

INFORME
SOBRE LOS
DEBERES
ESCOLARES



XUNTA DE GALICIA

Autores: Varios

Edita: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria

Depósito legal: C 1600-2017

INFORME
SOBRE LOS
DEBERES
ESCOLARES

Coordinadores y equipo de trabajo



Coordinadores:

- ▶ Antonio Valle Arias (Universidad de A Coruña)
- ▶ José Carlos Núñez Pérez (Universidad de Oviedo)
- ▶ Pedro Rosário (Universidad de Minho)



Miembros del equipo de trabajo:

- ▶ Bibiana Regueiro Fernández
- ▶ Natalia Suárez Fernández
- ▶ Susana Rodríguez Martínez
- ▶ Isabel Piñeiro Aguín
- ▶ María Luisa Rodicio García
- ▶ Iris Estévez Blanco
- ▶ Elena Gayo Álvarez
- ▶ Carlos Freire Rodríguez
- ▶ María del Mar Ferradás Canedo
- ▶ Benigno Sánchez Vales
- ▶ Irene Pan López
- ▶ Guillermo Vallejo Seco

Índice

0. Introducción	3
1. Contexto y justificación	5
1.1 La (re)incidencia del tema de los deberes escolares	5
1.2 Debate sobre los deberes escolares: pros y contras	9
2. Variables implicadas en la realización de los deberes escolares	20
2.1 Rendimiento académico y deberes escolares	23
2.2 Implicación de los estudiantes en los deberes escolares	27
2.3 Implicación del profesorado en los deberes escolares	47
2.4 Implicación parental en los deberes escolares	54
3. Conclusiones e implicaciones prácticas	62
4. Referencias bibliográficas	77

0. Introducción

“La clave no parece estar tanto en la cantidad de deberes asignados, o en el tiempo invertido en realizarlos, como en la calidad de los deberes y su pertinencia; es decir, los deberes no deberían ser hechos o asignados simplemente por norma, como rutina, o porque asumimos, sin más, que son prácticas intrínsecamente buenas.”

En los últimos años, los deberes escolares fueron objeto de atención en los diferentes medios de comunicación y se convirtieron en uno de los temas educativos más controvertidos. De todos modos, siempre hubo cierta tendencia a hacer declaraciones generalizadas acerca del qué son y qué es lo que deben lograr. No obstante, esto no resulta tan sencillo, ya que su alto grado de complejidad impide dar respuestas rotundas y contundentes con respecto a si deben prescribirse deberes o no. Sí es cierto que no hay unos protocolos precisos y rigurosos sobre los criterios que deben seguirse en su prescripción. Y no los hay, entre otras razones, porque los deberes escolares nunca deben establecerse de manera general sin tener en cuenta algunos factores que inciden en sus efectos sobre el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Ante el desafío de rebajar el nivel de fracaso escolar, es muy importante conocer las situaciones en que los deberes escolares favorecen el buen rendimiento académico, así como aquellas otras en que realizar más deberes no se acompaña de un mejor rendimiento. Se trata, por tanto, de

conocer bajo qué condiciones y circunstancias la prescripción de deberes escolares puede contribuir a mejorar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

En el ámbito académico, la mayor parte de los expertos señalan que los deberes deberían servir para asentar conocimientos, mejorar habilidades y obtener un buen rendimiento, aunque no falta quien duda de tales beneficios. En el campo social, los más críticos con los deberes afirman que provocan ansiedad y estrés tanto en el alumnado como en las familias y en el profesorado, aunque también hay estudios que muestran que las familias ven los deberes positivamente, incluso por delante de las actividades extraescolares. Por último, los datos de algunos estudios mostraron ambas caras de la moneda: ciertos beneficios en el contexto académico al tiempo que problemas psicológicos y somáticos, además de conflictos entre la familia y la escuela. En este asunto, parece que no siempre más es mejor. La clave no parece estar tanto en la cantidad de deberes asignados, o en el tiempo invertido en realizarlos, como en la calidad de los deberes y su pertinencia; es decir, los deberes no deberían ser hechos o asignados simplemente por norma, como rutina, o porque asumimos, sin más, que son prácticas intrínsecamente buenas.

Como se deduce de lo anterior, los deberes escolares generan un indudable interés en todos los agentes implicados. Conscientes de la tremenda complejidad del tema, en este informe se aborda el análisis de los deberes escolares tomando en consideración los tres agentes implicados en este proceso: **estudiantes, docentes y familias**.

1. Contexto y justificación

1.1 La (re)incidencia del tema de los deberes escolares

“Podríamos preguntarnos: ¿son los deberes prescritos de calidad y se ajustan a las necesidades particulares de los niños?, ¿son significativos y tienen valor para el alumnado?, ¿sirven para implicar más a los estudiantes en el proceso de aprendizaje?, ¿sirven para vincular a las familias con la escuela?”

La educación es un pilar fundamental de la sociedad que no recibió, ni recibe, la consideración que merece desde todas las esferas sociales. Se trata de un derecho fundamental sin el cual no se pueden ejercitar los demás derechos. Es sinónimo de libertad, de desarrollo, de autonomía y de cultura. Es la llave que abre las puertas del mundo a las personas que lo habitan. Sin embargo, decir que la educación es muy importante y que es el mejor legado que las familias pueden dejarles a los hijos no es suficiente. Para creer en ella y considerarla un eje vertebrador en el desarrollo social se necesita investigar, conocer la realidad educativa y promover cambios acertados desde dentro del propio proceso educativo.

