar al alumnado	Q3
	– Los deberes son una pérdida de tiempo	Q3
	– Los escolares se sienten presionados a hacer deberes	Q2
	– Los escolares se agobian con la cantidad de deberes que les mandan	Q3
	– El estrés provocado por los deberes supone una disminución en el rendimiento académico del alumnado	Q2
	– Los estudiantes sienten ansiedad al corregir los deberes en casa	Q2

En la dimensión relacionada con los sentimientos que producen las tareas, se observó que, de los ocho ítems, solo uno (*Hacer deberes pone triste al alumnado*) se encuentraba en el primer cuartil, tres de ellos en el cuartil tres (*Hacer deberes hace que le guste menos estudiar al alumnado; Los escolares se sienten presionados a hacer deberes; Los escolares se agobian con la cantidad de deberes que les mandan*) y los restantes en el cuartil dos.

Tabla 25

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Lugar de realización de los deberes

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (*n* = 1)
Lugar	– Los estudiantes suelen hacer los deberes en una academia	Q2
	– Los estudiantes tienen en casa un lugar fijo para hacer los deberes	Q1
	– Los escolares tienen un escritorio adecuado para hacer los deberes	Q2

La Tabla 25 muestra que dos de los ítems de la dimensión referida al lugar se encontraban en el cuartil dos (*Los estudiantes suelen hacer los deberes en una academia; Los escolares tienen un escritorio adecuado para hacer los deberes*) y un ítem en el primer cuartil (*Los estudiantes tienen en casa un lugar fijo para hacer los deberes*).

Tabla 26

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Tiempo de realización de los deberes

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (*n* = 1)
Tiempo	– Los estudiantes dedican más de una hora en hacer todos los deberes	Q1
	– Los estudiantes tienen un horario fijo para hacer los deberes	Q3
	– La frecuencia de realización de los deberes es más importante para el rendimiento académico que la cantidad que se realiza	Q3
	– El alumnado aprovecha el tiempo que dedica a las tareas	Q3

Con respecto a la dimensión del *Tiempo* de realización de las tareas, se observa que solo un ítem obtuvo el 75 % o más de la valoración máxima por parte de los jueces (*Los estudiantes dedican más de una hora en hacer todos los deberes*), mientras que los otros tres ítems recibieron el valor máximo de parte del 25 % de los jueces.

Tabla 27

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión Implicación familiar

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
Implicación familiar	– Las familias se preocupan por que sus hijos e hijas hagan sus deberes	Q1
	– La familia hace los deberes cuando su hijo o hija no sabe hacerlos	Q2
	– Que la familia ayude con los deberes a sus hijos e hijas demuestro que se preocupan por sus estudios	Q1
	– Las familias hablan con el docente si tiene preocupaciones sobre los deberes	Q3
	– Las familias preguntan a sus hijos e hijas todos los días si tienen deberes	Q2
	– Las madres son las que más ayudan con los deberes	Q2
	– Los padres son los que más ayudan con los deberes	Q1
	– Hacer los deberes sin ayuda puede hacer que aprendan las cosas mal	Q3
	– La familia ayuda a sus hijos e hijas más en los deberes cuando estos son más pequeños	Q2
	– Si la familia ayuda en los deberes los escolares sacan mejores notas	Q2
	– Las familias deben obligar a sus hijos e hijas a hacer los deberes	Q1
	– La ayuda de la familia en los deberes beneficia a los estudiantes	Q1
	– La realización de los deberes permite aumentar la comunicación entre los progenitores y sus hijos e hijas	Q1
	– Los deberes favorecen la participación de la familia en los aspectos escolares de sus hijos e hijas	Q1
	– Los progenitores tienen la preparación adecuada para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares	Q2
	– Los progenitores no tienen tiempo suficiente para ayudar a sus hijos e hijas con los deberes	Q2
	– La importancia que los progenitores le dan a los deberes repercute en sus hijos e hijas	Q1

La dimensión de *Implicación familiar*, recogida en la Tabla 27, presenta 17 ítems. De ellos, ocho se situaron en el primer cuartil (*Las familias se preocupan por que sus hijos e hijas hagan sus deberes; Que la familia ayude con los deberes a sus hijos e hijas demuestro que se preocupan por sus estudios; Los padres son los que más ayudan con los deberes; Las familias deben obligar a sus hijos e hijas a hacer los deberes; La*

ayuda de la familia en los deberes beneficia a los estudiantes; La realización de los deberes permite aumentar la comunicación entre los progenitores y sus hijos e hijas; Los deberes favorecen la participación de la familia en los aspectos escolares de sus hijos e hijas; La importancia que los progenitores le dan a los deberes repercute en sus hijos e hijas), dos en el tercer cuartil (*Hacer los deberes sin ayuda puede hacer que aprendan las cosas mal; Las familias hablan con el docente si tiene preocupaciones sobre los deberes*), estando los siete restantes en el cuartil dos.

Tabla 28

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Finalidad de los deberes

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
Finalidad	– Los deberes son un complemento importante de las actividades que hacen en clase	Q3
	– Las tareas escolares ayudan a los estudiantes a aprender	Q3
	– Hacer deberes ayuda a los estudiantes a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	Q3
	– Los deberes aumentan la capacidad organizativa de los estudiantes	-
	– Los deberes sirven para ampliar y reforzar lo aprendido en clase	Q3
	– Los deberes son necesarios porque permite entender lo que explica el docente	Q3
	– Los deberes sirven para afianzar contenidos	Q3
	– Los deberes se emplean para determinar si el alumnado ha adquirido las habilidades requeridas	Q2
	– Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a las tareas por sí solos	Q3
	– Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes	Q2
	– Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes	Q3
	– Los deberes son una herramienta que permite al docente conocer el progreso del alumnado	Q3

De la Tabla 28, se resalta que el ítem *Los deberes aumentan la capacidad organizativa de los estudiantes* quedó excluido por presentar un valor inferior a 1 en todos los cuartiles, lo cual hace ver que no es coherente para la dimensión referida a la *Finalidad.* Del resto de los ítems solo se observaron dos en el segundo cuartil (*Los deberes se emplean para determinar si el alumnado ha adquirido las habilidades*

requeridas; Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes), estando los nueve restantes en el tercer cuartil.

Tabla 29

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Hábitos de estudio

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
Hábitos de estudio	– Los colegiales hacen deberes todos los días	Q3
	– Hacer deberes hace que los escolares adquieran hábitos de estudio	Q2
	– Los deberes en vacaciones sirven para que no se pierda el hábito de estudio	Q2
	– La realización de los deberes permite desarrollar la gestión de tiempo del alumnado	Q3
	– Los deberes permiten desarrollar las habilidades organizativas del alumnado	Q3

La dimensión de *Hábitos de estudio* incluye cinco ítems, dos de ellos estaban en el segundo cuartil (*Hacer deberes hace que los escolares adquieran hábitos de estudio; Los deberes en vacaciones sirven para que no se pierda el hábito de estudio*) y los otros tres en el tercero.

Tabla 30

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Cantidad

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
Cantidad	– Los docentes mandan muchos deberes	Q2
	– La cantidad de deberes está directamente relacionada con el aumento del rendimiento académico	Q3

En la Tabla 30 se observa que la dimensión de cantidad solo tuvo dos ítems, uno situado en el segundo cuartil y otro en el tercero.

Tabla 31

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Discriminación social

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (*n* = 1)
Discriminación social	– Los deberes aumentan la discriminación del alumnado cuando algunas familias no pueden ayudarlos	Q2
	– El nivel socioeconómico familiar influye en la implicación familiar en las tareas escolares	Q2

Asimismo, los dos ítems que se incluyen en la dimensión de *Discriminación social* se encuentraron en el segundo cuartil, por lo que 50 % de los jueces ofrecieron el valor máximo a dichos ítems.

Tabla 32

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Tipología

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (*n* = 1)
Tipología	– Los deberes con los que más se aprende son con los que se memoriza algún contenido	Q3
	– Los deberes con los que más se aprende son con los que se investiga	Q3
	– Los deberes que se mandan son del libro de texto	Q2
	– Los deberes que se mandan son de elaboración propia	Q2
	– Los docentes solo mandan deberes de cosas que se han visto en clase	Q3
	– Las actividades que se mandan son tareas mecánicas sobre temas específicos	Q1
	– Las tareas que mandan al alumnado son funcionales en su entorno	Q2
	– Los contenidos trabajados con los deberes se fijan mejor con tareas motivadoras	Q2

La Tabla 32 muestra que, de la dimensión de *Tipología*, solo el ítem *Las actividades que se mandan son tareas mecánicas sobre temas específicos* se encontró en el primer cuartil. De los siete restantes, se observa cuatro ítems que obtuvieron su valor máximo en el cuartil dos y tres que lo hicieron en el tercer cuartil.

Tabla 33

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Corrección

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
Corrección	– Todos los días se corrigen los deberes	Q2
	– Corregir los deberes le ayuda al alumnado a saber si lo ha hecho bien	Q2
	– Cuando corrigen los deberes los estudiantes entienden aquello que no sabían hacer	Q2

Se resalta que en la dimensión de *Corrección* los tres ítems que incluyeron se encontraron situados en el segundo cuartil, por lo que 50 % de los jueces ofrecieron el valor máximo.

Tabla 34

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Distracciones

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
Distracciones	– Los estudiantes escuchan música o ven la televisión mientras hacen los deberes	Q2
	– El alumnado juega con videojuegos o con el móvil mientras hace los deberes	Q1

En la Tabla 34 se puede ver que de los dos ítems que se incluyen, uno de ellos estaba en el primer cuartil (*El alumnado juega con videojuegos o con el móvil mientras hace los deberes*) y el otro en el segundo (*Los estudiantes escuchan música o ven la televisión mientras hacen los deberes*).

Tabla 35

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Calificaciones

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
Calificaciones	– Hacer muchos deberes hace que el alumnado saque mejores notas	Q3
	– El alumnado que realiza deberes diariamente obtiene mejores resultados académicos	Q2

La dimensión de *Calificaciones* recoge dos ítems, uno se ubicó en el segundo cuartil y el otro en el tercero, por lo tanto, el valor máximo no fue establecido por más del 75 % de los jueces en ningún caso.

Tabla 36

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Motivación

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
Motivación	– Hacer deberes desmotiva al alumnado	Q2
	– Hacer los deberes bien aumenta la motivación hacia las tareas	Q1
	– El alumnado tiene interés en hacer los deberes	Q1
	– Los estudiantes hacen los deberes por obligación, no por interés propio	Q2
	– Los escolares tienen mayor motivación si realizan los deberes con amigos	Q1
	– Los estudiantes tienen mayor motivación si realizan los deberes solos	Q1
	– Los deberes repetitivos disminuyen la motivación del alumnado	Q2
	– Los colegiales se aburren cuando realizan los deberes	Q2
	– La incapacidad para realizar los deberes correctamente se traduce en una pérdida de interés hacia los estudios	Q3
	– El alumnado en ocasiones pide ayuda innecesaria a las familias porque no tiene ganas de hacer las tareas por sí mismo	Q3

La *Motivación* recoge 10 ítems, encontrando cuatro de ellos en el primer cuartil (*Hacer los deberes bien aumenta la motivación hacia las tareas; El alumnado tiene interés en hacer los deberes; Los escolares tienen mayor motivación si realizan los deberes con amigos; Los estudiantes tienen mayor motivación si realizan los deberes solos*). El resto se encuentran repartidos entre el segundo (cuatro ítems) y el tercer cuartil (dos ítems).

Tabla 37

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Edad

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (*n* = 1)
Edad	– El aumento de la edad está directamente relacionado con el placer por hacer deberes	Q2
	– Los deberes son más necesarios conforme avanzan los cursos ya que ayudan a los escolares a preparase para las etapas siguientes	Q2
	– Mandar deberes en Educación Infantil es esencial	Q3
	– Mandar deberes en Educación Primaria es esencial	Q3

En la Tabla 37, las evidencias estadísticas mostraron que, dentro de la dimensión referida a la *Edad* que tiene el alumnado, los cuatros ítems se encontraron repartidos, dos de ellos en el segundo cuartil y los otros dos en el tercero.

Tabla 38

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de Pensamiento crítico

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (*n* = 1)
Pensamiento crítico	– Los deberes aumentan la curiosidad	-
	– Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	Q1

Se expone que en la Tabla 38, de los dos ítems que conforman la dimensión de *Pensamiento Crítico***,** uno de ellos estaba en el primer cuartil, pero el otro (Los deberes aumentan la curiosidad) quedó excluido, ya que según los jueces no resultaba coherente para la dimensión, debido a que recibió un valor inferior a uno en todos los cuartiles.

Tabla 39

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de la dimensión de COVID-19

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (*n* = 1)
COVID-19	– Durante el confinamiento se han realizado más deberes de lo normal.	Q1
	– Las tareas propuestas por los docentes durante la pandemia del coronavirus eran iguales que las que se hacían en casa como deberes	Q1
	– Había mayor dificultad para hacer los deberes durante	Q1

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
	la pandemia del coronavirus porque no se contaba con la explicación del docente.	
	– La familia sabía ayudar siempre con las tareas que se pedían en la cuarentena.	Q1
	– La familia tenía el tiempo necesario para poder ayudar con los deberes durante la cuarentena.	Q1
	– Los maestros y maestras corregían los deberes todos los días durante el confinamiento.	Q1
	– Los estudiantes tenían Internet en casa y podían acceder a los deberes durante la cuarentena.	Q1
	– La conexión de Internet dificultaba poder acceder a las tareas que me pedían los profesores durante el confinamiento.	Q1
	– Durante las vacaciones de Semana Santa de la cuarentena no hubo que hacer deberes.	Q1
	– Durante el confinamiento, podían ver vídeos de explicaciones de los maestros y maestras sobre cómo hacer las tareas.	Q1
	– La familia tenía reuniones online con los maestros y maestras.	Q1
	– Durante el confinamiento, los estudiantes no tenían tiempo para jugar en casa porque tenía que hacer deberes.	Q1
	– Los maestros y maestras, además de pedir deberes, enviaban mensajes de ánimo y apoyo durante la cuarentena.	Q1
	– La familia tenía reuniones online con los maestros y maestras.	Q1
	– A los escolares les gustaba realizar los deberes que se pedían en el confinamiento porque eran divertidos.	Q1

Dentro de la dimensión relativa al *COVID-19*, se observan 15 ítems y se destaca que todos ellos obtienen el valor máximo en el primer cuartil.

Tabla 40

Cuartiles mínimos de los ítems con el valor máximo posible de las dimensiones relacionadas con los recursos, la dificultad, la resolución de problemas, el conocimiento previo, las adaptaciones, el esfuerzo y la legislación

Dimensión	Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
Recursos	– Los escolares tienen acceso a internet para hacer los deberes	Q2
Dificultad	– Los deberes que mandan los docentes son	Q2

Dimensión		Ítem	Cuartil mínimo con valor máximo (n = 1)
		muy difíciles	
Resolución de problemas	–	Hacer deberes ayuda al alumnado a resolver problemas de su vida	Q1
Conocimientos previos	–	Se mandan deberes sobre cosas que no se han visto en clase	Q3
Adaptaciones	–	Se mandan los mismos deberes para todos los escolares, sin adaptaciones	Q3
Esfuerzo	–	El esfuerzo está directamente relacionado con el aumento del rendimiento académico	Q2
Legislación	–	Los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional	Q1

Por último, en el Tabla 40, se encuentran recogidas algunas de las dimensiones que solo incluyen un ítem. Ante ello, se resalta que dos dimensiones *Resolución de problemas* y *Legislación* se ubicaron en el primer cuartil; mientras que la dimensión de *Recursos, Dificultades* y *Esfuerzo* se encuentra en el segundo y *Conocimientos previos* y *Adaptaciones* en el tercero.

Para continuar con la validez del contenido de los instrumentos de recogida de datos de esta tesis, se ha llevado a cabo la prueba no paramétrica de Q de Cochran, la cual "permite estudiar la independencia entre varias muestras pareadas, es decir, si la distribución de una variable binomial es la misma en todos los grupos" (Amat, 2016, p. 23). En la Tabla 41, aparece recogido el nivel de significación de los grupos de ítems, agrupados por dimensiones, destacando que al pertenecer al mismo grupo los resultados deberían ser estadísticamente no significativos.

Tabla 41

Nivel de significación de los grupos de ítems

Dimensión	Ítems	Desviación típica (*Sd*)
Conflictos familiares	• CF: Crees que hacer deberes provoca peleas en casa	ND*
Desempeño docente	• DD: Es obligación de los docentes mandar deberes • DD: Los buenos docentes mandan deberes • DD: El docente es el que debe decir cuántos deberes tienen que hacer los estudiantes • DD: Los deberes son las tareas que mandan los docentes para hacer en casa • DD: El docente explica cómo hay que hacer las tareas • DD: El docente comprueba que han hechos las tareas del día anterior • DD: El docente avisa a las familias si sus hijos e hijas no han hecho los deberes	.05
Desempeño alumnado	• DA: Hacer deberes es una parte importante en el día de los estudiantes • DA: Es responsabilidad del alumnado hacer los deberes que mandan para casa	.06
Conflictos sociales	• CS: Los deberes hacen que los estudiantes no se metan en líos	ND
Ocio y Tiempo Libre	• OTL: Hacer deberes le quita al alumnado tiempo de jugar a videojuegos • OTL: Los deberes quitan tiempo libre a los estudiantes • OTL: Los deberes quitan tiempo a los escolares para hacer deporte • OTL: No mandan deberes los fines de semana • OTL: No mandan deberes en vacaciones	.00
Desarrollo cognitivo	• DC: Los deberes ayudan a los escolares a aumentar su capacidad intelectual • DC: Los deberes ayudan a aumentar la concentración del alumnado	.13
Desarrollo social	• DS: Hacer deberes ayuda a los escolares a relacionarse con sus compañeros • DS: El rendimiento individual de los estudiantes es superior en tareas que deben realizar en grupo	.01
Desarrollo personal	• DP: Los deberes ayudan a que el alumnado sea mejor persona • DP: Las tareas del colegio ayudan al alumnado a ser más responsable • DP: Los deberes ayudan al alumnado a estar más seguros de sí mismos	.00
Asignaturas escolares	• AE: Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más importante • AE: Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	.03

Dimensión	Ítems	Desviación típica (*Sd*)
	• AE: Las asignaturas en la que más deberes se mandan son en lengua, matemáticas e inglés • AE: Se les da mayor importancia a los deberes de matemáticas y lengua que al resto de asignaturas	
Sentimientos	• SEN: Los deberes causan estrés a los escolares • SEN: Hacer deberes pone triste al alumnado • SEN: Hacer deberes hace que le guste menos estudiar al alumnado • SEN: Los deberes son una pérdida de tiempo • SEN: Los escolares se sienten presionados a hacer deberes • SEN: Los escolares se agobian con la cantidad de deberes que les mandan • SEN: El estrés provocado por los deberes supone una disminución en el rendimiento académico del alumnado • SEN: Los estudiantes sienten ansiedad al corregir los deberes en casa	.00
Lugar	• LUG: Los estudiantes suelen hacer los deberes en una academia • LUG: Los estudiantes tienen en casa un lugar fijo para hacer los deberes • LUG: Los escolares tienen un escritorio adecuado para hacer los deberes	.05
Tiempo	• TR: Los estudiantes dedican más de una hora en hacer todos los deberes • TR: Los estudiantes tienen un horario fijo para hacer los deberes • TR: La frecuencia de realización de los deberes es más importante para el rendimiento académico que la cantidad que se realiza • TR: El alumnado aprovecha el tiempo que dedica a las tareas	.04
Implicación familiar	• IF: Las familias se preocupan por que sus hijos e hijas hagan sus deberes • IF: La familia hace los deberes cuando su hijo o hija no sabe hacerlos • IF: Que la familia ayude con los deberes a sus hijos e hijas demuestro que se preocupan por sus estudios • IF: Las familias hablan con el docente si tiene preocupaciones sobre los deberes • IF: Las familias preguntan a sus hijos e hijas todos los días si tienen deberes • IF: Las madres son las que más ayudan con los deberes • IF: Los padres son los que más ayudan con los deberes • IF: Hacer los deberes sin ayuda puede hacer que aprendan las cosas mal • IF: La familia ayuda a sus hijos e hijas más en los deberes cuando estos son más pequeños • IF: Si la familia ayuda en los deberes los escolares sacan mejores notas	.00

Dimensión	Ítems	Desviación típica (*Sd*)
	• IF: Las familias deben obligar a sus hijos e hijas a hacer los deberes • IF: La ayuda de la familia en los deberes beneficia a los estudiantes • IF: La realización de los deberes permite aumentar la comunicación entre los progenitores y sus hijos e hijas • IF: Los deberes favorecen la participación de la familia en los aspectos escolares de sus hijos e hijas • IF: Los progenitores tienen la preparación adecuada para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares • IF: Los progenitores no tienen tiempo suficiente para ayudar a sus hijos e hijas con los deberes • IF: La importancia que los progenitores le dan a los deberes repercute en sus hijos e hijas	
Recursos	• RD: Los escolares tienen acceso a internet para hacer los deberes	ND
Finalidad	• FIN: Los deberes son un complemento importante de las actividades que hacen en clase • FIN: Las tareas escolares ayudan a los estudiantes a aprender • FIN: Hacer deberes ayuda a los estudiantes a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa • FIN: Los deberes aumentan la capacidad organizativa de los estudiantes • FIN: Los deberes sirven para ampliar y reforzar lo aprendido en clase • FIN: Los deberes son necesarios porque permite entender lo que explica el docente • FIN: Los deberes sirven para afianzar contenidos • FIN: Los deberes se emplean para determinar si el alumnado ha adquirido las habilidades requeridas • FIN: Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a las tareas por sí solos • FIN: Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes • FIN: Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes • FIN: Los deberes son una herramienta que permite al docente conocer el progreso del alumnado	.022
Dificultad	• DIF: Los deberes que mandan los docentes son muy difíciles	ND
Cantidad	• CANT: Los docentes mandan muchos deberes • CANT: La cantidad de deberes está directamente relacionada con el aumento del rendimiento académico	.01
Hábitos de estudio	• HAB: Los colegiales hacen deberes todos los días • HAB: Hacer deberes hace que los escolares adquieran hábitos de estudio • HAB: Los deberes en vacaciones sirven para que no se pierda el hábito de estudio	.06

Dimensión	Ítems	Desviación típica (*Sd*)
	• HAB: La realización de los deberes permite desarrollar la gestión de tiempo del alumnado • HAB: Los deberes permiten desarrollar las habilidades organizativas del alumnado	
Resolución de problemas	• RP: Hacer deberes ayuda a los niños a mejorar la resolución de problemas de su vida	ND
Discriminación social	• DSS: Los deberes aumentan la discriminación del alumnado cuando algunas familias no pueden ayudarlos • DSS: El nivel socioeconómico familiar influye en la implicación familiar en las tareas escolares	.05
Tipología	• TD: Los deberes con los que más se aprende son con los que se memoriza algún contenido • TD: Los deberes con los que más se aprende son con los que se investiga • TD: Los deberes que se mandan son del libro de texto • TD: Los deberes que se mandan son de elaboración propia • TD: Los docentes solo mandan deberes de cosas que se han visto en clase • TD: Las actividades que se mandan son tareas mecánicas sobre temas específicos • TD: Las tareas que mandan al alumnado son funcionales en su entorno • TD: Los contenidos trabajados con los deberes se fijan mejor con tareas motivadoras	.00
Conocimiento previo	1. CPD: Solo mandan deberes de cosas que se han visto en clase	ND
Adaptación	• AD: Mandan los mismos deberes para todos los escolares, sin adaptaciones	ND
Corrección	• COR: Todos los días se corrigen los deberes • COR: Corregir los deberes le ayuda al alumnado a saber si lo ha hecho bien • COR: Cuando corrigen los deberes los estudiantes entienden aquello que no sabían hacer	.12
Distracciones	• DIST: Los estudiantes escuchan música o ven la televisión mientras hacen los deberes • DIST: El alumnado juega con videojuegos o con el móvil mientras hace los deberes	.32
Calificaciones	• NA: Hacer muchos deberes hace que el alumnado saque mejores notas • NA: El alumnado que realiza deberes diariamente obtiene mejores resultados académicos	.26
Esfuerzo	• ESF: El esfuerzo está directamente relacionado con el aumento del rendimiento académico del niño	ND
Motivación	• MOT: Hacer deberes desmotiva al alumnado • MOT: Hacer los deberes bien aumenta la motivación hacia las tareas • MOT: El alumnado tiene interés en hacer los deberes • MOT: Los estudiantes hacen los deberes por obligación, no por interés propio	.00

Dimensión	Ítems	Desviación típica (*Sd*)
	• MOT: Los escolares tienen mayor motivación si realizan los deberes con amigos • MOT: Los estudiantes tienen mayor motivación si realizan los deberes solos • MOT: Los deberes repetitivos disminuyen la motivación del alumnado • MOT: Los colegiales se aburren cuando realizan los deberes • MOT: La incapacidad para realizar los deberes correctamente se traduce en una pérdida de interés hacia los estudios • MOT: El alumnado en ocasiones pide ayuda innecesaria a las familias porque no tiene ganas de hacer las tareas por sí mismo	
Edad	• ED: El aumento de la edad está directamente relacionado con el placer por hacer deberes • ED: Los deberes son más necesarios conforme avanzan los cursos ya que ayudan a los escolares a preparase para las etapas siguientes • ED: Mandar deberes en Educación Infantil es esencial • ED: Mandar deberes en Educación Primaria es esencial	.06
Pensamiento crítico	• PC: Los deberes aumentan la curiosidad • PC: Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	.01
Legislación	• LL: Los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional	ND
COVID-19	2. COVID: Durante el confinamiento se han realizado más deberes de lo normal. 3. COVID: Las tareas propuestas por los docentes durante la pandemia del coronavirus eran iguales que las que se hacían en casa como deberes. 4. COVID: Había mayor dificultad para hacer los deberes durante la pandemia del coronavirus porque no se contaba con la explicación del docente. 5. COVID: La familia sabía ayudar siempre con las tareas que se pedían en la cuarentena. 6. COVID: La familia tenía el tiempo necesario para poder ayudar con los deberes durante la cuarentena. 7. COVID: Los maestros y maestras corregían los deberes todos los días durante el confinamiento. 8. COVID: Los estudiantes tenían Internet en casa y podían acceder a los deberes durante la cuarentena. 9. COVID: La conexión de Internet dificultaba poder acceder a las tareas que me pedían los profesores durante el confinamiento. 10. COVID: Durante las vacaciones de Semana Santa de la cuarentena no hubo que hacer deberes. 11. COVID: Durante el confinamiento, podían ver vídeos de explicaciones de los maestros y maestras sobre cómo hacer las tareas.	ND

Dimensión	Ítems	Desviación típica (*Sd*)
	12. COVID: La familia tenía reuniones online con los maestros y maestras. 13. COVID: Durante el confinamiento, los estudiantes no tenían tiempo para jugar en casa porque tenía que hacer deberes. 14. COVID: Los maestros y maestras, además de pedir deberes, enviaban mensajes de ánimo y apoyo durante la cuarentena. 15. COVID: A los escolares les gustaba realizar los deberes que se pedían en el confinamiento porque eran divertidos.	

Nota: ND*, no determinados porque el número de ítems es igual a 1 (jueces = 18).

Para el caso de los valores sumativos de las dimensiones se ha empleado la prueba no paramétrica de Friedman, la cual se utiliza para examinar los rangos de los datos generados por los diferentes grupos con el fin de determinar si las variables comparten la misma distribución continua (Berlanga y Rubio, 2012). Tras su realización, se observó un nivel de significación de $p < .05$ en todos los constructos, lo cual sustenta que sí existían diferencias estadísticamente significativas entra los valores sumativos de cada una de las dimensiones, destacando como excepción ocho variables (25 %) cuyos resultados fueron *Sd*= 0.05 o superior (*Desempeño docente, Desempeño alumnado, Desarrollo cognitivo, Hábitos de estudio, Corrección, Distracciones, Calificaciones y Edad*). A los que se añaden nueve de las 32 variables latentes (28.12 %) en los que la prueba de significación estadística no pudo calcularse que porque a las mismas los panelistas asociaron un solo ítem (*Conflictos familiares*, *Conflictos sociales*, *Recursos*, *Dificultad*, *Resolución de problemas*, *Conocimientos previos*, *Adaptación*, *Esfuerzo* y *Legislación*) y el constructo *COVID-19*, ya que los 18 expertos coincidieron en valorar positivamente la coherencia de sus 15 ítems.

B) Análisis de la concordancia entre los jueces según la kappa de Fleiss

Como ya se ha señalado, para el contraste de las hipótesis de concordancia entre los jueces se calcularon los índices kappa de Fleiss (Fleiss, 1971); en particular, se obtuvieron los índices multievaluadores marginales libres de Fleiss (κ_{libre}) que, según Brennan y Prediger (1981, citado en Randolph, 2005, Warrens, 2010), son los más adecuados cuando los evaluadores no están obligados a asignar un cierto número de casos a cada categoría. Esta ha sido la estrategia seguida en el procedimiento, ya que los expertos pudieron asignar los ítems a cualquiera de las variables latentes definidas. Las

salidas de los resultados ofrecieron junto con los índices κ_{libre}, los intervalos de confianza al 95 % para los mismos cuando fue posible su obtención, y además los porcentajes de acuerdo general entre los evaluadores. Los valores de kappa pueden oscilar entre -1 y 1, donde -1 indica un perfecto desacuerdo por debajo del azar, 0 un acuerdo igual al azar y 1 un acuerdo perfecto por encima del azar. La regla empírica de Fleiss (1981, citado en Randolph, 2005) es que los valores de kappa inferiores a .40 son "malos", los valores de .40 a .75 son "intermedios a buenos" y los valores superiores a .05 son "excelentes". Otra de las propuestas interpretativas de la fuerza del grado de concordancia entre los jueces es la de Landis y Koch (1977, p.165) que es la que se utilizó por diferenciar más límites (Tabla 42).

Tabla 42

Interpretación de los índices kappa (Landis & Koch, 1977, p.165)

Valor de κ	Fuerza de la concordancia
< 0	Pobre (poor)
.00 - .20	Mínima (slight)
.21 - .40	Justa (fair)
.41 - .60	Moderada (moderate)
.61 - .80	Fuerte (substantial)
.81 - 1	Casi perfecta (almost perfect)

En la Tabla 43 se recogen los resultados obtenidos para los 133 ítems agrupados en las 32 variables latentes o constructos definidos. Los resultados evidenciaron que existía una concordancia estadísticamente significativa entre los jueces a un nivel crítico $\alpha = .05$ ($p < .05$) en todos los constructos, a excepción de aquellos en los que la prueba de significación estadística no pudo calcularse. Estos últimos casos se produjeron, como ya se ha expuesto con anterioridad, por un lado, en nueve de las 32 variables latentes (28.12 %) porque a las mismas los panelistas asociaron un solo ítem (*Conflictos familiares*, *Conflictos sociales*, *Recursos*, *Dificultad*, *Resolución de problemas*, *Conocimientos previos*, *Adaptación*, *Esfuerzo* y *Legislación*). Tampoco pudo resolverse la prueba de significación estadística en el constructo *COVID-19*, pero porque se tornó en una constante, esto es, los 18 expertos coincidieron en valorar positivamente la coherencia de sus 15 ítems. Con tales resultados, por tanto, nada se opuso en aceptar las hipótesis estadísticas de concordancia entre los expertos en las 22 variables latentes

restantes (68.75 %), es decir, las hipótesis de dependencia entre las valoraciones de los jueces en dichos constructos ($p < .05$).

Tabla 43

Estadísticos de las pruebas de multievaluadores marginales libres Kappa de Fleiss según la distribución de los 133 ítems en los 32 constructos o variables definidas

Constructo	Acuerdo general (%)	κ_{libre}	Intervalos de Confianza al 95 % para κ_{libre}	Interpretación κ_{libre} (fuerza de la concordancia)
Conflictos Familiares	79.08	.58	ND*	Moderada
Desempeño docente	61.44	.23	.08, .38	Justa
Desempeño discente	53.59	.07	-.08,.23	Mínima
Conflictos sociales	47.06	-.06	ND*	Pobre
Ocio y tiempo libre	70.46	.41	.04, .78	Moderada
Desarrollo cognitivo	52.61	.05	-.14, .24	Mínima
Desarrollo social	55.23	.10	.01, .19	Mínima
Desarrollo personal	61.22	.22	-.32, .77	Justa
Asignaturas escolares	51.47	.03	-.06, .12	Mínima
Sentimientos	57.60	.15	-.04, .34	Mínima
Lugar	65.36	.31	-.16, .78	Justa
Tiempos	53.76	.08	-.15, .30	Mínima
Implicación familiar	66.94	.34	.20, .48	Justa
Recursos	57.52	.15	ND*	Mínima
Finalidad	52.56	.05	-.00, .11	Mínima
Dificultad	49.67	-.01	ND*	Pobre
Cantidad	56.54	.13	-.14, .40	Mínima
Hábitos de estudio	52.03	.04	-.05, .13	Mínima
Resolución de problemas	79.08	.58	ND*	Moderada
Discriminación social	55.56	.11	-.20, .42	Mínima
Tipología	57.92	.16	-.08, .40	Mínima
Conocimientos previos	47.06	-.06	ND*	Pobre
Adaptación	47.06	-.06	ND*	Pobre
Corrección	56.21	.12	-.06, .30	Mínima
Distracciones	66.99	.34	.20, .48	Justa
Calificaciones escolares	50	.00	-.12, .12	Mínima
Esfuerzo	7.52	.15	ND*	Mínima
Motivación	64.51	.29	.09, .49	Justa
Edad	50.65	.01	-.08, .10	Mínima
Pensamiento crítico	52.61	.05	-.14, .24	Mínima

Constructo	Acuerdo general (%)	κ_{libre}	Intervalos de Confianza al 95 % para κ_{libre}	Interpretación κ_{libre} (fuerza de la concordancia)
Legislación	79.08	.58	ND*	Moderada
COVID-19	100	1	1, 1	Casi perfecta

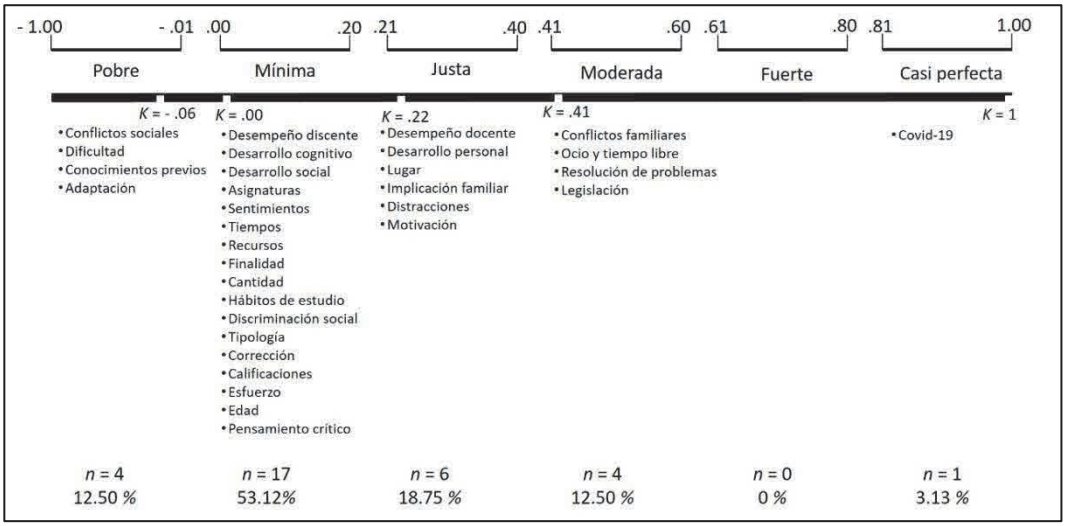
Nota: ND*, no determinados porque no existe porque el número de ítems es igual a 1 (jueces = 18).

En cuanto al grado o fuerza de concordancia entre los expertos, en la Tabla 43 se observó que los mejores índices κ_{libre} fueron los que se correspondieron con los constructos *COVID-19* ("casi perfecta") y *Ocio y tiempo libre*. Si bien esta última se interpretó con una intensidad de acuerdo entre los expertos "moderada", el 95 % de sus ítems podría llegar a obtener índices de hasta .78, como reveló el valor del límite superior del intervalo de confianza hallado. También, se observaron índices κ_{libre} que se pudieron interpretar con una fuerza de concordancia "moderada" entre los jueces en otros tres constructos: *Conflictos familiares*, *Resolución de problemas* y *Legislación*. Estas cinco variables latentes suponen un 15.62 %.

Por otro lado, los índices κ_{libre} que se pudieron interpretar con una intensidad de acuerdo "justa" entre los panelistas, que oscilaron entre .22 y .34, se correspondieron con otros seis constructos (18.75 %), otros 17 se interpretaron con una concordancia "mínima" (53.12 %) y los cuatro restantes (12.50 %) se relevaron con una fuerza de concordancia "pobre" con valores negativos muy próximos a cero. Por último, destacar que ninguno de los índices kappa obtenidos pudo interpretarse con una intensidad "fuerte". La Figura 61 plasma visualmente estos resultados según las marcas interpretativas de Landis y Koch (1977).

Figura 61

Valoración del grado de concordancia entre los jueces a partir de los índices κlibre de Fleiss.



Si se atiende al porcentaje de acuerdo general entre los jueces (Tabla 43), la interpretación de los resultados anteriores, son muy diferentes. Algunos autores como Cremades (2017) adoptan esta técnica apoyándose en Muñoz Leiva, Montoro y Luque (2006, citado en Cremades, 2017) para quienes la marca más utilizada en la valoración del grado de concordancia entre los expertos es la proporción de acuerdos entre los mismos. Este autor adopta el grado de acuerdo conceptual de cada porcentaje según los límites interpretativos de Landis y Kosch (1977) y que ya se recogió en la Tabla 42; sin embargo, tales límites no hacen referencia a los índices kappa, sino al porcentaje de acuerdo entre los panelistas.

En la Tabla 44 se muestran estos resultados. En dicha tabla se observa que ningún constructo evidenció un acuerdo "pobre" y "justa", y que solamente la variable latente *Esfuerzo* se estimó como "mínimo". Por el contrario, se pudo interpretar el grado de concordancia entre los expertos como "moderado" en 20 constructos (62.50 %), "fuerte" en 10 (31.25 %) y "casi perfecto" en uno (3.13 %). Por tanto, casi un 97 % de las variables latentes (n = 31) se interpretaron al menos con un 47.06 % de acuerdo entre los panelistas, o lo que es lo mismo, al menos con una fuerza moderada en la concordancia.

Tabla 44

Interpretación de la intensidad de la concordancia entre según la proporción de acuerdo general entre los jueces a partir de la técnica empleada por Cremades (2017)

Fuerza de la concordancia (%)	Constructo	Frecuencia	Porcentaje
Pobre (< 0)	-	0	0
Mínima (0 a 20)	Esfuerzo	1	3.13
Justa (21 a 40)	-	0	0
Moderada (41 a 60)	Desempeño discente Conflictos sociales Desarrollo cognitivo Desarrollo social Asignaturas escolares Sentimientos Tiempos Recursos Finalidad Dificultad Cantidad Hábitos de estudio Discriminación social Tipología Conocimientos previos Adaptación Corrección Calificaciones escolares Edad Pensamiento crítico Conflictos familiares Desempeño docente Ocio y tiempo libre Desarrollo personal Lugar Implicación familiar Resolución de problemas Distracciones Motivación Legislación	20	62.50
Fuerte (61 a 80)		10	31.25
Casi perfecta (81 a 100)	COVID-19	1	3.13

Tras estas evidencias estadísticas, se hizo necesaria una exhaustiva revisión de la *coherencia* de los 133 ítems asignados a los 32 constructos por los jueces participantes. Esta necesidad de mejora condujo a la segunda fase del análisis de contenido mediante el panel de expertos.

Conclusiones primera fase

Tras la realización de esta primera fase donde se valoraba la coherencia mediante el juicio de expertos, se obtuvieron una serie de conclusiones a partir de las evidencias estadísticas halladas que permitieron establecer los resultados fuertes y débiles de dicho análisis, así como posibles mejoras.

Con respecto al análisis descriptivo, se observó que el porcentaje de acuerdo en la selección de los constructos para cada ítem no era muy elevado. Por lo cual, sería conveniente reducir el número de constructos, agrupando constructos similares y relacionados en una sola variable latente. Estas mejoras también ayudarían al nivel de significación, permitiendo eliminar o agrupar aquellos constructos no determinados y que el porcentaje de variables con una $p < .05$ fuese mayor al actual (43,75 %).

Con respecto a los cuartiles, se vislumbró que algunos ítems obtuvieron un valor máximo inferior a uno en todos los cuartiles, por lo cual no ern coherentes para la dimensión en la que habían sido incluidas y deberían ser eliminados. Asimismo, también se atisbaron que había 40 ítems de los 133 en el cuartil tres, lo que hacía entender que el grado de acuerdo no era muy amplio en este 30.08 % de los ítems; sin embargo, un 33.84 % ($n = 45$) de los ítems se ubicaron en el primer cuartil, por lo que el 75 % de los jueces o más había ofrecido la puntuación máxima.

En relación con la concordancia entre los jueces, resaltar que fue posible aceptar la hipótesis estadística de concordancia entre los expertos en el 68.75 % de los constructos, aspecto positivo. Sin embargo, en la fuerza de concordancia solo se observó un constructo dentro del grupo de "casi perfectas" y cuatro en el de "pobre", estando el grueso de las variables latentes en el grupo de "mínima", lo cual dejó una media poco elevada. Finalmente, señalar como factor positivo que se pudo interpretar el grado de concordancia en el 62.50 % de los constructos como "moderado", no interpretando ninguno de ellos como "pobre".

Teniendo en cuenta estas nociones estadísticas, es preciso establecer una serie de conclusiones sobre qué dimensiones no eran relevantes y, por lo tanto, se debían que eliminar; cuáles no valía la pena mantener por el número de reducido que incluían; cuáles se debían mantener; así como cuáles estaban en duda y, por ello, debían ser analizadas en un grupo de discusión.

En primer lugar, exponer que había tres variables latentes de las definidas 35 definidas que quedaron excluidas, porque como ya se ha expuesto ninguno de los 18 expertos asoció ítems a ellas: *Momentos* del día en los que se hacen los deberes, *Importancia* de las tareas y contribución al *Aumento del conocimiento* de los escolares.

De la misma manera, también se excluyeron 3 ítems de los 133 establecidos (*Los deberes aumentan la curiosidad; Los deberes aumentan la capacidad organizativa de los estudiantes; Los deberes ayudan a aumentar la concentración del alumnado*), puesto que, según el análisis de los cuartiles, estos no tienen coherencia dentro de las dimensiones en las que se encuentran.

En cuanto a las dimensiones siguientes: *Recursos, Dificultad, Resolución de problemas*, *Conocimientos previos*, *Adaptaciones y Esfuerzo*, pasaron a ser eliminadas puesto que no valía la pena mantenerlas con un solo ítem. Sin embargo, la dimensión de *Legislación* se deja en duda, para ser resuelta en el grupo de discusión, puesto que era un aspecto interesante sobre el que obtener información para esta investigación.

Asimismo, la dimensión de *Conflictos sociales* y *Conflictos familiares*, con un ítem cada una, pasó a agruparse en una sola dimensión denominada *Conflictos*, dentro de la cual también podría ser incluida la dimensión de *Discriminación social***.** Lo mismo que ocurriría con las dimensiones de *Desarrollo social*, *Desarrollo cognitivo* y *Desarrollo personal*, que podrían ser agrupadas en una dimensión única llamada *Desarrollo integral del individuo*. Por su lado, la dimensión de *Corrección* podría ser incluida en la dimensión de *Desempeño docente.*

Dimensiones como la del *COVID-19*, la de *Ocio y Tiempo libre* o la del *Pensamiento crítico* se mantuvieron, puesto que el nivel de acuerdo de los jueces fue bastante elevado. De igual forma, las dimensiones de *Sentimientos, Motivación*,

Implicación familiar y *Finalidad* de los deberes, también se conservaron, ya que los jueces habían relacionado gran cantidad de ítems con las mimas.

No obstante, otras dimensiones: *Desempeño alumnado, Distracciones, Asignaturas escolares, Edad, Lugar, Tiempo, Tipología, Hábitos de estudio, Cantidad* o *Calificaciones*, deberían ser discutidas para ser eliminadas o combinadas con otras dimensiones por su escasez de ítems.

Segunda fase: Discusión y mejoras de las evidencias estadísticas de la primera fase mediante el grupo de discusión con expertos

Objetivo específico 2. Decidir las mejoras a introducir en la relación lógica o coherencia de los ítems con los constructos considerados en la fase anterior a partir de las evidencias estadísticas halladas.

A la vista de los resultados obtenidos en la fase anterior, el grupo de expertos, formado por dos docentes investigadores, expertos en la línea de investigación de los deberes escolares y con más de 25 años de experiencia, tomaron las siguientes decisiones de manera consensuada:

1. Excluir las tres variables latentes de las 35 definidas (*Momentos, Importancia y Aumento del conocimiento*), ya que ninguno de los 18 expertos asoció ninguno de los ítems propuestos que tuvieron la posibilidad de proponer dentro de las mismas. En base a los análisis realizados, los expertos estimaron que la variable latente *Momentos* quedó asimilada de *Tiempos*, la de *Importancia* a la variable de *Finalidad* y la del *Aumento del conocimiento* a otras como *Finalidad*, *Calificaciones*, *Desarrollo Cognitivo*, *Desarrollo social*, *Desarrollo personal*, entre otros.
2. Excluir tres ítems (*Los deberes aumentan la curiosidad; Los deberes aumentan la capacidad organizativa de los estudiantes; Los deberes ayudan a aumentar la concentración del alumnado*), ya que los expertos consideraron que no eran coherentes con ninguna de las 35 dimensiones establecidas.
3. Los expertos consensuaron decidir que aquellas variables latentes, que los 18 especialistas de la fase anterior vincularon a uno o dos ítems debían ser

asimilarlas a otros constructos relacionadas con ellos o crear constructos globalizadores nuevos que las integraran. Estas variables latentes fueron:

- *Recursos* se incluyó dentro de *Implicación familiar*.
- *Dificultad, Adaptaciones y Esfuerzo* fueron agrupadas en la dimensión de *Desempeño del alumno*, que posteriormente se introdujeron en la variable latente *Aprender a aprender*.
- *Resolución de problemas* y *Conocimientos previos* se incluyeron en la dimensión de *Pensamiento Crítico*, que posteriormente se incluyó a la variable latente *Aprender a aprender*.
- *Conflictos sociales* y *Conflictos familiares*, con un ítem cada una, pasaron a agruparse en una sola dimensión denominada *Conflictos*, dentro de la cual también se incluyó la dimensión de *Discriminación social***.**
- *Desarrollo social*, *Desarrollo cognitivo* y *Desarrollo personal* se agruparon en una nueva dimensión llamada *Desarrollo integral del individuo*.
- *Corrección* pasó a ser incluida en la dimensión de *Desempeño docente.*
- *Legislación* pasó a formar parte de la dimensión referida a la *Finalidad de los deberes*.

4. Asimismo, contemplando los análisis de la validez de contenido de los 18 expertos, pero al mismo tiempo teniendo en cuenta la coherencia y la escasez de ítems de cada dimensión, el grupo focal decidió integrar los siguientes ítems (*Desempeño alumnado, Distracciones, Asignaturas escolares, Edad, Lugar, Tiempo, Tipología, Hábitos de estudio, Pensamiento crítico, Cantidad* o *Calificaciones*), en una sola variable latente llamada *Aprender a aprender*.
5. Mantener las dimensiones *COVID-19* y *Ocio y Tiempo libre* confirmando los análisis derivados de los 18 expertos participantes, el cual mostraba un elevado acuerdo.

Todas estas conclusiones se recogen a continuación en la Tabla 45.

Tabla 45

Propuesta del grupo focal teniendo en cuenta los análisis de la primera fase.

Ítems	Dimensión
1. Crees que hacer deberes provoca peleas en casa	Conflictos
2. Los deberes hacen que el alumnado no se meta en líos	Conflictos
3. El nivel socioeconómico familiar influye en la implicación familiar en las tareas escolares	Conflictos
4. Los deberes aumentan la discriminación de los estudiantes cuando algunas familias no pueden ayudarlos	Conflictos
5. Es obligación de los docentes mandar deberes	Desempeño docente
6. Los buenos docentes mandan deberes	Desempeño docente
7. El docente es quien debe decir cuántos deberes tienen que hacer los estudiantes	Desempeño docente
8. Los deberes son las tareas que mandan los docentes para hacer en casa	Desempeño docente
9. El docente explica cómo hay que hacer las tareas	Desempeño docente
10. El docente comprueba que han hechos las tareas del día anterior	Desempeño docente
11. El docente avisa a las familias si los estudiantes no han hecho los deberes	Desempeño docente
12. Todos los días se corrigen los deberes	Desempeño docente
13. Corregir los deberes les ayuda a saber si lo han hecho bien	Desempeño docente
14. Cuando corrigen los deberes ellos entienden aquello que no sabían hacer	Desempeño docente
15. Hacer deberes le quita al alumnado tiempo de jugar a videojuegos	Ocio y tiempo libre
16. Los deberes quitan tiempo libre a los estudiantes	Ocio y tiempo libre
17. Los deberes quitan tiempo a los escolares para hacer deporte	Ocio y tiempo libre
18. No mandan deberes los fines de semana	Ocio y tiempo libre
19. No mandan deberes en vacaciones	Ocio y tiempo libre
20. Los deberes ayudan a los escolares a aumentar su capacidad intelectual	Desarrollo integral
21. Hacer deberes ayuda a los estudiantes a relacionarse con sus compañeros	Desarrollo integral
22. El rendimiento individual de los escolares es superior en tareas que deben realizar en grupo	Desarrollo integral
23. Los deberes ayudan a que el alumnado sea mejor persona	Desarrollo integral
24. Las tareas del colegio ayudan al alumnado a ser más responsable	Desarrollo integral
25. Los deberes ayudan a los estudiantes a estar más seguros de sí mismos	Desarrollo integral
26. Los deberes causan estrés a los escolares	Sentimientos
27. Hacer deberes pone triste al alumnado	Sentimientos
28. Hacer deberes hace que al alumnado le guste menos estudiar	Sentimientos
29. Los deberes son una pérdida de tiempo	Sentimientos
30. Los escolares se sienten presionados a hacer deberes	Sentimientos
31. Los estudiantes se agobian con la cantidad de deberes que les mandan	Sentimientos
32. El estrés provocado por los deberes supone una disminución en el rendimiento académico del alumnado	Sentimientos
33. Los estudiantes sienten ansiedad al corregir los deberes en clase	Sentimientos
34. Hacer deberes es una parte importante en el día de los escolares	Aprender a aprender
35. Es responsabilidad del alumnado hacer los deberes que mandan para casa	Aprender a aprender
36. Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más importante	Aprender a aprender
37. Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	Aprender a aprender
38. Las asignaturas en la que más deberes se mandan son en lengua, matemáticas e inglés	Aprender a aprender
39. Se le da mayor importancia a los deberes de matemáticas y lengua que al resto de asignaturas	Aprender a aprender
40. Los estudiantes suelen hacer los deberes en una academia	Aprender a aprender
41. Los estudiantes tienen en casa un lugar fijo para hacer los deberes	Aprender a aprender
42. Los escolares tienen un escritorio adecuado para hacer los deberes	Aprender a aprender
43. Los estudiantes dedican más de una hora en hacer todos los deberes	Aprender a aprender
44. Los discentes tienen un horario fijo para los deberes	Aprender a aprender
45. La frecuencia de realización de los deberes es más importante para el rendimiento académico que la cantidad que se realiza	Aprender a aprender
46. El alumnado aprovecha el tiempo que dedica a las tareas	Aprender a aprender
47. Los deberes que mandan los docentes son muy difíciles	Aprender a aprender
48. Los docentes mandan muchos deberes	Aprender a aprender

Ítems	Dimensión
49. La cantidad de deberes está directamente relacionada con el aumento del rendimiento académico del alumnado	Aprender a aprender
50. El alumnado hace deberes todos los días	Aprender a aprender
51. Hacer deberes hace que los estudiantes adquieran hábitos de estudio	Aprender a aprender
52. Los deberes en vacaciones sirven para que los escolares no pierdan el hábito de estudio	Aprender a aprender
53. La realización de los deberes permite desarrollar la gestión de tiempo de los estudiantes	Aprender a aprender
54. Los deberes con los que más aprenden son aquellos con los que memorizan algún contenido	Aprender a aprender
55. Los deberes con los que más aprenden son aquellos con los que pueden investigar	Aprender a aprender
56. Los deberes que mandan son del libro de texto	Aprender a aprender
57. Los deberes que mandan son de elaboración propia	Aprender a aprender
58. Mandan deberes sobre cosas que no se han visto en clase	Aprender a aprender
59. Las actividades que se mandan son tareas mecánicas sobre temas específicos	Aprender a aprender
60. Las tareas que mandan a los escolares son funcionales en su entorno	Aprender a aprender
61. Los contenidos trabajados con los deberes se fijan mejor con tareas motivadoras	Aprender a aprender
62. Mandan los mismos deberes para todos los escolares, sin adaptaciones	Aprender a aprender
63. Los estudiantes escuchan música o ven la televisión mientras hacen los deberes	Aprender a aprender
64. El alumnado juega con videojuegos o con el móvil mientras hacen los deberes	Aprender a aprender
65. Hacer muchos deberes les hace sacar mejores notas	Aprender a aprender
66. Los estudiantes que realizan deberes diariamente obtienen mejores resultados académicos	Aprender a aprender
67. El esfuerzo está directamente relacionado con el aumento del rendimiento académico del alumnado	Aprender a aprender
68. El aumento de edad está directamente relacionado con el placer por hacer deberes	Aprender a aprender
69. Los deberes son más necesarios conforme avanzan los cursos ya que ayudan a los escolares a preparase para las etapas siguientes	Aprender a aprender
70. Mandar deberes en Educación Infantil es esencial	Aprender a aprender
71. Mandar deberes en Educación Primaria es esencial	Aprender a aprender
72. Solo mandan deberes de cosas que se han visto en clase	Aprender a aprender
73. Hacer deberes ayuda al alumnado a resolver problemas de su vida	Aprender a aprender
74. Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	Aprender a aprender
75. Las familias se preocupan por que sus hijos e hijas hagan sus deberes	Implicación familiar
76. La familia hace los deberes cuando su hijos e hijas no sabe hacerlos	Implicación familiar
77. Que la familia ayude con los deberes a sus hijos e hijas demuestra que se preocupan por sus estudios	Implicación familiar
78. Las familias hablan con el docente si tiene preocupaciones sobre los deberes	Implicación familiar
79. Las familias preguntan a sus hijos e hijas todos los días si tienen deberes	Implicación familiar
80. Las madres son las que más ayudan con los deberes	Implicación familiar
81. Los padres son los que más ayudan con los deberes	Implicación familiar
82. Hacer los deberes sin ayuda puede hacer que aprendan las cosas mal	Implicación familiar
83. La familia ayuda a sus hijos e hijas más en los deberes cuando estos son más pequeños	Implicación familiar
84. Si la familia ayuda en los deberes los estudiantes sacan mejores notas	Implicación familiar
85. Las familias deben obligar a sus hijos e hijas a hacer los deberes	Implicación familiar
86. La ayuda de la familia en los deberes beneficia al alumnado	Implicación familiar
87. La realización de los deberes permite aumentar la comunicación entre los progenitores y los hijos e hijas	Implicación familiar
88. Los deberes favorecen la participación de la familia en los aspectos escolares de sus hijos e hijas	Implicación familiar
89. Los progenitores tienen la preparación adecuada para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares	Implicación familiar
90. Los progenitores no tienen tiempo suficiente para ayudar a sus hijos e hijas	Implicación familiar

Ítems	Dimensión
con los deberes	
91. La mucha o poca importancia que los progenitores le dan a los deberes repercute en sus hijos e hijas	Implicación familiar
92. Los estudiantes tienen acceso a internet para hacer los deberes	Implicación familiar
93. Los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional	Finalidad
94. Los deberes son un complemento importante de las actividades que se hacen en clase	Finalidad
95. Las tareas escolares ayudan a los estudiantes a aprender	Finalidad
96. Hacer deberes ayuda a los escolares a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	Finalidad
97. Los deberes sirven para ampliar y reforzar lo aprendido en clase	Finalidad
98. Los deberes son necesarios porque me permite entender lo que explica el docente	Finalidad
99. Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a las tareas por sí solos	Finalidad
100. Los deberes sirven para afianzar contenidos	Finalidad
101. Los deberes se emplean para determinar si los estudiantes han adquirido las habilidades requeridas	Finalidad
102. Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes	Finalidad
103. Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes	Finalidad
104. Los deberes son una herramienta que permite al docente conocer el progreso del alumnado	Finalidad
105. Hacer deberes desmotiva al alumnado	Motivación
106. Hacer los deberes bien aumenta la motivación hacia las tareas	Motivación
107. El alumnado tiene interés en hacer los deberes	Motivación
108. Los estudiantes hacen los deberes por obligación, no por interés propio	Motivación
109. Los estudiantes tienen mayor motivación si realizan los deberes con amigos	Motivación
110. Los estudiantes tienen mayor motivación si realizan los deberes solos	Motivación
111. Los deberes repetitivos disminuyen la motivación del alumnado	Motivación
112. Los estudiantes se aburren cuando realizan los deberes	Motivación
113. La incapacidad para realizar los deberes correctamente se traduce en una pérdida de interés hacia los estudios	Motivación
114. Los estudiantes en ocasiones piden ayuda innecesaria a los progenitores porque no tienen ganas de hacer las tareas por sí mismos	Motivación
115. Durante el confinamiento se han realizado más deberes de lo normal.	Covid
116. Las tareas propuestas por los docentes durante la pandemia del coronavirus eran iguales que las que se hacían en casa como deberes.	Covid
117. Había mayor dificultad para hacer los deberes durante la pandemia del coronavirus porque no se contaba con la explicación del docente.	Covid
118. La familia sabía ayudar siempre con las tareas que se pedían en la cuarentena.	Covid
119. La familia tenía el tiempo necesario para poder ayudar con los deberes durante la cuarentena.	Covid
120. Los maestros y maestras corregían los deberes todos los días durante el confinamiento.	Covid
121. Los estudiantes tenían Internet en casa y podían acceder a los deberes durante la cuarentena.	Covid
122. La conexión de Internet dificultaba poder acceder a las tareas que me pedían los profesores durante el confinamiento.	Covid
123. Durante las vacaciones de Semana Santa de la cuarentena no hubo que hacer deberes.	Covid
124. Durante el confinamiento, podían ver vídeos de explicaciones de los maestros y maestras sobre cómo hacer las tareas.	Covid
125. La familia tenía reuniones online con los maestros y maestras.	Covid
126. Durante el confinamiento, los escolares no tenían tiempo para jugar en casa porque tenía que hacer deberes.	Covid
127. Los maestros y maestras, además de pedir deberes, enviaban mensajes de ánimo y apoyo durante la cuarentena.	Covid
128. A los estudiantes les gustaba realizar los deberes que se pedían en el confinamiento porque eran divertidos.	Covid

Ítems	Dimensión
129. Los deberes que se proponían en el confinamiento eran fichas o ejercicios del libro de clase.	Covid

6.2 Consistencia interna y validez del constructo de los cuestionarios

Objetivo específico 3. Determinar la validez del constructo y la consistencia interna de los cuestionarios ya elaborados.

En cuanto al siguiente apartado, va destinado a registrar los procedimientos realizados para llevar a cabo la comprobación de la fiabilidad, entendida como consistencia interna de los ítems de los distintos cuestionarios, empleando para ello el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach. Tras ello, se incluye el análisis de la validez del constructo, para lo cual se empleó la técnica estadística de componentes principales, utilizando el criterio de Kaiser para la extracción de los componentes principales, es decir, se extrajeron los componentes principales con valores propios o eigenvalores superiores a la unidad, a uno, y el método varimax para la rotación de la matriz de componentes principales.

6.2.1 Consistencia interna y validez del constructo del PDE-A

Tras realizar el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, para el análisis de la consistencia interna, se observó que este arrojaba un coeficiente α= .63, lo que según George y Mallery (2003) significa que el PDE-A, conformado por 54 ítems de tipo escala, presentaba una cuestionable consistencia interna. Igualmente, utilizando el procedimiento de eliminar uno de los ítems para observar cómo afecta a la consistencia total de la escala, se atisbó que el alpha de Cronbach si se elimina un ítem oscila entre .61 y .64, por lo que ningún ítem alteraba a la consistencia interna del instrumento.

Atendiendo al análisis de la consistencia interna de cada una de las dimensiones (Tabla 46) que componen el cuestionario, se observó que esta era superior cuando todos los ítems se analizaban juntos, pero esto no quiere decir que tales dimensiones no fuesen útiles desde un punto de vista estructural.

Tabla 46

Consistencia interna de cada una de las dimensiones del PDE-A

Subescala	Número de ítems	Alpha de Cronbach
Los deberes	33	.57
Las familias	8	.43
Los docentes	5	.40
La COVID-19	8	.34

Como consecuencia de la detección de algunas variables con varianza cero, se procedió a la eliminación de las mismas para el análisis y se volvió a calcular la consistencia interna para el conjunto de todas las variables y para las distintas dimensiones (Tabla 47), así como para el posterior análisis factorial.

Tabla 47

Consistencia interna de cada una de las dimensiones del PDE-A, eliminando variables con varianza cero

Subescala	Número de ítems	Alpha de Cronbach
Los deberes	27	.61
Las familias	6	.38
Los docentes	3	.26
La COVID-19	5	.40
Total de las variables	41	.67

Las medidas de adecuación muestral KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) evidenciaron que era adecuado realizar el análisis de componentes principales, dado que las correlaciones entre los pares de variables implicados podían ser explicadas por otras variables, $KMO_{alumnado}$= .73. Además, las pruebas de esfericidad de Bartlett arrojaron un valor $p < .05$, por lo que nada se oponía a rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones era una matriz identidad; se aceptó la hipótesis alterna al existir correlaciones significativas del cuestionario, por lo que el modelo factorial de componentes principales era pertinente.

Dado por satisfactorios los resultados anteriores se pasó a explorar la validez del constructo de este cuestionario, mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Del

total de los 41 ítems del cuestionario de los estudiantes (habiendo sido eliminados los 13 de varianza cero), se extrajeron 14 componentes principales que explicaban el 57.01 % de la varianza total; es decir, hubo una pérdida del 42.99 % de la misma, por lo cual este resultado parecía satisfactorio. La Tabla 48 recoge las variables que cargan en cada uno de los componentes que se extrajeron, adoptando con punto de corte el valor .30.

Tabla 48

Variables que cargan en cada uno de los componentes principales extraídos en el cuestionario del alumnado

Componentes principales	Nombre	Variables que cargan		Varianza explicada
CP 1	Efectos negativos de los deberes	C.1.7 C.1.8 C.1.9 C.1.14	C.1.15 C.1.16 C.1.24 C.1.25	8.457 %
CP 2	Finalidad de los deberes	C.1.2 C.1.4 C.1.5	C.1.32 C.3.3 C.3.4	5.639 %
CP 3	Beneficios de los deberes	C.1.11 C.13		4.259 %
CP 4	Descripción del proceso de realización de los deberes	C.2.7 C.1.20 C.1.22		3.909 %
CP 5	COVID	C.4.1 C.4.3 C.4.4		3.898 %
CP 6	Implicación familiar	C.2.2 C.2.3 C.2.8		3.761 %
CP 7	Momento y tipología	C.1.23 C.1.27 C.1.28		3.627 %
CP 8	Utilidad y tipo	C.1.6 C.1.12 -C.1.18		3.593 %

Componentes principales	Nombre	Variables que cargan	Varianza explicada
CP 9	Ventajas	C.1.26 C.2.4	3.491 %
CP 10	Inconvenientes	C.1.19 -C.1.10 -C.1.31	3.466 %
CP 11	Ayuda familiar y docente	C.2.1 C.4.6	3.34 %
CP 12	Contenidos de los deberes	C.1.30	3.31 %
CP 13	Estado anímico COVID	C.4.8	3.235 %
CP 14	Responsabilidad docente	C.3.2	3.029 %
		TOTAL	57.014 %

6.2.2 Consistencia interna y validez del constructo del PDE-F

En el caso del PDE-F, se obtuvo un α= .82, por lo que se pudo afirmar que dicho instrumento, el cual está formado por 63 ítems de tipo escala, presentaba una consistencia interna buena (George & Mallery, 2003). Asimismo, empleando el procedimiento de eliminar uno de los ítems, se pudo comprobar que la Alpha de Cronbach si se elimina un ítem varía entre .81 y .83, por lo que ningún ítem contribuía a alterar la consistencia interna del cuestionario.

Observando el análisis de la consistencia interna de cada una de las dimensiones (Tabla 49) que componen el cuestionario, se pudo ver que, al igual que con el cuestionario anterior, salvo en la dimensión de *Concepción de los deberes*, esta era superior cuando todos los ítems se analizan juntos, pero igualmente esto no quería decir que tales dimensiones no fuesen útiles para el estudio.

Tabla 49

Consistencia interna de cada una de las dimensiones del PDE-F

Subescala	Número de ítems	Alpha de Cronbach
Concepción de los deberes	13	.89
Tiempo libre y dimensión socioafectiva	12	.65
Implicación familiar	11	.47
Aprender a aprender	17	.78
COVID-19	10	.49

Al igual que en el cuestionario PDE-A, en el dedicado a las familias también aparecen ciertas variables con varianza cero, por lo cual, estas fueron eliminadas para el cálculo de la consistencia interna de las dimensiones y del total de las variables (Tabla 50).

Tabla 50

Consistencia interna de cada una de las dimensiones del PDE-F, eliminando variables con varianza cero

Subescala	Número de ítems	Alpha de Cronbach
Concepción deberes	13	.89
Tiempo libre y dimensión sociafectiva	8	.15
Implicación familiar	7	.64
Aprender a aprender	17	.78
COVID	8	.54
TOTAL	53	.86

En cuanto a la validez del constructo, esta se ha realizado a través de un AFE. Para ello, se empleó el criterio de Kaiser con el objetivo de extraer los componentes principales, asimismo, se usó el método varimax para la rotación de la matriz de componentes principales. Se debe resaltar además que, con anterioridad, se analizaron los coeficientes Kaiser-Meyer-Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett para comprobar si era posible realizar el AFE, estas pruebas pusieron en evidencia la adecuación de los AFE ($KMO_{familias}$=.63 , p <.05). Los datos que se recogen en la Tabla 51 muestran que de los 53 ítems totales (habiendo eliminando 10 ítems varianza cero) que conforman este cuestionario, fueron extraídos 16 componentes principales que explicaban el 75.53 % de la varianza total, lo que indicó que gozaban de la validez de constructo que es exigida en estudios propios de esta naturaleza.

Tabla 51

Variables que cargan en cada uno de los componentes principales extraídos en el cuestionario de las familias

Componentes principales	Nombre	Variables que cargan	Varianza explicada
CP 1	Conceptualización de deberes	C.1.1 C.1.6 -C.2.2 C.1.2 C.1.7 C.2.4 C.1.3 C.1.9 C.2.11 C.1.4 C.1.10 C.4.8 C.1.5 C.1.11 C.4.14	17.977 %
CP 2	Implicación y comunicación familiar	C.3.2 C.3.3 C.3.7	5.668 %
CP 3	Ayuda familiar y responsabilidad escolar	C.3.4 C.3.6 C.4.1	4.508 %
CP 4	Cantidad de deberes y corrección	C.1.12 C.4.4 C.1.13 C.4.15 C.4.3	4.453 %
CP 5	Utilidad deberes	C.4.16 C.4.17	4.31 %
CP 6	Tipo de deberes y demanda de tareas	C.4.6 C.4.7 C.4.9	4.187 %
CP 7	Conciliación laboral durante la pandemia	C.5.5 C.5.10	4.139 %
CP 8	Legislación deberes	C.1.8	3.535 %
CP 9	Motivación e implicación familiar	C.2.6 C.3.5 C.3.8	3.516 %
CP 10	Rendimiento académico y elaboración tareas	C.4.5 C.4.12	3.427 %
CP 11	Tipología de tareas y conflictos familiares	C.2.12 C.4.11 C.4.10 C.5.4	3.367 %

Componentes principales	Nombre	Variables que cargan	Varianza explicada
CP 12	Desventajas deberes	C.2.7 C.2.10 C.4.2	3.331 %
CP 13	Dificultades COVID	C.5.3 C.5.9	3.307 %
CP 14	Periodos de vacaciones y adaptación de deberes	C.2.3 C.4.13	3.305 %
CP 15	Cantidad de deberes en el confinamiento	C.5.1	3.254 %
CP 16	Tipología y corrección en el confinamiento	C.5.2 C.5.6	3.242 %
		TOTAL	75.527 %

6.2.3 Consistencia interna y validez del constructo del PDE-D

Finalmente, en el caso del instrumento dirigido a los docentes, el cual contiene 63 ítems de tipo escala, la fiabilidad o consistencia interna según George y Mallery (2003) era cuestionable con un α= .65. Si se emplea el procedimiento de eliminar uno de los ítems, se evidenciaba que el alpha de Cronbach fluctúaba entre .62 y .67, por lo que ningún ítem perturbaba su consistencia interna.

Si se atiende al análisis de la consistencia interna de cada una de las dimensiones (Tabla 52) que componen el cuestionario, se puede ver que, al igual que en el resto, esta era superior cuando todos los ítems se analizan juntos, pero igualmente tales dimensiones eran útiles desde un punto de vista estructural.

Tabla 52

Consistencia interna de cada una de las dimensiones del PDE-D

Subescala	Número de ítems	Alpha de Cronbach
Concepción deberes	13	.67
Tiempo libre y dimensión sociafectiva	12	.73
Implicación familiar	11	.66
Aprender a aprender	17	.53
COVID	10	.42

De la misma manera que en los otros dos cuestionarios analizados, en el cuestionario PDE-D, también se observaron variables con varianza cero, las cuales pasaron a ser eliminada con el objetivo de volver a calcular la consistencia interna de las dimensiones y del total de las variables (Tabla 53) y el posterior AFE.

Tabla 53

Consistencia interna de cada una de las dimensiones del PDE-D, eliminando variables con varianza cero

Subescala	Número de ítems	Alpha de Cronbach
Concepción deberes	13	.77
Tiempo libre y dimensión sociafectiva	8	.36
Implicación familiar	7	.68
Aprender a aprender	17	.54
COVID	8	.41
TOTAL	53	.73

Respecto a las medidas de adecuación muestral KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) y la prueba de esfericidad de Bartlett no pudieron ser calculadas. No obstante, se procedió a valor los resultados con el AFE, ya que se trataba de una técnica exploratoria.

En cuanto al modelo factorial de componentes principales, de los 45 ítems pertenecientes al cuestionario PDE-D (habiendo eliminado 18 ítems de varianza cero), se extrajeron 14 componentes principales, los cuales explicaron el 83.48 % de la varianza total; existiendo una pérdida de 16.52 %, por lo tanto, fue un resultado

adecuado. En la Tabla 54 se observan las variables que cargan en cada uno de los componentes principales que han sido extraídos, utilizando como punto de corte el valor .30.

Tabla 54

Variables que cargan en cada uno de los componentes principales extraídos en el cuestionario de los docentes

Componentes principales	Nombre	Variables que cargan		Varianza explicada
CP 1	Concepto de deberes y tareas en vacaciones	C.1.2 C.1.6 C.1.9 C.2.3	C.4.4 C.4.7 C.5.1 C.5.2	11.799 %
CP 2	Tipo de deberes y motivación	C1.12 C.2.6 C.4.2	C.2.9 C.4.10	7.586 %
CP 3	Cantidad de deberes y estrés	C.2.10 C.4.3 C.4.5		6.651 %
CP 4	Formación e implicación familiar	C.1.12 C.1.13	C.4.4 C.4.15	6.631 %
CP 5	Finalidad de los deberes	C.1.5 C.1.7	C.3.5 C.4.17	6.496 %
CP 6	Adaptación de las tareas y corrección durante el confinamiento	C.2.11 -C.4.13 C.5.6		6.322 %
CP 7	Beneficios de los deberes	C.1.4 C.3.8	C.4.8 C.4.16	5.854 %
CP 8	Internet y COVID	-C.5.7 C.5.9		5.756 %
CP 9	Realización de los deberes y familia	-C.1.3 C.4.1 C.4.6		5.114 %
CP 10	Implicación de la familia	C.5.4		4.857 %

Componentes principales	Nombre	Variables que cargan	Varianza explicada
	durante el confinamiento		
CP 11	Responsabilidad docente	C.1.10	4.424 %
CP 12	Nivel socioeconómico y edad	C.3.11 C.4.14	4.323 %
CP 13	Trabajo docente	-C.1.11 C.5.10	3.899 %
CP 14		-C.1.13 -C.4.9 C.4.115	3.767 %
		TOTAL	83.479 %

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1 Análisis de los resultados

7.2 Discusión de los resultados

"La vida debe ser una incesante educación"

Gustave Flaubert

Capítulo 7

Análisis y discusión de los resultados

En presente capítulo se divide en dos grandes bloques relacionados con los resultados de esta investigación. En el primero de ellos se procede a analizar y a describir los datos obtenidos sistematizados en función de los objetivos específicos que habían sido fijados previamente. De la misma manera, es preciso aclarar que en cada objetivo va dirigido a conocer la opinión de tres colectivos, por lo cual, dentro de cada uno de ellos se comenzará exponiendo primero la percepción de los estudiantes, seguidamente la de sus docentes, para acabar con la de sus familias. El segundo apartado incluye la discusión de los resultados, a lo que se le añade las conclusiones principales extraídas para este estudio, siguiendo la misma estructura que ya ha sido comentada para el primer apartado.

