

¿Qué piensan los maestros extremeños sobre los deberes?

Andrés García Gómez*, Matías Arias Redondo**, Carlos Latas Pérez**

* *Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Cáceres.
Junta de Extremadura.*

** *Dpto. de Ciencias de la Educación. UEX.*

(Fecha de recepción 19-02-2003)

(Fecha de aceptación Julio 2003)

Resumen

Este trabajo se dedica al estudio de las ideas y creencias que tienen los maestros extremeños sobre los deberes. Para el análisis de las estas creencias se ha utilizado un cuestionario que se ha elaborado teniendo en cuenta las investigaciones previas sobre el tópico de investigación. En el estudio han participado setecientos cincuenta y cinco profesores.

Palabras clave: Deberes escolares, pensamiento del profesor, relaciones entre el hogar y la escuela.

Summary

This paper examines teachers' ideas about homework in Extremadura. Seven hundred and fifty five teachers participated in this study. To analyze these beliefs a questionnaire was used, this questionnaire was developed considering previous research in this topic.

Keywords: Home works, teachers thinking, home and school relationships.

1. Justificación y Objetivos

Es una realidad fácilmente constatable que los alumnos pasan diariamente una parte de su tiempo fuera de la escuela realizando actividades de aprendizaje y la forma en que los niños/as emplean este tiempo es relevante para la Comunidad Educativa. Según datos recogidos en el estudio "Sistema Educativo. Indicadores de la Educación, 2001. INCE, MECD":

en 1995, el 94% de los alumnos de Educación Primaria de 12 años, y en 1997 los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de 16 años, manifestaban realizar tareas escolares, por término medio 1'5 horas diarias.

La práctica de la realización de deberes ha seguido a lo largo del tiempo diversas tendencias: pues si bien, hace algunos años estaba de moda no poner de-

beres, incluso llegaron a prohibirse expresamente en la resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa, dando normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los centros de EGB, de 3 de octubre de 1973; parece, como señala Hernández (1996), que en la actualidad se tiende a lo contrario.

Aunque las investigaciones no sean concluyentes (González, Lacasa y Alburquerque, 1999), el sentido común indica que los deberes que hace el alumno en su casa influyen en su rendimiento académico, siendo una herramienta tradicionalmente utilizada por los profesores para que los chicos memoricen y afiancen lo que han estudiado en clase, para que amplíen los contenidos escolares, para crear y fomentar hábitos y actitudes positivas hacia el estudio y para desarrollar su responsabilidad y esfuerzo por el trabajo.

En la actualidad parece que coexisten, acerca de lo que se entiende por deberes, dos planteamientos teóricos y sus correlatos en la práctica. Podríamos hablar de un planteamiento tradicional que cuantitativamente es imperante y de un planteamiento innovador al que día a día se van sumando adeptos.

El planteamiento tradicional define los deberes, tomando una definición de Eddy (1984), como: "*actividades para realizar fuera de clase que se proponen a los alumnos fundamentalmente como una preparación, práctica o extensión del trabajo escolar*". Desde este planteamiento se piensa que la realización de deberes influye decididamente en el ren-

dimiento de los alumnos además de desarrollar hábitos de estudio y de trabajo independiente y reflexivo, fomentando la disciplina, la responsabilidad y la iniciativa personal.

El planteamiento innovador, defendido en nuestro país, entre otros, por González, Lacasa y Alburquerque (1999) define los deberes como: "*un proceso de aprendizaje formal en un contexto no formal*". Este punto de vista centra la atención en el aprovechamiento de las características diferenciales de los distintos contextos de aprendizaje (el escolar y el familiar fundamentalmente), entendiendo estos contextos como *comunidades de práctica* en los que las actividades que se realizan tienen sentido concreto en tanto que persiguen unas metas concretas y diferentes en función del lugar en el que se realicen.

Este último enfoque critica el enfoque tradicional planteando que "hacer deberes" supone, muchas veces, hacer tareas exclusivamente mecánicas que no contribuyen a favorecer un aprendizaje comprensivo" (Lacasa y Martín, 1996); pueden minar la motivación del alumno generando actitudes negativas hacia la escuela y el aprendizaje, puesto que tareas típicamente escolares se realizan en un contexto familiar con metas distintas a las de la escuela; pueden generar conflictos familiares debido al escaso interés con el que las realizan los niños; y, en ocasiones, pueden producirse interferencias en el aprendizaje cuando no hay consenso entre la forma de enseñar del profesor en clase y la de los padres en

casa (González, Lacasa y Alburquerque, 1999). Por lo tanto, el nuevo planteamiento exige la introducción de otro tipo de tareas, distintas a las tradicionales, en colaboración escuela-familia, que contribuyan a sacar a la escuela de las paredes de las aulas y también a fomentar la motivación de los alumnos hacia las tareas en el hogar.

Como señalan Cebaquedas, Peidano y Alburquerque (1999), cuando nos preguntamos si cualquier tipo de deberes puede ser válido, inmediatamente surge la respuesta; indudablemente no. Los deberes deben tener en cuenta algunas características ineludibles: partir de los intereses de los alumnos; estar planteados en situaciones reales, medir su dificultad de forma que no sea excesiva ni insuficiente; proponer tareas abiertas y con muchas vías de solución; facilitar el uso de materiales diversos; posibilitar las interacciones con otras personas con el fin de buscar significados que salgan de las paredes de la escuela; hacer posible una reflexión guiada y contrastada sobre el propio aprendizaje; y, por último, permitir una reelaboración de los contenidos aprendidos en clase y no sólo su repetición o repaso.

Ante la evidencia que indica que los deberes son en la práctica un hecho generalizado en nuestras escuelas y en nuestros hogares, y ante la existencia en la literatura revisada de varios planteamientos teóricos que tratan de orientar la propia práctica, hemos creído interesante abordar un trabajo de investigación que trate de aportar alguna luz acerca de

lo que piensan y de qué actitudes muestran los profesores de nuestra comunidad autónoma sobre los deberes.

Para abordar este trabajo podríamos haber utilizado distintos enfoques de investigación y distintas metodologías, desde las más cualitativas basadas en desentrañar a través de entrevistas cuál es en profundidad el pensamiento de los profesores, hasta otras más indirectas y asépticas que permitieran mediante la observación no participante describir lo que hacen conductualmente los profesores en la práctica. Sopesando las distintas posibilidades hemos decidido utilizar el cuestionario como la técnica más operativa y viable, ya que permite la recogida sistematizada de datos de forma sencilla y su facilidad de manejo permite la participación activa, consciente y, por lo tanto, fiable de nuestros alumnos de magisterio, que son en primera instancia quienes han realizado el trabajo de campo.

Una vez señaladas las causas que hacen relevante dedicar nuestro tiempo al estudio de los deberes, podemos señalar que el objetivo de nuestra investigación consistirá en *analizar qué piensan y cuáles son las actitudes que manifiestan los profesores extremeños respecto a los deberes que proponen a sus alumnos.*

2. Materiales y Método

Este trabajo ha sido posible gracias a la participación activa de un nutrido grupo de alumnos de Magisterio de la Facultad de Formación del Profesorado

de Cáceres. La propuesta de los tres profesores que firman este artículo de un trabajo monográfico dentro de la asignatura de Didáctica General, ha permitido involucrar a los alumnos en el presente trabajo, dándoles la posibilidad de implicarse tanto en el planteamiento inicial de los problemas a investigar como en la elaboración de los instrumentos de evaluación, en la observación de la realidad, en la recogida de datos sobre la misma, y en el análisis posterior de dichos datos. De esta manera, se les ha permitido participar de forma activa en todas las fases del ciclo investigador. Esta participación ha vinculado a los alumnos motivacionalmente, haciéndoles sentirse partícipes tanto en un hecho educativo real como en su propio proceso de formación.

Por otra parte, el hecho de poder contar con la participación de más de doscientos alumnos en todos los momentos de la investigación (fundamentalmente en las fases de planificación y recogida de datos), supone una oportunidad nada despreciable como para pasarla por alto. En primer lugar, la participación de los alumnos, aportando ideas para la elaboración de los cuestionarios, supone una ayuda indispensable en cuanto que éstos contribuyen con una fuente casi inagotable de ideas útiles para la investigación; y, en segundo lugar, dada la procedencia diversa de nuestro alumnado, podemos garantizar que la recogida de datos ha sido realizada en un importante número de centros de Extremadura: centros rurales de la más diversa índole; centros urbanos; centros suburbanos; públicos, privados, etc.

Han participado en la experiencia cerca de 250 alumnos de 2º de magisterio pertenecientes a las especialidades de Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjeras y Educación Infantil. La participación de los alumnos se llevó a cabo como parte de un trabajo práctico propuesto por los profesores de la asignatura de Didáctica General.

Los alumnos han colaborado participando activamente en varias fases cruciales de esta investigación: en la delimitación de los objetivos de trabajo, en la elaboración del cuestionario y en la recogida de datos.

2.2. Fases realizadas en la investigación

- Fase 1.- Lectura de la bibliografía científica relacionada con el tema.

- Fase 2.- Elaboración del cuestionario mediante la participación activa de los alumnos.

- Fase 3.- Entrenamiento a los alumnos para la administración rigurosa de los cuestionarios.

- Fase 4.- Administración de los cuestionarios a los profesores durante el periodo de prácticas de los alumnos.