Un elemento importante del diagnóstico de la salud y de la eficacia de nuestro sistema educativo está en los informes PISA (Programme for International Student Assessment) que cada tres años son publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A pesar de que el informe PISA correspondiente al año 2015

señala que el rendimiento educativo en España en comprensión lectora mejoró en siete puntos, superando el promedio de la OCDE, bien es cierto que en matemáticas y ciencias el rendimiento permanece sin grandes mejoras por debajo del promedio (OCDE, 2016). Este hecho, que ya quedaba de relieve con anterioridad en informes previos, llevó a profundas discusiones y continuas reformas de las leyes de educación. En ocasiones se quiso ver en la falta de autoridad del profesorado la clave de estos malos resultados. También se adujo que el problema radica en la falta de implicación de los progenitores, quienes argumentan que la escuela es la responsable fundamental de la educación de los estudiantes (principalmente en lo relativo a lo académico).

De esta forma, y en pleno auge, el tema de la prescripción o no de deberes también se sumó al debate. Lo mismo que algunos entienden que prescribir deberes favorece la implicación del estudiantado en sus aprendizajes, ayuda al desarrollo de buenos hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje y fortalece el vínculo emocional con la escuela, otros argumentan todo lo contrario, al manifestar que la excesiva cantidad de deberes y su escasa calidad conduce al alumnado a su rechazo, a una progresiva ausencia de implicación escolar y a un progresivo incremento de problemas de salud psicológica (p. ej., estrés, ansiedad) y física (p. ej., problemas de sueño).

Desde los primeros años en la escuela, los estudiantes aprenden que su proceso de aprendizaje y su trabajo académico no finaliza al cruzar la puerta del colegio, rumbo a casa. Los deberes escolares, también denominados tareas para casa (TPC) y comúnmente llamados

simplemente «deberes», los acompañan desde los primeros años de escolarización y les adelantan que a lo largo de la vida estarán sometidos a un aprendizaje constante que no tiene por qué ocurrir solo en el aula.

Los deberes escolares fueron definidos por Cooper (2001) como tareas asignadas a los estudiantes por los profesores para ser hechas en horas no escolares, y se asume que su finalidad es proporcionarles a los estudiantes una oportunidad de trabajo adicional sobre los contenidos adquiridos en el aula. No obstante, a pesar de formar parte de la realidad cotidiana del alumnado, y a pesar de que su finalidad persigue siempre la mejoría académica, la realización de los deberes representa uno de los aspectos más controvertidos de la vida escolar, no solo para los estudiantes, sino también, en ocasiones, para las familias y los docentes. Es por todos sabido que llevar a cabo los deberes no supone un momento de ocio para la gente joven, la cual prefiere dedicarse a otras actividades cuando finaliza sus tareas en la escuela o en el instituto. Con todo, su jornada como estudiantes no concluye hasta hacer los deberes, y eso supone esfuerzo y trabajo, no solo por parte de ellos mismos, sino también del profesorado que los asigna y de los padres y las madres, que se encuentran presentes en el contexto en que los deberes se efectúan.

Con todo, y a pesar de lo anterior, ¿podría considerarse lo mismo «deberes o tareas para casa» y «trabajar en casa para el colegio»? Tal diferenciación resulta clave, ya que en numerosas ocasiones parece que se abren debates sobre el término con otras consideraciones distintas a lo que realmente son deberes escolares como tal. Los deberes escolares, como se dijo, son las tareas prescritas por el profesorado para hacerse fuera del

aula con un plazo de realización tras el cual deben ser presentadas al profesorado. Por el contrario, trabajar en casa para el colegio abarca una gran cantidad de actividades que el alumnado lleva a cabo en casa con el objetivo de mejorar los contenidos adquiridos en la clase: estudiar para los exámenes, hacer esquemas o resúmenes, etc. Tampoco son deberes escolares las actividades dirigidas en la escuela; de hecho, utilizar las horas lectivas para realizar los deberes no encaja con la idea de tareas destinadas al tiempo no lectivo. De esta forma, no son deberes escolares las clases particulares, ya que se trata más de un trabajo supervisado por un/a profesor/a particular que de un trabajo fruto exclusivo del alumnado.

A lo largo de las décadas hubo opiniones de todos los tipos, tanto a favor como en contra de los deberes escolares. No obstante, los deberes fueron habitualmente prescritos, y siguen siéndolo en la actualidad, bajo el supuesto de que su prescripción es positiva, pues ayuda a promover la responsabilidad y un fuerte sentido del trabajo, de manera que cuando los estudiantes tienen muchos deberes es signo de un currículo riguroso y un buen profesorado. A pesar de esto, existen dudas razonables de que prescribir muchos deberes sea esencial para contar con un currículo de calidad, un buen profesorado o una efectiva forma de desarrollar una buena ética de trabajo o responsabilidad en nuestra gente joven.