7.1 Análisis de los resultados

A continuación, se procede a describir en este primer bloque los resultados relativos a los objetivos fijados para esta investigación.

7.1.1 Objetivo 1

Valorar las opiniones que tienen de los escolares, los docentes y las familias de un centro de la provincia de Alicante sobre la concepción y conceptualización de los deberes escolares

Atendiendo a los resultados relacionados con el primer objetivo propuesto para esta tesis, se procede a describir, en primer lugar, las percepciones expuestas por la comunidad educativa, las cuales fueron obtenidas, por un lado, de las variables referidas a la *Concepción de los deberes* de los tres cuestionarios elaborados y, por otro lado, de las respuestas logradas sobre la misma dimensión en los grupos de discusión de los grupos de alumnado y en las entrevistas personales a los docentes.

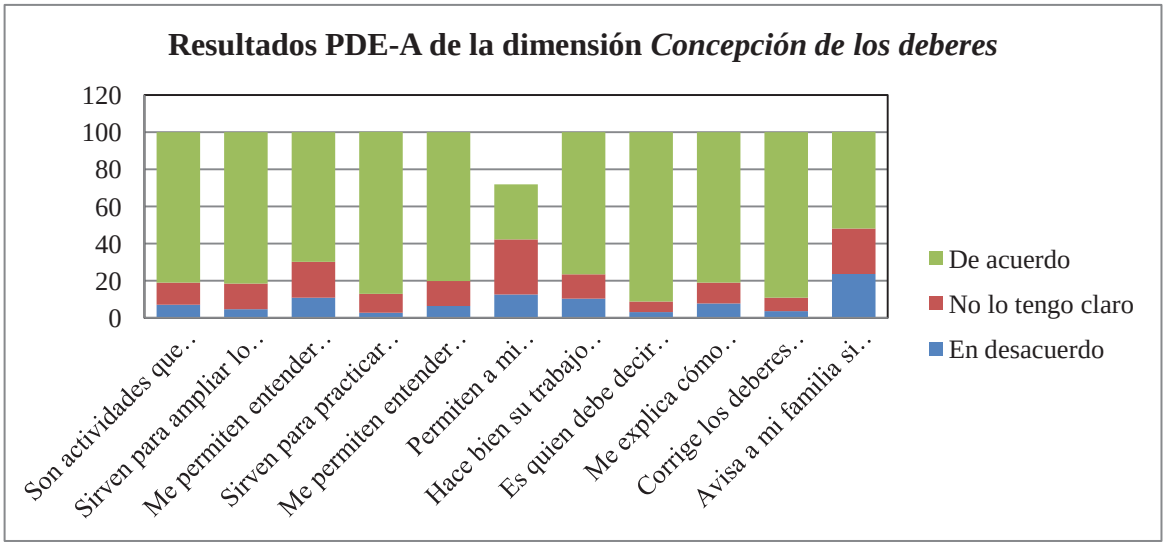
En este sentido, comenzando con la parte cuantitativa referida al alumnado, el 81 % (n = 290) de ellos afirmó que los deberes eran actividades que mandan los maestros

para hacer en casa. Asimismo, el 81.20 % (*n* = 291) establecieron que sirven para ampliar lo aprendido en clase, elevándose hasta un 87.20 % (*n* = 312) aquellos que estaban de acuerdo con que también sirven para practicar lo que han aprendido en el aula. Igualmente, casi siete de cada 10 estudiantes determinaron que las tareas les ayudan a entender lo que explica el docente.

El 80.20 % (*n* = 287) del alumnado opinó que los deberes les ayudan a prepararse los exámenes y algo más de la mitad de estos (57.80 %, *n* = 207) estuvieron de acuerdo en que estas actividades ayudan al docente a conocer lo que ellos saben. Igualmente, algo más de tres cuartas partes de los escolares encuestados expresaron que los docentes hacen bien su trabajo mandado deberes a casa y casi la totalidad de ellos (91.30 %, *n* = 327) abogaban por que dicho docente es el que debía decidir la cantidad de tareas a realizar. Algo más de ocho de cada 10 escolares estuvieron de acuerdo con que los maestros y maestras explican cómo deben realizar las tareas y el 89.10 % (*n* = 290) determinó que sus docentes corrigen los deberes para saber cómo los han hecho. Destacando, además, que el 52 % (*n* = 186) explicitó que el profesorado sí llama o avisa a las familias cuando no han hecho las tareas, pero casi un cuarto de ellos no lo tuvo claro. La Figura 62 recoge los porcentajes las percepciones de los escolares con respecto a las variables descritas.

Figura 62

Porcentajes de las percepciones de los escolares de las variables de la dimensión Concepción de los deberes



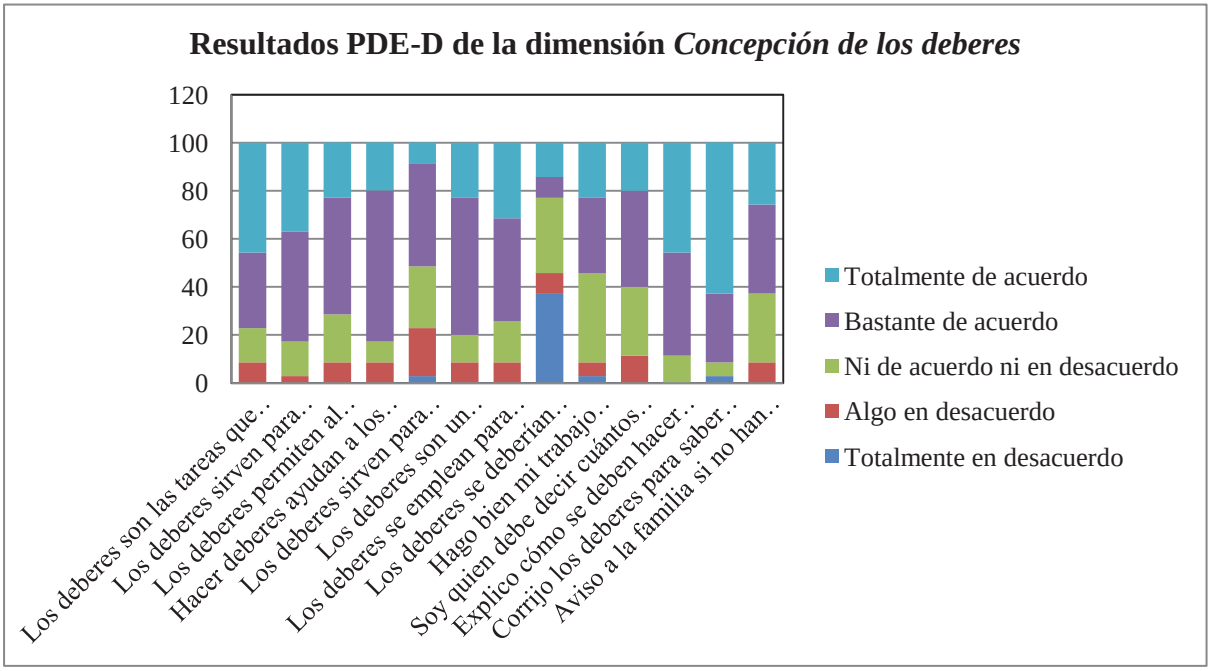
Si se avanza hasta las opiniones expuestas por los docentes, se observa que el 45.70 % (*n* = 16) estuvo totalmente de acuerdo con que los deberes son las tareas que ellos mandan para hacer en casa. No obstante, también el mismo porcentaje determinó que estaba bastante de acuerdo en que estos se usan para ampliar y afianzar lo aprendido en clase. Asimismo, el 48.60 % (*n* = 17) expuso estar bastante de acuerdo con que las tareas escolares ayudan al alumnado a prepararse para futuros exámenes.

Algo más de 6 de cada 10 docentes expresó estar bastante de acuerdo con que los deberes ayudan a los escolares a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa, mientras que el 42.90 % (*n* = 15) afirmó estar bastante de acuerdo con que los deberes escolares sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes y conocer su progreso. En cuanto a la afirmación de que si las tareas escolares son un complemento importante de las actividades que hacen en clase el 57.10 % (*n* = 20) expresó estar bastante de acuerdo. El 42.90 % (*n* = 15) de los docentes estuvo bastante de acuerdo con que los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse por sí mismo a las tareas y el 31.40 % (*n* = 11) dijo no estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo con que los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional-autonómico, frente a un 37.10 % (*n* = 13) que explicitó estar totalmente en desacuerdo con dicha afirmación.

El 37.10 % (*n* = 13) del profesorado no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo con que hacen bien su trabajo mandando tareas escolares, pero el 40 % (*n* = 14) expresó estar bastante de acuerdo con que son ellos los que deben decidir cuántos deberes se deben realizar. En cuanto a si los docentes explican cómo se deben hacer las tareas, el 45.70 % (*n* = 16) de estos demostró su total acuerdo, siendo el 62.90 % (*n* = 22) aquellos que estaban totalmente de acuerdo con que corrigen los deberes para saber si los estudiantes lo han hecho bien. Por último, el 37.10 % (*n* = 13) estaba bastante de acuerdo en que avisan a la familia si los escolares no hacen sus deberes. En la Figura 63 se muestran los porcentajes de las opiniones de los docentes sobre las variables detalladas.

Figura 63

Porcentajes de las percepciones de los docentes de las variables de la dimensión Concepción de los deberes



Se procede, finalmente, a exponer los resultados extraídos del grupo de la muestra perteneciente a las familias del alumnado encuestado. Algo más de la mitad de la muestra expresó que estaba totalmente de acuerdo con que los deberes son tareas que mandan los maestros para hacer en casa, asímismo el 66.70 % (n = 44) de ellos determinaron que estaban muy de acuerdo con que los deberes sirven para ampliar y afianzar lo aprendido en clase. Igualmente, casi seis de cada 10 familiares expresaron su total acuerdo con que las tareas permiten a los escolares prepararse para los exámenes.

El 47.10 % (n = 41) testificó su total acuerdo con que hacer deberes ayuda a sus hijos e hijas a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa, destacando que el 44.80 % (n = 39) también estuvieron totalmente de acuerdo con que estas tareas sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes y conocer su progreso. Cerca de la mitad de la muestra opinaba que estaban totalmente de acuerdo con que los deberes son un complemento importante de las actividades que se hacen en casa.

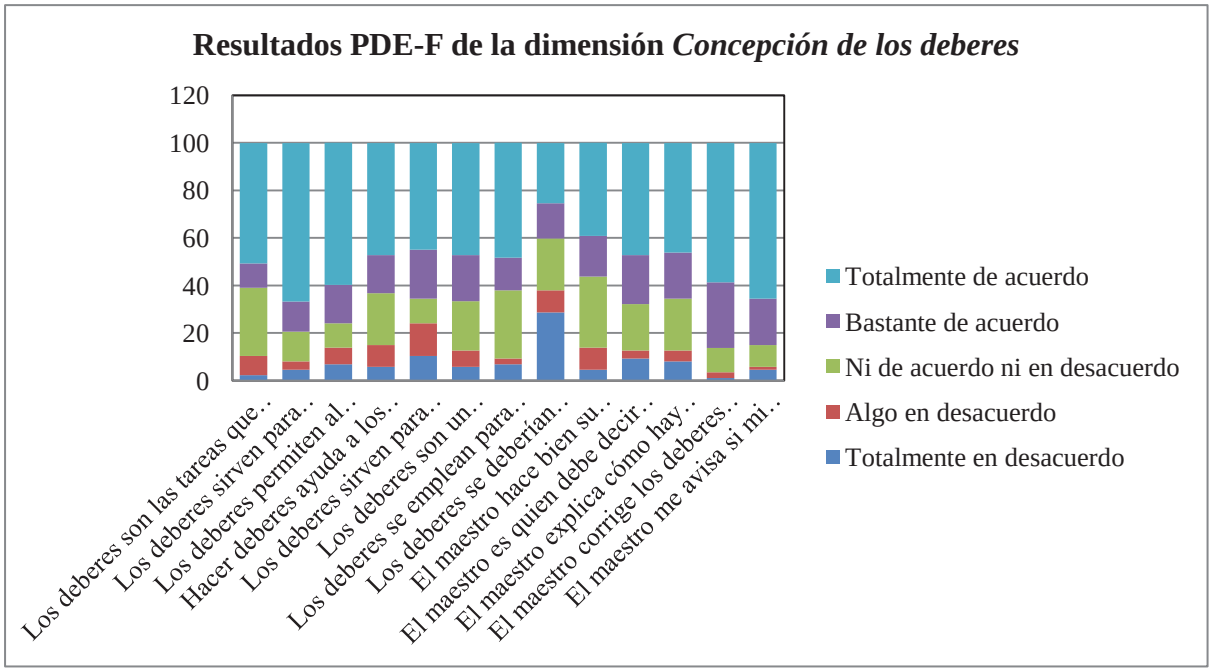
Igualmente, el 48.30 % (n = 42) expuso su total acuerdo con que las tareas se utilizan para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse por sí solos a las tareas.

Con respecto a si los deberes deberían ser legislados a nivel regional-autonómico, el 28.70 % (*n* = 25) expresó su total desacuerdo, mientras que el 25.30 % (*n* = 22) ofreció su total acuerdo.

Casi cuatro de cada 10 familias estuvieron totalmente de acuerdo con que el docente hace bien su trabajo mandando tareas y el 47.10 % (*n* = 41) determinó su total acuerdo sobre que es el docente quien deber decidir cuántos deberes se deben hacer. El 46 % (*n* = 40) de las familias expresaba estar totalmente de acuerdo con que los docentes explican cómo hay que hacer los deberes, siendo el 58.60 % (*n* = 51) los que establecían su total acuerdo ante la afirmación de que el docente corrige los deberes para saber si los estudiantes lo han hecho bien. Finalmente, el 65.50 % (*n* = 57) de ellos mostró su total acuerdo con respecto a que los docentes los avisan si sus hijo o hija no ha realizado las tareas. A continuación, en la Figura 64 se muestran los porcentajes de las respuestas ofrecidas por las familias con respecto a las variables descritas.

Figura 64

Porcentajes de las percepciones de las familias de las variables de la dimensión Concepción de los deberes



En la Tabla 55 quedan plasmados los estadísticos descriptivos del sumatorio de las variables de la dimensión *Concepción de los deberes* de cada uno de los grupos de la muestra.

Tabla 55

Estadísticos descriptivos del sumatorio de las variables de la dimensión Concepción de los deberes

Concepción de los deberes	*Media*	*SD*	Q1	Q2	Q3
Sumatorio alumnado (*n* = 358)	29.55	2.89	28	30	32
Sumatorio familias (*n* = 87)	51.43	10.58	45	53	61
Sumatorio docentes	49.89	5.49	46	49	55

Una vez finalizado el análisis descriptivo del objetivo 1, se procede a trazar el contraste de las diferentes hipótesis:

$H_{0:}$ No existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre la concepción de los deberes escolares en función del ciclo en el que estén escolarizados.

$H_{1:}$ Existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre la concepción de los deberes escolares en función del ciclo en el que estén escolarizados.

El análisis descriptivo comparativo reveló diferencias entre el alumnado de los tres ciclos (variable independiente) respecto a sus concepciones sobre las tareas escolares para casa (variable dependiente). Por esta razón, fue preciso cuestionarse si tales diferencias eran estadísticamente significativas.

Para el contraste de esta hipótesis se realizó la prueba de comparación de rangos promedios para *k* muestras independientes *H* de Kruskal-Wallis. Previamente se contrastaron las hipótesis de normalidad de las distribuciones de los datos de las variables implicadas mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov para muestras de tamaño superior a 50 participantes ($n_{\text{Primer ciclo}} = 53$, $n_{\text{Segundo ciclo}} = 140$, $n_{\text{Trimer ciclo}} = 165$). En todos los casos, dichas pruebas arrojaron una $p < .05$, lo que evidenció que las distribuciones de los datos eran significativamente diferentes de una distribución normal, esto es, no eran normales [$D(53)_{\text{Primer ciclo}} = .210$, $D(140)_{\text{Segundo ciclo}} = .155$, $D(165)_{\text{Tercer ciclo}} = .164$] (Tabla 56).

Tabla 56

Pruebas de normalidad de la variable concepción de los deberes en función del ciclo en el que está escolarizado el alumnado

Concepción de los deberes escolares del alumnado						
Ciclo	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Primer ciclo	.210	53	.000	.926	53	.003
Segundo ciclo	.155	140	.000	.881	140	.000
Tercer ciclo	.164	165	.000	.872	165	.000

Los resultados de la prueba *H* de Kruskal-Wallis revelaron que la conceptualización sobre los deberes escolares que manifestaron los estudiantes estaba afectada significativamente por el ciclo que estos cursaban, $H(2) = 8.34$, $p < .05$.

Para estimar la fuerza de la relación entre las variables, se procedió a calcular el tamaño del efecto con la ecuación proporcionada por Cohen (2008, citado en Tomczak, & Tomczak, 2014, p.24), donde η^2_H es la eta al cuadrado estimada que indica el tamaño del efecto, *H* es el estadístico obtenido en la prueba de Kruskal-Wallis, *k* es el número de grupos y *n* el número total de observaciones (1). El valor estimado fue de $\eta^2_H = .01$, lo que evidencia un efecto muy pequeño de la variable independiente (ciclo educativo) en la variable dependiente (concepciones sobre los deberes escolares), según los criterios interpretativos de Cohen (1988, 1992).

$$\eta^2_H = \frac{H-k+1}{n-k} \qquad (1)$$

Las pruebas *post hoc* de comparación de rangos promedios para dos muestras independientes *U* de Mann-Whitney mostraron que dicha conceptualización era significativamente diferente entre el alumnado del primer ciclo y del segundo y tercer ciclo ($p < .05$) y no entre los del segundo y tercer ciclo. La Tabla 57 muestra los resultados que se obtuvieron.

Tabla 57

Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables conceptualización de los deberes escolares y ciclo educativo que cursan los estudiantes

Comparaciones	*U Mann-Whitney*	*W Wilcoxon*	*Z*	*p*
Primer ciclo versus Segundo ciclo	2843.50	4274.50	- 2.52	.012*
Primer ciclo versus Tercer ciclo	3251	4682	- 2.83	.005*
Segundo ciclo versus Tercer ciclo	11429.50	21299.50	- 1.16	.874

El análisis de las diferencias entre los rangos promedios para cada par de comparaciones posibles de los ciclos educativos (variable independiente) en la variable dependiente (conceptualización de los deberes escolares) confirmaron las citadas diferencias significativas entre los pares "Primer ciclo-Segundo Ciclo" (80.65 – 103.19 = - 22.54) y "Primer ciclo-Tercer Ciclo" (88.34 – 116.30 = - 27.96), siendo prácticamente inexistente la diferencia entre el par "Segundo ciclo-Tercer ciclo" (152.14 – 153.73 = - 1.59).

De acuerdo con los resultados anteriores, se pudo concluir que el alumnado del Primer ciclo poseía una conceptualización de las tareas escolares para casa significativamente menos positiva que el de los ciclos segundo y tercero.

Se calcularon los tamaños de los efectos de las dos comparaciones que resultaron estadísticamente significativas mediante la ecuación proporcionada para tal fin por Rosenthal (1991, p.19), donde *r* es coeficiente de correlación que indica el tamaño del efecto, *Z* la puntuación típica z y *n* el número de observaciones en total (2). Los resultados mostraron un efecto pequeño en ambos casos ($r_{\text{Primer ciclo-Segundo ciclo}}$ = -.18 y $r_{\text{Primer ciclo-Tercer ciclo}}$ = -.19) según los criterios interpretativos de Cohen (1988, 1992), ya que sus efectos explican el 18 % y 19 %, respectivamente, de la varianza de la variable dependiente explicada por estos grupos de la variable independiente.

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}} \qquad (2)$$

$H_{0:}$ No existen diferencias en la visión del docente sobre la concepción de los deberes escolares en función de los años de experiencia laboral.

$H_{1:}$ Existen diferencias en la visión del docente sobre la concepción de los deberes escolares en función de los años de experiencia laboral.

Para análisis de esta hipótesis, se comenzó con el contraste de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk para el grupo con un tamaño inferior a 50 participantes ($n_{\text{Hasta 10 años}} = 10$, $n_{\text{De 11 a 20 años}} = 13$, $n_{\text{Más de 20 años}} = 12$). Esta evidenció que todos los grupos arrojaron una $p > .05$ (Tabla 58), lo cual indicaba que estos presentaban una distribución normal y que se debía emplear pruebas paramétricas para el contraste de la hipótesis.

Tabla 58

Pruebas de normalidad de la variable concepción de los deberes en función de los años de experiencia docente

Concepción de los deberes escolares de los docentes						
Experiencia docente	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Hasta 10 años	.184	10	.200	.947	10	.634
De 11 a 20 años	.173	13	.200	.923	13	.280
Más de 20 años	.252	12	.033	.876	12	.078

En cuanto al contraste de la variable independiente "experiencia docente" y la variable agregada "concepción de los deberes escolares de los docentes" se empleó la prueba paramétrica ANOVA de un factor, específicamente, la experiencia docente, donde se obtuvó que $p > .05$. Por este motivo, nada se opuso a rechazar la hipótesis alterna y se aceptaba la hipótesis nula, por lo tanto, las diferencias existentes se debieron al azar y no porque la variable de la experiencia docente estuviese influyendo en su visión sobre la concepción de los deberes.

$H_{0:}$ No existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre la concepción de los deberes escolares en función del estatus socioeconómico.

$H_{1:}$ Existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre la concepción de los deberes escolares en función del estatus socioeconómico.

Para esta hipótesis se creó una variable agregada llamada "estatus socioeconómico", mediante la unión de las variables previas "número de hijos/as" y "profesión". En primer lugar, antes de llevar a cabo el contraste se realizaó el contraste de normalidad atendiendo a la prueba de Shapiro-Wilk (Tabla 59) para muestras de tamaño inferiores a 50 participantes (n_{Bajo}= 9, $n_{\text{Medio-bajo y medio-medio}}$ = 38, $n_{\text{Medio-alto y alto}}$ = 40) revelaron que las distribuciones de los datos no se ajustaban al modelo de curva normal $p < .05$, es por esto que se optó por una prueba no paramétrica.

Tabla 59

Pruebas de normalidad de la variable concepción de los deberes en función del estatus socioeconómico de las familias

Concepción de los deberes escolares de las familias						
Estatus	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
socioeconómico	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Bajo	.219	9	.200	.800	9	.021
Medio-bajo y medio-medio	.132	38	.093	.934	38	.027
Medio-alto y alto	.115	40	.200	.933	40	.021

Con respecto al contraste de la variable independiente "estatus socioafectivo" y la variable agregada "concepción de los deberes escolares de las familias" se utilizó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, la cual no manifestó diferencias estadísticamente significativas (χ^2 = .658, $p > .05$). Por ello, nada se opuso a rechazar la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula, por lo tanto, las diferencias existentes se debían al azar y no porque la variable de estatus socioeconómico estuviese influyendo en la visión de las familias sobre la concepción de los deberes.

Atendida la parte cuantitativa, con el análisis de las variables de los cuestionarios y el constraste de hipótesis, se procede a realizar el análisis cualitativo del

objetivo 1. Para ello, se emplean los datos obtenidos con ATLAS.ti a partir de los documentos textuales recopilados.

En primer lugar, si se presta atención a los datos obtenidos de los grupos de discusión del alumnado sobre la variable *Concepción de los deberes* (Figura 65), se observa que el alumnado diferencia la concepción de las tareas en dos ramas, una de ellas la finalidad de estas actividades y otra la naturaleza de las mismas.

En cuanto a la naturaleza, los deberes fueron definidos como un entrenamiento educativo que envían los docentes y que deben realizarse de forma individual. Asimismo, se especificó que solo eran necesarios si se mandaban con mesura, resaltando su similitud con los ejercicios que se realizan en los exámenes. Otro aspecto a resaltar es que se remarcó la obligatoreidad de las tareas, donde el alumnado demandaba la necesidad de que estas fueran opcionales, destinadas solo a aquellos escolares que no hubiesen adquirido los contenidos trabajados. De igual manera, es preciso señalar que, junto a la obligatoreidad, también se aportaron otros aspectos negativos en la definición de la naturaleza de los mismos. Entre ellos se destaca:

Son actividades un poco aburridas. (A1-4)

A veces son repetitivos. (A15-5)

Algo para quitarnos tiempo de la tarde. (A6-4)

Por último, si se continua con la rama de la finalidad, se habló de que los deberes favorecían a gran cantidad de aspectos académicos de los escolares, ayudando a mejorar el desarrollo de competencias de aprendizaje, sobre todo en las materias instrumentales de Matemáticas y Lengua. De igual manera los estudiantes destacaron que los deberes servían:

Para repasar, para que no se nos olviden las cosas. (A5-2)

Para mejorar. (A6-2)

Para sacar buenas notas, para aprender las cosas y para cuando seas mayor ser muy listo. (A2-2)

Para que los niños pasen de curso y sean tan listos como la seño. (A2-2)

Para que se te quede en la memoria lo que has repasado en clase y el día del examen saber todo. (A3-3)

Para que memorizemos y tengamos una carrera, también para mejorar la letra, conocer palabras que no hemos visto nunca y también ver cosas que no hemos visto nunca. (A5-3)

Para aprender y tener una profesión. (A8-3)

Para aprender cosas nuevas. (A14-3)

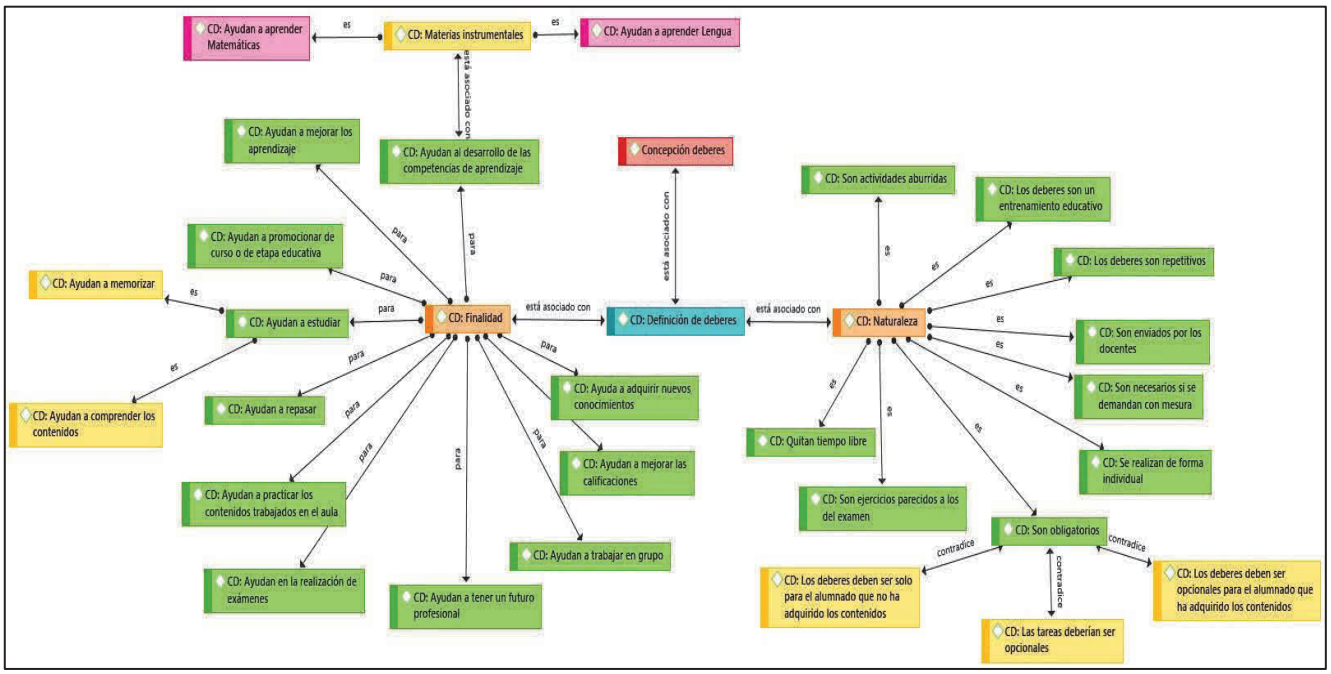
Para trabajar el equipo. (A1-3)

Para que practiquemos un poco cuando no estemos en la escuela. (A2-5)

Para coger ejemplos, porque a lo mejor el examen sale algún ejercicio parecido a ese ejercicio. (A2-6)

Figura 65

Red semántica sobre la Concepción de los deberes de los grupos de discusión del alumnado



En el caso de las entrevistas de los docentes, si se atiende a las opiniones recabadas sobre la *Concepción de los deberes* (Figura 66), se puede observar que estos hablaron, además de la definición de las tareas, de la legislación sobre este tópico.

Dentro de la definición, trataron aspectos de la naturaleza y la finalidad al igual que los escolares, pero añadieron aspectos sobre la persona que cumplimenta la tarea, el tipo de deberes, así como el ideal de tareas. Si se atiende en primer lugar a la naturaleza de las tareas, los docentes afirmaron que eran trabajos necesarios de repaso y refuerzo de contenidos ya trabajados en el aula, añadiendo que eran enviados por los docentes. Igualmente, expusieron que eran actividades tanto para afianzar conocimientos, como para ampliarlos, siendo muy similares a los ejercicios de los exámenes, por lo que también sirvían como herramienta de evaluación docente.

Al igual que el alumnado, los docentes también incluyen en la naturaleza de los deberes aspectos negativos como:

> *Son como lo que nosotros hacíamos cuando íbamos al colegio. (D4)*
>
> *Son los típicos ejercicios de papel y lápiz de página 5, ejercicio 1, 2 y 3. (D4)*
>
> *A ver yo cuando oigo la palabra deberes, por mi experiencia personal como niña, lo siento como una obligación, como algo que tienes que hacer porque si no los haces tiene sus consecuencias y, normalmente, suelen ser negativas. (D2)*
>
> *Los deberes como está estipulado, en general, son copias, ejercicios repetitivos y los deberes son iguales para todos, no se adaptan a los niveles, no son motivadores. (D6)*

En el caso de la finalidad de las tareas, las opiniones se dividieron entre la utilidad que tiene estas actividades para los docentes y para el alumnado. Los maestros y maestras entrevistados afirmaron que las tareas les sirven a ellos para aumentar la comunicación con la familia y saber quiénes de ellas se implican en la educación de sus hijos. Asímismo, les permitían conocer el nivel de desarrollo de los escolares y valorar sus avances, ayudándoles además a que el alumnado repase en clase, creando a la vez hábitos de trabajo. Es necesario indicar además señalaban que constituían una herramienta de ayuda para establecer las notas finales de los estudiantes y para poder

adaptar su enseñanza a las características y necesidades de los escolares. No obstante, hubo otros docentes que afirmaron que las tareas no aportaban ningún tipo de ayuda al docente, ya que no ofrecían una información global del alumnado.

En cuanto a la utilidad para los estudiantes los docentes expusieron que les servían:

> *Para reforzar lo que se da en clase a lo largo del día, de la semana o por temas. Es decir, actividades de refuerzo para realizar en casa. (D1)*
>
> *Para que trabajen ellos en casa, pero no para que nos demuestren a nosotros sus conocimientos, porque luego acaban haciendo los deberes en academias o ayudándoles los padres. (D1)*
>
> *Para afianzar los contenidos y quien no haga esos deberes puede quedarse por detrás. (D1)*
>
> *Para consolidar y reforzar los conocimientos que han sido trabajados previamente. (D4)*
>
> *Para tener una continuidad con lo que hemos visto en clase por la mañana y que les va a servir para aprender antes los conceptos y los contenidos o afianzarlos de la mejor manera posible. (D7)*
>
> *Está más preparado en clase. (D7)*
>
> *Para mí los deberes son una manera de que los chavales se enfrenten de manera individual y con la familia a toda una serie de habilidades, contenidos y actividades y que no solamente sea el propio alumno el que lo haga, sino que la familia intervenga. (D9)*
>
> *Creo que ahora tienen un hábito superexcelente. (D9)*

Con respecto a la persona que cumplimenta las tareas, los docentes del centro expusieron que, en muchas ocasiones, la familia ayuda con las tareas a los escolares, habiendo casos en los que los progenitores llegan a cumplimentar y realizar las

actividades ellos mismos. Asimismo, se señala que hubo un docente que declaró que quienes realmente deben ayudar con los deberes son los docentes:

> *Soy partidario de que, casi siempre, los deberes se hagan aquí en clase. ¿Por qué? Porque nosotros cobramos para que expliquemos las cosas y si a algún niño no le ha quedado claro. (D5)*

En cuanto al tipo de deberes que se emplean en el centro estudiado, los docentes destacaron que eran actividades transversales de carácter autónomo, unas veces incluían trabajos individuales y otras veces colectivos, estando limitadas estas últimas tareas este año por la COVID-19. Asimimos, se matiza que, aunque algunos docentes afirmaban que se empleaba la economía de fichas, tareas que les planteaban retos y les hacían pensar o incluso el uso de la gamificación, la mayor parte de ellos exponían que las tareas eran fichas o libros de lectura:

> *Mandas la misma ficha. (D2)*

> *Solemos mandar alguna ficha. (D7)*

> *Los deberes que se mandan son fichas de trabajo, los enviamos los viernes y una semana repasamos Matemáticas, otra Castellano, otra Valenciano y otra Ciencias. Y sí que llevan cada semana es un libro de lectura a parte de la ficha. (D8)*

> *Les suelo poner la lectura del tema. (D9)*

> *La mayor parte son fichas de Matemáticas, de Lengua, alguna de Sociales y Naturales, pero pocas. (D10)*

A pesar de los deberes que se mandan realmente en el centro, los maestros y maestras tenían claro cuáles eran las tareas que serían las ideales para envían a los escolares. Hablaron de actividades personalizadas, que fuesen significativas, que partieran de sus intereses, relacionadas con la naturaleza y que les dieran la oportunidad de realizar búsquedas e investigaciones. Asimismo, expusieron que debían ser actividades graduales que derivaran de proyectos y que implicasen a los familiares, siendo siempre motivadoras y en cantidades moderadas.

Expuesto lo que los docentes pensaban sobre la definición de los deberes escolares, se procede a abordar sus opiniones sobre la legislación de los mismos. Hubo comentarios diversos, no obstante, se debe destacar los siguientes:

> *A ver a nivel nacional, pienso que no tiene mucho sentido porque luego cada uno sigue haciendo lo que quiere. (D1)*

> *Yo siempre he pensado que sí, que es necesaria una regulación ya no nivel nacional, sino que podría ser a nivel de comunidad. Pero, claro, el problema es luego que no se cumpla. (D4)*

> *El problema, como digo, es que no sé si sería llegaría a verse reflejado a nivel práctico. Luego cada docente en su aula hace lo que bien quiere, o bien puede. (D4)*

Es decir, algunos de ellos declararon su preocupación ante el no cumplimento de una posible legislación. Sin embargo, algunos hablaron de la necesidad de leyes sobre los deberes a nivel nacional, es decir, un documento similar al currículum donde se especificasen las tareas que se deben realizar fuera del horario lectivo, estableciendo así una línea común para todos los docentes donde quedase regulado tanto la cantidad de deberes, como la calidad o metodología a emplear.

Otros establecieron que sería mejor una legislación a nivel de comunidad autónoma y otros destacaron que era mejor que la legislación fuera a nivel de centro educativo, para que se diese una continuidad en la metodología de deberes a lo largo de todos los cursos, beneficiando así al alumnado. Dentro de los que pedían una legislación a nivel de centro, también abogaban por otros factores importantes como la necesidad de:

> *No quitar los deberes, sino transformarlos y formar a la gente. Formar a los docentes en otro tipo de deberes, darle alternativas, abrirles los ojos. Porque hay gente que manda los típicos deberes porque es lo que conoce, y no conoce otra cosa. A lo mejor, si tuviésemos más formación algo cambiaría. Si vemos que ahí hay una carencia, pues más formación sobre deberes. No cantidad, sino calidad. (D6)*

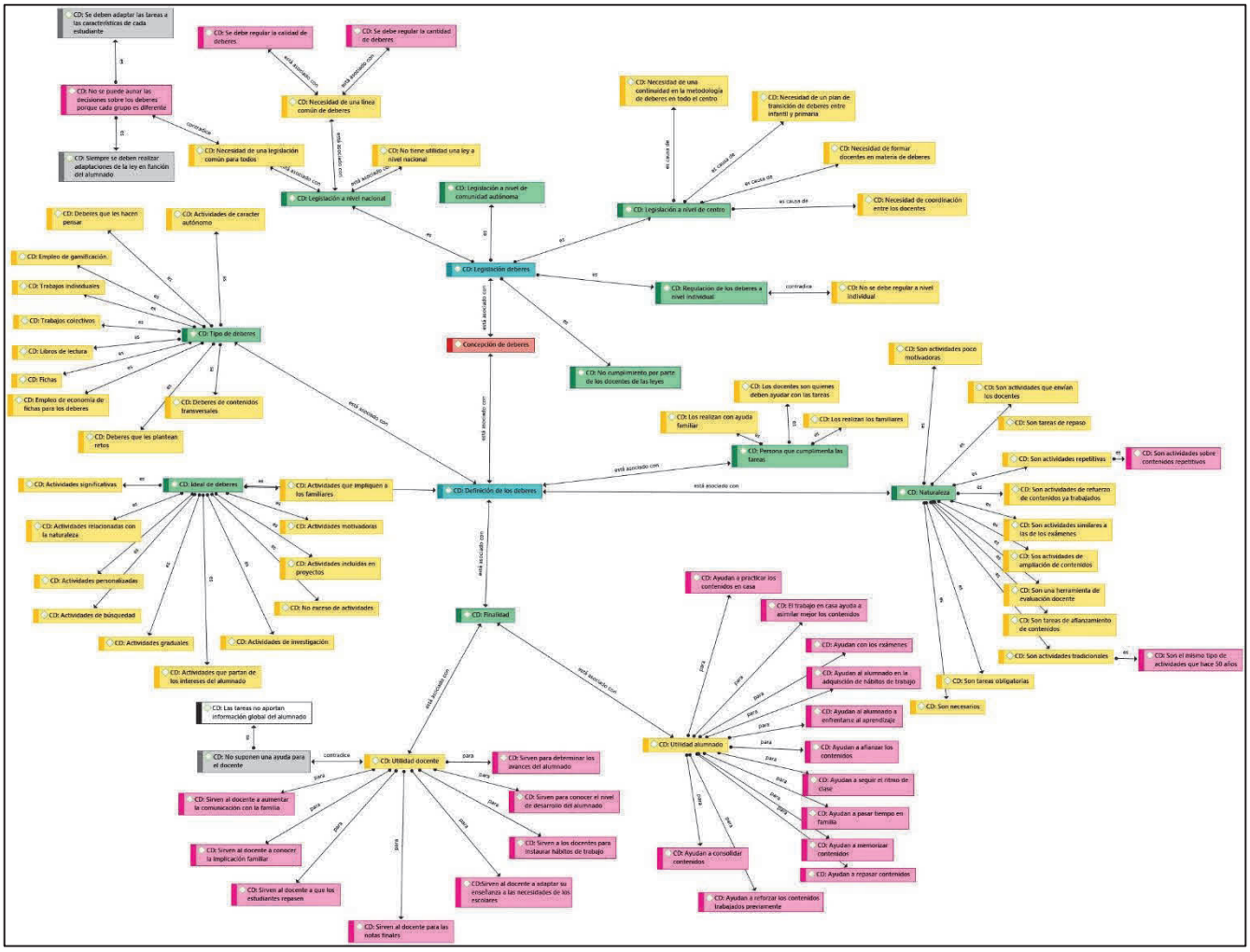
Un plan de transición y no empezar en el primer trimestre con todos los libros. (D8)

Legislar y consensuar también entre los compañeros que dan a ese nivel, porque luego te encuentras que al mejor el tutor pone un montón, pero luego la de Inglés también pone, el de Música también, por lo que eso se debería coordinar un poco. (D10)

Finalmente, otros docentes defendían la necesidad de regular las tareas a nivel individual, ya que explicaron que, aunque hubiese una ley, siempre se deberían realizar adaptaciones en función de las características del alumnado, ya que no se pueden aunar las decisiones sobre los deberes escolares porque cada grupo es diferente.

Figura 66

Red semántica sobre la Concepción de los deberes de las entrevistas personales a los docentes



7.1.2 Objetivo 2

Analizar los factores de los deberes escolares por los que la dimensión socioafectiva y el ocio y tiempo libre de los estudiantes se ven influidos teniendo en cuenta las percepciones de los docentes, los escolares y las familias encuestadas.

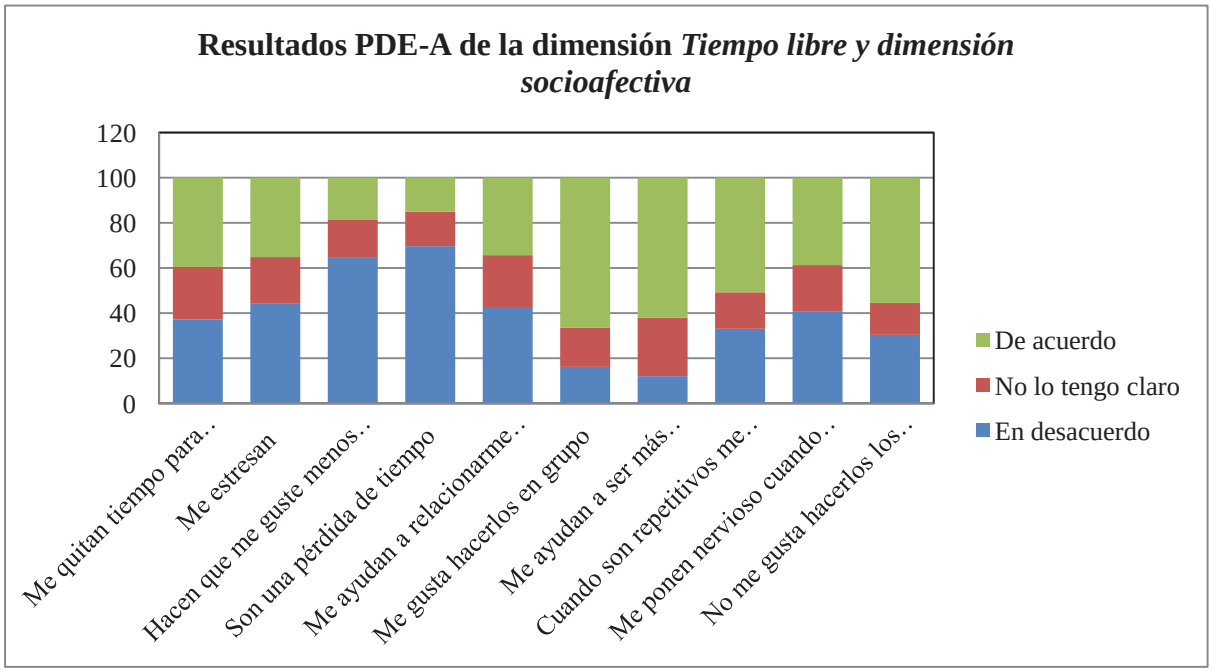
En el caso del objetivo dos, relacionado con la dimensión socioafectiva y el ocio y tiempo libre, el 39.70 % (*n* = 142) de los alumnos y alumnas encuestados pensaban que los deberes les quitan tiempo para otras actividades, no obstante, el 37.20 % (*n*= 133) dijo no estar de acuerdo con tal afirmación. De la misma manera, el 44.40 % (*n*= 159) no estuvo de acuerdo con que los deberes les estresasen y el 64.80 % (*n* = 232) tampoco lo estuvo con que hacer deberes le quitaba el gusto por estudiar.

Se destaca también que siete de cada 10 estudiantes expusieron su desacuerdo sobre el hecho de que hacer tareas fuesen una pérdida de tiempo. El 42.70 % (*n* = 153) tampoco estaba de acuerdo con que los deberes les ayudaban a relacionarse con sus compañeros, pero el 66.50 % (*n* = 238) coincidió en que sí les gustaba hacerlos en grupo. Algo más de seis de cada 10 estudiantes dijeron que los deberes les ayudaban a ser más responsables, pero un poco más de la mitad especificaron que cuando estos son repetitivos les aburrían.

El 40.80 % (*n* = 146) de los estudiantes expresaron no ponerse nerviosos cuando se corrigían las tareas y el 55.30 % (*n* = 198) determinaronn que no les gustaba hacerlos ni durante los fines de semana ni en vacaciones. La Figura 67 expone los porcentajes de las respuestas expresadas por los estudiantes en la dimensión *Tiempo libre y dimensión socioafectiva.*

Figura 67

Porcentajes de las percepciones de los escolares de las variables de la dimensión Tiempo libre y dimensión socioafectiva



Avanzando hasta las percepciones ofrecidas por los docentes, el 34.30 % (*n* = 12) de ellos afirmó estar bastante de acuerdo con que los deberes le quitan tiempo al alumnado para otras actividades, frente a un 28.60 % (*n* = 10) que expuso estar en total desacuerdo. De la misma manera, el 31. 40 % (*n* = 11) concluyó que estaba bastante de acuerdo con que los deberes les quitan a los estudiantes tiempo para realizar actividades en familias, pero el 25.70 % (*n* = 9) estuvo en total desacuerdo. En cuanto a que se deben hacer deberes en periodos festivos o vacacionales, el 31.40 % (*n* = 11) determinó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 28.60 % (*n* = 10) algo en desacuerdo.

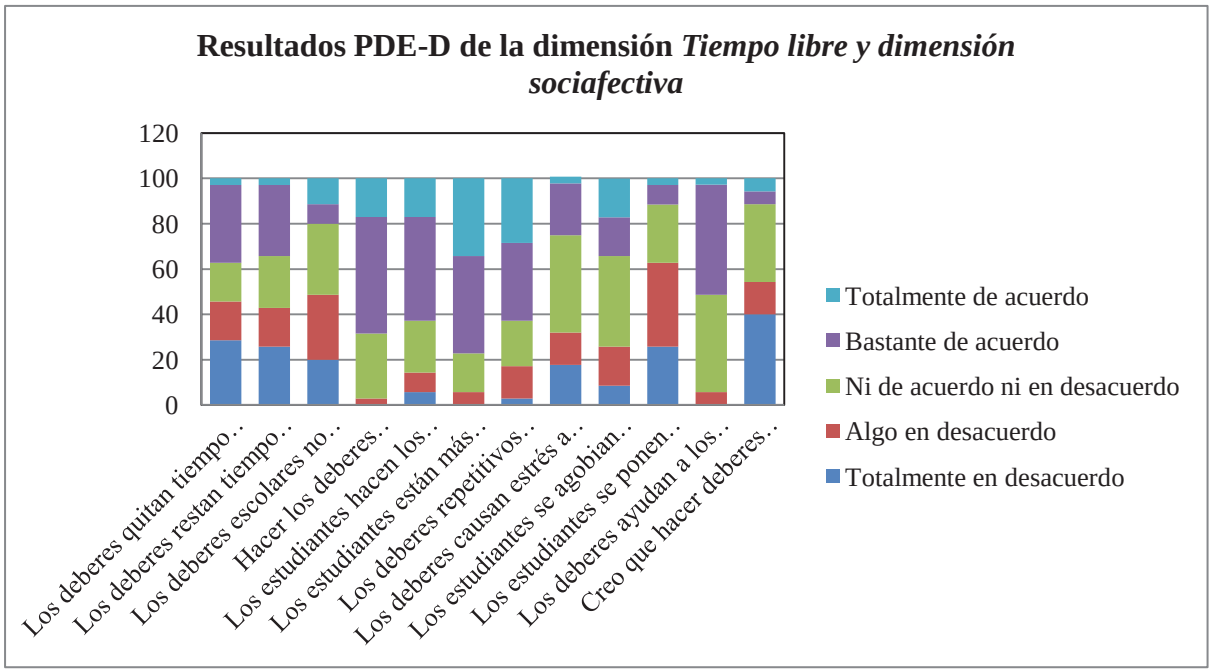
El 51.40 % (*n* = 18) de los docentes expuso que hacer los deberes correctamente aumenta la motivación del escolar hacia el aprendizaje, mientras que el 45.70 % (*n* = 16) de ellos expresaba estar bastante de acuerdo con que los estudiantes hacen los deberes por obligación y no por interés propio. Asimismo, el 42.90 % (*n* = 15) dijo estar también bastante de acuerdo con que los estudiantes están más motivados si realizan los deberes en grupo con sus compañeros, destacando además que el 34.30 % (*n* = 12) estuvo bastante de acuerdo en que los deberes cuando son repetitivos disminuyen la motivación del alumnado.

El 42.90 % (*n* = 15) de los docentes afirmaron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que los deberes causan estrés a los escolares, destacando también que cuatro de cada 10 de ellos determinaron que tampoco estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo con que el alumnado se agobia con la cantidad de deberes. El 62.80 % (*n* = 22) estuvo algo en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación de que los estudiantes se ponen nerviosos cuando les corrigen los deberes.

Asimismo, casi la mitad de los docentes encuestados expresaron que estaban bastante de acuerdo con que los deberes ayudan a los escolares a estar más seguros de sí mismos, señalando que cuatro de cada 10 docentes determinaronn que no estaban nada de acuerdo con que los deberes provocaran peleas en las familias. En la Figura 68 se expresan los porcentajes de las opiniones del profesorado sobre las variables arriba presentadas.

Figura 68

Porcentajes de las percepciones de los docentes de las variables de la dimensión Tiempo libre y dimensión sociafectiva



Con respecto a las opiniones de las familias, casi tres de cada 10 familias expresaron su total desacuerdo con que los deberes le quiten tiempo a sus hijos o hijas para otras actividades, de igual forma, también el 28.70 % (*n* = 25) expuso su total

desacuerdo con respecto a que estas tareas les quiten tiempo a sus hijos o hijas para realizar actividades en familia. El 32.20 % (*n* = 28) de las familias determinaron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que los deberes no deben realizarse en periodos festivos o vacacionales, mientras que el 26.40 % (*n* = 23) mostraron su total desacuerdo ante la afirmación.

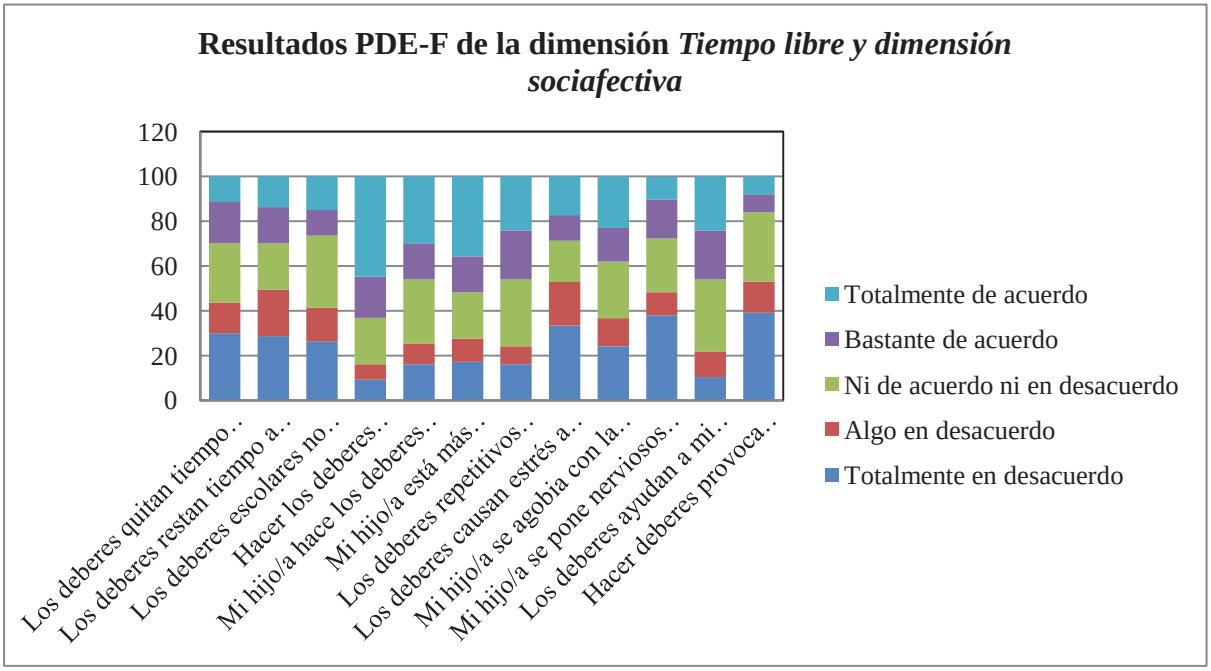
Asimismo, el 44.80 % (*n* = 39) familias determinaron su total acuerdo con que hacer las tareas correctamente aumenta la motivación de sus hijos o hijas hacia el aprendizaje. Casi tres de cada 10 familiares dijeron estar totalmente de acuerdo con que con que se hacen los deberes por obligación y no por interés propio, mientras que el 28.70 % (*n* = 25) no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo. De igual manera, el 35.60 % (*n* = 31) de los familiares expuso estar totalmente de acuerdo con que sus hijos o hijas están más motivados si realizan los deberes en grupo con sus compañeros.

Relativo a la afirmación de que los deberes repetitivos disminuyen la motivación de los escolares el 29.90 % (*n* = 26) dijeron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que casi un cuarto de ellos expresó su total acuerdo. Igualmente, un tercio de estas familias determinaron su total desacuerdo con que los deberes causan estrés a los escolares. En cuanto a la afirmación de si sus hijos o hijas se agobian con la cantidad de deberes, el 24.10 % (*n* = 21) expresó su total desacuerdo, mientras que el 23 % (*n* = 20) su total acuerdo.

Casi cuatro de cada 10 familias coincidieron en su total desacuerdo con que sus hijos o hijas se ponen nerviosos cuando les corrigen las tareas escolares, mientras que el 32.20 % (*n* = 28) no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo con que estas actividades ayuden a los estudiantes a estar más seguros de sí mismos. Finalmente, 39.10 % (*n* = 34) expresó su total desacuerdo con que hacer deberes provoca peleas en casa. Acontinuación, en la Figura 69 se muestran los porcentajes expresados sobre las variables de la dimensión Tiempo libre y dimensión socioafectiva.

Figura 69

Porcentajes de las percepciones de las familias de las variables de la dimensión Tiempo libre y dimensión sociafectiva



En la Tabla 60 se recogen los estadísticos descriptivos del sumatorio de las variables de la dimensión Tiempo libre y dimensión sociafectiva de cada uno de los grupos de la muestra.

Tabla 60

Estadísticos descriptivos de las variables de la dimensión Tiempo libre y dimensión socioafectiva

Tiempo libre y dimensión socioafectiva	*Media*	*SD*	Q1	Q2	Q3
Sumatorio alumnado (*n* = 358)	20.25	3.71	17	20	23
Sumatorio familia (*n* = 87)	35.78	7.60	29	36	41
Sumatorio docentes	37.11	6.54	32	37	43

Una vez concluido el análisis descriptivo del objetivo 2, se procede a detallar el contraste de las diferentes hipótesis:

$H_{0:}$ No existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función del ciclo en el que estén escolarizados.

$H_{1:}$ Existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función del ciclo en el que estén escolarizados.

Tras la realización de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para grupos superiores a 50 participantes ($n_{\text{Primer ciclo}} = 53$, $n_{\text{Segundo ciclo}} = 140$, $n_{\text{Trimer ciclo}} = 165$), se advirtió que solo el grupo de primer ciclo presentaba $p > .05$ (Tabla 61), demostrando que contaba con una distribución normal. Sin embargo, en los otros dos grupos se observaba $p < .05$, por lo que estos no se ajustaban a una curva normal.

Teniendo en cuenta que las muestras no eran estadísticamente significativas y que se estaban utilizando medidas ordinales, estas razones llevaron a utilizar pruebas no paramétricas. En cualquier caso, las pruebas de contraste de la normalidad de las distribuciones de los datos revelaron, como se puede observar para algunos grupos, que no se ajustaban a la curva de modelo normal. Por tanto, no en todos los casos se cumplía con el supuesto de normalidad, ello fue otra razón adicional para utilizar pruebas de contraste de hipótesis no paramétricas.

Tabla 61

Pruebas de normalidad de la variable tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función del ciclo en el que está escolarizado el alumnado

Tiempo libre y la dimensión socioafectiva (alumnado)						
Ciclo	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Primer ciclo	.117	53	.069	.971	53	.22
Segundo ciclo	.080	140	.029	.985	140	.139
Tercer ciclo	.094	165	.001	.980	165	.017

En el proceso de contraste entre la variable independiente "ciclo" y la variable agregada "tiempo libre y la dimensión socioafectiva (alumnado)" se llevó a cabo la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, donde no se hallaron diferencias significativas ($\chi^2 = 1.51$, $p > .05$). Por lo cual, nada se apuso a rechazar la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula, concluyendo que las diferencias existentes se

debieron al azar y no porque la variable del tiempo libre y la dimensión socioafectiva estuviese siendo afectada por el ciclo en el que se encontrase el alumnado.

$H_{0:}$ No existen diferencias en la visión del docente sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función de los años de experiencia laboral.

$H_{1:}$ Existen diferencias en la visión del docente sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función de los años de experiencia laboral.

Con respecto a estas hipótesis, la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para grupos inferiores a 50 participantes ($n_{\text{Hasta 10 años}} = 10$, $n_{\text{De 11 a 20 años}} = 13$, $n_{\text{Más de 20 años}} = 12$) evidenció que todos los grupos muestraban una $p > .05$ (Tabla 62), lo cual revelaba que los grupos presentaban una distribución normal y que se debían emplear pruebas paramétricas para el contraste de la hipótesis.

Tabla 62

Pruebas de normalidad de la variable tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función de los años de experiencia docente

Tiempo libre y la dimensión socioafectiva (docente)						
Experiencia docente	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Hasta 10 años	.128	10	.200	.966	10	.853
De 11 a 20 años	.115	13	.200	.960	13	.760
Más de 20 años	.150	12	.200	.963	12	.831

En lo referente al contraste entre la variable independiente "experiencia docente" y la variable agregada "tiempo libre y la dimensión socioafectiva (docente)" se empleó la prueba paramétrica ANOVA de un factor, en este caso, la experiencia docente. En ella se obtuvo que $p > .05$. Por lo tanto, nada se ponía a rechazar la hipótesis alterna y se aceptaba la hipótesis nula, lo cual demostraba que las diferencias existentes eran debidas al azar y no porque la variable de la experiencia docente estuviese influyendo en su visión sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva.

$H_{0:}$ No existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función del estatus socioeconómico.

$H_{1:}$ Existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función del estatus socioeconómico.

Para esta hipótesis se volvió a emplear la variable agregada llamada "estatus socioeconómico". En este caso, la prueba de Shapiro-Wilk para grupos menores de 50 participantes (n_{Bajo}= 9, $n_{\text{Medio-bajo y medio-medio}}$ = 38, $n_{\text{Medio-alto y alto}}$ = 40) demostró que todos los grupos presentaban de una $p > .05$ (Tabla 63), lo cual manifestaba que estos gozaban de una distribución normal y, por lo tanto, que se tenían que manejar pruebas paramétricas para el contraste de la hipótesis.

Tabla 63

Pruebas de normalidad de la variable tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función del estatus socioeconómico de las familias

Tiempo libre y la dimensión socioafectiva (familias)						
Estatus	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
socioeconómico	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Bajo	.118	9	.200	.972	9	.908
Medio-bajo y medio-medio	.084	38	.200	.979	38	.690
Medio-alto y alto	.128	40	.099	.959	40	.152

Con respecto al contraste de la variable independiente "estatus socioafectivo" y la variable agregada "tiempo libre y la dimensión socioafectiva (familias)" se usó la prueba paramétrica ANOVA de un factor, el estatus socioeconómico. En ella se observó que $p > .05$, por ello, nada se oponía a rechazar la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula. Es por ello que las discrepancias existentes se debieron al azar y no porque la variable del estatus socioeconómico influyese en las concepciones de las familias sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva.

Finalizado el análisis cuantitativo, se procede a seguir con el análisis cualitativo del objetivo 2. Para dicho fin se ha empleado la información obtenida de los documentos textuales de los escolares y los docentes sobre la variable *Tiempo libre y dimensión socioafectiva* (Figura 70). Dentro de esta dimesión, si se atiende a las

perspectivas de los discentes, se observaron dos grandes ramas, una referida a los deberes en periodos no lectivos y otra relativa a las sensaciones que producían las tareas escolares.

Si se comienza analizando la primera rama, se puede exponer que los escolares determinaron que durante los fines de semana no se debían realizar deberes porque ese tiempo tenía que ser para descansar:

> *Yo pienso que los fines de semana no deberían mandar deberes porque son los días libres para descansar. Ya llevamos cinco días en el cole, pues esos dos son para descansar. (A8/5)*

> *Yo pienso igual que el alumno 8, porque si estamos aquí cinco días, cinco horas cada día y los que se quedan al comedor, están una hora y media más. Pues yo creo que no manden no, pero que manden muy pocos, dos o tres está bien, pero es que hay algunos días que mandan cinco. (A1/5)*

En cuanto a los deberes en épocas vacacionales, algunos de los estudiantes afirmaron que no se debían realizar tareas porque era un momento para descansar y jugar. No obstante, otros determinaron que sí era necesario realizar actividades escolares durante esos meses para no olvidar lo trabajado.

Si se atiende a la rama de las sensaciones que provocan las tareas, es preciso destacar que fueron muchas las emociones y sentimientos que se señalaron, entre ellas se resalta la sensación de obligación, el aburrimiento, la inquietud ante el no cumplimiento de las tareas, la frustracion, la rabia, resaltando el agobio y el estrés o nerviosismo como las sensaciones más nombradas. Algunos de los comentarios que lo expresaban se recogen a continuación:

> *Yo a veces cuando me mandan muchos o no se hacerlos, me agobio un montón. (A17/3)*

> *Yo me agobio, sinceramente, o porque no me lo sé o porque escucho gritos por la calle o de mis vecinos y también me agobio mucho porque como yo tengo cuatro extraescolares y las tengo muchos días, entonces el único día que lo tengo libre es viernes y domingo. Y por eso me agobio porque me tengo que ir a*

las cuatro a un lado, a las cinco a otro, a las seis a otro, tengo exámenes de clarinete, de Inglés, etc. (A5/3)

Porque yo a veces es como que no me los sé y me agobio y mi madre me riñe y hasta me manda a la habitación. (A9/3)

Yo cuando queda muy poco tiempo, por ejemplo, en el examen, me pongo superhistérica. Si hago deberes no, pero si son las ocho de la tarde y aún no loes he terminado, me pongo supernerviosa. (A1/4)

Yo, por ejemplo, mandan deberes de Lengua y los hago, pero mandan deberes de Matemáticas y veo tantos números y me pongo nerviosa. (A5/5)

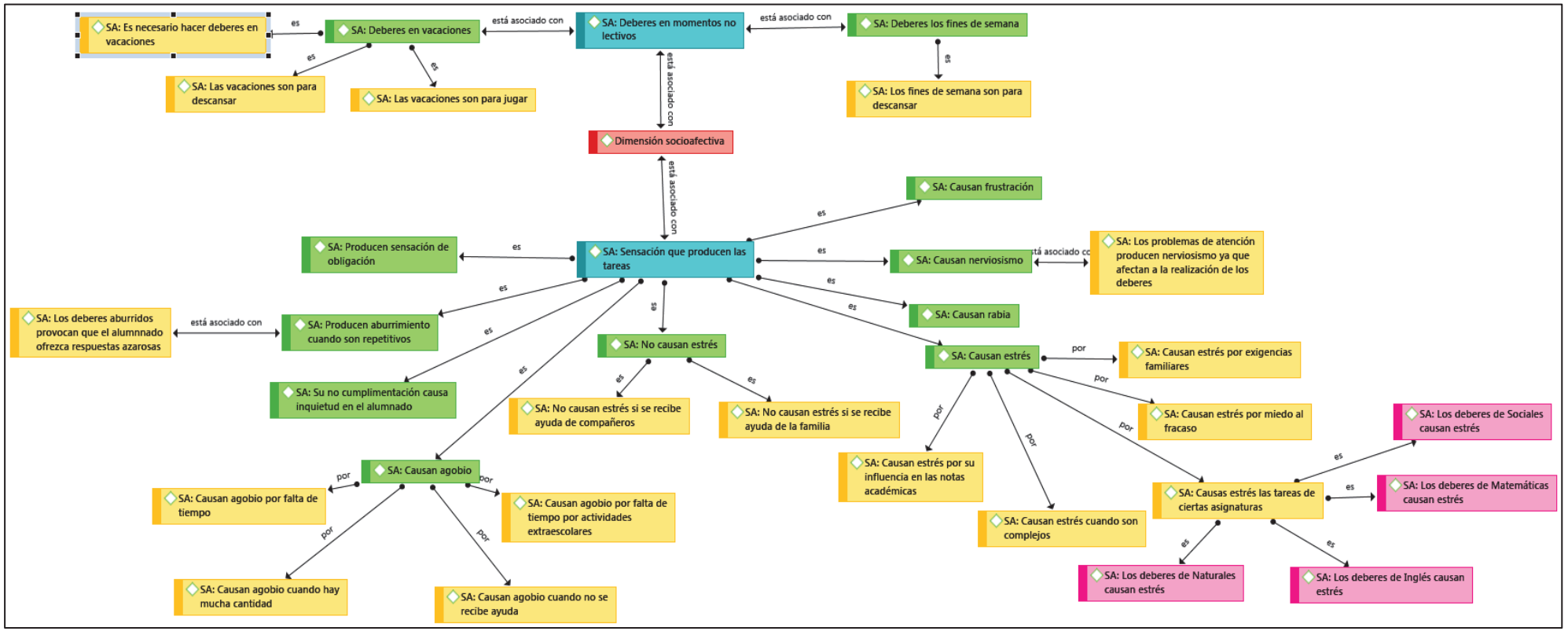
Que en Matemáticas me suele pasar que cuando tengo tantos deberes, me estreso y me enfado. (A15/5)

Yo es que cuando no sé me estreso. (A10/5)

Como se puede observar, son muchas las causas que el alumnado relaciona con esas sensaciones de agobio o estrés como las exigencias familias, el miedo al fracaso, la falta de tiempo, la cantidad o la complejidad de las tareas sobre todo en las asignaturas de Matemáticas, Lengua, Inglés y Ciencias Naturales. A pesar de ello, otros escolares destacaron que las tareas no les causaban ningún tipo de estrés, remarcando que algunos de ellos decían que esa ausencia de agobio era debido a la ayuda de la familia o a la ayuda de compañeros y/o compañeras.

Figura 70

Red semántica sobre el Tiempo libre y la dimensión socioafectiva de los grupos de discusión del alumnado



Se avanza ahora hasta las percepciones de los docentes recopiladas en las diferentes entrevistas individuales (Figura 71). Al igual que el alumnado, los docentes expusieron sus opiniones sobre los deberes en periodos lectivos y las sensaciones que estos provocaban, añadiendo dos ramas más, la sintomatología física y el tiempo libre. Referente a los deberes en momentos no lectivos, algunos maestros y maestras determinaron que enviaban más deberes los fines de semana que durante la semana y otros resaltaron que solo mandaban deberes durante los fines de semana. Asimismo, expusieron que durante los periodos vacacionales solo se enviaban actividades de repaso de los contenidos mínimos vistos o listas con tareas para poder realizar junto a la familia.

En el caso de la rama referida al tiempo libre, las opiniones se dividen entre aquellos que piensan que no les quitan tiempo libre y aquellos que opinan que sí. Los que creen que no exponen:

> *No, siempre que la jornada es continua no. Yo antes he estado en jornadas partidas y sí costaba más, porque terminaban a las cinco y media de la tarde y eso no funcionaba, porque los niños esas horas de la tarde en el colegio ya no rendían y luego tampoco. (D9)*

> *Depende de la cantidad de deberes que se les mande. Si estamos hablando de reforzar hábitos y rutinas y tú mandas algo coherente, no tiene por qué quitarle tiempo libre. (D2)*

> *La cantidad de deberes en los primeros cursos de primaria no es tan excesiva como para que les reste tiempo de ocio. (D4)*

> *Yo creo que si le organizan bien, hay tiempo para hacer los deberes que yo mando. (D7)*

Asimismo, algunos de los docentes afirmaron que son los mismos familiares los que se quejan de que sus hijos e hijas disponen de demasiado tiempo libre. No obstante, por otro lado, están aquellos que determinan que sí quitan tiempo libre, detallando a continuación algunas de esas percepciones:

Sí, por supuesto. Porque, por ejemplo, imagina un niño de segundo o tercero de Educación Primaria, que tiene que hacer los ejercicios y encima copiar todos los enunciados y a lo mejor son tres ejercicios de Lengua, pero también son otros tres de Matemáticas. (D1)

Cómo es posible que, hasta un hecho significativo, como son los cumpleaños de los niños, puedan perderse por esas tareas. (D3)

La actividad extraescolar de los niños es increíble. Casi todos los niños tienen; lunes y jueves música, martes atletismo, etc. Entonces yo, a veces, me planteo si tienen cinco actividades escolares, más tres hojas de deberes cada día, a nivel social, a nivel de juego, lúdico, esos niños no tienen tiempo. (D3)

Por supuesto, totalmente. Yo no digo que no se envía algo, alguna responsabilidad para casa, porque luego les va a venir bien para cuando sean más mayores. Pero no una barbaridad de ejercicios. (D6)

Pienso que sí que puede ser que les falte tiempo para jugar, yo creo que eso realmente lo saben los padres y dependiendo de cada niño, les puede faltar tiempo o no para jugar o para estar con la familia. Y también depende de cómo es la familia, porque puede que sea un padre que diga con media hora ya has jugado mucho y otro que te diga que con una hora has jugado poco. O sea que es un poco subjetivo. (D7)

En relación con las sensaciones que provocan las tareas, los docentes remarcan algunas como aversion hacia el estudio, frustración, miedo al fracaso, agobio, ansiedad, estrés o rechazo hacia el colegio, sobre todo en el alumnado con necesidades educativas, resaltando también el desconcierto en los escolares que se pasan de Educación Infantil a Primaria. Por lo que corresponde al estrés las percepciones más destacadas fueron:

En esos niños que no tienen tiempo de hacer otras actividades sí, en otros no. (D1)

Puede ser que sí que lleguen a provocar estrés las tareas, pero pienso que a niveles superiores. No creo que en primaria les crees esa ansiedad, cómo puede crear la universidad o el instituto. (D4)

Sí, puntualmente. (D5)

Sí que he notado que les haya provocado un poco de estrés, pero lo he visto en alumnos que tienen un problema a la hora de escribir, porque yo los veo escribir y sufro cuando los veo, cogen mal el lápiz, lo hincan, etc. (D9)

A ver, sí que me doy cuenta que alguno de los niños sí que se estresa y se agobian un poco, pero porque a lo mejor no tienen esa ayuda en casa, se ven solos ante los deberes, que aquí hacemos las actividades todas tan guidas y juntos, o si vienen a mi mesa yo les ayudo y a lo mejor en casa al verse solos se pueden agobiar, pero tanto como estresarse yo pienso que no. Son niños muy pequeños. (D10)

Asimismo, otros pensaban que estas tareas provocaban sensaciones positivas, ya que a algunos escolares les encanta realizar tareas escolares y, además, los docentes entendían que dichas actividades ayudaban tambien a aumentar el valor hacia el aprendizaje.