- Fase 5.- Corrección y tabulación de datos.

- Fase 6.- Análisis de los datos y elaboración de conclusiones.

Los cuestionarios fueron administrados por los alumnos en el segundo trimestre del curso 1999/00.

2.3. Población y muestra de maestros encuestados

Han sido encuestados 755 maestros que imparten docencia en Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de Secundaria Obligatoria en 80 centros públicos y concertados de la comunidad autónoma extremeña. Siendo el universo poblacional todos los maestros que imparten docencia en centros de Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de Secundaria Obligatoria de Extremadura.

En nuestra comunidad autónoma existían en el curso 1999/00, en los tramos educativos a los que se refiere nuestro trabajo, 6.650 profesores (fuente: Ministerio de Educación y Cultura. Estadística de la Enseñanza en España) impartiendo docencia en 825 centros. Expresando estas cifras en términos porcentuales podemos hablar de que la muestra de profesores encuestados ha resultado ser aproximadamente del 11,5% de la población y los centros el 7% del total de la región.

Debemos señalar que, en sentido estricto, deberíamos haber realizado un muestreo aleatorio y estratificado para dotar a nuestro trabajo de una muestra representativa de la población de estudio, sin embargo, dadas las características del trabajo, nos hemos visto obligados a recurrir a un muestreo incidental (Buendía, Colás y Hernández, 1999) debido a que la muestra de profesores encuestados pertenece a los centros en los que los alumnos de magisterio han realizado sus prácticas. Este hecho no garan-

tiza la representatividad de la muestra; sin embargo, creemos que su gran tamaño hace que debamos considerar con seriedad los datos y las conclusiones de nuestro trabajo.

2.4. Los instrumentos utilizados en el proceso de investigación

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario que trata de recoger los aspectos más relevantes relacionados con el tema de estudio. El cuestionario puede verse en el anexo I.

El proceso de elaboración y validación del cuestionario ha seguido el siguiente procedimiento:

1.- Los alumnos leen la bibliografía recomendada.

2.- Cada grupo de alumnos aporta sugerencias acerca de las cuestiones que pueden ser interesantes para ser preguntadas a los maestros. En este momento se elabora una propuesta inicial de ítems.

3.- El grupo de profesores de Didáctica General pone en común el trabajo realizado en cada grupo de alumnos y procede a depurar los ítems con contenido repetido y a dar una redacción provisional a este primer conjunto de cuestiones.

4.- Los profesores de Didáctica General, a la luz del primer banco de ítems, funcionando como un grupo de expertos, elaboran una primera versión experimental del cuestionario.

5.- Los alumnos, durante las clases de Didáctica General se aplican el cues-

tionario por parejas, alternándose los papeles de encuestador y de encuestado. En esta fase se pretende que los alumnos recojan sugerencias acerca de la formulación de las preguntas, de su claridad, de la unicidad de significados, etc., y, además, se pretende que se entrenen en la administración de los cuestionarios.

6.- Los profesores de Didáctica General ponen en común las sugerencias aportadas por los distintos grupos y proceden a la elaboración de la versión definitiva del cuestionario.

2.5. Tratamiento estadístico de los datos

Para el tratamiento de los datos hemos utilizado el paquete SPSS 10.0.

Para la descripción de la muestra se han utilizado estadísticos descriptivos univariantes para las variables cuantitativas y análisis de frecuencias para las variables cualitativas.

Para el análisis de los resultados en función de las características diferenciales de la muestra, hemos utilizado tablas de contingencia que nos han permitido establecer mediante la prueba chi-cuadrado si existen diferencias significativas pertenecientes a las variables que tratan de contrastarse.

Como se recomienda en el manual de SPSS 10.0, hemos considerado las diferencias significativas con valores de significación menores a 0,05, y siempre teniendo en cuenta que ninguna casilla tuviera valor esperado menor que 1 y que hubiera menos de un 20% de las casillas con valores esperados menores que 5.

3. Resultados y Discusión

En primer lugar presentaremos las características descriptivas de la muestra; y, en segundo lugar, se presentarán y discutirán los resultados referidos a cada uno de los ítems y se analizarán los resultados atendiendo a las principales características de la muestra; atendiendo a estas particularidades, se analizarán las diferencias que hayan surgido. En este último apartado presentaremos los resultados en función de:

- La provincia: Cáceres y Badajoz.
- El entorno: rural, urbano y suburbano.
- La titularidad de los centros: públicos y privados concertados.
- Los años de experiencia del maestro encuestado; para ello se ha dividido la muestra en 4 intervalos: entre 1 y 10 años; entre 11 y 20 años; entre 21 y 30 años; y, más de 30 años.
- La etapa educativa en la que el maestro encuestado imparte docencia: Infantil, Primaria y Secundaria.
- El sexo: hombre y mujer.
- El tamaño del centro. En este aspecto distinguiremos entre: centros grandes (de 20 a 60 profesores); centros medianos (de 12 a 20 profesores) y, centros pequeños (de 1 a 12 profesores).

3.1. Características descriptivas de la muestra

Han sido consultados 755 maestros de la comunidad autónoma extremeña, 487 pertenecen a la provincia de Cáceres

y 268 a la de Badajoz. El hecho de que se hayan recogido más cuestionarios en la provincia de Cáceres viene explicado por la ubicación geográfica de la Facultad de Formación del Profesorado, en la que existe un mayor número de alumnos de magisterio que prefiere realizar el período de prácticas en los centros educativos de su localidad o en otros cercanos a la misma.

La edad media de los años de experiencia de los profesores encuestados es de 16,72 años de servicio.

Del total de 755 maestros encuestados, 407 son mujeres y 318 hombres.

En cuanto a la tipología de los centros en los que se han recogido las encuestas, podemos señalar que 202 pertenecen a maestros que ejercen su labor profesional en centros privados concertados y 553 pertenecen a centros públicos, lo cual supone el 27% y el 73% respectivamente.

De los 755 profesores, 465 pertenecen a centros ubicados en contextos rurales (entendiendo por tal, centros pertenecientes a localidades inferiores a 25.000 habitantes), 275 pertenecen a centros urbanos, y 15 pertenecen a lo que podríamos considerar centros ubicados en contextos suburbanos (centros que escolarizan a un gran número de alumnos con necesidades de compensación social).

Por último, atendiendo a la etapa educativa en la que imparten docencia los 755 profesores consultados, debemos señalar que 620 lo hacen en Educación Primaria, 57 en el primer ciclo de la ESO y 48 en educación Infantil.

3.2. Resultados ítem a ítem

En este apartado se presentarán y discutirán los resultados, ítem a ítem, del conjunto de los profesores encuestados y se analizarán las diferencias significativas observadas en función de las características diferenciales de la muestra

3.2.1. Ítem 1: “*Cuando usted manda deberes para casa, considera que el padre o la madre debe:*”

3.2.1.1. Resultados del conjunto de la muestra:

Cuando usted manda deberes para casa, considera que el padre o la madre debe:	%
a) Ayudar y explicar todo lo que pueda.....	17,9
b) Sólo debe supervisar que se cumpla la tarea.....	20,9
c) Ayudar y supervisar según el caso.....	58,0
d) No debe intervenir en las tareas.....	1,6
e) Ns/nc	1,6

La mayor parte de los maestros encuestados (58%) consideran que los padres deben ayudar y supervisar, según el caso, que se cumplan las tareas propuestas por el profesor (opción c); el 17,9% opina que los padres deben ayudar y explicar todo lo que puedan (opción a); y el 20,9% opina que la labor de los padres debe ser la de supervisar que sus hijos realicen los deberes, sin ayudas

ni explicaciones adicionales (opción b). Tan sólo un 1,6% de los maestros encuestados opina que los padres deben mantenerse al margen de los deberes.

Estos resultados ponen de manifiesto que los maestros esperan que los padres muestren una actitud activa respecto a los deberes de sus hijos, que supervisen a los niños mientras están realizando sus tareas y que, en caso de que encuentren dificultades, les ayuden y les expliquen todo lo que puedan para una correcta ejecución de las actividades propuestas.

Si analizamos nuestros datos a la luz de la encuesta realizada en el año 2001 por el INCE (Instituto Nacional para la Calidad en la Educación) sobre los trabajos escolares en casa, podemos observar cierta falta de sintonía entre lo que los profesores piensan que deben hacer los padres y la ayuda que estos últimos brindan a sus hijos. Según esta encuesta, el 70% de los alumnos encuestados de 6° de E. Primaria declaran no recibir ayuda a la hora de realizar los deberes en casa. Esta falta de sintonía ya ha sido señalada en nuestro país anteriormente por González, Lacasa y Albuquerque (1999).

El hecho señalado, aunque pueda parecer trivial a primera vista, no debe ser obviado ni desde la perspectiva de los maestros ni desde la de los padres. Por un lado, los padres deben tener en cuenta qué planteamientos se hace el maestro de sus hijos respecto a la propuesta de deberes, ya que sabiendo ésto y comprendiendo sus implicaciones podrán ajustar la ayuda que pueden ofrecer a sus

hijos ante los requerimientos del profesor. Por otro lado, los maestros deben ser conocedores de las posibilidades que tienen los padres de sus alumnos para ayudar y supervisar los deberes, y no realizar propuestas que presupongan la ayuda paterna de forma permanente. El análisis de estas realidades permitirá al profesor diseñar propuestas ajustadas a la realidad y aprovechar, de esta forma, las posibilidades educativas que ofrecen las familias de sus alumnos.