Aunque el debate sobre la pertinencia de prescribir deberes aparece y desaparece cíclicamente en la sociedad, solo es la cantidad de deberes prescritos o el tiempo que los estudiantes tienen que dedicarles lo que más controversia genera. A pesar de eso, más allá de la cantidad de deberes o del tiempo empleado en realizarlos, otras cuestiones podrían

tener tanto o más interés en este debate. Así, por ejemplo, podríamos preguntarnos: ¿son los deberes prescritos de calidad y se ajustan a las necesidades particulares de los niños?, ¿son significativos y tienen valor para el alumnado?, ¿sirven para implicar más a los estudiantes en el proceso de aprendizaje?, ¿sirven para vincular a las familias con la escuela?

1.2 Debate sobre los deberes escolares: pros y contras

Entre los que defienden la pertinencia de los deberes, Trautwein (2007) señaló que mejoran las habilidades de estudio de los alumnos y sus actitudes hacia el trabajo, más allá de enseñarles que el aprendizaje no solo se produce dentro de las paredes del colegio. Quizás por eso la mayoría de los docentes asignan deberes, porque consideran que constituyen un suplemento importante a las actividades que se llevan a cabo en el colegio y porque existe evidencia de que son un indicador de escuelas y alumnos exitosos. También se ha señalado que la realización de los deberes mejora las calificaciones y desarrolla la autonomía personal de los alumnos, que son estimulados a regular sus comportamientos de estudio de modo autónomo y responsable. Por el contrario, algunos de los supuestos inconvenientes de los deberes son, entre otros, que pueden crear hastío en el alumnado, que les impiden divertirse y participar en otras actividades sociales y que la implicación de los progenitores en ellos puede suponer una interferencia con respecto a las explicaciones del profesorado.

Los deberes escolares son y fueron objeto de estudio a lo largo de la historia más reciente, tanto en el ámbito internacional como dentro de nuestras fronteras. Por ejemplo, en los Estados Unidos llevan estudiándolos hace más de setenta años y, a pesar de eso, la opinión acerca de estas tareas es bastante cambiante. Antes del comienzo del siglo XX, las teorías educacionales en boga apostaban por los deberes como una buena manera de disciplinar los estudiantes. No obstante, a partir de los años cuarenta el aprendizaje mediante el entrenamiento y el ejercicio sistemático y repetitivo se ve cuestionado, y se pasa entonces a darle prioridad a la capacidad de resolución de problemas. Años más tarde, durante la Guerra Fría, y ante la preocupación por enfrentarse a los desafíos tecnológicos y a la competición con sus contrincantes, los deberes son vistos como una forma de adquisición de conocimientos. Luego, en los años sesenta, son de nuevo cuestionados, ya que se formula que pueden producir sobrecarga en el alumnado. La década de los ochenta supone un nuevo cambio de parecer que se traduce otra vez en un interés por los deberes ante la preocupación de los norteamericanos por su falta de competitividad en el mercado mundial.

No obstante, desde entonces no todo fueron alabanzas a los deberes. En el año 2006, una madre norteamericana publicó un libro titulado *The Case Against Homework*, una protesta contra las tareas para casa en la educación primaria que hace alusión a los escasos beneficios que según algunas investigaciones poseen de cara al rendimiento académico, apoyándose en el rechazo a la realización de una excesiva cantidad de deberes cada tarde. El libro recoge alguna afirmación un tanto impactante, como por ejemplo que 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. Este fue uno de los primeros signos de rechazo hacia los deberes por parte de las familias.

No solo los Estados Unidos se manifestaron en contra de los deberes en los últimos años. En Europa, a partir del año 2012, despertó un cierto caos, que podría considerarse como una particular revolución, entre el colectivo de padres y madres de alumnos. Todo comenzó en marzo de 2012, cuando la Federación de Consejos de Padres de Alumnos de Francia convocó una huelga de dos semanas sin deberes para protestar contra los trabajos forzados de sus hijos fuera del horario lectivo. Estos padres argumentaron que los deberes no sirven para nada y causan tensiones en la familia, pues los obligan a ejercer de profesores e impiden que los niños les dediquen tiempo a la lectura y a otras actividades de ocio (Aunión, 2012). Los padres galos se apoyaron también en su particular cruzada en la prohibición que existe desde 1956 en Francia de ponerles tareas para casa al alumnado de 6 a 11 años, lo cual no se está cumpliendo. Sin embargo, tal y como señala una docente de Lengua y Literatura de un instituto madrileño, ¿cómo pretendemos que los alumnos comiencen a realizar deberes a los 12 años sin adquirir previamente las destrezas necesarias y la rutina en cursos inferiores?

A raíz de la polémica generada en Francia, la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de España (CEAPA) y la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) tomaron la palabra, mas manteniendo posturas bastante discordantes (aunque no contrapuestas). La primera considera

que los alumnos están sobrecargados y que la cantidad de tareas que tienen que hacer cada tarde debe disminuir, más allá de que hace falta modificarlas para que sean motivadoras y estén relacionadas con la lectura, la investigación y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Además el presidente de la CEAPA declaró que en muchas ocasiones los padres salen tarde de trabajar, no disponen de tiempo y la situación de los deberes los desborda. El presidente de la CONCAPA, a su vez, manifestó que los deberes son un apoyo para el alumnado siempre que sean moderados en cantidad y equilibrados y coordinados entre el profesorado. Señaló que contribuyen a crear alumnado responsable y que fomentan el afán de superación. Respecto al papel de los padres en estas tareas, opinó que deben estar pendientes de los deberes de los hijos especialmente cuando son más pequeños. Frente a estas dos posturas, los docentes señalan que los deberes son responsabilidad de los alumnos, que deben hacerlos solos a partir de la práctica diaria en el aula, y que es precisamente esa formación en la clase la que está encaminada a anular las posibles desigualdades que puedan existir entre estudiantes.