Por último, si se hace referencia la sintomatólogia física, si bien la minoría de los docentes pensaban que el estrés de los deberes sí podía manifestarse a través de síntomas físicos o con quejas como el dolor de mano, la mayor parte de ellos abogaban porque solo había sintomatología psicológica y que la física era fingida y se empleaba como excusa:

En cuanto a los síntomas físicos, pienso que muchas veces pueden ser excusas para no hacer los deberes o no acudir al colegio, más que síntomas reales, sobre todo en estas edades. (D1)

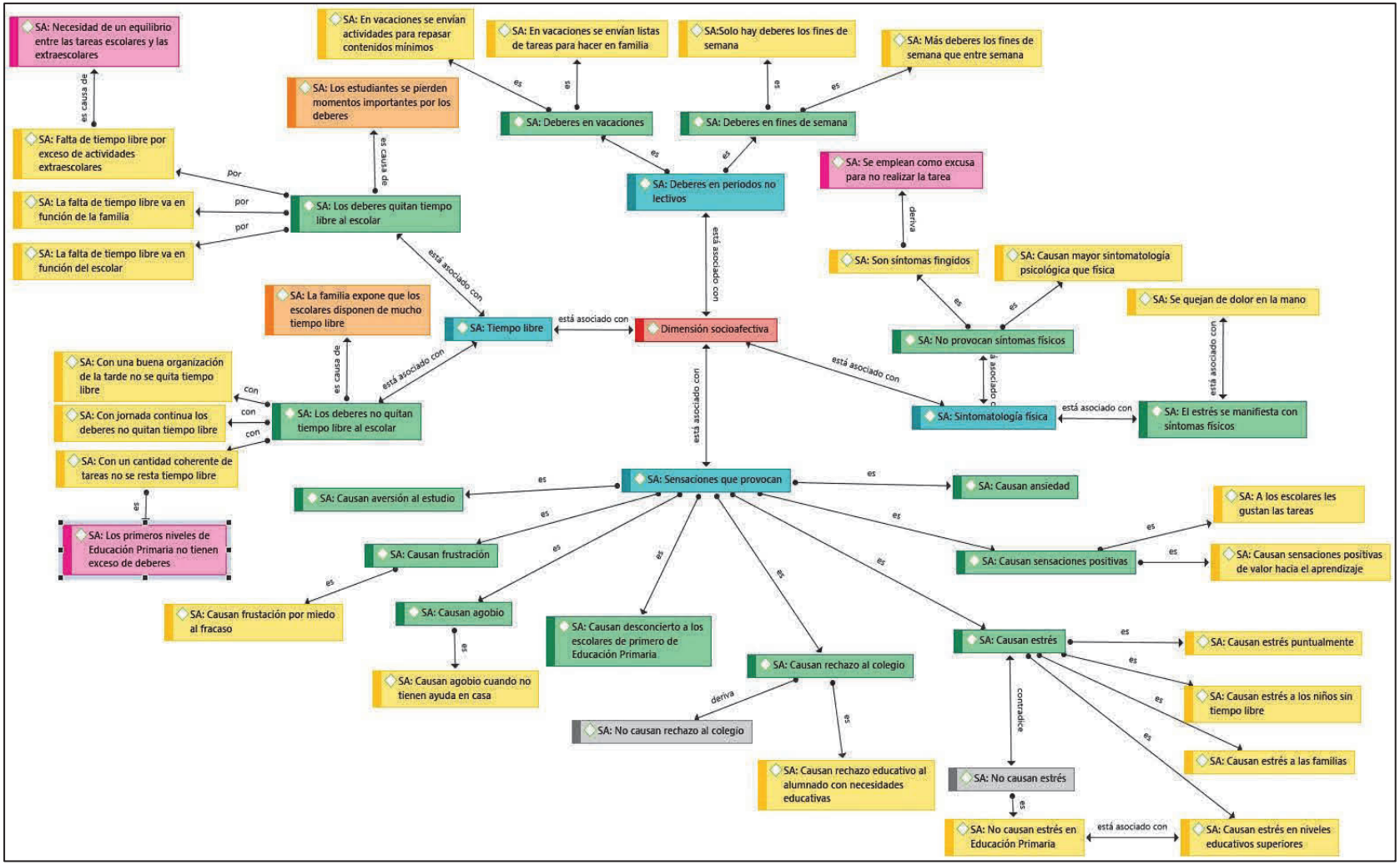
Pero ella, simplemente el hecho de llevarse la carpeta ya lo tiene asociado a tengo que llevarme deberes a casa y no quiero hacerlo, pues no voy al cole, y cuando no le duele la barriga, le duele el pie, ya no sé si eso es algo médico y algo fuerte o es más invención de no quiero ir al cole para evitar esas situaciones. (D2)

Muchas veces esos síntomas son un poco "creados" en forma de evitación. Yo tengo un rechazo hacia el colegio, pues yo tiendo a evitarlo creando esos dolores ficticios para no ir al centro. (D4)

Y lo de los síntomas físicos, pueden ser cuentos chinos de ellos también. Algunos pueden buscar cualquier excusa para intentar librarse de hacer deberes. (D5)

Figura 71

Red semántica sobre el Tiempo libre y la dimensión socioafectiva de las entrevistas a los docentes.



7.1.3 Objetivo 3

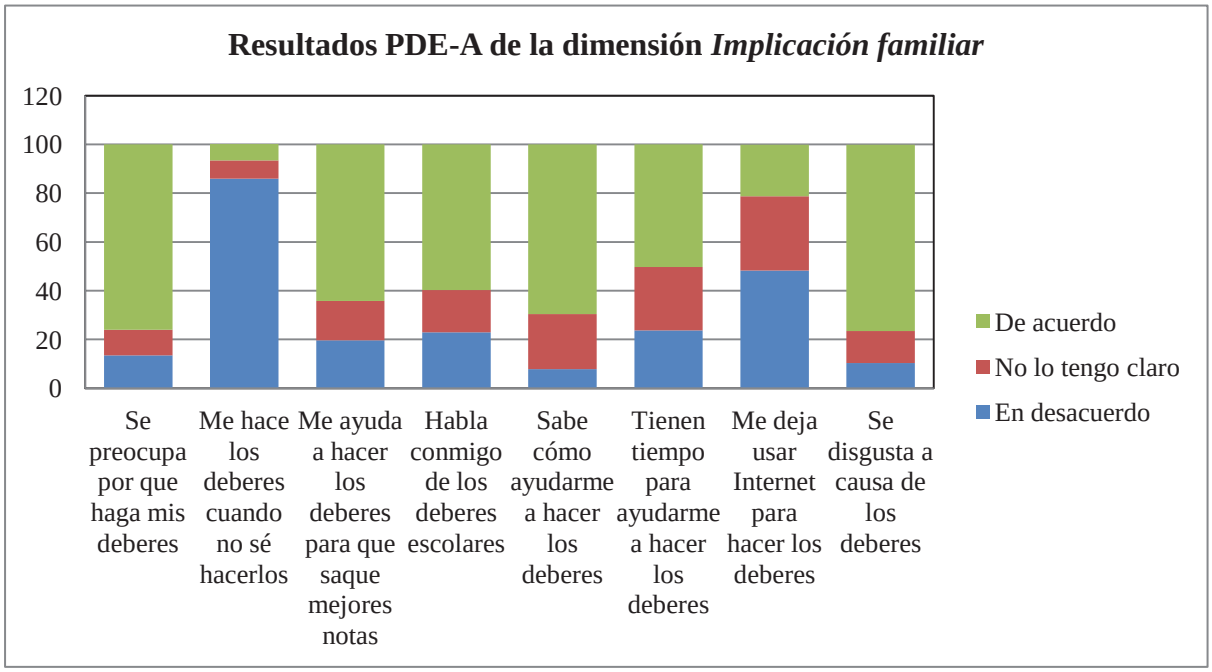
Determinar cómo la implicación o no de la familia afecta en el ámbito de los deberes escolares según la opinión de los estudiantes, sus familias y sus docentes.

En cuanto al objetivo tres, que habla sobre la implicación familiar, se recogen a continuación las opiniones aportadas por los escolares. El 76 % (*n* = 272) de los estudiantes expresó que estaba de acuerdo con que su familia se preocupa por que hagan los deberes, no obstante, el 86 % (*n* = 308) expuso su desacuerdo en que la familia les realiza las tareas cuando ellos no saben hacerlas. Asimismo, el 64.20 % (*n* = 230) de los discentes afirmó que su familia les ayuda con los deberes para que saquen mejores notas.

El 59.80 % (*n* = 214) de los estudiantes certificaron que sus familias hablaban con ellos sobre los deberes escolares. Del mismo modo, casi siete de cada 10 escolares enunciaron que sus familias sabían cómo ayudarlos a hacer deberes y, alrededor de la mitad de estos (50.30 %, *n*= 180), determinaron que sus padres y madres sí tenían tiempo para ayudarlos con las tareas escolares. Por otro lado, justo la mitad de la muestra dijo no estar de acuerdo con que les dejaran usar Internet para hacer los deberes. Por último, el 48.30 % (*n*= 173) afirmó su oposición hacia que sus familias se disgusten por conflictos sobre las tareas escolares. En la Figura 72 quedan plasmados los resultados expuestos por los estudiantes de las variables anteriores.

Figura 72

Porcentajes de las percepciones de los escolares de las variables de la dimensión Implicación familiar



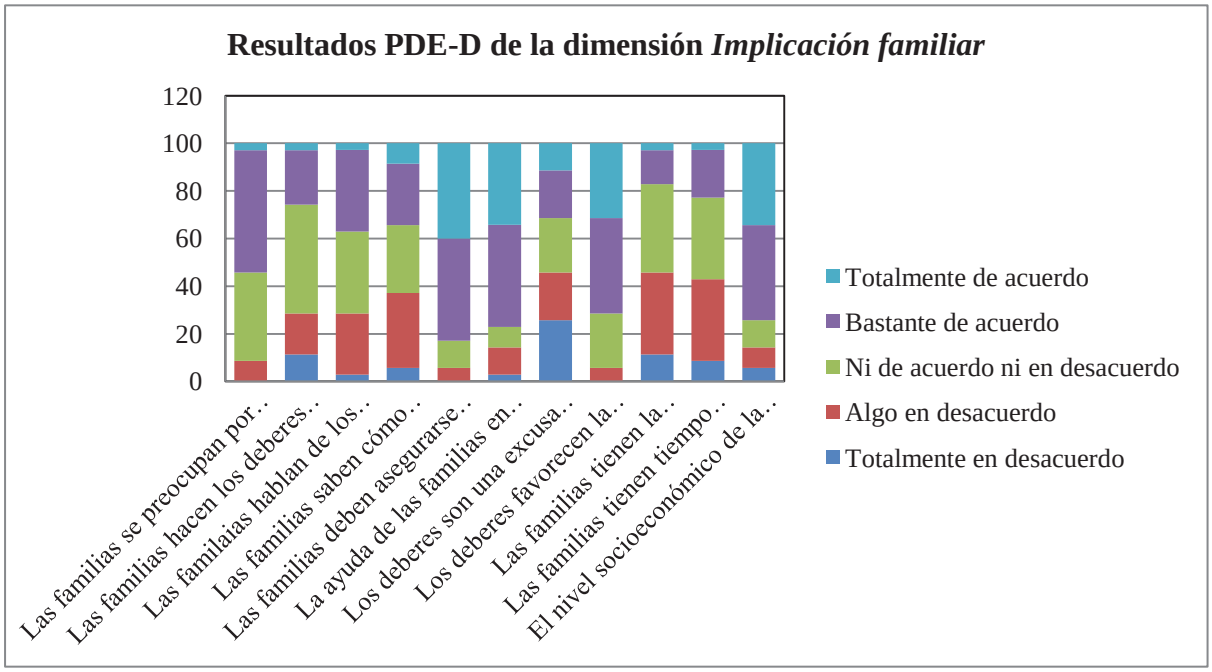
En cuanto a las percepciones de los docentes, se observa que más de la mitad de los docentes establecieron estar bastante de acuerdo con que las familias se preocupan por que sus hijas e hijos hagan sus deberes, siendo un 45.70 % (*n* = 16) los que defendieron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que las familias hagan los deberes cuando estos no saben hacerlos. Asimismo, se observa que hay un 34.30 % (*n* = 12) de profesorado que expuso estar bastante de acuerdo con que las familias hablan de los deberes con los docentes, porcentaje que coincide con los que aquellos que no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo.

El 31.40 % (*n* = 11) de los docentes determinaron que estaban algo en desacuerdo con que las familias saben cómo ayudar a sus hijos e hijas con las tareas. De igual manera, el 82.90 % (*n* = 29) expresaron estar muy o bastante de acuerdo con que las familias deben asegurarse de que sus hijos e hijas hagan los deberes, además, el 77.20 % (*n* = 27) de ellos expusieron que estaban muy o bastante de acuerdo con que la ayuda de las familias en las tareas beneficia al alumnado. No obstante, el 45.70 % (*n* = 16) afirmó estar algo o totalmente en desacuerdo con que los deberes sean una excusa para que las familias hablen con sus hijos e hijas.

Cuatro de cada 10 docentes dijeron estar bastante de acuerdo en que las tareas favorecen la participación de las familias en los aspectos escolares y el 71.40 % (*n* = 25) de los maestros y maestras expusieron estar algo en desacuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo con que las familias tienen la formación adecuada para ayudar en las tareas escolares. Igualmente, un porcentaje similar (68.60 %, *n* = 24) de profesorado también estaba algo en desacuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo con que la familia disponga del tiempo necesario para ayudar con los deberes. Finalmente, el 74.30 % (*n* = 26) expresó su total o bastante acuerdo con que el nivel socioeconómico de las familias influye en la ayuda que le pueden prestar a sus hijos e hijas con los deberes escolares. La Figura 73 plasma los porcentajes de las distintas percepciones de los docentes sobre la dimensión relativa a Implicación familiar.

Figura 73

Porcentajes de las percepciones de los docentes de las variables de la dimensión Implicación familiar



Con respecto a las opiniones que ofrecen las familias en relación a la implicación familiar, se observa que el 80.50 % (*n* = 70) de ellas expresó su total acuerdo con respecto a que se preocupan por que sus hijos e hijas hagan sus deberes. En cambio, el 67.80 % (*n* = 59) dijo estar totalmente en desacuerdo sobre que realiza las

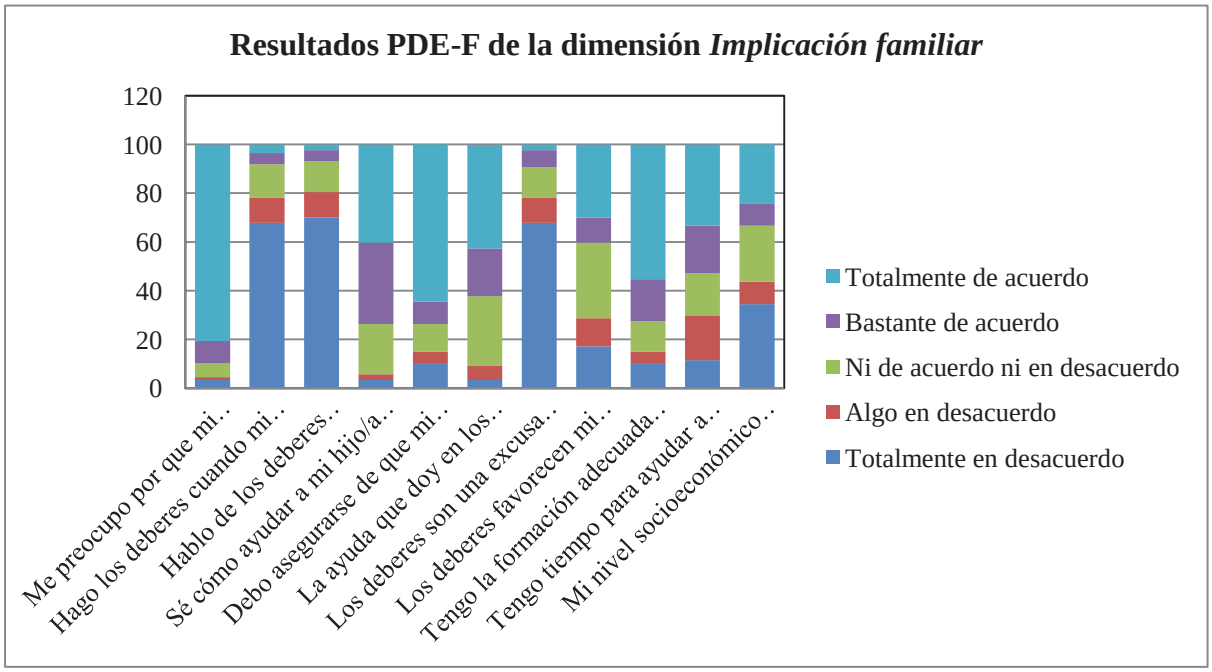
tareas de su hijo o hija cuando este no sabe hacerlos. Asimismo, se observó también que algo más de siete de cada 10 familias expuso su total desacuerdo con respecto a que hablan con los docentes de los deberes escolares.

El 40.20 % (*n* = 35) de los familiares expusieron su total acuerdo con que saben ayudar a sus hijos e hijas con los deberes. Asimismo, el 64.40 % (*n* = 56) dijeron estar muy de acuerdo con que son ellos lo que deben asegurarse de que sus hijos e hijas hagan las tareas. En cuanto a que, si la ayuda que le ofrece la familia beneficia a los escolares, el 42.50 % (*n* = 37) determinó su total acuerdo, mientras que el 67.80 % (*n* = 59) expuso su total desacuerdo con que los deberes son una excusa para hablar con sus hijos e hijas.

Mientras que el 31 % (*n* = 27) de las familias no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación referida a que los deberes favorecen su participación en aspectos escolares, el 29.90 % (*n* = 26) expresó su total acuerdo. Más de la mitad de familias dijeron estar totalmente de acuerdo con que tienen la formación adecuada para ayudar a sus hijos e hijas y un tercio de ellos también dijeron estar totalmente de acuerdo en que cuentan con el tiempo necesario para ayudarlos. Por último, el 34.50 % (*n* = 30) estaba totalmente en desacuerdo con que el nivel socioeconómico influye en la ayuda que le puede dar a su hijo o hija, siendo un 24.10 % (*n* = 21) aquellos que estaban totalmente de acuerdo. En la Figura 74 se pueden observar los porcentajes de las variables expresadas arriba.

Figura 74

Porcentajes de las percepciones de las familias de las variables de la dimensión Implicación familiar



La Tabla 64 recoge los estadísticos descriptivos del sumatorio de las variables de la dimensión Implicación familiar de cada uno de los grupos de la muestra.

Tabla 64

Estadísticos descriptivos de las variables de la dimensión Implicación familiar

Implicación familiar	*Media*	*SD*	Q1	Q2	Q3
Sumatorio alumnado (*n* = 358)	17.05	2.70	15	17	19
Sumatorio familia (*n* = 87)	35.11	5.42	31	35	39
Sumatorio docentes	36.51	5.32	32	36	40

Concluido el análisis descriptivo del objetivo 3, se pasa a efectuar el contraste de las diferentes hipótesis:

$H_{0:}$ No existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre la implicación familiar en función del ciclo en el que estén escolarizados.

$H_{1:}$ Existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre la implicación familiar en función del ciclo en el que estén escolarizados.

Realizada la prueba de normalidad, para la comprobación de la distribución de la muestra, destacar que la prueba Kolmogorov-Smirnov reveló que todos los grupos mostraban una $p < .05$ (Tabla 65), lo que manifiestó que ninguno de ellos presentaba una distribución normal y, por ello, se debían llevar a cabo pruebas no paramétricas para el contraste de la hipótesis.

Tabla 65

Pruebas de normalidad de la variable implicación familiar en función del ciclo en el que está escolarizado el alumnado

Implicación familiar (alumnado)						
Ciclo	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Primer ciclo	.157	53	.002	.962	53	.092
Segundo ciclo	.117	140	.000	.981	140	.048
Tercer ciclo	.092	165	.002	.983	165	.047

Trazada la prueba de normalidad, se procedió a realizar el contraste de la hipótesis entre la variable independiente "ciclo" y la variable agregada "implicación familiar (alumnado)". Con tal fin se empleó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, la cual declaró que no existían diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = .607$, $p > .05$), rechazando así la hipótesis alterna y aceptando la nula. Por lo cual, las diferencias existentes se debieron al azar y no porque la variable del ciclo estuviese influyendo en la visión de las escolares sobre la implicación familiar

$H_{0:}$ No existen diferencias en la visión del docente sobre la implicación familiar en función de los años de experiencia laboral.

$H_{1:}$ Existen diferencias en la visión del docente sobre la implicación familiar en función de los años de experiencia laboral.

En el caso de esta hipótesis, la prueba de Shapiro-Wilk evidenció que una $p > .05$ (Tabla 66) en todos los grupos, manifestando así la existencia de una distribución normal de la muestra y la necesidad de realizar pruebas paramétricas.

Tabla 66

Pruebas de normalidad de la variable implicación familiar en función de los años de experiencia docente

Implicación familiar (docentes)						
Ciclo	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Hasta 10 años	.203	10	.200	.877	10	.119
De 11 a 20 años	.153	13	.200	.952	13	.625
Más de 20 años	.081	12	.200	.994	12	1

Si se avanza ahora hasta el contraste de las variables "experiencia docente" y la variable agregada "implicación familiar (docentes)", exponer que se llevó a cabo mediante la prueba paramétrica ANOVA de un factor, experiencia docente. Los resultados determinaron que $p > .05$ en todos los grupos, por lo que fue rechazada la hipótesis alterna y aceptada la hipótesis nula. Esto justificó que las diferencias existentes se debían al azar y no porque la variable de la experiencia docente estuviese influyendo en la visión de estos sobre la implicación familiar.

$H_{0:}$ No existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre la implicación familiar en función del estatus socioeconómico.

$H_{1:}$ Existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre la implicación familiar en función del estatus socioeconómico.

Para trazar el contraste de dicha hipótesis, se realizó, en primer lugar, la prueba de normalidad. Atendiendo a la prueba de Shapiro-Wilk se pudo observar, como así recoge la Tabla 67, que $p > .05$ en todos los casos, lo cual manifestó que presentaban una distribución normal de la muestra y, por ello, se emplearon pruebas paramétricas.

Tabla 67

Pruebas de normalidad de la variable implicación familiar en función del estatus sociofamiliar

Implicación familiar (familias)						
Ciclo	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Hasta 10 años	.197	9	.200	.907	9	.297
De 11 a 20 años	.118	38	.198	.970	38	.389
Más de 20 años	.149	40	.026	.954	40	.108

En lo correspondiente al contraste entre la variable independiente "estatus familiar" y la variable agregada "implicación familiar (familiar)" se usó la prueba paramétrica ANOVA, donde se observó que $p > .05$ (.134). Por lo tanto, nada se opuso a rechazar la hipótesis alterna y a aceptar la nula, concluyendo que las diferencias existentes se debieron al azar y no porque la variable del estatus familiar estuviese influyendo en su visión sobre la implicación familiar.

Seguidamente, se procede a exponer los resultados del análisis cualitativo de las percepciones recopiladas sobre la dimensión *Implicación familiar*. Las opiniones del alumnado sobre esta dimesión se dividieron en diferentes ramas (Figura 75): actuaciones de la familia, ayuda familiar, formación de la familia, sensaciones que les producían las tareas y comunicación familia-escuela. Si se comienza con las responsabilidad o actuaciones que llevan a cabo las familias con respecto a los deberes escolares, el alumnado expuso que su familia:

Mi madre me obliga a poner a estudiar Valenciano. (A5/3)

Mi mamá no se molesta porque no hago los deberes, me dice que para la próxima no se me olvide, pero no se pone como muy molesta. (A7/3)

Yo algunas veces, algunas, no todas, cuando es fin de semana y mi madre y mi padre están descansando y mandan deberes para el fin de semana, yo me pongo con la tele a ver la tele y mientras hago los deberes y después lo tengo todo mal. Y cuando se levanta mi madre, apago la tele rapidísimo y termino los deberes. (A1/3)

A mí me ayuda mi familia a recordarme que hay deberes, porque yo no me acuerdo. (A1/5)

Por ejemplo, mi padre me saca como fichas de Internet de una aplicación, yo las practico y si no entiendo algo pues me lo explica, me lo repite y así acabo entendiéndolo. (A7/6)

Como se puede observar, las actuaciones de la familia suelen ir dirigidas a recordar u obligar la realización de tareas y a ofrecerles tareas adicionales, sin embargo, hay ocasiones en las que el alumnado no tiene esa supervisión familiar. Otra de las ramas, relacionada con esas actuaciones que llevan a cabo los familiares es la ayuda con los deberes. Sobre ello decir que los estudiantes dijeron que la persona implicada en esa ayuda en unos casos era sola madre, en otros solo el padre y explicaron que los hermanos y hermanas mayores también ayudaban en el caso de las asignaturas de idiomas, pero la preferencia siempre iba dirigida a las madres:

Cuando yo les pido ayuda, me ayudan los dos, pero yo le pido más ayuda a mi madre, porque mi padre me lo explica, pero me lo explica a su manera como a él se lo explicaron, pero mi madre me pide el libro, lo lee y ya me lo explica igual que está en el libro. (A2/6)

Yo cada vez que le pido ayuda a mi madre siempre, siempre me ayuda, me pregunta, me haces esquemas. (A1/6)

En cuanto al tipo de ayuda que la familia proporciona, los escolares manifestaron lo siguiente:

A mí me dan pistas y me lo explican. (A5/2)

Me dan pistas para ayudarme, me dicen mira esta pregunta puede ser como esta. (A1/2)

A mí sí que me ayudan, pero no mucho. O sea, me dicen "venga tú piensa un poco, ya verás como así lo sacas" y no me dicen nada más. (A2/5)

A mí solo me ayudan cuando son cosas nuevas. (A12/3)

Ellos nos ayudan y aún encima ellos hacen mucho trabajo para hacernos la compra y la comida. (A2/2)

A mí no porque me lo sé todo, pero si necesito ayuda me ayudaría. (A16/3)

Que siempre que acabo los deberes, mi madre me dice "¿lo has entendido todo?" y si no lo he entendido pues me ayuda. (A3/4)

Por lo cual, la familia actúa de guía, ayuda con contenidos nuevos, así como siempre que los estudiantes lo necesitan. Asimismo, el alumnado exteriorizó que la familia ayudaba con las tareas de asignaturas como Matemáticas, Lengua y Ciencias Naturales y Sociales. Estos destacaron, además, que la metodología que empleaban los familiares no era la misma que se utilizaba en el centro:

Cuando yo les pido ayuda, me ayudan los dos, pero yo le pido más ayuda a mi madre, porque mi padre me lo explica, pero me lo explica a su manera como a él se lo explicaron, pero mi madre me pide el libro, lo lee y ya me lo explica igual que está en el libro. (A2/6)

Saben, pero a veces, pero como se lo enseñaron a ellos. (A19/6)

Claro, por ejemplo, mi padre lo de Matemáticas, él me ayuda, pero él nos lo explica como él lo sabe y mi seño me lo explica diferente y luego yo me cabreo con él. (A7/6)

Yo si no entiendo algo se lo pregunto a mi madre, entonces me lo explica a su manera, yo no lo entiendo, le digo que no es así y me cabreo con ella y me castiga. (A3/6)

Los escolares explicaron que, todo ello, así como la sensación de creer saberlo todo y que consideraban que con la ayuda de los familiares no se aprendía, provocaba que rechazasen su ayuda en muchas ocasiones. En contraposición a esto, también estaban las familias que ayudaban solo en algunas ocasiones y las que no ayudaban con las tareas por diversos motivos:

A mí no me ayuda porque están enganchados con la novela. (A6/3)

A veces mis padres están durmiendo y cuando los hago tarde, a veces, me ayudan, pero, a veces, mi madre está ocupada haciendo la cena y mi abuela no sabe y mi padre está trabajando. (A5/4)

Es que mis padres como en el trabajo se turnan, cuando se queda mi padre, me ayuda mi padre y cuando se queda mi madre, me ayuda mi madre. (A1/4)

A mí nunca me ayudan. Mi madre está cuidando a mi hermana, mi padre se va a trabajar y mi hermano no me ayuda tampoco. (A8/5)

Que, por ejemplo, yo ayer le dije a mi madre, ¿quieres ponerte conmigo a estudiar? Y me soltaron la excusa de que tenían que ir a comprar y no había nada que comprar. (A18/6)

Relativo a la formación familiar, si bien hubo muchos escolares que afirmaron que sus familias sí tenían la formación neceria para ayudarles con los deberes, también hubo algunos de ellos manifestaron que su familia no sabia ayudarlos, sobre todo por problemas con el idioma. No obstante, hubo otros que manifestaron que sus familiares se formaban, si era necesario, empleando Internet para ayudarlos con sus ejercicios.

Asimismo, se destaca que los estudiantes afirmaron que sus familias tenían sensaciones contrapuestas con respecto a las tareas, ya que mientras unos dijeron que estos sentían rechazo ante las tareas, indiciendo en la negativa de que se enviasen deberes en las épocas vacacionales; otros afirmaban que sus padres y madres valoraban los deberes y los veían como algo positivo. Finalmente, si se presta atención a lo que pensaba el alumnado sobre la comunicación familia-centro, estos expusieron lo siguiente:

Mi maestra habla siempre con dos o tres papás o mamás y el otro día me tocó a mí y llamó la seño para decirle a mi madre que estoy trabajando muy bien y esas cosas. (A1/3)

Cuando yo tengo alguna duda de los deberes, mis papás hablan con la seño y le preguntan. (A17/3)

Mi mamá habla casi todos los días con la profe en la puerta. (A2/4)

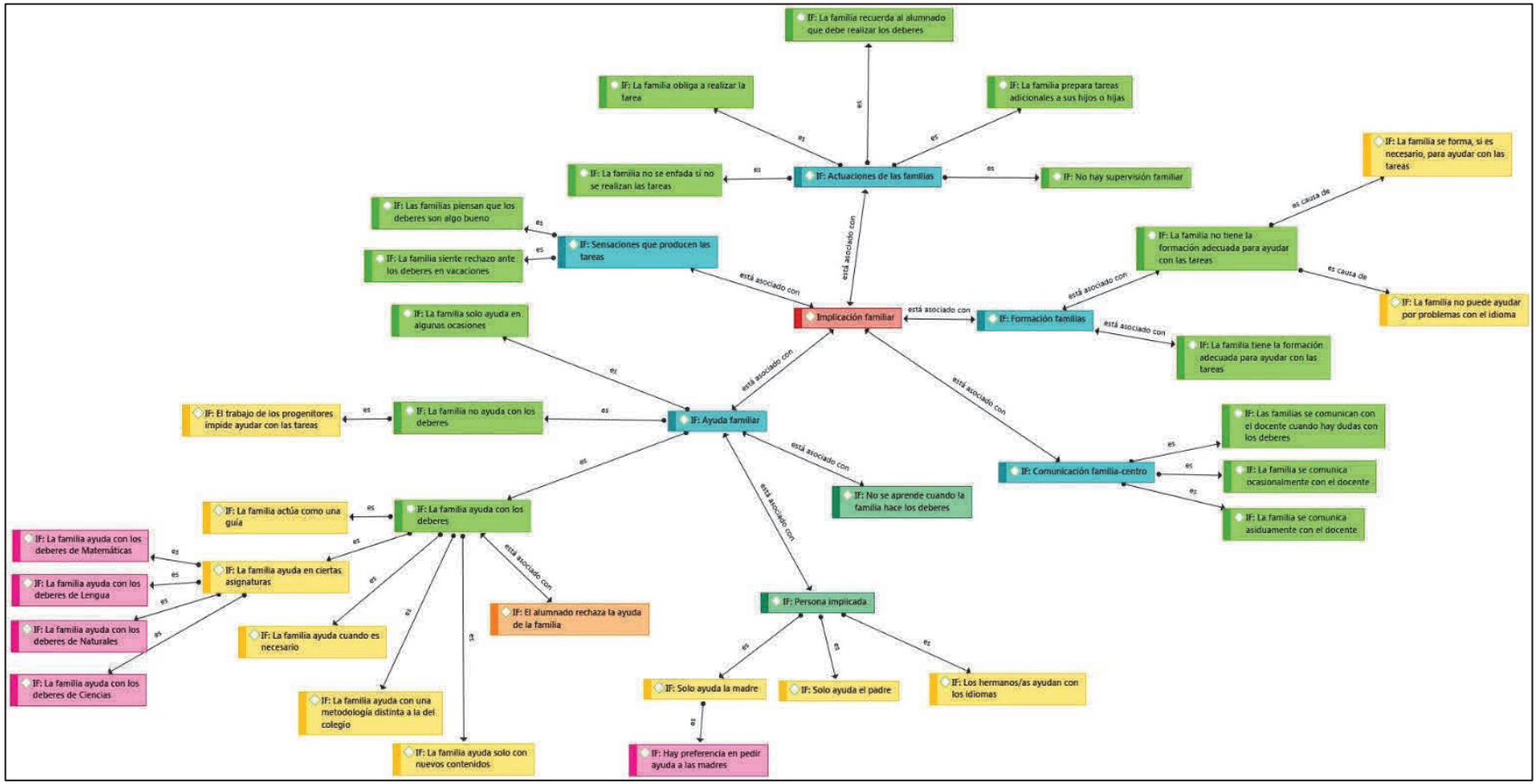
Yo, mi madre, a veces, no muchas veces, solo poquitas, habla con la seño por whatsapp, porque no viene a recogerme. (A5/4)

Yo, como soy buena estudiante, la seño nunca habla con mi madre, pero en las reuniones. (A1/4)

Con mi madre habla, a veces, para decirle cómo voy. (A7/4)

Figura 75

Red semántica sobre la Implicación familiar de los grupos de discusión del alumnado



En el caso de las percepciones de los docentes sobre estas mismas cuestiones (Figura 76), las opiniones se fraccionaron en la implicación familiar, la formación de la familia, su nivel socioeconómico y la comunicación familia-escuela. Dentro de la implicación familiar, algunos de los docentes agoban por que las familas no se implicaban con los deberes escolares por tres motivos, el primero porque el trabajo de los progenitores impedía poder dedicar el tiempo necesario a los estudiantes para la ayuda con las tareas; el segundo motivo porque había ciertos escolares que no requieren ese refuerzo; y el tercero era debido al tipo de familia:

> *Pues en mi clase, tengo a lo mejor un 80 % que sí y un 20 % que no. La gran mayoría sí que se implica, hacen las tareas con ellos, leen con ellos, a veces te preguntan. Y luego un 20 % que no, más que nada ese porcentaje son, desgraciadamente, familias desestructuradas y de otras etnias. (D8)*

> *Yo tenía niños que tenían familias desestructuras y su rendimiento es nefasto, son niños con inteligencias, pero son nefastos. Por lo que rotundamente sí. (D9)*

En cambio, hubo otros docentes que afirmaron que la familia sí se implicaba en los deberes, destacando que esta ayuda iba a depender del nivel educativo familiar, así como de sus horarios de trabajo. Afirmaron también que la familia solía organizar la realización de deberes y que toda ayuda familia era beneficiosa, ya que potenciaba la estimulació del desarrollo global del alumnado. En contraste, otros indicaron que, en muchas familias, dicha implicación no es la más adecuada:

> *Familias que pueden llegar a ser más caóticas, bien por trabajo, bien por desinterés o bien por dejadez. (D7)*

> *Pero hay de todo, familias que se preocupan en exceso, otras que no se preocupan nada, ni de mirar las notas. (D7)*

> *Y luego para ellos también claro, en casa hacer los deberes si se los explican los papás nos puede ayudar o no, porque a veces nos viene bien que se lo explique otra persona y a lo mejor lo asimilan mejor el concepto que se ha dado en clase, pero a veces no, a veces los lían. (D10)*

Con relación a esto, los docentes también hablaron sobre la formación de las familiares, dividiéndose sus opiniones entre aquellos que que pensaban que no tenían la formación requerida y aquellos pensaban que sí la tenían, ya que se trataba de Educación Primaria, por lo que eran cursos sencillos y, además, podían ayudarse de Internet, lo cual afirmaban que ayudaba a dar ejemplo a sus hijos e hijas. La mayor parte de ellos determinaron que las familias no tenenían suficiente formación en comentarios como los siguientes:

No. Por temas de idioma, temas de educación, ya que hay muchos padres que no tienen estudios y hay cosas que se le pueden escapar. (D1)

Unos sí y otros no, incluso en cursos pequeños. En cuanto a esta niña que te decía yo que no quiere hacer los deberes, lo más complejo que hemos llegado a hacer son sumas y restas, porque estamos en un primero, y su mamá me dice "yo no sé cómo ayudar a mí hija". Pero yo no sé si es un "no" real o un "no" porque no me apetece, tengo otros hijos más pequeños que tengo que atender, etc.(D2)

Entonces, ¿pueden ayudarlos? Pues depende, está claro que cuando el curso es más elevado se les escapa, vamos se me escaparía a mí. (D2)

La mayoría de familias buscan alternativas, es decir, academias. Sobre esto un factor seria la falta de tiempo, pero el otro también seria falta de conocimiento. (D3)

También puede ser que los padres de alumnos con necesidades educativas especiales no tengan el conocimiento adecuado, no en lo referente a saber sumar o restar, pero no sabrán qué metodología es la más adecuada para ayudar a su hijo. (D4)

Porque algunos no se enteran, pero también sé que hay algunos que no tienen tiempo, porque trabajan todo el día y el niño o la niña están con su abuelo y su abuela y ellos no saben nada de deberes. (D5)

Está claro que los que viene de otros países, por desconocimiento del idioma, puede ser más difícil. (D8)

Y la formación, hay algunos que sí y otros que no, sobre todo los árabes que no entienden el idioma les puede costar más, ellos se suelen ayudar entre hermanos, primos, vecinos, etc., porque los padres no entienden. Y luego algún caso puntual, como esta niña que te he dicho, que los padres dicen que ellos no entienden nada. (D10)

En este aspecto es preciso señalar que los docentes determinaron que las familias con estudios medios podían ayudar mejor a sus hijos e hijas, pero que los que no tenían la formacion o se preocupaban por formarse o hacían uso de las academias.

En el caso del nivel sociofamiliar, fueron pocos los docentes que dijeron que no influía en la implicación familiar, justificando que si se quería se podía, es decir, que si un familiar quería ayudar siempre podía formarse o buscar información idependientemente de su nivel económico. En cambio, la mayor parte del profesorado expuso que sí afectaba. Con respecto a las familias con un nivel socioeconómico bajo dijeron:

No, porque el papá que quiere ayudar, si se tiene que estudiar primero la lección, primero se la estudia y luego la explica y da igual que tenga o no tenga dinero, es el interés. (D2)

Sí que influye, influye muchísimo. Porque, probablemente, una familia con un nivel socioeconómicamente bajo no se pueden permitir las academias y, quizá, tampoco tengan los conocimientos para ayudarlos, por lo que sí que afecta. Entonces, si yo tengo un nivel socioeconómico o social o tengo unos estudios previos, yo le puedo ayudar a mis hijos. Pero si yo no lo tengo eso, ya sea por mi propia voluntad o para poder contar con otras personas no tengo dinero, no puedes ofrecerles los mismos medios. Yo creo que afecta muchísimo el nivel socioeconómico. (D3)

La influencia del nivel socioeconómico, pienso que hay algunas familias que están trabajando y pueden depender, a lo mejor, de una academia que sí la pueden pagar, pero hay otros que no pueden pagarla. Hay algunos casos que los padres sí que pueden explicar, otros que ya no entienden y no pueden explicarles a los niños. Entonces pues sí que puede influir. (D7)

Avanzando hasta las percepciones sobre aquellas familias con niveles socioeconómicos superiores, los docentes afirmaron:

> *Yo creo que sí influye. Aunque está claro que quién quiere ayudar, ayuda sea más rico, o sea, o menos rico, pero sí que es verdad que los recursos que puede ofrecer una familia con un nivel socioeconómico superior no son los mismos que puede ofrecer otra familia con un nivel más bajo. (D4)*

> *Y tanto que influye. Si alguien tiene padres que tiene estudios y que quieren que sus hijos lleguen a ser algo. (D6)*

Para finalizar con las opiniones de los docentes, se procede a atender lo que señalaron sobre la comunicación familia-escuela. Lo mas destacado fue que la mayor parte de ellos consideraban a esta comunicación como algo fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de hecho, abogaban por la necesidad de que esta fuese superior. Sin embargo, con respecto a los deberes especificaron que no favorecían la comunicación con la familia y que si había comunicación sobre ello era solo de forma negativa:

> *Y, con respecto a la comunicación, yo creo que no. Y si la hay es negativa, es decir, pidiendo más o menos, porque a los que les da igual si les mandan deberes a sus hijos, esos no van a decir nada. (D1)*

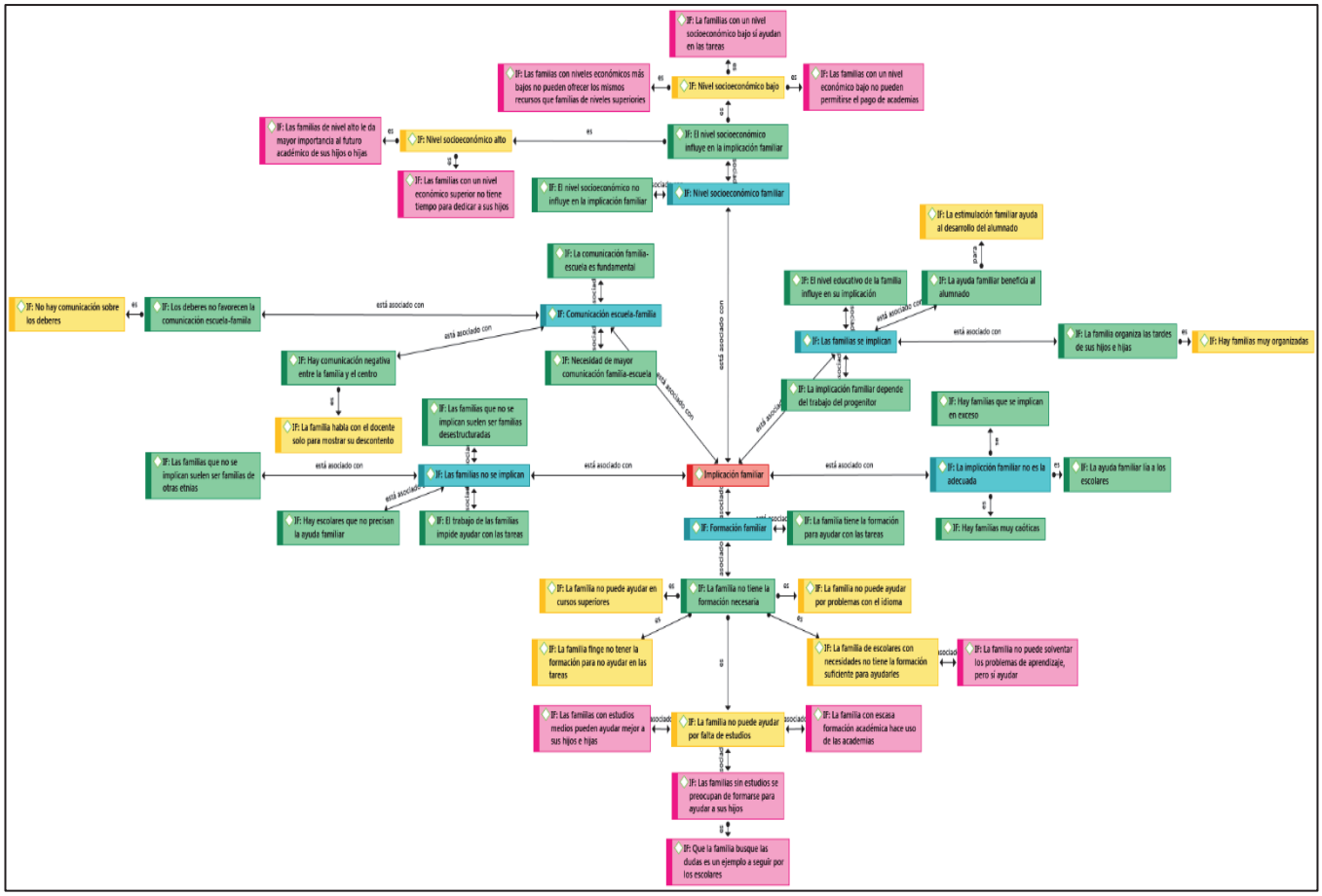
> *Hay de todo. A ver, por lo general, en este curso que tengo este año yo tengo padres muy participativos, incluso ellos te demandan la tarea. Pero sí que he tenido otros cursos en los que…, pues eso que como hay tanta controversia con este tema, si no mandas, te llaman para quejarse de que no has mandado deberes; si mandas, te llaman para quejarse de que has mandado muchos deberes que, si no puede ir al fútbol, no puede ir al tenis, etc. (D2)*

> *La comunicación centro-familia, no creo que los deberes sean lo más importante para favorecer esa comunicación. Creo que hay actividades diferentes que pueden potenciarlas mucho más. (D4)*

En cuanto a la comunicación, no se comunican con nosotros para hablar del tema de los deberes, como mucho para explicar por qué su hijo no los trae ese día y poco más. (D10)

Figura 76

Red semántica sobre la Implicación familiar de las entrevistas a los docentes



7.1.4 Objetivo 4

Establecer la percepción de los maestros y maestras, los estudiantes y las familias sobre la influencia de las tareas escolares en la creación de hábitos de estudio de los escolares, el aumento de su rendimiento académico, es decir, en la mejora de su competencia de aprender a aprender.

El objetivo cuatro expone los aspectos relacionados con la competencia de aprender a aprender, sobre ella, el alumnado mostró las opiniones que se recogen a

continuación. El 82.70 % (*n* = 296) de ellos expresó que los deberes son su responsabilidad. En cuanto a que, si son más numerosos en las asignaturas difíciles, el 37.70 % (*n* = 135) afirmó que sí estaba de acuerdo, pero el 30.20 % (*n* = 108) dijo que no. Igualmente, el 53.90 % (*n* = 193) expuso estar de acuerdo con que los deberes que más se realizan son de las asignaturas de Lengua, Matemáticas e Inglés.

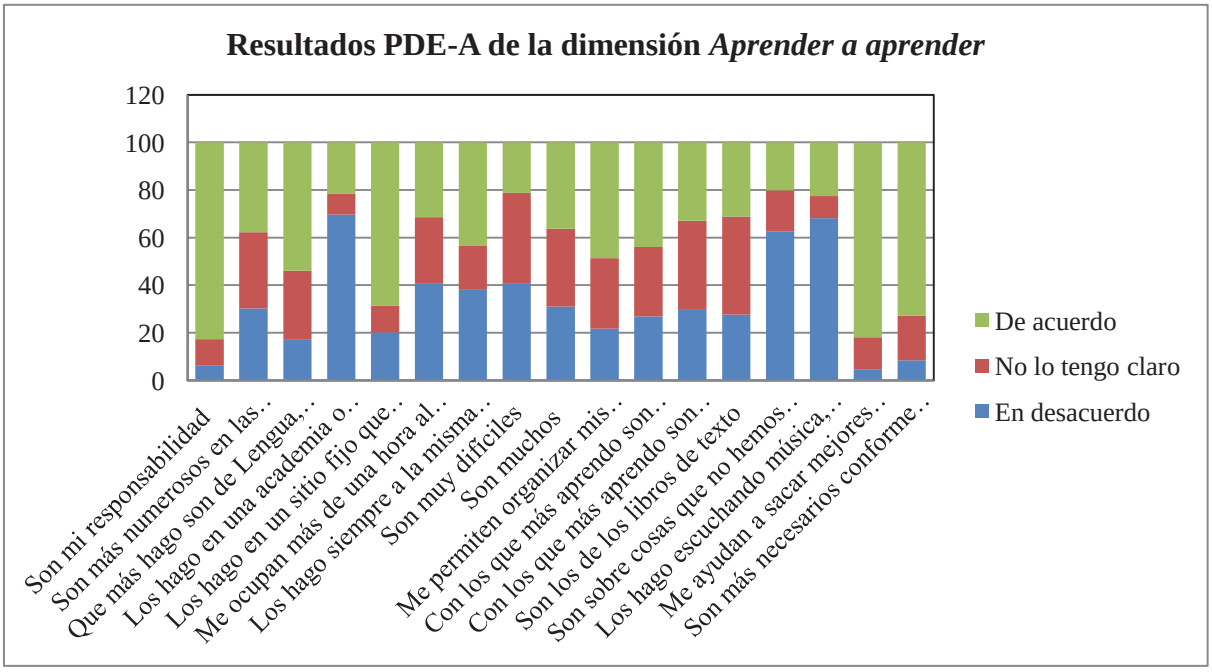
Casi siete de cada 10 alumnos y alumnas determinaron no estar de acuerdo con que las tareas las efectúen en una academia o con algún profesor particular, pero el 68.70 % (*n* = 245) estableció que sí tiene un sitio fijo para hacerlos que le permite concentrarse. De la misma manera, el 40.80 % (*n* = 146) expuso que no tarda más de una hora al día en realizar las tareas y el 43.60 % (*n* = 156) dijo que los hace siempre a la misma hora. Asimismo, casi la mitad de la muestra coincidió en que las tareas no son muy difíciles, destacando que el 36.30 % (*n* = 130) afirmó que son muchos los deberes que les mandan y un 31 % (*n* = 111) determinó que no.

El 48.60 % (*n* = 174) expresó su acuerdo ante la afirmación de que los deberes le permiten organizar sus actividades, sean del colegio o no. Igualmente, el 43.90 % (*n* = 157) de ellos dijeron que los deberes con los que más aprenden son con los que tienen que memorizar y el 37.20 % (*n* = 133) expuso no tener claro si los deberes con los que más se aprende son con los que investigan. Asimismo, el 41.10 % (*n* = 147) tampoco tuvo claro si los ejercicios que le mandan son del libro de texto, pero el 62.60 % (*n* = 224) dijo no estar de acuerdo con que las tareas son sobre cosas que no han visto antes en clase.

Casi siete de cada 10 estudiantes expresaron su desacuerdo con la afirmación de que hacen las tareas escuchando música, viendo la televisión, jugando, usando el móvil, etc. En el caso de si ayudan a obtener mejores notas, el 81.80 % (*n* = 293) dijo estar de acuerdo y también el 76 % (*n* = 272) explicitó su acuerdo respecto a que los deberes son más necesarios conforme se pasa de curso. En la Figura 77 se recogen los porcentajes de las visiones de los estudiantes en relación con las variables nombradas.

Figura 77

Porcentajes de las percepciones de los escolares de las variables de la dimensión Aprender a aprender



Si se sigue con la visión de los docentes, se atisba que más de la mitad del profesorado determinó estar totalmente de acuerdo con que es responsabilidad del alumnado realizar los deberes que se le mandan. Sin embargo, el 54.30 % (n = 19) de ellos mostró su total desacuerdo con que mandar muchos deberes significa que la asignatura sea más difícil. De la misma manera el 42.90 % (n = 15) afirmó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que las asignaturas en las que más deberes se mandan sean en las de Lengua, Matemáticas e Inglés, destacando que solo el 2.90 % (n = 1) estaba totalmente de acuerdo con dicha afirmación.

En cuanto a la afirmación de que es mejor hacer pocos deberes diariamente, que muchos un solo día, el 51.40 % (n = 18) del profesorado estuvo totalmente de acuerdo con ella, pero el 42.90 % (n = 15) de ellos estaba totalmente en desacuerdo con que cuanto mayor es la cantidad de deberes también es mayor el rendimiento académico. Existe un porcentaje igualado de un 28.60 % (n = 10) de docentes que pensaban que estaban algo en desacuerdo, con aquellos que decían estar bastante de acuerdo con que al alumnado se le exige hacer deberes cada día.

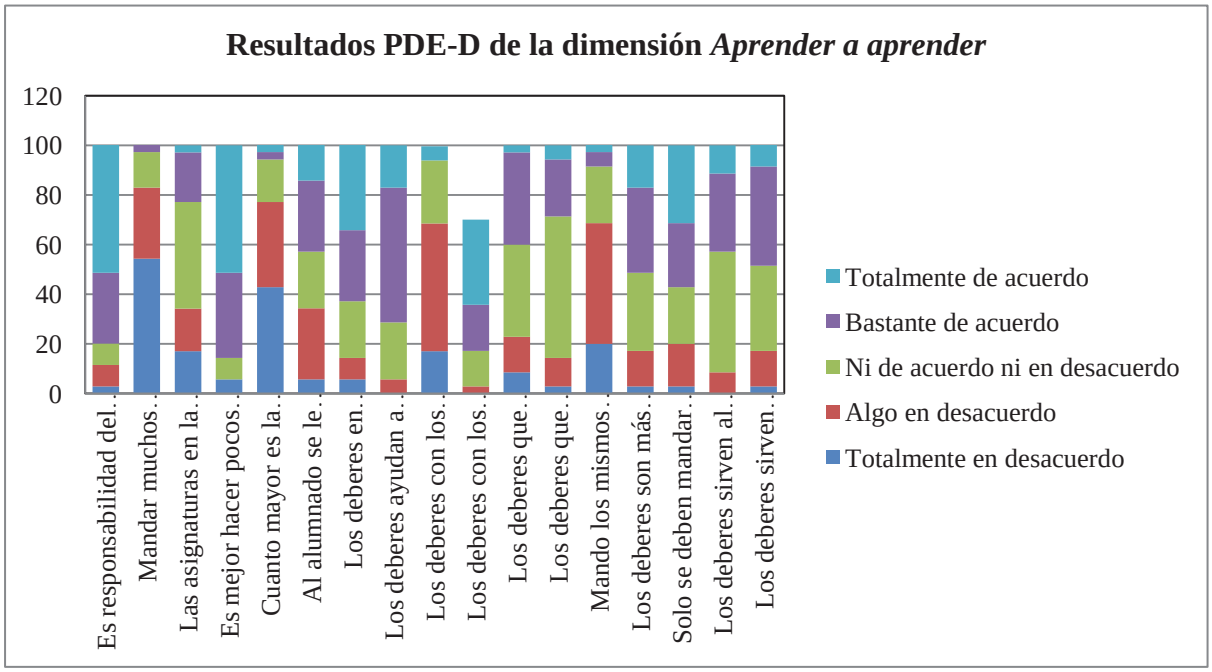
El 62.90 % (*n* = 22) de los docentes expuso estar bastante o muy de acuerdo con que los deberes en vacaciones sirven para que los escolares no pierdan el hábito de estudio. Igualmente, el 54.30 % (*n* = 19) de los docentes estaban bastante de acuerdo con que los deberes ayudan a los estudiantes a gestionar mejor su tiempo. No obstante, el 51.40 % (*n* = 18) estuvo algo en desacuerdo con que los deberes con los que más se aprende son aquellos con los que han de memorizar algún contenido y el 48.60 % (*n* = 17) estuvo bastante de acuerdo con que las tareas con las que más se aprende son con los que han de investigar.

El 37.10 % (*n* = 13) de los docentes afirmaron estar bastante de acuerdo con que los deberes que mandan son del libro de texto, porcentaje que coincide con aquellos no que no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 57.10 % (*n* = 20) de estos expusieron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que los deberes que mandan son de elaboración propia. Asimismo, el 68.60 % (*n* = 24) de los docentes determinó estar algo o muy en desacuerdo con que mandan los deberes sin adaptaciones para cada escolar. En cuanto al 34.30 % (*n* = 12) testificó estar bastante de acuerdo con que los deberes son más necesarios conforme el alumno o alumna va pasando de curso.

Con respecto a la afirmación de que solo se deben mandar deberes de aprendizajes tratados en clase el 31.40 % (*n* = 11) de los docentes estuvo totalmente de acuerdo. Sin embargo, casi la mitad de estos dijo no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que las tareas sirven al estudiante para resolver problemas de su entorno, mientras que cuatro de cada 10 determinaron estar bastante de acuerdo con que los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado. En la Figura 78 quedan expuestos los porcentajes sobre las respuestas de los docentes a las variables arriba comentados.

Figura 78

Porcentajes de las percepciones de los docentes de las variables de la dimensión Aprender a aprender



Finalmente, se procede a exponer las opiniones y percepciones del grupo de las familias sobre la dimensión de aprender a aprender. El 80.50 % (*n* = 70) de las familias estuvo totalmente de acuerdo con que es responsabilidad de sus hijos e hijas hacer los deberes que mandan para casa, mientras que el 35.60 % (*n* = 31) expresó su total desacuerdo en que mandar muchas tareas significa que la asignatura es más difícil. Asimismo, el 48.30 % (*n* = 42) determinó su total acuerdo con que las asignaturas en las que más deberes se mandan son en Lengua, Matemáticas e Inglés.

El 70.10 % (*n* = 61) de las familias expresaron su total acuerdo con que es mejor hacer pocos deberes diariamente, que muchos un solo día. Sin embargo, casi cuatro de cada 10 familias estaban totalmente en desacuerdo que cuanto mayor sea la cantidad de deberes que se realiza, mejor será también el rendimiento académico. Con respecto a la afirmación de que a sus hijos o hijas les exigen hacer deberes cada día, el 29.90 % (*n* = 26) expresó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 28.70 % (*n* = 25) afirmó estar totalmente de acuerdo.

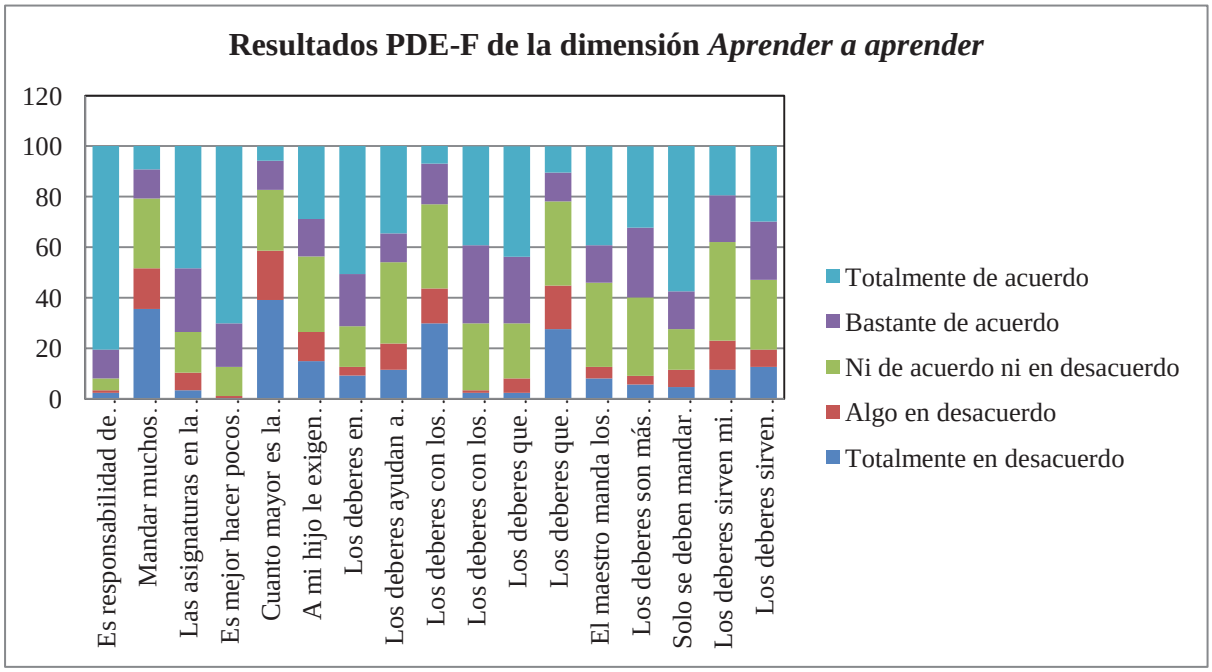
Algo más de la mitad de la muestra expuso su total acuerdo con que los deberes en vacaciones sirven para que sus hijos e hijas no pierdan el hábito de estudio. De igual manera, el 34.50 % (*n* = 30) estaba totalmente de acuerdo con que los deberes ayudan a los estudiantes a gestionar mejor su tiempo, pero el 32.20 % (*n* = 28) no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo con dicha afirmación. Mientras que casi tres de cada 10 familiares dijeron estar totalmente en desacuerdo con que los deberes con los que más aprenden los escolares son con aquellos que han de memorizar, el 39.10 % (*n* = 34) estaban totalmente de acuerdo en que las actividades con las que más aprenden son con aquellas que pueden investigar.

El 43.70 % (*n* = 38) expresó su total acuerdo en que los deberes que mandan los docentes son del libro de texto, mientras que un tercio de la mostró que no estaba ni de acuerdo ni en desacuerdo con que los deberes que mandan son elaborados por los docentes. Resaltando que el 39.10 % (*n* = 34) de las familias estaban totalmente de acuerdo en que los deberes que mandan los docentes no están adaptados a cada uno de los estudiantes. Asimismo, el 32.30 % (*n* = 28) de ellos expresó estar totalmente de acuerdo en que los deberes son más necesarios conforme los hijos o hijas van pasando de curso.

Casi seis de cada 10 familias dijeron estar muy de acuerdo en que solo se deberían mandar tareas de los temas que hayan sido tratados en clase. Por otro lado, el 39.10 % (*n* = 34) expresó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que las tareas sirven a sus hijos e hijas a resolver problemas de su entorno. Por último, casi tres de cada 10 familias determinaron estar muy de acuerdo con que los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico de los escolares. La Figura 79 muestra los porcentajes expuestos por las familias sobre las variables anteriores.

Figura 79

Porcentajes de las percepciones de las familias de las variables de la dimensión Aprender a aprender



En la Tabla 68 se acopian los estadísticos descriptivos del sumatorio de las variables de la dimensión Aprender a aprender de cada uno de los grupos de la muestra.

Tabla 68

Estadísticos descriptivos de las variables de la dimensión Aprender a aprender

Aprender a aprender	*Media*	*SD*	Q1	Q2	Q3
Sumatorio alumnado (*n* = 358)	36.08	3.98	33	36	39
Sumatorio familia (*n* = 87)	60.37	9.47	53	60	68
Sumatorio docentes	54.37	5.781	51	55	59

Acabado el análisis descriptivo del objetivo 4, se pasa a efectuar el contraste de las diferentes hipótesis:

$H_{0:}$ No existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre la competencia de aprender a aprender en función del ciclo en el que estén escolarizados.

$H_{1:}$ Existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre la competencia de aprender a aprender en función del ciclo en el que estén escolarizados.

Los resultados de los análisis descriptivos mostraron diferencias entre el alumnado de los tres ciclos (variable independiente) respecto a sus manifestaciones en torno a si los deberes escolares contribuían a mejorar la competencia clave aprender a aprender (variable dependiente). Pero tales diferencias ¿eran estadísticamente significativas o se debían al efecto del azar?

Para el contraste de esta hipótesis se realizó la prueba de comparación de rangos promedios para *k* muestras independientes *H* de Kruskal-Wallis, ya que las pruebas de Kolmogorov-Smirnov para el contraste de las hipótesis de normalidad de las distribuciones de los datos de las variables implicadas destinada a muestras de tamaño superior a 50 participantes ($n_{\text{Primer ciclo}} = 53$, $n_{\text{Segundo ciclo}} = 140$, $n_{\text{Trimer ciclo}} = 165$), arrojaron en un caso una $p < .05$. Ello evidenció que su distribución de datos era significativamente diferente de una distribución normal, es decir, no respondía al modelo de curva normal [$D(140)_{\text{Segundo ciclo}} = .079$]. En los otros dos casos las pruebas revelaron un resultado que apoyó la hipótesis de normalidad de las distribuciones de los datos [$D(53)_{\text{Primer ciclo}} = .104$, $D(165)_{\text{Tercer ciclo}} = .064$, $p > .05$] (Tabla 69).

Tabla 69

Pruebas de normalidad de la variable aprender a aprender en función del ciclo en el que está escolarizado el alumnado

Aprender a aprender (alumnado)						
Ciclo	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Primer ciclo	.104	53	.200	.978	53	.441
Segundo ciclo	.079	140	.034	.984	140	.113
Tercer ciclo	.64	165	.095	.987	165	.135

La prueba *H* de Kruskal-Wallis mostró diferencias estadísticamente significativas en la valoración que los estudiantes de los tres ciclos hicieron sobre si las tareas escolares para casa permitían desarrollar la competencia aprender a aprender, $H(2) = 9.02$, $p < .05$. El cálculo del tamaño del efecto con la ecuación de Cohen (2008, citado en Tomczak, & Tomczak, 2014, p.24), estimó un valor de $\eta^2_H = .01$, lo que indicó un efecto muy pequeño de la variable independiente (ciclo educativo) en la variable dependiente (los deberes escolares desarrollan la competencia aprender a aprender), según los criterios interpretativos de Cohen (1988, 1992).

Los resultados de las pruebas *a posteriori* de comparación de rangos promedios para dos muestras independientes *U* de Mann-Whitney evidenciaron que dicha valoración era significativamente diferente entre el alumnado del "Primer ciclo y Segundo ciclo" y entre los del "Segundo ciclo y Tercer ciclo" ($p < .05$) y no entre los del primer y tercer ciclo. La Tabla 70 refleja los resultados que se obtuvieron.

Tabla 70

Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables los deberes escolares desarrollan la competencia aprender a aprender y el ciclo educativo que cursan los estudiantes

Comparaciones	***U Mann-Whitney***	***W Wilcoxon***	***Z***	***p***
Primer ciclo versus Segundo ciclo	2822.50	4253.50	- 2.57	.010*
Primer ciclo versus Tercer ciclo	4096	5527	-.69	.488
Segundo ciclo versus Tercer ciclo	9667	23362	- 2.46	.014*

Las diferencias entre los rangos promedios para cada par de comparación posibles de los ciclos educativos en la variable dependiente confirmaron las citadas diferencias significativas entre los pares "Primer ciclo-Segundo ciclo" (80.25 – 103.34 = - 23.09) y "Segundo ciclo-Tercer ciclo" (166.45 – 141.19 = 25.26), adquiriendo un valor muy bajo la diferencia entre el par "Primer ciclo-Tercer ciclo" (104.28 – 111.18 = - 6.90).

De acuerdo con los resultados anteriores, se pudo concluir que el alumnado de los ciclos primero y tercero poseía una valoración significativamente menos positiva del desarrollo de la competencia aprender a aprender con las tareas escolares para casa con respecto a los del ciclo segundo.

El cálculo del tamaño de los efectos de las dos comparaciones que resultaron estadísticamente significativas con la fórmula proporcionada por Rosenthal (1991, p.19) mostraron un efecto pequeño en el par Primer ciclo-Segundo ciclo (r = -.18) y un efecto medio-grande para el par Segundo ciclo-Tercer ciclo (r = -.45) de acuerdo con los criterios de Cohen (1988, 1992). En la primera comparación el efecto explica un 18 % de la varianza total y en la segunda, un 45 %.

$H_{0:}$ No existen diferencias en la visión del docente sobre la competencia de aprender a aprender en función de los años de experiencia laboral.

$H_{1:}$ Existen diferencias en la visión del docente sobre la competencia de aprender a aprender en función de los años de experiencia laboral.

Efectuada la prueba de Shapiro-Wilk para muestras inferiores a 50 participantes ($n_{\text{Hasta 10 años}} = 10$, $n_{\text{De 11 a 20 años}} = 13$, $n_{\text{Más de 20 años}} = 12$), se evidenció que todos los grupos presentaban una $p > .05$ (Tabla 71), lo cual indicó que estos se ajustaban a una distribución normal y que, por lo tanto, se debían emplear pruebas paramétricas para el contraste de la hipótesis.

Tabla 71

Pruebas de normalidad de la variable aprender a aprender en función de los años de experiencia docente

Aprender a aprender (docentes)						
Experiencia docente	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Hasta 10 años	.187	10	.200	.897	10	.205
De 11 a 20 años	.171	13	.200	.962	13	.785
Más de 20 años	.139	12	.200	.965	12	.847

La prueba paramétrica ANOVA de un factor, en este caso, la experiencia docente, fue la empleda para la realización del contraste de la variable independiente "experiencia docente" y la variable agregada "aprender a aprender (docentes)". En esta prueba se obtuvo que $p > .05$, concretamente. Por este motivo, nada se opuso a rechazar la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula, por lo que las diferencias existentes se debieron al azar y no porque la variable de la experiencia docente estuviera influyendo en su visión sobre la variable aprender a aprender.

$H_{0:}$ No existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre la competencia de aprender a aprender en función del estatus socioeconómico.

$H_{1:}$ Existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre la competencia de aprender a aprender en función del estatus socioeconómico.

Con el fin de delinear el contraste de dicha hipótesis, en primer lugar, se llevó a cabo la prueba de normalidad. Atendiendo a la prueba de Shapiro-Wilk se pudo atisbar, como así recoge la Tabla 72, que todos los grupos, salvo uno, mostraron una $p > .05$. El hecho de que un grupo presentase una distribución que no se ajustaba al modelo de curva normal, unido a que se trataban de medidas ordinarias y que las muestras no eran estadísticamente significativas, dio lugar a que se empleasen pruebas no paramétricas.

Tabla 72

Pruebas de normalidad de la variable aprender a aprender en función del estatus sociofamiliar

Aprender a aprender (familias)						
Estatus	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
socioeconómico	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Hasta 10 años	.216	9	.200	.942	9	.605
De 11 a 20 años	.133	38	.090	.933	38	.026
Más de 20 años	.088	40	.200	.988	40	.937

En el contraste entre la variable independiente "estatus familiar" y la variable agregada "aprender a aprender (familiar)" se utilizó la prueba no paramétrica paramétrica H de Kruskal-Wallis, la cual no evidenciaba diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 3.21$, $p > .05$). Por lo tanto, nada se opuso a rechazar la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula, concluyendo que las diferencias existentes se debían al azar y no porque la variable del estatus familiar estuviera influyendo en su visión sobre la variable de aprender a aprender.

Terminado el contraste de hipótesis, se procede a exponer el análisis cualitativo que se realizó tanto sobre los documentos textuales del alumnado, como sobre el de los docentes en la dimensión referida a *Aprender a Aprender*. Si se comienza con el análisis de las opiniones del grupo de discusión del alumnado, se puede observar que en la

Figura 80 las percepciones de los escolares de bifurcan en diferentes ramas: ventajas, desventajas, lugar y momento de realización, distracciones, explicación docente, corrección, cantidad y dificultad de las tareas, adaptación de las mismas y notas académicas.

Si se comienza analizando las ventajas de los deberes, hay que destacar que a estas se le deben unir las finalidades vistas ya en el objetivo 1 referido a la *Concepción de los deberes*. En este sentido el alumnado afirmó que los deberes suponían una herramienta fundamental para el aprendizaje siempre que se tuviese la ayuda de los docentes. Asimismo, los escolares afirmaron que estas tareas solo beneficiaban a algunas asignaturas como a Matemáticas, encontrando también comentarios que defendian que las ventajas de las tareas solo las podía percibir el alumnado que necesitaba más tiempo para adquirir los contenidos:

> *No sirven mucho porque hay veces que, si eres un enterado, entonces no hace falta, pero si no eres un enterado, pues entonces ya hace más falta. (A3/5)*

En lo que corresponde a las desventajas, el alumnado expuso gran cantidad de razones como las que se resumen a continuación:

> *Porque no me salen bien, me agobio y no se me quedan en la cabeza y por eso no me ayudan. (A19/3)*

> *Porque me agobia y luego cuando me pongo a hacerlos rapidísimo cuando estoy agobiado tengo que mentir a mis padres. (A2/3)*

> *Porque no me salen bien, me agobio y no se me quedan en la cabeza y por eso no me ayudan. (A19/3)*

> *Porque no me dejan jugar. (A6/3)*

> *Porque me canso de leer tanto. (A1/4)*

> *Pues que cuando hay que escribir mucho te revientas la mano y otra que te quita tiempo de ocio. (A6/4)*

> *Si son muchos deberes me aburro y también me duele la mano. (A3/4)*

Y si no los hemos hecho negativo o nos quedamos sin patio y los hacemos en el patio. (A1/4)

Que me quita tiempo de estar con mi familia. (A5/4)

Yo es que pienso que el cole no es para dormir, es para estudiar, entonces la casa no es para estudiar, es para descansar. (A8/5)

De forma general, los estudiantes se quejaron de que los deberes no ayudaban ni a aprender, ni a mejorar las calificaciones, implicaban cansancio físico y mental, así como castigos. Además, exponían que estos aburrían, agobiaban y les hacían perder tiempo de descanso, de juego y de estar con la familia, haciendo incluso que les tuvieran que mentir a sus progenitores. Se añase también que estos afirmaron que las tareas no beneficiaban en ciertas asignaturas como Inglés, Música, Ciencias Naturales y Sociales y Matemáticas.

Relativo al lugar y al momento de realización, los discentes determinan tres lugares clave para realizar las tareas: en clase, en las academias o en casa. Dentro de casa, por un lado, se expone que se llevan a cabo dentro de la habitación en un escritorio destinado a dicha tareas. Sin embargo, por otro lado, hay gran cantidad de estudiantes que describieron diferentes zonas comunes del hogar para finalizar los ejercicios para casa:

En la mesa del comedor. (A10/2)

Yo antes los hacía en el salón, pero ahora como han quitado la tele, pues estamos en la cochera. (A6/2)

En el salón. (A11/2)

En el almacén. (A2/2)

En la mesa de la cocina. (A5/2)

Los comentarios acerca del momento de realización se dividieron entre aquellos que exponían no tener un horario fijo para la realización de las tareas y aquellos que precisaron el momento en el cual lo hacían: después de salir del comedor del centro, a

primera hora de la mañana, cuando se trataba de fines de semana, a primera hora de la tarde, a media tarde o antes de dormir. Se resalta que otros establecieron que la decisión de tener un horario fijo venía inducida por las actividades extraescolares, debiéndolos hacer antes o después de las mismas.