En la literatura científica revisada no hemos encontrado acuerdo total respecto a la ayuda que deben ejercer los padres con relación a los deberes sus hijos. No obstante como ponen de manifiesto Peterson (1989) y Baker y Sodem (1998), entre otros, es necesario para facilitar el aprendizaje de los chicos que los padres, organizadores del curriculum del hogar, contemplen los siguientes aspectos:

- Mostrar altas expectativas de rendimiento.
- Poner énfasis en el esfuerzo y no en los resultados.
- Proporcionar un lugar adecuado y los medios adecuados para el estudio en casa.
- Ayudar a estructurar el tiempo y hacer colaborar a los chicos en las rutinas del hogar.
- Monitorizar la televisión, programando el tiempo y el tipo de programas.
- Supervisar la realización de los deberes.
- Dialogar y mostrar interés por lo que ocurre en la escuela.

- Participar conjuntamente en actividades de aprendizaje que tengan y que no tengan que ver directamente con los contenidos escolares.

- Proporcionar un ambiente literario y cultural que sea estimulante.

- Hablar frecuentemente con el maestro acerca del desarrollo escolar de sus hijos.

Además de estas recomendaciones de carácter general existen algunos intentos que pretenden sistematizar y concretar cual es la ayuda que los padres deben ofrecer a sus hijos en el momento concreto de la realización de los deberes. En este sentido, Berkowitz (1996) propone una estrategia que denomina *The Big Six Skills* (Las Seis Grandes Habilidades).

Berkowitz señala que la ayuda que deben ofrecer los padres debe tener en cuenta seis componentes: definición de la tarea, estrategias de búsqueda de información, localización y acceso a la información, uso de la información, síntesis y evaluación.

- **Definición de la Tarea:** En la etapa de la definición de la tarea, los chicos deben detenerse en analizar que se espera en concreto de ellos en la tarea que se les propone.

- **Estrategias de Búsqueda de la Información:** Una vez que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos, necesitan identificar los recursos que necesitarán para solucionar la tarea propuesta según lo definido. Para ello deben buscar información.

- **Localización y acceso:** Después de localizada la información y los recursos, los estudiantes deben encontrar y seleccionar los recursos potencialmente útiles.

- **Uso de la información:** El uso de la información requiere a los estudiantes que decidan cómo deben utilizar la información: de forma escrita, dibujada, grabada en audio o vídeo...

- **Síntesis:** La síntesis requiere a los estudiantes reelaborar de nuevo la información seleccionada, para atender de forma precisa a los requisitos definidos en el primer punto.

- **Evaluación:** Finalmente, los estudiantes necesitan evaluar su trabajo a dos niveles, antes de entregarlos al profesor: los estudiantes necesitan saber si su trabajo resuelve las expectativas de calidad y eficacia pretendidas por el maestro.

Para que los padres consigan que los chicos lleguen a realizar estos seis pasos de forma autónoma, necesitan asumir diversos papeles. El padre debe asumir el papel de conductor y el niño el de pensador y realizador. Como conductor, el padre se valdrá de las seis habilidades señaladas para dirigir los pasos del chico hasta la finalización de la tarea. La primera ayuda que pueden ejercer los padres es solicitar a sus hijos que definan, con sus propias palabras, cuál es el objetivo concreto de la tarea que el profesor les ha asignado. También pueden ayudar los padres discutiendo con los chicos las posibles fuentes de información. Acto seguido los padres pueden ayudar a sus hijos a localizar la informa-

ción pertinente y a seleccionar los recursos útiles. Puede ser que en un primer momento los chicos no localicen toda la información que precisen, por lo que el papel del padre será el de facilitar la búsqueda mediante la reflexión, aportando ideas acerca del lugar en el que puede estar disponible la información, sin aportarla directamente. En la etapa del Uso de la Información pueden discutir con sus hijos si la información localizada por el niño es relevante y, de esa manera, aportar pistas acerca de cómo utilizarla. En la etapa de Síntesis los padres pueden pedir un resumen de la información en las propias palabras del chico y preguntar si la información recopilada y ordenada resuelve los requisitos identificados en la etapa de la Definición de la Tarea. El final de cualquier tarea es la evaluación final del trabajo realizado. En esta última etapa los padres pueden ayudar a sus hijos discutiendo si el producto contesta a la pregunta original, si resuelve las expectativas del profesor, y si el proyecto se hubiese podido hacer más eficientemente. Hay que dejar claro que en

última instancia son los estudiantes quienes tienen la última responsabilidad de conseguir su trabajo bien hecho.

3.2.1.2. Resultados en función de la provincia: Badajoz y Cáceres

Se han observado diferencias significativas (0,000) en el ítem 1 en función de la provincia de procedencia de los profesores encuestados.

Como puede observarse en el diagrama que aparece en la figura 1, la opción seleccionada con mayor frecuencia en ambas provincias (opción c) es la que señala que los padres deben supervisar las tareas y ayudar todo lo que puedan a sus hijos cuando sea necesario. Sin embargo, en la provincia de Badajoz, la siguiente opción en orden de frecuencia es la que se refiere a que los padres deben solamente supervisar, frente a la opinión de los profesores de Cáceres que seleccionan como segunda opción la que señala que los padres deben ayudar a sus hijos todo lo que puedan.

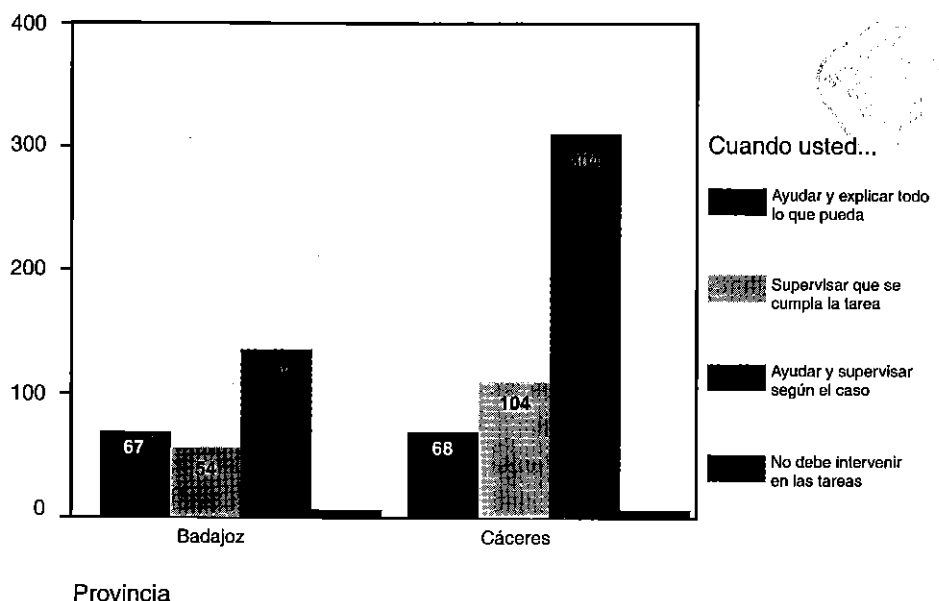


Figura 1. Gráfico de barras que muestra las diferencias en el ítem 1 en función de la provincia de referencia.

3.2.1.3. Resultados en función de los años de experiencia del profesor

También hemos encontrado diferencias significativas (0,000) en el ítem 1 en función de los años de experiencia de los profesores encuestados.

Como se desprende de los datos reflejados en la figura 2, podemos observar que los profesores con menos de 30 años de servicio, opinan mayoritariamente que los padres deben ayudar y supervisar, según el caso, el cumplimiento de las tareas de sus hijos. También esto ocurre en el caso de los profesores con más de 30 años de servicio, pero de

forma menos evidente, ya que la segunda opción en orden de frecuencia es similar a la anterior, en ella se señala que los padres sólo deben supervisar que se cumplan las tareas propuestas y no intervenir en las mismas.

Por otro lado, el análisis secuencial de los datos parece indicar que, a medida que aumentan los años de servicio, los profesores van abandonando la idea de que los padres deben ayudar todo lo que puedan y toma progresivamente fuerza la idea de que los padres sólo deben comprobar que se cumplan las tareas. El punto de inflexión, como puede verse en el gráfico de barras anterior, parece situarse entre el segundo y el tercero de los grupos

de edad analizados, en el que puede observarse como se produce una inversión en la frecuencia entre la primera y la segunda de las opciones planteadas.

Esta evolución en las perspectivas de los maestros suscita interrogantes difíciles de contestar, al menos con los datos con los que contamos en este trabajo. No obstante, parece interesante lanzar algunas de reflexiones que pueden ser resueltas en posteriores trabajos. Algunos de estos interrogantes son los siguientes:

- En primer lugar, no parece estar claro que el cambio de perspectiva que hemos señalado, se deba a la experiencia acumulada a través de los años o a la pertenencia de los maestros a distintas generaciones con distintos modos de entender la realidad.