Parece, por tanto, que la huelga antideberes francesa de 2012 abrió la caja de los truenos, ya que desde ese momento se sucedieron los titulares de prensa que expresan el descontento de los progenitores con la idea de que sus hijos se enfrenten diariamente a la realización de tareas académicas después del colegio. Las opiniones de padres, profesores y especialistas de la educación a favor y en contra de los deberes en el contexto nacional durante esta pequeña revolución ocasionada por

defender la prescripción o no de deberes podría resumirse del modo que presenta Vila (2012) (véase la Tabla 1):

Tabla 1. Pros y contras de asignar deberes escolares



ARGUMENTOS A FAVOR

- ▶ Los deberes diarios **ayudan a crear hábitos de trabajo, de superación y de esfuerzo personal**. Una encuesta realizada en 2014 por el sindicato CSIF en Andalucía mostraba que el 95% de los profesores asegura que los deberes fomentan el esfuerzo.
- ▶ Algunos expertos opinan que les proporcionan a los niños un valor pedagógico «incuestionable», **les enseñan a «ser responsables»** y desarrollan su disciplina.
- ▶ **Conectan a los padres con la educación de los hijos**: la familia debe implicarse en ellos, estimulando el aprendizaje junto con el colegio.
- ▶ **Refuerzan y contextualizan lo aprendido en el aula**, a estimular la capacidad de razonamiento y la memoria.
- ▶ **Favorecen la formación complementaria** y la relación con el entorno, fuera de la escuela, por medio de la visita a museos y bibliotecas, o el fomento de la investigación.
- ▶ Ayudan a **mejorar la lectura** como base fundamental para todos los aprendizajes.
- ▶ Estimulan el manejo complementario de las **tecnologías de la información**, cada vez más presentes en las aulas.
- ▶ **Fomentan la autonomía** y posibilitan que el alumnado aprenda a trabajar solo, y que, por tanto,



ARGUMENTOS EN CONTRA

- ▶ Los deberes crean tensiones entre padres e hijos, complican mucho la vida de las familias y **son generadores de conflictos y castigos**. La falta de tiempo libre para dedicárselos a los hijos y la formación necesaria de los padres tienen muchas veces la culpa.
- ▶ El abuso de estas tareas y su acumulación en las diferentes materias **provoca que muchos escolares se desmotiven y crea una fatiga** añadida al cansancio acumulado a lo largo de la jornada.
- ▶ Según algunos especialistas, vienen a **demostrar un fracaso del sistema educativo**, concebido para sobrecargar a los niños de tareas que deberían realizar en la escuela.
- ▶ Otras opiniones señalan que los alumnos ven en ellos una **prolongación de una enseñanza que no los motiva**, poco práctica, fundamentada en el libro de texto y en el aprendizaje memorístico y lejano de la cultura audiovisual en que se desarrollan.
- ▶ **Provocan desigualdades sociales** al poner en evidencia el nivel socioeconómico y cultural de la familia y de su entorno. Mientras unos intentan ayudar a los hijos, otros recurren a clases particulares o academias, y otros muchos no tienen ni el nivel educativo ni el dinero para poder pagar esos apoyos. La CEAPA entiende que cuantas más familias sientan la necesidad de recurrir a las clases y profesores particulares para completar la educación de los hijos, más estarán fracasando el sistema educativo reglado y la igualdad de oportunidades.

A pesar de las distintas opiniones que puedan surgir a favor y en contra de los deberes escolares, la experiencia y la investigación aconsejan huir de los extremismos y tener una posición moderada y razonable hacia ellos.

No hay duda de que uno de los principales propósitos de la asignación de deberes escolares es proporcionarles a los estudiantes una oportunidad para practicar y revisar el material de aprendizaje que previamente se les presentó en el aula. Por eso, algunos autores consideran los deberes escolares como una parte más del trabajo académico del alumnado, que se establece para realizar fuera del período habitual de clases con el fin de extender y ampliar la práctica de habilidades académicas. No solo eso, ya que la realización de deberes contribuye además a desarrollar unos buenos hábitos de estudio y promueve una mayor independencia y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, ayudando al alumnado a autorregularse. Al mismo tiempo, los padres conocen más de cerca lo que aprenden los hijos en la escuela, y de este modo, también se estrechan los vínculos familia-escuela.