Avanzando hasta la rama referida a las posibles distracciones que los escolares afirman tener, algunos de ellos fijaron que no sufrían distracciones y que se concentraban para realizar las tareas, otros explicaron que no tenían distracciones solo cuando estaban bajo la supervisión familiar. No obstante, otros expresaron que era la propia familia la que les despistaba. Otras distracciones que exhibieron fueron:

Yo cojo la tablet. (A7/2)

Hago los deberes con música muy bajita. (A4/2)

Con música alta. (A4/2)

Con la tele. (A10/2)

Yo cuando me pongo a hacer deberes y no tengo ganas, me pongo con mi gatita. (A19/3)

Yo los hago con mi hermana al lado, porque su cuarto y mi cuarto están enfrente y ahora le ha dado por aprenderse un rap de las vocales, que es un rap que va "a toda leche" y me entretiene. (A4/3)

Yo hay veces que cuando nos vamos a algún sitio, me toca que hacer los deberes en el coche. (A8/3)

Yo me cojo el teléfono para ver, si son de Inglés, las traducciones. Y algunas veces como tengo el teléfono al lado me dan ganas de cogerlo también para otras cosas. (A1/4)

Yo cuando estoy en mi cuarto, en silencio completo y, cuando estoy en el salón, me pongo con mis hermanas un Pomodoro study, que es un vídeo de dos horas, que pone media hora estudiando y haciendo deberes y, luego, cinco minutos de descanso y así. (A5/4)

Yo hay veces que, en mi cuarto, me pongo con el móvil a ver algún video y, al final, me distraigo. Si estoy en la casa de mi abuelo haciendo los deberes, en la habitación de mi primo, él juega con la Play y a mí me distrae, igual que mi hermano. Y si los estoy haciendo en el comedor de la casa de mi abuelo o en mi comedor hablando con mi hermano. (A4/5)

Los fines de semana cuando hay examen o hago deberes, yo me distraigo mucho. Yo, a veces, los hago en mi cocina y me dice mi padre "tienes que hacerlos en tu cuarto", pero mi madre dice "no, no, que se distrae más". (A6/5)

Destacar además que ciertos escolares matizaron que se despistaban, pero no por ningún agente externo sino por falta de atención hacia la tarea, lo cual hacía que, muchas veces, también se les olvidara llevar a cabo la realización de los deberes.

En el caso de las explicaciones del docente, algunos los estudiantes defendieron que los maestros y maestras no explicaban la tarea nunca y otros dijeron que solo lo hacían en ciertas ocasiones, como cuando los deberes eran demasiado complejos, cuando había dudas o con el fin de que se mejoraran las calificaciones. Se resalta también que dijeron que no todos los estudiantes preguntaban cuando tenían dudas por vergüenza y que el docente no siempre explica las cosas adecuadamente. Por el contrario, hubo otros estudiantes que afirmaron el docente sí explicaba siempre las tareas con la finalidad de aprender las asignaturas de Matemáticas y Lengua.

Asimismo, los discentes también debatieron sobre la corrección de las tareas. En primer lugar, remarcar que según ciertos alumnos y alumnas los deberes nunca se corregían, unos exponían que era porque las tareas normalmente se realizaban de forma oral en el aula y luego se cumplimentaban en casa. Si embargo, otros se quejaban de que el hecho de no corregir hacía que sintiesen que su trabajo en casa no se valoraba:

Lo que me da rabia de los deberes con la seño es que cuando no los corrige y los he hecho tan bien, con muchos dibujitos y todo para que lo ve fenomenal, no me lo corrige y me da una rabia. (A1/4)

A mí también me da mucha rabia cuando no me los corrige, porque una hora y media para hacerlo para nada. (A5/4)

Y lo haces todo muy bien para que la seño no te diga nada y va y no te lo corrige. (A6/4)

Otra parte de los discentes expusieron que los deberes se corregían solo de forma ocasional, encontrando otro grupo que manifestó que las tareas se corregían simpre y destacan diversas formas de corrección:

En Matemáticas algunas veces salíamos a corregir en la pizarra y cada uno hacía uno. (A16/3)

Y cuando corregimos, la seño empieza a preguntar por una punta de clase y tú este ejercicio y ya pues tú lo dices en voz alta y si no lo tienes bien pues lo corriges. (A5/4)

Y a corregir a la pizarra solo salimos cuando hay problemas. (A3/4)

Cada día lo hacemos de una forma diferente, unas veces los llevamos a su mesa para que nos lo corrija ella y otras veces en voz alta. (A4/4)

A veces nos revisa la libreta para saber si en verdad hemos hecho los deberes. (A7/5)

El profe nos dice "vamos a corregir" y vamos levantando la mano y, quien quiera corregir, sale. El profe hay veces que lo elige él, pero si nadie quiere. Normalmente, vamos a la pizarra y corregimos y hay algunos ejercicios, donde cada uno puede poner lo que quiera, como por ejemplo Lengua, pues vamos a la mesa del profe con distancia y nos lo mira. (A1/5)

Los de Matemáticas en la pizarra y los demás orales. (A2/6)

Asimismo, se debatió sobre ciertas sensaciones negativas que provoca la corrección de las tareas, como agobio o nerviosismo debido a las siguientes causas:

Pues yo sí me ponía nervioso con las divisiones porque no las comprendía al principio, no me cuadraban. Entonces, por eso cuando salí yo a la pizarra la maestra me las volvió a explicar y pues ya me aclaré. (A5/3)

Porque tengo miedo de tenerlo mal. (A3/6)

La cantidad de deberes también fue un tema que abordó en el grupo de discusión. Sobre él aparecieron tres puntos de vista, los que pensaba que se enviaban muchos deberes, los que creían que se enviaban pocos y aquellos que consideraban que la cantidad de deberes enviada era media. Igualmente, resaltar que según afirmaban los estudiantes era el docente quien debía decidir la cantidad de deberes que se enviaban.

Las asignaturas que aparecieron entre aquellas que más deberes recibían fueron: Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales y Valenciano. En cambio, entre aquellas que mandaban menos se resalta: Inglés, Ciencias Naturales y Sociales, Religión o Valores sociales y cívicos y Plástica. Es destacable un comentario que ofreció un escolar sobre el porqué consideraba que las asignaturas de Matemáticas y Lengua tenían más:

El profe nos explicó que las dos asignaturas más importantes eran Lengua y Matemáticas, por eso entiendo que manden más deberes de esa asignatura, pero lo que no entiendo es por qué mandan más de Matemáticas que de Lengua. (A1/5)

Con respecto a la dificultad de las tareas, parte del alumnado opinó que las tareas eran difíciles y más si no se recibía la ayuda de la familia. En cambio, otra parte opinaba que eran fáciles, ofreciendo los siguientes comentarios:

De lo que hemos dado en clase. (A_{todos}/6)

Que los deberes no son difíciles y si, por ejemplo, no los entiendes la seño te lo explica. (A11/6)

En relación con la dificultad, también se habló de la adaptación de los deberes a aquellos escolares con necesidades educativas especiales. La respuesta más generalizada fue que los deberes eran iguales para todos y que nadie recibía tareas adaptadas. No obstante, sí hubo algunos comentarios a destacar:

Yo creo que son buenos para aprender, pero yo creo que a mí me gustaría elegir mis propios deberes, porque, por ejemplo, de mates yo me lo sé todo, pero, por ejemplo, de Lengua hay una que no la entiendo, pues yo digo me mando un

ejercicio de Lengua que aplique eso, que es donde tengo la duda, y ya está. (A1/5)

Nos mandan a todos los mismos, pero por ejemplo como una compañera a veces se va con otras maestras cuando viene, nosotros estamos haciendo ejercicios, pues la maestra a ella le manda menos para que no se tenga que llevar tantos a casa. (A3/3)

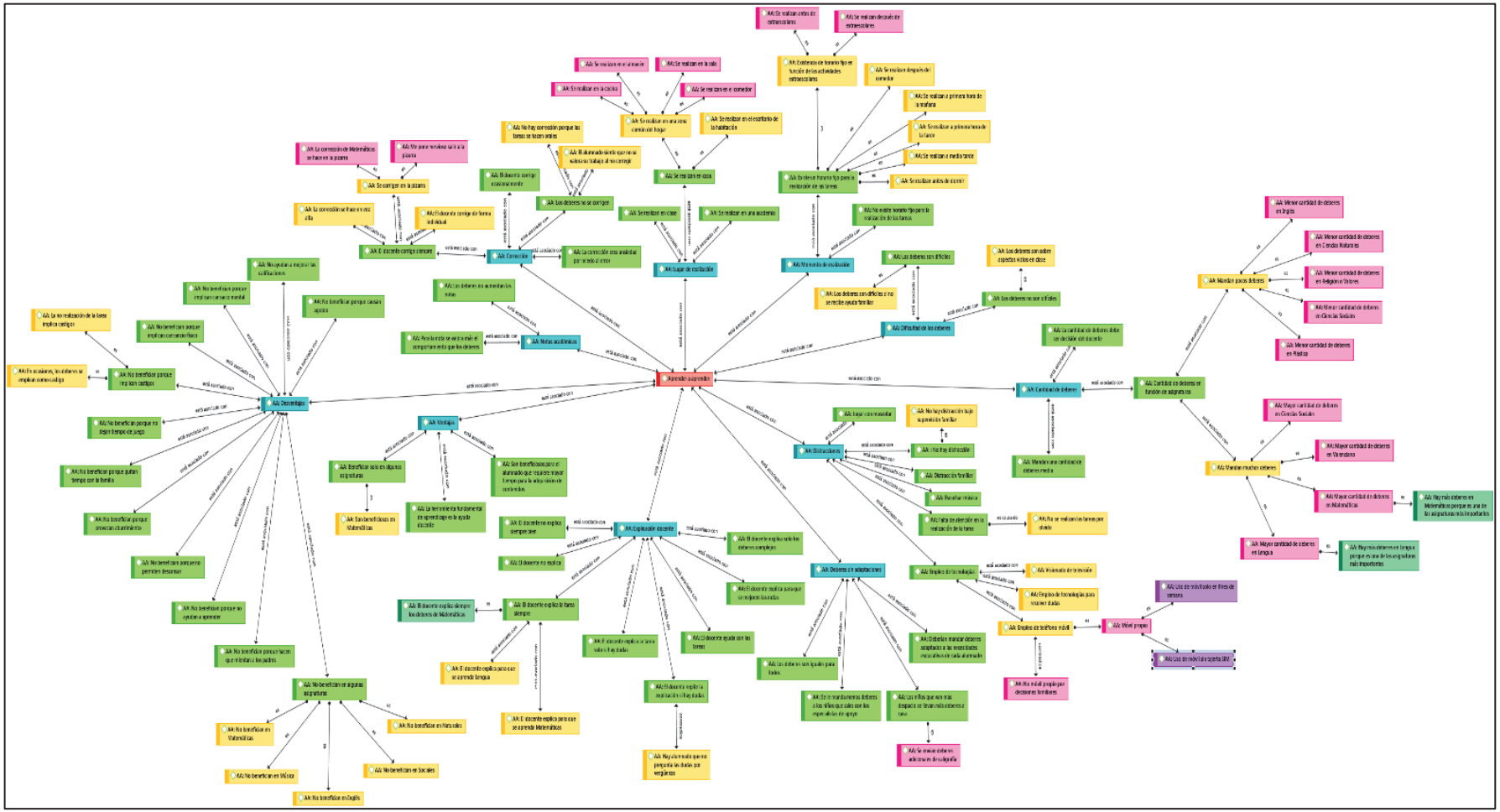
A ver nos mandan los mismos a todos, pero yo, por ejemplo, no me suelo llevar muchos deberes porque los acabó aquí, pero otros niños que van más despacio, pues tienen más. (A1/3)

Pero también mandan a otros niños otras cosas, porque hay algunos que escriben peor y la maestra les manda hacer caligrafía. (A20/3)

Finalmente, si se exponen las opiniones que ofrecieron los escolares sobre la relación de los deberes con las notas académicas, la mayor parte coincidía en que los deberes no aumentaban las calificaciones, sino que había otros aspectos más importantes para ello como, por ejemplo, un buen comportamiento.

Figura 80

Red semántica sobre la Aprender a aprender de los grupos de discusión del alumnado



Continuando ahora con los análisis de los documentos textuales de los docentes sobre esta dimensión (Figura 81), se debe exponer que los aspectos tratados fueron: las ventajas y desventajas de las tareas, el lugar de realización, las posibles distracciones existentes en el proceso de cumplimentación de los deberes, la explicación y responsabilidad docentes, así como la decisión sobre las tareas, añadiendo la corrección, la cantidad y la dificultad, sin olvidar las adaptaciones de las tareas, así como la disponibilidad de tareas o las notas académicas.

En el caso de los docentes, las ventajas fueron divididas en tres tipos. En primer lugar, se exponen las ventajas académicas que destacaron los docentes en sus entrevistas, entre ellas de resaltó que estos ayudaban a la adquisición y consolidación de los contenidos fundamentales, favoreciendo a que el alumnado repasara y, además, permitía tener al docente una prueba física con el que poder argumentar, junto al examen, las notas finales del alumnado.

Con respecto a las ventajas sociales, se habló de beneficios relativos a la creación y al aumento de vínculos familiares, destacando que eran realmente los deberes cooperativos aquellos que ayudan realmente a acrecentar los aspectos sociales. En relación con esto se debe destacar la opinión de uno de los docentes que argumentó esta afirmación:

> *A nivel social no hay ningún tipo de ventaja. A ver, a nivel social, pienso que los deberes escolares suponen una ventaja, pero solo cuando se habla de trabajos cooperativos o, por ejemplo, cuando antes tenían que ir en grupo a la biblioteca, que ahora con el tema de la COVID-19 no se puede, en esos casos sí puede beneficiar el aspecto social de los estudiantes. También si esas tareas involucran a los familiares, con actividades de experimentación, pero en los ejercicios de papel y lápiz no.*

En el caso de las ventajas personales, los comentarios recogidos fueron los siguientes:

> *También es verdad que hay niños que son muy mecánicos y ellos saben que tiene que llegar a su casa y si tienen veinticinco mil actividades extraescolares, antes de irse tienen que hacer deberes o sea que sí o sí se sientan. (D2)*

Ventajas personales, porque te pueden permitir crear esa rutina diaria, es decir, esos hábitos de estudio, de tengo que llegar a casa y tengo que ponerme a trabajar durante un rato. Eso puede ser el mayor beneficio que yo puedo ver. (D4)

Por que qué pasa con los niños que van a Música, por ejemplo. En general, rinden más que los que no van a Música, porque están acostumbrados a una disciplina y a que hay un tiempo de trabajo y hasta que eso no lo asumen es complicado. (D5)

Te das cuenta quiénes son los que están trabajando con los padres y yo todo eso lo anoto. Intento que los padres se impliquen, es una de mis primeras funciones, por eso quiero que han tarea en casa, para conseguir ese vínculo y que vean que los padres se interesan por esa tarea y eso me parece que les da un plus de autoestima por la tarea escolar, por eso yo pienso que los deberes son necesarios. (D9)

Pasando ahora a abordar las desventajas, hubo docentes que remarcaron la no existencia de desventajas sociales, ni de aspectos negativos de los deberes, como los castigos. A pesar de ello, los docentes también destacaron desventajas como la no adquisición de rutinas de estudio, el aumento de desmotivación, el no beneficio de enviar muchos o de enviar deberes tradicionales que solo implican repetición, junto a los problemas que suponía enviar tareas a escolares con un nivel más bajo y sin ningún tipo de adaptación, lo que deriva en la necesidad de que estos requieran de una ayuda para hacerlos y no puedan realizarse de forma autónoma. Igualmente, se resaltó como desventaja de las tareas el aumento de la brecha educativa con comentarios como los siguientes:

Al final siempre es lo mismo, que todo depende de cada caso. (D1)

Va en función de cada caso particular, pero vamos después de cinco horas de estar en el centro, ¿quién tiene ganas de seguir haciendo ejercicios en casa? Siempre serán aquellos que vayan más avanzados y estén más motivados, es decir, los que menos necesitan ese refuerzo. (D1)

Los niños que se esfuerzan o los que ponen su atención en unos deberes más significativos, pues está claro que el beneficio será mayor. (D4)

Ventajas tendrán los niños que lleven un nivel adecuado a su curso. (D4)

Los deberes no se adaptan a cada alumnado y eso hace que estos no beneficien a todos los alumnos, solo aquellos que van más adelantados, lo cual conllevará a aumentar esa brecha académica ya asistente. (D4)

Desventajas, pues sobre todo lo que ya he dicho de esa brecha académica, que puede ser que se amplíe un poco más, pero vamos que en clase sin deberes ya pasa, porque la metodología es general para todos y no todos llegan. (D4)

En cuanto a las desventajas, pues las de siempre. Que a lo mejor hay niños que no entienden y necesitan más ayuda y los padres, pues o no puede porque trabajan o no saben por el nivel de conocimiento que tienen. Entonces eso pues eso crea desventajas en muchos niños, sobre todo en las clases sociales más bajas. (D10)

Hay familias que no tienen recursos tecnológicos y, a lo mejor, planteas unos deberes de buscar información y hay niños que no pueden acceder a esa información por X motivos. (D3)

Pero estos mismos ejercicios no producirán ventajas a aquellos alumnos con necesidades que tengan un desarrollo más lento. Les producirá, no solo desventajas académicas, sino también un poco personales. (D4)

Si se pasa a abordar el lugar de realización de las tareas, los docentes explicaron que estas se efectuaban tanto en casa, como en clase, siendo este el lugar más adecuado para su elaboración. Asimismo, determinaron que hay niños que llevan a cabo los deberes en academias, sobre ellas expusieron ciertos comentarios que es preciso señalar:

Acaban haciendo los deberes en academias o ayudándoles los padres. Por lo tanto, creo que, si te paras a pensar, a los docentes no nos sirven de mucho mandar deberes. (D1)

Las familias, si tienen los recursos para permitirse una academia, pues los niños no van a las academias por ampliar conocimientos o para que les ayuden en técnicas de estudio, que sería lo correcto, sino que van a la academia para hacer los deberes y tener las tareas hechas, para no hacerlo en casa y no aprovechan en verdad los recursos que le pueden ofrecer desde una academia más allá de los deberes. (D3)

Muchos niños hacen los deberes en academias, por lo tanto, tampoco es totalmente real esa información que nos aportan los deberes. (D4)

Muchos los hacen en academias o clases particulares. En vez de, a lo mejor, que a las clases particulares vayan a reforzar los campos en los que van un poquito más atrás, pues están encaminados a hacer deberes. O en casa, a lo mejor, se ponen los padres y las madres a hacerlos con ellos, pero al final los hacen los padres. O sea que lo que llega al cole nunca es objetivo. (D6)

En el caso de las distracciones que los escolares tienen durante la realización de las tareas, los docentes solo determinaron lo siguiente:

Y, muy importante, hay niños que te van a tardar 20 minutos en hacerlos, porque están en sus cuartos concentrados y niños que te van a tardar una hora y media, porque ahora me levanto a por un vaso de agua y ahora pongo la tele. (D7)

Que algún ni lo haga con la tele o sea un poquito más lento y tarde más, pues puede ser. (D7)

En cuanto a la explicación docente y su responsabilidad sobre las tareas, los maestros y maestras entrevistados declararon que siempre explicaban los deberes en clase para que luego no hubiese dudas en casa. Destacando, además, que sentían que ellos son los reponsables de decidir sobre los deberes puesto que tienen la formación necesaria para ello, pero que debían no solo decidir qué tareas, sino también adecuarlas.

Este aspecto deriva en el aspecto sobre la decisión de las tareas escolares. En este caso las opiniones fueron variadas, hubo quien expuso que era necesario que participase toda la comunidad educativa, siendo precisas las opiniones de expertos y

realizar reuniones para enfocar las tareas según las características de cada alumnado. Esto se relacionaba con aquellas opiniones que hablaban de la necesidad de la implicación familiar para llegar a un consenso sobre los deberes. No obstante, hubo otro docente que expresó lo siguiente:

> *La implicación de las familias yo creo que debería de ser en otro sentido y no en el tema de los deberes, porque al final somos los profesores los que vemos cómo van los niños y qué necesitan y qué no necesitan. (D2)*

> *Yo creo que la familia, en los deberes deben opinar, porque hay que escuchar a todo el mundo, pero no deben de meterse, porque igual que un médico no le gusta que tú vayas a la consulta a decirle qué tiene que recetarte, no vayas a decirle a un maestro qué deberes tiene que mandar a tu hijo. (D2)*

Asimismo, hubo otras percepciones sobre que las decisiones debían realizarse a nivel de centro o de forma conjunta entre todos los tutores de un mismo nivel. Sin embargo, otros docentes pensaban que estas tenían que ser solo a nivel individual y aportaron los siguientes motivos:

> *Por lo tanto, desde mi opinión personal, como yo sé lo que mandaría, a quién le mandaría y cómo lo mandaría, te digo deberían ser individuales. Ahora, para evitarte conflictos, líneas comunes, no a nivel legislativo estatal, sino a nivel de centro. (D1)*

> *Yo lo lógico sería cosa de que cada profesor, que es el que maneja y sabe el grupo que tiene hasta dónde llega, cuáles son sus posibilidades. Todo eso lo sabe realmente el tutor que es el que está todo el día con ellos y sabe cuál es la capacidad de trabajo del grupo que tiene que se puedan poner unos límites por arriba y por abajo, pues podría ser bien a nivel legislativito, pero yo creo que al final la concreción de los tiempos y la cantidad debemos de ser los maestros lo que lo fijemos. (D5)*

> *Yo pienso que tiene que ser personal del profesorado, de cada tutor lo que considere. Aquí en el centro no está unificado a nivel de centro, pero pienso que debe ser personal porque no va igual el A, que el B, que el D. (D7)*

Siguiendo ahora hasta la corrección, los maestros y maestros del centro dijeron que esta era tanto una forma de evaluar al alumnado, como la oportunidad para llevar a cabo una nueva explicación sobre los contenidos trabajados. De igual manera, se determinó que la corrección era un proceso inherente a los deberes, no entendiéndose el uno sin el otro, determinado que los deberes no eran útiles sin la corrección y subrayando efectos positivos para los docentes y para los escolares como se recoge en los siguientes comentarios:

> *Dependerá también de cada docente, pero yo creo que la corrección supone una ventaja para ambas partes (docentes y alumnado). También depende de la manera que tengas de corregir, si los haces partícipes y dinamizas la hora de la corrección pues será mucho más útil para ambos. (D1)*

> *Quizá no podemos saber sus conocimientos, por el tema de las academias, pero sí otros aspectos. Además, cuando salen a la pizarra a corregir ahí ya se ve más, encima que parece que la pizarra les impone que no veas, siempre están deseando salir, pero cuando salen se quedan como petrificados. Pues ahí es donde de verdad sabes si lo entiende o no lo entiende y tú te planteas, ¡uy! En los deberes lo ha hecho perfecto y cuando sale a hacerlo no, pues me huele a chamusquina. (D2)*

> *Si tú pones deberes, es necesario corregirlos, más que nada por dar un feedback a esos niños y niñas que han ocupado su tiempo haciendo esas actividades. (D3)*

> *Corrigiendo tú puedes observar qué niños y niñas tienen más dificultades, porque en clase lo ves, pero no tanto. Con esa corrección tú puedes decir, mira hay cinco niños que han fallado ahí, pues quizá tengo que cambiar la forma de explicarlo, puedes utilizar otro método para que les quede más claro. (D3)*

> *Al proferorado le ayuda a poder observar un poco la forma de expresarse del alumnado, ya sea oral o escrita. (D4)*

> *Ellos necesitan saber si lo han hecho bien, si lo han hecho mal, eso les ayuda a ellos para también saber por dónde deben reforzar. (D4)*

Y a mí me ayuda esa corrección. Es más cómodo porque te metes en un circo con lo de corregir todos los días, se te van las horas simplemente en corregir. (D5)

Nos sirven a los dos, porque tiene que ser una retroalimentación que yo sepa en qué está el fallo y el niño sepa dónde falla y dónde tiene que practicar. Y eso no significa tampoco ningún problema, porque hay algunos que no quieren que los demás sepan si saben o no saben por si se ríen. (D5)

Y como cuando alguien ha tenido un error, la profesora o el profesor lo explica de nuevo, explica el error y el porqué, pues lo demás van a aprender. (D6)

Ventajas de corregir para el estudiante, yo pienso que son un poco las mismas que para docente, que siguen repasando, se fijan, siguen viendo los fallos, se concentran en ver si se han equivocado o no. Y eso también hay que entrenarlo, el estar atento, el fijarse si han hecho buena letra si no, si una palabra lleva tilde, o hache, etc. (D7)

Así yo sé dónde falla cada uno. (D8)

Vas dando cuenta quién va conociendo, quién no y dónde tiene dificultades. (D8)

Y esto viene bien tanto a alumnos como a docentes. Porque la corrección yo la enfoco como una forma de que ellos se den cuenta de sus errores, a mí me permite saber también dónde estamos. Es una manera de evaluar, lo que debe ser una evaluar, hacerlo de forma continuada para ir corrigiendo la direccionalidad del proceso. (D9)

En cambio, es necesario añadir que hubo docentes que precisaron que ellos no disponían del tiempo necesario para corregir. En cuanto a si el alumnado participaba en dicha corrección, dijeron que sí, que se hacía de forma volunantaria, pero que si bien había escolares que corregían de forma muy meticulosa, había otros que lo hacían de forma mecánica y sin comprender.

Finalmente, dentro de la corrección, se abordó el tema de los diferentes tipos que se emplean en el aula. Algunos explicaron que el tipo de corrección iba en función de la actividad encomendada, diferenciando entre la corrección colectiva, individual y la corrección en la pizarra. Con respecto a la corrección colectiva se dijo lo siguiente:

> *Yo creo que en grupo, pero depende también de la tarea. (D3)*

> *Normalmente, se corrige de forma grupal, es decir, en voz alta, aunque veo que cada vez se salen menos a la pizarra. Además, creo que eso es lo que va a beneficiar, es decir, los posibles fallos de uno, los pueden tener más y se pueden favorecer de esa corrección y también es importante que vean otras formas de pensar, diferentes perspectivas. (D4)*

> *Y son correcciones colectivas las que hago, en la pizarra digital. También es verdad que si tienes medios lo puedes hacer mejor, porque yo pongo la ficha que les he dado a ellos en la pizarra y tienen las soluciones en rojo. Entonces les digo "qué te da a ti" y todos los demás van mirando, "a mí me da no sé cuanto", entonces todo el mundo va confirmando si le da eso. Y siempre hay aluno que dice "a mí no me da eso", pues lo tienes mal y con ahí es donde tienes que buscar dónde está el error. (D5)*

> *Yo creo que es mejor corregir en grupo, para verle la utilidad a los deberes, porque los errores que han tenido unos les pueden ayudar a los otros. Y como cuando alguien ha tenido un error, la profesora o el profesor lo explica de nuevo, explica el error y el porqué, pues lo demás van a aprender. Si te corrige los deberes la profesora con el papel solo y luego te lo devuelve, pues no veo ahí el beneficio. (D6)*

> *Los corregimos todos los días en gran grupo y suele ser de forma voluntaria y cuando veo yo que hay alguien que, de forma voluntaria, no lo hace entonces le exijo que corrija. ¿Entonces qué pasa? Que todos suelen llevar la tarea hecha, es muy raro que no la traigan hecha. (D9)*

En cuanto a la corrección individual se expresó que esta implicaba demasiado tiempo de clase y que no suponía beneficios, pero sí hubo algunos que dijeron que había situaciones en que sí la utilizaban, revisando los deberes de mesa en mesa o corrigiendo

cada libreta en su mesa. Por último, sobre la corrección en la pizarra se concluyó que cada vez se empleaba menos, siendo solo utilizada para corregir los deberes más complejos, existiendo diferencias entres quienes decían que los escolares salían de forma voluntaria y quienes decían que se les obligaba a salir.

Avanzando hasta la cantidad de deberes, lo primero que se expuso es que se debía enviar una candidad adecuada al desarrollo del alumnado, ya que una cantidad ajustada sí beneficia a los estudiantes. Igualmente, hubo algunos que destacaron que no se enviaban muchos deberes y que era la familia quienes demandaban más tareas para el hogar. También se añadió que la cantidad de ejercicios iba en función de la asignatura, más concretamente, en función que de la importancia que le otorgara el docente a cada asigntura, destacando Matemáticas y Lengua como las asignaturas a las que más prioridad se les daba por tradición.

De igual formal, se habló de aquellas asignaturas que más deberes tenían, entre las que se destacaron Ciencias, Matemáticas y Lengua, argumentando que estas dos últimas tenían más por que requerían una práctica superior. En cuanto a las que presentaban menos deberes se habló también de Ciencias Sociales y Naturales, ya que decían que no requerían tanta práctica sino más comprensión y estudio, así como Plástica y Música.

En relación con la dificultad de las tareas, se destacó que esta dependía tanto del nivel de cada escolar, como del tipo de metodología que se empleaba en clase. No obstante, hubo opiniones que iban dirigidas a defender la facilidad de las tareas, ya que solo se enviaban ejercicios sencillos de repaso sobre temas ya trabajados. No obstante, también hubo quien decía que sí eran complejos, recogidas estas últimas opiniones en los siguientes comentarios:

> *Depende. Yo creo que sí que son difíciles, porque por mí experiencia, he visto niños que si no disponen de ayuda no habrían podido contestar todos los ejercicios. Pero no solo ayudas personales, sino también de medios y de recursos, porque hay veces que hay familias que no tienen medios o recursos tecnológicos, que parece una obviedad, pero no es así. (D3)*

Entonces yo creo que sí que tienen su dificultad y que, a lo mejor, a veces lo que pasa es que se explica un tema en clase y no se practica ese tema y se manda a casa. (D3)

Pero les mando lo más básico para que puedan hacerlo todos o casi todos. Habrá de todo, niños que, a lo mejor, no lo hacen porque no sepan y niños porque no quieren. (D7)

Pasando ahora abordar la adaptación de las tareas, algunos expusieron que sí era necesario llevar a cabo adaptaciones metodológicas cuando fuese preciso, pero solo dos docentes dijeron que las realizaban, uno de ellos elaboraba cuadernillos complementarios de refuerzo para estudiantes con necesidades y el otro solo trabajos específicos, pero dentro del aula. La mayoría especificó que las tareas eran iguales para todos, argumentándolo con estos comentarios:

Son aptos para todos los estudiantes en el sentido de que pues cada uno con si libro, su libre y sus materiales sí que los va a poder hacer. (D7)

Las que mando para casa son generales, no se adaptan, porque son cosas básicas que deben saber a la hora de yo ponerles el examen. (D7)

Pero les mando lo más básico para que puedan hacerlo todos o casi todos. (D7)

A ver yo suelo poner cosas que cualquiera de los niños que tengo pueden hacer ahora mismo. Si tuviera niños con ACIS entonces esto iría por otro camino. (D9)

Igualmente, se tocó el tema sobre la disponibilidad de recursos, en la que se especificó que no todas las familias disponen de recursos tecnológicos en el hogar para realizar las tareas y, por ello, hay algunos escolares que no pueden llevar a cabo ciertos tipos de tareas.

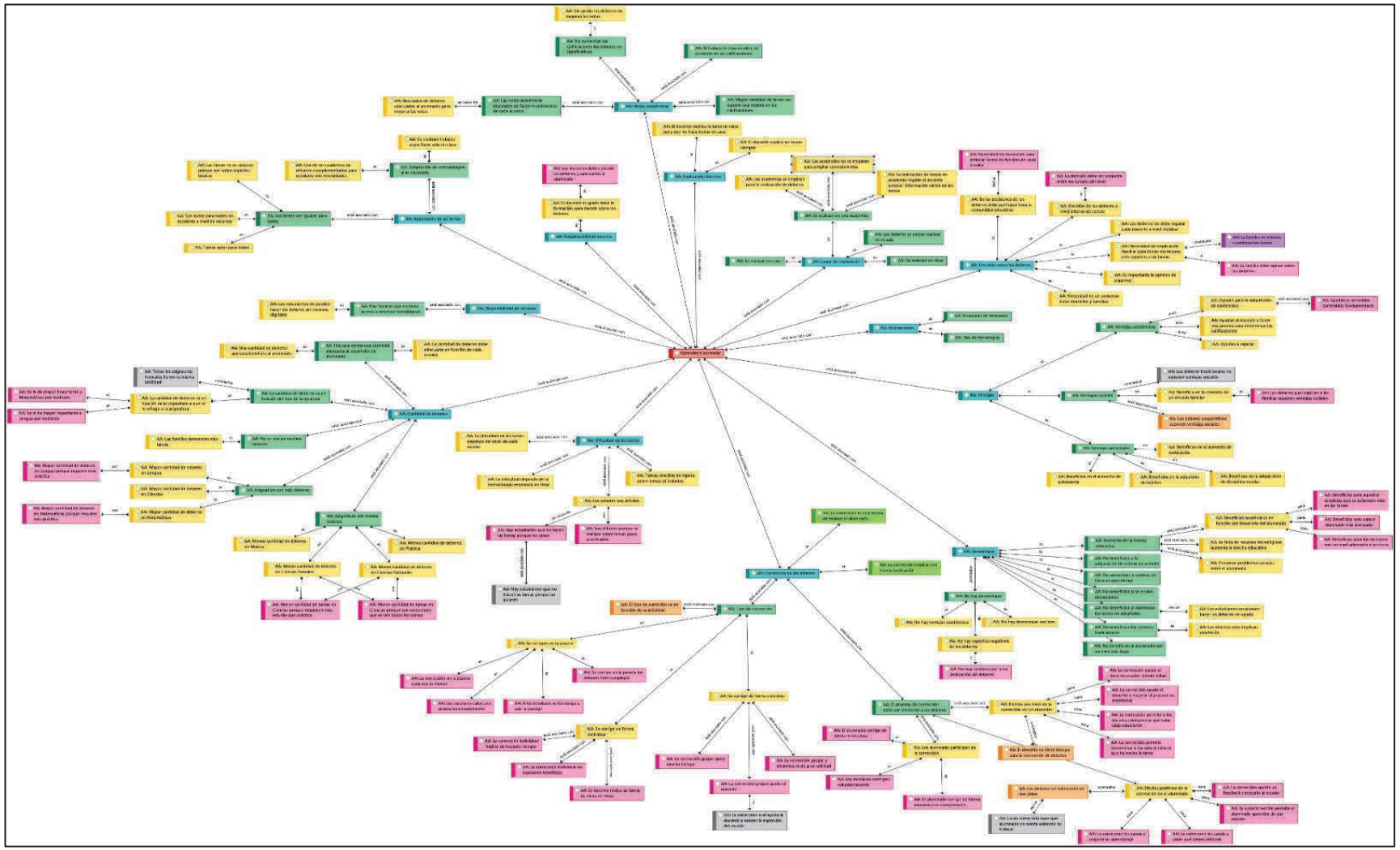
Finalmente, se procede a tratar el tema de las notas académicas, se resalta el único comentario en el que se dijo que los deberes sí suponían un aumento de las calificaciones del alumnado:

Para algunos casos sí, hay otros niños que si no hicieran deberes en casa tampoco se notaría tanto la diferencia. Pero hay niños que sí se nota que si trabajan en casa luego tiene mejores resultados. (D5)

En cambio, el resto de docentes determinaron que no había relación entre aumento de notas académicas y realización de deberes escolares, en lo cual algunos especificaron que eran las tareas poco motivadoras o aquellas que se llevaban a cabo sin ayuda las que no beneficiaban a dicha relación. Se resaltó también que lo que decían es que las calificaciones de lo que realmente dependían eran de los factores personales de cada escolar y de que las actividades fuesen adecuadas y adaptadas a su nivel.

Figura 81

Red semántica sobre la Aprender a aprender de las entrevistas a los docentes



7.1.5 Objetivo 5

Hacer una aproximación desde la visión de los escolares, sus familias y sus maestros sobre cómo cree que ha afectado la situación de la pandemia mundial provocada por la COVID-19 en la realización de los deberes.

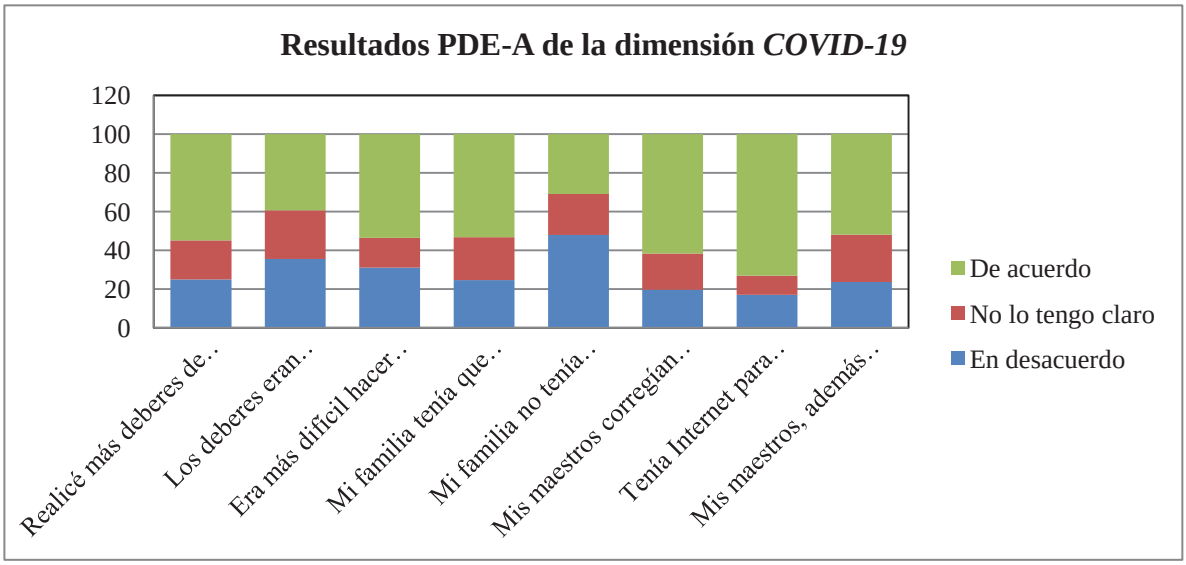
Si se atiende al objetivo número cinco, relativo a la COVID-19, los resultados relacionados con los escolares mostraron que el 55 % (*n* = 197) estaba de acuerdo con que se realizaron más deberes de lo normal durante ese periodo. Asimismo, el 39.40 % (*n* = 141) de escolares explicitó que los deberes eran iguales que los que hacían cuando iban al colegio, pero el 35.50 % (*n* = 127) expuso que eso no era así.

El 53.60 % (*n* = 192) de los estudiantes afirmó estar de acuerdo con que fue más difícil realizar los deberes porque el profesor no los podía explicar, destacando que el 53.40 % (*n* = 191) determinó que su familia debió ayudarle más con los deberes en ese momento. En cuanto a la afirmación de que la familia no tenía tiempo de ayudarles porque trabajaba durante ese confinamiento, el 47.80 % (*n* = 171) expresó su desacuerdo.

Asimismo, el 61.70 % (*n* = 221) de los encuestados determinó que sus docentes les corregían los deberes todos los días, destacando además que el 73.20 % (*n* = 262) de ellos sí disponía de Internet para hacer los deberes en ese periodo. Por último, el 52 % (*n* = 186) estaban de acuerdo con que sus docentes, además de pedirles deberes, también les enviaban mensajes de ánimo. En la Figura 82 quedan plasmados los porcentajes de las variables arriba descritas.

Figura 82

Porcentajes de las percepciones de los escolares de las variables de la dimensión COVID-19



En cuanto a las percepciones ofrecidas por los docentes, el 65.70 % (*n* = 23) de los docentes afirmó estar algo o totalmente en desacuerdo con que durante el confinamiento se mandaban más deberes de lo normal. Asimismo, el 54.30 % (*n* = 19) de ellos estaban bastante de acuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo con que los deberes eran iguales que los que se hacían cuando había colegio presencialmente. En cuanto al 48.60 % (*n* = 17) del profesorado dijo estar bastante de acuerdo con que era más difícil realizar los deberes porque no podían explicar los trabajos a los estudiantes.

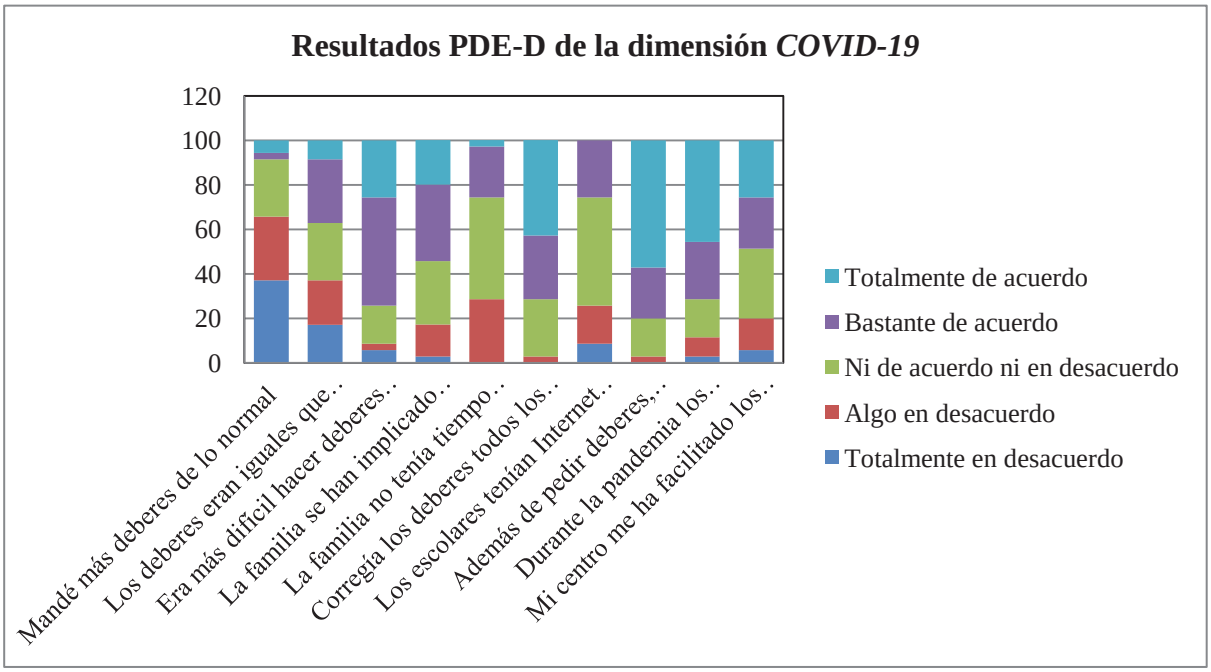
Un 34.30 % (*n* = 12) de los docentes expuso que estaba bastante de acuerdo con que la familia se había implicado más que nunca en los deberes, mientras que 28.60 % (*n* = 10) decía no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. En cambio, el 45.70 % (*n* = 16) determinaba estar algo en desacuerdo con que la familia no tenía tiempo para ayudar a los estudiantes porque trabajaba.

En cuanto a si corregían los deberes todos los días, el 42.90 % (*n* = 15) testificaba que estaba totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras el 48.60 % (*n* = 17) expresó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que los estudiantes tenían Internet para hacer los deberes. De igual manera, el 57.10 % (*n* = 20) defendió estar totalmente de acuerdo con que además de pedir deberes, también enviaban mensajes de ánimo a los escolares. Con relación a si los deberes durante el confinamiento estuvieron influenciados por la brecha digital, el 71.40 % (*n* = 25) de ellos expuso estar totalmente

o bastante de acuerdo con dicha afirmación. Finalmente, el 31.40 % (*n* = 11) estableció no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que su centro le hubiese facilitado los medios necesarios para el seguimiento de las tareas que los escolares debían hacer en casa. En la Figura 83 aparecen los porcentajes de la visión del profesorado sobre las variables expuestas arriba.

Figura 83

Porcentajes de las percepciones de los docentes de las variables de la dimensión COVID-19



En relación a la dimensión relativa a la COVID-19, a continuación, se muestra la visión de las familias de los escolares encuestados. Ante ello, el 28.70 % (*n* = 25) de las familias dijo estar en total desacuerdo con que sus hijos e hijas hicieron más deberes de lo normal, mientras que el 23 % (*n* = 20) expuso su total acuerdo. Asimismo, el 49.40 % (*n* = 43) estaba bastante o totalmente de acuerdo en que los deberes que se hicieron durante el confinamiento eran iguales que los que se hacían cuando había colegio presencialmente, destacando que el 36.80 % (*n* = 32) estaba muy de acuerdo en que era más difícil hacer deberes porque el docente no podía explicar los trabajos.

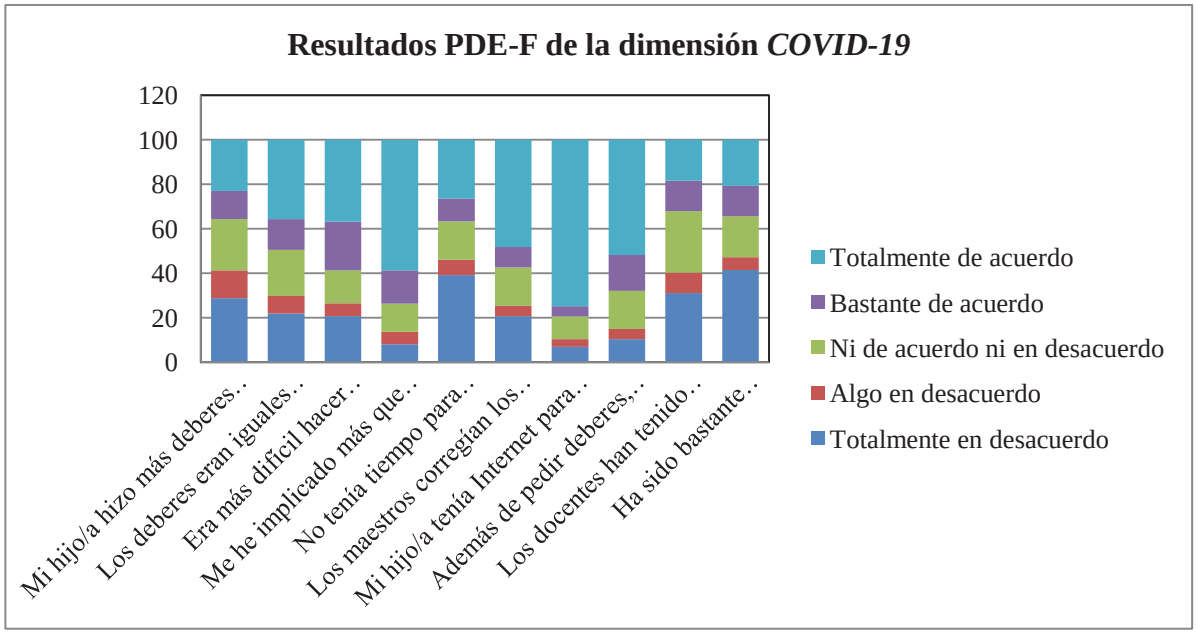
El 58.60 % (*n* = 51) de las familias estaban totalmente de acuerdo en que, en ese periodo, se implicaron más que nunca en los deberes de sus hijos e hijas, destacando que el 39.10 % (*n* = 34) estaba totalmente en desacuerdo con que no tenían tiempo para

ayudarles durante esos meses porque trabajaban. En cuanto a la afirmación de que, si los docentes corregían todos los días los deberes, el 48.30 % (*n* = 42) de las familias estaban muy de acuerdo en que sí lo hacían.

Asimismo, el 74.70 % (*n* = 65) de estos estaban muy de acuerdo con que sus hijos e hijas tenían Internet para hacer los deberes. Igualmente, algo más de la mitad de las familias decían estar totalmente de acuerdo en que los docentes, además de pedir deberes, también enviaban mensajes de ánimo. El 31 % (*n* = 27) de las familias expresaron su total desacuerdo con respecto a que los docentes tuvieron dificultades para mandar, explicar o corregir los deberes de los estudiantes a distancia. Finalmente, el 41.40 % (*n* = 36) mostró su total desacuerdo con que fue bastante complicado ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares por motivos de la conciliación familiar. La Figura 84 que aparece a continuación muestra los porcentajes sobre la visión de las familias sobre la dimensión referida a la COVID-19.

Figura 84

Porcentajes de las percepciones de las familias de los las variables de la dimensión COVID-19



La Tabla 73 muestra los estadísticos descriptivos del sumatorio de las variables de la dimensión COVID-19 de cada uno de los grupos de la muestra.

Tabla 73

Estadísticos descriptivos de las variables de la dimensión COVID-19

COVID-19	*Media*	*SD*	Q1	Q2	Q3
Sumatorio alumnado (n = 358)	17.96	2.83	16	18	20
Sumatorio familia (n = 87)	33.95	6.32	30	34	38
Sumatorio docentes	34.31	4.14	31	34	36

Finalizado el análisis descriptivo del objetivo 5, se pasa a efectuar el contraste de las diferentes hipótesis:

$H_{0:}$ No existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre la COVID-19 en función del ciclo en el que estén escolarizados.

$H_{1:}$ Existen diferencias en las percepciones del alumnado sobre la COVID-19 en función del ciclo en el que estén escolarizados.

Una lectura cruzada de los resultados de las variables las tareas escolares para casa durante la Covid-19 (variable dependiente) y el ciclo educativo que cursaban los estudiantes (variable independiente), hizo observar diferencias. Con el objetivo de contrastar si tales diferencias eran estadísticamente significativas, se realizó la prueba de comparación de rangos promedios para k muestras independientes H de Kruskal-Wallis. La decisión de optar por este test no paramétrico estuvo fundamentada en los resultados de las pruebas de Kolmogorov-Smirnov para el contraste de las hipótesis de normalidad de las distribuciones de los datos de las variables implicadas destinada a muestras de tamaño superior a 50 participantes ($n_{\text{Primer ciclo}}$ = 53, $n_{\text{Segundo ciclo}}$ = 140, $n_{\text{Trimer ciclo}}$ = 165) (Tabla 74).

Estos resultados arrojaron en los tres casos una $p < .05$, por lo que evidenciaron que las distribuciones de datos eran significativamente diferentes de una distribución normal, es decir, no respondían al modelo de curva normal [$D(53)_{\text{Primer ciclo}}$ = .144, $D(140)_{\text{Segundo ciclo}}$ = .136, $D(165)_{\text{Tercer ciclo}}$ = .137].

Tabla 74

Pruebas de normalidad de la variable concepción de la COVID-19 en función del ciclo en el que está escolarizado el alumnado

COVID-19 (alumnado)						
Ciclo	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Primer ciclo	.144	53	.008	.968	53	.162
Segundo ciclo	.136	140	.000	.973	140	.007
Tercer ciclo	.137	165	.000	.958	165	.000

La prueba *H* de Kruskal-Wallis mostró que la valoración que los estudiantes hicieron sobre la situación percibida de los deberes escolares durante la COVID-19 estaba siendo afectada de una forma estadísticamente significativa por el ciclo que cursaban, $H(2) = 8.41$, $p < .05$. La eta al cuadrado calculada con la ecuación de Cohen (2008, citado en Tomczak, & Tomczak, 2014, p.24) dio un valor de $\eta^2_H = .01$, lo que denotó un tamaño del efecto muy bajo de la variable independiente en la dependiente, según los criterios proporcionados para este estadístico por Cohen (1988, 1992).

Los resultados de los tests *post hoc* de comparación de rangos promedios para dos muestras independientes *U* de Mann-Whitney evidenciaron que dicha valoración era significativamente diferente entre el alumnado del "Segundo ciclo y Tercer Ciclo" ($p < .05$) y no entre los del primer y segundo y tercer ciclo. En la Tabla 75 pueden observarse los resultados que se obtuvieron.

Tabla 75

Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables los deberes escolares durante la COVID-19 y el ciclo educativo que cursan los estudiantes

Comparaciones	***U Mann-Whitney***	***W Wilcoxon***	***Z***	***p***
Primer ciclo versus Segundo ciclo	3199	13069	- 1.48	.138
Primer ciclo versus Tercer ciclo	4216	5647	-.40	.692
Segundo ciclo versus Tercer ciclo	9347	19217	- 2.89	.004*

El análisis de las diferencias entre los rangos promedios para cada uno de los tres pares de comparaciones posibles de los ciclos educativos en la variable dependiente ratificó la mencionada diferencia significativa entre el par "Segundo ciclo-Tercer ciclo" (137.26 – 166.35 = - 29.09). Estas diferencias adquirieron valores muy bajos entre los pares "Primer ciclo-Segundo ciclo" (106.64 – 93.35 = 13.29) y "Primer ciclo-Tercer ciclo" (106.55 – 110.45 = - 3.90).

Los resultados anteriores evidenciaron, por tanto, que el alumnado del ciclo tercero poseía una valoración significativamente más positiva de los deberes escolares durante la COVID-19 con respecto a los del ciclo segundo. El tamaño del efecto calculado de la única comparación que resultó estadísticamente significativa con la ecuación de Rosenthal (1991, p.19) mostró un efecto pequeño (r = -.16) de acuerdo con los cortes interpretativos de Cohen (1988, 1992), explicando apenas un 16 % de la varianza total.

$H_{0:}$ No existen diferencias en la visión del docente sobre la COVID-19 en función de los años de experiencia laboral.

$H_{1:}$ Existen diferencias en la visión del docente sobre la COVID-19 en función de los años de experiencia laboral.

Realizada la prueba de Shapiro-Wilk para grupos inferiores a 50 participantes, se demostró que todos los grupos presentaban una p > .05 (Tabla 76), lo cual indicaba que estos se ajustaban a una distribución normal y que se tenían que emplear pruebas paramétricas para el contraste de la hipótesis.

Tabla 76

Pruebas de normalidad de la variable COVID-19 en función de los años de experiencia docente

COVID-19 (docentes)						
Experiencia	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
docente	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Hasta 10 años	.148	10	.200	.915	10	.320
De 11 a 20 años	.223	13	.077	.877	13	.064
Más de 20 años	.242	12	.050	.891	12	.123

En cuanto al contraste de la variable independiente "experiencia docente" y la variable agregada "COVID-19 (docentes)" se usó la prueba paramétrica ANOVA de un

factor, en este caso, la experiencia docente. En ella se obtuvo que $p > .05$. Por este motivo, nada se opuso a rechazar la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula, por lo que las diferencias existentes se debieron al azar y no porque la variable de la experiencia docente estuviese influyendo en su visión sobre la variable COVID-19.

$H_{0:}$ No existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre la COVID-19 en función del estatus socioeconómico.

$H_{1:}$ Existen diferencias en el punto de vista de las familias sobre la COVID-19 en función del estatus socioeconómico.

Con el fin de establecer el contraste de dicha hipótesis, en primer lugar, se llevó a cabo la prueba de normalidad. Atendiendo a la prueba de Shapiro-Wilk se consiguió atisbar, como así recoge la Tabla 77, que $p > .05$ en todos los casos, salvo en uno, lo cual manifestó que el grupo de más de 20 años no se ajustaba al modelo de distribución normal y como se empleó una muestra estadísticamente no significativa y las medidas eran ordinales, se tuvo que realizar pruebas no paramétricas.

Tabla 77

Pruebas de normalidad de la variable COVID-19 en función del estatus sociofamiliar

COVID-19 (familias)						
Estatus	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
socioeconómico	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Hasta 10 años	.189	9	.200	.926	9	.440
De 11 a 20 años	.132	38	.095	.964	38	.263
Más de 20 años	.127	40	.101	.939	40	.032

En el contraste entre la variable independiente "estatus familiar" y la variable agregada " COVID-19 (familias)" fue usada la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, la cual no puso en evidencia diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = .26$, $p > .05$). Por lo tanto, nada se opuso a rechazar la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula, concluyendo que las diferencias existentes se debían al azar y no porque la variable del estatus familiar estuviera influyendo en su visión sobre la variable COVID-19.

Tras el análisis cuantitativo del objetivo y el contraste de hipótesis se procede a incluir el análisis cualitativo referido a la dimensión *COVID-19*. En primer lugar, se comienza atendiendo a las percepciones recogidas en los grupos de discusión del alumnado (Figura 85). Los aspectos tratados por el alumnado fueron: sentimientos vividos, deberes durante el confinamiento, disponibilidad de recursos, implicación docente y corrección de las tareas e implicación familiar durante este periodo de confinamiento.

Comenzando con los sentimientos que experimentaron los estudiantes durante el confinamiento, estos resaltaron sentirse nerviosos, extraños, presionados a hacer las tareas. Asimismo, sentían inseguridad ante el envío de las tareas y si estas habían sido recibidas o no por los docentes, aburrimiento, así como sensación de agobio, destacando que el uso de mascarillas les agobiaba. El alumnado también explicó sentir tristeza, por motivos como los que se recogen a continuación:

> *Triste porque no podía ver a mis abuelitos que estaban en Granada y no podía coger mi moto. (A5/2)*
>
> *Triste porque quería venir al cole, para ver a mis amigos y aprender. (A1/2)*
>
> *Yo estaba mal, porque no me dejan salir a jugar con mis amigos, pues me sentía muy triste. (A4/2)*
>
> *Cuando empezó la pandemia, estábamos en segundo. Empezó la pandemia en otro país, pero aquí el COVID llegó el COVID 20, porque llegó en 2020. Y el último día que estábamos en el cole, yo no fui porque mi padre no me dejaba y me quedé en casa y estábamos como dos meses o por ahí y a mí no me gustaba nada porque ahora no puedo ir a Cartagena, porque allí tengo a mis primos y yo quiero jugar con ellos, pero me tengo que quedar aquí. (A1/3)*
>
> *Yo mal porque echaba de menos a todos mis compañeros. (A5/4)*
>
> *Yo estaba triste y feliz. Triste por dos razones, la primera porque no podía ver a mis amigos y, la segunda, porque no había cole. (A7/5)*
>
> *Yo quería volver al cole a ver a mis amigos. (A1/5)*

Bueno, al principio me sentí "bien no tengo que ir al cole y no tengo que hacer deberes", pero después el profe empezó a mandar lo que haríamos aquí normalmente y después yo ya quería volver al colegio. (A13/5)

Sin embargo, hubo otro grupo de estudiantes que dijo que había experimentado sensaciones positivas, unos solo al comienzo de la pandemia, pero otros durante todo ese periodo. Las ideas que aportaba sobre ello eran que disponían de más tiempo para poder pasar con su familia, que no tenían que ir al colegio y, por lo tanto, no tenían horarios y que no estaban obligados a hacer deberes y esto suponía mayor tiempo libre para ellos.

En cuanto a los deberes durante el confinamiento, las opiniones se dividieron entre aquellos que decían que no hubo más deberes de lo normal, sino que simplemente se hacían aquellas tareas que se tendrían que haber realizado yendo al colegio; y aquellos que exponían que sí hubo más deberes de la cuenta. Sobre ello, se explicó que tenían que realizar deberes todos los días y que, aunque eran tareas más lúdicas de lo normal, también eran más difíciles porque no tenían al docente para poder explicárselo, sobre todo en la asignatura de Matemáticas. Y, atendiendo a las materias, el alumnado resaltó que hubo tareas en asignaturas que nunca antes habían tenido como es el caso de Plásticas, Inglés y Educación Física.

Reparando ahora en la disponibilidad de recursos, las opiniones se fraccionaban entre los que explicaron que sí disponían de Internet para hacer los deberes y los que no, afirmando que les fueron proporcionadas tabletas a aquellos que estudiantes que lo precisaron. Asimismo, hay que resaltar que el uso de plataformas *online* dio problemas a la hora de realizar las tareas:

Yo con lo deberes, sobre todo de Inglés, tardaba un montón. Había que escribir, buscar las teclas… yo se lo decía y mi madre lo escribía. Pero lo exámenes, también hay que decirlos, facilísimos. (A17/3)

Yo no sabía cómo mandarle los deberes y la seño me llamó y estuvo dos horas y media hablando con mi madre por los deberes. (A5/4)

Yo al principio superfeliz, todo maravilloso, no tengo que hacer deberes. Pero, en cuando pusieron la webfamilia y el profe nos empezó deberes, muchísimos, y

a veces no explicaba los deberes, porque hacía vídeos y eso sí era bueno. Y cuando pasó un día que se me rompió a mí el móvil mi madre dijo "muy bien, y ahora qué", pero también teníamos la webfamilia y ahí no tenía las explicaciones, pero tenía los deberes. (A4/5)

Una cosa que me ponía nerviosa y me agobiaba es que todos los lunes, no sé qué pasaba, que nunca funcionaba la página. Entonces llegaba la hora de comer no iba y no podías hacer los deberes. (A2/6)

Otra cosa es que los primeros días que nos mandaron deberes por la web cuando los hacías se los tenías que enviar a la seño para que viese que lo habías hecho y había correos electrónicos de diferentes maestras. Y, los primeros días, yo echaba la foto y se los enviaba y entonces yo me ponía a pensar, ¿le habrán llegado? (A2/6)

Que, por ejemplo, yo igual, yo pensaba que no me iban a mandar deberes, pero luego mandaban. Me metía a la página, no iba, después me metía otra vez y tampoco. Entonces cuando entraba veía un montón de deberes y, a veces, teníamos vídeos de Inglés, vídeos de todo y a mí ya me daba hasta pereza y ya ni los miraba. Y sí, un poco agobiante porque la seño nos lo explica muy bien, pero al perder clase unos cuantos meses y fue un poco complicado. Yo de los vídeos pasaba completamente ya. (A7/6)

Continuando con la implicación docente, los estudiantes determinaron que el profesorado se preocupó por que las tareas fuesen realizadas. Si bien unos dijeron que los maestros y maestras del centro no explicaban los deberes, otros comunicaton que sí lo hacían mediante vídeos, matizando que las mejores explicaciones fueron las de la asignatura de Música. En relación con esto, se habló de la corrección de las tareas en el confinamiento por parte de los docentes, el alumnado expuso que se corregían siempre, destacando que en el momento que no se hacía o no se hacia de forma adecuada ellos sentían se no se valoraban su trabajo, al igual que les ocurría en los periodos de clase normales.

En último lugar, se habló sobre la implicación familiar durante este periodo, hubo algunos que dijeron que su familia sí les ayudo, pero, en contraposición, otros dijeron que no de la siguiente manera:

> *Y, después, tenía que llamar todo el rato a mi madre porque estaba trabajando y yo no sabía nada. (A6/5)*

> *Te agobias mucho porque no tenías a la profesora que te lo explicaba y solo te mandaba los ejercicios y tú tenías que averiguar cómo era. Y yo como tengo un hermano, mi madre siempre estaba ayudando a mi hermano y entonces pues a mí no me podía ayudar nadie y me las tenía que apañar buscando en Google y esas cosas. (A18/6)*

> *Mi madre trabajaba en Cruz Roja, por eso ella sí tenía que ir al trabajo. (A3/6)*

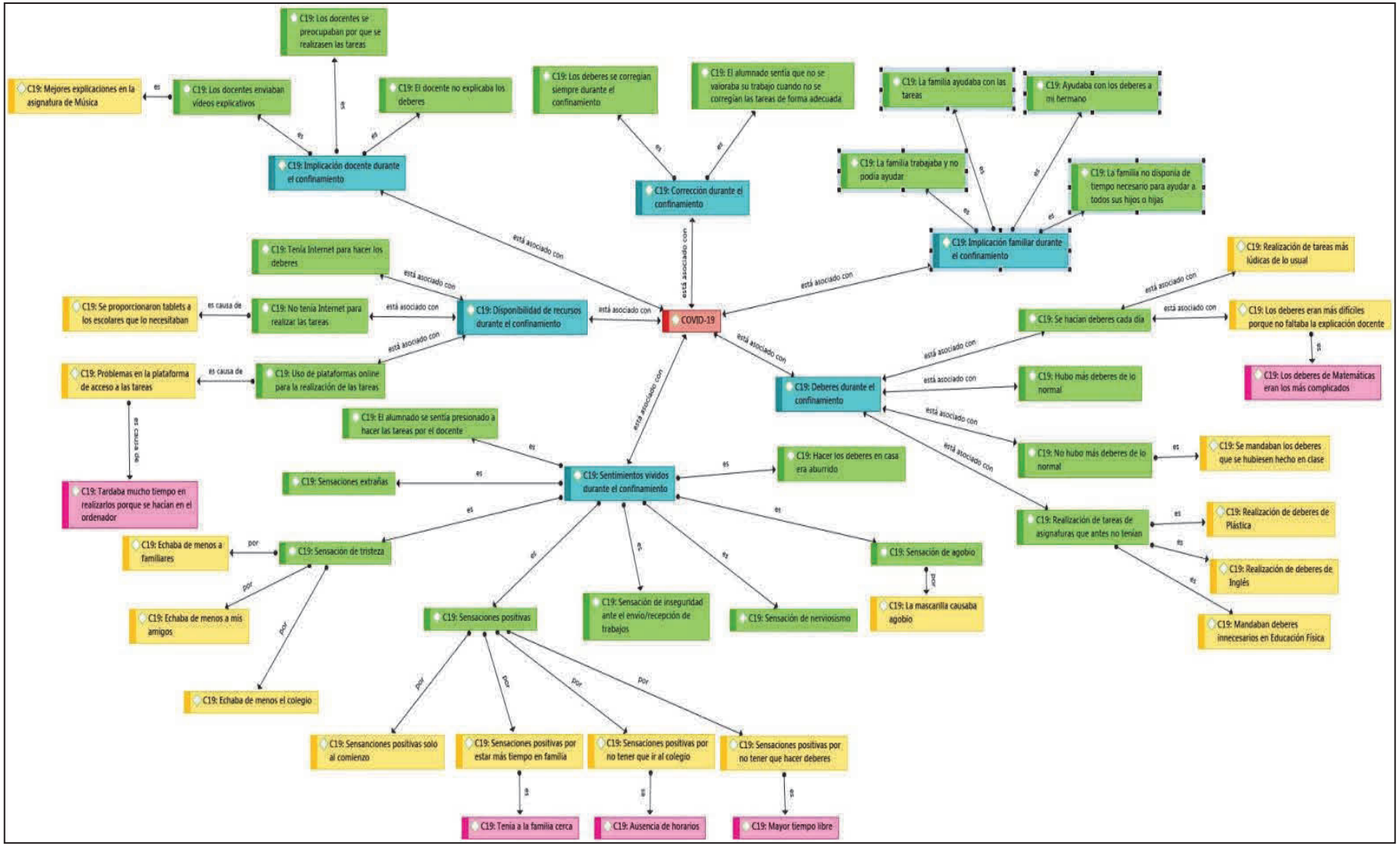
> *Mi madre es enfermera y trabajaba por las mañanas, entonces mi abuela se tenía que quedar con mi abuela y conmigo. (A13/6)*

> *Mi padre se iba a trabajar y yo me quedaba con mi madre. (A10/6)*

> *Mi madre por la mañana se iba a trabajar y mi padre se quedaba conmigo y luego cambiaban. (A18/6)*

Figura 85

Red semántica sobre la COVID-19 de los grupos de discusión del alumnado



Finalmente, se pasa a abordar las opiniones de los docentes sobre esta dimensión (Figura 86). Estas percepciones trataron los temas referidos a: cantidad de deberes durante el confinamiento, dificultad y metodología de las mismas, disponibildad de recursos, así como la implicación docente y la implicación familiar. Comenzando por la cantidad de deberes, en primer lugar, decir que hubo comentarios que expusieron que en ese momento fue necesario enviar deberes para no aumentar más la brecha educativa:

> *Yo creo que ahí sí era necesario mandar deberes o tareas de otras maneras. (D3)*
>
> *En el confinamiento no, sí que era necesario mandar tareas. Más que nada porque si, a lo mejor, no se hubieran mandado esos deberes, habría niños que sí, que en sus casas les habrían ayudado hacer cosas, pero hay otros que no. Entonces, solo por el hecho de que tú tenías que mandar esta tarea ya se preocupaban por tenerlo hecho. (D3)*

En este mismo aspecto, se encontraron opiniones contrapuestas, diferenciando aquellos que decían que sí hubo más deberes de lo normal y que si hicieron tareas de asignaturas que nunca se habían realizado, y aquellos que expresaron que solo se hicieron las tareas que se hubiesen hecho en clase si se hubiese ido de forma presencial, pero que sí existió alumnado que se quejó en este respecto.

En cuanto a la metodología empleada, hubo algunos que dijeron que todo el material fue adaptado, ya que no se podían hacer las mismas actividades que en el aula y otros que decían lo siguiente:

> *Quizá en lugar de mandar tantos deberes tipo fichas, se deberían haber mandado cosas como ver una película, una entrevista o metete en esta página de este museo, que abrieron muchas online en ese momento. Es decir, se empleó la misma metodología de siempre. (D6)*
>
> *Es decir, no mandábamos deberes extra, sino que, a lo mejor, una hoja de matemáticas, o sea que mandábamos con el horario que teníamos. Pero no lo que venía en el libro, sino cosas de repaso, porque no se podía adelantar contenidos. (D8)*

Yo pienso que para ciertos niños no se hizo de manera adecuada, no solamente en este colegio, sino en todos. (D9)

En relación con esto, se habló de la dificultad de las tareas, donde los docentes destacaron que las actividades fueron muy sencillas, ya que todo lo que se envió eran tareas de repaso, de cosas ya vistas, puesto que no se podían adelantar contenidos nuevos por la situación en la que se encontraban.

Pasando ahora a hablar de la disponibilidad de recursos, todas las opiniones fueron dirigidas a la existencia de problemas con los recursos digitales. Con respecto a los problemas que consideraron que tuvieron ellos como docentes en el confinamiento, se dijo que, aunque hubo maestros y maestros con buena competencia digital, la mayor parte del claustro tuvo limitaciones digitales derivadas, principalmente, del desconocimiento de las plataformas educativas de trabajo que se emplearon. En el caso de las limitaciones de los estudiantes, se recordó que no todos disponían de recursos tecnológicos o acceso a Internet, pero que se proporcionaron tanto medios tecnológicos, como material impreso a quien lo necesitó. Se destacó también que fue mucho más sencillo el trabajo con aquellos escolares que tenían libro fungible en casa.

En relación con la implicación docente, estos testificaron que se preocuparon de hacer llegar las tareas a todo el alumnado, pero también resaltaron aspectos negativos:

El problema que era que quizá los docentes no se coordinaban y puede ser que tuviesen el mismo día, pues tres tareas de Matemáticas, dos de Sociales, etc. Y, encima, asignaturas que, de forma general, nunca tienen deberes como Educación Física, Plástica o Música, pues en ese momento tuvieron que aparecer las actividades para compensar el hecho de no estar de forma presencial en el aula. (D4)

Yo no sé si mandamos más o menos. Lo que sí que sé es como era una situación nueva, puede que algunos nos pasásemos y puede que algunos nos quedásemos cortos, porque era el principio y el principio pues es más lógico que nos equivocásemos. (D5)

Es que yo decía mando dos ejercicios de Ciencias, que se lean esto de Matemáticas y dos ejercicios y lo mismo de Lengua. Yo decía son seis ejercicios,

o sea que son pocos, pero lo juntas con la clase de Inglés, de Música, de Educación Física y quizá ahí sí eran más. Y en eso, yo personalmente, no pensé que, a lo mejor, todo era mucho, pero lo veíamos también factible porque el niño iba a estar todo el día en casa. (D7)

No estábamos preparados para algo así y mandarles la tarea como hacemos cuando alguien falta, por la web o ponerles una hoja de ejercicios sin explicar nada, no, sencillamente no. (D9)

En último lugar, se procede a hablar de lo que expuso el profesorado sobre la implicación familiar durante el confinamiento. Sobre ello, muchos docentes atestiguaban que las familias que se habían implicado en ese momento fueron las mismas que se implicaban de durante la educación presencial. Asimismo, se diferenció entre aquellos que decían que la familia sí ayudó con las tareas, especificando que había casos en los que la familia estuvo desbordada con los deberes y otros casos en los que demandaban más cantidad de tareas; y aquellos que decían que la familia no ayudó:

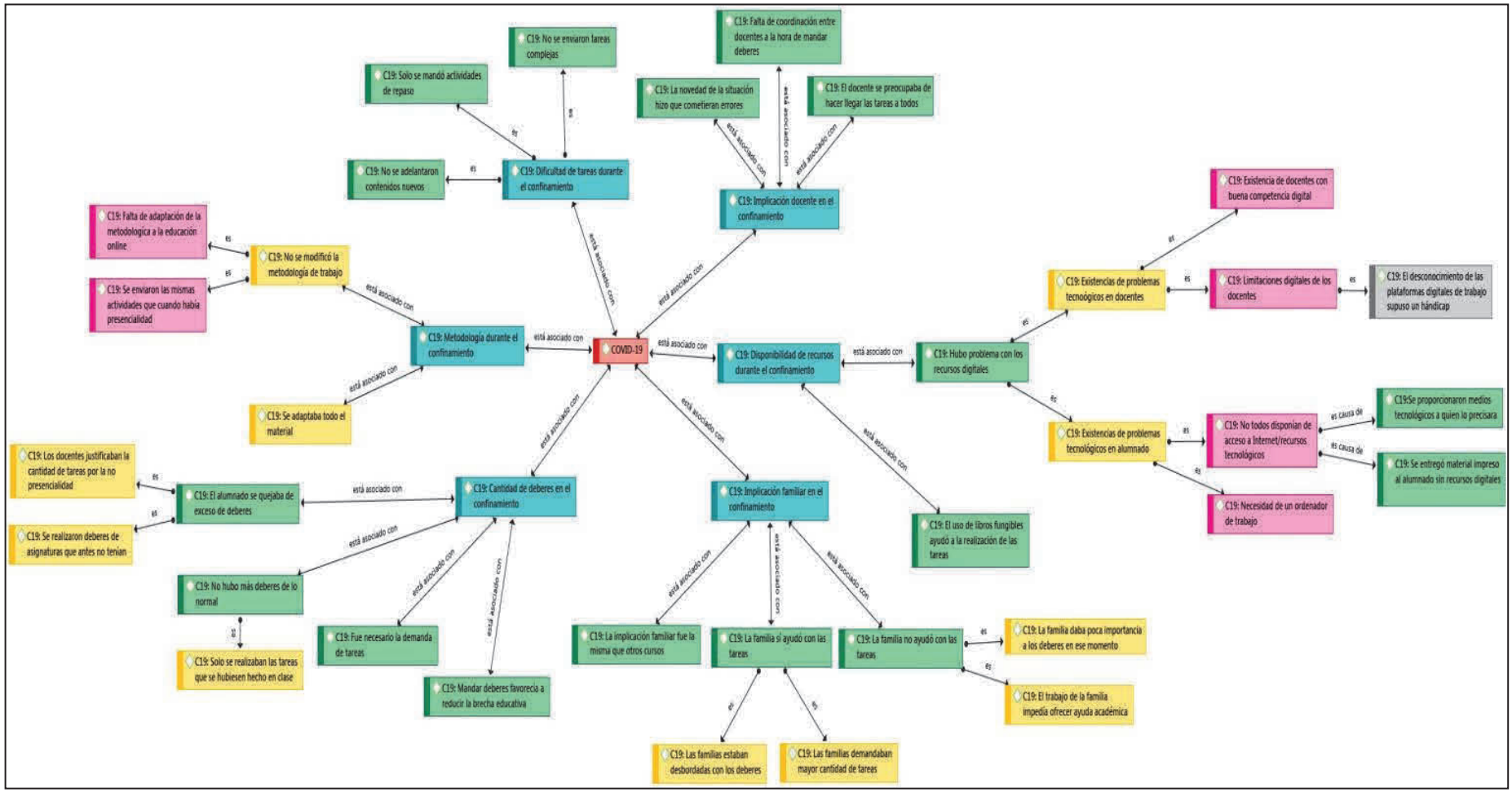
En cuanto a las familias, yo creo que el que se implica se implica con o sin COVID-19, por lo tanto, yo creo que la implicación fue la misma o incluso menor, porque con todo lo que estaba cayendo habría familias que los deberes sería su mínima preocupación. (D1)

Había padres que quizá sí estaban trabajando, pero estaban en esos puestos que estaban de cara al público, que no sabían si se podían contagiar, era algo tan emocional… Pues para ellos al llegar a cada era como decir, no yo quiero disfrutar con mi familia, que no sé si la voy a contagiar, y a mí me da igual lo que tengan de deberes. (D2)

Dependía de los recursos familiares, si tenían internet, si tenían acceso a las webfamilia. Pero también si tenían el interés por acceder a ello porque muchas veces no tenían webfamilia. (D4)
Yo estaba en un centro que era casi un CAES y sí que el centro o el pueblo proporcionó medios tecnológicos, a quien lo solicitaba, porque luego había gente que ni te cogía el teléfono, pero los que tenían interés sí que el centro daba ayuda. (D8)

Figura 86

Red semántica sobre la COVID-19 de las entrevistas a los docentes



7.1.6 Objetivo 6

Comparar la percepción del alumnado, sus familias y sus docentes con respecto a la conceptualización de los deberes escolares.