- En segundo lugar, podríamos preguntarnos ¿Por qué son los maestros más jóvenes los que consideran que los padres deben ayudar y explicar todo lo que puedan?. ¿Porqué tienen menos experiencia y confían menos en sus posibilidades?, o ¿porqué los maestros más jóvenes piensan que sus alumnos necesitan más ayuda, debido a que sean más conscientes que sus compañeros de más edad, de que vivimos en un mundo altamente competitivo?.

- Por último, sin que se agoten todos los interrogantes, podríamos considerar como posible que los maestros más jóvenes confíen más en las capacidades de los padres actuales y aprovechen esta realidad para organizar y desarrollar sus programas.

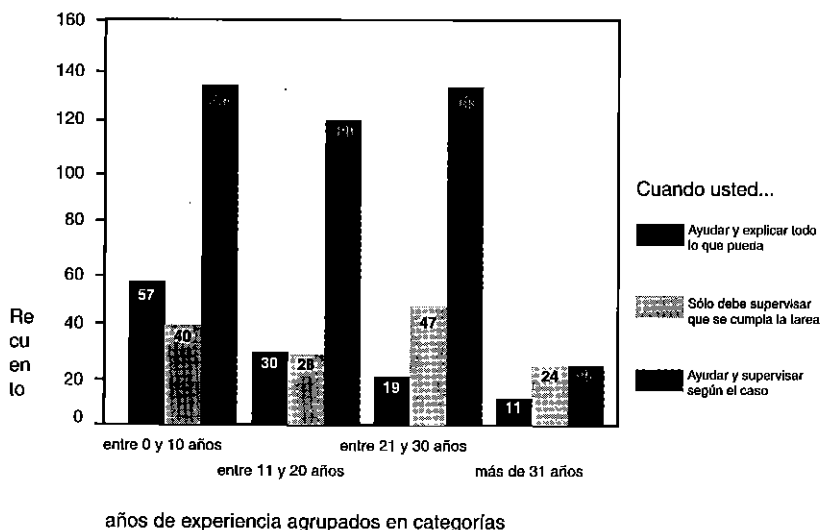


Figura 2. Gráfico de barras que muestra las diferencias en el ítem 1 en función de los años de experiencia del profesorado.

3.2.2. Ítem 2: "Piensa que la realización de deberes en casa es para el alumno:"

3.2.2.1. Resultados del conjunto de la muestra:

Piensa que la realización de deberes en casa es para el alumno:	%
a) Imprescindible	22,5
b) Buena	71,7
c) Tiene poca repercusión en el aprendizaje	4,8
d) Una pérdida de tiempo	0,3
e) Ns/Nc	0,8

Aproximadamente tres cuartas partes de los profesores encuestados (71,7%) consideran que la realización de deberes es buena para los alumnos y el 22,5% opina que es imprescindible. Ambas posturas reflejan que los maestros piensan mayoritariamente (las opciones a y b suman el 94,2%) que la realización de deberes ejerce una influencia positiva en el desarrollo académico de sus alumnos, frente a un escaso número de maestros que opinan que los deberes tienen una escasa repercusión en el aprendizaje (4,8%), o frente a aquellos que piensan que los deberes suponen una pérdida de tiempo para el alumno (0,3%).

En el aspecto analizado en este ítem, parece que existe mayor coincidencia que en el ítem anterior entre la opinión de los profesores, por un lado, y la de los padres y los alumnos, por otro. Reina, Peinado y Lacasa (1999) señalan en un reciente estudio que el 95% de las fami-

lias aceptan y ven positivo que los niños realicen tareas en casa, pero un 52% piensan que los deberes sólo deben realizarse a veces. Por su parte, un 77% de los alumnos piensan que los deberes son positivos y les atribuyen una función eminentemente académica como repasar, reforzar o afianzar lo tratado en clase; aunque estos mismos alumnos declaran no realizar las tareas de forma agradable o placentera.

Salvando las diferencias en los porcentajes presentados, parece que los tres colectivos señalados, coinciden en atribuir a los deberes una influencia positiva en el devenir académico de los alumnos.

3.2.3. Ítem 3: "¿Qué porcentaje aproximado de alumnos realiza los deberes que usted propone?"

3.2.3.1. Resultados del conjunto de la muestra:

¿Qué porcentaje aproximado de alumnos realiza los deberes que usted propone?	%
a) Del 0 al 25%	2,6
b) Del 25 al 50%	7,0
c) Del 50 al 75%	28,6
d) Del 75 al 100%	59,6
e) Ns/Nc	2,1

Ante esta cuestión los profesores manifiestan casi unánimemente (las opciones b y c suman casi un 90% de las elecciones) que más de la mitad de los alumnos realizan los deberes que se proponen para casa; y, más concretamente, de forma mayoritaria, el 59,6% de los profesores, manifiestan que más de un 75% de los alumnos realizan sus tareas escolares en casa.

Por otro lado, sólo un 10% del profesorado (sumando las opciones a y b) señala que el porcentaje de alumnos que realiza los deberes en casa es inferior al 50%.

Del análisis de los datos de este ítem se desprende que en opinión de los profesores los alumnos responden mayoritariamente de forma positiva ante la propuesta de tareas para el hogar que les proponen sus profesores.

Los datos que hemos presentado coinciden con los obtenidos en una encuesta realizada por el INCE en 1999 (Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, 2001) en la que se señala que el 78% de los alumnos encuestados de E. Primaria declaran realizar las tareas diariamente.

Unos y otros datos parecen indicar que la realización de deberes es una práctica habitual y generalizada entre nuestros escolares.

3.2.3.2. Resultados en función del entorno en el que se ubica el centro: rural, urbano y suburbano

La prueba chi-cuadrado ha arrojado diferencias significativas (0,006) en las opiniones de los maestros en función del entorno en el que se ubica el centro escolar.

Como se aprecia en la figura 3, tanto en el entorno rural como en el urbano, los maestros encuestados señalan con mayor frecuencia que realizan los deberes que proponen entre el 75 y el 100% de sus alumnos. Sin embargo, los profesores que trabajan en centros ubicados en entornos suburbanos declaran con mayor frecuencia que sólo realizan los deberes propuestos entre un 50 y un 75% del alumnado.

Teniendo en cuenta los datos que ofrecen los profesores en sus distintos entornos, existe una diferencia de un 25%, lógicamente desfavorable al entor-

no suburbano. Es lógico pensar que en los contextos urbanos menos favorecidos se atiende en menor medida que en otros contextos a los requerimientos que los profesores hacen desde la escuela. Este

dato, a pesar de su evidencia, apoya la validez interna del trabajo ya que permite avalar con los datos lo que parece ser una opinión mayoritariamente compartida.

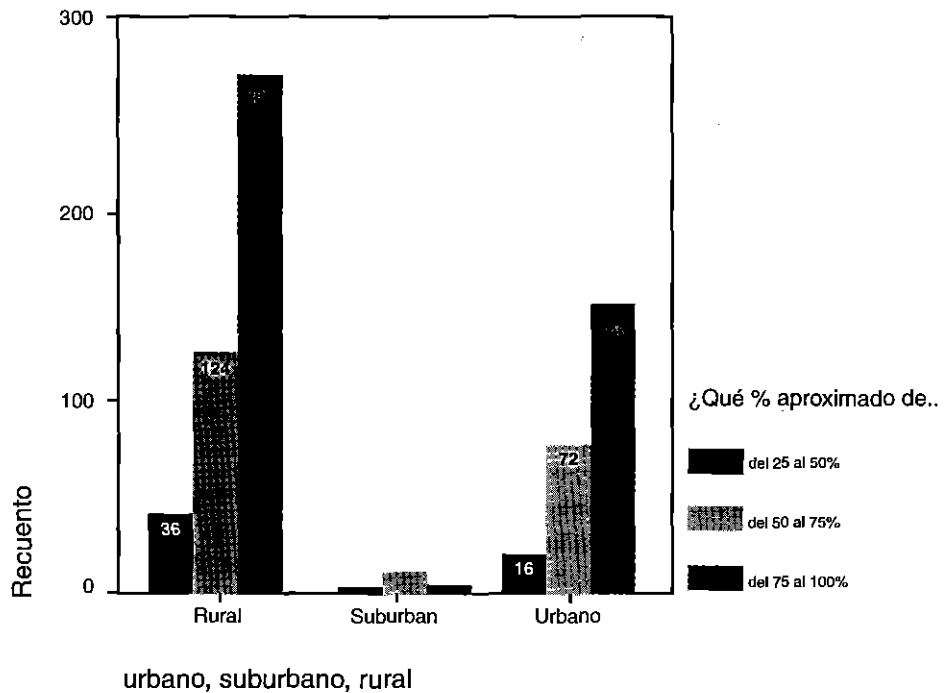


Figura 3. Gráfico de barras que muestra las diferencias en el ítem 3 en función del entorno en el que se ubican los centros

3.2.4. Ítem 4: *“Con respecto a la corrección de los deberes usted:”*

3.2.4.1. Resultados del conjunto de la muestra:

Con respecto a la corrección de los deberes usted:	%
a) No corrige los deberes	0,3
b) Los corrige de forma individual	38,0
c) Los corrige de forma colectiva	38,5
d) Los corrige de forma individual o colectiva, según el caso	22,1
e) Ns/Nc	1,1

Las cifras indican (si sumamos los porcentajes de las opciones b, c y d) que más de un 98% del profesorado parece adoptar una postura activa respecto a la corrección de los deberes; aunque en la forma de corrección las opiniones están divididas: aproximadamente un tercio de los profesores (opción b) manifiesta corregir los deberes de forma individual, otro tercio (opción c) manifiesta realizar las correcciones de forma colectiva, y un último tercio del profesorado consultado, manifiesta realizar las correcciones a veces de forma individual y otras de forma colectiva.