Así, en la investigación educativa existe una amplia evidencia de los efectos positivos que poseen los deberes escolares. Entre ellos destacan el aprendizaje y el éxito a corto plazo, la mejor retención del conocimiento, el incremento de la comprensión y el enriquecimiento del currículo, así como también la mejora del pensamiento crítico, de la formación de conceptos y del proceso de información. Asimismo, a pesar de que los efectos a corto plazo de los deberes escolares son los más argumentados para apoyar su utilidad y prescripción, es cierto que los beneficios de la realización de los deberes pueden no ser inmediatos, y

entonces aparecen a largo plazo, como un mayor aprendizaje durante el tiempo libre, la mejora en la actitud hacia el colegio y la mejora de hábitos de estudio y habilidades. De esta forma, los efectos en el largo plazo de los deberes se traducen en una consolidación de las prácticas generales del alumnado facilitadoras del aprendizaje. Aun así, el beneficio más señalado por los defensores de los deberes escolares es su capacidad para ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad de gestión del tiempo y sus habilidades de estudio, lo que los convierte en aprendices autónomos, incluso fuera de los entornos educativos formales. Precisamente por eso quien defiende los deberes afirma que estos no solo tienen beneficios académicos, sino también numerosos efectos no académicos, entre los que destacan la mejora en la autodisciplina, la mejor organización del tiempo y una mayor curiosidad e independencia en la solución de problemas, lo que favorece el desarrollo de atributos personales positivos en los niños. Todos estos aspectos constituyen la verdadera utilidad de los deberes y son el motivo por el que el profesorado debe prescribirlos, y los alumnos deben implicarse en ellos.

Con todo, y a pesar de que los educadores y las familias generalmente apoyan su uso, los deberes no siempre disfrutaron de apoyo popular. Son muchos los investigadores que enumeran varias y muy distintas desventajas de los deberes escolares, como pudo observarse en la tabla anterior. Estas van desde problemas de justicia social, por ejemplo, la acentuación de la desventaja social debido a la desigualdad de los recursos de origen, el aumento de diferencias entre los alumnos de alto y bajo rendimiento o la merma de la motivación, entre otros, hasta el

aumento de la ansiedad o el aburrimiento y la limitación del tiempo para otras actividades.

Asimismo, en ocasiones los deberes pueden suponer verdaderos conflictos familiares. La carga que pueden comportar en el ámbito familiar hace que, a veces, puedan ir también contra la organización familiar, al disminuir el tiempo libre que las familias tienen para compartir.

Otro inconveniente a la hora de hacer los deberes puede deberse a la falta de supervisión o a una supervisión errónea, ya que los estudiantes que hacen sus deberes sin supervisión o con una supervisión equivocada pueden interiorizar rutinas incorrectas, así como desmotivarse ante su realización. La desmotivación es precisamente otra de las fuertes críticas existentes contra los deberes escolares, ya que habitualmente los alumnos los ven como algo muy rutinario y poco atractivo, e incluso sus actitudes hacia ellos suelen ser más negativas conforme van avanzando de curso. Esta falta de percepción de utilidad, junto con la baja calidad de los deberes, hace que en ocasiones sean considerados como una poderosa herramienta que puede llegar a causar importantes daños en los alumnos y en su educación.

Algunos de los posibles efectos negativos atribuidos a los deberes en la tabla anterior se contraponen a los positivos. Por un lado, los deberes parecen mejorar las actitudes hacia el colegio, pero también se añade como efecto negativo la pérdida de interés que puede generar la «saciedad» de los deberes. Se observa que la implicación parental en los deberes puede tener efectos positivos en las relaciones padres-hijos,

pero también negativos cuando el interés de las familias por los deberes de los hijos se convierte en presión o cuando las técnicas que emplean no coinciden con las del profesorado. Por otro lado, los deberes se ven influidos por muchos aspectos de la sociedad, tanto en lo tocante a su realización como a lo que se obtiene con dicha realización. En muchas familias los padres o los hermanos mayores ayudan a los niños a hacer los deberes escolares, o bien estos se valen de la consulta de libros, revistas e internet. Pero no siempre ocurre esto en todas las familias, lo cual debería ser tenido en cuenta por el profesorado.

Los deberes escolares pueden variar de acuerdo con la cantidad que hace falta realizar, la materia a que pertenecen, el propósito que tienen, el grado de elección de los estudiantes, el plazo para llevarlos a cabo, el grado de individualización y el contexto social. Las variaciones en la cantidad de deberes pueden deberse a su frecuencia y longitud. También son variados los objetivos de los deberes escolares, que pueden dividirse en instructivos o no instructivos.

Los datos obtenidos de una investigación de Cooper, Lindsay, Nye y Greathouse (1998), en consonancia con otras muchas, ponían de relieve que los deberes escolares ejercen una mayor influencia sobre el rendimiento en los cursos más avanzados que en los inferiores. En los primeros cursos de la educación primaria, el alumnado es menos competente tanto en hábitos de estudio como en el control de las distracciones. Cuando los deberes escolares son muy exigentes y están muy por encima de la capacidad percibida de los alumnos, puede que estos se centren en sus flaquezas y desprecien sus capacidades. Sin

embargo, esto parece cambiar en una revisión de este tema desde el año 1986 hasta 2015, recién llevada a cabo por Fan, Xu, Cai, He y Fan (2017), que indica que es precisamente en la educación primaria, y no en la secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato, donde los deberes ejercen una mayor influencia sobre el rendimiento. Es por eso, y porque los deberes forman parte del proceso educativo igual que las tareas que se realizan dentro del centro escolar, que merecen también consideración, no solo porque se espere de ellos una contribución positiva al rendimiento académico, sino además porque se trata de una actividad en que están implicados los tres agentes que tienen cabida en el proceso educativo: alumnado, familias y docentes, como veremos a continuación.