Se pasa a atender ahora a la comparación de datos de los distintos miembros de la comunidad educativa del centro analizado referente a la primera dimensión. En primer lugar, se debe resaltar que, tanto en esta dimensión como en las siguientes, mientras que las variables de los docentes y los familiares sí coinciden entre sí, hay algunas que no han sido empleadas para los escolares o que han sido modificadas para una mejor comprensión, de ahí a que no aparezca la media o la desviación típica de algunas variables en la Tabla 78. Asimismo, hay que tener en cuenta que la escala Likert de los cuestionarios de los estudiantes van de 1 al 3 y la de los docentes y familias de 1 a 5.

Teniendo en cuenta dicha tabla, se observa que la media de respuesta de los tres grupos encuestados era muy similar y elevada en la variable referida a que los deberes son las tareas que mandan los docentes para hacer en casa, $\bar{x}$ = 2.74 (*Sd* = .58) los estudiantes, $\bar{x}$ = 4.14 (*Sd* = .97) los docentes y $\bar{x}$ = 3.99 (*Sd* = 1.16) los familiares, siendo la de los escolares la más elevada. En cuanto a la variable relativa a si los deberes sirven para ampliar y afianzar lo aprendido en clase, volvió a ocurrir lo mismo, se observaron medias elevadas, siendo la más alta otra vez la del alumnado $\bar{x}$ = 2.77 (*Sd* = .52). En cambio, cuando se habla de que los deberes ayudan a preparar los exámenes, las medias de los docentes, aun siendo altas, fueron inferiores a la de los demás grupos $\bar{x}$ = 3.86 (*Sd* = .99).

En la variable que abordaba que si las tareas ayudan a los escolares a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa, docentes y familias mostraron medias muy similares, $\bar{x}$ = 3.94 (*Sd* = .80) docentes y $\bar{x}$ = 3.90 (*Sd* = 1.26) familiares. Asimismo, cuando se habló de que las tareas escolares sirven para evaluar el progreso del escolar, volvieron a ser los estudiantes los que presentaron medias más elevadas $\bar{x}$ = 2.45 (*Sd* = .71), no llegando la de los docentes y familias a una media de cuatro. Caso que se repitió con una diferencia algo más acusada en la variable relacionada con que los deberes son un complemento importante de lo que se hace en el aula, donde la media del alumnado subió hasta $\bar{x}$ = 2.59 (*Sd* = .68). De igual forma, se volvieron a observar

unas medias muy similares referidas a que los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a tareas por sí solos, $\bar{x}_{\text{Alumnado}}$= 2.40 (*Sd* = .44), $\bar{x}_{\text{Docentes}}$= 3.97 (*Sd* = .92) y $\bar{x}_{\text{Famlias}}$ = 3.94 (*Sd* = 1.22).

Con respecto a si las tareas deben ser reguladas legislativamente, las opiniones de los docentes mostraron una media inferior a las de los familiares, $\bar{x}_{\text{Docentes}}$ = 2.54 (*Sd* = 1.44) y $\bar{x}_{\text{Famlias}}$ = 2.99 (*Sd* = 1.56). Igualmente, tanto en la variable de si el profesorado hace bien su trabajo mandando deberes, como que es él quien debe decidir la cantidad de los mismos, las medias siguieron siendo altas (superiores a $\bar{x}$ = 3.66, *Sd* = 1) y volvieron a ser los estudiantes los que mostraron las medias más elevadas, sobre todo en la segunda afirmación que rozan casi el total acuerdo, $\bar{x}$ = 2.88 (*Sd* = 41).

En relación a que el docente explica cómo se deben hacer los deberes, fueron las familias las que presentaron una media más baja que los otros dos grupos, $\bar{x}$ = 3.91 (*Sd* = 1.26). Asimismo, destacar las elevadas medias de todos los grupos referentes a que los docentes corrigen las tareas para saber cómo lo han hecho los estudiantes, $\bar{x}$ = 2.85 (*Sd* = .44) los alumnos y alumnas, $\bar{x}$ = 4.49 (*Sd* = .85) los docentes y $\bar{x}$ = 4.40 (*Sd* = .86) los familiares. Finalmente, en cuanto a la variable de que si el docente avisa a la familia si no han hecho los deberes las medias del alumnado $\bar{x}$ = 2.28 (*Sd* = .82) y la de los familiares $\bar{x}$ = 2.68 (*Sd* = 1.38) desciendieron, mientras que la de los docentes se mantuvieron más elevadas, $\bar{x}$ = 3.8 (*Sd* = .93).

Tabla 78

Comparación de datos de la dimensión referida a la conceptualización de los deberes

Variables	Alumnado		Docentes		Familias	
	$\bar{x}$	*Sd*	$\bar{x}$	*Sd*	$\bar{x}$	*Sd*
1. Los deberes son las tareas que mandan los docentes para hacer en casa	2.74	.58	4.14	.97	3.99	1.16
2. Los deberes sirven para ampliar y afianzar lo aprendido en clase	2.77	.52	4.17	.79	4.33	1.12
3. Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes	2.74	.57	3.86	.99	4.15	1.26
4. Hacer deberes ayudan a los escolares a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	-	-	3.94	.80	3.90	1.26
5. Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes y conocer su progreso	2.45	.71	3.34	1	3.76	1.42
6. Los deberes son un complemento importante de las actividades que se hacen en clase	2.59	.68	3.94	.84	3.95	1.22

7.	Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a tareas por sí solos	2.40	.44	3.97	.92	3.94	1.22
8.	Los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional-autonómico	-	-	2.54	1.44	2.99	1.56
9.	El docente hace bien su trabajo mandando deberes	2.66	.66	3.66	1	3.77	1.20
10.	El docente es quien debe decir cuántos deberes debemos hacer	2.88	.41	3.69	.93	3.93	1.28
11.	El docente explica cómo se deben hacer los deberes	2.74	.61	4.34	.68	3.91	1.26
12.	El docente corrige los deberes para saber si los han hecho bien	2.85	.44	4.49	.85	4.40	.86
13.	El docente avisa a la familia si no han hecho los deberes	2.28	.82	3.8	.93	2.68	1.38

Finalizado el análisis del objetivo 6, se pasa a desarrollar el contraste de las diferentes hipótesis:

$H_{0:}$ No existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre la concepción de los deberes escolares.

$H_{1:}$ Existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentse sobre la concepción de los deberes escolares.

El análisis descriptivo comparativo reveló diferencias entre el alumnado, sus familias y docentes (variable independiente) respecto a sus conceptualizaciones sobre las tareas escolares para casa (variable dependiente). Por esta razón, se planteó si tales diferencias eran estadísticamente significativas.

Para el contraste de esta hipótesis se realizó la prueba de comparación de rangos promedios para *k* muestras independientes *H* de Kruskal-Wallis, teniendo en cuenta los resultados de los tests para el contraste de la normalidad. Estos tests fueron los de Kolmogorov-Smirnov para muestras de tamaño superior a 50 participantes (n_{Alumnado}= 358, n_{Familias} = 89), y el de Shapiro-Wilk para el grupo con un tamaño inferior a 50 participantes (n_{Docentes} = 35). En los grupos de estudiantes y familias, dichas pruebas arrojaron una $p < .05$, lo que evidenció que las distribuciones de los datos eran significativamente diferentes de una distribución normal, esto es, no eran normales [$D(358)_{\text{Alumnado}}$ = .149, $D(89)_{\text{Familias}}$ = .113]. Sin embargo, los datos de la variable dependiente en el grupo de los docentes sí se ajustaron al modelo de curva normal [$D(35)_{\text{Docentes}}$ = .963] (Tabla 79).

Tabla 79

Pruebas de normalidad de la variable concepción de los deberes en función del rol

Concepción de los deberes						
Rol	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Alumnado	.149	358	.000	.894	358	.000
Familias	.113	87	.008	.930	87	.000
Docentes	.135	35	.103	.963	35	.286

Los resultados de la prueba *H* de Kruskal-Wallis revelaron que la conceptualización sobre los deberes escolares estaba influenciada significativamente por el rol de los participantes, $H(2) = 8.88$, $p < .05$. El tamaño del efecto calculado mediante la eta al cuadrado según la fórmula proporcionada por Cohen (2008, citado en Tomczak, & Tomczak, 2014, p.24) ofreció un valor de $\eta^2_H = .01$, lo que indicó un tamaño del efecto muy bajo de la variable independiente en la dependiente, de acuerdo con las "reglas de thumb" proporcionadas para este estadístico por Cohen (1988, 1992).

Las pruebas *post hoc* de comparación de rangos promedios para dos muestras independientes *U* de Mann-Whitney mostraron que dicha conceptualización era significativamente diferente entre el alumnado y sus familias ($p < .05$) y no entre el alumnado y los docentes y entre estos últimos y las familias de los estudiantes. La Tabla 80 muestra los resultados que se obtuvieron.

Tabla 80

Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables conceptualización de los deberes escolares y rol educativo (alumnado, familias y docentes)

Comparaciones	***U Mann-Whitney***	***W Wilcoxon***	***Z***	***p***
Alumnado versus Familias	12381	76642	- 2.98	.003*
Alumnado versus Docentes	6146.50	6776.50	-.19	.852
Familias versus Docentes	1242.50	1872.50	- 1.59	.113

El análisis de las diferencias entre los rangos promedios para cada par de comparaciones posibles del rol educativo en la variable dependiente (conceptualización

de los deberes escolares) confirmaron la citada diferencia significativas entre el par "Alumnado-Familias" (214.08 – 259.69 = - 45.61). Para los pares "Alumnado-Docentes" (197.33 – 193.61 = 3.62) y "Familias-Docentes" (64.72 – 53.50 = 11.22), estas diferencias adquirieron valores muy bajos.

De acuerdo con los resultados anteriores, se pudo concluir que el alumnado poseía una conceptualización de las tareas escolares para casa significativamente más positiva que sus familias.

Se calculó el tamaño del efecto de la única comparación que resultó estadísticamente significativa mediante la ecuación proporcionada para este fin por Rosenthal (1991, p.19). El resultado mostró un efecto pequeño ($r_{\text{Alumnado-Familias}}$ = -.14) de acuerdo con los criterios interpretativos de Cohen (1988, 1992), explicando el 14 % de la varianza total.

7.1.7 Objetivo 7

Confrontar las opiniones del alumnado, sus familias y sus docentes referente a la dimensión socioafectiva y el ocio y tiempo libre de los estudiantes existente hacia las tareas escolares.

Si se presta atención a las respuestas de la dimensión dos (Tabla 81), se puede observar que las medias de los grupos encuestados no fueron muy elevadas con respecto a que los deberes quitan tiempo al alumnado para dedicarle a otras actividades, $\bar{x}_{\text{Alumnado}}$ = 2.03 (*Sd* = .88), $\bar{x}_{\text{Docentes}}$ = 2.66 (*Sd* = 1.31) y $\bar{x}_{\text{Familiares}}$ = 2.68 (*Sd* = 1.38). En cuanto a que los deberes restan tiempo al alumnado para realizar actividades en familia, tanto docentes = 2.69 (*Sd* = 1.26), como familias $\bar{x}$ = 2.66 (*Sd* = 1.41) tenían medias muy parecidas. Asimismo, la media de los docentes y las familias en relación con que los deberes no deben realizarse en periodos festivos o vacacionales bajó por debajo del tres, ($\bar{x}_{\text{Docentes}}$ = 2.63 (*Sd* = 1.24) y $\bar{x}_{\text{Familiares}}$ = 2.74 (*Sd* = 1.37), mientras que la del alumnado se mantuvo más alta $\bar{x}$ = 2.25 (*Sd* = .89).

La media de las familias $\bar{x}$ = 3.83 (*Sd* = 1.32) y la de los docentes $\bar{x}$ = 3.83 (*Sd* = .75) coincidió en que hacer los deberes correctamente aumenta la motivación del

alumnado hacia el aprendizaje. Con respecto a que, si los deberes son hechos por obligación y no por interés propio, la media de los docentes se quedó en $\bar{x}$ = 3.60 (*Sd* = 1.06) y la de los familiares en $\bar{x}$ = 3.34 (*Sd* = 1.41), antes ello, los estudiantes obtuvieron una media de $\bar{x}$ = 1.46 (*Sd* = .74) a la variable relacionada con lo anterior y que les preguntaba si los deberes eran una pérdida de tiempo. Asimismo, los docentes con una media de $\bar{x}$ = 4.06 (*Sd* = .87) y los escolares con una de $\bar{x}$ = 2.50 (*Sd* = .76) obtuvieron medias superiores al $\bar{x}$ = 3.43 (*Sd* = 1.49) de las familias sobre que los deberes en grupo son más motivadores, sin embargo, González y Reparaz (2012) determinaron que las tareas en grupo o parejas eran mínimas.

Se volvió a encontrar medias por debajo de cuatro, pero por encima de tres en los distintos grupos encuestados en relación a que los deberes repetitivos disminuyen la motivación del alumnado. Asimismo, se observaron medias por debajo de tres en el grupo de los docentes $\bar{x}$ = 2.80 (*Sd* = 1.08) y en la de las familias $\bar{x}$ = 2.60 (*Sd* = 1.48) en la variable de que los deberes causan estrés a los escolares. No obstante, la media de los estudiantes fue algo más elevada con un $\bar{x}$ = 1.91 (*Sd* = .79). En relación con ello, aparecía otra variable que afirmaba que los estudiantes se agobian con la cantidad de deberes, ante esto, los docentes alcanzaron una media de $\bar{x}$ = 3.17 (*Sd* = 1.18) y la de las familias de $\bar{x}$ = 3 (*Sd* = 1.48).

Referente a si los estudiantes se ponen nerviosos cuando les corrigen las tareas, la media de las respuestas de los docentes fue de $\bar{x}$ = 2.26 (*Sd* = 1.04) y la de los familiares de $\bar{x}$ = 2.52 (*Sd* = 1.41), mientras que la de los escolares fue algo más elevada $\bar{x}$ = 1.98 (*Sd* = .89). Asimismo, en cuanto a la variable de que los deberes ayudan a los estudiantes a estar más seguros de sí mismos, los docentes alcanzaron una media de $\bar{x}$ = 3.49 (*Sd* = .66) y las familias de $\bar{x}$ = 3.38 (*Sd* = 1.26). Por último, se observaron medias similares y algo por encima de dos en cuanto a que los docenes y las familias creen que hacer tareas escolares provoca peleas en el hogar, $\bar{x}$ = 2.23 (*Sd* = 1.22) docentes y $\bar{x}$ = 2.32 (*Sd* = 1.29) familiares.

Tabla 81

Comparación de datos de la dimensión referida al Tiempo libre y dimensión socioafectiva

Variables	Alumnado		Docentes		Familias	
	$\bar{x}$	*Sd*	$\bar{x}$	*Sd*	$\bar{x}$	*Sd*
1. Los deberes quitan tiempo al alumnado para otras actividades (deporte, leer, jugar, etc.)	2.03	.88	2.66	1.31	2.68	1.38
2. Los deberes restan tiempo al alumnado para hacer otras actividades en familia (colaborar en tareas de casa, actividades de ocio en familia, compartir comidas, comunicación familiar)	-	-	2.69	1.26	2.66	1.41
3. Los deberes escolares no deben realizarse en periodos festivos o vacacionales	2.25	.89	2.63	1.24	2.74	1.37
4. Hacer los deberes correctamente aumenta la motivación del alumnado hacia el aprendizaje	-	-	3.83	.75	3.83	1.32
5. Los estudiantes hacen los deberes por obligación, no por interés propio	1.46	.74	3.60	1.06	3.34	1.41
6. Los estudiantes están más motivados si realizan los deberes en grupo con sus compañeros	2.50	.76	4.06	.87	3.43	1.49
7. Los deberes repetitivos disminuyen la motivación del alumnado	2.18	.90	3.71	1.13	3.30	1.36
8. Los deberes causan estrés a los escolares	1.91	.79	2.80	1.08	2.60	1.48
9. Los estudiantes se agobian con la cantidad de deberes	-	-	3.17	1.18	3	1.48
10. Los estudiantes se ponen nerviosos cuando les corrijo los deberes	1.98	.89	2.26	1.04	2.52	1.41
11. Los deberes ayudan a los estudiantes a estar más seguros de sí mismos	-	-	3.49	.66	3.38	1.26
12. Creo que hacer deberes provoca peleas en las familias	-	-	2.23	1.22	2.32	1.29

Una vez concluido el análisis del objetivo 7, se procede a realizar el contraste de las diferentes hipótesis:

$H_{0:}$ No existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva.

$H_{1:}$ Existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre el tiempo libre y la dimensión socioafectiva.

La lectura cruzada de las variables implicaciones socioafectivas de las tareas escolares para casa (variable dependiente) y el rol académico de los participantes (variable independiente) reveló diferencias a un nivel descriptivo. Pero estas diferencias, ¿eran estadísticamente significativas?

Para el contraste de esta hipótesis se optó por la prueba de comparación de rangos promedios para *k* muestras independientes *H* de Kruskal-Wallis, teniendo en cuenta los resultados de los tests para el contraste de la normalidad. Estos tests fueron los de Kolmogorov-Smirnov para muestras de tamaño superior a 50 participantes ($n_{Alumnado}$= 358, $n_{Familias}$ = 89), y el de Shapiro-Wilk para el grupo con un tamaño inferior a 50 participantes ($n_{Docentes}$ = 35). En el grupo de estudiantes la prueba reveló una $p < .05$, lo que evidenció que su distribución de datos era significativamente diferente de una distribución normal [$D(358)_{Alumnado} = .082$], mientras que para los grupos de las familias y los docentes se aceptó la hipótesis nula, es decir, las distribuciones de los datos se ajustaban a un modelo de curva normal [$D(89)_{Familias} = .080$, $D(35)_{Docentes} = .978$, $p > .05$] (Tabla 82).

Tabla 82

Pruebas de normalidad de la variable tiempo libre y la dimensión socioafectiva en función del rol

Tiempo libre y la dimensión socioafectiva						
Rol	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Alumnado	.082	358	.000	.987	358	.003
Familias	.080	87	.200	.980	87	.205
Docentes	.083	35	.200	.978	35	.685

La prueba *H* de Kruskal-Wallis mostró que las implicaciones socioafectivas de los deberes escolares estaba influenciada significativamente por el rol de los participantes, $H(2) = 11.70$, $p < .05$. El cálculo del tamaño del efecto estimado mediante la ecuación de eta al cuadrado de Cohen para tal fin (2008, citado en Tomczak, & Tomczak, 2014, p.24) arrojó un valor de $\eta^2_H = .02$, lo que denotó un tamaño del efecto muy pequeño de la variable independiente en la dependiente, de acuerdo con cortes interpretativos proporcionados para este estadístico por Cohen (1988, 1992).

Las pruebas *a posteriori* de comparación de rangos promedios para dos muestras independientes *U* de Mann-Whitney revelaron que la valoración de las implicaciones socioafectivas de los deberes escolares era significativamente diferente entre el alumnado y sus familias y entre el primero y los docentes ($p < .05$) y no entre las familias y los docentes. La Tabla 83 refleja los resultados que se obtuvieron.

Tabla 83

Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables implicaciones socioafectivas de los deberes escolares y rol educativo (alumnado, familias y docentes)

Comparaciones	***U Mann-Whitney***	***W Wilcoxon***	***Z***	***p***
Alumnado versus Familias	13085	77345	- 2.32	.020*
Alumnado versus Docentes	4455	68716	- 2.83	.005*
Familias versus Docentes	1369	5197	- .87	.384

La lectura de las diferencias entre los rangos promedios para cada par de comparaciones posibles del rol educativo (variable independiente) en la variable dependiente (implicaciones socioafectivas de los deberes escolares) ratificaron las mencionadas diferencias significativas entre los pares "Alumnado-Familias" (216.05 – 251.60 = - 35.55) y "Alumnado-Docentes" (191.94 – 248.71 = - 56.77). La diferencia en el par "Familias-Docentes" (59.74 – 69.89 = - 6.15) obtuvo un valor muy bajo.

Atendiendo a los resultados anteriores, se pudo llegar a la conclusión de que el alumnado poseía una valoración de las implicaciones socioafectivas de los deberes escolares significativamente más positiva que sus familias y docentes.

El cálculo de los tamaños de los efectos de las dos comparaciones que se evidenciaron estadísticamente significativas usando la fórmula de Rosenthal (1991, p.19), mostró unos efectos pequeños ($r_{\text{Alumnado-Familias}}$ = -.11, $r_{\text{Alumnado-Docentes}}$ = -.14) según los cortes interpretativos de Cohen (1988, 1992), explicando menos del 2 % de la varianza total en ambos casos.

7.1.8 Objetivo 8

Contrastar las percepciones que tiene el alumnado, sus familias y sus maestros en cuanto a la implicación familiar en las tareas.

Contemplando las respuestas de la dimensión tres (Tabla 84), se observaron medias más elevadas en las familias con un $\bar{X}$ = 4.62 (*Sd* = .92) y los escolares $\bar{X}$ = 2.63 (*Sd* = .71) en cuanto a que las familias se preocupan por que sus hijos hagan sus deberes, mientras que los docentes alcanzaron una media más baja con una $\bar{X}$ = 3.49 (*Sd* = .70). Se lograron medias bajas en la variable de que las familias hacen los deberes cuando su hijos e hijas no saben hacerlos, siendo la más baja la de los familiares con una $\bar{X}$ = 1.66 (*Sd* = 1.10). En cuanto a que las familias hablan de los deberes escolares con el docente se observaron discrepancias entre las medias obtenidas por los docentes con $\bar{X}$ = 3.09 (*Sd* = .92) y por la de los familiares $\bar{X}$ = 1.59 (*Sd* = 1.03).

La media de los docentes $\bar{X}$ = 3 (*Sd* = 1.09) fue inferior a la de los otros dos grupos cuando se habló de que los familiares saben cómo ayudar a sus hijos en los deberes. Ante la afirmación de que las familias deben asegurarse de que sus hijos e hijas hagan los deberes, se obtuvo medias muy similares entre docentes $\bar{X}$ = 4.17 (*Sd* = .86) y familias $\bar{X}$ = 4.13 (*Sd* = 1.37). Con respecto a que la ayuda de las familias beneficia alumnado se observaron medias similares entre los tres grupos, $\bar{X}_{\text{Alumnado}}$ = 2.45 (*Sd* = .80), $\bar{X}_{\text{Docentes}}$ = 3.94 (*Sd* = 1.08) y $\bar{X}_{\text{Familiares}}$ = 3.92 (*Sd* = 1.12).

Atendiendo a la variable de que los deberes son una excusa para que las familias hablen con sus hijos e hijas, se divisó una media de $\bar{X}$ = 2.71 (*Sd* = 1.36) en los docentes y una media de $\bar{X}$ = 1.66 (*Sd* = 1.09) en las familias. Los docentes alcanzaron una media que llegaba casi al cuatro con respecto a que los deberes favorecen la participación de la familia en aspectos escolares y la de los familiares se quedó en $\bar{X}$ = 3.24 (*Sd* = 1.44). Asimismo, hubo diferencias en las medias entre los docentes y las familias en relación con la variable de que las familias tienen la formación adecuada para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas, siendo $\bar{X}$ = 2.63 (*Sd* = .97) la del profesorado y $\bar{X}$ = 4.02 (*Sd* = 1.35) la de los familiares.

En cuanto a que las familias tienen tiempo para ayudar a sus hijos e hijas con los deberes, las medias fueron: $\bar{x}_{\text{Alumnado}}$ = 2.27 (*Sd* = .82), $\bar{x}_{\text{Docentes}}$ = 2.74 (*Sd* = .98) y $\bar{x}_{\text{Familias}}$ = 3.45 (*Sd* = 1.41). Finalmente, a la variable referida a que el nivel socioeconómico de la familia influye en la ayuda que le pueden prestar a sus hijos e hijas en los deberes escolares, los docentes obtuvieron una media de $\bar{x}$ = 3.89 (*Sd* = 1.16), frente al $\bar{x}$ = 2.79 (*Sd* = 1.59) de las familias.

Tabla 84

Comparación de datos de la dimensión referida a la implicación familiar

Variables	Alumnado		Docentes		Familias	
	$\bar{x}$	*Sd*	$\bar{x}$	*Sd*	$\bar{x}$	*Sd*
1. Las familias se preocupan por que sus hijos e hijas hagan sus deberes	2.63	.71	3.49	.70	4.62	.92
2. Las familias hacen los deberes cuando su hijos e hijas no saben hacerlos	1.21	.55	2.89	.99	1.66	1.10
3. Las familias hablan de los deberes escolares con el docente	-	-	3.09	.92	1.59	1.03
4. Las familias saben cómo ayudar a sus hijos en los deberes	2.62	.63	3	1.09	4.05	1.01
5. Las familias deben asegurarse de que sus hijos e hijas hagan los deberes	-	-	4.17	.86	4.13	1.37
6. La ayuda de las familias en los deberes beneficia al alumnado	2.45	.80	3.94	1.08	3.92	1.12
7. Los deberes son una excusa para que las familias hablen con sus hijos e hijas	-	-	2.71	1.36	1.66	1.09
8. Los deberes favorecen la participación de la familia en los aspectos escolares	-	-	3.97	.89	3.24	1.44
9. Las familias tienen la formación adecuada para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas	-	-	2.63	.97	4.02	1.35
10. Las familias tienen tiempo para ayudar a sus hijos e hijas con los deberes	2.27	.82	2.74	.98	3.45	1.41
11. El nivel socioeconómico de la familia influye en la ayuda que le pueden prestar a sus hijos e hijas en los deberes escolares	-	-	3.89	1.16	2.79	1.59

Cumplido el análisis comparativo del objetivo 8, se pasa a efectuar el contraste de las diferentes hipótesis:

$H_{1:}$ No existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre la implicación familiar.

$H_{0:}$ Existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre la implicación familiar.

Los resultados de los análisis descriptivos comparativos de las variables implicación familiar en las tareas escolares para casa (variable dependiente) y el rol académico de los participantes (variable independiente) revelaron diferencias. Sin embargo, cabe preguntarse si estas diferencias eran estadísticamente significativas o si se debían al azar.

Con el objetivo de contrastar esta hipótesis se optó por la prueba de comparación de rangos promedios para *k* muestras independientes *H* de Kruskal-Wallis, teniendo en cuenta los resultados de los tests para el contraste de la normalidad. Estos tests fueron los de Kolmogorov-Smirnov para los grupos del alumnado y las familias de tamaño superior a 50 participantes (n_{Alumnado}= 358, n_{Familias} = 89), y el de Shapiro-Wilk para el grupo del profesorado con un tamaño inferior a 50 participantes (n_{Docentes} = 35). En el grupo de estudiantes la prueba reveló una $p < .05$, lo que reveló que su distribución de datos era significativamente diferente de una distribución normal [$D(358)_{\text{Alumnado}}$ = .112], mientras que para los grupos de las familias y los docentes se aceptó la hipótesis nula, es decir, las distribuciones de los datos se ajustaban a un modelo de curva normal [$D(89)_{\text{Familias}}$ = .064, $D(35)_{\text{Docentes}}$ = .957, $p > .05$] (Tabla 85).

Tabla 85

Pruebas de normalidad de la variable implicación familiar en función del estatus sociofamiliar

Implicación familiar						
Rol	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Alumnado	.062	358	.002	.990	358	.013
Familias	.064	87	.200	.990	87	.784
Docentes	.097	35	.200	.955	35	.162

La prueba *H* de Kruskal-Wallis arrojó resultados que evidenciaron que la implicación familiar en los deberes escolares estaba influenciada significativamente por el rol de los participantes, $H(2) = 131.12$, $p < .05$. El tamaño del efecto que se halló mediante la fórmula de eta al cuadrado de Cohen (2008, citado en Tomczak, & Tomczak, 2014, p.24) ofreció un valor de $\eta^2_H = .28$, lo que denotaba una magnitud grande del efecto de la variable independiente en la dependiente, de acuerdo con las

"reglas de thumb" proporcionadas para este estadístico por Cohen (1988, 1992). En consecuencia, se explica un 28 % de la varianza de la variable dependiente por el efecto de la variable independiente.

Los resultados de las pruebas *post hoc* de comparación de rangos promedios para dos muestras independientes *U* de Mann-Whitney revelaron que la valoración de la implicación familiar en los deberes escolares era significativamente diferente entre el alumnado y sus familias y entre el primero y los docentes ($p < .05$) y no entre las familias y los docentes. La Tabla 86 refleja los resultados que se obtuvieron.

Tabla 86

Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables implicación familiar en los deberes escolares y rol educativo (alumnado, familias y docentes)

Comparaciones	***U Mann-Whitney***	***W Wilcoxon***	***Z***	***p***
Alumnado versus Familias	5260	69521	- 9.63	.000*
Alumnado versus Docentes	1529	65790	- 7.43	.000*
Familias versus Docentes	5145	1317	- 1.16	.244

El análisis de las diferencias entre los rangos promedios para cada par de comparaciones posibles del rol educativo en la variable dependiente (implicación familiar en los deberes escolares) confirmaron las citadas diferencias significativas entre los pares "Alumnado-Familias" (194.19 – 341.54 = - 147.35) y "Alumnado-Docentes" (183.77 – 332.31 = - 148.54). La diferencia en el par "Familias-Docentes" (59.14 – 67.37 = - 8.23) obtuvo un valor muy bajo.

Con los resultados anteriores, se pudo llegar a concluir que el alumnado poseía una valoración de la implicación familiar en los deberes escolares significativamente menos negativa que sus familias y docentes.

Los tamaños de los efectos de las dos comparaciones que se evidenciaron estadísticamente significativas calculados con la fórmula de Rosenthal (1991, p.19), mostró unos efectos medios-grandes ($r_{\text{Alumnado-Familias}} = -.46$, $r_{\text{Alumnado-Docentes}} = -.37$)

según los criterios interpretativos de Cohen (1988, 1992), explicando un 46 % y un 37 % de la varianza total respectivamente.

7.1.9 Objetivo 9

Cotejar los pensamientos del alumnado, sus familias y sus docentes sobre la influencia de los deberes en la competencia de aprender a aprender.

Comparando los datos de los tres grupos en lo relativo a la dimensión cuatro (Tabla 87), se observaron medias elevadas en la variable de que es responsabilidad del alumnado hacer los deberes, $\bar{x}_{\text{Alumnado}}$ = 2.77 (*Sd* = .55), $\bar{x}_{\text{Docentes}}$ = 4.17 (*Sd* = 1.10) y $\bar{x}_{\text{Familias}}$ = 4.67 (*Sd* = .82). Asimismo, en cuanto a que mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil se atisbaron diferencias entre la media de los docentes $\bar{x}$ = 1.66 (*Sd* = .84), frente a la de los estudiantes $\bar{x}$ = 2.08 (*Sd* = .82). En relación con ello, se encontraba la afirmación de que las asignaturas en la que más deberes se mandan son en Lengua, Matemáticas e Inglés, con respecto a ella, escolares y familias obtuvieron medias que rondaban el cuatro, pero los docentes tuvieron una media que bajó hasta el $\bar{x}$ = 2.74 (*Sd* = 1.04).

Las medias referidas a que es mejor hacer pocos deberes todos los días, que muchos un solo día fueron superiores a cuatro tanto en docentes, como en familias. Las medias desciendieron en la afirmación de que cuanto mayor es la cantidad de deberes, mejor es el rendimiento académico del alumnado, $\bar{x}_{\text{Docentes}}$ = 1.89 (*Sd* = .99) y $\bar{x}_{\text{Familias}}$ = 2.25 (*Sd* = 1.25). No obstante, se pudieron apreciar medias similares entre docentes $\bar{x}$ = 3.17 (*Sd* = 1.18) y familares $\bar{x}$ = 3.31 (*Sd* = 1.39), con respecto a que al alumnado se le exigen hacer deberes todos los días.

En cuanto a la variable de que los deberes en vacaciones sirven para que los escolares no pierdan el hábito de estudio, tanto las medias de las respuestas de las familias, como las de los docentes rondaron el cuatro. Asimismo, en la afirmación de que las tareas ayudan a los estudiantes a gestionar su tiempo se alcanzaron las siguientes medias, $\bar{x}_{\text{Alumnado}}$ = 2.27 (*Sd* = .80), $\bar{x}_{\text{Docentes}}$ = 3.83 (*Sd* = .79) y $\bar{x}_{\text{Familias}}$ = 3.47 (*Sd* = 1.36). Las medias de los docentes y familias no llegaron a tres en lo referido a que los

deberes con los que más aprenden los estudiantes son aquellos con los que tienen que memorizar, mientras que la media de los escolares fue de $\bar{X}$ = 2.17 (*Sd* = .82). Sin embargo, en cuanto a que los deberes con los que más aprende son aquellos con los que pueden investigar la media de los colegiales bajó hasta $\bar{X}$ = 2.03 (*Sd* = .79) y la de los docentes y familias subió por encima de cuatro.

Relativo a que las tareas que se solicitan son del libro de texto, todas las medias fueron superiores a tres, pero la de los familiares ascienderon hasta $\bar{X}$ = 4.03 (*Sd* = 1.05). Asimismo, cuando se hablaba de que, si esas tareas son elaboradas por el profesorado, la media de los docentes se quedó en $\bar{X}$ = 3.17 (*Sd* = .82) y la de las familias bajó hasta $\bar{X}$ = 2.60 (*Sd* = 1.29). Con respecto a que, si se mandan los mismos deberes para todos los escolares, sin adaptaciones, la media de las opiniones de los docentes fue de $\bar{X}$ = 2.23 (*Sd* = .94), mientras que las de las familias de = 3.72 (*Sd* = 1.16).

Se observaron medias elevadas en relación con la afirmación de que las tareas escolares son más importantes conforme se avanza de curso, siendo la más alta la de los estudiantes $\bar{X}$ = 2.65 (*Sd* = .63). En cuanto a que solo deben mandarse tareas sobre lo que se ha trabajado en clase se determinaron las medias siguientes: $\bar{X}_{\text{Docentes}}$ = 3.66 (*Sd* = 1.19) y $\bar{X}_{\text{Familias}}$ = 4.14 (*Sd* = 1.19). Finalmente, las medias de docentes y familiares oscilaron entre $\bar{X}$ = 3.23 (*Sd* = 1.23) y $\bar{X}$ = 3.51 (*Sd* = 1.33) tanto en la afirmación de que los deberes sirven al estudiante para resolver problemas de su entorno, como en que sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado.

Tabla 87

Comparación de datos de la dimensión referida a aprender a aprender

Variables	Alumnado		Docentes		Familias	
	$\bar{X}$	*Sd*	$\bar{X}$	*Sd*	$\bar{X}$	*Sd*
1. Es responsabilidad del alumnado hacer los deberes que mandan para casa	2.77	.55	4.17	1.10	4.67	.82
2. Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	2.08	.82	1.66	.84	2.43	1.33
3. Las asignaturas en la que más deberes se mandan son en Lengua, Matemáticas e Inglés	2.37	.76	2.74	1.07	4.08	1.11
4. Es mejor hacer pocos deberes diariamente, que muchos solo un día	-	-	4.26	1.04	4.56	.74
5. Cuanto mayor es la cantidad de deberes, mejor es el rendimiento académico del alumnado	-	-	1.89	.99	2.25	1.25
6. Al alumnado se le exige hacer deberes cada día	-	-	3.17	1.18	3.31	1.39
7. Los deberes en vacaciones sirven para que los	-	-	3.77	1.19	4	1.29

Variables	Alumnado		Docentes		Familias	
	$\bar{x}$	*Sd*	$\bar{x}$	*Sd*	$\bar{x}$	*Sd*
escolares no pierdan el hábito de estudio						
8. Los deberes ayudan a los estudiantes a gestionar mejor su tiempo (actividades escolares y extraescolares)	2.27	.80	3.83	.79	3.47	1.36
9. Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que han de memorizar algún contenido	2.17	.82	2.26	.95	2.56	1.26
10. Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que pueden investigar	2.03	.79	4.14	.77	4.03	.96
11. Los deberes que mando son del libro de texto	2.04	.77	3.11	.99	4.03	1.05
12. Los deberes que mando son de elaboración propia	-	-	3.17	.82	2.60	1.29
13. Mandan los mismos deberes para todos los escolares, sin adaptaciones	-	-	2.23	.94	3.72	1.26
14. Los deberes son más necesarios conforme el alumnado va pasando de curso	2.65	.63	3.49	1.04	3.77	1.12
15. Solo se deben mandar deberes de aprendizajes tratados en clase	-	-	3.66	1.19	4.14	1.19
16. Los deberes sirven al estudiante para resolver problemas de su entorno	-	-	3.46	.82	3.23	1.23
17. Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	-	-	3.37	.94	3.51	1.33

Realizado el análisis del objetivo 9, se procede a atender al contraste de las hipótesis del mismo.

$H_{1:}$ No existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre la competencia de aprender a aprender.

$H_{0:}$ Existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre la competencia de aprender a aprender.

Los análisis descriptivos mostraron diferencias en la variable desarrollo de la competencia clave aprender a aprender con los deberes escolares entre los tres grupos de la variable independiente rol académico de los participantes (alumnado, familias y profesorado). Pero tales diferencias ¿eran estadísticamente significativas o se debían al efecto del azar?

Con el objetivo de contrastar esta hipótesis se realizó el test de comparación de rangos promedios para *k* muestras independientes *H* de Kruskal-Wallis, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas para el contraste de la normalidad. Tales pruebas

fueron las de Kolmogorov-Smirnov para los grupos de los estudiantes y las familias de tamaño superior a 50 participantes ($n_{Alumnado}$= 358, $n_{Familias}$ = 89), y la de Shapiro-Wilk para el grupo de los docentes con un tamaño inferior a 50 participantes ($n_{Docentes}$ = 35). En el grupo de estudiantes la prueba reveló una $p < .05$, lo que evidenció que su distribución de datos era significativamente diferente de una distribución normal [$D(358)_{Alumnado} = .062$], mientras que para los grupos de las familias y los docentes se aceptó la hipótesis nula, es decir, las distribuciones de los datos se ajustaban a un modelo de curva normal [$D(89)_{Familias} = .064$, $D(35)_{Docentes} = .955$, $p > .05$] (Tabla 88).

Tabla 88

Pruebas de normalidad de la variable aprender a aprender en función del rol

Aprender a aprender						
Rol	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Alumnado	.062	358	.002	.990	358	.013
Familias	.064	87	.200	.990	87	.784
Docentes	.097	35	.200	.955	35	.162

La prueba *H* de Kruskal-Wallis llevó a interpretar los resultados obtenidos en la dirección de que el desarrollo de la competencia aprender a aprender con los deberes escolares estaba influenciada significativamente por el rol de los participantes, $H(2) = 19.99$, $p < .05$. Para el cálculo del tamaño del efecto se utilizó la ecuación de eta al cuadrado de Cohen (2008, citado en Tomczak, & Tomczak, 2014, p.24), la cual nos proporcionó un valor de $\eta^2_H = .03$, lo que denotaba una magnitud pequeña del efecto de la variable independiente en la dependiente, de acuerdo con los cortes interpretativos de Cohen (1988, 1992).

Las pruebas *post hoc* de comparación de rangos promedios para dos muestras independientes *U* de Mann-Whitney revelaron que la valoración del desarrollo de la competencia aprender a aprender con las tareas escolares para casa era significativamente diferente entre el alumnado y los docentes y entre las familias y los docentes ($p < .05$) y no entre los estudiantes y las familias. En la Tabla 89 se pueden observar los resultados que se obtuvieron.

Tabla 89

Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables desarrollo de la competencia aprender a aprender con los deberes escolares y rol educativo (alumnado, familias y docentes)

Comparaciones	***U Mann-Whitney***	***W Wilcoxon***	***Z***	***p***
Alumnado versus Familias	15492.50	79753.50	- .08	.940
Alumnado versus Docentes	3334	3964	- 4.58	.000*
Familias versus Docentes	926	1556	- 3.38	.001*

La lectura de las diferencias entre los rangos promedios para cada par de comparaciones posibles del rol educativo (variable independiente) en la variable dependiente (implicación familiar en los deberes escolares) confirmaron las citadas diferencias significativas entre los pares "Alumnado-Docentes" (205.19 – 113.26 = 91.93) y "Familias-Docentes" (68.36 – 44.46 = 23.90). La diferencia en el par "Alumnado-Familias" (222.78 – 223.93 = - 1.15) obtuvo un valor muy bajo.

Con los resultados anteriores, se pudo llegar a concluir que el alumnado y sus familias tenían una valoración del desarrollo de la competencia aprender a aprender con los deberes escolares significativamente más positiva que los docentes.

El cálculo de los tamaños de los efectos de las dos comparaciones que se evidenciaron estadísticamente significativas mediante la fórmula de Rosenthal (1991, p.19), mostró un efecto pequeño en el par Alumnado-Docentes ($r_{\text{Alumnado-Docentes}}$ = -.23) y un efecto moderado para el par Familias-Docentes ($r_{\text{Familias-Docentes}}$ = -.31) según los criterios de Cohen (1988, 1992), explicando un 23 % y un 31 % de la varianza total respectivamente.

7.1.10 Objetivo 10

Valorar las discrepancias entre las opiniones del alumnado, sus familias y sus docentes en lo referido a la relación de los deberes con la COVID-19.

Examinando las respuestas obtenidas en la dimensión 5 (Tabla 90), se atiende a que la media de las respuestas de los estudiantes en lo referido a que hubo más deberes de lo normal durante el confinamiento fue de $\bar{x}$ = 2.30 (*Sd* = .84), mientras que las de los docentes y familiares descendieron hasta el dos. En cuanto a que los deberes eran iguales a los que se mandaban antes del confinamiento, se observaron las siguientes medias, $\bar{x}$ =$_{\text{Alumnado}}$ 2.04 (*Sd* = .87), $\bar{x}_{\text{Docentes}}$ = 2.91 (*Sd* = 1.24) y $\bar{x}_{\text{Familias}}$ = 3.33 (*Sd* = 1.56). Asimismo, en relación con que era más difícil hacer deberes porque el docente no podía explicar trabajos, todas las medias subieron casi alcanzando el cuatro.

De igual manera, en cuanto a la variable de que las familias se implicaron más que nunca en los deberes, la media más alta fue la expresada en las respuestas de las familias con una media de $\bar{x}$ = 4.10 (*Sd* = 1.29). En la variable de que la familia no tenía tiempo para ayudar porque trabajaba, se apreciaron medias muy igualadas, $\bar{x}_{\text{Alumnado}}$ = 1.83 (*Sd* = .87), $\bar{x}_{\text{Docentes}}$ = 3 (*Sd* = .80) y $\bar{x}_{\text{Familias}}$ = 2.78 (*Sd* = 1. 67). Referido a que los docentes corregían todos los días los deberes durante el confinamiento, las medias más elevadas fueron las de los docentes con una media de = 4.11 (*Sd* = .90) y la más baja la de las familias con una media de $\bar{x}$ = 3.60 (*Sd* = 1. 60).

Igualmente, en cuanto a si los estudiantes tenían Internet para hacer los deberes durante el confinamiento, se pudo apreciar diferencias en las medias: $\bar{x}_{\text{Alumnado}}$ = 2.56 (*Sd* = .77), $\bar{x}_{\text{Docentes}}$ = 2.91 (*Sd* = .89) y $\bar{x}_{\text{Familias}}$ = 4.37 (*Sd* = 1. 22). Para finalizar, si se observaron las medias referidas a que, si además de pedir deberes, el docente enviaba mensajes de ánimo al alumnado, las medias fueron las siguientes: $\bar{x}_{\text{Alumnado}}$ = 2.28 (*Sd* = .82), $\bar{x}_{\text{Docentes}}$ = 4.34 (*Sd* = .87) y $\bar{x}_{\text{Familias}}$ = 3.94 (*Sd* = 1. 35).

Tabla 90

Comparación de datos de la dimensión referida a la COVID-19

Variables	Alumnado		Docentes		Familias	
	$\bar{x}$	*Sd*	$\bar{x}$	*Sd*	$\bar{x}$	*Sd*
1. Hubo más deberes de lo normal	2.30	.84	2.11	1.13	2.89	1.53
2. Los deberes eran iguales que los que se hacían cuando había colegio presencial	2.04	.87	2.91	1.24	3.33	1.56
3. Era más difícil hacer deberes porque el docente no podía explicar trabajos	2.23	.89	3.86	1.07	3.48	1.54
4. La familia se ha implicado más que nunca en los deberes	2.29	.84	3.54	1.07	4.10	1.29
5. La familia no tenía tiempo para ayudar porque trabajaba	1.83	.87	3	.80	2.78	1.67
6. El docente corregía los deberes todos los días	2.42	.80	4.11	.90	3.60	1.60
7. Los escolares tenían Internet para hacer los deberes	2.56	.77	2.91	.89	4.37	1.22
8. Además de pedir deberes, el docente enviaba mensajes de ánimo a mi alumnado	2.28	.82	4.34	.87	3.94	1.35

Finalmente, una vez realizado el análisis del objetivo 10, se pasa a delinear el contraste de hipótesis.

$H_{1:}$ No existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre la COVID-19.

$H_{0:}$ Existen diferencias en las apreciaciones del alumnado, las familias y los docentes sobre la COVID-19.

Una lectura cruzada de los datos probó diferencias en la variable deberes escolares durante la Covid-19 (variable dependiente) entre los tres grupos de la variable independiente rol académico de los participantes (alumnado, familias y profesorado). Se planteó si tales diferencias eran estadísticamente significativas o se debían al azar. Para el contraste de esta hipótesis se realizó el test de comparación de rangos promedios para *k* muestras independientes *H* de Kruskal-Wallis, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas para el contraste de la normalidad. Tales pruebas fueron las de Kolmogorov-Smirnov para los grupos de los estudiantes y las familias de tamaño superior a 50 participantes (n_{Alumnado}= 358, n_{Familias} = 89), y la de Shapiro-Wilk para el grupo de los docentes con un tamaño inferior a 50 participantes (n_{Docentes} = 35). En los grupos de

estudiantes y docentes las pruebas mostraron una $p < .05$, lo que evidenció que las distribuciones de sus datos eran significativamente diferentes de una distribución normal [$D(358)_{\text{Alumnado}} = .143$, $D(35)_{\text{Docentes}} = .932$], mientras que para el grupo de las familias se aceptó la hipótesis nula, esto es, la distribuciones de sus datos se ajustaba a un modelo de curva normal [$D(89)_{\text{Familias}} = .078$, $p > .05$] (Tabla 91).

Tabla 91

Pruebas de normalidad de la variable COVID-19 en función del rol

COVID-19						
Rol	**Kolmogorov-Smirnov**			**Shapiro-Wilk**		
	Estadístico	*gl*	*p*	Estadístico	*gl*	*p*
Alumnado	.149	358	.000	.894	358	.000
Familias	.113	87	.008	.930	87	.000
Docentes	.135	35	.103	.963	35	.286

La prueba *H* de Kruskal-Wallis llevó a interpretar que las tareas escolares para casa durante la COVID-19 estaba influenciada significativamente por el rol de los participantes, $H(2) = 50.17$, $p < .05$. El tamaño del efecto calculado mediante la eta al cuadrado según la fórmula proporcionada por Cohen (2008, citado en Tomczak, & Tomczak, 2014, p.24) ofreció un valor de $\eta^2_H = .10$, lo que indicó un tamaño del efecto medio de la variable independiente en la dependiente, de acuerdo con las "reglas de thumb" proporcionadas para este estadístico por Cohen (1988, 1992).

Los tests *post hoc* de comparación de rangos promedios para dos muestras independientes *U* de Mann-Whitney revelaron que la valoración de los deberes escolares durante la pandemia era significativamente diferente entre el alumnado y sus familias y entre los primeros y sus docentes ($p < .05$) y no entre las familias y el profesorado. En la Tabla 92 se recogen los resultados que se hallaron.

Tabla 92

Estadísticos de las pruebas post hoc U de Mann-Whitney de las tres comparaciones posibles entre las variables los deberes escolares durante la COVID-19 y rol educativo (alumnado, familias y docentes)

Comparaciones	*U Mann-Whitney*	*W Wilcoxon*	*Z*	*p*
Alumnado versus Familias	9374	73635	- 5.79	.000*
Alumnado versus Docentes	3168	67429	- 4.86	.000*
Familias versus Docentes	1509	5337	- .08	.939

El análisis de las diferencias entre los rangos promedios para cada par de comparaciones posibles del rol educativo (variable independiente) en la variable dependiente (deberes escolares durante la COVID-19) ratificaron las citadas diferencias significativas entre los pares "Alumnado-Familias" (205.68 – 294.25 = - 88.57) y "Alumnado-Docentes" (188.35 – 285.49 = - 97.14). La diferencia en el par "Familias-Docentes" (61.34 – 61.89 = -.55) resultó con valor que reflejaba una diferencia práctica inexistente.

Los resultados anteriores, llevaron a concluir que el alumnado tenía una valoración de los deberes escolares durante la pandemia significativamente más positiva que sus familias y docentes.

Los tamaños de los efectos de las dos comparaciones que se evidenciaron estadísticamente significativas mediante la fórmula de Rosenthal (1991, p.19), mostró un efecto pequeño en ambos pares ($r_{\text{Alumnado-Familias}}$ = -.27, $r_{\text{Alumnado-Docentes}}$ = -.24, explicando un 27 % y un 24 % de la varianza total respectivamente.

7.2 Discusión de los resultados

En este último apartado del capítulo siete se procede a realizar la discusión de los resultados recogidos en cada uno de los objetivos de la investigación empírica. Con respecto a la investigación instrumental, destacar que en el capítulo seis de la presente tesis quedó recogida la discusión y las conclusiones de los objetivos de la misma y que pasan a se reflejados a continuación:

1. Analizar la validez de contenido de los ítems de los cuestionarios que se pretenden diseñar según la coherencia valorada por los jueces con respecto a los constructos definidos.

2. Decidir las mejoras a introducir en la relación lógica o coherencia de los ítems con los constructos considerados en el juicio de expertos a partir de las evidencias estadísticas halladas.
3. Determinar la validez del constructo y la consistencia interna de los cuestionarios ya elaborados.

En resumen, la realización de la validez de contenido llevó a la obtención de ciertas cuestiones estadísticas que permitieron establecer una serie de mejoras y determinar las dimensiones que era preciso eliminar, reducir y cuáles se debían mantener, dando así lugar a las cinco dimensiones de los cuestionarios: concepción de los deberes, tiempo libre y dimensión socioafectiva, aprender a aprender, implicación familiar y COVID-19.

En último lugar, se llevaron a cabo la validez del constructo y la consistencia interna de los cuestionarios finales una vez recogidos los datos y se pudo observar que eran aptos para su empleo, pero que seguían pudiéndose hacer mejoras para próximas investigaciones.

Seguidamente, se prodece a llevar a cabo la discusión de la investigación instrumental, en función de cada uno de los objetivos analizados.

7.2.1 Objetivo 1

Valorar las opiniones que tienen de los escolares, los docentes y las familias de un centro de la provincia de Alicante sobre la concepción y conceptualización de los deberes escolares

Comenzando con el objetivo número uno de la investigación instrumental, este se inicia con la discusión de las opiniones que el alumnado mostró sobre lo que consideraban que eran las tareas escolares, incluyendo aspectos sobre su concepción y conceptualización, tanto en los datos cuantitativos, como en los cualitativos.

En primer lugar, establecer que el alumnado determinó que, según su punto de vista, las tareas escolares eran un entrenamiento educativo para realizar en casa. Asimismo, algo más de ocho de cada diez estudiantes, expusieron que se empleaban para ampliar y practicar lo trabajado en el aula y que estas eran enviadas por los

docentes, como así afirmó el 81 % (n = 290). Esto coindice con las definiciones recogidas por diversos autores como Keith (1986, citado por Pan, 2015), Cooper (1989, citado por Cooper et al., 2006) o Pan et al. (2013). No obstante, hay que resaltar que los escolares aportaron un nuevo aspecto a esta definición, resaltando su carácter obligatorio y la necesidad de la existencia de tareas opcionales destinadas solo a aquellos estudiantes que realmente lo necesitasen y pudiesen beneficiarse de ellas. En este sentido, Pan (2015) y la Conselleria de Educación de Castilla y León (2017) resaltaban que dentro de la tipología de deberes se podían encontrar tanto aquellos que eran obligatorios como los que no, sin embargo, los estudiantes encuestados concluyeron la inexistencia de estos últimos.

Asimismo, es necesario enfatizar que los escolares emplearon en su definición de tareas también ciertos aspectos negativos como que eran tareas aburridas, repetitivas y que les quitaban tiempo de la tarde, lo que confirma lo expuesto por Amiama (2013) y Valle et al. (2017) quienes expresaban que los escolares veían las tareas como algo poco motivador y reiterativo, donde solo tenían que repetir una y otra vez lo trabajado en el aula de forma mecánica.

Finalmente, siguiendo con las opiniones del alumnado, estos expusieron que la finalidad de estas tareas, además de practicar y ampliar lo visto en clase, era mejorar su aprendizaje de las asignaturas instrumentales, aprender, incluyendo memorizar y comprender, así como sacar buenas notas. Con respecto a esto, el 80.20 % (n = 207) de la muestra de escolares concluyó que las tareas servían para prepararse los exámenes, aspecto que ratificaba los resultados de la encuesta llevada a cabo por Metlife (2007), así como lo expuesto por otros autores como Blazer (2009) o Gimeno (2008, citado por Amiama, 2013). En cambio, como se mostró en el marco teórico, los resultados obtenidos sobre si realmente los deberes ayudan o no a la realización de exámenes no permitieron establecer conclusiones por su amplia diversidad de resultados (Scheerens et al., 2013).

De igual forma, se atendió a la hipótesis de que si el ciclo en el que cada escolar estaba escolarizado influía en su concepción sobre las tareas escolares. Respondiendo a la misma, se observó que el ciclo educativo que cursaban los estudiantes tuvo un efecto estadísticamente significativo en la conceptualización que estos manifestaron sobre los deberes escolares [$H(2) = 8.34$, $p < .05$], si bien este con un efecto muy pequeño (η^2_H =

.01). Los tests de Mann-Whitney se utilizaron para comprender mejor este resultado, evidenciando que la citada conceptualización significativamente diferente entre los discentes del Primer y Segundo ciclo (U = 2843.50, p < .05, r = -.18) y entre los del Primer y Tercer ciclo (U = 3251, p < .05, r = -.19), siendo más positiva la conceptualización que hicieron los estudiantes de los ciclos segundo y tercero con respecto a la que tuvieron los del ciclo primero. No obstante, el tamaño del efecto de ambas comparaciones se interpretó bajo. Estos resultados discuten y discrepan con los de Valle et al. (2015b), ya que estos determinaban que la actitud positiva hacia los deberes iba disminuyendo conforme estos iban creciendo, lo cual no concuerda con los datos obtenidos en este estudio.

En el caso de las percepciones de los docentes, el 45.70 % (n = 16) concretó que las tareas escolares eran unas actividades que enviaban para que el alumnado ampliara y afianzara los contenidos en el hogar. Resaltar también que determinaron que eran actividades similares a las incluidas en los exámenes, por lo que se utilizaban los deberes como otra herramienta más de evaluación. Este hecho discrepa en cierta medida con lo concluido por Merchán (2005), quien exponía que los exámenes eran el principal recurso empleado para la evaluación, quedando el resto de recursos solo como un mero preparativo que no se tienen realmente en cuenta para la valoración del escolar.

En relación con esto, cuando los docentes explicaron la finalidad de las tareas, el 42.90 % (n = 15) de ellos establecieron que uno de los propósitos de los deberes era permitirle determinar los conocimientos que tenía el alumnado en ese momento sobre los contenidos trabajados, finalidad que Gómez et al. (2012) confería a los exámenes. De igual manera, afirmaron que los deberes podían ayudar al alumnado a enfrentarse de forma autónoma e individual a los contenidos y competencias a adquirir, lo cual concuerda con una de las categorías que exponía Cooper (2001) en lo referido al valor de utilidad de los deberes, expresando que estos aportaban beneficios académicos inmediatos como el desarrollo del pensamiento crítico o la mejora de la capacidad de comprensión.

El profesorado también aportó aspectos negativos en la definición de los deberes, diciendo que estaban obsoletos, que solo eran ejercicios repetitivos y copias que se envían de forma obligatoria, destacando la frase que dijo el docente cuatro que eran los típicos ejercicios de papel y lápiz. Frase que discrepa con la definición que

aportaba Castro Valley Unified School District (2001), los cuales decían que las tareas incluían una gran variedad actividades y que debían ir más allá de las típicas tareas tradicionales. En consonancia con esto, los docentes dijeron que a pesar de que los deberes ideales debías ser actividades motivadoras, creadoras de retos o significativas, las tareas que predominaban en el centro realmente eran las fichas.

Para acabar con la discusión de las opiniones del profesorado, se procede a tratar el aspecto de la legislación. Se destaca que el 37.10 % (*n* = 11) declaró su total desacuerdo sobre que es necesaria una legislación sobre las tareas. A nivel cualitativo, aclararon que, al igual que la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2017), no se apoyaba una legislación a nivel nacional, sino una regulación a nivel de centro desde el Proyecto Educativo, pudiendo crear así líneas comunes en el centro para alcanzar una coherencia con respecto a los deberes, teniendo en cuenta las características específicas del centro. Asimismo, determinaron que también era conveniente la toma de decisiones individuales de cada docente, puesto que cada aula tenía unas especificidades diferentes que era necesario atender. Ante lo cual, Polo y Bailén (2016) indicaban que cualquier paso dado en pro de la regulación de las tareas escolares supondría un avance positivo para el proceso educativo. No obstante, también se resaltó la necesidad de una mejor coordinación entre los docentes de una misma clase a la hora de solicitar tareas, aspecto que también se puso de manifiesto en la investigación de Gallego-Domínguez (2014).

Por último, si se pasa a discutir sobre las opiniones de los familiares, alrededor de seis de cada 10 de los familiares estudiados expresó que los deberes eran actividades para que el alumnado hiciese en casa con la finalidad de ampliar y afianzar conocimientos, siendo estas encomendadas por los docentes. Igualmente, afirmaron que eran un complemento esencial para su día a día educativo, remarcando que el 47.10 % (*n* = 41) especificó que estas servían a los escolares para conectar lo que hacían en clase con lo que hacían en casa. Es decir, los familiares afirman, al igual que Leen and Pruitt (1979), que los deberes ayudan a generalizar los aprendizajes a diferentes situaciones y contextos. Finalmente destacar que el 28.70 % (*n* = 25) de los familiares expresó su negativa también hacia la necesidad de realizar un documento que regule o legisle las tareas.

7.2.2 Objetivo 2

Analizar los factores de los deberes escolares por los que la dimensión socioafectiva y el ocio y tiempo libre de los estudiantes se ven influidos teniendo en cuenta las percepciones de los docentes, los escolares y las familias encuestadas.

En cuanto al objetivo dos, referido al tiempo libre y la dimensión socioafectiva, se procede a realizar la discusión sobre las percepciones de la comunidad educativa del centro seleccionado, teniendo en cuentas tanto los aspectos cuantitativos, como los cualitativos.

Si se empieza por las opiniones del alumnado, se puede observar que el 18.70 % (*n* = 67) del alumnado declaró su total acuerdo con que los deberes les hacían sentir estrés, siendo este un porcentaje que dista mucho del 89% expuesto por la encuesta llevada a cabo por Metlife (2007). En cambio, está en consonancia con lo mostrado por Gregor (2005, citado por Von der Embse et al., 2013), quien destacaba que entre el 10 % y el 40 % los estudiantes de más de siete años soportaban altos niveles de estrés escolar. Sin embargo, en el análisis cualitativo, muchos de los escolares especificaron que se ponían nerviosos, pero solo en ciertas ocasiones. Entre dichas situaciones se destaca la gran cantidad de tareas, la falta de tiempo, el desconocimiento hacia los contenidos o las exigencias familiares, aspectos que son coincidentes con los expuestos en el estudio de Valiente-Barroso et al. (2020) y con lo mostrado por González Tolosa (2020) quien concluyó que el alumnado achacaba el estrés escolar tanto a la acumulación de tareas, como a los ejercicios de asignaturas como Matemáticas. En relación con ello, es preciso destacar que la asignatura que más resaltó en lo relativo a crear ansiedad fue la de Matemáticas, lo cual está en armonía con lo que determinaron Valle et al. (2016b), donde la actitud positiva hacia dicha asignatura iba siendo cada vez menor conforma avanzaban los cursos.

En cuanto al tiempo libre, es destacable que el 55.30 % (*n* = 198) de los estudiantes aclararon que no les gustaba realizar deberes ni en los fines de semana, ni entre semana, ya que detallaban que era un momento que se debía destinar al descanso y al juego, aspecto que coincide con los comentarios recogidos en el estudio de Amiama (2013). En conformidad con esto, el 39.70 % (*n* = 142) de ellos también expresó que estos deberes les restaban tiempo para llevar a cabo otras actividades familiares y de

juego. Concomitante con estas dos afirmaciones, se destaca a Caballo et al. (2012) y a Leyra y Bárcenas (2014), quienes también alegaban que la realización de tareas escolares quitaba tiempo libre y de ocio a los estudiantes.

Finalmente, sobre el alumnado exponer que se contrastó la hipótesis de si el ciclo escolar donde estuviese escolarizado el alumnado influía en su pensamiento sobre la dimensión socioafectiva y los resultados demostraron que, en este estudio, las percepciones del alumnado sobre dicha dimensión no se vieron influidas por la edad. Este aspecto discute con lo recogido en el trabajo de HBSC de 2018 (Moreno et al., 2019a), el cual mostraba que el estrés y la ansiedad hacia las actividades escolares aumentaban conforme lo hacia la edad.

Pasando a la discusión sobre las percepciones de los docentes, hay que remarcar que alrededor de cuatro de cada diez miembros del profesorado determinaron que no estaban ni de acuerdo ni en desacuerdo con que los deberes les provocaban estrés y agobio a los estudiantes. A nivel cualitativo la mayoría expresó su desacuerdo con dicha afirmación, no obstante, se afirmó que algunos escolares como los que presentaban necesidades específicas de apoyo educativo, sí podían llegar a presentar estas sensaciones, lo que concuerda con lo expresado por Gregor (2005, citado por Von der Embse et al., 2013).

Con respecto al estrés, hubo algunos docentes que manifestaron que, en ocasiones, estas sensaciones podían llegar a manifestarse a través de síntomas físicos, aspecto que está en consonancia con los expresado por Freire et al. (2019), quienes concluían que la exposición a niveles altos de estrés podía derivan en la puesta en marcha de cierta sintomatología fisiológica. Sin embargo, hubo otra parte del profesorado que discrepaba de ello y que, por el contrario, afirmaba que todos los síntomas físicos eran fingidos y empleados solo como excusa para evitar los deberes.

De igual manera, el 51.40 % (n = 18) de los docentes determinaron que la correcta realización de las tareas aumentaba la motivación de los escolares y el valor que le otorgan al aprendizaje, señalando que el 42.90 % (n = 15) estuvo bastante de acuerdo con que esa motivación era mayor cuando los deberes se hacían en grupo. Este último aspecto coiciden con diversos autores (Regueiro et al., 2015a; Tristán, 2017), los

cuales también determinaron que las tareas en grupo eran mucho más motivadoras que aquellas que se hacían en solitario.

En cuanto a si las tareas quitan o no tiempo libre, los docentes estuvieron muy divididos el 34.30 % (*n* = 12) dijo estar bantante de acuerdo en que sí les quitaban tiempo y el 28.60 % (*n* = 10) expresó que no. Esta división también se mostró en el ámbito cualitativo, ya que unos decían que no les quitaban tiempo debido a que los deberes de Educación Primaria no eran tan excesivos como para ello, lo que coincide con los resultados del estudio de Parra (2017) que decían que el tiempo dedicado al ocio por estos niños es tres veces superior al de dedicación a los deberes. Sin embargo, otra parte del profesorado remarcaba la falta de tiempo libre, sobre todo, achacada al exceso de actividades extraescolares, puesto que como afirmaba Caballo et al. (2012) la abundancia de actividades extraescolares dirigidas repercutía en la deprivacion de tiempo libre. En relación con esto es preciso señalar también que, aunque el 28.60 % (*n* = 10) del profesorado afirmó estar algo en desacuerdo con que se debía hacer deberes en vacaciones y fines de semana, también ellos expresaron que mandaban más deberes los fines de semana que entre semana o que, directamente, solo mandaban tareas los fines de semana.

Por último, se pasa a discutir los resultados obtenidos con respecto a las familias. Sobre ello, alrededor de un tercio manifestó su total desacuerdo sobre que los deberes y su exceso de cantidad les provocaran a sus hijos e hijas estrés o agobio. Estos datos discrepaban de lo expuesto por Tello (2015), quien decía que las tareas escolares estaban asociadas a sentimientos negativos como el estrés, la ansiedad o el agobio de los escolares.

Hay que añadir también que cuatro de cada 10 familias expresaron su total desacuerdo en que la realización de los deberes derivara en peleas familiares. Sin embargo, esto se opone y discute con los resultados de la encuesta realizada por la Agenda Pública (Blazer, 2009), donde se exponía que el 50 % de las familias testificaban tener peleas con sus progenitores debido a los deberes. Asimismo, se remarca que casi tres de cada diez familiares determinaron que sus hijos e hijas hacen los deberes solo por obligación y no por placer, lo cual cuadra con lo que expresaba Baldivis Secondary College (2014) al decir que las tareas deben ser entendidas como una obligación académica del escolar.

Para finalizar con este objetivo, es preciso destacar también que casi tres de cada 10 familias resaltaron su total desacuerdo con que hacer tareas les quitase tiempo tanto de ocio, como familiar, añadiendo que el 26.40 % (*n* = 23) de ellos dijo que no estaba de acuerdo con que no se debían realizar tareas en vacaciones y en fines de semana. Todo ello dista en exceso de los que exponían los familiares en el estudio de Amiama (2013), donde estos afirmaban que con lo que los escolares realizaban en clase debía ser más que suficiente, siendo las vacaciones el momento indicado para una desconexión total del colegio.

7.2.3 Objetivo 3

Determinar cómo la implicación o no de la familia afecta en el ámbito de los deberes escolares según la opinión de los estudiantes, sus familias y sus docentes.

Con respecto a la discusión de los resultados del objetivo tres referido a la dimensión de la implicación familiar, el 76 % (*n* = 272) de los estudiantes determinaron que su familia se preocupa por que realicen las tareas, destacando que en la parte cualitativa especificaron que, además, los familiares les recuerdan que hay que hacer los deberes cuando estos lo olvidan, existiendo ocasiones en las que también les obligan a hacerlos. Estas, entre otras, son algunas de las responsabilidades de la familia que fueron destacadas por algunos autores (Baldivis Secondary College, 2014; Fernández-Freire et al., 2019; González Tornaría et al., 2009; Parra, 2017; Polo y Bailén, 2016), en lo relativo a las tareas escolares. Estos mismos autores explicaban que la familia debía actuar como guía, ofreciéndoles ayuda si fuese necesario, pero sin resolverle las tareas, aspecto con el cual coinciden los resultados de este estudio, donde los colegiales comentaron que simplemente las familias les dan pistas o los orientan, sin llegar a darles la respuesta, ya que el 86 % (*n* = 308) mostró su total acuerdo antes que las familias les realizasen las tareas.

Otro aspecto interesante fue que los escolares determinaron que, aunque recibían la ayuda tanto de padres, madres, hermanos, hermanas y abuelos y abuelas, la tendencia clara iba dirigida a pedir ayuda solo a las madres. Fúnez (2014, citado por Fernández-Freire, et al., 2019) apoyó esta teoría, detallando que suelen ser las madres las que más ayudan, incluso cuando disponen de menos tiempo que otros familiares, apoyada también esta visión por un estudio elaborado en la Universidad de Santiago de

Compostela y La Coruña en 2013 (Suberviola, 2020). Asimismo, con respecto a esta ayuda familiar, el alumnado de este estudio concluyó que los familiares empleaban una metodología muy diferente a la del docente cuando explicaban las tareas, lo cual entra en conflicto con lo que expuso Fernández-Freire, et al. (2019, p. 82) citando a González-Pienda y Núñez (2005), ya que estos establecieron que "los padres y madres se interesan por aprender métodos o estrategias que les permitan ayudar a sus hijos e hijas a estudiar de modo eficaz, y a promover en ellos la autorregulación de sus propias estrategias de aprendizaje".

En relación con este aspecto de la formación de las familias, el alumnado sí determinó que estos podían a llegar a formarse sobre asignaturas que desconocían, como idiomas, si los deberes lo requerían. Destacando que, aunque alrededor de siete de cada 10 escolares afirmaron que sus familias sí tenían la formación necesaria para ayudarlos, en la parte cualitativa se destacó que algunos de ellos no podían ayudarlos, sobre todo, por problemas con el idioma en familiares inmigrantes. Mora-Figueroa (2015) apoyó esta afirmación, ya que expuso que la diferencia de idioma puede ser considerada como un gran impedimento para la implicación familiar, destacando que esta puede dar lugar incluso a una sensación de inferioridad.

En relación con que si la familia dispone del tiempo necesario, el 50.30 % (n = 180) de los estudiantes afirmaron que sus progenitores sí disponían del tiempo necesario para ayudarlos. Esto entra en contraposición con lo que afirmaba CEAPA (2012), quienes decían que el trabajo familiar no permitía a estos ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares. Sin embargo, en los grupos de discusión hubo algún estudiante que declaró que no era el trabajo el motivo por el que sus familiares no les ayudaban, sino otros aspectos como la existencia de hermanos y hermanas menores o debido a ciertos hobbies de los padres y madres.

Terminando con la discusión sobre las opiniones de los escolares, hay que destacar también el aspecto de la comunicación familia-escuela. Sobre él los estudiantes declararon que sus familias sí hablaban con los docentes siempre que era preciso, destacando que alguno de ellos también expuso que en el caso de tener dificultades sobre las tareas los progenitores preguntan al profesorado, siendo las reuniones, las conversaciones en la puerta del centro o las herramientas TIC, como el móvil, las vías

empleadas para dichas comunicaciones, las cuales coinciden con las expuestas por Garreta (2015).

Avanzando hasta las percepciones otorgadas por los docentes, se debe remarcar que más de la mitad de ellos defendieron estar bastante de acuerdo con que la familia se preocupa por que los estudiantes hagan las tareas. En cambio, en las entrevistas, los docentes ofrecieron diferentes motivos por los que los padres y las madres no ayudaban, siendo uno de ellos la falta de tiempo motivada por el trabajo de los familiares, otro la carencia de necesidades del escolar y otra el tipo de familia. Sobre este último aspecto, se destacaron el mismo tipo de familias que remarcó Redding (2002), ya que exponían que algunas de ellas eran muy caóticas, desestructuras o de otras etnias (familias con problemas), otras se preocupaban en exceso (familias centradas en los hijos e hijas) y las otras preocupadas solo por su trabajo (familias centradas en los progenitores).