Esta división de criterios vendrá determinada (como podremos observar más adelante) no sólo por el tipo de tarea propuesta, sino fundamentalmente por el nivel educativo de los alumnos. Así, es posible pensar que en los cursos inferiores la naturaleza de las tareas propuestas y las capacidades de autorregulación de los alumnos, aconsejen a los profesores utilizar pautas individualizadas de co-

rección. Y, por el contrario, en los cursos superiores, aprovechando las capacidades de los alumnos, se podrán realizar, por su versatilidad y por la economía de recursos que supone, correcciones colectivas.

3.2.4.2. Resultados en función del entorno en el que se ubica el centro: rural, urbano y suburbano.

Hemos encontrado en este ítem diferencias significativas en las opiniones de los maestros consultados (0,000). Estas diferencias dependen del entorno en el que se ubican los centros en los que desempeñan su labor.

En los datos reflejados en la figura 4 se observa que en los centros ubicados en los entornos urbanos los profesores realizan mayoritariamente correcciones colectivas y en los centros rurales correcciones individuales. Esta marcada diferencia necesita ser analizada detenidamente. No se puede anunciar con carác-

ter general que esta tendencia se deba exclusivamente al entorno en el que se ubican los centros, ya que existen algunas circunstancias que pueden matizar este hecho: por un lado, hay que señalar que los alumnos de Secundaria están generalmente escolarizados en centros ubicados en localidades grandes y, como señalábamos anteriormente, por las características de la edad de los alumnos, la dinámica de la etapa requiere fundamentalmente correcciones colectivas. Por otro lado, también puede influir en la

diferencia analizada, el hecho de que en los centros urbanos existen ratios mayores que en los rurales, lo cual pudiera obligar a los maestros a priorizar las correcciones colectivas frente a las individuales, ya que estas últimas requieren una mayor inversión en términos de tiempo.

En todo caso, el análisis de las diferencias señaladas en este apartado requeriría una nueva recogida de datos de campo con el fin de realizar un estudio más detallado.

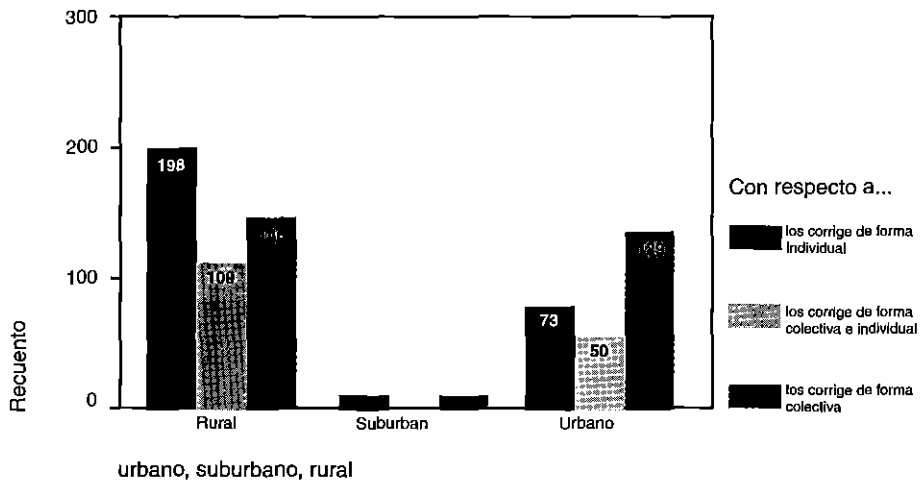


Figura 4. Gráfico de barras que muestra las diferencias en el ítem 4 en función del entorno en el que se ubican los centros.

3.2.4.3. Resultados en función de la etapa educativa en la que ejercen su labor los profesores: Infantil, Primaria y Secundaria.

Hemos encontrado diferencias significativas (0,000) en ítem 4 en función de la etapa educativa en la que ejercen su labor los profesores: Infantil, Primaria y Secundaria.

En el gráfico de barras que aparece en la figura 5 se muestra de forma evidente que los profesores practican un estilo de corrección distinto, dependiendo de la etapa educativa en la que ejerzan su labor.

Parece cierto que Educación Infantil y en Primaria se realizan generalmente correcciones individuales; sin embargo, en Educación Secundaria se realizan fundamentalmente correcciones de tipo colectivo.

Este dato no hace más que subrayar cierta lógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual indica que los alumnos más jóvenes precisan una aten-

ción más cercana e individualizada que los alumnos mayores. Consecuentemente, a medida que los alumnos van creciendo, se van adquiriendo mayores niveles de autorregulación, por lo que los profesores pueden corregir de forma colectiva sus ejercicios, circunstancia que puede permitir a los alumnos autoevaluar en gran medida sus producciones escolares.

La corrección colectiva tiene la ventaja adicional de ser más rentable en términos de inversión de tiempo escolar, lo cual favorece el desarrollo de los programas escolares que son en esta etapa más profusos e intensos que en las etapas anteriores.

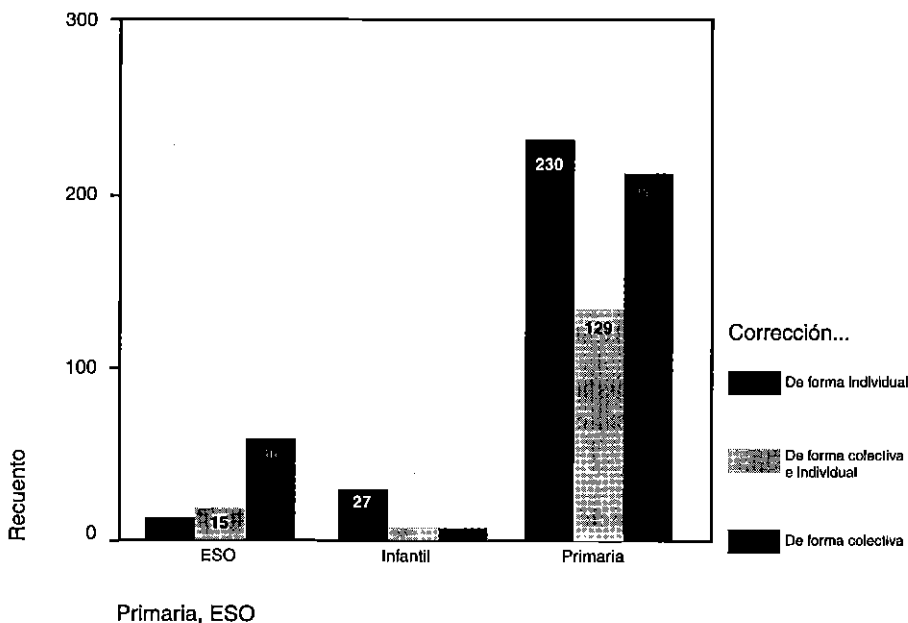


Figura 5. Gráfico de barras que muestra las diferencias en el ítem 4 en función de la etapa educativa en la que ejercen su labor los profesores.

3.2.5. Ítem 5: "Cuando los alumnos no realizan los deberes, usted reacciona."

3.2.5.1. Resultados del conjunto de la muestra:

Cuando los alumnos no realizan los deberes, usted reacciona:	%
a) Ignorando el hecho	2,9
b) Administrando algún castigo	10,2
c) Llamando a los padres del alumno	24,1
d) Con otras medidas	60,1
e) Ns/Nc	2,6

Observando las respuestas recogidas en este ítem observamos que el 24,1% de los profesores señala reaccionar llamando a los padres de los alumnos cuando estos no realizan los deberes; un 10,2% manifiesta administrar algún tipo de castigo; y un 60,1% , opinión mayoritaria, apunta que reacciona de alguna manera, pero de forma distinta a las recogidas en las opciones planteadas. Tan sólo el 2,9% de los maestros declara ignorar el hecho.

Las opciones planteadas en este ítem no nos han permitido discriminar con claridad si existe o no un estilo común de intervención de los profesores ante el

incumplimiento de los deberes. No obstante, parece claro que los maestros consideran que la realización de deberes es fundamental para el aprendizaje de los alumnos y, por lo tanto, reaccionan tomando algún tipo de medida cuando no son realizan.

3.2.6. Ítem 6: "¿Qué tiempo cree usted que debe invertir en su casa, por termino medio, un alumno de Segundo Ciclo de E Primaria para la realización de sus deberes?:"

3.2.6.1. Resultados del conjunto de la muestra:

¿Qué tiempo cree usted que debe invertir en su casa, por término medio, un alumno de Segundo Ciclo de E. Primaria para la realización de sus deberes?:	%
a) Ninguno	0,8
b) Menos de media hora	3,4
c) Media hora	14,1
d) Tres cuartos de hora	19,1
e) Una hora	42,3
f) Una hora y media	18,3
g) Más de una hora y media	2,8
h) Ns/Nc	2,8

Como puede observarse en la tabla que recoge los resultados de este ítem, existe una gran disparidad entre las opiniones de los profesores encuestados. Sin embargo, podemos señalar que aproximadamente un 75% de los profesores opina que los alumnos deben dedicar entre tres cuartos de hora y una hora y media diaria para la realización de las tareas en casa (opciones d, e y f), siendo la opción seleccionada con mayor frecuencia (42,3%) la que señala que los alumnos de Segundo Ciclo de E. Primaria deben dedicar diariamente una hora en la realización de sus deberes.