2. Variables implicadas en la realización de los deberes escolares

Según se refleja en la Tabla 1, existen razones de peso para creer tanto en los beneficios como en los inconvenientes de prescribir deberes escolares. No obstante, los argumentos tanto a favor como en contra deben ser contemplados desde una óptica crítica por varias razones

1

En primer lugar, con base en la investigación pasada es muy difícil aislar y estimar el efecto específico que la realización de deberes tiene sobre el desarrollo de conocimientos, competencias, vínculos emocionales o desajustes psicológicos y somáticos. Por ejemplo, no podemos posicionarnos en contra de los deberes escolares sin más, ya que es complicado distinguir si los resultados negativos del alumnado se deben a la prescripción de deberes o, simplemente, a la inexistencia de buenas prácticas instructivas.

2

En segundo lugar, no estamos en disposición de asegurar si el beneficio o perjuicio de hacer deberes se debe a los propios deberes o a las diferentes prácticas de implicación parental, las cuales desconocemos en detalle.

3

En tercer lugar, tampoco sabemos en qué medida los estudiantes se implican profunda o superficialmente en su realización. Bien es cierto que en las últimas décadas se desarrolló una amplia investigación en torno al tema de los deberes escolares, y no solo en España, sino también en otros países. Además, esos estudios generaron resultados importantes acerca de las variables asociadas con los deberes escolares y sus relaciones con el rendimiento académico. La investigación sobre eso se volvió, por tanto, más compleja y también más completa, ya que los investigadores encontraron una serie de variables que deben ser controladas con la finalidad de conocer los efectos de los deberes en el rendimiento. Así las cosas, y a pesar de que ahora se está intentando resolver aquellas cuestiones aún pendientes, ¿qué se puede concluir hoy acerca de los deberes desde las diferentes perspectivas (familias, docentes y alumnado)?

A lo largo de los años se presentaron distintos modelos explicativos de los deberes a medida que se fue investigando en este campo. Uno de los primeros de que se tiene conocimiento, el modelo procesal de Cooper (2001), consideró que la competencia, la motivación y el curso de los alumnos, así como las diferencias individuales y la materia de los deberes, son factores exógenos que influyen en el efecto de los deberes, más allá de los factores referidos a la propia tarea, la clase, el hogar y la comunidad. Posteriormente surgieron otros modelos como el de Xu y Corno (2003, 2006), de carácter autorregulatorio, que ponen el énfasis en la preparación, en la gestión y en la monitorización de las emociones durante el proceso de realización de los deberes; y el de Walker y Hoover-

Dempsey (2004), que contempla varios aspectos de interacción padres-hijos y que le otorga especial importancia a la implicación parental en el proceso de realización de los deberes escolares. Actualmente, una parte importante de la investigación sobre los deberes escolares toma como referente el modelo propuesto por Trautwein y colaboradores (Trautwein y Köller, 2003; Trautwein, Lüdtke, Schnyder y Niggli, 2006), el cual pretende integrar lo más significativo de los modelos antes mencionados.

Estos autores proponen un modelo complejo y a la vez parsimonioso que se caracteriza porque tiene en cuenta los tres agentes protagonistas en el proceso de realización de los deberes (estudiantes, docentes y familias), integrando las variables más importantes propias de dicho proceso. Se trata de un modelo en que se identifican **tres bloques de variables**:



Rendimiento
académico



Implicación de los
estudiantes



Influencia del
contorno

En el bloque relativo al rendimiento académico se incluyen las calificaciones académicas del alumnado y sus resultados en pruebas de rendimiento. La implicación de los estudiantes en los deberes tiene que ver tanto con el componente motivacional, que incentiva, dirige y mantiene la conducta de trabajo sobre los deberes escolares, como con el

componente cognitivo-conductual, en términos de las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas, el esfuerzo realizado, el tiempo dedicado y la cantidad de deberes hechos. En cuanto a la influencia del entorno, este bloque da cabida a otros de los agentes implicados en el proceso de los deberes: implicación parental e implicación del profesorado en los deberes prescritos.

2.1 Rendimiento académico y deberes escolares

En los primeros estudios sobre los deberes escolares, los investigadores simplemente comparaban el rendimiento de alumnos a los cuales se les asignaban estas tareas con el rendimiento de otros que no tenían que hacer ni tales tareas ni otras que ocuparan su tiempo libre en la casa. Cooper (1989) encontró veinte estudios de este tipo, de los cuales catorce presentaban resultados a favor de los deberes y seis mostraban resultados en contra. Asimismo, se observó una clara relación entre el curso en que se encontraban los estudiantes y la efectividad de los deberes: cuanto mayores eran los alumnos, mayor era la relación entre la prescripción de deberes y el rendimiento académico. Cooper y Valentine (2001) ofrecieron varias explicaciones a estos hallazgos, que ponen de relieve que los deberes están más relacionados con el rendimiento en el ciclo de educación secundaria obligatoria que en primaria. Algunas de esas explicaciones son las siguientes:

- ▶ Los niños más pequeños son menos capaces de evitar las distracciones internas y externas durante la realización de los deberes.
- ▶ Los niños más pequeños parecen tener hábitos de estudio menos efectivos, lo cual disminuye el efecto que cabría esperar que tengan los deberes.
- ▶ Los profesores de educación secundaria obligatoria tienden a asignar menos deberes con el objetivo de mejorar las habilidades de gestión del tiempo que los de primaria, y se centran más en la materia objeto de examen.