En consonancia con esto, se procede a discutir acerca de las opiniones del profesorado aportadas sobre la influencia del nivel socioeconómico en la implicación familiar. En este sentido, el 74.30 % (n = 26) afirmó estar total o bastante de acuerdo con que la implicación familiar se ve afectada según el nivel socioeconómico de las familias. Los docentes subrayaron que las familias de un nivel más bajo no suelen tener niveles educativos altos y tampoco pueden ofrecer los mismos recursos que otras, como podrían ser las academias, afirmaciones que quedan respaldadas por lo expuesto por Bernet (2019) y Robledo y García (2009). Asimismo, un docente determinó que aquellas familias con estudios siempre buscan que sus hijos e hijas estudien en busca de un buen futuro, es decir, valoran más la educación, siendo el caso contrario el de las familias con niveles inferiores como así concluyó Robledo y García (2009).

Con respecto a la formación de la familia, es preciso matizar que, aunque los docentes dijeron que, más allá del idioma, no solían haber grandes dificultades en la etapa de Educación Primaria, sí resaltaron que se podían presentar problemas en las familias con alumnado con necesidades educativas, ya que, como afirma Alfonso Naranjo (2010, p. 4) estas "han de asumir el reto de educar "aprendiendo" nuevas estrategias de comunicación, de estimulación de su desarrollo y del aprendizaje, manteniendo siempre expectativas de logro adecuadas".

La afirmación de Epstein (2004, citado por Garreta, 2015), de que la implicación familiar beneficia el desarrollo de los aprendizajes del alumnado, entra en consonancia con la opinión de los docentes de este estudio, ya que dijeron que la participación familiar aportaba grandes beneficios debido a que estimulaba el desarrollo global de los estudiantes. Asimismo, coincidiendo con Parra (2017), los docentes señalaron que la comunicación entre la familia y el centro era algo muy positivo y fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que esta comunicación no se veía elevada por las tareas, aspecto que se opone a los resultados del estudio de la Consejería de Educación de Castilla y León (2017), quien determinó que más de la mitad del profesorado de primaria opinaba que las tareas contribuían la relación con la familia.

Finalmente, si se atiende a la discusión sobre las opiniones de las familias, resaltar que gran parte de ellas (80.50 %, *n* = 59) expresaron su total acuerdo ante la afirmación de que ayudaban a sus hijos con los deberes. En relación con este aspecto, el 64.40 % (*n* = 56) dijo que era su responsabilidad ocuparse de que los escolares llevaran a cabo las tareas, lo cual concuerda con las afirmaciones de Parra (2017) y Montuy (2012), quien determinaba que esa era una de las diversas las maneras en las que los familiares pueden ayudar y colaborar con la educación de sus hijos e hijas.

Otro aspecto a destacar fue el tema de la comunicación gracias a los deberes, el 67.80 % (*n* = 37) de los familiares mostraron su desacuerdo ante que estos permitían aumentar la comunicación con sus hijos y casi tres de cada 10 de ellos también mostraron su casi total o su total desacuerdo con que estos ayudaban a aumentar la comunicación y participación con el centro educativo, lo cual está en consonancia con el bajo porcentaje (24.5 %) de los familiares que según el estudio de la Consejería de Educación de Castilla y León (2017) concluían que los deberes sí ayudaban a mejorar la comunicación de la familia.

Por último, otro aspecto relevante a destacar de los resultados de las familias es que más de la mitad de ellos expresaron que sí tenían la formación necesaria para ayudar a sus hijos con las tareas, pero el 34.50 % (*n* = 30) opinaba que el nivel socioeconómico no influía en la forma en la que la familia se implicaba. Estas opiniones están en consonancia con la afirmación de Alonso Carmona (2014), cuando exponía que la implicación familiar era la que explicaba las desigualdades en el nivel de éxito escolar de estudiantes de origen social diverso.

7.2.4 Objetivo 4

Establecer la percepción de los maestros y maestras, los estudiantes y las familias sobre la influencia de las tareas escolares en la creación de hábitos de estudio de los escolares, el aumento de su rendimiento académico, es decir, en la mejora de su competencia de aprender a aprender.

Se procede ahora a abordar la discusión de los resultados ofrecidos por la comunidad educativa del centro estudiado sobre la dimensión referida a *Aprender a aprender* que fue recogida en el objetivo cuatro. Comenzando por las percepciones del alumnado, se atiende a los beneficios y ventajas relacionadas con los hábitos de estudio. En ese sentido el 48.60 % (n = 174) de los estudiantes determinaron que los deberes les permitían organizar sus actividades escolares y aquellas no relacionadas con la vida académica. Esta percepción está en consonancia con los expuesto tanto por Cooper (2001), quien decía que dentro del valor de utilidad de las tareas entraban aspectos académicos y no académicos, incluyendo la gestión y organización personal; como por lo expuesto por Valle et al. (2017), los cuales resaltaban la existencia de beneficios escolares y no escolares entre los que se destacó mejorar y potenciar la organización y la autorregulación.

En cuanto a otros beneficios que destacaron los escolares, resaltar que afirmaban que, aunque era una herramienta indispensable de aprendizaje, solo beneficiaba en ciertas asignaturas como Matemáticas, lo cual está apoyado por Valle-Arias et al. (2017), quien hablaba de la existencia de una correlación positiva entre los deberes y el rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas. No obstante, los colegiales especificaron también que la ventaja solo sería percibida por el alumnado con dificultades de aprendizaje, sin embargo, esto discute con lo expuesto por Polo y Bailen (2016), ya que estos determinaron que los escolares con mayores dificultades presentarían una motivación menor hacia las tareas que el resto del alumnado, debido a que el tiempo de dedicación y el esfuerzo sería mayor.

Asimismo, además de resaltar algunos beneficios, también concretaron aspectos negativos destacando que estos pensaban que no los ayudan a aprender, ni a obtener mejores notas, dando lugar también sensaciones negativas como agobio, cansancio físico y mental y aburrimiento o el miedo a los castigos, ya que estos determinaban que

los hacían porque sino luego les ponían negativos o se quedaban sin recreo. Este miedo al castigo fue resaltado tanto en el estudio de Tristán (2017), como en el de Pan et al. (2013), donde se determinó que la realización de los deberes no era por placer, sino por obligación o por recelo a los castigos. En relación con esta sensación de obligación, el 82.70 % (n = 296) de los estudiantes tenían muy claro que los deberes eran su responsabilidad. De la misma manera, es preciso destacar que el 81.80 % (n = 293) del alumnado destacó que la realización de tareas ayudaba a aumentar el rendimiento académico, lo cual coincide con lo expuesto por muchos autores como Pan, 2015 y disiente con lo dicho por muchos otros (Fernández-Alonso et al., 2016; Gotzen et al., 2015; OCDE, 2014) a lo cual se adhiere lo dicho por los escolares en el ámbito cualitativo, ya que especificaron que había otros aspectos que influían mucho más que los deberes, iguale que indicaron otros autores (Parra-González y Sánchez, 2019; Valle et al., 2015a).

Con respecto a la cantidad de deberes que se envían, el 36.30 % (n = 130) afirmó que los docentes solicitaban muchos deberes, lo cual está relacionado con los expresado por CEAPA (2012), ya que estos explicaban que los escolares se encontraban sobrecargados de tareas escolares. No obstante, en la parte cualitativa, hubo división de pensamientos que iban desde aquellos que decían que sí eran muchos, hasta aquellos que pensaban que no, pasando por los que creían que había una cantidad media. Igualmente, el 53.90 % (n = 193) expresó que las asignaturas con más deberes eran Matemáticas, Lengua, Inglés, añadiendo Ciencias Sociales y Valenciano en el análisis cualitativo.

De entre ellas, se subrayó Matemáticas y Lengua, sobre las que decían que se hacían más cantidad de tareas que en las demás puesto que eran las asignaturas más importantes, aspecto con el que coinciden con los resultado de González Felipe y Reparaz (2012), quienes determinaron que eran Matemáticas y Lengua las asignaturas con más tareas, en sintonía con los resultados del estudio la Consejería de Educación de Castilla y León (2017), la cual añadía también la asignatura de Inglés. Con respecto a esta asignatura de Inglés hubo discordancia, ya que, aunque en el ámbito cuantitativo se destacó que sí tenía muchos deberes, junto a Matemáticas y Lengua, en el ámbito cualitativo se especificó como una de las asignaturas con menos cantidad de tareas, unidas a Ciencias, Plástica y Religión o Valores sociales y cívicos.

En cuanto a la dificultad, más de la mitad de la muestra dijo que no eran difíciles, detallando que más de seis de cada 10 escolares determinó que eran sobre cosas que se había visto en el aula, sin embargo, Cooper y Valentine (2001, citado por Sanchez Vales, 2014), declararon que eran actividades con una dificultad clara. Si se sigue avanzando, hay que matizar también que el 68.70 % (n = 245) dijo tener un lugar fijo para realizar las tareas, siendo el 43.60 % (n = 156) de ellos los que dijeron que también tenían un horario determinado para realizar la tarea, lo cual según ciertos autores (Polo y Bailén, 2016; Baldivis Secondary College, 2014; Parra, 2017; González Tornaría et al., 2009) decían que era responsabilidad de la familia. No obstante, aunque alrededor de siete de cada 10 estudiantes dijeron que no estaban de acuerdo con que los deberes se realizasen en academias, este aspecto que entra en conflicto con Aniama (2013), quien especificaba que los deberes se realizaban tanto en el hogar como en academias.

Igualmente, siete de cada 10 de los estudiantes afirmaron su disconformidad con tener distracciones durante la realización de la tarea, sin embargo, en el ámbito cualitativo sí destacaron el uso de dispositivos tecnológicos como las tabletas, los móviles o asistentes virtuales de voz (*Alexa* o *Siri*) o distracciones por parte de los ruidos provocados por la familia o vecinos. Sánchez Escames et al. (2018) aboga también por esta afirmación y expresa que el uso de estos dispositivos está influyendo en su desarrollo académico, en aspectos como la no finalización de los deberes, siendo Sánchez Castro (2015) quien verifica que el ruido es un aspecto que afecta de forma negativa a la atención y la concentración.

Finalmente, destacar que se llevó a cabo el análisis de la hipótesis de si la edad influía en los pensamientos de los escolares con respecto a la dimesión de *Aprender a aprender* y con el contraste de esta hipótesis se observó que el ciclo educativo que cursaban los estudiantes tuvo un efecto estadísticamente significativo pero de tamaño muy pequeño en la valoración que estos realizaron de que deberes escolares permiten desarrollar la competencia clave de aprender a aprender [$H(2) = 9.02$, $p < .05$, $\eta^2_H = .01$]. Los tests de Mann-Whitney revelaron que la citada valoración era significativamente diferente entre los discentes del Primer y Segundo ciclo ($U = 2822.50$, $p < .05$) y entre los del Segundo y Tercer ciclo ($U = 9667$, $p < .05$). Son los estudiantes del Segundo ciclo quienes estiman de manera estadísticamente significativa

frente a los otros dos ciclos educativos, que los deberes escolares contribuyen a mejorar la competencia aprender a aprender. El tamaño del efecto se interpretó bajo para la primera comparación (Primer ciclo-Segundo ciclo, r = -.18) y medio-grande para la segunda (Segundo ciclo-Tercer ciclo, r = -.45). La oscilación de estos resultados, en función de la edad, podrían estar en consonancia con que, aunque diversos autores (Palacios, 2017; Núñez et al., 2015a) expusieran que a mayor edad era cuando los escolares tenían mejores hábitos de estudio, la simpatía hacía los deberes era cada vez menor conforme avanzaba la edad (Valle et al., 2015b).

Pasando ahora a discutir los resultados de los docentes, si se presta atención a los hábitos de estudio, se señala que casi la mitad del profesorado no se posicionó sobre si los deberes ayudaban a resolver problemas del entorno. No obstante, esto discrepa con lo obtenido en el estudio de Tristán (2017), donde casi la mitad de los docentes expusieron estar bastante de acuerdo con que gracias a los deberes los estudiantes desarrollaban las habilidades necesarias para mejorar su capacidad de resolución de problemas. En cambio, cuatro de cada 10 docentes expusieron que sí servían para desarrollar el pensamiento crítico de los escolares, coincidiendo con las afirmaciones de Valle et al. (2017), García Díaz (2016) y Bezanilla et al. (2018). Además, también destacaron otras ventajas académicas como la consolidación y asimilación de contenidos, elementos que la *Orden ECD/65/2015* incluía dentro del saber aprender.

Hablando ahora sobre las conclusiones relativas a la cantidad de tareas, el 54.30 % (n = 19) mostró su desacuerdo ante que la cantidad de deberes era demasiada, resaltando el hecho de que solo un docente expuso que las asignaturas con más deberes eran las de Matemáticas, Lengua e Inglés. Sin embargo, en la parte cualitativa si se hablo de Lengua y Matemáticas como las que recibían mayor cantidad de trabajo, lo cual concuerda con lo expuesto por Eren y Henderson (2011), quienes decían que la duración semanal de tareas en Matemáticas era muy superior a otras asignaturas como las Ciencias.

Asimismo, es preciso resaltar que algo más de la mitad del profesorado destacó que la frecuencia de realización de deberes era mucho más importante en relación con el rendimiento académico que la cantidad, ya que el 42.90 % (n = 15) mostró su desacuerdo ante que, a mayor cantidad de tareas, también se obtenía un mayor rendimiento. Esta afirmación sobre la frecuencia se confirma por autores como Cooper

(2001, citado por Amiama, 2013), Fernández-Alonso et a Rosário et al. (2015) o Tristán (2017), siendo también apoyado el aspecto referido a que la cantidad de tareas no aumenta el rendimiento por otros muchos autores (Núñez, et al., 201a5; Núñez et al., 2015b; Pan, 2015; Regueiro et al., 2014; Rodríguez-Pereiro et al., 2019; Valle et al., 2018; Valle et al., 2015a; Valle-Arias et al., 2017), destacando los datos de Kohn (2007) como discrepantes de este aspecto.

De igual manera, aunque los docentes determinaron que los deberes que mandaban siempre eran tareas sencillas de repaso de los contenidos trabajados, contrasta el hecho que solo el 31.40 % (n = 11) de ellos mostraron su total acuerdo con que los deberes que se enviaran debían ser sobre temas tratados en el aula, ya que algunos docentes especificaron que a veces los empleaban para trabajar temas que se verían después en el aula, intentando así ponerles retos y hacerlos pensar, con el fin de motivarlos, aspectos que concuerdan con los expuesto por León (2010). En cambio, también es resaltable el hecho de que casi siete de cada diez docentes expresaron su disconformidad sobre que mandasen deberes sin adaptar, pero durante las entrevistas personales solos dos docentes dijeron hacer algún tipo de adaptación, uno simplemente en el aula y el otro solo empleando deberes complementarios. En contra de esto, en el estudio de Bryan et al. (2001, citado por Charles, 2013), se mostró que los docentes solicitaban obtener mayor ayuda de los docentes especialistas en educacion especial para tener mayor conocimiento y poder llevar a cabo una adecuada adaptación de los deberes para aquellos estudiantes que lo precisasen, añadiendo que en el caso de la investigación realizada por Gallego-Domínguez et al. (2014) un tercio de los docentes dijo que no adaptaban individualmente las tareas.

Realizada la discusión de alumnado y profesorado se procede a llevar a cabo la de las familias. En cuanto a los hábitos, más de la mitad declararon que los deberes de vacaciones ayudaban a sus hijos e hijas a mantener el hábito de estudio, aunque en el objetivo dos habían expuesto que no eran partidarios de ellos, igual que CEAPA en sus diversas campañas. En cuanto a los beneficios que se derivan de las tareas, solo el 19.50 % (n = 17) de ellos determinó que ayudaban a mejorar su capacidad de resolver problemas y no llego a tres de cada 10 familias las que expresaron que los deberes favorecían el pensamiento crítico de los escolares, entrando en discrepancia con las

ventajas de los deberes que recopilo Regueiro (2016). No obstante, el 34.50 % (*n* = 30) determinó que estos sí favorecían la mejora de la gestión del tiempo de los escolares.

En relación con la cantidad de tareas, casi tres de cada 10 familias expresaron que sus hijos e hijas realizaban deberes todos los días, resaltando que el 39.1 % (*n* = 34) mostró su total acuerdo con que una cantidad superior de tareas no daba lugar a lograr un rendimiento edcuativo mayor, siendo un porcentaje muy similiar al 35.6 % (*n* = 163) de familiares que tuvieron la misma opinión en el estudio de Tristán (2017).

Finalmente, para acabar con la discusión del objetivo cuatro, es preciso remarcar que casi seis de cada 10 familias determinaron que los deberes que se mandaban eran solo de cosas vistan en clase, pero casi cuatro de cada 10 de ellos resaltaron que las actividades enviadas no estaban adaptadas a las necesidades de sus hijos, siendo expresado por Charles (2013) que estos, al igual que los docentes, creen que los escolares con necesidades son aquellos que presentan mayor problema con los deberes si no se adaptan.

7.2.5 Objetivo 5

Hacer una aproximación desde la visión de los escolares, sus familias y sus maestros sobre cómo cree que ha afectado la situación de la pandemia mundial provocada por la COVID-19 en la realización de los deberes.

El presente apartado va dirigido a la realización de la discusión de los resultados del objetivo cinco del estudio referido a la dimensión sobre la COVID-19. Atendiendo, en primer lugar, a las percepciones de los escolares, se puede extraer que el 55 % (*n* = 197) de los estudiantes determinaron que hicieron más deberes durante el periodo de confinamiento que antes de este momento, lo cual no coincide con los resultados expuestos por Varela (2021), quien determinó que, aunque en su estudio se apreció un aumento moderado del tiempo de deberes, la mayor parte de los casos estudiados se produjo una reducción de tiempo destacable, en comparación con las 25 horas semanales que tiene una jornada escolar. En este mismo sentido, hubo otro grupo de estudiantes que justificaba la cantidad de deberes, que otros consideraban excesiva, como normal puesto al no tener que ir a clase tenían que trabajar más en casa, aspecto

que sí coincide con el autor anterior (Varela, 2021), cuando estableció que las tareas fueron una manera de sustituir la jornada lectiva.

Asimismo, se observó una clara división entre aquellos escolares que pensaban que la metodología empleada para la realización de los deberes era la misma (39.40 %, *n* = 141) y aquellos que pensaron que se había modificado (35.50 %, *n* = 127), añadiendo que estas eran más lúdicas de lo normal. Estos últimos coinciden con la necesidad manifestada por Trujillo (2020) al decir que los docentes tendrían valorar qué recursos tenían los escolares, cuál era su situación económica y anémica para ofrecer unos deberes motivadores y que pudiesen ser realizados de la forma más autónoma posible.

Aun así, el 53.60 % (*n* = 192) de ellos determinó que la dificultad de la tarea fue superior al no tener al docente cerca para preguntar dudas, a lo cual se añadió que dicha dificultad también se vio motivada por las dificultades derivadas del empleo de herramientas TIC, ya que daban problemas y no todos los escolares y familiares tenían las mismas aptitudes tecnológicas como así han expresado varios autores (Fernández, et al., 2021; Talledo, 2021; Varela et al., 2021). No obstante, el 73.20 % (*n* = 262) de ellos declaró tener acceso a Internet y, por lo tanto, a los deberes durante el confinamiento, declarando que se le facilitó material impreso, así como tabletas a aquellos que no tenían esos dispositivos en el hogar, igual que sucedió en otros lugares vecinos como Alcoy (Ayuntamiento de Alcoy, 2020).

Como manifestaron Wang et al. (2020), los problemas psicológicos de los escolares quedaron descuidados ante tal cantidad de cambios que se sobrevinieron en dicha situación de pandemia. No obstante, en este estudio, el alumnado entrevistado declaró tener gran cantidad de emociones y sensaciones negativas como ansiedad, frustración, estrés, aburrimiento, tristeza o agobio, derivados de la lejanía de amigos, amigas y familiares, las prórrogas de tiempo dentro de casa o los deberes, aspectos con los que vuelven a coincidir Wang et al. (2020).

De igual manera, aunque Varela et al. (2021) enunciaron que uno de los grandes desafíos al que tuvo que enfrentarse la familia durante el confinamiento fue la conciliación laboral y familiar, el 47.80 % (*n* = 171) de ellos señalaron que el trabajo de sus familiares no les quitaba tiempo para ayudarlos con las tareas. Sin embargo, otros

manifestaron que los padres y madres no les ayudaron por causas como la existencia de más hermanos o hermanas. Aun así, más de la mitad de estos declaró que durante este periodo la ayuda familiar fue más necesaria, aspecto que coincide con varios autores (Muñoz Moreno y Lluch, 2020; Suberviola, 2020; Talledo, 2021; Valera, et al., 2021) que declararon que la familia se convirtió en un eje esencial para la educación de sus hijos e hijas durante el confinamiento.

Igualmente, destacar que el alumnado dijo que los docentes se habían preocupado por que ellos realizan la tarea y más de la mitad de los ellos indicaron que sus docentes habían corregido los deberes todos los días, destacando que algunos señalaron que la corrección no había sido la adecuada. Asimismo, subrayaron que, además de enviarles deberes, también les habían enviado mensaje de ánimo, ya que como expuso Trujillo (2020, s.n.) "es entonces el momento de los buenos docentes, el momento de traer esperanza a nuestro alumnado a través del aprendizaje".

En último lugar, resaltar que se analizó la hipótesis de si el ciclo de escolarización y, por lo tanto, la edad, influían en las percepciones de los estudiantes sobre la dimensión referida a la COVID-19. Atendiendo a los resultados del contraste de esta hipótesis, se pudo concluir que el ciclo educativo que cursaban los estudiantes tuvo un efecto estadísticamente significativo, pero muy pequeño, en la valoración que estos realizaron de los deberes escolares durante la pandemia causada por la COVID-19 [$H(2) = 8.41$, $p < .05$, $\eta^2_H = .01$]. Los tests de Mann-Whitney revelaron que dicha valoración fue significativamente diferente entre los discentes del Segundo y Tercer ciclo ($U = 9347$, $p < .05$), siendo los estudiantes del Tercer ciclo quienes percibieron positivamente y de manera estadísticamente significativa frente a los del Segundo ciclo, la realización de los deberes escolares durante la COVID-19. El tamaño del efecto para esta comparación resultó pequeño ($r = -.16$).

Con respecto a la discusión de los resultados del profesorado, es preciso señalar que algo más de seis de cada 10 docentes declararon su desacuerdo con respecto a que se mandaron más deberes de la cuenta y añadieron que estas fueron necesarias en ese momento para evitar aumentar la brecha educativa, ya que coincidían con Varela et al. (2021) cuando decían que se convirtieron en la única forma de dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, aunque algo más de la mitad del profesorado indicó estar bastante de acuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo de que los deberes eran iguales que los enviados con anterioridad a la pandemia, hubo algún docente que sí que matizó que adaptó sus materiales mediante vídeos y juegos, pero otros expusieron que no se hizo de la manera adecuada. Las causas que achacaron a ello fueron los grandes cambios a los que se vieron sujetos, es decir, la novedad de enfrentarse a una situación nunca vivida, aspecto con el que coinciden Trujillo (2020) o Muñoz Moreno y Lluch (2020).

Es destacable también el dato de que más de siete de cada 10 docentes indicaron su acuerdo ante confinamiento había estado influenciado por la brecha digital, lo cual está en consonancia con lo afirmado por Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero (2017), quienes decían que la importancia adquirida por las tecnologías daba lugar a exclusión, siendo esto mucho más acusado si, por causas de pandemia, la educación pasa a ser solo ofrecida por medios digitales. La mayor parte de los docentes destacaron que no todos los escolares disponían de aparatos tecnológicos, pero ellos también explicaron haber sufrido problemas con las plataformas digitales educativas, sobre todo por desconocimiento de las mismas, lo cual se veía compensado por la afirmación de que el 48.6 % (n = 17) demostró su total o parcial acuerdo ante que su centro le hubiese ofrecido los medios requeridos para dar clase y demostró la necesidad de formación de los docentes en estos aspectos como así destacaron los docentes del estudio de Sánchez Mendiola et al. (2020).

Finalmente, más de la mitad del profesorado indicó su total o parcial acuerdo ante que la familia se había implicado más que nunca con los deberes y que muchas de ellas se sintieron sobrepasadas por la situación, lo cual coincide con Varela et al. (2021), ya que expuso que las familias habían tenido una sobrecarga de trabajo con esos deberes. No obstante, en la parte cualitativa se resaltó que los que se habían implicado más habían sido los que siempre se habían implicado, que el hecho del confinamiento no hizo que familiares menos implicados se comprometiesen más.

Se pasa ahora atender el último caso, el de las familias. Casi tres de cada 10 familias señalaron su desacuerdo ante que sus hijos e hijas habían realizado más deberes de la cuenta, lo cual no coincide con las percepciones de las familias encuestadas en el estudio de Suberviola (2020), donde dicen que sus hijos e hijas pasaron mucho tiempo haciendo deberes.

En cuanto a los recursos, el 74.70 % (*n* = 65) indicó tener Internet en casa para poder acceder a las tareas, lo cual concuerda con lo expuesto por las familias del estudio de Suberviola (2020). El porcentaje de este estudio que coincide también con lo expuesto por el Instituto Nacional de Estadística (2019, citado por Fernández, 2021), quien exponía que era el 20 % de las familias las cuales no disponían de un ordenador en casa.

Para finalizar, con respecto a los recursos de los docentes, el 31 % (*n* = 27) de los familiares dijeron estar totalmente desacuerdo con que estos tuvieron problemas para explicar o hacer llegar a los estudiantes los deberes a distancia, aspecto que discute con el trabajo de Suberviola (2020), ya que en él los familiares expusieron que los docentes no tenían una preparación elevada para ofrecer la enseñanza a través de la nueva metodología con medios digitales.

7.2.6 Objetivo 6

Comparar la percepción del alumnado, sus familias y sus docentes con respecto a la conceptualización de los deberes escolares.

Se procede ahora a realizar la discusión sobre la comparativa que se realizó entre las opiniones que aportaron cada grupo de la muestra estudiada sobre la dimensión referida a la *Concepción de los deberes*. A la hora de definir el término "tareas escolares", las medias de todos los conjuntos fueron altas, sobre todo la de los escolares, teniendo claro que los deberes eran actividades que los maestros y maestras enviaban para realizar en el hogar. Esta concepción encaja con la mayor parte de las definiciones que aportan diversos autores (Cooper, 1989, citado por Cooper et al., 2006; Eddy, 1984; Keith, 1986, citado por Pan, 2015; Pan et al, 2013) donde se destaca la conclusión de que estas se realizan fueran del centro educativo, bajo la consigna de los docentes.

En cuanto a las finalidades de las tareas se observó un acuerdo por parte de todos los participantes sobre que los deberes ayudan a ampliar y afianzar contenidos, dándose la misma situación en el estudio realizado por la Consejería de Educación de Castilla y León (2017), donde tanto familias, como docentes y alumnado tenían esta concepción. No obstante, en este estudio los datos más positivos fueron los del alumnado, mientras

que en el otro estudio las opiniones más positivas en este respecto fueron las de los docentes, destacando también que el 92 % de los escolares encuestados en la investigación de Gónzález Felipe y Reparaz (2012) tenían la misma opinión. En relación a si las tareas ayudan a la preparación de los exámenes, las percepciones fueron positivas, siendo las más bajas las del profesorado, sin embargo, en el estudio de Metlife (2007) el 90 % de los docentes declararon que sí permitían al alumnado alcanzar dicha meta.

Asimismo, se pudieron atisbar opiniones positivas, sobre todo la de los escolares, acerca de que las tareas permitían al docente evaluar el progreso académico de los estudiantes. En el estudio elaborado por la Consejería de Educación de Castilla y León (2017), el 72 % de los docentes afirmaron que sí aportaban información sobre cómo evoluciona el alumnado en el ámbito académico. En cambio, hay que recordar que, en el metaanálisis de 128 investigaciones, Scheerens et al. (2013) no consiguió establecer resultados consistentes sobre este aspecto, debido a la gran variedad de datos. De igual manera, toda la muestra reveló su acuerdo ante que las tareas permiten al alumnado enfrentarse de forma autónoma a los contenidos, destacando la casi total coincidencias con los porcentajes ofrecidos el trabajo de la Consejería de Educación de Castilla y León (2017).

Con respecto a la necesidad de legislar, los docentes presentaron una opinión menos positiva que la de las familias, en cambio, en el trabajo de Tristán (2017) ocurrió lo contrario, siendo los docentes los que estuvieron más de acuerdo con dicha necesidad. En el aspecto referido a que los docentes deben ser los encargados de tomar las decisiones sobre los deberes que se deben enviar, se resalta el casi total acuerdo que mostraron los estudiantes a este respecto, así como las medias altas de docentes y familias ($\square_{Docentes}$ = 3.69, *Sd* = .93; $\square_{Familias}$ = 3.93, *Sd* = 1.28), opiniones que coinciden con las aportadas por Baldivis Secondary Collage (2014), donde se indicaba que uno de los roles de los docentes era establecer el balance adecuado de tareas, encargándose de que este fuese sensato y moderado, viéndose apoyado también por González Tornaría et al. (2009)

Finalmente, otro aspecto a destacar es que fueron las familias las que mostraron su menor acuerdo ante que el profesorado explicase y corrigiese las tareas escolares. Este aspecto se puede ver justificado por lo expresado por González Tornaría et al.

(2009, p. 223), quienes dicen que la solicitud, por parte de los docentes, de deberes "puede ir desgastando la relación que la familia y los niños tengan con la escuela", resaltando también que en el estudio de Figueroa y Fernández (2014) las familias no estaban de acuerdo con el envío de tareas, puesto veían injusto que tuviesen que encargarse ellos de la finalización de las tareas de clase, puesto que lo consideraban un elemento inherente a la escuela.

Para finalizar, expresar que se analizó la hipótesis de si el rol de los participantes (alumnado, docentes, familias) influía en la percepción que tenían como la concepción de los deberes. El contraste de esta hipótesis permitió observar que el rol de los participantes tuvo un efecto estadísticamente significativo en la conceptualización que estos manifestaron sobre los deberes escolares, si bien dicho efecto obtuvo un valor que denotó una magnitud muy pequeña [$H(2) = 8.88$, $p < .05$, $\eta^2_H = .01$]. Los tests de Mann-Whitney realizados evidenciaron que la citada conceptualización estadísticamente significativa debía atribuirse a las diferencias entre el alumnado y sus familias ($U = 12381$, $p < .05$), siendo más positiva la conceptualización que hicieron los estudiantes con respecto a sus familias. No obstante, el tamaño del efecto se interpretó bajo ($r = -.14$), lo cual ha quedado demostrado en las anteriores afirmaciones, así como con las peticiones realizadas por las asociaciones de padres y madres como CEAPA (2012, 2016, 2018, 2020).

7.2.7 Objetivo 7

Confrontar las opiniones del alumnado, sus familias y sus docentes referente a la dimensión socioafectiva y el ocio y tiempo libre de los estudiantes existente hacia las tareas escolares.

Atendiendo a la discusión sobre la confrontación de opiniones de la muesta sobre la dimensión de *Tiempo libre y dimesión socioafectiva*, se puede comenzar resaltando percepciones no muy positivas ante que los deberes les restan tiempo libre y familiar al alumnado, lo cual entra en conflicto con los indicado por Parra (2017), quien destacó que, en su investigación, el 40 % de estudiantes y sus familiares sí se quejaban de ello. Sin embargo, en la investigación de Metlife (2007) solo el 15 % de las familias que les daban importancia a los deberes tenían la queja de que las tareas les quitaban a

los escolares tiempo en familia. En cuanto a que no deben demandarse tareas escolares durante los periodos festivos y vacacionales, el grupo que mostró su mayor acuerdo fue el alumnado y, después, la familia. En este sentido, son varios los estudios (Consejería de Educación de Castilla y León, 2017; Metlife, 2007) en los que la familia defiende la necesidad de la eliminación de tareas escolares durante estos periodos.

Familiares y docentes coincidieron en una media de casi cuatro puntos sobre la afirmación de que hacer deberes correctamente aumentaban la motivación de los escolares. Este aspecto coincide con las opiniones del profesorado encuestado por la Consejería de Educación de Castilla y León (2017), donde el 53.60 % de ellos mostraron su acuerdo con dicha afirmación, destacando también que, la mitad del profesorado estudiado en la investigación de Metlife (2007), empleaban los deberes con la finalidad de motivar a los escolares a estudiar. Todo ello entra en conflicto con las opiniones que la muestra de docentes y familias señalaron sobre la afirmación de que los estudiantes realizaban la tarea por obligación y no por propio interés, donde se observaron medias que oscilaban entre el tres y el cuatro. En cambio, en las opiniones de los escolares sobre que si los deberes eran una pérdida de tiempo, se observó una media de □ = 1.46 (*Sd* = .74), lo cual está apoyado por la investigación de González Felipe y Reparaz (2012), ya que el 92 % de ellos determinó que las tareas eran importantes y buenas para ellos.

Finalmente, en relación con la motivación, tanto docentes como escolares expusieron su acuerdo ante que los deberes en grupo eran muchos más motivadores que en solitario, ante lo cual las medias de las familias fueron algo inferiores, similiar a lo ocurrido en el estudio de Tristán (2017), donde fueron los escolares los que más valoraban los trabajos en grupo, diciendo poner más esfuerzo que en los trabajos individuales, en cambio, esta afirmación no era compartida por los familiares y profesorado. Asimismo, se atisbaron percepciones positivas ante la variable de que los deberes repetitivos eran desmotivadores, siendo las medias más elevadas las de los docentes igual que ocurría en la investigación de Tristán (2017), ya que como expresa Sánchez Vales (2014) las tareas no pueden ir dirigidas exclusivamente a la repetición.

En cuanto a las sensaciones que provocan las tareas, docentes y familias mostraron medias más bajas a la de los escolares con respecto a que las tareas les producían estrés, coincidiendo con el 44.20 % del alumnado encuestado por la

Consejería de Educación de Castilla y León (2017), quien expresó que nunca o casi nunca se agobiada o estresaba a causa de los deberes. No obstante, las medias de las familias y los docentes se elevaron ante que los estudiantes sí se agobian ante la cantidad de deberes que deben realizar, destacando que alrededor de cuatro de cada 10 de las familias del último estudio indicaron que los deberes generan actitudes de rechazo hacia el estudio.

En cuanto a que, si los deberes ayudaban al alumando a estar más seguros de sí mismo, se observaron medias superiores a tres tanto en el grupo de los docentes como en el de las familias, remarcando que casi la mitad de familias encuestadas por la Consejería de Educación de Castilla y León (2017) afirmaban su acuerdo ante dicha cuestión y así como el 70.30 % del profesorado, siendo también en el presente estudio más positivas las percepciones de los docentes. Finalmente, se atisbaron medias más bajas con respecto a que la familia y los docentes pensaran que los deberes provoran peleas en el hogar, sin embargo, el 48.20 % de las familias del estudio anterior expresaron que las tareas sí eran causantes habituales de conflictos familiares.

Por último, resaltar que, atendiendo a las opiniones de los diversos grupos, se decidió analizar la hipótesis de si el rol de la muestra influía en las percepciones que tenían sobre esta dimesión. A modo de síntesis, se observó que el rol de los participantes tuvo un efecto estadísticamente significativo y con una magnitud baja en la valoración de las implicaciones socioafectivas de los deberes escolares [$H(2) = 11.70$, $p < .05$, $\eta^2_H = .02$]. Las pruebas *post hoc* de Mann-Whitney realizadas revelaron que la mencionada valoración estadísticamente significativa debía atribuirse a las diferencias entre el alumnado y sus familias ($U = 13085$, $p < .05$) y entre el alumnado y sus docentes ($U = 4455$, $p < .05$), siendo más positiva la valoración que hicieron los estudiantes con respecto a sus familias y docentes, al igual que algunos estudios analizados (Consejería de Educación de Castilla y León, 2017; Tristán, 2017). No obstante, el tamaño del efecto se interpretó bajo en ambos casos ($r_{\text{Alumnado-Familias}} = -.11$, $r_{\text{Alumnado-Docentes}} = -.14$).

7.2.8 Objetivo 8

Contrastar las percepciones que tiene el alumnado, sus familias y sus maestros en cuanto a la implicación familiar en las tareas.

A continuación, se procede a realizar la discusión de los resultados referidos al constraste de opiniones de los diferentes grupos de la muestra con respecto a la dimesión de *Implicación familiar*. La media de los docentes se mostró menos positiva que la de alumnado y familias sobre que los familiares se preocupan por que sus hijos e hijas realicen las tareas, en cambio, en el estudio de la Consejería de Educación de Castilla y León (2017), el 55.60 % de los docentes afirmaban que la familia se implicaba activamente en la realización y el 58.10 % determinó que las familias llevan a cabo un seguimiento diario de las tareas. Ante ello, en el presente estudio se muestra concordancia con este aspecto, puesto que las medias de docentes y familias son elevadas en el aspecto de que es responsabilidad de las familias asegurarse de que los escolares realicen los deberes, apoyado por varios autores (Baldivis Secondary College, 2014; Bernet, 2019; Parra, 2017; López Rodríguez y Cortés, 2019; Rosário et al., 2006).

Igualmente, se observaron medias bajas sobre que las familias realizan las actividades cuando los escolares no saben, destacando que fueron los familiares los que mostraron mayor desacuerdo, lo que se constradice con lo recogido en el trabajo de Rosário, Mourão et al. (2006), donde se destacaba esto como una de las malas prácticas que realizan las familias en lo referente a su implicación en las tareas escolares. No obstante, todos los grupos mostraron su acuerdo ante que la implicación familiar supone beneficios en el proceso educativo de los estudiantes, aspecto que está apoyado por diferentes estudios (Alonso Carmona, 2014; Lastre et al., 2018; Rosário, Mourão et al., 2006; Valle et al., 2016a), destacando que el 80 % de los docentes estudiados por Bernet (2019) destacaron que la implicación familiar era una variable muy relevante.

En cuanto a la formación de los familiares, resulta interesante que la media de los docentes es más elevada cuando se afirma que los familiares saben cómo ayudar a sus hijos e hijas con los deberes, que en lo referente a que estos tengan la formación adecuada. Sin embargo, las familias muestran unas medias muy elevandas en ambas variables, por lo que se creen totalmente capaces de ayudar a sus hijos e hijas con las tareas, ante lo cual Alonso Carmona (2014) especificó que los familiares se sienten más

competentes para ayudar a sus progenitores cuanto mayor es su formación académica. De igual modo, se observaron diferencias altas también en las medias de docentes y familias, a favor de los segundos, cuando se habló de que la familia disponía del tiempo necesario para ayudar con las tareas escolares, lo cual se contradice por completo a las opiniones del estudio de Tristán (2017), donde son los docentes los que muestran mayor acuerdo.

Todos estos aspectos quedan influenciados por la variable referida a la implicación del nivel socioeconómico. En dicha variable se mostraron medias altas, sobre todo las de los docentes, con respecto a que dicho nivel influnía en la implicación de las familias. Las diferencias observadas en estas últimas respuestas entre docentes y familias pueden verse argumentadas por el hecho de que la cumplimentación de los cuestionarios de las familias se llevó a cabo de forma telemática, por lo que quedó bajo propia decisión rellenarlo o no. Esto puede hacer pensar que solo lo rellenaron aquellas familias más implicadas en el proceso educativo de sus hijos e hijas, destacando además que, tras el análisis de datos descriptivos de la muestra, se pudo observar que el 45.98 % (n = 87) eran familias de un nivel medio-alto y alto, el 43.68 % (n = 87) pertenecían a un nivel medio-bajo, medio-medio y solo el 10.35 % (n = 87) procedía de un nivel socioeconómico bajo. Todo ello demuestra que el nivel socioecocómico sí influye en la implicación familiar.

En cuanto a la comunicación familiar y su implicación en el centro, las familias mostraron un acuerdo más bajo en lo referido a que las tareas escolares les permitían aumentar la comunicación con sus hijos e hijas, siendo algo más altas las medias de los docentes. Sin embargo, la proporción de docentes, del estudio de Bernet (2019), que tenían esta opinión era muy baja. En cambio, en otros estudios (Cooper et al. 2006; Epstein & Van Voorhis, 2001, citados por Blazer, 2009; Parra, 2017) ha sido resaltada la mejora de la comunicación de la familia con los escolares como un beneficio de las tareas escolares. En relación con este aspecto, destacar que las percepciones tanto de los docentes como de las familias, con respecto a que las tareas permiten aumentar la participación de las familias en el centro, sí fueron positivas, lo cual queda apoyado por autores como Valdés y Urías (2010, citado por Bernet, 2019) o Parra (2017), pero Gallego-Domínguez (2014) resaltaba que las comunicaciones realizadas entre las

familias y los centros eran casi mínimas las que iban destinada a tratar aspectos relativos a los deberes escolares.

Para finalizar, se resalta que también se decidió analizar la hipótesis de que si el rol de la muestra influía en su percepción antes la implicación familiar. Resumiendo la respuesta al contraste de esta hipótesis, se observó que el rol de los participantes tuvo un efecto estadísticamente significativo y con una magnitud grande en la valoración de la implicación familiar en los deberes escolares [$H(2) = 131.12$, $p < .05$, $\eta^2_H = .28$]. Las pruebas *a posteriori U* de Mann-Whitney realizadas evidenciaron que dicha valoración estadísticamente significativa debía atribuirse a las diferencias entre el alumnado y sus familias ($U = 5260$, $p < .05$) y entre el alumnado y sus docentes ($U = 1529$, $p < .05$), siendo menos negativa la valoración que hicieron los estudiantes con respecto a sus familias y docentes. El tamaño del efecto se interpretó medio-grande en ambos casos ($r_{\text{Alumnado-Familias}} = -.46$, $r_{\text{Alumnado-Docentes}} = -.37$).

7.2.9 Objetivo 9

Cotejar los pensamientos del alumnado, sus familias y sus docentes sobre la influencia de los deberes en la competencia de aprender a aprender.

Se procede ahora a realizar la discusión de los resultados recopilados sobre los distintos grupos de la muestra en lo referido a la dimensión de *Aprender a aprender*. En primer lugar, destacar que todos los grupos coinciden en que los deberes son una responsabilidad de los escolares, ante lo cual algunos estudios (Cooper, 2001; Daza, 2014; Metllife, 2007; Parra, 2017; Sánchez Lissen, 2015; Villanueva, 2017) determinan que gracias a las tareas se ve fomentada la responsabilidad del alumnado.

En lo referente a la cantidad de tareas, se apreciaron medias bajas en lo relativo a que una mayor cantidad de deberes supone una mejora en el rendimiento académico, lo cual se ve apoyado por la OCDE (2014), pero discute con la información aportada por Pan (2015). Asimismo, es preciso resaltar que mientras que los escolares y las familias mostraron su acuerdo con que las asignaturas con mayor cantidad de deberes eran Matemáticas, Lengua e Inglés, la media de los docentes fue más baja. Ante esta

afirmación, los escolares del estudio realizado por la Consejería de Educación de Castilla y León (2017) ofrecían la misma opinión.

Pasando a abordar ahora el tópico del tiempo de dedicación de las tareas, destacar que tanto familias como docentes mostraron su acuerdo en que es más importante la frecuencia de realización que la cantidad de tareas, con lo cual coinciden autores como Tristán (2017), Fernández-Alonso et al. (2015) y Cooper (2001, citado por Amiama, 2013). En relación con esto, destacar que los docentes y familias mostraron medias similares, no muy elevadas, en lo referido a que los estudiantes se les exige realizar deberes diariamente. Sin embargo, el 73.20 % de los estudiantes de la investigación llevada a cabo por la Consejería de Educación de Castilla y León (2017) expusieron que hacían deberes todos o casi todos los días.

En lo respectivo a los hábitos de estudio, se observaron medias elevadas de todos los grupos en lo relativo a que los deberes favorecen el desarrollo de la gestión de su tiempo, destacando que fueron los docentes los que mostraron las opiniones más positivas. Estas opiniones están apoyadas por autores como Pan (2015), Parra (2017) y Regueiro et al. (2015a). No obstante, hay que indicar que otros autores como Ñúñez et al. (2015a) o Valle et al. (2015a) afirmaban que el hecho de pasar mucho tiempo realizando las tareas también podía significar que no saben gestionar bien su tiempo. Asimismo, tanto familias como docentes obtuvieron medias superiores a tres en lo relacionado con los deberes ayudaba a los escolares a mejorar su capacidad de resolución de problemas, así como su pensamiento crítico, lo cual coincidía con las opiniones de diferentes autores (Cooper, 2001; García Díaz, 2016; Sánchez Vale, 2014; Tristán, 2017; V.V. A.A., 2017).

Otro aspecto interesante a resaltar es que mientras que las familias y docentes tuvieron opiniones muy positivas sobre que los deberes con los que más aprendían los escolares eran con aquellos con los que podían investigar, aspecto secundado por la Consejería de Educación de Castilla y León (2017), los docentes mostraron una percepción más positiva sobre que las tareas que más les permitían aprender eran las de memorización. Esta afirmación entra en conflicto con lo señalado en el estudio de Tristán (2017), donde más de seis de cada 10 estudiantes defendieron que preferían las tareas de investigación y búsqueda. Relacionado con este aspecto, todos los grupos mostraron su acuerdo sobre que las tareas escolares que realizaba el alumnado

procedían de los libros de texto y no eran elaboradas por el docente, lo cual concuerda con los resultados ofrecidos por la Consejería de Educación de Castilla y León (2017), donde se indica que el 89 % de los docentes encuestados determinaron que los deberes eran ejercicios del libro.

Finalmente, los docentes obtuvieron una percepción mucho más positiva con respecto a que los deberes eran adaptados a cada escolar que los familiares, ya que los pensamientos de estos últimos iban mucho más en la dirección de los escolares de la investigación de la Consejería de Educación de Castilla y León (2017), donde el 88.70 % señaló que, siempre o casi siempre, los deberes eran iguales para todos. No obstante, remarcar también que en el caso de que los deberes deben ser siempre sobre aspectos ya tratados en el aula, fueron las familias las que mostraron opiniones más positivas.

Para finalizar resaltar que este objetivo también se comprobó si el rol de la muestra influía en las percepciones sobre la dimensión relacionada con la competencia de aprender a aprender. Concluyendo, se observó que el rol de los participantes tuvo un efecto estadísticamente significativo y con una magnitud pequeña en la valoración del desarrollo de la competencia clave aprender a aprender con los deberes escolares [$H(2) = 19.99$, $p < .05$, $\eta^2_H = .03$]. Las pruebas *a posteriori* *U* de Mann-Whitney llevadas a cabo evidenciaron que dicha valoración estadísticamente significativa debía atribuirse a las diferencias entre el alumnado y sus docentes ($U = 3334$, $p < .05$) y entre las familias y los docentes ($U = 926$, $p < .05$), siendo más positiva la valoración que hicieron los estudiantes y sus familias con respecto a los docentes. Los tamaños de los efectos se interpretaron como pequeño en el primer par ($r_{\text{Alumnado-Docentes}} = -.23$) y moderado en el segundo ($r_{\text{Familias-Docentes}} = -.31$).

7.2.10 Objetivo 10

Valorar las discrepancias entre las opiniones del alumnado, sus familias y sus docentes en lo referido a la relación de los deberes con la COVID-19.

Finalmente, se procede a llevar a cabo la discusión de los resultados que fueron obtenidos en el objetivo 10. En primer lugar, es preciso remarcar un tema muy repetido durante la pandemia sobre todo por asociaciones como CEAPA (2020) la cantidad de

tareas durante el confinamiento. En este caso, se observó que los escolares mostraron mucho más su acuerdo sobre esta cuestión, ya que las medias de las familias y los docentes fueron bastante más bajas, de igual manera, también los escolares de la investigación de Tristán et al. (2021b) ofrecieron las mismas opiniones.

En cuanto a que si la metodología empleada para las tareas era la misma que antes del confinamiento, tanto familias como escolares mostraron su acuerdo, no obstante, los docentes obtuvieron medias más bajas, por lo que ellos pensaba que sí habían adaptado metodológicamente las tareas a la situación. Ante ello, Suberviola (2020) expresó que las familias encuestadas no apoyaban la afirmación de que el docente tuviese la formación adecuada para llevar a cabo la educación telemática y, por lo tanto, para adaptar los deberes a esta nueva visión de escuela. Asimismo, esta autora señaló que existían muchas dificultades para llevar a cabo dichas adaptaciones metodológicas, sobre todo, la dirigida a aquellos estudiantes con mayores dificultades (Chocarro y Gargallo, 2020, citado por Suberviola, 2020).

Las medias se elevaron en todos los grupos cuando se habló de que la dificultad de las tareas había aumentado por la carencia de la figura presencial del docente, a lo cual Suberviola (2020) añade que esta forma de enseñanaza no hacía sino aumentar la desigualdad de oportunidades. Igualmente, Talledo (2021, p.22) apoyó estas percepciones ya que expresaba que los escolares tuvieron que enfrentarse solos a actividades "poco entendibles, causando malestar y frustración". A ello hay que añadir que tanto los estudiantes como sus familias mostraron medias superiores a cuatro sobre que los escolares tenían Internet para realizar las tareas en el confinamiento, pero es resaltable que la media de los docentes no llegó ni a tres, lo cual puede volver a deberse al sesgo cultural en el grupo de las familias, ya que se recuerda que el nivel socioeconómico de estas era alto.

Pasando a atender las afirmaciones sobre la familia, las opiniones más positivas sobre que se estos se implicaron más durante el periodo de confinamiento en las tareas escolares fueron de los familiares, ya que fueron varios los autores (Bonal y González, 2021; Cabrera, 2020; Varela et al., 2021) que declararon que los progenitores se convirtieron en un eje esencial para asegurar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, solo el 7.14 % de los familiares de Educación Primaria encuestados en el estudio de Suberviola (2020) indicaron que habían estado totalmente

adaptados a la situación de pandemia en lo referido a los deberes escolares. Finalmente, expresar que se vislumbraron medias similares que rondaban el tres en todos los grupos con respecto a la familia no tuviese tiempo para dedicar a las tareas debido al trabajo en ese periodo, destacando que Varela et al. (2021) puso de manifiesto la dificultad de la conciliación laboral y familiar.

En lo referido a los docentes, estos y los estudiantes mostraron opiniones muy positivas en cuanto a que corregían los deberes todos los días, destacando concordancia con los estudiantes de la investigación de Tristán et al. (2021b), no obstante, las medias de los familiares fueron más bajas. De la misma manera, es interesante que todas las medias fueron elevadas en cuanto que los docentes enviaban también mensajes de ánimo y no solo deberes, es decir, se preocupan también de aspectos emocionales. No obstante, esto no coincide con lo señalado por Wang et al. (2020), quienes expusieron que los problemas psicológicos de los escolares habían quedado relegadso a un segundo plano.

En último lugar, decir que se analizó también en este último objetivo si el rol de la muestra había influido en las percepciones con respecto a esta dimensión. Respondiendo a esta hipótesis, se observó que el rol de los participantes tuvo un efecto estadísticamente significativo y con una magnitud moderada en la valoración de los deberes escolares durante la Covid-19 [$H(2) = 50.17$, $p < .05$, $\eta^2_H = .10$]. Las pruebas *a posteriori* *U* de Mann-Whitney realizadas revelaron que dicha valoración estadísticamente significativa debía atribuirse a las diferencias entre el alumnado y sus familias ($U = 9374$, $p < .05$) y entre los primeros y sus docentes ($U = 3168$, $p < .05$), siendo más positiva la valoración que hicieron los estudiantes con respecto a sus familias y docentes, como así se ha podido comprobar en la discusión de estos resultados. Los tamaños de los efectos se interpretaron como pequeños en ambos pares ($r_{\text{Alumnado-Familias}} = -.27$, $r_{\text{Alumnado-Docentes}} = -.24$).

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

8.1 Conclusión de los resultados

8.2 Implicaciones prácticas socioeducativas y propuestas de mejora

8.3 Fortalezas y limitaciones

8.4 Líneas futuras

"Un maestro es una brújula que activa los imanes de la curiosidad, el conocimiento y la sabiduría en los alumnos"

Ever Garrisson

Capítulo 8

Conclusiones e implicaciones prácticas de la investigación

Por último, se procede a abordar el capítulo 8 dirigido a expresar las diversas conclusiones que se han podido extraer a lo largo de esta investigación, así como las implicaciones prácticas que se pueden derivar de la misma.

8.1 Conclusiones de los resultados

Con el fin de ir cerrando esta tesis, se procede a sintetizar en este apartado las conclusiones más relevantes que se han ido observando en cada una de las dimensiones a lo largo de toda la discusión de resultados.

Dentro de la dimensión referida a la *Concepción de los deberes* que tiene la comunidad educativa del centro seleccionado de la provincia de Alicante, se puede concluir que hay consonancia entre los diversos grupos de la muestra con la definición operativa establecida al inicio de esta tesis sobre lo que son los deberes escolares. Es decir, se concluyó que son tareas que el profesorado envía para que los colegiales lleven a cabo fuera del horario académico, normalmente en el hogar o en academias especializadas para tal fin (Tristán, 2017).

Entre las finalidades que se atribuyeron a los deberes, se resaltó la de consolidar los contenidos que habían sido previamente trabajados en el aula (Pan et al., 2013), así como ampliar estos aprendizajes conviniendo con lo señalado por González et al. (1997, citado en Amiama, 2013). Sin olvidar, que también se entendían como una forma más de evaluación del proceso de desarrollo académico de los estudiantes, siendo consideradas como actividades de gran similitud a los ejercicios que se presentan en los exámenes. No obstante, resaltar que fueron señalados ciertos aspectos negativos de las tareas como que eran actividades obsoletas, poco motivadoras y bastante repetitivas que les restaba tiempo libre a los escolares, aspecto apoyado por Amiama (2013) y Valle et al. (2017).

Finalmente, con respecto a esta dimensión señalar que el aspecto relacionado con la necesidad de elaborar una legislación común para llevar a cabo una regulación y

racionalización de las tareas escolares no fue muy valorado, ya que se concluyó que la realización de una legislación no implicaba su cumplimiento en la realidad de las aulas. No obstante, sí se abogó por la necesidad de establecer líneas comunes de deberes escolares dentro del centro educativo a nivel del Proyecto Educativo de Centro (Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid, 2017), con la finalidad de que existiese una mayor y mejor coordinación entre los docentes tanto del mismo nivel, como a lo largo de los diferentes cursos.

Pasando ahora a señalar las conclusiones de la dimensión *Tiempo libre y dimensión socioafectiva*, es preciso concluir que la muestra estudiada determinó que los deberes no daban lugar a sensaciones de estrés en el alumnado, siendo los escolares los que más confirmaban esta afirmación. A esto se debe añadir que tampoco se achaban a los deberes sintomatología física derivada de agobio o ansiedad, pero que esta muchas veces se utiliza por los estudiantes a modo de excusa para la evitación del trabajo. No obstante, se debe añadir que la única asignatura que salió a la luz cuando se hablaba del posible estrés fue Matemáticas, donde la mayor parte de los escolares apoyaron la dificultad de la misma y las sensaciones negativas hacia ella (Valle et al., 2016b).

En cuanto a la relación de deberes y motivación, se puede determinar que la muestra concluyó con que esta aumenta con la realización correcta de las tareas, así como con la realización grupal de las mismas. Sin embargo, la iniciativa hacia los deberes por parte de los escolares era considerada baja y solo por obligación, no por placer o decisión propia, aunque estos sí veían las tareas como algo importante dentro de su desarrollo académico (Felipe y Reparaz, 2012). Para finalizar, destacar que la muestra se mostró contraria a que los escolares perdiesen tiempo de ocio o familiar por culpa de las tareas, aspecto contrario a lo defendido desde hace años por la asociación CEAPA. No obstante, sí coinciden con ella en lo referido a que los tiempos vacacionales deben estar exentos de tareas escolares, puesto que son periodos de descanso y juego.

Sobre la dimensión de *Implicación familiar*, las conclusiones a destacar son que la muestra confirma que las familias se implican y se preocupan por la educación de sus hijos e hijas y se ocupan de que los deberes escolares sean realizados (Fernández-Freire et al., 2019; Parra, 2019; Polo y Bailén, 2019), destacando que la opinión menos favorable fue la ofrecida por los docentes. Asimismo, se confirma que la ayuda ofrecida

por las familias solo es en forma de guía sin llegar a ofrecer la solución a las actividades, resaltando además que, aunque la ayuda viene ofrecida por los diferentes miembros de las familias, son las madres las que más ayudan y las que más peticiones de ayuda reciben (Suberviola, 2020).

No obstante, también se puede concluir que la ayuda ofrecida va a depender del tipo de familia y, sobre todo, del nivel socioeconómico, matizando que este aspecto queda demostrado ya solo en el sesgo observado en la muestra de las familias, puesto que se observó una mayor participación de aquellas familias con niveles socioeconómicos más elevados. Lo cual pone en evidencias varios aspectos:

- El nivel socioeconómico de las familias influye en la dimensión relacionada con la implicación familiar (Alonso Carmona, 2014; Bernet, 2019).
- La implicación de las familias es mayor conforme aumenta su nivel socioeconómico.
- Las opiniones de las familias con un nivel económico más elevado muestran unas percepciones más positivas hacia la implicación familiar y los deberes.
- Las opiniones de los docentes son más negativas con respecto a la implicación familiar puesto que tienen en cuenta el conjunto completo de todas las familias del centro y no solo de aquellas que cumplimentaron los cuestionarios.

Como bien exponían Fajardo et al. (2017), el nivel socioeconómico queda determinado por los ingresos, el trabajo desempeñado por los mismos, así como por su nivel educativo. Ante lo cual se puede añadir que la muestra reveló mayores diferencias ante que los familiares tienen el tiempo y la formación para ayudar con las tareas, siendo los docentes los que ofrecieron opiniones menos positivas, argumentando tal negativa con que suelen haber problemas con el idioma y con la falta de formación de las familias con alumnado con necesidades educativas. No obstante, todos concluyeron que la ayuda familiar es beneficiosa para el desarrollo de los escolares (Tristán et al., 2021a). Finalmente, aportar que se determinó que los deberes mejoraban más la participación de la familia en el centro, que la comunicación con sus hijos e hijas, destacando que la comunicación con los docentes sobre el tema de los deberes tampoco era muy elevada.

Sobre la dimensión *Aprender a aprender* se puede concluir que la muestra indicó que los deberes sí ayudan a mejorar los hábitos de estudio de los escolares, sobre todo su capacidad de responsabilidad, organización y gestión de su tiempo y acticidades, añadiendo también que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas, aunque en este último se observan unas medias no tan elevadas (Cooper, 2001; Daza, 2014; García Díaz, 2016; Metllife, 2007; Pan, 2015; Parra, 2017; Sánchez Lissen, 2015; Villanueva, 2017). No obstante, los escolares resaltaron que también implican la potenciación de aspectos negativos como que sensaciones de agobio o estrés, sentimientos de obligación, indicando que realmente no ayudan a aumentar las notas académicas.

Esto entra en consonancia con lo relativo a la cantidad de deberes, las percepciones de los estudiantes no permiten aportar una conclusión clara de si se solicitan muchos o pocos. Sin embargo, si se puede establecer que la muestra determinó que la frecuencia de realización de tareas era mucho más relevante que la cantidad de trabajo (Amiama, 2013; Fernández-Alonso et al., 2015; Tristán, 2017), matizando que eran Matemáticas y Lengua las asignaturas con mayor cantidad de trabajo escolar para el hogar. A esto se debe añadir que también determinaron que la cantidad de tareas no está directamente relacionada con el aumento del rendimiento académico, pero los estudiantes y los docentes confirmaron que en el caso de Matemáticas sí sucedía, ya que esta era una asignatura en la que se mejoraba a base de repetición y práctica. Finalmente, en lo relacionado con la dificultad de tareas, se concluyó que las tareas eran sencillas, puesto que solían ser sobre contenidos vistos en el aula.

Para finalizar, con respecto a la dimensión de la *COVID-19*, es preciso señalar que solo los estudiantes apreciaron la existencia de una cantidad de tareas superior a la que se solicitaba con anterioridad al confinamiento, pero la conclusión de familias y docentes fue que se mandó solo lo necesario. De igual manera, la generalidad de la muestra concluyó diciendo que las tareas no habían sido adaptadas metodológicamente a la nueva situación de enseñanza *online*, señalando que este tipo de situación había derivado en la percepción de una mayor dificultad en las tareas al no disponer de la ayuda docente (Suberviola, 2020; Talledo, 2021).

Asimismo, de forma general, se puede concluir que la mayor parte de la muestra sí tuvo acceso a las tareas escolares durante el confinamiento, pero existieron bastantes

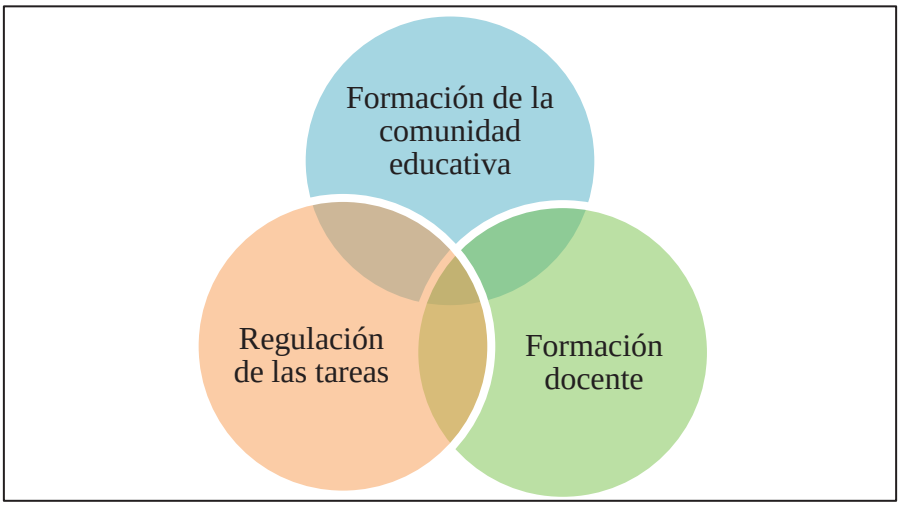
dificultades con las diversas plataformas educativas empleadas. No obstante, esos aspectos de recursos se tuvieron más en cuenta que otros más importantes como la existencia de posibles dificultades sociales o psicológicas por las que pudiesen estar atravesando los escolares durante ese periodo, aun así, se concluyó que los docentes sí se interesaron por el estado anímico de los estudiantes. Se destaca, para la finalizar, que durante este periodo la ayuda familiar se convirtió en un eje esencial de la educación.

8.2 Implicaciones prácticas socioeducativas y propuestas de mejora

Las diferentes implicaciones prácticas socioeducativas de la presente investigación pueden ser entendidas desde tres perspectivas diferentes, como así se aprecia en la Figura 87.

Figura 87

Implicaciones de la investigación



a) Formacion de la comunidad educativa

Como se comentó al principio de este trabajo, uno de los principales motivos que impulsó la realización de este estudio fue la realización previa de un Trabajo Final de Máster que puso de manifiesto las carencias existentes sobre el conocimiento de las opiniones y percepciones que tenía la comunidad educativa sobre los deberes escolares. Por ello, se se decidió realizar un estudio de caso en un centro concreto para poder indagar más en dichas percepciones.

Asimismo, ya se ha podido ir atisbando a lo largo de esta tesis que el eje que vertebra todo el trabajo, los deberes escolares, es un tema que está a la orden del día y que está originando gran revuelo dentro y fuera del ámbito educativo. Por este motivo, se cree conveniente la realización de investigaciones de esta índole con el fin de ser difundidas para que puedan llegar a toda la comunidad científica y educativa, así como a cualquier persona intersada en la educación. La necesidad de que todos los miembros de la comunidad educativa se formen y conozcan más sobre este tópico radica en el hecho de que para poder decidir y opinar en torno al gran entramado que suponen las tareas escolares, primero debería ser preciso formarse y ser conscientes de la realidad que estos pueden conllevar, para así actuar en consecuencia a la realidad educativa existente a día de hoy en los centros educativos.

b) Formacion docente

De igual manera, es necesario añadir que, como ya se ha expuesto en apartados anteriores, aunque se indica que los docentes son los que deben decidir en lo relativo a las tareas porque son los que están formados en ello, son estos mismos los que piden una mayor formación sobre este tema, ya que la formación real de los docentes sobre las tareas se va adquiriendo con la experiencia, puesto que en las universidades no suele haber una formación específica dedicada a este tema.

Por ello, aumentar las investigaciones y las formaciones sobre los deberes escolares debe ser el principal objetivo para lograr un acuerdo y una línea común de toda la comunidad educativa acerca de los deberes. Esta tesis pretende tanto potenciar la formación docente sobre los deberes en las universidades, como ser un documento al que puedan acudir los docentes actuales para mejorar su estilo de enseñanza.

c) Regulación de las tareas

De igual forma, la realización de esta tesis también estuvo motivada por las diferentes leyes, mociones y órdenes que se han ido publicando en ciertas comunidades autónomas y que van dirigidas a la regulación y racionalización de los deberes, destacando que la moción que fue publicada en la Región de Murcia en 2016 resaltaba la necesidad de promover la formación desde las universidades a los futuros docentes sobre las tareas escolares. Por ello, esta tesis también pretende ser una ayuda y una base

para trazar políticas en torno a las tareas escolares como ya se está realizando en otros países europeos y no europeos.

8.3 Fortalezas y limitaciones

Es preciso resaltar como principal fortaleza de este estudio que se pudo llevar a cabo un análisis de gran profundidad en un centro concreto. Además, este era un colegio de gran tamaño, lo cual permitió conocer las percepciones de los tres grupos de participantes. La magnitud del centro y el hecho que de no hubiese una regulación sobre las tareas en él, permitió observar las grandes diferencias de opiniones que existían dentro de esos mismos colectivos, puesto que dentro del centro había personas a favor de los deberes, personas en contra y personas que no se posicionaba sobre ellos.

No obstante, es necesario indicar cuáles fueron las limitaciones encontradas en esta investigación:

- La primera limitación se produjo por la situación derivada por la pandemia mundial provocada por la COVID-19. Este escenario dio lugar a que se tuviese que modificar gran parte de la investigación que se tenia previamente programada, ya que resultaba imposible el acceso a gran cantidad de centros por las limitaciones existentes. Por lo cual, se decidió estudiar solo un centro, pero hacerlo de forma más profunda, es decir, se pasó de emplear una investigación cuantitativa a un enfoque mixto.
- Por esta razón, no se pudo llevar a cabo una investigación que fuese representativa para la comunidad educativa y, por ello, las conclusiones no pueden ser generalizadas a toda la población de esta provincia, sino solo al centro seleccionado.
- La muestra referida a los familiares no incluyó, de forma equitativa, a miembros de los distintos niveles socioeconómicos presentes en el centro, ya que al ser una encuesta de participación voluntaria la participación de ciertos sectores no se vio muy presente. Esto también estuvo motivado por que los cuestionarios se enviaron a través de la plataforma del centro, a la cual no tiene acceso todos los familiares del colegio.

8.4 Líneas futuras

Para cerrar esta tesis es preciso exponer también que, con ella, se pretenden dejar abiertas nuevas líneas de investigación afines al tópico de las tareas escolares. Entre ellas resaltar las dirigidas a investigar sobre cuáles son las metodologias más adecuadas, en función de la edad, para la elaboración de los deberes escolares. Es decir, realizar estudios que sea una base para la futura elaboración de guías y materiales dirigidas a los docentes sobre cómo elaborar unas tareas de calidad.

Asimismo, sería interesante elaborar estudios dirigidos a las familas, o lo que es lo mismo, valorar cuál deberían ser las responsabilidades que tendrían que desempeñar las familias en relación con los deberes con el fin de aprovechar al máximo su ayuda y que esta sea lo más productiva posible. De igual forma, sería conveniente confeccionar pautas y directrices que ayudases a los familiares a implicarse en la educación de sus hijos e hijas de una manera más provechosa.

Otros estudios sustanciales, que podrían ofrecer datos útiles para la comunidad educativa serían el desarrollo de investigaciones dirigidas a valorar cómo influyen los diversos estilos de enseñana y/o aprendizaje en la obtención de beneficios con las tareas escolares.

Finalmente, y como interés personal, sería adecuado valorar la influencia de los deberes escolares en Colegios Rurales Agrupados, puediéndo comparar los resultados con los del centro estudiado, lo que podría permitir conocer si la organización y el tamaño de los centros educativos influye en la utilidad de las tareas escolares.

En definitiva, sería de gran utilidad llevar a cabo cualquier tipo de investigación que fuese dirigida a obtener una mejora relacionada con la utilización de los deberes para casa.

REFERENCIAS

Referencias[2]

ABC. (2012). *Huelga de padres franceses contra los deberes.* https://www.abc.es/familia/educacion/abci-huelga-padres-franceses-contra-201203270000_noticia.html

Aguilar, M. y Morales, M. (2007). Estilos de pensamiento, tipos de liderazgo y estilos educativos en docentes universitarios. *Revista de Psicología, 9*, 81-91.

Aguinaga, S. (2017). *¿Qué podemos aprender del sistema educativo finlandés? La formación del profesorado* (Trabajo fin de grado). Universidad de Cantabria, Cantabria.

Alarcón, J. y Benito, J. (2019). El sistema educativo finlandés y el aprendizaje invisible. En P. Rivera-Vargas, P. Neut, P. Lucchini, S. Pascual y P. Prunera (Ed.), *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital* (pp. 163-174). Universitat de Barcelona.

Alfonso Naranjo, B. (2010). Alumnos/as con NEE, familia y escuela, juntos por la integración. *Revista digital para profesionales de la enseñanza,* (9), 1-11.

Alonso Carmona, C. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *RASE, 7*(2), 395-409.

Álvarez Zarzuelo, M. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. *Revista de Educación Social, 30*, 457-461.

Álvarez, L. y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 175-192.

Amat, J. (2016). Test estadísticos para variables cualitativas: test exacto de Fisher, chi-cuadrado de Pearson, McNemar y Q-Cochran. https://www.cienciadedatos.net/documentos/22.2_test_exacto_de_fisher_chi-cuadrado_de_pearson_mcnemar_qcochran

[2] Se considera preciso destacar que para la elaboración de las referencias se ha utilizado la adaptación e interpretación elaborada por Moreno y Carrillo (2019) de la séptima edición del *Publication manual of the American Psychological Association.*

Amiama Ibarguren, J. F. (2013). *Análisis de los deberes escolares en la E.S.O. y exploración de un espacio colaborativo entre profesorado y familias en la Comunidad Autónoma Vasca.* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco. Recuperado de https://addi.ehu.es/bitstream/10810/12178/1/amiama%20ibarguren.pdf

Arrieta, J. R., Daza, S., Gómez, L. y Vega, L. M. (2012). *Las Tareas Escolares de Ciencias Naturales y sus Implicaciones en el Contexto de una Comunidad Educativa de Barrancabermeja, Colombia*. file:///C:/Users/Usuario/OneDrive/RuthTrist%C3%A1n/DOCTORADO/MARCO%20TE%C3%93RICO/3.%20CAPITULO%202/Arrieta,%202012.pdf

Ato, M., López-Garcia, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Ayuntamiento de Alcoy. (2020). *El Ayuntamiento reparte 52 tabletas con conexión a Internet a alumnado vulnerable.* https://www.alcoi.org/es/portada/noticias_2018/noticia_1087.html

Badía, J. (1984). Maravall niega que exista una "política de acoso" contra la enseñanza privada. *ABC,* 41.

Baldivis Secondary College. (2014). *Homework and Study Policy*. Recuperado de http://baldivissc.wa.edu.au/wp-content/uploads/2014/01/Homework-and-Study-Policy.pdf

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Barredo, L. (2017). *El debate de los deberes escolares: una muestra de la relación entre publicidad y sociedad* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia.

Baş, G., Şentürk, C., & Ciğerci, F. M. (2017). Homework and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Issues in Educational Research, 27*(1), 31–50.

BBC. (2018). *Qué hay detrás de las cifra récord de suicidios de niños y adolescentes en Japón*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-46104354

Belmonte, M. L., Bernardez-Gómez, A. y Conzi, Q. T. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunicación educativa. *Revista Valore, Volta Redonda, 5*.

Belykh, A. (2017). El desarrollo del saber ser: ¿qué espacios, qué modelos, qué herramientas? Debates en Evaluación y Currículum, 3(3).

Bempechat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social- Cognitive Perspective. *Theory Into Practice, 43*(3), 189-196. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4303_4

Berlanga, V. y Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, *5*(2), 101-113.

Bernet, I. (2019). *Percepción y valoración de los maestros y maestras sobre los deberes escolares en la Comunidad de Aragón* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

Bezanilla, M. J., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo. L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos XLIV*, *1*, 89-113.

Blanco, G. y Belver, J. L. (2014). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación, 27*(1), 199-218.

Blazer, C. (2009). *Literature Review: Homework.* Miami Dade County Public Schools. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536245.pdf

Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 14* (1), 44-62. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954.