Los resultados anteriormente señalados arrojan valores similares a los encontrados en una encuesta realizada por el INCE en 1999 (Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, 2001). En esta encuesta se señala que el 78% de los alumnos de E. Primaria encuestados declaran invertir diariamente en la realización de sus deberes entre una y dos horas. Obsérvese que el tiempo esperado

por los profesores es algo inferior al declarado por los alumnos, este desfase viene explicado porque los profesores han vertido su opinión sobre alumnos de 2º ciclo, y los alumnos encuestados cursaban en ese momento 6º de E. Primaria (3er ciclo de E. Primaria).

En cualquier caso, estamos hablando de que los deberes ocupan a los alumnos casi un 25% más de lo que supone el tiempo escolar diario (4,5 horas). Este dato nos obliga a tomar en consideración el tiempo de realización de deberes, tratando de explicitar esta realidad con el fin de introducir racionalidad en su práctica.

3.2.7. Item 7: *“¿Los profesores de su centro se coordinan a la hora de proponer los deberes a los alumnos o cada uno adopta un estilo propio respecto a los deberes?”*

3.2.7.1. Resultados del conjunto de la muestra:

¿Los profesores de su centro se coordinan a la hora de proponer los deberes a los alumnos o cada uno adopta un estilo propio respecto a los deberes?	%
a) Coordinación	39,3
b) Estilo Individual	56,6
c) Coordinada o individualmente, según el caso	3,6
d) Ns/Nc	0,5

A pesar de que más del 39% de los profesores consultados señala que en su centro los profesores se coordinan a la hora de realizar las propuestas de debe-

res, existe más de un 56% de maestros que declaran adoptar un estilo individual ante sus propuestas de deberes.

En esta misma línea apuntan los re-

sultados obtenidos en una consulta realizada por la OCDE en 1996 a los directores escolares. En este trabajo los directores señalaron que los profesores de Educación Primaria cooperan entre sí y se reúnen para trabajar en equipo, más para actividades de planificación y apoyo y menos para actividades de análisis y reflexión de la práctica educativa y dentro de estas tareas de análisis y reflexión no aparece el tema de los deberes escolares.

Estos datos no parecen esperanzadores toda vez que podemos considerar que los deberes pueden ser entendidos como algo trascendente para el aprendizaje de los alumnos, y toda vez que éstos invierten un valioso tiempo en su realización.

3.2.7.2. Resultados en función de la titularidad de los centros: públicos y concertados

Se han observado diferencias significativas (0,000) en el ítem 7 en función de la titularidad de los centros en los que trabajan los maestros que han sido consultados.

Como se puede apreciar en la figura 6, los profesores de los centros concertados declaran mayoritariamente adoptar un estilo coordinado, frente a la opinión

mayoritaria de los profesores de los centros públicos que señalan adoptar una postura individual a la hora de realizar sus propuestas de deberes.

Sirven para explicar los resultados ofrecidos en este apartado algunas de las razones señaladas en el apartado anterior, cuando tratamos las diferencias en función del entorno en el que se ubican los centros. Pensemos, por un lado, que los centros concertados se ubican generalmente en contextos urbanos y suelen ser grandes y, por otro lado, que estos centros escolarizan fundamentalmente a alumnos de familias favorecidas social y culturalmente.

Además de las razones esgrimidas anteriormente podemos señalar que la titularidad privada de los centros concertados hace que se gestionen con parámetros de productividad, productividad que depende, en gran medida, del control que los titulares de los centros ejercen sobre los distintos elementos del sistema. En el caso de los centros concertados, la coordinación entre el profesorado es posible que se ejerza con mayor incidencia que en los públicos, sencillamente por que existe en ellos un control más directo y efectivo sobre las distintas tareas que se le encomiendan al profesorado.

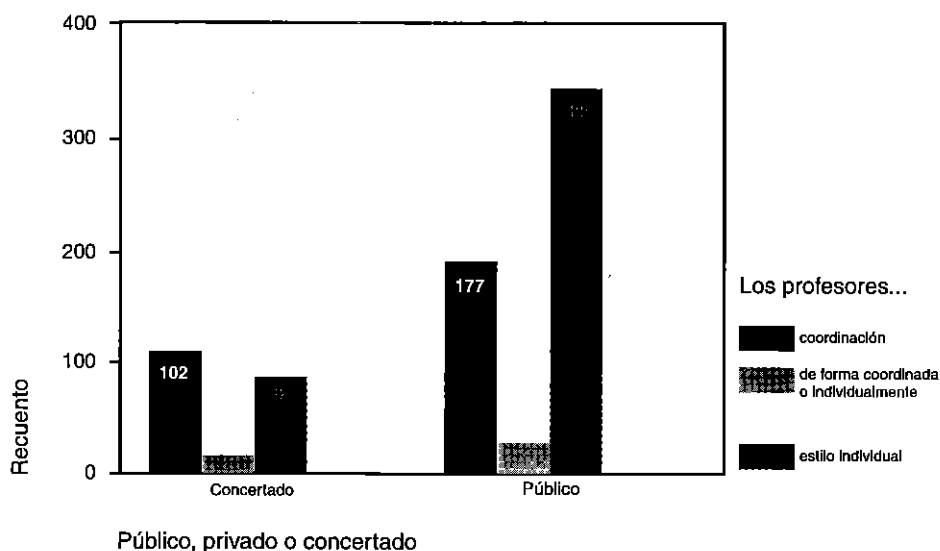


Figura 6. Gráfico de barras que muestra las diferencias en el ítem 7 en función de la titularidad de los centros en los que ejercen su labor los profesores.

3.2.8. Ítem 8: *“¿Los deberes que usted propone están generalmente relacionados con el entorno social y familiar de los alumnos, o bien son*

preguntas exclusivamente escolares?”

3.2.8.1. Resultados del conjunto de la muestra:

¿Los deberes que usted propone están generalmente relacionados con el entorno social y familiar de los alumnos, o bien son cuestiones exclusivamente escolares?	%
a) Se refieren al contexto sociofamiliar del alumno	22,5
b) Se refieren a tareas típicamente escolares	56,3
c) Al contexto sociofamiliar o a tareas escolares, según el caso	19,2
d) Ns/Nc	2,0

En este ítem, la mayor parte de los profesores consultados (56,3%) indican realizar su propuesta de deberes como un complemento extra de las tareas escolares, entendiendo que las tareas en casa

deben entenderse como una prolongación del tiempo escolar que permita a los alumnos completar o ampliar lo tratado en clase.

De otro lado, solamente el 22,5% de

los maestros, declaran proponer a los alumnos la realización de deberes relacionados con el entorno sociofamiliar de los alumnos, tratando de buscar relaciones entre lo tratado en el aula y las posibilidades educativas que ofrece el entorno familiar. Como señalábamos en la introducción de este trabajo, la familia brinda un excelente escenario para dotar de funcionalidad a los aprendizajes que se introducen en el aula, aprendizajes que carecen en ciertos aspectos de significatividad, debido a que su transmisión se realiza en un escenario que trata de reproducir de forma artificial o simulada lo que ocurre en otros contextos más reales.

Por último, un 19,2% de la muestra anota realizar su propuesta de deberes de forma que en unas ocasiones se refieren a tareas típicamente escolares y en otras están en relación con el contexto sociofamiliar de los alumnos.

En todo caso, parece evidente que el planteamiento que consideramos en la justificación de este trabajo como "tradicional" es el más generalizado entre los maestros extremeños.

3.2.8.2. Resultados en función del entorno en el que se ubica el centro: rural, urbano y suburbano

La prueba chi-cuadrado ha arrojado diferencias significativas en el ítem 8 (0,001) en las opiniones de los maestros en función del entorno en el que se ubican los centros escolares.

En los centros pertenecientes a los tres entornos estudiados la opción elegi-

da con mayor frecuencia señala que los profesores adoptan un estilo individual y no coordinado a la hora de realizar sus propuestas de deberes. No obstante, como se observa en la figura 7, los profesores de los centros urbanos seleccionan en segundo lugar, pero en cifras muy cercanas a la primera elección, la opción que señala que los profesores se coordinan a la hora de proponer los deberes a sus alumnos. Sin embargo, tanto en los centros rurales como en los suburbanos, existe una gran diferencia entre la primera y la segunda de las opciones señaladas. En síntesis, podría señalarse que hay un mayor porcentaje de profesores de centros urbanos que adoptan un estilo coordinado, que de profesores de los entornos rurales y suburbanos. Parece que el entorno urbano propicia la coordinación entre los profesores.

Algunas de las razones que pudieran explicar las diferencias señaladas son las siguientes:

- Los centros urbanos son, por lo general, más grandes que los rurales y esto se traduce en la existencia de un mayor número de profesores por ciclo que en los centros rurales, en los que suele haber en muchas ocasiones uno o dos profesores por ciclo. La existencia de varios profesores por ciclo exige un mayor nivel de coordinación, y por lo tanto, algunos de los profesores de estos centros tenderán a declarar que se ajustan a esta exigencia.