Sin embargo, Fan et al. (2017), cuando estudiaron concretamente la relación entre hacer deberes y el rendimiento en matemáticas, obtuvieron resultados contrarios a los de Cooper y Valentine (2001) o Cooper et al. (2006). Fan et al. encontraron que la relación entre estas variables era mayor en primaria que en secundaria o en el bachillerato. Estos resultados son importantes, pues, al contrario de lo que se suele pensar, parecen indicar la pertinencia de los deberes ya en los primeros años de la escuela (primaria). De hecho, muchos colegios no prescriben deberes en primaria

por entender que no son pertinentes o son contraproducentes en estas edades.

McGrath (1992) estudió el efecto de los deberes en el rendimiento en noventa y cuatro institutos de secundaria, en tres clases de inglés en cada uno de los centros. La mitad de los estudiantes fueron elegidos para no hacer deberes y la otra mitad para sí hacerlos. La asignación de los estudiantes a cada condición se hizo al azar. El experimento duró tres semanas e implicaba doce tareas para casa. Los estudiantes que hicieron los deberes alcanzaron resultados significativamente mejores en el postest de rendimiento. También los estudios llevados a cabo por Foyle (1984, 1990) consiguieron resultados en concordancia con lo anterior: los alumnos que fueron asignados a la condición aleatoria de hacer deberes obtuvieron mejores resultados en un postest que los asignados a la condición sin deberes. Más recientemente, Trautwein, Köller, Schmitz y Baumert (2002) concluyen tras una investigación que los deberes están muy relacionados con el rendimiento en matemáticas. Aunque la frecuencia de los deberes tiene efectos positivos, las tareas cortas se revelaron tan buenas como las largas. Además, se vio que la diferencia entre alumnos de alto y bajo rendimiento disminuye en las clases que normalmente emplean más tiempo en los deberes.

A la vista de lo anterior, parece que existe cierta evidencia de que los deberes escolares tienen un efecto positivo en el rendimiento académico, y, además, parece que hay una relación mutua entre los dos elementos. Es decir, no solo los deberes escolares benefician el rendimiento académico, sino que también un buen rendimiento académico ayuda a la hora de llevar

a cabo los deberes escolares. Esto es lo que precisamente evidencian algunos estudios como el realizado por Pan, Regueiro, Ponte, Rodríguez y Valle (2013) con una muestra de estudiantes de educación primaria, en el que se mostró que los estudiantes con un mayor rendimiento son los que están más motivados intrínsecamente y más interesados en hacer los deberes. Claro está que el tipo de motivación del estudiantado hacia los deberes está relacionado con la calidad de su implicación en ellos. Así, tal y como se evidenció en este estudio, también los estudiantes con un mayor rendimiento académico se implican más en los deberes escolares (en especial en lo que se refiere a la cantidad de deberes realizados y al aprovechamiento del tiempo dedicado a esos deberes). Esto se encuentra en consonancia con la mayor parte de las investigaciones, que señalan una relación positiva entre la cantidad de deberes realizados y el rendimiento académico. Por tanto, y de modo general, «hacer los deberes implica que el rendimiento académico mejora» y viceversa.

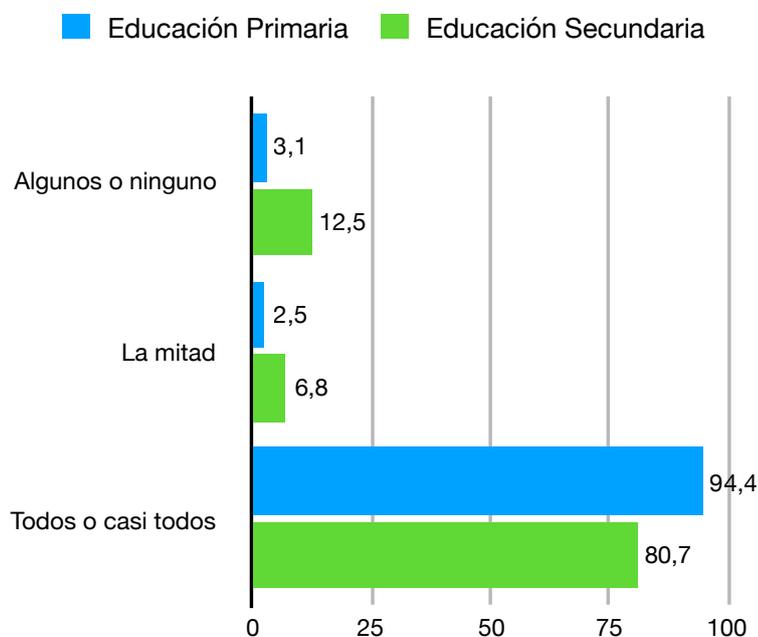
Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas entre los niveles de rendimiento académico según el tiempo dedicado a los deberes, lo que nos indica que dedicarles demasiado tiempo a los deberes no parece estar relacionado de modo directo y lineal con un buen rendimiento académico. Es más, invertir mucho tiempo en estas tareas puede estar reflejando una mala gestión del tiempo (Núñez, Suárez, Cerezo, et al., 2015), escasos conocimientos, poca comprensión o falta de concentración o de motivación. Los tiempos prolongados a la hora de hacer las tareas para casa es probable que reflejen problemas motivacionales o de comprensión, más que tratarse de un signo de alto esfuerzo y de motivación de los estudiantes.