Borja, D. P. y Luzuriaga, D. F. (2010). *Importancia de considerar las inteligencias intrapersonal e interpersonal en el desarrollo integral de los niños y niñas en etapa escolar* (Tesis Doctoral). Universidad de Cuenca, Educador. https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2306/1/tps608.pdf

Bossolaco, M. L. y Donolo, D. S. (2017). ¿Mi cerebro?... ¿O mi cerebro más el de ustedes? Principios neuropsicocognitivos para comprender el aprendizaje en la era de Internet. En P. Avila y C. Rama (Ed.), *Internet y educación: amores y desamores* (pp. 233-250). México: INFOTEC Centro de Investigación e Innovación en Tecnologías.

Buendía Eisman, L. (1998). La investigación por encuesta. En L. Buendía Eisman, M. P. Colás Bravo y F. Hernández Pina, Métodos de Investigación en Psicopedagogía (pp. 120-155). Madrid, España: McGraw-Hill.Burgos, F.

(2018). Profesores, alumnos y colegios del siglo XXI. *Las nuevas exigencias de la labor educativa*. https://eldebatedehoy.es/educacion/alumnos-metodologia/

Burdos, F. (2018). Profesores, alumnos y colegios del siglo XXI. Las nuevas exigencias de la labor educativa. https://eldebatedehoy.es/educacion/alumnos-metodologia/

Caballo, M. B., Caride, J. A. y Gradaílle, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España. *Educar em Revista,* (45), 37-56. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300004

Cabero-Almenara, J. (2015). Inclusión digital - Inclusión educativa. *Sinergia, 2,* 15-18. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/40763/SINERGIA_2Edici%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cabero-Almenara, J. y Ruiz-Palmero. J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation,* (9), 16–30.

Cabezas, E. D., Andrade, D. y Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Sangolquí, Ecuador: ESPE.

Cabré. A. (2007). Cuatro aproximaciones explicativas a las tendencias de nupcialidad y fecundidad. En A. Cabré (Dir.), *La constitución familiar en España* (pp. 17-40). España: Fundación BBVA.

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación, 13*(2), 114-139. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125

Camacho-Miñano, M. M. y Del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación, 26*(1), 67-80.

Cambrigde Assessment Internacional Education. (2018). *Global Education Census Report*. https://www.cambridgeinternational.org/about-us/edcensus/

Cañas, G. (2001). *Bélgica establece por decreto la duración y el tipo de deberes escolares*. https://elpais.com/diario/2001/05/21/educacion/990396003_850215.html

Carretero, M. R. y Fuentes, M. (2010). Competencia de aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa, 192*, 7-10.

Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(3), 60-99.

Castro Valley Unified School District (2001). *Homework.* http://stanton.cv.k12.ca.us/AR%206154%20%20Homework.pdf

CEAPA. (2012). *CEAPA denuncia la sobrecarga de deberes escolares en casa.* https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/CEAPA%20denuncia%20la%20sobrecarga%20de%20deberes%202.pdf

CEAPA. (2016). *Carta abierta de CEAPA a los padres y madres del alumnado, al movimiento asociativo de madres y madres, a los docentes y a la sociedad en general*. https://www.ceapa.es/carta-abierta-de-ceapa-a-los-padres-y-madres-del-alumnado-al-movimiento-asociativo-de-madres-y-madres-a-los-docentes-y-a-la-sociedad-en-general/

CEAPA. (2018). *CEAPA exige unas vacaciones sin deberes #STOPDEBERES.* https://www.ceapa.es/ceapa-exige-unas-vacaciones-sin-deberes-stopdeberes/

CEAPA. (2020). *Ahora más que nunca el alumnado se merece un descanso con unas vacaciones libres de deberes*. https://www.ceapa.es/ahora-mas-que-nunca-el-alumnado-se-merece-un-descanso-con-unas-vacaciones-libres-de-deberes/

CEIP Francisco de Vitoria. (2017). *Programa "Tablet y papel"*. http://ceipfranciscodevitoria.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/ProgramaTABLETyPAPEL2016_17Sin_anexos.pdf

Chacón, R., Arufe, V., Cachón, J., Zagalaz, Mª L. y Castro, D. (2015). Estudio relacional de la práctica deportiva en escolares según el género. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, 5*(1), 85-92.

Challenge Success. (2012). *Changing the Conversation About Homework from Quantity and Achievement To Quality and Engagement*. Recuperado de http://www.challengesuccess.org/wp-content/uploads/2015/07/ChallengeSuccess-Homework-WhitePaper.pdf

Charles, A. M. (2013). *Homework Problems and Remedies. Academic Instruction for Students with Disabilities.* http://www.lynchburg.edu/wp-content/uploads/volume-10-2014/CharlesAM-Homework-Problems-Remedies-Students-Disabilities.pdf

Chavez, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado, W. Federico y S. Vera-Quiñonez (coords.), *Rompiendo Barreras en la Investigación* (pp. 164-184). Machala, Ecuador: Ediciones UTMACH.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155

Colegio Alemán (2015). *Plan de Tareas Escolares de Educación Primaria del Colegio Alemán de Tenerife.* http://www.dstenerife.eu/wp-content/uploads/2016/06/DST-Hausaufgabekonzept_Grundschule_SPA.pdf

Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido del aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa, 120*, 37-43. https://www.researchgate.net/profile/Cesar_Coll/publication/39155653_Esfuerzo_ayuda_y_sentido_en_el_aprendizaje_escolar/links/02e7e5204b4a558eff000000/Esfuerzo-ayuda-y-sentido-en-el-aprendizaje-escolar.pdf

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2020). *Educación enviará material formativo a los domicilios de los alumnos con dificultades.* https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=107100&IDTIPO=10&RASTRO=c$m59491,70

Comunidad de Madrid (2016). *Acuerdo por la Educación Madrileña 2017-2020.* https://www.madridiario.es/pdf/acuerdo_educacion.pdf

Consejería de Educación de Castilla y León. (2017). *Deberes escolares. Guía para las buenas prácticas en la enseñanza básica*. Junta de Castilla y León.

Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2017). *Las tareas escolares después de la escuela*. http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016364.pdf

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.

Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers and parents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

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.

Costa-Sánchez, C. y López-García, X. (2020). Comunicación y crisis del coronavirus en España. Primeras lecciones. *El profesional de la información*,*29*(3), 1-14. https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.04

Cremades, R. (2017). Validación de un instrumento para el análisis y evaluación de webs de bibliotecas escolares mediante el acuerdo interjueces. *Investigación Bibliotecológica*, *31*(71), 127-149. http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57813

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston: Pearson Education.

Creswell, J.W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Daza, T. M. (2014). *Importancia de las tareas dentro del entorno escolar*. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/2921/THUM_DazaCantorTatiana_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

De León, M., Fígoli, A., Morales, D., Pérez, S. y Valera, L. (2011). *La construcción de los juicios de evaluación de los docentes y su vínculo con las concepciones de evaluación que sostienen* (Tesis doctoral). Universidad de la República, Montevideo.

De Souza, A., Costa, N.M. y De Brito, E. (2017). Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity. *Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde, 26*(3), 649-659. http://10.5123 / S1679-49742017000300022

Del Valle, M. (2015). Deberes escolares sí o no: ¿es ese el debate?. *Escritura pública*, *94*, 40-43. http://www.notariado.org/liferay/c/document_library/get_file?folderId=12092&name=DLFE-142515.pdf

Del Valle, M. y Curotto, M. M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, *7*(2).

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, M., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the

development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 102*, 467– 482. http://dx.doi.org/10.1037/ a0018453.

Díaz Céspedes, F. (2020). Jean Piaget y la Teoría de la Evolución Inteligencia en los niños de Latinoamérica. *Revista de Filosofía Terraustral Oeste*, *1*(1), 1-113.

Díaz, C. E. (2016). *Características Familiares asociadas al rendimiento académico de niños escolares de las instituciones educativas públicas del área urbana de Cartagena* (Tesis Doctoral). Universidad de Cartagena, Cartagena.

Difabio, H. E. (1994). La temática de la motivación en el neoconductismo contemporáneo: locus de control y teoría de la atribución. *Revista española de la pedagogía, 52*(19), 37-56.

Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires. (2014). *Las tareas escolares en la Escuela Primaria*. https://docplayer.es/9941927-Documento-de-trabajo-no-6-las-tareas-escolares-en-la-escuela-primaria.html

Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa del Principado de Asturias. (2016). La relación entre el tiempo de deberes y los resultados académicos. Asturias: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. https://www.educastur.es/documents/10531/879356/La+relaci%C3%B3n+entre+el+tiempo+de+deberes+y+los+resultados+acad%C3%A9micos.+Feb+2016+%28pdf%29/eef9847f-d9e1-4dc2-a7ac-a2ddd9c6f354

Domínguez, J. y Pino-Juste, M. R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *INFAD Revista de Psicología*, *1*(1), 349-358.

Dongil, E. y Cano. A. (2014). *Desarrollo Personal y Bienestar*. https://bemocion.sanidad.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_desarrollo_personal_y_bienestar.pdf

Eddy, Y. (1984). *Developing Homework Police. ERIC Digest.* Washington: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S. & Lin, M. C. (2010). Cross-National Patterns of Gender Differences in Mathematics: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 136*(1), 103–127. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/bul-136-1-103.pdf

Eren, O., & Henderson, D. J. (2007). The Impact of Homework on Student Achievement. *The Econometrics Journal 11*, 326–348.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición, 6*, 27-36.

Euskal Herriko Ikasleen Gurasoen Elkartea (2015). *Deberes en diferentes países. Los deberes a debate.* https://comoelcolibri.files.wordpress.com/2016/12/deberes-en-diferentes-pac3adses-los-deberes-a-debate.pdf

Eysenck, M., Derackshan, N., Santos, R. & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion, 7*(2), 336-353. http://10.1037/1528-3542.7.2.336

Fairbanks, E. K., Clark, M. & Barry, J. (2005). A two-year study of homework practices has produced a policy that balances the needs of students, parents, and teachers. *Principal, 84*(3), 36-39.

Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1, 20*(1), 209-232. http://10.5944/educXX1.14475

Falch, T. y Ronning, M. (2012). Homework assignment and student achievement in OECD countries. *Statistics Norway Research department Discussion Paper No.711*. Recuperado de https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/DP/dp711.pdf

Feito, R. (2020). Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial referencia al caso español. *Contextos educativos, 25*, 163-182. https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3957

Fernández Baños, G. (2017). *Satisfacción, motivación y rendimiento académico del discente de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la asignatura de Educación Física y con los centros educativos* (Trabajo Final de Grado). Universidad de la Rioja.

Fernández, L. (2016). El uso didáctico y metodológico de las tabletas digitales en aulas de Educación Primaria y Secundaria de Cataluña. Revista de Medios y Educación, 48, 9-25.

Fernández, L. (2020). Las tres dimensiones de la Motivación. *Revista Digital Docente, 17*, 5-10.

Fernández, M. J., Pérez, L. y Sánchez, S. (2021). Escuela pública y COVID-19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones, 51*(3), 463–479. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.15981

Fernández, M. P. y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(1), 201-217. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641

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.

Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2016). Homework and Performance in Mathematics: The Role of the Teacher, the Family and the Student's Background. *Revista de Psicodidáctica, 21*(1), 5-23. https://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.

Fernández-Planells, A. y Figueras, M. (2012). Internet en las tareas escolares ¿obstáculo u oportunidad? El impacto de la red en los hábitos de estudio de alumnos de Secundaria de Barcelona y Lima. *Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación, 12*, 161-182.

Figueroa, M. J. y Fernández, D. (2014). Una mirada sobre la educación. Los deberes escolares: incidencia en la vida de la comunidad escolar. *Padres y maestros*, (358), 44-47. http://dx.doi.org/pym.i358.y2014.010

Flavell, J. H. (2019). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L.

Fleiss, J.L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. Psychological Bulletin, *76*(5), 378-382. https://doi.org/10.1037/h0031619

Flores, N. (2018). *Hábitos de estudio en los estudiantes del V ciclo de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 70663 "Carlos Dante Nava Silva", Juliaca* (Tesis doctoral). Universidad Peruana Unión, Juliaca.

Fortún, D. (2019). *Percepciones y creencias de los deberes escolares. La visión de las familias* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragosa: Zaragoza.

Freire, C., Ferradás, M. M., Fernández, S. y Barca, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: diferencias en función del curso y del género. *Publicaciones, 49*(2), 151–168. Doi: 10.30827/publicaciones.v49i2.8087

Frisancho, D., Fairlie, A. y Zurita, E. (2014). El Rorschach en familias unipersonales. *Revista de Investigación en Psicología, 2*(1), 31-72.

Gadea, C. A. (2018). El interaccionismo simbólico y sus vínculos con loes estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. *Sociológica, 33*(95), 39-64.

Gallego-Domínguez, C., Estepa, M. y Parrón, E. (2014). *Las TIC como alternativa innovadora a las tradicionales tareas para casa*. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/52383/Las_TIC_como_alternativa_innovadora_a_las_tradicionales_tareas_para_casa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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. DOI: 10.1080/00220973.2012.745469

García Díaz, R. (2016). *Deberes escolares y rendimiento académico* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Jaén, Jaén.

García, A., Arias, M. y Latas, C. (2003). ¿Qué piensan los maestros extremeños sobre los deberes?. *Campo Abierto, 23*, 15-46.

García, D.M; Joaquín, M.; Torres, P. y Vázquez, I.R. (2013). Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. R*evista electrónica de investigación Docencia Creativa, 2*, 219-225

García-Huidobro, C., Guitiérrez, M. C. y Condemarín, E. (2015). *A estudiar se aprende: metodología de estudio sesión por sesión*. Chile: Alfaomega.

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE. Revista de Sociología de la Educación, 8*(1), 71-85.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4thed.). Boston: Allyn & Bacon.

Godás, A., Lorenzo, M., Santos, M. A. y García-Álvarez, J. (2019). El entorno del proceso de implicación familiar: bases empíricas para el diseño de un programa de intervención. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, 34*, 81-96. DOI: 10.7179/PSRI_2019.34.06.

Gomariz Vicente, M.A., Martínez-Segura, M.J. y Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 45-60. https://doi.org/10.6018/reifop.389631

Gómez, C. J., Monteagudo, J. y López, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos. *REIFOP, 15* (1), 37-49.

González Felipe, P. y Reparaz, C. (2012). *La opinión de los estudiantes sobre las tareas escolares*. Navarra, España: Consejo Escolar de Navarra. Recuperado de https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/D096F1EB-B08C-4554-82D5-C402A27850AF/221905/230512ed70estudio.pdf

González Tolosa, M. A. (2020). *Estrés escolar: representaciones externas de estudiantes de grado sexto* (Tesis Doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

González Tornaría, M. L., 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.

González, P., Lacasa, P., y Albuquerque, M. (1999). Los deberes escolares: ¿qué hay y qué buscamos? *Cultura y Educación, 11*(1), 21-36. doi: 10.1174/113564002320584817

Gotzens, C., Cladellas, R., Clariana, M., y Badia, M. (2015). Indisciplina Instruccional y Convencional: Su Predicción en el Rendimiento Académico. *Revista Colombiana de Psicología, 24*(2), 317-330.

Granado, M. (2019). Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. *Revista de Estudios Socioeducativos, 7*, 27-41. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2019.i7.02

Gutiérrez, M. (2016). *Atribuciones causales en el conflicto educativo.* https://online.ucv.es/resolucion/las-atribuciones-causales-en-el-contexto-educativo-por-margarita-gutierrez/

Guzón, J. L. y González, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos de Educación,23*, 31-53.

Hampshire, P. K., Butera, G. D. & Bellini, S. (2016). Self-Management and Parents as Interventionists to Improve Homework Independence in Students with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure, 60*(1), 22-34. https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.954515

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Galián-Nicolás, B. y Belmonte-Almagro, M. L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 61-75.

Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del Siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo.* Fundación Telefónica.

Howard, S. J., Vasseleu, E., Batterham, M., & Neilsen-Hewett, C. (2020). Everyday Practices and Activities to Improve Pre-school Self-Regulation: Cluster RCT Evaluation of the PRSIST Program. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-15 https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00137

Iglesias, M. T., Gutiérrez, N., John, S. y Rodríguez, C. (2016). Hábitos y técnicas de estudio en adolescentes con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. *European Journal of Education and Psychology, 9*, 29-37. http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.07.002

Jahangir, M. A., Muheem, A. y Rizvi, M. F. (2020). Coronavirus (COVID-19): History, Current Knowledge and Pipeline Medications. *International Journal of Pharmaceutics & Pharmacology 4*,(1), 1-9.

Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A. y Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2018). *Students' Homework: Useful for their Learning.* https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15978/28.JerrimLopezAgudoMarcenaro.pdf?sequence=3&isAllowed=y

King-Sears, M. E. y Evmenova, A. S. (2017). Using Technology for Accessible Chemistry Homework for High School Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 32*(2), 121–131.

Kohn, A. (2007). Baetting Myths: A Q&A with autor Alfie Kohn. *American School Board Journal* (194), 32-33.

Lacasa, P. (2014). Más allá de los deberes escolares. A modo de introducción. *Cultura y Educación, 11*(1), 5-19. https://doi.org/10.1174/113564002320584808

Laconte, R. T. (1981). *Homework as a Learning Experience. What Research Says to the Teacher*. Washington, DC: National Education Association.

Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics, 33*(1), 159-174. doi: 10.2307/2529310

Lastre, K., López, L. D. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente, 21*(39), 102-115. http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825

Lazo, C. M. y Gabelas, J. A. (2008). Ventanas de ocio. Televisión y videojuegos. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación,* (101), 50-55.

León, J. (2010). *Inteligencia emocional y motivación en el deporte* (Tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España.

Leyra, B. y Bárcenas, A. M. (2014). Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil. *RELMECS, 4*(1), 1-22.

Liu, Y. C., Kuo, R. L. y Shih, S. R. (2020). COVID-19: The first documented coronavirus pandemic in history. *Biomedical Journal, 43,* 328-333.

López Rodríguez, M. M. y Cortés, A. E. (2019). Enfermería de la infancia y de la adolescencia. Atención de enfermería al niño sano. España: Editorial Universidad de Almería.

López, J. C. (2016). *¿Por qué los profesores ponemos deberes?* https://www.tribunasalamanca.com/blogs/recetas-para-educar/posts/por-que-los-profesores-ponemos-deberes

López, M. E. y Gáfaro, A. (2003). *Tareas sin peleas***.** España: Grijalbo.

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI, 5*, 45-47.

Macia Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, *30*(1), 147-165. https://doi.org/10.5209/RCED.56034

Maristas Colegio Champagnat Guadalajara (2017). *Plan de deberes escolares en primaria*. http://www.guadalajara.maristasiberica.es/sites/www.guadalajara.maristasiberica.es/files/publicaciones/170119_plan_deberes_primaria.pdf

Martín Marín, B. (2011). Investigación descriptiva. En Cubo, S., Martín Marín, B. y Ramos, J.L. (coords.), Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud (pp. 373-385). Madrid: Pirámide.

Martínez-Vicente, M., Valiente-Barroso, C. y Suárez, J.M. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Psicología y Educación, 15*(2), 151-165. https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S. A.

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-368). Madrid: La Muralla.

Mateo, J. (2014). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (coord.), Metodología de la investigación educativa (pp. 195-230). Madrid: La Muralla.

Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales, 9,* 163-184.

Medina. V. P. (2015). *El entorno familiar en las tareas escolares de Lengua y Literatura en las y los estudiantes de segundo y tercer año de Educación Básica de la unidad educativa Antonio Carrilo Moscoso* (Tesis doctoral). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.

Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la historia. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y sociales, 15,* 3-21.

Merchán, F. J. (2005). Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia. Barcelona: Octaedro.

Metlife (2007). The Metlife Survey of the American Teacher: The Homework Experience. https://eric.ed.gov/?id=ED500012

Meza, J. L. y Páez, R. M. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa*. Bogotá: Editorial Kimpres S.A.S.

Mijahuanca, L. M. (2016). *Teoría del Procesamiento de la Información como Estrategia Psicopedagógica en la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Primer año de Educación Secundaria en la I. E "San Martin" de Lambayeque en el año 2016* (Tesis doctoral). Universidad nacional Pedro Ruiz Gallo, Perú.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Ministerio de Educación de Lima (2000). Las tareas escolares. ¿Se aprende más con las tareas?. *Boletín Crecer, 3,* 1-6.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.Resultados de lectura en España*. Secretaría General Técnica. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21213

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 para centros educativos en el curso 2020-2021*.https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Medidas_centros_educativos_Curso_2020_2021_17.09.20.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Curso 2016-2017*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d5e98bed-4b07-4354-832e-48c9e9dd56de/nota-resumen.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Guía de sugerencias de tareas escolares 2016*. goo.gl/gjuvhG

Ministry for Education and Employment. (2018). *National Homework Police*. https://education.gov.mt/Documents/Homework%20Policy.pdf

Mondragón, C. M., Cardoso, D. y Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco, 2016. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(15), versión online. http://10.23913/ride.v8i15.315

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía, 298*, 50-55.

Montuy, C. C. (2012). *La importancia de la tarea escolar en el aprovechamiento de los alumnos de la escuela primaria* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Mora-Figueroa, J. (2015). *Evaluación de la eficacia de un programa de implicación familiar para mejorar la lectura en estudiantes de 6 y 7 años* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

Morales, A. (2019). Conceptualización. En: Significados.com. Recuperado de: https://www.significados.com/conceptualización/

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Sánchez-Queija, I., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Diaz, A., Ciria-Barreiro, E., Morgan, A. y Leal-López, E. (2019a). *La adolescencia en España:*

salud, bienestar, familia, vida académica y social. Resultados del Estudio HBSC 2018. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Sánchez-Queija, I., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Diaz, A., Ciria-Barreiro, E., Morgan, A. y Leal-López, E. (2019b). *Informe comparativo de las ediciones 2002-2006-2010-2014-2018 del Estudio HBSC en España*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

Moreno, D. y Carrillo, J. (2019). Normas APA 7.ª edición Guía de citación y referenciación. Ediciones Universidad Central.

Morga, L. E. (2012). Teoría y técnica de la entrevista. México: Red Tercer Milenio.

Morón, M. C. (2011). La importancia de la motivación en Educación Infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, 12*, 1-5.

Mourao, R. (2004). TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do Trabalho de Casa, em Língua Inglesa, a través do olhar de alunos de 2º e 3º Ciclos de Ensino Básico (Tese de Mestrado). Universidade do Minho: Braga.

Muñoz Moreno, J. L. y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3).

Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2019). Does parental involvement matter in children's performance? A Latin American primary school study. *Revista de Psicodidáctica, 25*(1), 13-22.

Napa, C. (2018). *Estilos de enseñanza y su incidencia en el aprendizaje de lengua y literatura de los estudiantes de básica superior de la unidad educativa fiscal "Oswaldo Guayasamín", Cantón Samborondón, parroquia tarifa, año 2017. Propuesta: diseño de una guía de estilos de enseñanza para el aprendizaje de lengua y literatura* (Tesis doctoral). Universidad de Guayaquil, Guayaquiil.

Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Mourão, R. & Valle, A. (2015a). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 35*(6), 726-746. http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.817537

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G, Cerezo, R. & Valle. A. (2015b). Teachers' Feedback on Homework, Homework-Related Behaviors, and

Academic Achievement, The Journal of Educational Research, 108:3, 204-216, DOI: 10.1080/00220671.2013.878298

OCDE (2014). ¿Perpetúan los deberes las desigualdades en educación? *PISA in Focus, 46,* 1-4. goo.gl/TEgpjQ

OCDE (2015). PISA 2015. Resultados Clave. *PISA in Focus, 67,* 1-15. http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-2015-results-in-focus-esp.pdf?documentId=0901e72b822a3ca6

OCDE (2017). Do students spend enough time learning? *PISA in Focus, 73*, 1-6. http://dx.doi.org/10.1787/744d881a-en.

OCDE. (2019a). *Informe PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español.* Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

OCDE. (2019b). *PISA 2018 en España*. https://www.oecd.org/pisa/data/PISA2018Spain_final_esp.pdf

ODCE. (2012). *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de Pisa para las Islas Canarias.* España. París: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264174788-es

Olympia, D. E., Sheridan, S. M., & Jenson, W. (1994). Homework: a natural means of homeschool collaboration. *School Psychology Quaterly*, *9*(1), 60-80.

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol., 35*(1), 227-232.

Oviedo, P. E., Cárdenas, F. A., Zapata, P. N., Redón, M. y Rojas, Y. A. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Actualidades pedagógicas, 1*(55), 31-43.

Palacios, S. (2017). *Hábitos de estudio en estudiantes de tercer grado de educación secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Piura durante el año escolar 2016* (Tesis de licenciatura en Educación, Nivel Primaria). Universidad de Piura, Perú.

Pan, I. (2015). *Deberes escolares, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A Coruña.

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.

Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES, 8*, 13-84.

Parra, 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: Granada.

Parra-González, M. E. y Sánchez, C. (2019). La actuación docente con los deberes para casa en Educación Primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado, 23*(2), 301-320. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9686

Pereira, C. A., Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2013). Alumnos autóctonos y de origen inmigrante en PISA: variables de rendimiento. *Revista Galego-Portugesa de Psicología e Educación, 21*(1), 1138-1663.

Picado, A. M., Valenzuela, D. J. y Peralta, Y. I. (2015). Los medios distractores en el aula de clase. *Revista Universidad y Ciencia, 8*(13), 21-59. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/98-386-2-PB.pdf

Polo Martínez, I., y Bailén, E. (2016). Deberes escolares: el reflejo de un sistema educativo. *Avances En Supervisión Educativa*, *25*. https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.543

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Inmigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1-6. https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Presa, E. (2010). Desarrollo social. *Humanismo y Trabajo social, 9*, 71-104.

Queensland Department of Education and the Arts (2004). Homework Literature Review. Summary of key research findings. Queensland, Australia: Queensland Government. Recuperado de goo.gl/z6ffHN

Quesada Vania, C. T. y Trujano Ruíz, P. (2015). Infoxicación, Angustia, Ansiedad y Web Semántica. *Razón y Palabra, 92*, 1-27.

Ramírez-Granizo, I., Zurita, F., Sánchez-Zafra, M. y Chacón, R. (2019). Análisis del clima motivacional hacia el deporte y el uso problemático de videojuegos en escolares de Granada. *Retos,* (35), 255-260.

Randolph, J.J. (2005, October). Free-Marginal Multirater Kappa (multirater κfree): An Alternative to Fleiss' Fixed Marginal Multirater Kappa. *Comunicación presentada en Joensuu Learning and Instruction Symposium, October, 17*. University of the Joensuu, Finland, pp. 1-20. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/224890485_Free-

Marginal_Multirater_Kappa_multirater_kfree_An_Alternative_to_Fleiss_Fixed-Marginal_Multirater_Kappa

Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española (23.4ª ed.). Consultado en http://www.rae.es/rae.html

Redding, S. (2002). *Familias y centros escolares.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *Revista d'Innovació i Recerca en* Educació, 9 (1), 87-102. https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916

Regueiro, B. (2016). Os deberes escolares son beneficiosos para o rendemento académico? *Eduga: revista galega do ensino, 71*. http://www.edu.xunta.gal/eduga/1068/investigacion/os-deberes-escolares-son-beneficiosos-para-o-rendemento-academico

Regueiro, B., Martínez, R., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Ferradás, M. M. (2020). Diferencias en la implicación en los deberes escolares en función del rendimiento académico. *Psicología Escolar e Educacional, 24, 1-7. http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020192474*

Regueiro, B., Pan, I., Valle, A., Núñez, J. C., Suárez, N. y Rosário, P. (2014). Motivación e implicación en los deberes escolares: diferencias en función del rendimiento académico y del curso. *Revista INFAD de Psicología, 7*(1), 425-436. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.812

Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. y Suárez. (2015a). 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.

Regueiro, B., Suárez, 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://doi.org/10.23923/rpye2018.01.160

Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A.; Núñez, J. C. y Rosário, P. (2015b). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 47-63.

Ríos, O., Arrieta, J. R., Daza, S., Gómez, Y. L. y Vega, L. M. (2012). Las tareas escolares de Ciencias Naturales y su valor en la comunidad institucional Blanca Duran de Padilla, Barrancabermeja, Santander. *Revista CITECSA, 2*(3), 60-75.

Ripoll-Núñez, K., Martínez, K. y Girald, A. M. (2013). Decisiones sobre Crianza de los Hijos en Familias Reconstituidas. *Revista colombiana de psicología, 22*(1), 163-177.

Robledo, P. y García, J. N. (2009). El entorno famliar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula abierta, 37*(1), 117-128.

Rodríguez Serrador, S. (2019). El ocio en el entorno educativo. Valladolid, 1920-1959. En Del siglo XIX al XXI. Tendencias y debates. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/96229/1/XIV-Congreso-Asociacion-Historia-Contemporanea_00-1368-1381.pdf

Rodríguez, Y. y Pedraza, A. (2014). La tarea escolar como un compromiso de familia. *Revista Criterios, 24*(1), 199 - 214.

Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., 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. *Revista de los Psicólogos de la Educación, 25*(2), 109-116.

Rojas, G., Alemany, I. & Ortiz, M. M. (2011). Influence of family factors in school drop-out: a study within a multicultural context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(3), 1377-1402.

Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review, 30*, 55-64. http://hanoverhslibrary.weebly.com/uploads/1/2/3/3/12336552/who_benefits_from_homework_assignments_1.pdf

Rosario, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Nuñez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A. y Cerezo, R. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica, 14*(2), 179-192.

Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? P*apeles del Psicólogo, 27*(3), 171-179.

Rosário, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Comprometer-secom o estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo». Coimbra: Almedina.

Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R. & Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology, 43*, 10–24.

Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Ruiz Quiroga, P. M. (2010). El papel del maestro en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, 10*, 1-7.

Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2014). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.

Salmerón, H. y Gutierrez-Braojos, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. *Revista de currículum y formación del profesorado, 16*(1), 5-13. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART1.pdf

Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación, número extraordinario*, 34-53. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013- EXT-253

Sánchez Escames, A., Baena, M. J. y Baena, J. (2018). Estudio sobre hábitos nocivos, asociados al consumo televisivo, en relación con las aficiones practicadas por alumnos de primaria durante su tiempo de ocio. *Revista de Educación de la Universidad de Granada, 25*, 167-189. http://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.117

Sánchez Galán, J. M. (2012). *10 verdades acerca de los deberes (o 10 razones para dejar de mandar deberes)*. Recuperado de https://www.ehige.eus/wp-content/uploads/2018/11/10verdades_deberes.pdf

Sánchez Lissen, E. (2015). Los deberes escolares en casa. *Revista Diálogo Familia Colegio, 309*, 29-38.

Sánchez Mena, F. J. (2014). *Estrategias de motivación en Educación Primaria* (Trabajo de Fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.

Sánchez Mendiola, M., Martínez, A. M. P., Torres, R., De Agüero, M., Hernández, A. K., Benavides, M. A., Rendón, V. J, y Jaimes. C. A. (2020). Retos educativos

durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. Revista Digital Universitaria, 21(3), 1-24.

Sánchez Vales, B. (2014). *Deberes escolares, motivación y rendimiento en el área de matemáticas* (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, A coruña.

Santos, M. A., Lorenzo, M., Priegue, D. y Torrado, J. (2020). Variaciones en los hábitos de estudio en función del género y origen étnicocultural del alumnado y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Complutense de Educación, 31*(2), 163-171.

Santos, M. A., Lorenzo, M.y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa, 29*(1), 97-110.

Sarrate, M. L. (2009). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón,60*(4), 51-61.

Scheerens, J., Hendriks, M., Luyten, H., Sleegers, P., & Cees, G. (2013). *Productive time in education. A review of the effectiveness of teaching time at school, homework and extended time outside school hours.* Enschede: University of Twente. http://doc.utwente.nl/86371/

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata, Editorial de la Universidad de Plata. https libros unlp edu ar/index php/unlp/catalog/download/ 451 416 1497 1

Schleicher, A. (2017). *Entrevista para EFE a Andreas Schleicher, director de Educación de la OCDE y Principal responsable de PISA*. https://www.efe.com/efe/espana/sociedad/director-de-pisa-hay-que-disenar-los-deberes-para-no-hacerlos-con-padres/10004-3176288#

Serrano Pastor, F. J. (1999). Análisis de relatos. En J. Sáez et al., *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33-71). Murcia: DM

Serrano Pastor, F. J. (2008). El cuestionario en la investigación en ciencias sociales. *Seminario de la Asociación Extremeña de Ciencias Matemáticas* Badajoz: Ventura Reyes Prosper.

Serrano Pastor, F. J. (2020). *Tema 2. Análisis de datos de la investigación cualitativa* [Diapositiva de PowerPoint]. Repositorio Material de la Facultad de Educación. https://aulavirtual.um.es/portal

Serrano-Pastor, F. J. (2021, enero). Metodología cualitativa bases metodológicas, diseños y análisis de datos cualitativos. *Comunicación presentada en*

Metodología cuantitativa y cualitativa en Educación, 10 a 25 de enero. Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia.

Sharp, C., Keys, W. y Benefield, P. (2001). *Homework. A review of recent research*. The Mere, Reino Unido: National Foundation for Educactional Research.

Shiguango, M. L. (2014). Los elementos distractores y su influencia en la retención de conocimientos de los/las estudiantes del octavo y noveno grado de la unidad educativa "Huachi Grande‖" de la Parroquia Huachi Grande, Cantón Ambato, provincia de Tungurahua (Trabajo final de grado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato-Ecuador. https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/8138/1/FCHE_LEB_1316.pdf

Suarez Castro, L. L. (2015). *Efectos del ruido sobre la atención selectiva y memoria verbal auditiva en estudiantes de Básica Primaria* (Trabajo de final de máster). Universidad Internacional de La Rioja, España.

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. http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/17589/1/AulaAbierta.2012.40.1.73-84.pdf

Suárez, N., Regueiro, B., Tuero, E., Cerezo, R. y Rodríguez, C. (2014). La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico. *Revista de Psicología y Educación, 9*(2), 83-93. http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/114.pdf

Suberviola, I. (2020). Estudio exploratorio sobre la opinión de las familias en el desarrollo de las tareas escolares durante la pandemia COVID19. Datos preliminares en pleno confinamiento. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.* En línea.

Tabernero, C., Serrano, A. y Mérida-Serrano, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa, 23*(1), 9-17. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo,

Talledo, C. P. (2021). *Efectos del confinamiento social en la actitud hacia las tareas escolares en los niños de educación inicial: Una revisión sistemática* (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Perú.

Tello, C. I. (2015). Análisis de distractores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Química de los estudiantes del segundo año de Bachillerato del colegio de bachillerato "Gualaquiza", Año lectivo 2014-2015 (Tesis doctoral). Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca-Ecuador. http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8887

The Priory School Trust. (2019). *The Priory School Homework Policy*. http://sts.21stcd.com/media/3917/homework-policy-2019.pdf

Thorne, R. (2017). *Improving the quality of homework of culturally and linguistically diverse students through translation for parents* (Tesis doctoral). Rowan University, Nueva Jersey.

Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommeded measures of effect size. *Trends in Sport Sciences, 1*(21), 19-25. Recuperado de http://www.tss.awf.poznan.pl/index.php/archives-tss

Torrado, M. (2014). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-258). Madrid: La Muralla.

Trías, D. (2018). Autorregulación en el aprendizaje: claves para el asesoramiento psicoeducativo. En J. M. Tapia y F. A., Leal (Coord.), *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 1-23). Argentina: NOVEDUC.

Tristán Sarmiento, R., Serrano Pastor, F. J. y Martínez Segura, M. J. (2021a). 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

Tristán Sarmiento, R., Serrano Pastor, F. J. y Martínez Segura, M. J. (2021b). Influencia de la COVID-19 en los deberes escolares. En E. M. Olmedo (Presidencia). *X Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje.* Congreso llevado a cabo en Granada, España.

Tristán, R. (2017). *Percepción de los deberes escolares por parte de la comunidad educativa de la Región de Murcia* (Trabajo de Fin de Máster no publicado). Universidad de Murcia, Murcia.

Trujillo, F. (15 de marzo de 2020). Deberes escolares en tiempos de confinamiento: ¿Son eficaces? *The Conversation*, https://cutt.ly/htDSBLz

Trujillo, F. (2010). La organización del grupo-clase y de las tareas en la clase de Educación Física. *Revista Digital de Educación Física*, *2*, 1-11.

Tuya, M. (6 de noviembre de 2016). ¿Cómo eran los deberes de los que ahora somos padres? [Mensaje en un blog]. https://blogs.20minutos.es/madrereciente/2016/11/06/como-eran-los-deberes-de-los-que-ahora-somos-padres/

Tymms, P. (2012). Questionnaires. En Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, L.V. (eds.), *Research Methods and Methodologies in Education* (pp. 231-240). Thousand Oaks, CA: SAGE.

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

Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015a). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Piscología*, *31*(2), 562-569. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131

Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2015b). 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.

Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Rosário, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria. E*uropean Journal of Education and Psychology*, *11*(1), 19-31.

Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Suárez, N., Freire, C. y Ferradás, M. (2016a). Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. *Revista española de pedagogía*, *265*, 481-498. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/12/percepcion_implicacion.pdf

Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2017). *Informe sobre los deberes escolares*. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. https://libraria.xunta.gal/sites/default/files/downloads/publicacion/informe_sobre_los_deberes_escolares_libro.pdf

Valle, A., Regueiro, B., Piñero, I., Sánchez, B., Freire, C. y Ferradás, M. (2016b). Actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de Educación Primaria: Diferencias en función del curso y del género. European *Journal of Investigation in Health, Psychology and Education 2016, 6*(2), 119-132.

Valle-Arias, A., Regueiro-Fernandez, B., Suárez-Fernández, N., Núñez-Pérez, J. C., Rosário, P. y Pan-López, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 10*(20), 123-142.

Unesco (12 de marzo 2020). Consecuencias negativas del cierre de las escuelas. Recuperado el 12 de marzo de 2020 de https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias

Varela, A., Fraguela-Vale, R. y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confi namiento por la COVID-19. *Estudio sobre la educación,* (41), 1-22.

Varela, L. Gradaílle, R. y Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Educação e Pesquisa, 42*(4), 987-999.

Vázquez, S., Latorre, C., Sierra, V. y Lieza, M. (2019). Percepción y valoraciones sobre las tareas escolares para casa en la etapa de educación primaria: la visión de los docentes y alumnos. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (31), 1-24. https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.641

Veira, R. (19 de noviembre de 2016). Carta a IKEA, sobre las cenas sin deberes, de una profesora de secundaria [Mensaje en un blog]. https://www.bebesymas.com/educacion-infantil/carta-a-ikea-sobre-las-cenas-sin-deberes-de-una-profesora-de-secundaria

Vila, D. (2012). A vueltas con los deberes. *Revista electrónica de la mutualidad general de funcionarios civiles del estado, 222*, 28-33

Villanueva, A. (2017). *Yo no quiero ir a esta escuela: Los Pecados De Nuestro Sistema Educativo*. Santiago de Compostela: Finis Terrae Ediciones.

Von der Embse, N., Barterian, J. & Segool, N. (2013). *Psychology in the Schools, 50*(1), 57-71. doi: 10.1002/pits

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. The Lancet, 395(10228), 945-947. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30547-x.

Warrens, M.J. (2010). Inequalities between multi-rater kappas. *Advances in Data Analysis and Classification*, *4*(4), 271-286. doi:10.1007/s11634-010-0073-4

Western Cape Education Department (WCED) 2005. *Provincial guidelines for the management of homework in public ordinary schools* (Circular 0045/2005). Cape Town, South Africa: Author.

Xu, J. (2010). Gender and homework management reported by African American students. *Educational Psychology, 30,* 755-770.

Xu, J. (2012). Secondary School Students' Interest in Homework: What About Race and School Location? *School Community Journal, 22*(2), 65-86.

Yin, R K. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zamora-de-Ortiz M.S, Serrano-Pastor, F. J y Martínez-Segura, M. J. (2020). Validez de contenido del modelo didáctico P-VIRC (preguntarver, interpretar, recorrer, contar) mediante el juicio de expertos. *Formación Universitaria, 13*(3), 43-54. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300043

Zulaica Carpio, H. M. y Villagómez Leal, A. (2019). La Innovación Tecnológica (TIC y TAC) en una escuela de educación primaria. *Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional RILCO, 2*, 1-9.

REFERENCIAS LEGALES

Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias. (2018). *Circular para el inicio de curso 2018-2019 para los centros docentes públicos.* Gobierno del Principado de Asturias.

Consejo Escolar de Canarias. (2018). *Consideraciones del Consejo Escolar de Canarias sobre las Tareas para casa.* http://www2.fe.ccoo.es/comunes/recursos/15696/2393253-Consideraciones_CEC_sobre_las_tareas_para_casa.pdf

Conselleria de Educació i Universitat de les Illes Balears. (2017) *Instruccions sobre deures o tasques escolars per a la llar.* file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Instruccions%20sobre%20deures%20o%20tasques%20escolars%20per%20a%20la%20llar%20(7).pdf

Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG (Diario Oficial de Galicia), 171, 9 de septiembre de 2014.

Decreto 1106/1967, de 31 de mayo, para el establecimiento de un nuevo plan de estudios del Bachillerato Elemental. BOE (*Boletín Oficial del Estado),* 131, de 2 de junio de 1967.

Decreto de 31 de Mayo de 1957 por el que se establece reducción de asignaturas en el vigente Plan de Bachillerato. BOE (*Boletín Oficial del Estado),* 38, de 18 de junio de 1957.

Decreto Foral 57/2014, de 2 de julio, por el que se modifica el Decreto Foral 47/2010, de 23 de agosto, de derechos y deberes del alumnado y de la convivencia en los centros educativos no universitarios públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra. BON (Boletín Oficial de Navarra), 148, 30 de julio de 2014.

Decreto n.º 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BOE (*Boletín Oficial del Estado),* 59, de 11 de marzo de 2016.

Departamento de Educación del Cabo Occidental. (2005). Directrices provinciales para la gestión de la tarea en público ordinario escuelas (Circular 0045/2005). Ciudad del Cabo, Sudáfrica: Autor. Disponible en https://wcedonline.westerncape.gov.za/circulars/cir culars05 / e45_05.html https://wcedonline.westerncape.gov.za/circulars/circulars05/e45_05.html

Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional (2016). *Circular informativa del Director General de Calidad Educativa y Formación Profesional para la regularización y racionalización de los deberes en horario extraescolar para el alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria*. Región de Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional (2016). *Circular informativa del Director General de Calidad Educativa y Formación Profesional para la regularización y racionalización de los deberes en horario extraescolar para el alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria*. Región de Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia. BOE (Boletín Oficial del Estado), 39, de 14 de febrero de 2019.

Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativa. BOE (*Boletín Oficial del Estado),* 238, de 4 de octubre 2006.

Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación. BOE (*Boletín Oficial del Estado),* 106, de 4 de mayo 2006.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE (*Boletín Oficial del Estado),* 340, 30 de diciembre de 2020.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. BOE (*Boletín Oficial del Estado),* 154, de 27 de junio de 1980.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE (*Boletín Oficial del Estado),* 295, 10 de diciembre de 2013.

Moción sobre regulación y racionalización de los deberes escolares en horario extraescolar. BOAR (*Boletín Oficial de la Asamblea Regional de Murcia*), 38, de 15 de Marzo de 2016.

No Child Left Behind Act of 2001, 20 USCA. § 1118 et seq. (2002)

Orden de 10 de febrero de 1967 por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria. BOE (*Boletín Oficial del Estado),* 43, de 20 de febrero de 1967.

Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 270, 22 de noviembre de 2014.

Orden de 22 de julio 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 Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. DOG (Diario Oficial de Galicia), 168, 2 de septiembre de 1997. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1997/19970902/AnuncioAD56_es.html

ORDEN ECD/2146/2018, de 28 de diciembre, por la que se convoca a los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 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. BOA (Boletín Oficial de Aragón), 11, 17 de enero de 2019.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (Boletín Oficial del Estado), 25, 29 de enero de 2015.

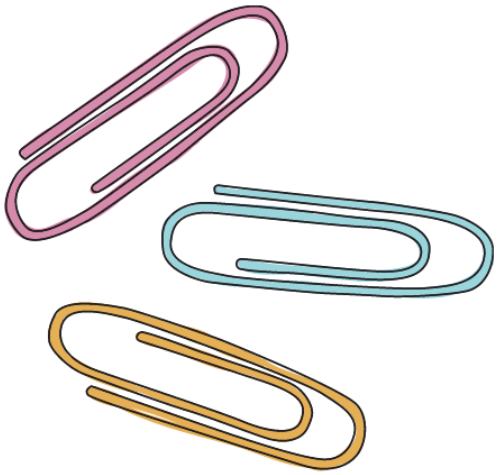
Proposición no de ley 82/2016. BOPCA (Boletín Oficial del Parlamento de Cantabria), 114, 23 de mayo de 2016.

Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado), 67, 14 de marzo de 2020.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria recomendado determinadas limitaciones a las tareas que se encomiendan a los escolares para su realización en el hogar. BOE (*Boletín Oficial del Estado)*, 284, de 26 de noviembre de 1964.

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. BOE (*Boletín Oficial del Estado)*, 250, de 18 de octubre de 1973.

ANEXOS



Anexos

Anexo 1. Tabla de variables según su naturaleza

Ítem reactivo	Constructo	Nombre variable	Etiqueta	Valores	Escala de medida
Sexo	Datos académicos	Sexo_alumno	Sexo alumnado	1. Chico, 2. Chica	Nominal
¿A qué curso vas?	Datos académicos	Curso	Curso	1. 1.º, 2. 2.º, 3. 3.º, 4. 4.º, 5. 5.º, 6. 6.º	Nominal
Son actividades que mandan los maestros para hacer en casa	Concepción de los deberes	C.1.1	Son actividades que mandan los maestros para hacer en casa	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Sirven para ampliar lo aprendido en clase	Concepción de los deberes	C.1.2	Sirven para ampliar lo aprendido en clase	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me permiten entender lo que explica el maestro	Concepción de los deberes	C.1.3	Me permiten entender lo que explica el maestro	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Sirven para practicar lo que he aprendido en clase	Concepción de los deberes	C.1.4	Sirven para practicar lo que he aprendido en clase	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me permiten prepararme los exámenes	Concepción de los deberes	C.1.5	Me permiten prepararme los exámenes	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Permiten a mi maestro conocer lo que sé	Concepción de los deberes	C.1.6	Permiten a mi maestro conocer lo que sé	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me quitan tiempo para otras actividades (jugar, leer, etc.)	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.1.7	Me quitan tiempo para otras actividades (jugar, leer, etc.)	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me estresan	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.1.8	Me estresan	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Hacen que me guste menos estudiar	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.1.90	Hacen que me guste menos estudiar	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Son una pérdida de tiempo	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.1.10	Son una pérdida de tiempo	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal

Me ayudan a relacionarme con mis compañeros	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.1.11	Me ayudan a relacionarme con mis compañeros	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me gusta hacerlos en grupo	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.1.12	Me gusta hacerlos en grupo	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me ayudan a ser más responsable	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.1.13	Me ayudan a ser más responsable	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Cuando son repetitivos me aburren	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.1.14	Cuando son repetitivos me aburren	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me ponen nervioso cuando me los corrigen	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.1.15	Me ponen nervioso cuando me los corrigen	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
No me gusta hacerlos los fines de semana ni el vacaciones	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.1.16	No me gusta hacerlos los fines de semana ni el vacaciones	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Son mi responsabilidad	Aprender a aprender	C.1.17	Son mi responsabilidad	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Son más numerosos en las asignaturas difíciles	Aprender a aprender	C.1.18	Son más numerosos en las asignaturas difíciles	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Que más hago son de Lengua, Matemáticas e Inglés	Aprender a aprender	C.1.19	Que más hago son de Lengua, Matemáticas e Inglés	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Los hago en una academia o con un profesor particular	Aprender a aprender	C.1.20	Los hago en una academia o con un profesor particular	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Los hago en un sitio fijo que me permite concentrarme	Aprender a aprender	C.1.21	Los hago en un sitio fijo que me permite concentrarme	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me ocupan más de una hora al día	Aprender a aprender	C.1.22	Me ocupan más de una hora al día	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Los hago siempre a la misma hora	Aprender a aprender	C.1.23	Los hago siempre a la misma hora	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Son muy difíciles	Aprender a aprender	C.1.24	Son muy difíciles	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal

Son muchos	Aprender a aprender		C.1.25	Son muchos	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me permiten organizar mis actividades, sean del colegio o no	Aprender a aprender		C.1.26	Me permiten organizar mis actividades, sean del colegio o no	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Con los que más aprendo son los de memorizar	Aprender a aprender		C.1.27	Con los que más aprendo son los de memorizar	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Con los que más aprendo son en los que investigo	Aprender a aprender		C.1.28	Con los que más aprendo son en los que investigo	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Son los de los libros de texto	Aprender a aprender		C.1.29	Son los de los libros de texto	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Son sobre cosas que no hemos visto en clase	Aprender a aprender		C.1.30	Son sobre cosas que no hemos visto en clase	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Los hago escuchando música, viendo la televisión, jugando, usando el móvil, etc.	Aprender a aprender		C.1.31	Los hago escuchando música, viendo la televisión, jugando, usando el móvil, etc.	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me ayudan a sacar mejores notas	Aprender a aprender		C.1.32	Me ayudan a sacar mejores notas	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Son más necesarios conforme paso de curso	Aprender a aprender		C.1.33	Son más necesarios conforme paso de curso	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Se preocupa por que haga mis deberes	Implicación familiar		C.2.1	Se preocupa por que haga mis deberes	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me hace los deberes cuando no sé hacerlos	Implicación familiar		C.2.2	Me hace los deberes cuando no sé hacerlos	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me ayuda a hacer los deberes para que saque mejores notas	Implicación familiar		C.2.3	Me ayuda a hacer los deberes para que saque mejores notas	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Habla conmigo de los deberes escolares	Implicación familiar		C.2.4	Habla conmigo de los deberes escolares	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal

Sabe cómo ayudarme a hacer los deberes	Implicación familiar	C.2.5	Sabe cómo ayudarme a hacer los deberes	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Tienen tiempo para ayudarme a hacer los deberes	Implicación familiar	C.2.6	Tienen tiempo para ayudarme a hacer los deberes	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me deja usar Internet para hacer los deberes	Implicación familiar	C.2.7	Me deja usar Internet para hacer los deberes	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Se disgusta a causa de los deberes	Implicación familiar	C.2.8	Se disgusta a causa de los deberes	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Hace bien su trabajo mandándome deberes	Concepción de los deberes	C.3.1	Hace bien su trabajo mandándome deberes	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Es quien debe decir cuántos deberes debemos hacer	Concepción de los deberes	C.3.2	Es quien debe decir cuántos deberes debemos hacer	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Me explica cómo tengo que hacer los deberes	Concepción de los deberes	C.3.3	Me explica cómo tengo que hacer los deberes	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Corrige los deberes para saber si los he hecho bien	Concepción de los deberes	C.3.4	Corrige los deberes para saber si los he hecho bien	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Avisa a mi familia si no he hecho los deberes	Concepción de los deberes	C.3.5	Avisa a mi familia si no he hecho los deberes	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Realicé más deberes de lo normal	COVID	C.4.1	Realicé más deberes de lo normal	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Los deberes eran iguales que los que hacía cuando iba al colegio	COVID	C.4.2	Los deberes eran iguales que los que hacía cuando iba al colegio	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Era más difícil hacer deberes porque el profesor no me los explicaba	COVID	C.4.3	Era más difícil hacer deberes porque el profesor no me los explicaba	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Mi familia tenía que ayudarme más	COVID	C.4.4	Mi familia tenía que ayudarme más	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Mi familia no tenía tiempo para ayudarme porque trabajaba	COVID	C.4.5	Mi familia no tenía tiempo para ayudarme porque trabajaba	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal

Mis maestros corregían los deberes todos los días	COVID	C.4.6	Mis maestros corregían los deberes todos los días	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Tenía Internet para hacer los deberes	COVID	C.4.7	Tenía Internet para hacer los deberes	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Mis maestros, además de pedir deberes, me enviaban mensajes de ánimo	COVID	C.4.8	Mis maestros, además de pedir deberes, me enviaban mensajes de ánimo	1. No estoy de acuerdo, 2. No lo tengo claro, 3. De acuerdo	Ordinal
Género	Datos sociodemográficos	Género	Género	1. Hombre, 2. Mujer	Nominal
Años de experiencia docente	Datos sociodemográficos	Años_experiencia	Años de experiencia	-	Escala
Situación administrativa	Datos sociodemográficos	Situación_administrativa	Situación administrativa	1. Interino, 2. Funcionario	Nominal
Curso/s en el/los que imparte docencia	Datos sociodemográficos	Curso_docencia	Curso en el que impartes docencia	1. 1.º, 2. 2.º, 3. 3.º, 4. 4.º, 5. 5.º, 6. 6.º	Nominal
Asignatura o asignaturas que imparte	Datos sociodemográficos	Asignaturas	Asignatura que imparte	1. Matemáticas, 2. Lengua, 3. Ciencias Naturales, 4. Ciencias Sociales, 5. Música, 6. Educación Física, 7. Religión, 8. Valores sociales y cívicos, 9. Inglés, 10. Francés, 11. Todas las de tutoría, 12. Audición y lenguaje, 13. Pedagogía Terapéutica	Nominal
¿Eres tutor?	Datos sociodemográficos	Tutoría	Eres tutor	1. Sí, 2. No	Nominal
Los deberes son las tareas que mandan los docentes para hacer en casa	Concepción de los deberes	C.1.1	Los deberes son las tareas que mandan los docentes para hacer en casa	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Los deberes sirven para ampliar y afianzar lo aprendido en clase	Concepción de los deberes	C.1.2	Los deberes sirven para ampliar y afianzar lo aprendido en clase	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes	Concepción de los deberes	C.1.3	Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Hacer deberes ayudan a los escolares a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	Concepción de los deberes	C.1.4	Hacer deberes ayuda a los escolares a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes y conocer su progreso	Concepción de los deberes	C.1.5	Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes y conocer su progreso	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes son un complemento importante de las actividades que se hacen en clase	Concepción de los deberes	C.1.6	Los deberes son un complemento importante de las actividades que se hacen en clase	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a tareas por sí solos	Concepción de los deberes	C.1.7	Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a tareas por sí solos	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional-autonómico	Concepción de los deberes	C.1.8	Los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional-autonómico	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Hago bien mi trabajo mandando deberes	Concepción de los deberes	C.1.9	Hago bien mi trabajo mandando deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Soy quien debe decir cuántos deberes debemos hacer	Concepción de los deberes	C.1.10	Soy quien debe decir cuántos deberes debemos hacer	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Explico cómo se deben hacer los deberes	Concepción de los deberes	C.1.11	Explico cómo se deben hacer los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Corrijo los deberes para saber si los han hecho bien	Concepción de los deberes	C.1.12	Corrijo los deberes para saber si los han hecho bien	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Aviso a la familia si no han hecho los deberes	Concepción de los deberes	C.1.13	Aviso a la familia si no han hecho los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Los deberes quitan tiempo al alumnado para otras actividades (deporte, leer, jugar, etc.)	Tiempo libre y dimensión	C.2.1		Los deberes quitan tiempo al alumnado para otras actividades (deporte, leer, jugar, etc.)	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes restan tiempo al alumnado para hacer otras actividades en familia (colaborar en tareas de casa, actividades de ocio en familia, compartir comidas, comunicación familiar)	Tiempo libre y dimensión	C.2.2		Los deberes restan tiempo al alumnado para hacer otras actividades en familia (colaborar en tareas de casa, actividades de ocio en familia, compartir comidas, comunicación familiar)	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes escolares no deben realizarse en periodos festivos o vacacionales	Tiempo libre y dimensión	C.2.3		Los deberes escolares no deben realizarse en periodos festivos o vacacionales	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Hacer los deberes correctamente aumenta la motivación del alumnado hacia el aprendizaje	Tiempo libre y dimensión	C.2.4		Hacer los deberes correctamente aumenta la motivación del alumnado hacia el aprendizaje	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los estudiantes hacen los deberes por obligación, no por interés propio	Tiempo libre y dimensión	C.2.5		Los estudiantes hacen los deberes por obligación, no por interés propio	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Los estudiantes están más motivados si realizan los deberes en grupo con sus compañeros	Tiempo libre y dimensión	C.2.6	Los estudiantes están más motivados si realizan los deberes en grupo con sus compañeros	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes repetitivos disminuyen la motivación del alumnado	Tiempo libre y dimensión	C.2.7	Los deberes repetitivos disminuyen la motivación del alumnado	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes causan estrés a los escolares	Tiempo libre y dimensión	C.2.8	Los deberes causan estrés a los escolares	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los estudiantes se agobian con la cantidad de deberes	Tiempo libre y dimensión	C.2.9	Los estudiantes se agobian con la cantidad de deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los estudiantes se ponen nerviosos cuando les corrijo los deberes	Tiempo libre y dimensión	C.2.10	Los estudiantes se ponen nerviosos cuando les corrijo los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes ayudan a los estudiantes a estar más seguros de sí mismos	Tiempo libre y dimensión	C.2.11	Los deberes ayudan a los estudiantes a estar más seguros de sí mismos	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Creo que hacer deberes provoca peleas en las familias	Tiempo libre y dimensión	C.2.12	Creo que hacer deberes provoca peleas en las familias	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Las familias se preocupan por que sus hijos e hijas hagan sus deberes	Implicación familiar	C.3.1	Las familias se preocupan por que sus hijos e hijas hagan sus deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Las familias hacen los deberes cuando su hijos e hijas no saben hacerlos	Implicación familiar	C.3.2	Las familias hacen los deberes cuando su hijos e hijas no saben hacerlos	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Las familias hablan de los deberes escolares con el docente	Implicación familiar	C.3.3	Las familias hablan de los deberes escolares con el docente	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Las familias saben cómo ayudar a sus hijos en los deberes	Implicación familiar	C.3.4	Las familias saben cómo ayudar a sus hijos en los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Las familias deben asegurarse de que sus hijos e hijas hagan los deberes	Implicación familiar	C.3.5	Las familias deben asegurarse de que sus hijos e hijas hagan los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

La ayuda de las familias en los deberes beneficia al alumnado	Implicación familiar	C.3.6	La ayuda de las familias en los deberes beneficia al alumnado	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes son una excusa para que las familias hablen con sus hijos e hijas	Implicación familiar	C.3.7	Los deberes son una escusa para que las familias hablen con sus hijos e hijas	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes favorecen la participación de la familia en los aspectos escolares	Implicación familiar	C.3.8	Los deberes favorecen la participación de la familia en los aspectos escolares	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Las familias tienen la formación adecuada para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas	Implicación familiar	C.3.9	Las familias tienen la formación adecuada para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Las familias tienen tiempo para ayudar a sus hijos e hijas con los deberes	Implicación familiar	C.3.10	Las familias tienen tiempo para ayudar a sus hijos e hijas con los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
El nivel socioeconómico de la familia influye en la ayuda que le pueden prestar a sus hijos e hijas en los deberes escolares	Implicación familiar	C.3.11	El nivel socioeconómico de la familia influye en la ayuda que le pueden prestar a sus hijos e hijas en los deberes escolares	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Es responsabilidad del alumnado hacer los deberes que mandan para casa	Aprender a aprender		C.4.1	Es responsabilidad del alumnado hacer los deberes que mandan para casa	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	Aprender a aprender		C.4.2	Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Las asignaturas en la que más deberes se mandan son en Lengua, Matemáticas e Inglés	Aprender a aprender		C.4.3	Las asignaturas en la que más deberes se mandan son en Lengua, Matemáticas e Inglés	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Es mejor hacer pocos deberes diariamente, que muchos solo un día	Aprender a aprender		C.4.4	Es mejor hacer pocos deberes diariamente, que muchos solo un día	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Cuanto mayor es la cantidad de deberes, mejor es el rendimiento académico del alumnado	Aprender a aprender		C.4.5	Cuanto mayor es la cantidad de deberes, mejor es el rendimiento académico del alumnado	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Al alumnado se le exige hacer deberes cada día	Aprender a aprender		C.4.6	Al alumnado se le exige hacer deberes cada día	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Los deberes en vacaciones sirven para que los escolares no pierdan el hábito de estudio	Aprender a aprender		C.4.7	Los deberes en vacaciones sirven para que los escolares no pierdan el hábito de estudio	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes ayudan a los estudiantes a gestionar mejor su tiempo (actividades escolares y extraescolares)	Aprender a aprender		C.4.8	Los deberes ayudan a los estudiantes a gestionar mejor su tiempo (actividades escolares y extraescolares)	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que han de memorizar algún contenido	Aprender a aprender		C.4.9	Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que han de memorizar algún contenido	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que pueden investigar	Aprender a aprender		C.4.10	Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que pueden investigar	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes que mando son del libro de texto	Aprender a aprender		C.4.11	Los deberes que mando son del libro de texto	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes que mando son de elaboración propia	Aprender a aprender		C.4.12	Los deberes que mando son de elaboración propia	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Mando los mismos deberes para todos los escolares, sin adaptaciones	Aprender a aprender	C.4.13	Mando los mismos deberes para todos los escolares, sin adaptaciones	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes son más necesarios conforme el alumnado va pasando de curso	Aprender a aprender	C.4.14	Los deberes son más necesarios conforme el alumno va pasando de curso	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Solo se deben mandar deberes de aprendizajes tratados en clase	Aprender a aprender	C.4.15	Solo se deben mandar deberes de aprendizajes tratados en clase	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes sirven al estudiante para resolver problemas de su entorno	Aprender a aprender	C.4.16	Los deberes sirven al estudiante para resolver problemas de su entorno	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	Aprender a aprender	C.4.17	Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Mandé más deberes de lo normal	COVID	C.5.1	Mandé más deberes de lo normal	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Los deberes eran iguales que los que se hacían cuando había colegio presencial	COVID	C.5.2	Los deberes eran iguales que los que se hacían cuando había colegio presencial	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Era más difícil hacer deberes porque no podía explicar a los escolares los trabajos	COVID	C.5.3	Era más difícil hacer deberes porque no podía explicar a los alumnos los trabajos	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
La familia se ha implicado más que nunca en los deberes	COVID	C.5.4	La familia se ha implicado más que nunca en los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
La familia no tenía tiempo para ayudar porque trabajaba	COVID	C.5.5	La familia no tenía tiempo para ayudar porque trabajaba	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Corregía los deberes todos los días	COVID	C.5.6	Corregía los deberes todos los días	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los escolares tenían Internet para hacer los deberes	COVID	C.5.7	Los escolares tenían Internet para hacer los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Además de pedir deberes, enviaba mensajes de ánimo a mi alumnado	COVID	C.5.8	Además de pedir deberes, enviaba mensajes de ánimo a mi alumnado	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Durante la pandemia los deberes han estado muy influenciados por la brecha digital existente entre la familia del alumnado	COVID	C.5.9	Durante la pandemia los deberes han estado muy influenciados por la brecha digital existente entre la familia del alumnado	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Mi centro me ha facilitado los recursos necesarios para el seguimiento de las tareas que los niños debían hacer en casa	COVID	C.5.10	Mi centro me ha facilitado los recursos necesarios para el seguimiento de las tareas que los niños debían hacer en casa	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
¿Quién cumplimenta este cuestionario?	Datos sociodemográficos	Persona_responde	Responsable	1. Madre, 2. Padre, 3. Otro	Nominal
¿Qué edad tiene?	Datos sociodemográficos	Edad	Edad	-	Escala
¿Cuántos hijos tiene en edad escolar?	Datos sociodemográficos	Número_hijos	Número de hijos	-	Escala
¿Cuál es su situación laboral?	Datos sociodemográficos	Situación_laboral	Situación laboral	1. En paro, 2. Jubilado/pensionista, 3. Activo	Nominal

¿Cuál es su profesión?	Datos sociodemográficos	Profesión	Profesión	0. Fuerzas armadas, 2. Dirección de las Empresas y y de la Administración Pública, 2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales, 3. Técnicos y profesionales de apoyo, 4. Empleados de tipo administrativo, 5. Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de los comercios, 6. Trabajadores cualificados en la agricultura y en la pesca, 7. Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción, y la minería, 8. Operadores y montadores de instalaciones y maquinaria fija y conductores y operadores de maquinaria móvil, 9. Trabajadores no cualificados, 10. Parados, 11. Estudiantes	Nominal

¿Cuál es la asignatura en la que hace más deberes su hijo/a?:	Datos sociodemográficos	Más_deberes	Asignatura con más deberes	1. Matemáticas, 2. Lengua y literatura, 3. Ciencias Naturales, 4. Ciencias Sociales, 5. Música, 6. Educación Física, 7. Religión, 8. Valores sociales y cívicos, 9. Inglés, 10. Francés, 11. Ninguna, 12. Todas 13. Matemáticas y Lengua	Nominal
Los deberes son las tareas que mandan los maestros para hacer en casa	Concepción de los deberes	C.1.1	Los deberes son las tareas que mandan los maestros para hacer en casa	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes sirven para ampliar y afianzar lo aprendido en clase	Concepción de los deberes	C.1.2	Los deberes sirven para ampliar y afianzar lo aprendido en clase	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes permiten al alumnado prepararse para los exámenes	Concepción de los deberes	C.1.3	Los deberes permiten al alumnado prepararse para los exámenes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Hacer deberes ayuda a los escolares a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	Concepción de los deberes	C.1.4	Hacer deberes ayuda a los escolares a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes y conocer su progreso	Concepción de los deberes	C.1.5	Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes y conocer su progreso	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes son un complemento importante de las actividades que se hacen en clase	Concepción de los deberes	C.1.6	Los deberes son un complemento importante de las actividades que se hacen en clase	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a las tareas por sí solos	Concepción de los deberes	C.1.7	Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a las tareas por sí solos	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional-autonómico	Concepción de los deberes	C.1.8	Los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional-autonómico	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
El maestro hace bien su trabajo mandando deberes	Concepción de los deberes	C.1.9	El maestro hace bien su trabajo mandando deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
El maestro es quien debe decir cuántos deberes se deben hacer	Concepción de los deberes	C.1.10	El maestro es quien debe decir cuántos deberes se deben hacer	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

El maestro explica cómo hay que hacer los deberes	Concepción de los deberes	C.1.11	El maestro explica cómo hay que hacer los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
El maestro corrige los deberes para saber si se han hecho bien	Concepción de los deberes	C.1.12	El maestro corrige los deberes para saber si se han hecho bien	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
El maestro me avisa si mi hijo/a no ha hecho los deberes	Concepción de los deberes	C.1.13	El maestro me avisa si mi hijo/a no ha hecho los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes quitan tiempo a mi hijo/a para otras actividades (deporte, leer, jugar, etc.)	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.2.1	Los deberes quitan tiempo a mi hijo/a para otras actividades (deporte, leer, jugar, etc.)	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes restan tiempo a mi hijo/a para hacer otras actividades en familia (colaborar en tareas de casa, actividades de ocio en familia, compartir comidas, comunicación familiar)	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.2.2	Los deberes restan tiempo a mi hijo/a para hacer otras actividades en familia (colaborar en tareas de casa, actividades de ocio en familia, compartir comidas, comunicación familiar)	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Los deberes escolares no deben realizarse en periodos festivos o vacacionales	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.2.3		Los deberes escolares no deben realizarse en periodos festivos o vacacionales	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Hacer los deberes correctamente aumenta la motivación de mi hijo/a hacia el aprendizaje	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.2.4		Hacer los deberes correctamente aumenta la motivación de mi hijo/a hacia el aprendizaje	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Mi hijo/a hace los deberes por obligación, no por interés propio	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.2.5		Mi hijo/a hace los deberes por obligación, no por interés propio	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Mi hijo/a está más motivados si realiza los deberes en grupo con sus compañeros	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.2.6		Mi hijo/a está más motivados si realiza los deberes en grupo con sus compañeros	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes repetitivos disminuyen la motivación de mi hijo/a	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.2.7		Los deberes repetitivos disminuyen la motivación de mi hijo/a	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes causan estrés a mi hijo/a	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.2.8		Los deberes causan estrés a mi hijo/a	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Mi hijo/a se agobia con la cantidad de deberes	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.2.9	Mi hijo/a se agobia con la cantidad de deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Mi hijo/a se pone nerviosos cuando les corrigen los deberes	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.2.10	Mi hijo/a se pone nerviosos cuando les corrijo los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes ayudan a mi hijo/a a estar más seguros de sí mismos	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.2.11	Los deberes ayudan a mi hijo/a a estar más seguros de sí mismos	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Hacer deberes provoca peleas en las familias	Tiempo libre y dimensión socioafectiva	C.2.12	Hacer deberes provoca peleas en las familias	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Me preocupo por que mi hijo/a haga sus deberes	Implicación familiar	C.3.1	Me preocupo por que mi hijo/a haga sus deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Hago los deberes cuando mi hijo/a no sabe hacerlos	Implicación familiar	C.3.2	Hago los deberes cuando mi hijo/a no sabe hacerlos	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Hablo de los deberes escolares con el docente	Implicación familiar	C.3.3	Hablo de los deberes escolares con el docente	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Sé cómo ayudar a mi hijo/a con los deberes	Implicación familiar	C.3.4	Sé cómo ayudar a mi hijo/a con los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Debo asegurarse de que mi hijo/a haga los deberes	Implicación familiar	C.3.5	Debo asegurarse de que mi hijo/a haga los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
La ayuda que doy en los deberes beneficia a mi hijo/a	Implicación familiar	C.3.6	La ayuda de doy en los deberes beneficia a mi hijo/a	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes son una excusa para hablar con mi hijo/a	Implicación familiar	C.3.7	Los deberes son una escusa para hablar con mi hijo/a	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes favorecen mi participación en los aspectos escolares	Implicación familiar	C.3.8	Los deberes favorecen mi participación en los aspectos escolares	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Tengo la formación adecuada para ayudar a mi hijo/a con las tareas	Implicación familiar	C.3.9	Tengo la formación adecuada para ayudar a mi hijo/a con las tareas	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Tengo tiempo para ayudar a mi hijo/a con los deberes	Implicación familiar	C.3.10	Tengo tiempo para ayudar a mi hijo/a con los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Mi nivel socioeconómico influye en la ayuda que le puedo prestar a mi hijo/a en los deberes escolares	Implicación familiar	C.3.11	Mi nivel socioeconómico influye en la ayuda que le puedo prestar a mi hijo/a en los deberes escolares	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Es responsabilidad de mi hijo/a hacer los deberes que mandan para casa	Aprender a aprender	C.4.1	Es responsabilidad de mi hijo/a hacer los deberes que mandan para casa	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	Aprender a aprender	C.4.2	Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Las asignaturas en la que más deberes mandan son en Lengua, Matemáticas e Inglés	Aprender a aprender	C.4.3	Las asignaturas en la que más deberes mandan son en Lengua, Matemáticas e Inglés	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Es mejor hacer pocos deberes diariamente, que muchos solo un día	Aprender a aprender		C.4.4	Es mejor hacer pocos deberes diariamente, que muchos solo un día	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Cuanto mayor es la cantidad de deberes, mejor es el rendimiento académico de mi hijo/a	Aprender a aprender		C.4.5	Cuanto mayor es la cantidad de deberes, mejor es el rendimiento académico de mi hijo/a	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
A mi hijo le exigen hacer deberes cada día	Aprender a aprender		C.4.6	A mi hijo le exigen hacer deberes cada día	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes en vacaciones sirven para que mi hijo/a no pierdan el hábito de estudio	Aprender a aprender		C.4.7	Los deberes en vacaciones sirven para que mi hijo/a no pierdan el hábito de estudio	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes ayudan a mi hijo/a a gestionar mejor su tiempo (actividades escolares y extraescolares)	Aprender a aprender		C.4.8	Los deberes ayudan a mi hijo/a a gestionar mejor su tiempo (actividades escolares y extraescolares)	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que han de memorizar algún contenido	Aprender a aprender		C.4.9	Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que han de memorizar algún contenido	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que pueden investigar	Aprender a aprender		C.4.10	Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que pueden investigar	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes que mandan son del libro de texto	Aprender a aprender		C.4.11	Los deberes que mandan son del libro de texto	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes que mandan los elabora el maestro	Aprender a aprender		C.4.12	Los deberes que mandan los elabora el maestro	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
El maestro manda los mismos deberes para todos los escolares, sin adaptaciones	Aprender a aprender		C.4.13	El maestro manda los mismos deberes para todos los escolares, sin adaptaciones	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes son más necesarios conforme mi hijo/a va pasando de curso	Aprender a aprender		C.4.14	Los deberes son más necesarios conforme mi hijo/a va pasando de curso	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Solo se deben mandar deberes de temas tratados en clase	Aprender a aprender		C.4.15	Solo se deben mandar deberes de temas tratados en clase	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Los deberes sirven mi hijo/a para resolver problemas de su entorno	Aprender a aprender	C.4.16	Los deberes sirven mi hijo/a para resolver problemas de su entorno	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico de mi hijo/a	Aprender a aprender	C.4.17	Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico de mi hijo/a	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Mi hijo/a hizo más deberes de lo normal	COVID	C.5.1	Mi hijo/a hizo más deberes de lo normal	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los deberes eran iguales que los que se hacían cuando había colegio presencial	COVID	C.5.2	Los deberes eran iguales que los que se hacían cuando había colegio presencial	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Era más difícil hacer deberes porque el maestro no podía explicar trabajos	COVID	C.5.3	Era más difícil hacer deberes porque el maestro no podía explicar trabajos	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Me he implicado más que nunca en los deberes de mi hijo/a	COVID	C.5.4	Me he implicado más que nunca en los deberes de mi hijo/a	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

No tenía tiempo para ayudar a mi hijo/a porque trabajaba	COVID	C.5.5	No tenía tiempo para ayudar a mi hijo/a porque trabajaba	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los maestros corregían los deberes todos los días	COVID	C.5.6	Los maestros corregían los deberes todos los días	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Mi hijo/a tenía Internet para hacer los deberes	COVID	C.5.7	Mi hijo/a tenía Internet para hacer los deberes	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Además de pedir deberes, los maestros enviaban mensajes de ánimo a mi hijo/a	COVID	C.5.8	Además de pedir deberes, los maestros enviaban mensajes de ánimo a mi hijo/a	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Los docentes han tenido dificultades para mandar, explicar o corregir los deberes de mi hijo a distancia	COVID	C.5.9	Los docentes han tenido dificultades para mandar, explicar o corregir los deberes de mi hijo a distancia	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal
Ha sido bastante complicado ayudar a mi hijo en las tareas escolares por motivos de la conciliación laboral	COVID	C.5.10	Ha sido bastante complicado ayudar a mi hijo en las tareas escolares por motivos de la conciliación laboral	1. Totalmente en desacuerdo, 2. Algo en desacuerdo, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Muy o totalmente de acuerdo	Ordinal

Anexo 2. Escala de validación de jueces

ESCALA DE VALIDACIÓN DE JUECES

INFORMACIÓN GENERAL	
Título del trabajo final de máster	Percepción de los deberes escolares por parte de la comunidad educativa de la Región de Murcia
Autor de la tesis	Ruth Tristán Sarmiento
Correo electrónico	ruth.tristan@um.es
Directores de la tesis	Francisca José Serrano Pastor María José Martínez Segura
Tipo de instrumento	Cuestionario

Dada su experiencia profesional y académica, es grato dirigirme a usted para solicitarle su ayuda como experto para la validación de unos cuestionarios que serán utilizados para obtener la información de mi TFM, que se titula: " Percepción de los deberes escolares por parte de la comunidad educativa de la Región de Murcia".