- Los centros urbanos suelen tener una plantilla estable de forma que permiten al profesorado desarrollar estilos de

coordinación que vayan más allá del curso escolar. La estabilidad, característica más frecuente en los centros urbanos que en los rurales, hace que los profesores asuman compromisos más duraderos. Cosa que difícilmente puede ocurrir en centros sometidos a situaciones de cambio anual del profesorado en expectativa de destino.

- Una tercera y última razón podría

venir dada por el hecho de que en los ambientes urbanos el nivel de exigencia de las familias, debido a su mayor nivel cultural, es mayor que en los rurales. Este mayor nivel de exigencia de los padres de los centros urbanos exige, sin duda, un mayor nivel de coordinación entre el profesorado en todos los aspectos del currículum, incluyendo las propuestas de deberes que los profesores dirigen a sus alumnos.

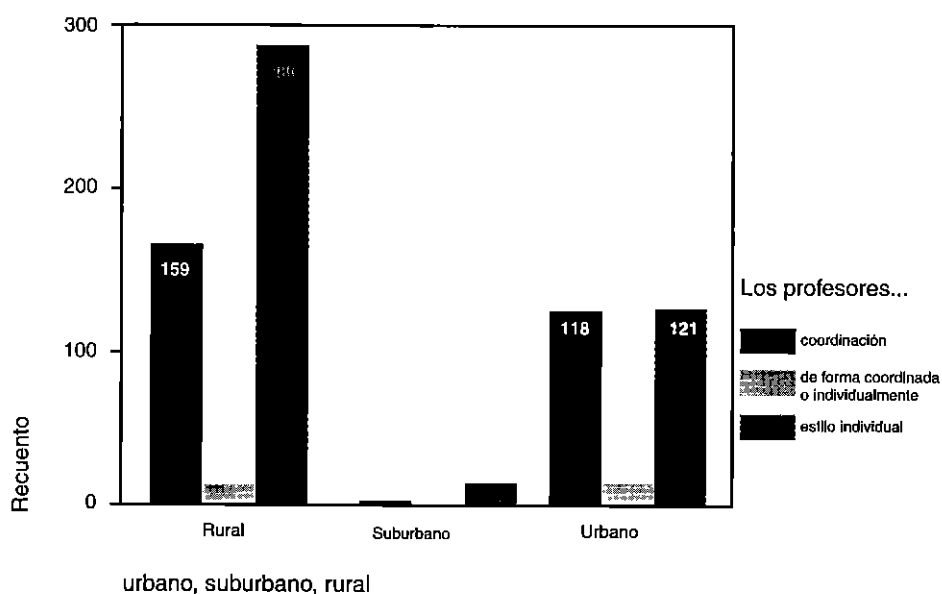


Figura 7. Gráfico de barras que muestra las diferencias en el ítem 8 en función de la ubicación de los centros.

3.2.8.3. Resultados en función de los años de experiencia del profesor

La prueba chi-cuadrado muestra diferencias significativas en las respuestas de los maestros (0,000) en función de los años de experiencia docente.

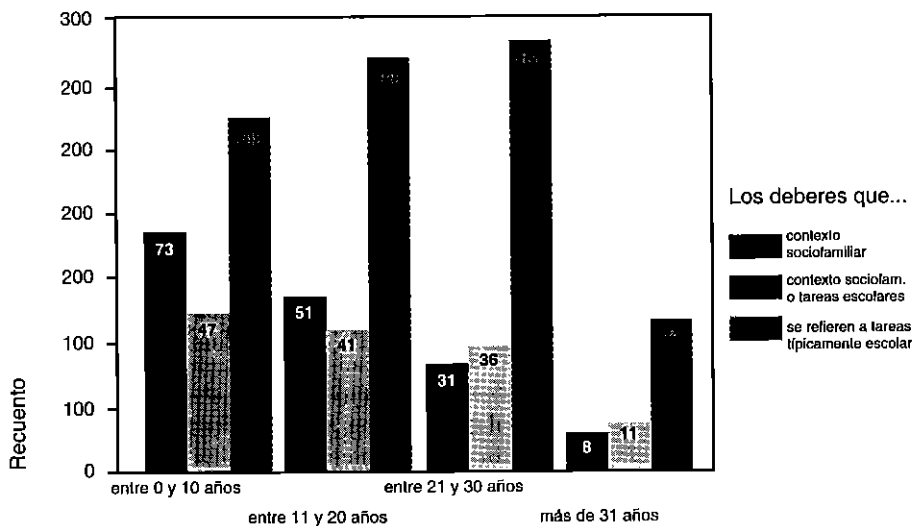
Como puede observarse en la figura 8, la opción señalada con mayor frecuencia por todos los grupos de edad indica que los deberes propuestos por los profesores se refieren a tareas típicamente escolares. Sin embargo, los datos indican que la opción seleccionada en segundo

lugar por los maestros más jóvenes (opción que hace referencia a que los deberes propuestos están relacionados con el entorno sociofamiliar de los alumnos y no con tareas típicamente escolares) va perdiendo frecuencia y termina ocupando el tercer lugar para el grupo de maestros con más años de servicio.

A falta de más información, podríamos aventurar la posibilidad de que los profesores con más años de experiencia utilicen planteamientos más tradicionales, de corte academicista, centrados en las tareas típicamente escolares, frente a

otro planteamiento más novedoso, propio de los profesores más jóvenes, que comienzan a plantearse que los deberes son una buena oportunidad para relacionar los aprendizajes escolares con lo que ocurre fuera de la escuela y, de esta manera, dotar de funcionalidad a estos aprendizajes.

Sin embargo, la explicación proporcionada anteriormente no deja de ser más que una especulación, susceptible de ser confirmada con otros estudios de corte naturalista, que vayan más allá del estudio descriptivo propio de este trabajo.



años de experiencia agrupados en categorías

Figura 8. Gráfico de barras que muestra las diferencias en el ítem 8 en función de los años de experiencia de los profesores.

3.2.9. Ítem 9: “¿Usted toma en consideración la realización de deberes en casa a la hora de elaborar las calificaciones de los alumnos?”

3.2.9.1. Resultados del conjunto de la muestra:

¿Usted toma en consideración la realización de deberes en casa a la hora de elaborar las calificaciones de los alumnos?	%
a) Si	76,4
b) No	21,9
c) Ns/Nc	1,7

Refiriéndonos a los datos reflejados en este ítem podemos señalar que el 76,4% de los profesores declaran tener en cuenta si los alumnos realizan o no los deberes a la hora de elaborar las calificaciones de los alumnos. Tan sólo el 21,9% del profesorado se muestra contrario a que la realización de deberes deba influir en las calificaciones.

Los datos señalados abundan aún más en la idea de que la mayoría de los maestros concibe la realización de deberes como un tiempo extra, de idénticas

características al tiempo escolar, en el que deben realizarse tareas típicamente escolares, y, por lo cual, deben estar sujetos a evaluación.

3.2.10. Ítem 10: “En términos generales: ¿cuál es la actitud que usted cree que toman los padres respecto a los deberes que se proponen desde la escuela a sus hijos?”

3.2.10.1. Resultados del conjunto de la muestra:

En términos generales: ¿cuál es la actitud que usted cree que toman los padres respecto a los deberes que se proponen desde la escuela a sus hijos?	%
a) De ignorancia	2,0
b) No los toman muy en serio	12,1
c) Ayudan a sus hijos pero de manera poco constante	54,8
d) Unos de manera poco constante y otros todo lo que pueden	2,5
e) Ayudan a sus hijos todo lo que pueden	24,9
f) Ns/Nc	3,7

Casi un 80% de los maestros (opciones c, d y e) opinan que los padres suelen adoptar una actitud de ayuda ante los deberes de sus hijos; no obstante, esta actitud de ayuda precisa algunas matizaciones. Una gran mayoría de ellos (54,8%) piensan que la ayuda que ofrecen los padres es poco constante y un 12,1% señala que los padres toman poco en serio los deberes escolares que sus hijos llevan a casa.

A la luz de estos datos podría decirse que aunque los padres parecen adoptar, en opinión de los profesores, una actitud de ayuda, se intuye que los maestros esperarían algo más de los padres, en concreto, una actitud de ayuda más seria y más constante.

4.- CONCLUSIONES

Los deberes son actualmente una realidad que afecta a la mayoría de los profesores, los alumnos y los padres, no sólo en nuestro país, sino también en todos los países con sistemas educativos de universalizados.

Los deberes son una realidad compleja y multidimensional, como la mayoría de los fenómenos educativos; por lo tanto, para acercarnos intelectualmente a este fenómeno, que no permanece estable a lo largo de la historia, se precisa un gran esfuerzo de recopilación y análisis.

Con la modesta contribución que supone este trabajo, hemos pretendido y en cierta manera conseguido, por un lado, involucrar a un grupo de alumnos de magisterio en la recogida, sistemati-

zación y análisis de un hecho educativo de innegable relevancia; y, por otro lado, aportar alguna luz sobre el estado de la cuestión de los deberes, en la comunidad autónoma de Extremadura.

Señalábamos en la introducción que el presente trabajo lo dedicaríamos fundamentalmente a la presentación de los resultados y de las conclusiones referidas a los datos recogidos en la investigación. Por lo tanto, el presente apartado lo dedicaremos a presentar las conclusiones que a nuestro juicio se desprenden del análisis de los resultados obtenidos en el trabajo.

La mayoría de los maestros encuestado consideran que la realización de deberes ejercen una influencia positiva en el aprendizaje, ya que permiten a los alumnos repasar, reforzar y ampliar lo tratado en clase. Son muy pocos los profesores que consideran que los deberes son una pérdida de tiempo.

Existe un grupo de maestros, generalmente con pocos años de servicio, que consideran que los deberes no deben centrarse en tareas típicamente escolares, sino que deberían convertirse en una oportunidad para dotar de funcionalidad a los aprendizajes adquiridos entre las paredes del aula.

Debido al valor transcendental que se otorga a los deberes, los profesores consideran que su realización debe ser corregida y evaluada cotidianamente y, por lo tanto, su práctica debe ser tenida en cuenta a la hora de elaborar las calificaciones de los alumnos.

La corrección de los deberes parece ser una práctica universal entre nuestros profesores. Ahora bien, esta corrección se realiza de forma individual en los centros de educación infantil y primaria, ubicados en mayor proporción en localidades pequeñas, y de forma colectiva en los centros de secundaria, que se ubican fundamentalmente en núcleos de población mayores.

Como los profesores consideran transcendental la realización de deberes, y como generalmente comprueban si los alumnos los realizan o no, suelen reaccionar con distintas medidas tutoriales o disciplinarias ante su falta de realización.

Asimismo, la realidad de los datos obtenidos parece indicar que más de tres cuartas partes de los alumnos realizan diariamente los deberes que les proponen sus profesores, invirtiendo entre tres cuartos de hora y una hora y media en su realización. Cabe señalar que la respuesta que dan a los deberes los alumnos escolarizados en centros de carácter suburbano es menos generalizada e intensa que la del resto de los alumnos.

La actitud claramente participativa de los alumnos parece respaldada por sus padres. Aunque los maestros extremeños esperan que los padres muestren una actitud más activa respecto a los deberes de sus hijos. Los maestros esperan que los padres supervisen a los niños mientras realizan sus tareas y que en caso de dificultad les expliquen todo lo que puedan para la correcta realización de las mismas. Sin embargo, los profesores

cacereños priman una actitud de ayuda y los de Badajoz la de supervisión. Por otro lado, cabe señalar que cuanto más jóvenes son los profesores más prima en ellos la idea de que los padres de que los padres deben intervenir de forma directiva ante los deberes de sus hijos. Sin embargo, los profesores con más años de servicio prefieren que los padres adopten una actitud de supervisión, pero sin intervenir directamente en las tareas.

La intervención de los padres en los deberes de los alumnos es un tema polémico. Los investigadores han realizado a lo largo del tiempo diversas propuestas acerca de cual debe ser la actitud que deben adoptar los padres. A pesar de la disparidad de las propuestas, éstas suelen coincidir en marcarse como objetivo final que los alumnos lleguen a realizar sus tareas de forma autónoma; recomiendan a los padres que hablen con los profesores para adaptar la ayuda a sus requerimientos; y, sugieren a los profesores que adapten sus propuestas a la realidad del contexto sociofamiliar en el que se desenvuelven sus alumnos.

Por último, cabe señalar que a pesar de la importancia que conceden nuestros profesores a la realización de los deberes y de que, en general, los alumnos y sus padres respondan mayoritariamente de forma positiva, parece una frustrante realidad que en los centros públicos (no parece que ocurra en la misma medida en los centros concertados) los profesores no reflexionen y analicen de forma conjunta las propuestas de deberes que ofrecen a sus alumnos.

Una realidad tan generalizada y de tanta trascendencia como los deberes, independientemente de que se trate el fenómeno desde una perspectiva tradi-

cional o innovadora, exige mayores niveles de reflexión, análisis y planificación de los que están siendo ofrecidos en la actualidad por nuestros centros.

Bibliografía

- Baker, A. and Sodem, L. (1998). *The Challenge of Parent Involvement Research*. ERIC Digest (ED419030).
- Berkowitz, R. (1996). *Helping with Homework: A Parent's Guide to Information Problem-Solving*. ERIC Digest (ED402950).
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill: Madrid.
- Cebaquedas, R., Peidano, C., y Albuquerque, M. (1999). Algunas reflexiones sobre los deberes tradicionales desde la práctica del aula. *Cultura y Educación*, vol. 13, 61-70.
- Eddy, Y. (1984). *Developing Homework Policies*. ERIC Digest (ED256473).
- González, P., Lacasa, P. y Albuquerque, M. (1999). Los deberes escolares: ¿Qué hay y qué buscamos? *Cultura y Educación*, vol. 13, 21-36.
- Hernández, I. (1996). Escuela, padres y comunidad. Los deberes. *Cultura y Educación*, vol. 4, 63-70.
- INCE (2001). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Actividades del alumno fuera del horario escolar (1) Trabajos escolares en casa*. Madrid: MECD
- Lacasa, P. y Martín, B. (1996). Los deberes ¿un puente entre la escuela y el hogar? *Cultura y Educación*, vol. 4, 45-62.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre: Madrid
- Marcelo García, C. (1996). *La innovación como formación*. Ponencia presentada al XI Congreso Nacional de Pedagogía, San Sebastián, Julio.
- OCDE (1996). *Indicadores sobre entorno y procesos. Capítulo 3-F. Participación de los padres*. Tomado de INCE: MECD.
- Peterson, D. (1989). *Parent Involvement in the Educational Process*. ERIC Digest (ED312776).
- Reina, A., Peinado, C. y Lacasa, P. (1999). ¿Qué piensan de los deberes los niños, las niñas y sus familias? *Cultura y Educación*, vol. 13, 37-48.

ANEXO I (cuestionario)

**PENSAMIENTO Y ACTITUDES DE LOS PROFESORES ANTE
LOS DEBERES DE SUS ALUMNOS**

Nombre del Centro:

Localidad:

Número de profesores del centro:

Etapa que imparte el profesor (Infantil, Primaria y Secundaria):

Sexo (hombre o mujer):

Años de experiencia profesional:

1.- Cuando usted manda deberes para casa considera que el padre o madre debe:	
f) Ayudar y explicar todo lo que pueda	
g) Sólo debe supervisar que su cumpla la tarea	
h) Ayudar y supervisar según el caso	
i) No debe intervenir en las tareas	
j) Ns/Nc.....	

2.- Piensa que la realización de deberes en casa es para el alumno:	
f) Imprescindible	
g) Buena	
h) Tiene poca repercusión en el aprendizaje	
i) Una pérdida de tiempo	
j) Ns/Nc.....	

3.- ¿Qué porcentaje aproximado de alumnos realiza los deberes que usted propone?	
f) Del 0 al 25%	
g) Del 25 al 50%	
h) Del 50 al 75%	
i) Del 75 al 100%	
j) Ns/Nc.....	

4.- Con respecto a la corrección de los deberes usted:	
f) No corrige los deberes	
g) Los corrige de forma individual	
h) Los corrige de forma colectiva	
i) Los corrige de forma individual o colectiva, según el caso	
j) Ns/Nc.....	
5.- Cuando los alumnos no realizan los deberes, usted reacciona:	
f) Ignorando el hecho	
g) Administrando algún castigo	
h) Llamando a los padres del alumno	
i) Con otras medidas	
j) Ns/Nc.....	
6.- ¿Qué tiempo cree usted que debe invertir en su casa, por término medio, un alumno de Segundo Ciclo de E. Primaria para la realización de sus deberes:	
i) Ninguno	
j) Menos de media hora	
k) Media hora	
l) Tres cuartos de hora	
m) Una hora.....	
n) Una hora y media	
o) Más de una hora y media	
p) Ns/Nc	
7.- ¿Los profesores de su centro se coordinan a la hora de proponer los deberes a los alumnos o cada uno adopta un estilo propio respecto a los deberes?	
a) Coordinación	
b) Estilo individual	
c) Coordinada o individualmente, según el caso	
d) Ns/Nc	

<p>8.- ¿Los deberes que usted propone están generalmente relacionados con el entorno social y familiar de los alumnos, o bien son cuestiones exclusivamente escolares?</p>	
<p>a) Se refieren al contexto sociofamiliar del alumno</p> <p>b) Se refieren a tareas típicamente escolares</p> <p>c) Al contexto sociofamiliar o a tareas escolares, según el caso</p> <p>d) Ns/Nc.....</p>	
<p>9.- ¿Usted toma en consideración la realización de deberes en casa a la hora de elaborar las calificaciones de los alumnos?</p>	
<p>a) Si</p> <p>b) No</p> <p>c) Ns/Nc.....</p>	
<p>10.- En términos generales ¿cuál es la actitud que usted cree que toman los padres respecto a los deberes que se proponen desde la escuela a sus hijos?</p>	
<p>a) De ignorancia</p> <p>b) No los toman muy en serio</p> <p>c) Ayudan a sus hijos pero de manera poco constante</p> <p>d) Unos de manera poco constante y otros todo lo que pueden</p> <p>e) Ayudan a sus hijos todo lo que pueden</p> <p>f) Ns/Nc</p>	