El objetivo de estos cuestionarios es conocer la visión que tienen el alumnado, sus familias y profesorado de Educación Primaria de los deberes escolares, así como las repercusiones que estos puedan tener en distintos ámbitos de su vida escolar, personal, social y familiar. Tenga en cuenta que muchos de los ítems con los que se va a encontrar estarán redactados de modo que van dirigidos a uno de estos participantes, pero eso no excluye el que puedan también destinarse a los otros. Además, estime que lo importante en este proceso de construcción de los instrumentos es el constructo que subyace y no tanto a quién va dirigido.

Para efectuar la valoración del cuestionario usted deberá valorar cualitativamente la adecuación, claridad, pertinencia y relevancia de los aspectos siguientes:

- Estructura y formato
- Presentación
- Contenidos
- Organización y secuenciación de los ítems
- Corrección lingüística de los ítems
- Ajuste de los ítems a las características de los destinatarios

También se le agradece cualquier sugerencia relativa a la redacción, contenido, pertinencia, congruencia o cualquier otro aspecto que considere. Su participación será de gran ayuda para nuestra investigación.

¡Muchas gracias por su colaboración!

	Adecuación	Claridad	Pertinencia	Relevancia
1. Estructura y formato				
2. Presentación				
3. Contenidos				
4. Organización y secuenciación de los ítems				
5. Corrección lingüística de los ítems				
6. Ajuste de los ítems a las características de los destinatarios				
7. Estructura y formato				

OBSERVACIONES GENERALES:

Anexo 3. Cuestionarios CUDE-A, CUDE-M, CUDE-F

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LOS DEBERES (CUDE-A)

Este cuestionario tiene como objetivo conocer qué piensan los alumnos de Murcia sobre los deberes y sirve para que realice mi Trabajo de Fin de Máster en la universidad. Es muy importante que participes, ya que tus respuestas pueden servir para ayudar a muchas personas. Es necesario que seas sincero, puesto que nadie va a conocer lo que respondas y no contará para tu nota.

Es un cuestionario muy sencillo y solo te llevará unos minutos; debes leer las afirmaciones que se encuentran a continuación sobre los deberes escolares y expresar el grado en el que estés de acuerdo con ellas.

¡¡¡Muchas gracias por tu colaboración!!!

DATOS ACADÉMICOS
Marca con una X la respuesta que coincida con la realidad
Sexo: Chico [ ] Chica [ ]
¿A qué curso vas?: 1.º [ ] 2.º [ ] 3.º [ ] 4.º [ ] 5.º [ ] 6.º [ ]
Ahora responde:
¿En qué asignatura te mandan más deberes? ……...
¿En qué asignatura te mandan menos deberes? ……...

A continuación, puntúa del 1 al 5 el grado de acuerdo que tiene en relación con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta:

1. Totalmente en desacuerdo; 2. Algo en desacuerdo; 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4. Bastante de acuerdo; 5. Muy o totalmente de acuerdo.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS DEBERES					
Los deberes hacen que comprenda mejor lo trabajado en clase	1	2	3	4	5
Creo que los deberes son necesarios porque me permite entender lo que el maestro ha explicado	1	2	3	4	5

El maestro corrige los deberes en clase y así puedo saber si lo he hecho bien	1	2	3	4	5
Hacer deberes en vacaciones me permite no olvidar lo que he trabajado durante el curso	1	2	3	4	5
Pienso que los deberes me permiten darme cuenta si hay algo que no entiendo	1	2	3	4	5
Hay tareas con las que trabajo cosas que aún no se han visto en clase	1	2	3	4	5
Los deberes me permiten que me enfrente solo a las tareas	1	2	3	4	5
Los deberes me hacen pensar sobre aspectos del mundo o de la vida	1	2	3	4	5
Creo que los deberes me ayudan a prepararme los exámenes	1	2	3	4	5
Los deberes me sirven para saber cuánto sé	1	2	3	4	5
Los deberes le sirven al maestro para saber cuánto sé	1	2	3	4	5
Los deberes que hago se "los inventa" el maestro	1	2	3	4	5
Los deberes que hago son del libro de texto	1	2	3	4	5
Los deberes que hago se repiten y tratan sobre temas muy concretos	1	2	3	4	5
Los deberes que hago tienen que ver con mi vida diaria	1	2	3	4	5
El maestro le da mayor importancia a los deberes de matemáticas y de lengua que a los del resto de asignaturas	1	2	3	4	5
MOTIVACIÓN					
Prefiero hacer los deberes en compañía de amigos	1	2	3	4	5
Prefiero hacer los deberes solo	1	2	3	4	5
Cuando hago los deberes correctamente me siento bien conmigo mismo	1	2	3	4	5
Hacer los deberes bien me motiva a querer hacer más	1	2	3	4	5
Hago los deberes porque me obligan, pero no me gusta hacerlos	1	2	3	4	5
Los deberes que se repiten no me gustan	1	2	3	4	5
Hacer deberes hace que me guste más ir al colegio	1	2	3	4	5
Me aburro cuando hago deberes	1	2	3	4	5
Me pongo nervioso cuando tengo que hacer los deberes	1	2	3	4	5
Cuando no sé hacer los deberes, se me quitan las ganas de estudiar	1	2	3	4	5
Prefiero hacer deberes en los que tengo que investigar, buscar información o construir alguna cosa, que aquellos otros en los que no tengo que hacerlo	1	2	3	4	5
RENDIMIENTO ACADÉMICO					
Creo que es necesario hacer deberes todos los días	1	2	3	4	5

Cuando corrijo los deberes en clase me ayuda a entender aquello que no sabía hacer	1	2	3	4	5
Creo que hacer muchos deberes hace que saque mejores notas	1	2	3	4	5
Cuanto más me esfuerzo haciendo los deberes, más aprendo	1	2	3	4	5
Hacer pocos deberes todos los días me ayuda más que hacer muchos deberes en un solo día	1	2	3	4	5
Hacer muchos deberes me hace sentirme mal y sacar malas notas	1	2	3	4	5
Aprendo más cuando los deberes son interesantes	1	2	3	4	5
Me esfuerzo más cuando tengo que hacer los deberes en grupo	1	2	3	4	5
Si saco buenas notas en los exámenes me apetece más hacer los deberes	1	2	3	4	5
Los deberes son más importantes cuantos más años tengo porque me ayudan a prepararme para los cursos siguientes	1	2	3	4	5
HÁBITOS DE ESTUDIO					
Hacer deberes me ayuda a concentrarme	1	2	3	4	5
Soy más responsable cuando hago deberes	1	2	3	4	5
Soy capaz de organizar mi tiempo para hacer todas las tareas de la tarde	1	2	3	4	5
Soy capaz de hacer los deberes por mí mismo	1	2	3	4	5
Soy capaz de organizar mis tareas para realizarlas todas adecuadamente	1	2	3	4	5
Hacer deberes me ayuda a poder solucionar problemas de mi vida diaria	1	2	3	4	5
Hacer deberes hace que no pueda dedicar tiempo a ver la televisión, escuchar música, a jugar a videojuegos, jugar con mis amigos, etc.	1	2	3	4	5
Hago los deberes viendo la televisión o escuchando música	1	2	3	4	5
Hago los deberes sin que nadie me lo diga	1	2	3	4	5
Siempre hago los deberes a la misma hora	1	2	3	4	5
Tengo un escritorio adecuado para hacer los deberes	1	2	3	4	5
IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS					
Mis padres me ayudan con los deberes	1	2	3	4	5
Que mis padres me ayuden con los deberes es bueno para mí	1	2	3	4	5
Cuando mis padres me ayudan con los deberes hablamos más que cuando no lo hacen	1	2	3	4	5
Hacer los deberes con mis padres hace que ellos conozcan más de mi colegio	1	2	3	4	5
Mis padres siempre saben ayudarme con los deberes	1	2	3	4	5
Mis padres no tienen tiempo de ayudarme con los deberes	1	2	3	4	5

Mis padres me ayudan con las dudas que me surgen con los deberes, pero no me los resuelven	1	2	3	4	5
Mis padres siempre saben qué deberes tengo que hacer cada día	1	2	3	4	5
Si mis padres les dan importancia a los deberes, yo también se la doy	1	2	3	4	5
Siempre les pido ayuda a mis padres con los deberes	1	2	3	4	5

DEBERES IDEALES

Describe en este espacio cómo serían tus deberes perfectos (si te falta espacio, puedes seguir por detrás):

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

…….

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO SOBRE LOS DEBERES (CUDE-F)

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer cuál es la percepción que tienen las familias del alumnado de la Región de Murcia sobre los deberes escolares. El cuestionario forma parte de una investigación que estoy realizando para mi Trabajo de Fin de Máster. Destacar la importancia de su participación para llevar a cabo dicha investigación, ya que la misma puede ayudar a obtener beneficios en el ámbito educativo. De igual manera, se pide sinceridad, puesto que se garantiza el anonimato y la confidencialidad de la información aportada. El cuestionario es muy sencillo y solo le llevará unos minutos; debe leer las afirmaciones que se encuentran a continuación sobre los deberes escolares y expresar su grado de acuerdo con las mismas.

¡¡¡Muchas gracias por su colaboración!!!

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS
¿Quién cumplimenta este cuestionario?: Padre [ ] Madre [ ] Otro [ ]
¿Qué edad tiene?: …… años
¿Cuántos hijos tiene en edad escolar?: ……hijos e hijas
¿Cuál es su situación laboral?: Activo [ ] Parado [ ] Jubilado/Pensionista [ ]
¿Quién o quiénes trabajan en casa?: Padre [ ] Madre [ ] Otro [ ]
¿Cuál es la profesión del padre?:…….
¿Cuál es la profesión de la madre?: ……..……...
Si responde otra figura parental diferente al padre o a la madre, ¿cuál es su profesión?: ……..
¿Cuál es la asignatura para la que su hijo/a hace más deberes?: ……
En general, ¿cuál es el rendimiento académico de su hijo/a?: Bajo [ ] Medio [ ] Alto [ ] Muy alto [ ]

A continuación, puntúe del 1 al 5 el grado de acuerdo que tiene en relación con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta:

1. Totalmente en desacuerdo; 2. Algo en desacuerdo; 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4. Bastante de acuerdo; 5. Muy o totalmente de acuerdo.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS DEBERES					
Los deberes ayudan a su hijo/a a entender, reforzar o consolidar los contenidos que aprenden en el colegio	1	2	3	4	5
Los maestros corrigen los deberes en clase para que su hijo/a conozca si los ha hecho bien	1	2	3	4	5
Los deberes en vacaciones sirven para que a su hijo/a no pierda el hábito de estudio	1	2	3	4	5
Los deberes le ofrecen la oportunidad a su hijo/a de enfrentarse a las tareas solo, de forma autónoma	1	2	3	4	5
Los deberes ayudan a su hijo/a prepararse para futuros exámenes	1	2	3	4	5
Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de su hijo/a	1	2	3	4	5
Los deberes son una herramienta que permite al docente conocer el	1	2	3	4	5

progreso de su hijo/a					
Los deberes que le mandan a su hijo/a son del libro de texto	1	2	3	4	5
Los deberes que realiza su hijo/a son tareas mecánicas sobre temas específicos	1	2	3	4	5
Las tareas que mandan a su hijo/a están relacionados con el entorno donde vive	1	2	3	4	5
Su hijo/a hace más deberes de lengua y matemáticas que del resto de asignaturas	1	2	3	4	5
En general, creo que los deberes son necesarios	1	2	3	4	5
Considera que los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional	1	2	3	4	5
MOTIVACIÓN					
Su hijo/a está más motivado si realiza los deberes con amigos o compañeros de clase	1	2	3	4	5
Su hijo/a está más motivado si realiza los deberes solo	1	2	3	4	5
La realización correcta de los deberes hace que su hijo/a se sienta mejor consigo mismo/a	1	2	3	4	5
Si su hijo/a hace bien los deberes, es una recompensa para ellos mismos y se motivan a hacer más	1	2	3	4	5
Su hijo/a hace los deberes como un deber, no por propio interés	1	2	3	4	5
Los deberes que son repetitivos disminuyen la motivación de su hijo/a	1	2	3	4	5
Su hijo/a se aburre cuando realiza los deberes	1	2	3	4	5
Su hijo/a siente ansiedad al realizar los deberes en casa	1	2	3	4	5
Cuando su hijo/a no sabe hacer los deberes pierde el interés por seguir estudiando	1	2	3	4	5
Su hijo/a prefiere las tareas en las que participe activamente y que sean significativas para ellos (investigaciones, experimentos, construcciones, etc.) que los deberes tradicionales	1	2	3	4	5
RENDIMIENTO ACADÉMICO					
Cree que su hijo/a obtiene mejores resultados académicos si realiza deberes diariamente	1	2	3	4	5
Cree que la corrección de las tareas en casa favorece la comprensión de los aprendizajes	1	2	3	4	5
Piensa que a mayor cantidad de deberes, su hijo/a obtendrá mejores resultados académicos	1	2	3	4	5
Cree que cuanto más se esfuerza su hijo/a en la realización de los deberes, obtiene calificaciones más altas	1	2	3	4	5
La frecuencia de realización de los deberes es más importante para el rendimiento académico que la cantidad de deberes que se realice	1	2	3	4	5
El estrés provocado por los deberes supone una disminución en el rendimiento académico de los alumnos	1	2	3	4	5
Cree que los aspectos trabajados con los deberes se fijan mejor con tareas motivadoras (experimentos, excursiones, construcciones…)	1	2	3	4	5
Su hijo/a trabaja más en los deberes que debe realizar en grupo	1	2	3	4	5

Cree que los niños con mejores notas tienen mayor iniciativa para realizar los deberes	1	2	3	4	5
Los deberes son más necesarios conforme los niños avanzan en los cursos, ya que les ayudan a preparase para las etapas siguientes	1	2	3	4	5
Piensa que mandar deberes en Educación Infantil es esencial	1	2	3	4	5
Piensa que mandar deberes en Educación Primaria es esencial	1	2	3	4	5
HÁBITOS DE ESTUDIO					
Los deberes ayudan a aumentar la concentración de su hijo/a	1	2	3	4	5
La disciplina de su hijo/a se ve acrecentada gracias a la realización de deberes	1	2	3	4	5
La realización de los deberes permite desarrollar la gestión de tiempo de su hijo/a	1	2	3	4	5
Los deberes permiten desarrollar las habilidades organizativas de su hijo/a	1	2	3	4	5
La realización de los deberes permite a los niños desarrollar estrategias para solucionar problemas	1	2	3	4	5
La realización de deberes aleja a su hijo/a de otros pasatiempos negativos (abuso de TV, videojuegos, etc.)	1	2	3	4	5
Su hijo/a tiene distracciones (televisión, música, etc.) mientras realiza los deberes	1	2	3	4	5
Su hijo/a realiza los deberes por iniciativa propia	1	2	3	4	5
Su hijo/a realiza los deberes siempre en el mismo horario	1	2	3	4	5
Su hijo/a tiene un lugar en casa adecuado para hacer los deberes	1	2	3	4	5
IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS					
Ayudar a su hijo/a en los deberes es beneficioso	1	2	3	4	5
Ayudar en la realización de los deberes permite aumentar la comunicación su hijo/a	1	2	3	4	5
Los deberes favorecen su participación en los aspectos escolares de su hijo/a	1	2	3	4	5
Tienen la preparación adecuada para ayudar a su hijo/a con las tareas escolares	1	2	3	4	5
No dispone de tiempo suficiente para ayudar a su hijo/a con los deberes	1	2	3	4	5
Actúa como guía/ayuda de su hijo/a en la realización de los deberes, sin resolverlos	1	2	3	4	5
La realización de deberes le permite conocer lo que se hace su hijo/a en clase	1	2	3	4	5
El grado de importancia que le usted da a los deberes repercute en el grado de importancia que su hijo/a da a los deberes	1	2	3	4	5
En ocasiones, su hijo/a le pide ayuda para hacer los deberes porque no tiene ganas de hacerlos por sí mismo	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					

Si lo considera relevante, a continuación puede hacer cuantas aclaraciones o reflexiones estime sobre la temática de los deberes escolares.

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS SOBRE LOS DEBERES (CUDE-M)

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer cuál es la percepción que tienen los docentes de la Región de Murcia sobre los deberes. El cuestionario forma parte de una investigación que estoy realizando para mi Trabajo de Fin de Máster. Destacar la importancia de su participación para llevar a cabo dicha investigación, ya que la misma puede ayudar a obtener beneficios en el ámbito educativo. De igual manera, se pide sinceridad, puesto que se garantiza el anonimato y la confidencialidad de la información aportada.

El cuestionario es muy sencillo y solo le llevará unos minutos; debe leer las afirmaciones que se encuentran a continuación sobre los deberes escolares y expresar su grado de acuerdo con las mismas. Si necesita cualquier aclaración, no dude en contactar conmigo.

Ruth Tristán Sarmiento (ruth.tristan@um.es)

¡¡¡Muchas gracias por su colaboración!!!

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS
Sexo: Hombre [ ] Mujer [ ] Edad: …… años
Años de experiencia docente:
De 1 a 10 [ ] De 11 a 20 [ ] De 21 a 25 [ ] Más de 25 [ ]
Tipo de centro en el que trabaja: Público [ ] Privado/Concertado [ ]
Situación administrativa: Interino [ ] Funcionario [ ]
Curso/s en el/los que imparte docencia:
1.º [ ] 2.º [ ] 3.º [ ] 4.º [ ] 5.º [ ] 6.º [ ]
Asignatura o asignaturas que imparte: …….....

A continuación, puntúe del 1 al 5 el grado de acuerdo que tiene en relación con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta:

1. Totalmente en desacuerdo; 2. Algo en desacuerdo; 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4. Bastante de acuerdo; 5. Muy o totalmente de acuerdo.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS DEBERES					
Los deberes sirven para afianzar contenidos	1	2	3	4	5
Los deberes ayudan a entender y reforzar los aspectos explicados en clase	1	2	3	4	5
Tras la realización de los deberes, se le ofrece una	1	2	3	4	5

retroalimentación al alumno para que sepa si lo ha hecho bien					
Los deberes en vacaciones sirven para que los alumnos no pierdan el hábito de estudio	1	2	3	4	5
Los deberes se emplean para determinar si los alumnos han adquirido las habilidades requeridas	1	2	3	4	5
Los deberes sirven para presentar nuevos contenidos que serán enseñados posteriormente en el aula	1	2	3	4	5
Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a las tareas por sí mismo, de forma autónoma	1	2	3	4	5
Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	1	2	3	4	5
Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes	1	2	3	4	5
Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los alumnos	1	2	3	4	5
Los deberes son una herramienta que permite al docente conocer el progreso del alumnado	1	2	3	4	5
Los deberes que mando están diseñados por mí	1	2	3	4	5
Los deberes que mando son del libro de texto	1	2	3	4	5
Las actividades que mando son tareas mecánicas sobre temas específicos	1	2	3	4	5
Las tareas que mando a los alumnos son funcionales en su entorno	1	2	3	4	5
Se le da mayor importancia a los deberes de las asignaturas disciplinares básicas (matemáticas y lengua) que al resto	1	2	3	4	5
Considera que los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional	1	2	3	4	5
MOTIVACIÓN					
Los alumnos tienen mayor motivación si realizan los deberes con amigos o compañeros de clase	1	2	3	4	5
Los alumnos tienen mayor motivación si realizan los deberes solos	1	2	3	4	5
La realización correcta de los deberes supone un aumento de la motivación intrínseca del alumno	1	2	3	4	5
La realización correcta de los deberes supone una recompensa personal para el alumnado, lo que hace que aumente su motivación extrínseca	1	2	3	4	5
Los alumnos hacen los deberes como un deber, no por propio interés	1	2	3	4	5
Los deberes repetitivos disminuyen la motivación de los alumnos	1	2	3	4	5

La realización de deberes desarrolla actitudes positivas hacia la escuela	1	2	3	4	5
Los alumnos se aburren cuando realizan los deberes	1	2	3	4	5
Los alumnos sienten ansiedad al corregir los deberes en clase	1	2	3	4	5
La incapacidad para realizar los deberes correctamente se traduce en una pérdida de interés hacia los estudios	1	2	3	4	5
Los deberes que demandan la participación activa y son significativos para los alumnos, despiertan un interés mayor en los alumnos que los deberes tradicionales	1	2	3	4	5
RENDIMIENTO ACADÉMICO					
Los alumnos que realizan deberes diariamente obtienen mejores resultados académicos	1	2	3	4	5
La corrección de las tareas en clase favorece la comprensión de los contenidos	1	2	3	4	5
La cantidad de deberes es proporcional a los resultados académicos	1	2	3	4	5
Los alumnos que se esfuerzan más en la realización de los deberes obtienen calificaciones más altas	1	2	3	4	5
La frecuencia de realización de los deberes es más importante para el rendimiento académico que la cantidad que se realiza	1	2	3	4	5
El estrés provocado por los deberes supone una disminución en el rendimiento académico de los alumnos	1	2	3	4	5
Los contenidos trabajados con los deberes se fijan mejor con tareas motivadoras	1	2	3	4	5
El rendimiento individual de los alumnos es superior en los deberes que deben realizar en grupo	1	2	3	4	5
Los alumnos con alto rendimiento tienen mayor iniciativa para realizar los deberes	1	2	3	4	5
Los deberes son más necesarios conforme avanzan los cursos, ya que ayudan a los alumnos a preparase para las etapas siguientes	1	2	3	4	5
La realización de deberes es fundamental en Educación Infantil	1	2	3	4	5
La realización de deberes es fundamental en Educación Primaria	1	2	3	4	5
HÁBITOS DE ESTUDIO					
Los deberes ayudan a aumentar la concentración de los alumnos	1	2	3	4	5
La disciplina escolar de los alumnos se ve acrecentada gracias a la realización de deberes	1	2	3	4	5
La realización de los deberes permite desarrollar la gestión de	1	2	3	4	5

tiempo de los alumnos					
Los deberes favorecen el desarrollo de la independencia y autonomía del alumnado	1	2	3	4	5
Los deberes permiten desarrollar las habilidades organizativas de los alumnos	1	2	3	4	5
La realización de los deberes permite desarrollar estrategias para solucionar problemas	1	2	3	4	5
La realización de deberes aleja al alumnado de otros pasatiempos negativos (abuso de TV, videojuegos, etc.)	1	2	3	4	5
Los alumnos no deben tener distracciones (televisión, música, etc.) mientras hacen los deberes	1	2	3	4	5
Los alumnos deben hacer los deberes siempre en el mismo horario	1	2	3	4	5
Los alumnos deben tener un lugar adecuado para hacer los deberes	1	2	3	4	5
IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS					
Los padres deben obligar a sus hijos a hacer los deberes	1	2	3	4	5
El nivel socioeconómico familiar influye en la implicación de los padres en las tareas escolares	1	2	3	4	5
La ayuda de los padres en los deberes beneficia a los alumnos	1	2	3	4	5
La realización de los deberes permite aumentar la comunicación entre los padres y los hijos	1	2	3	4	5
Los deberes favorecen la participación de los padres en los aspectos escolares de sus hijos	1	2	3	4	5
Los padres tienen la preparación adecuada para ayudar a sus hijos con las tareas escolares	1	2	3	4	5
Los padres no tienen tiempo suficiente para ayudar a sus hijos con los deberes	1	2	3	4	5
Los padres deben actuar como guía, sin resolver los deberes a sus hijos	1	2	3	4	5
La realización de deberes permite a los padres conocer lo que se realiza en clase	1	2	3	4	5
El grado de importancia que los padres dan a los deberes repercute en el grado de importancia que estos tienen para sus hijos	1	2	3	4	5
En ocasiones, los alumnos piden ayuda a los padres porque no tienen ganas de hacer las tareas por sí mismos	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					

Si lo considera relevante, a continuación puede hacer cuantas aclaraciones o reflexiones estime sobre la temática de los deberes escolares.

Anexo 4. Protocolo de control de los cuestionarios PDE

INFORMACIÓN GENERAL	
Título de la tesis doctoral	¿Qué piensan los agentes educativos de la Región de Murcia sobre los deberes escolares? Valoración de las percepciones en Educación Primaria
Autor de la tesis	Ruth Tristán Sarmiento
Correo electrónico	ruth.tristan@um.es
Directores de la tesis	Francisca José Serrano Pastor María José Martínez Segura
Tipo de instrumento	Cuestionario

Dada su experiencia profesional y académica, es grato dirigirme a usted para solicitarle su ayuda como experto para la construcción de unos cuestionarios que serán utilizados para obtener la información de mi tesis doctoral, que se titula: "¿Qué piensa sobre los deberes escolares la comunidad educativa de un centro de Educación Primaria de provincia de Alicante?".

El objetivo de estos cuestionarios es conocer la conceptualización que tienen el alumnado, sus familias y profesorado de Educación Primaria de los deberes escolares, así como las repercusiones que estos puedan tener en distintos ámbitos de su vida escolar, personal, social y familiar. Tenga en cuenta que muchos de los ítems con los que se va a encontrar estarán redactados de modo que van dirigidos a uno de estos participantes, pero eso no excluye el que puedan también destinarse a los otros. Además, estime que lo importante en este proceso de construcción de los instrumentos es el constructo que subyace y no tanto a quién va dirigido.

Para efectuar el diseño del cuestionario usted deberá leer cuidadosamente cada ítem y relacionarlo con los constructos o variables latentes a los que considere que pertenecen. Estos constructos se definen a continuación.

También se le agradece cualquier sugerencia relativa a la redacción, contenido, pertinencia, congruencia o cualquier otro aspecto que considere. Su participación será de gran ayuda para nuestra investigación.

Previamente le solicitamos cumplimente la siguiente información profesional con el fin de definir la trazabilidad de los expertos participantes.

¡Muchas gracias por su colaboración!

PERFIL DEL EXPERTO	
Área de conocimiento o especialidad a la que pertenece.	
Años de experiencia docente.	
Universidad o localidad del centro en el que trabaja.	
Valore de 0 a 10 su conocimiento en esta línea de trabajo sobre los deberes escolares en Educación Primaria: 0 10 ☐—☐—☐—☐—☐—☐—☐—☐—☐—☐—☐	

Doy mi conformidad para participar en este trabajo en el que se me garantiza el anonimato y la confidencialidad de la información aportada:

Sí ☐

No ☐

INSTRUCCIONES
A continuación, se le presentan los constructos o variables latentes acompañados de una abreviatura. Relacione los ítems que se muestran más abajo con las abreviaturas o constructos con los que más vinculo tengan.

CONSTRUCTOS O VARIABLES LATENTES	ABREVIATURA
Conflictos familiares	CF
Desempeño docente	DD
Desempeño discentes	DA
Conflictos sociales	CSS
Ocio y tiempo libre	OTL
Desarrollo cognitivo	DC
Desarrollo social	DS
Desarrollo personal	DP
Asignaturas escolares	AE
Sentimientos	SEN
Lugar	LUG
Momentos	MOM
Tiempos	TR

Implicación familiar	IF
Recursos	RD
Finalidad	FIN
Importancia	IMP
Dificultad	DIF
Cantidad	CANT
Hábitos de estudio	HAB
Resolución de problemas	RP
Discriminación social	DSS
Tipología	TD
Conocimiento previo	CPD
Adaptación	AD
Corrección	COR
Distracciones	DIST
Calificaciones	NA
Esfuerzo	ESF
Motivación	MOT
Edad	ED
Aumento del conocimiento	AC
Pensamiento crítico	PC
Legislación	LL
Covid-19	COV

ÍTEMS	ABREVIATURAS
1. Crees que hacer deberes provoca peleas en casa	
2. Es obligación de los docentes mandar deberes	
3. Los deberes hacen que el alumnado no se meta en líos	
4. Hacer deberes le quita al alumnado tiempo de jugar a videojuegos	
5. Los deberes ayudan a los escolares a aumentar su capacidad intelectual	
6. Los deberes ayudan a que el alumnado sea mejor persona	
7. Hacer deberes ayuda a los estudiantes a relacionarse con sus compañeros	
8. Las tareas del colegio permiten al alumnado ser más responsable	
9. Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más importante	
10. Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	
11. Los buenos docentes mandan deberes	
12. Los deberes quitan tiempo libre a los estudiantes	
13. Los deberes quitan tiempo a los escolares para hacer deporte	
14. Los deberes causan estrés a los escolares	
15. Hacer deberes pone triste al alumnado	
16. Hacer deberes hace que al alumnado le guste menos estudiar	
17. Los estudiantes suelen hacer los deberes en una academia	
18. Las familias se preocupan por que sus hijos e hijas hagan sus deberes	
19. La familia hace los deberes cuando su hijo o hija no sabe hacerlos	

20. Los escolares tienen acceso a internet para hacer los deberes	
21. El docente es quien debe decir cuántos deberes tienen que hacer los estudiantes	
22. Los deberes son las tareas que mandan los docentes para hacer en casa	
23. Hacer deberes es una parte importante en el día de los estudiantes	
24. Los colegiales hacen deberes todos los días	
25. Los deberes son un complemento importante de las actividades que hacen en clase	
26. Los deberes que mandan los docentes son muy difíciles	
27. Los docentes mandan muchos deberes	
28. Las tareas escolares ayudan a los estudiantes a aprender	
29. Hacer deberes hace que los escolares adquieran hábitos de estudio	
30. Hacer deberes ayuda al alumnado a mejorar la resolución de problemas de su vida	
31. Que la familia ayude con los deberes a sus hijos e hijas demuestra que se preocupan por sus estudios	
32. Hacer deberes ayuda a los estudiantes a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	
33. Las familias hablan con el docente si tiene preocupaciones sobre los deberes	
34. Es responsabilidad del alumnado hacer los deberes que mandan para casa	
35. Los deberes son una pérdida de tiempo	
36. Los escolares se sienten presionados a hacer deberes	
37. Los deberes aumentan la capacidad organizativa de los estudiantes	
38. Los deberes aumentan la discriminación del alumnado cuando algunas familias no pueden ayudarlos	
39. Los deberes con los que más se aprende son con los que se memoriza algún contenido	
40. Los deberes con los que más se aprende son con los que se investiga	
41. Las asignaturas en la que más deberes se mandan son en Lengua, Matemáticas e Inglés	
42. Se le da mayor importancia a los deberes de Matemáticas y Lengua que al resto de asignaturas	
43. No mandan deberes los fines de semana	
44. No mandan deberes en vacaciones	
45. Los deberes que mandan son del libro de texto	
46. Los deberes que mandan son de elaboración propia	
47. El docente explica cómo hay que hacer las tareas	
48. Los docentes solo mandan deberes de cosas que se han visto en clase	
49. Se mandan los mismos deberes para todos los estudiantes, sin adaptaciones	
50. Se mandan deberes sobre cosas que no se han visto en clase	
51. Los escolares se agobian con la cantidad de deberes que les mandan	
52. Los estudiantes dedican más de una hora en hacer todos los deberes	
53. El docente comprueba que han hechos las tareas del día anterior	

54. Todos los días se corrigen los deberes	
55. Corregir los deberes ayuda al alumnado a saber si lo han hecho bien	
56. Cuando corrigen los deberes ellos entienden aquello que no sabían hacer	
57. El docente avisa a las familias si los niños no han hecho los deberes	
58. Las familias preguntan a sus hijos e hijas todos los días si tienen deberes	
59. Las madres son las que más ayudan con los deberes	
60. Los padres son los que más ayudan con los deberes	
61. Los estudiantes escuchan música o ven la televisión mientras hacen los deberes	
62. El alumnado juega con videojuegos o con el móvil mientras hacen los deberes	
63. Los escolares tienen en casa un lugar fijo para hacer los deberes	
64. Los estudiantes tienen un escritorio adecuado para hacer los deberes	
65. Los niños tienen un horario fijo para los deberes	
66. Los deberes sirven para ampliar y reforzar lo aprendido en clase	
67. Los deberes son necesarios porque permite entender lo que explica el docente	
68. Los deberes ayudan al alumnado a estar más seguros de sí mismos	
69. Los deberes aumentan la curiosidad	
70. Hacer los deberes sin ayuda puede hacer que aprendan las cosas mal	
71. Hacer deberes los desmotiva al alumnado	
72. Hacer muchos deberes hace el que el alumnado saque mejores notas	
73. La frecuencia de realización de los deberes es más importante para el rendimiento académico que la cantidad que se realiza	
74. El alumnado que realizan deberes diariamente obtiene mejores resultados académicos	
75. La cantidad de deberes está directamente relacionada con el aumento del rendimiento académico	
76. El alumnado aprovecha el tiempo que dedica a las tareas	
77. El esfuerzo está directamente relacionado con el aumento del rendimiento académico	
78. Hacer los deberes bien aumenta la motivación hacia las tareas	
79. El alumnado tiene interés en hacer los deberes	
80. Los estudiantes hacen los deberes por obligación, no por interés propio	
81. El aumento de edad está directamente relacionado con el placer por hacer deberes	
82. La familia ayuda a sus hijos e hijas más en los deberes cuando estos son más pequeños	
83. El estrés provocado por los deberes supone una disminución en el rendimiento académico del alumnado	
84. Si la familia ayuda en los deberes los escolares sacan mejores notas	
85. Los deberes sirven para afianzar contenidos	
86. Los deberes en vacaciones sirven para que no se pierda el hábito de estudio	

87. Los deberes se emplean para determinar si el alumnado ha adquirido las habilidades requeridas	
88. Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a las tareas por sí solos	
89. Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	
90. Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes	
91. Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes	
92. Los deberes son una herramienta que permite al docente conocer el progreso del alumnado	
93. Las actividades que se mandan son tareas mecánicas sobre temas específicos	
94. Las tareas que mandan al alumnado son funcionales en su entorno	
95. Los escolares tienen mayor motivación si realizan los deberes con amigos	
96. Los estudiantes tienen mayor motivación si realizan los deberes solos	
97. Los deberes repetitivos disminuyen la motivación del alumnado	
98. Los colegiales se aburren cuando realizan los deberes	
99. Los estudiantes sienten ansiedad al corregir los deberes en casa	
100. La incapacidad para realizar los deberes correctamente se traduce en una pérdida de interés hacia los estudios	
101. Los contenidos trabajados con los deberes se fijan mejor con tareas motivadoras	
102. El rendimiento individual de los estudiantes es superior en tareas que deben realizar en grupo	
103. Los deberes son más necesarios conforme avanzan los cursos ya que ayudan a los escolares a preparase para las etapas siguientes	
104. Los deberes ayudan a aumentar la concentración del alumnado	
105. La realización de los deberes permite desarrollar la gestión de tiempo del alumnado	
106. Los deberes permiten desarrollar las habilidades organizativas del alumnado	
107. Las familias deben obligar a sus hijos e hijas a hacer los deberes	
108. El nivel socioeconómico familiar influye en la implicación familiar en las tareas escolares	
109. La ayuda de la familia en los deberes beneficia a los escolares	
110. La realización de los deberes permite aumentar la comunicación entre los progenitores y sus hijos e hijas	
111. Los deberes favorecen la participación de la familia en los aspectos escolares de sus hijos e hijas	
112. Los progenitores tienen la preparación adecuada para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares	
113. Los progenitores no tienen tiempo suficiente para ayudar a sus hijos e hijas con los deberes	
114. La mucha o poca importancia que los progenitores le dan a los deberes repercute en sus hijos e hijas	
115. El alumnado en ocasiones pide ayuda innecesaria a los progenitores porque no tiene ganas de hacer las tareas por sí mismo	

116. Mandar deberes en Educación Infantil es esencial	
117. Mandar deberes en Educación Primaria es esencial	
118. Los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional	
119. Durante el confinamiento se han realizado más deberes de lo normal.	
120. Las tareas realizadas durante la pandemia del coronavirus eran iguales que las que se hacían cuando se iba a clase.	
121. Había mayor dificultad para hacer los deberes durante la pandemia del coronavirus porque no se contaba con la explicación del maestro y la maestra.	
122. La familia sabía ayudar siempre con las tareas que pedían en la cuarentena.	
123. La familia tenía el tiempo necesario para poder ayudar con los deberes durante la cuarentena.	
124. Los maestros y maestras corregían los deberes todos los días durante el confinamiento.	
125. Los escolares tenían Internet en casa y podían acceder a los deberes durante la cuarentena.	
126. La conexión de Internet dificultaba poder acceder a las tareas que pedían los profesores durante el confinamiento.	
127. Durante las vacaciones de Semana Santa de la cuarentena no se tuvo que hacer deberes.	
128. Durante el confinamiento se podían ver vídeos de explicaciones de los maestros y maestras sobre cómo hacer las tareas.	
129. La familia tenía reuniones online con los maestros y maestras.	
130. Durante el confinamiento no había tiempo para jugar en casa porque se tenía que hacer deberes.	
131. Los maestros y maestras, además de pedir deberes, enviaban mensajes de ánimo y apoyo durante la cuarentena.	
132. A los estudiantes les gustaba realizar los deberes que me pedían en el confinamiento porque eran divertidos.	
133. Los deberes que proponían en el confinamiento eran fichas o ejercicios del libro de clase.	

PROPUESTAS DE MEJORA
Por favor indique a qué ítem/s se refiere si las orientaciones van dirigidas a uno o varios.

Anexo 5. Cuestionarios PDE-A, PDE-D, PDE-F

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LOS DEBERES (PDE-A)

El objetivo de este cuestionario es conocer tu opinión sobre los deberes escolares. Es muy importante que participes, ya que tus respuestas nos pueden servir para ayudar a mejorar las tareas para casa. Te pedimos que seas sincero, puesto que nadie va a conocer lo que respondas y no contará para tu nota.

Es muy fácil contestar y solo te llevará unos minutos; debes leer las frase que se encuentran a continuación y dinos el grado en el que estás de acuerdo. Si tienes alguna duda, pregúntanos

¡¡¡Muchas gracias por tu colaboración!!!

Eres: Chico ☐ Chica ☐

¿A qué curso vas?: 1.º ☐ 2.º ☐ 3.º ☐ 4.º ☐ 5.º ☐ 6.º ☐ ☐

Puntúa del 1 al 3 lo que piensas o haces en cada frase. Recuerda:

1. No estoy de acuerdo
2. No lo tengo claro
3. De acuerdo

LOS DEBERES…	👎	❓	👍
1. Son actividades que mandan los maestros para hacer en casa	1	2	3
2. Sirven para ampliar lo aprendido en clase	1	2	3
3. Me permiten entender lo que explica el maestro	1	2	3
4. Sirven para practicar lo que he aprendido en clase	1	2	3
5. Me permiten prepararme los exámenes	1	2	3
6. Permiten a mi maestro conocer lo que sé	1	2	3
7. Me quitan tiempo para otras actividades (jugar, leer, etc.)	1	2	3
8. Me estresan	1	2	3
9. Hacen que me guste menos estudiar	1	2	3
10. Son una pérdida de tiempo	1	2	3
11. Me ayudan a relacionarme con mis compañeros	1	2	3
12. Me gusta hacerlos en grupo	1	2	3
13. Me ayudan a ser más responsable	1	2	3
14. Cuando son repetitivos me aburren	1	2	3
15. Me ponen nervioso cuando me los corrigen	1	2	3
16. No me gusta hacerlos los fines de semana ni el vacaciones	1	2	3
17. Son mi responsabilidad	1	2	3
18. Son más numerosos en las asignaturas difíciles	1	2	3
19. Que más hago son de Lengua, Matemáticas e Inglés	1	2	3
20. Los hago en una academia o con un profesor particular	1	2	3
21. Los hago en un sitio fijo que me permite concentrarme	1	2	3
22. Me ocupan más de una hora al día	1	2	3
23. Los hago siempre a la misma hora	1	2	3
24. Son muy difíciles	1	2	3
25. Son muchos	1	2	3
26. Me permiten organizar mis actividades, sean del colegio o no	1	2	3
27. Con los que más aprendo son los de memorizar	1	2	3
28. Con los que más aprendo son en los que investigo	1	2	3

29. Son los de los libros de texto	1	2	3
30. Son sobre cosas que no hemos visto en clase	1	2	3
31. Los hago escuchando música, viendo la televisión, jugando, usando el móvil, etc.	1	2	3
32. Me ayudan a sacar mejores notas	1	2	3
33. Son más necesarios conforme paso de curso	1	2	3
MI FAMILIA…			
1. Se preocupa por que haga mis deberes	1	2	3
2. Me hace los deberes cuando no sé hacerlos	1	2	3
3. Me ayuda a hacer los deberes para que saque mejores notas	1	2	3
4. Habla conmigo de los deberes escolares	1	2	3
5. Sabe cómo ayudarme a hacer los deberes	1	2	3
6. Tienen tiempo para ayudarme a hacer los deberes	1	2	3
7. Me deja usar Internet para hacer los deberes	1	2	3
8. Se disgusta a causa de los deberes	1	2	3
MI MAESTRO O MAESTRA…			
1. Hace bien su trabajo mandándome deberes	1	2	3
2. Es quien debe decir cuántos deberes debemos hacer	1	2	3
3. Me explica cómo tengo que hacer los deberes	1	2	3
4. Corrige los deberes para saber si los he hecho bien	1	2	3
5. Avisa a mi familia si no he hecho los deberes	1	2	3
DURANTE LA COVID, CUANDO NO TENÍA QUE ASISTIR AL COLEGIO…			
1. Realicé más deberes de lo normal	1	2	3
2. Los deberes eran iguales que los que hacía cuando iba al colegio	1	2	3
3. Era más difícil hacer deberes porque el profesor no me los explicaba	1	2	3
4. Mi familia tenía que ayudarme más	1	2	3
5. Mi familia no tenía tiempo para ayudarme porque trabajaba	1	2	3
6. Mis maestros corregían los deberes todos los días	1	2	3
7. Tenía Internet para hacer los deberes	1	2	3
8. Mis maestros, además de pedir deberes, me enviaban mensajes de ánimo	1	2	3
Comenta lo que quieras sobre los deberes escolares:			

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LOS DEBERES (PDE-D)

El objetivo de este cuestionario es conocer la percepción que tienen los docentes de este centro escolar sobre los deberes. El cuestionario forma parte de una investigación que estoy realizando para mi Tesis Doctoral. Destacar la importancia de su participación para llevar a cabo dicha investigación, dada su experiencia e implicación docente. Sus aportaciones son muy relevantes por los beneficios que pueden aportar los resultados de este trabajo al ámbito educativo. Por favor, responda con sinceridad; no hay respuestas correctas o incorrectas. Además, la confidencialidad y el anonimato quedan garantizados y solo se hará un tratamiento generalizado de la información que nos aporte junto a la del resto de participantes.
Responder es muy sencillo y solo le llevará unos minutos; debe leer las afirmaciones que se encuentran a continuación sobre los deberes escolares y expresar su grado de acuerdo con las mismas. Si necesita cualquier aclaración, no dude en contactar conmigo.

Ruth Tristán Sarmiento (ruth.tristan@um.es)

¡¡¡Muchas gracias por su colaboración!!!

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS
Género: Hombre ☐ Mujer ☐ Otro ☐
Años de experiencia docente: …………
Situación administrativa: Interino ☐ Funcionario ☐
Curso/s en el/los que imparte docencia:
1.º ☐ 2.º ☐ 3.º ☐ 4.º ☐ 5.º ☐ 6.º ☐
Asignatura o asignaturas que imparte:
……………………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………
¿Es tutor? Sí ☐ No ☐

A continuación, puntúa del 1 al 5 el grado de acuerdo que tiene en relación con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta:

1. Totalmente en desacuerdo;
2. Algo en desacuerdo;
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo;
4. Bastante de acuerdo;
5. Muy o totalmente de acuerdo.

CONCEPCIÓN DE LOS DEBERES					
1. Los deberes son las tareas que mandan los docentes para hacer en casa	1	2	3	4	5
2. Los deberes sirven para ampliar y afianzar lo aprendido en clase	1	2	3	4	5
3. Los deberes permiten al alumnado prepararse para futuros exámenes	1	2	3	4	5
4. Hacer deberes ayudan a los escolares a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	1	2	3	4	5
5. Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes y conocer su progreso	1	2	3	4	5
6. Los deberes son un complemento importante de las actividades que se hacen en clase	1	2	3	4	5

CONCEPCIÓN DE LOS DEBERES					
7. Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a tareas por sí solos	1	2	3	4	5
8. Los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional-autonómico	1	2	3	4	5
9. Hago bien mi trabajo mandando deberes	1	2	3	4	5
10. Soy quien debe decir cuántos deberes debemos hacer	1	2	3	4	5
11. Explico cómo se deben hacer los deberes	1	2	3	4	5
12. Corrijo los deberes para saber si los han hecho bien	1	2	3	4	5
13. Aviso a la familia si no han hecho los deberes	1	2	3	4	5

TIEMPO LIBRE Y DIMESIÓN SOCIOAFECTIVA					
13. Los deberes quitan tiempo al alumnado para otras actividades (deporte, leer, jugar, etc.)	1	2	3	4	5
14. Los deberes restan tiempo al alumnado para hacer otras actividades en familia (colaborar en tareas de casa, actividades de ocio en familia, compartir comidas, comunicación familiar)	1	2	3	4	5
15. Los deberes escolares no deben realizarse en periodos festivos o vacacionales	1	2	3	4	5
16. Hacer los deberes correctamente aumenta la motivación del alumnado hacia el aprendizaje	1	2	3	4	5
17. Los estudiantes hacen los deberes por obligación, no por interés propio	1	2	3	4	5
18. Los estudiantes están más motivados si realizan los deberes en grupo con sus compañeros	1	2	3	4	5
19. Los deberes repetitivos disminuyen la motivación del alumnado	1	2	3	4	5
20. Los deberes causan estrés a los escolares	1	2	3	4	5
21. Los estudiantes se agobian con la cantidad de deberes	1	2	3	4	5
22. Los estudiantes se ponen nerviosos cuando les corrijo los deberes	1	2	3	4	5
23. Los deberes ayudan a los estudiantes a estar más seguros de sí mismos	1	2	3	4	5
24. Creo que hacer deberes provoca peleas en las familias	1	2	3	4	5

IMPLICACIÓN FAMILIAR					
12. Las familias se preocupan por que sus hijos e hijas hagan sus deberes	1	2	3	4	5
13. Las familias hacen los deberes cuando su hijos e hijas no saben hacerlos	1	2	3	4	5
14. Las familias hablan de los deberes escolares con el docente	1	2	3	4	5
15. Las familias saben cómo ayudar a sus hijos en los deberes	1	2	3	4	5
16. Las familias deben asegurarse de que sus hijos e hijas hagan los deberes	1	2	3	4	5
17. La ayuda de las familias en los deberes beneficia al alumnado	1	2	3	4	5
18. Los deberes son una excusa para que las familias hablen con sus hijos e hijas	1	2	3	4	5
19. Los deberes favorecen la participación de la familia en los aspectos escolares	1	2	3	4	5
20. Las familias tienen la formación adecuada para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas	1	2	3	4	5
21. Las familias tienen tiempo para ayudar a sus hijos e hijas con los deberes	1	2	3	4	5
22. El nivel socioeconómico de la familia influye en la ayuda que le pueden prestar a sus hijos e hijas en los deberes escolares	1	2	3	4	5

APRENDER A APRENDER					
18. Es responsabilidad del alumnado hacer los deberes que mandan para casa	1	2	3	4	5
19. Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	1	2	3	4	5
20. Las asignaturas en la que más deberes se mandan son en Lengua, Matemáticas e Inglés	1	2	3	4	5
21. Es mejor hacer pocos deberes diariamente, que muchos solo un día	1	2	3	4	5
22. Cuanto mayor es la cantidad de deberes, mejor es el rendimiento académico del alumnado	1	2	3	4	5
23. Al alumnado se le exige hacer deberes cada día	1	2	3	4	5
24. Los deberes en vacaciones sirven para que los escolares no pierdan el hábito de estudio	1	2	3	4	5
25. Los deberes ayudan a los estudiantes a gestionar mejor su tiempo (actividades escolares y extraescolares)	1	2	3	4	5
26. Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que han de memorizar algún contenido	1	2	3	4	5
27. Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que pueden investigar	1	2	3	4	5
28. Los deberes que mando son del libro de texto	1	2	3	4	5
29. Los deberes que mando son de elaboración propia	1	2	3	4	5
30. Mando los mismos deberes para todos los escolares, sin adaptaciones	1	2	3	4	5
31. Los deberes son más necesarios conforme el alumnado va pasando de curso	1	2	3	4	5
32. Solo se deben mandar deberes de aprendizajes tratados en clase	1	2	3	4	5
33. Los deberes sirven al estudiante para resolver problemas de su entorno	1	2	3	4	5
34. Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado	1	2	3	4	5

COVID-19					
9. Mandé más deberes de lo normal	1	2	3	4	5
10. Los deberes eran iguales que los que se hacían cuando había colegio presencial	1	2	3	4	5
11. Era más difícil hacer deberes porque no podía explicar a los escolares los trabajos	1	2	3	4	5
12. La familia se ha implicado más que nunca en los deberes	1	2	3	4	5
13. La familia no tenía tiempo para ayudar porque trabajaba	1	2	3	4	5
14. Corregía los deberes todos los días	1	2	3	4	5
15. Los escolares tenían Internet para hacer los deberes	1	2	3	4	5
16. Además de pedir deberes, enviaba mensajes de ánimo a mi alumnado	1	2	3	4	5
17. Durante la pandemia los deberes han estado muy influenciados por la brecha digital existente entre la familia del alumnado	1	2	3	4	5
18. Mi centro me ha facilitado los recursos necesarios para el seguimiento de las tareas que los niños debían hacer en casa	1	2	3	4	5
Indique los tres recursos TIC más utilizados durante el estado de alarma sanitaria y que le han permitido mandar, explicar o corregir los deberes de sus alumnos. 1. _____ 2. _____ 3. _____					

OBSERVACIONES
A continuación, haga las aclaraciones o reflexiones estime conveniente sobre las temáticas tratadas.

PERCEPCIÓN DE LOS FAMILIAS SOBRE LOS DEBERES (PDE-F)

El objetivo de este cuestionario es conocer cuál es la percepción que tienen las familias de este centro educativo sobre los deberes escolares. El cuestionario forma parte de una investigación que estoy realizando para mi Tesis Doctoral. Destacar la importancia de su participación para llevar a cabo dicha investigación, ya que la misma puede ayudar a obtener beneficios en el ámbito educativo. De igual manera, se pide sinceridad, puesto que se garantiza el anonimato y la confidencialidad de la información aportada. El cuestionario es muy sencillo y solo le llevará unos minutos; debe leer las afirmaciones que se encuentran a continuación sobre los deberes escolares y expresar su grado de acuerdo con las mismas.

¡¡¡Muchas gracias por su colaboración!!!

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS
¿Quién cumplimenta este cuestionario?: Padre Madre☐ Otro ☐ ☐
¿Qué edad tiene?: …… años
¿Cuántos hijos tiene en edad escolar?: ……hijos e hijas
¿Cuál es su situación laboral?: Activo En p☐ Jubilad☐ensionista ☐
¿Cuál es su profesión?:…….
¿Cuál es la asignatura en la que hace más deberes su hijo/a?: ……

A continuación, puntúa del 1 al 5 el grado de acuerdo que tiene en relación con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta:

1. Totalmente en desacuerdo;
2. Algo en desacuerdo;
3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo;
4. Bastante de acuerdo;
5. Muy o totalmente de acuerdo.

CONCEPCIÓN DE LOS DEBERES					
1. Los deberes son las tareas que mandan los maestros para hacer en casa	1	2	3	4	5
2. Los deberes sirven para ampliar y afianzar lo aprendido en clase	1	2	3	4	5
3. Los deberes permiten al alumnado prepararse para los exámenes	1	2	3	4	5
4. Hacer deberes ayuda a los escolares a conectar lo que hacen en clase con lo que hacen en casa	1	2	3	4	5
5. Los deberes sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes y conocer su progreso	1	2	3	4	5
6. Los deberes son un complemento importante de las actividades que se hacen en clase	1	2	3	4	5
7. Los deberes se emplean para darle la oportunidad al alumnado de enfrentarse a las tareas por sí solos	1	2	3	4	5
8. Los deberes se deberían regular legislativamente a nivel regional-autonómico	1	2	3	4	5
9. El maestro hace bien su trabajo mandando deberes	1	2	3	4	5
10. El maestro es quien debe decir cuántos deberes se deben hacer	1	2	3	4	5
11. El maestro explica cómo hay que hacer los deberes	1	2	3	4	5
12. El maestro corrige los deberes para saber si se han hecho bien	1	2	3	4	5
13. El maestro me avisa si mi hijo/a no ha hecho los deberes	1	2	3	4	5

TIEMPO LIBRE Y DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA					
25. Los deberes quitan tiempo a mi hijo/a para otras actividades (deporte, leer, jugar, etc.)	1	2	3	4	5
26. Los deberes restan tiempo a mi hijo/a para hacer otras actividades en familia (colaborar en tareas de casa, actividades de ocio en familia, compartir comidas, comunicación familiar)	1	2	3	4	5
27. Los deberes escolares no deben realizarse en periodos festivos o vacacionales	1	2	3	4	5
28. Hacer los deberes correctamente aumenta la motivación de mi hijo/a hacia el aprendizaje	1	2	3	4	5
29. Mi hijo/a hace los deberes por obligación, no por interés propio	1	2	3	4	5
30. Mi hijo/a está más motivados si realiza los deberes en grupo con sus compañeros	1	2	3	4	5
31. Los deberes repetitivos disminuyen la motivación de mi hijo/a	1	2	3	4	5
32. Los deberes causan estrés a mi hijo/a	1	2	3	4	5
33. Mi hijo/a se agobia con la cantidad de deberes	1	2	3	4	5
34. Mi hijo/a se pone nerviosos cuando les corrigen los deberes	1	2	3	4	5
35. Los deberes ayudan a mi hijo/a a estar más seguros de sí mismos	1	2	3	4	5
36. Hacer deberes provoca peleas en las familias	1	2	3	4	5

IMPLICACIÓN FAMILIAR					
1. Me preocupo por que mi hijo/a haga sus deberes	1	2	3	4	5
2. Hago los deberes cuando mi hijo/a no sabe hacerlos	1	2	3	4	5
3. Hablo de los deberes escolares con el docente	1	2	3	4	5
4. Sé cómo ayudar a mi hijo/a con los deberes	1	2	3	4	5
5. Debo asegurarse de que mi hijo/a haga los deberes	1	2	3	4	5
6. La ayuda que doy en los deberes beneficia a mi hijo/a	1	2	3	4	5
7. Los deberes son una excusa para hablar con mi hijo/a	1	2	3	4	5
8. Los deberes favorecen mi participación en los aspectos escolares	1	2	3	4	5
9. Tengo la formación adecuada para ayudar a mi hijo/a con las tareas	1	2	3	4	5
10. Tengo tiempo para ayudar a mi hijo/a con los deberes	1	2	3	4	5
11. Mi nivel socioeconómico influye en la ayuda que le puedo prestar a mi hijo/a en los deberes escolares	1	2	3	4	5

APRENDER A APRENDER					
35. Es responsabilidad de mi hijo/a hacer los deberes que mandan para casa	1	2	3	4	5
36. Mandar muchos deberes significa que la asignatura es más difícil	1	2	3	4	5
37. Las asignaturas en la que más deberes mandan son en Lengua, Matemáticas e Inglés	1	2	3	4	5
38. Es mejor hacer pocos deberes diariamente, que muchos solo un día	1	2	3	4	5
39. Cuanto mayor es la cantidad de deberes, mejor es el rendimiento académico de mi hijo/a	1	2	3	4	5
40. A mi hijo le exigen hacer deberes cada día	1	2	3	4	5
41. Los deberes en vacaciones sirven para que mi hijo/a no pierdan el hábito de estudio	1	2	3	4	5
42. Los deberes ayudan a mi hijo/a a gestionar mejor su tiempo (actividades escolares y extraescolares)	1	2	3	4	5
43. Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que han de memorizar algún contenido	1	2	3	4	5

44. Los deberes con los que más aprende son aquellos con los que pueden investigar	1	2	3	4	5
45. Los deberes que mandan son del libro de texto	1	2	3	4	5
46. Los deberes que mandan los elabora el maestro	1	2	3	4	5
47. El maestro manda los mismos deberes para todos los escolares, sin adaptaciones	1	2	3	4	5
48. Los deberes son más necesarios conforme mi hijo/a va pasando de curso	1	2	3	4	5
49. Solo se deben mandar deberes de temas tratados en clase	1	2	3	4	5
50. Los deberes sirven mi hijo/a para resolver problemas de su entorno	1	2	3	4	5
51. Los deberes sirven para desarrollar el pensamiento crítico de mi hijo/a	1	2	3	4	5

COVID-19					
19. Mi hijo/a hizo más deberes de lo normal	1	2	3	4	5
20. Los deberes eran iguales que los que se hacían cuando había colegio presencial	1	2	3	4	5
21. Era más difícil hacer deberes porque el maestro no podía explicar trabajos	1	2	3	4	5
22. Me he implicado más que nunca en los deberes de mi hijo/a	1	2	3	4	5
23. No tenía tiempo para ayudar a mi hijo/a porque trabajaba	1	2	3	4	5
24. Los maestros corregían los deberes todos los días	1	2	3	4	5
25. Mi hijo/a tenía Internet para hacer los deberes	1	2	3	4	5
26. Además de pedir deberes, los maestros enviaban mensajes de ánimo a mi hijo/a	1	2	3	4	5
27. Los docentes han tenido dificultades para mandar, explicar o corregir los deberes de mi hijo a distancia	1	2	3	4	5
28. Ha sido bastante complicado ayudar a mi hijo en las tareas escolares por motivos de la conciliación laboral	1	2	3	4	5

OBSERVACIONES
A continuación, haga las aclaraciones o reflexiones estime conveniente sobre las temáticas tratadas.

Anexo 6. Guion de entrevista personal a docentes

ENTREVISTA INDIVIDUAL DOCENTE (EID)

A. FICHA TÉCNICA

FICHA TÉCNICA	
Tipo de entrevista	Individual y semiestructurada
Lugar	Aula del docente entrevistado
Momento	Al final de la jornada laboral
Duración aproximada	30-45 minutos
Objetivo	"Comprender la visión que tienen los docentes del centro sobre los deberes escolares según su experiencia"
Categorías	1. Concepción de deberes escolares 2. Cantidad y dificultad 3. Ventajas y desventajas 4. Corrección de las tareas 5. Influencia en el tiempo libre 6. Estrés escolar 7. Implicación familiar 8. Deberes en el confinamiento. 9. Política común de deberes a nivel de centro.
Modalidad de registro	Mixto (grabación de audio y notas de campo)

B. DESCRIPCIÓN DE LA FICHA TÉCNICA

La técnica a emplear es una entrevista semiestructurada y semidirectiva, puesto que se el guion establecido solo recoge los puntos generales que le servirán a la entrevistadora para comprobar la consecución de todos los datos relevantes. Asimismo, es semidirectiva puesto que el control de la entrevista y su dirección lo tiene casi por totalidad la persona entrevistada, siendo la entrevistadora solo una guía que redirige la conversación.

Con el fin de establecer el *rapport*, ya que es un elemento esencial para alcanzar una comunicación exitosa (Wilson & Ryan, 2012), el lugar empleado para la realización de la entrevista será el aula de cada docente, para que estos se sientan lo más cómodos y seguros posibles en un lugar conocido, intentando eliminar los posibles obstáculos que puedan dificultar la entrevista y favoreciendo la familiarización y cercanía entre el docente y la entrevistadora (Morga, 2012). Destacar además que ambas partes tomarán asiento en un ángulo de 45º, con el fin de evitar que sea una situación invasiva o de excesiva autoridad. Asimismo, se dejará entre

ambos el espacio que cada entrevistado requiera en función de su personalidad y confianza con la entrevistadora, siempre considerando la distancia de seguridad pertinente durante la situación de pandemia.

La realización de dicha entrevista se realizará al final de la mañana, tras la jornada laboral. Se ha considerado que este es el mejor momento, ya que es cuando los docentes siguen en el centro escolar y disponen de un tiempo libre antes de finalizar su jornada, por lo cual no incomoda ni entorpece su trabajo. Con ello lo que se busca lograr es que los entrevistados se encuentren en un clima de aceptación mutua y confianza que les permita abordar todas las preguntas con tranquilidad e interés. En cuanto a la duración de la sesión, no excederá de 45 minutos, teniendo en cuenta que si es necesario se continuará con la entrevista en una segunda sesión.

La finalidad de dicha entrevista es conocer y entender qué visión tienen los docentes, del centro educativo seleccionado para este estudio, sobre el tópico general de los deberes escolares, así como sobre los aspectos que se recogen a continuación, siempre tomando como base sus experiencias docentes previas:

1. Concepción de deberes escolares
2. Cantidad y dificultad
3. Ventajas y desventajas
4. Corrección de las tareas
5. Influencia en el tiempo libre
6. Estrés escolar
7. Implicación familiar
8. Deberes en el confinamiento.
9. Política común de deberes a nivel de centro

De la misma manera, la información recogida va a ser registrada según una modalidad mixta, aunando la grabación de audio con las notas de campo.

C. PARTES DE LA ENTREVISTA

1. Presentación

Buenos días, ¿qué tal estás?

Quería volver a darte las gracias por acceder a participar en mi tesis, que ya sabes que esta trata de investigar y profundizar en la visión que tienen los docentes, los estudiantes y las familias de este centro concreto sobre el tema de los deberes escolares, atendiendo a dimensiones como la

concepción de los deberes, el tiempo libre y la dimensión sociafectiva, la implicación familiar, la competencia de aprender a aprender y otra dimensión relacionada con la COVID-19.

Sin embargo, hay aspectos e información en la que el cuestionario no termina de profundizar, por lo que necesito tu ayuda a lo largo de esta entrevista, para obtener una perspectiva más profunda y especializada, teniendo en cuenta tu experiencia docente, destacando que, para todo ello, dispondremos de unos 30/45 minutos.

Otro aspecto que quería comentarte, es que me facilitaría en gran medida el trabajo que me permitieras grabar esta entrevista en audio, para lo cual necesito que me firmes el siguiente documento (entrega de documento para que firme el consentimiento informado). ¡Muchas gracias! Pues bien, si quieres nos sentamos aquí, ¿qué tal ha ido el día hoy en clase, muy duro?

2. Información del maestro participante

Primero necesito cierta información sociodemográfica:

- Género:
- Años de experiencia:
- Años en el centro:

3. Cuerpo de preguntas

Y ahora sí comenzamos con la entrevista, ¿preparado?

Categoría 1	Tema tratado	Observaciones
1.Conceptualización de los deberes escolares		
1.1 Definición de los deberes		
1.2 Para qué sirven los deberes a los docentes		
1.3 Para qué sirven los deberes a los escolares		
1.4 Dónde se realizan		
1.5 Quién los realizan		
1.6 Tipos de deberes		

Categoría 2	Tema tratado	Observaciones
2. Cantidad y dificultad		
2.1 Quién debe decidir la cantidad de tareas		
2.2 Cantidad según asignatura		
2.3 Notas académicas		
2.4 Esfuerzo del alumno		
2.5 Considera que manda tareas complejas		

2.6 Son aptas para todos los estudiantes

Categoría 3	Tema tratado	Observaciones
3. Ventajas y desventajas		
3.1 Ventajas académicas		
3.2 Ventajas sociales		
3.3 Ventajas personales		
3.4 Desventajas académicas		
3.5 Desventajas sociales		
3.6 Desventajas personales		

Categoría 4	Tema tratado	Observaciones
4. Corrección de las tareas		
4.1 Se debe corregir diariamente		
4.2 Cómo se corrige		
4.3 Ventajas de corregir para el docente		
4.4 Ventajas de corregir para el estudiante		

Categoría 5	Tema tratado	Observaciones
5. Influencia en el tiempo libre		
5.1 Menos tiempo para jugar		
5.2 Menos tiempo para la familia		
5.3 Menos tiempo para descansar		
5.4 Menos tiempo para otras actividades		

Categoría 6	Tema tratado	Observaciones
6. Estrés escolar		
6.1 Estrés provocado por la cantidad de tareas		
6.2 Miedo o rechazo al colegio		
6.3 Sintomatología física		

Categoría 7	Tema tratado	Observaciones
7. Implicación familiar		
7.1 Preocupación de la familia		
7.2 Comunicación centro-familia		
7.3 Capacidades de las familias		
7.4 Influencia del nivel socioeconómico		

Categoría 8	Tema tratado	Observaciones
8. Deberes en el confinamiento		
8.1 Más cantidad		
8.2 Problemas con los recursos digitales		

8.3 Metodología empleada
8.4 Implicación familia

Categoría 9	Tema tratado	Observaciones
9. Política común de deberes a nivel de centro		
9.1 Legislación		
9.2 Unificada a nivel de centro		
9.3 Según criterio individual del docente		

4. Cierre de la entrevista y despedida

Muchísimas gracias de verdad por tu participación, todas tus aportaciones han sido muy interesantes y me van a ayudar mucho en mi trabajo. No obstante, si quieres comentar cualquier cosa más no dudes en decirlo.

Bueno y antes de despedirnos me gustaría saber, ¿cómo te has sentido durante la entrevista? Muchas gracias otra vez y hasta pronto.

D. REFERENCIAS

Wilson, J. H. & Ryan. R. G. (2012). Developing Student-Teacher Rapport in the Undergraduate Classroom. En W. Buskist y V. A. Benassi (Ed.), *Effective Collage an University Teaching. Strategies and Tactics for the New Professoriate* (pp. 81-89). EE. UU.: SAGE Publications. http://dx.doi.org/10.4135/9781452244006.n9

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.

Morga, L. E. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. México: Red Tercer Milenio.

Anexo 7. Guion de grupo de discusión alumnado

GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNADO (GDA)

D. FICHA TÉCNICA

FICHA TÉCNICA	
Tipo	Grupo de discusión
Recurso	Presentación digital "Debate sobre los deberes"
Lugar	Aula de los escolares
Momento	Hora de tutoría
Duración aproximada	60-45 minutos
Objetivo	"Contrastar las opiniones que tienen los estudiantes de Educación Primaria del centro investigado en torno a los discursos que derivan de sus experiencias y visiones a cerca de los deberes escolares"
Categorías	10. Concepción de deberes escolares 11. Finalidad 12. Ventajas y desventajas 13. Implicación familiar 14. Implicación docente 15. Deberes en el confinamiento
Modalidad de registro	Mixto (grabación de audio y notas de campo)

E. DESCRIPCIÓN DE LA FICHA TÉCNICA

Para ahondar en la perspectiva de los estudiantes se va a emplear la técnica cualitativa del grupo de discusión, ya que se busca lograr unos datos que no pueden ser obtenidos ni con los cuestionarios ni con las entrevistas individuales. Destacando que será un grupo focal semiestructurado y semidirectivo donde se dejará libertad a los estudiantes para guiar el debate.

Para ganar la aceptación de los escolares, así como su confianza y poder lograr establecer el *rapport*, es decir, para poder crear un vínculo de receptividad (Sabariego et al., 2014), así como su motivación, se empleará una presentación digital "Debate sobre los deberes" con el fin de acceder a ellos de forma más atractiva y mediante un medio más llamativo y cercano para ellos. De la misma manera, se realizará en su aula de pertenencia y con sus compañeros para que se sientan cómodos y relajados. Debido a las medidas existentes derivadas de la pandemia que ha provocado la COVID-19, se respetará la disposición física del aula y del

alumnado y la moderadora se situará cerca del ordenador o pizarra digital con el fin de facilitar el avance de la misma.

El momento seleccionado para la realización de los grupos de discusión será la hora dedicada a tutoría en cada grupo. La selección viene motivada con la finalidad de que esta no afecte a su jornada escolar ni a los contenidos fijados por los docentes en las programaciones semanales. Este aspecto beneficiará tanto al docente, ya que no perturbará su horario, como a los estudiantes, ya que será un momento que entenderán como una dinámica de juego. Con respecto a la duración de esta sesión, remarcar que no superará los 60 minutos, oscilando entre 45-60, según el horario del grupo, pudiendo acudir a una segunda sesión si la discusión no ha podido ser finalizada en la primera.

En cuanto a la finalidad u objetivo de estos grupos de discusión es comprobar y atender a las opiniones que los escolares de Educación Primaria del centro investigado tienen sobre los deberes escolares en función de sus experiencias educativas. Las diversas dimensiones sobre las que se pretende obtener información son las siguientes:

1. Concepción de deberes escolares
2. Finalidad
3. Ventajas y desventajas
4. Implicación familiar
5. Implicación docente
6. Deberes en el confinamiento

Finalmente, los datos serán registrados empleando una modalidad mixta, combinando la grabación de audio con las notas de campo.

F. PARTES DEL GRUPO FOCAL

5. Presentación

Buenos días, ¿cómo estáis? ¿cómo va el día?

Como sabéis voy a estar durante esta clase (45/60 minutos) con vosotros porque necesito vuestro ayuda. Estoy haciendo un trabajo muy importante en la universidad y necesito conocer qué pensáis sobre diferentes temas de los deberes. Vuestra opinión ya sabéis que es muy importante para poder realizar mi trabajo, ¿me ayudáis?

Hace unos meses ya me ayudasteis cumplimentando unos cuestionarios, que lo hicisteis genial, pero ahora necesito un último esfuerzo. Para poder conocer un poco más que opina esta

clase realmente sobre los deberes de una forma más cercana. Ya sabéis que no hay respuestas ni opiniones incorrectas, cada uno puede dar las suya y todas estarán bien, por lo tanto, os animo a todos a participar y a ser sincero. Además, recordad que esto no cuenta para la nota de clase.

Por último, antes de empezar quería decirlos que también me ayudaría mucho si me dejaseis grabar lo que hablemos en audio para después poderos oír de forma más tranquila. ¡Muchas gracias! Si no hay ninguna duda vamos a empezar.

6. Información del alumnado participante

- Curso:
- Grupo:
- Características específicas:

7. Cuerpo de preguntas

Y ahora sí comenzamos con el debate, ¿preparados?

Categoría 1	**Tema tratado**	**Observaciones**
1.Conceptualización de los deberes escolares		
1.1 Definición		
1.2 Dónde los hacen		
1.3 Cómo los hacen		
1.4 Cuándo los hacen		
1.5 Qué hacen antes y después de los deberes		

Categoría 2	**Tema tratado**	**Observaciones**
2. Finalidad		
2.1 Aprender		
2.2 Calificaciones		
2.3 Exámenes		
2.4 Estrés		

Categoría 3	**Tema tratado**	**Observaciones**
3. Ventajas y desventajas		
3.1 A qué ayudan		
3.2 A qué dificultan		

Categoría 4	**Tema tratado**	**Observaciones**
4. Implicación familiar		

4.1 Me ayudan
4.2 Hablan con mi maestro/a
4.3 Se enfadan conmigo por los deberes
4.4 Sabe ayudarme

Categoría 5	Tema tratado	Observaciones
5. Implicación docente		
5.1 Explica		
5.2 Corrige		
5.3 Adapta		

Categoría 6	Tema tratado	Observaciones
6. Deberes en el confinamiento		
6.1 Cantidad		
6.2 Sentimientos		

8. Cierre del grupo focal y despedida

Muchísimas gracias a todos por haber participado, toda esta información me va a ayudar mucho. Me voy a ir enseguida, pero si queréis contar cualquier cosa más es el momento.

¿Qué os ha parecido esta clase? ¿Os ha gustado? Muchas gracias otra vez y hasta pronto.

D. REFERENCIAS

Llopis, R. (2014). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC.

Sabarriego Puig, M. (2014). El proceso de investigación. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.