2.2 Implicación de los estudiantes en los deberes escolares

Una de las variables más importantes a la hora de estudiar los deberes escolares es la implicación de los estudiantes. Dentro de la implicación de los estudiantes en los deberes escolares, hay tres variables que fueron objeto de estudio por parte de la investigación: la cantidad de deberes realizados, de los prescritos por el profesorado; el tiempo dedicado a los deberes y, por último, el aprovechamiento del tiempo.

1. CANTIDAD DE DEBERES REALIZADOS DE LOS PRESCRITOS POR EL PROFESORADO

Cuando hablamos de la cantidad de deberes escolares, a pesar de que es importante la cantidad de deberes que el profesorado establece (variable generalmente operativizada como el tiempo que se dedica a hacer los deberes), tiene mayor relevancia el porcentaje de esos deberes que los alumnos hacen. Teniendo esto en cuenta, los datos recogidos por el Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidad de A Coruña en colaboración con el Grupo de Investigación en Aprendizaje, Dificultades y Rendimiento Académica (ADIR) de la Universidad de Oviedo indican que el 94,3% de los estudiantes de educación primaria y el 80,7% de los estudiantes de educación secundaria obligatoria realizan todos o casi todos los deberes prescritos por el profesorado (véase la Figura 1).

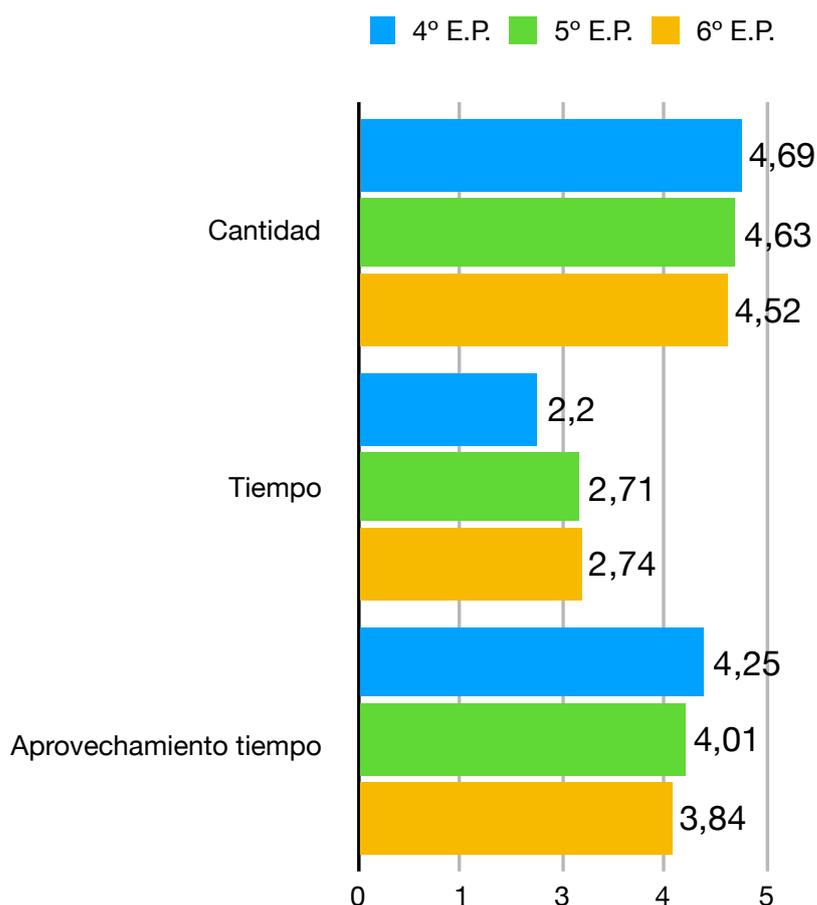


CANTIDAD DE DEBERES REALIZADOS (de los prescritos por los profesores)

Figura 1. Representación gráfica del porcentaje de cantidad de deberes realizados de los prescritos por el profesorado en educación primaria y en educación secundaria obligatoria.

Por otro lado, como ya se mencionó, los datos aportados por diversas investigaciones avalan una fuerte relación positiva entre la cantidad de deberes que se llevan a cabo y el rendimiento académico (p. ej., Cooper, 1989; Cooper, Robinson y Patall, 2006; Trautwein et al., 2002). Asimismo, en otras investigaciones se obtuvo que esta correlación es mayor a medida que los estudiantes avanzan en edad o curso (Cooper, Jackson, Nye y Lindsay, 2001; Zimmerman y Kitsantas, 2005). Una de las razones esgrimidas para explicar este hecho fue el motivo por el que los profesores de diferentes etapas educativas prescriben deberes. Sea cual sea la explicación, lo cierto es que la relación entre la cantidad de deberes y el rendimiento académico parece depender, entre otros factores, de la edad de los estudiantes, de la calidad de los deberes establecidos o del procedimiento utilizado para medir el rendimiento.

En los estudios llevados a cabo por Núñez, Suárez, Cerezo, et al. (2015) y Núñez, Suárez, Rosario, Vallejo, Cerezo et al. (2015) se obtuvo evidencia clara de que cuantos más deberes se realizan de los que el profesorado asigna, mayor es el rendimiento académico obtenido. No obstante, también se observó que con el paso de los cursos disminuye la cantidad de deberes que los alumnos hacen de los que los profesores prescriben.

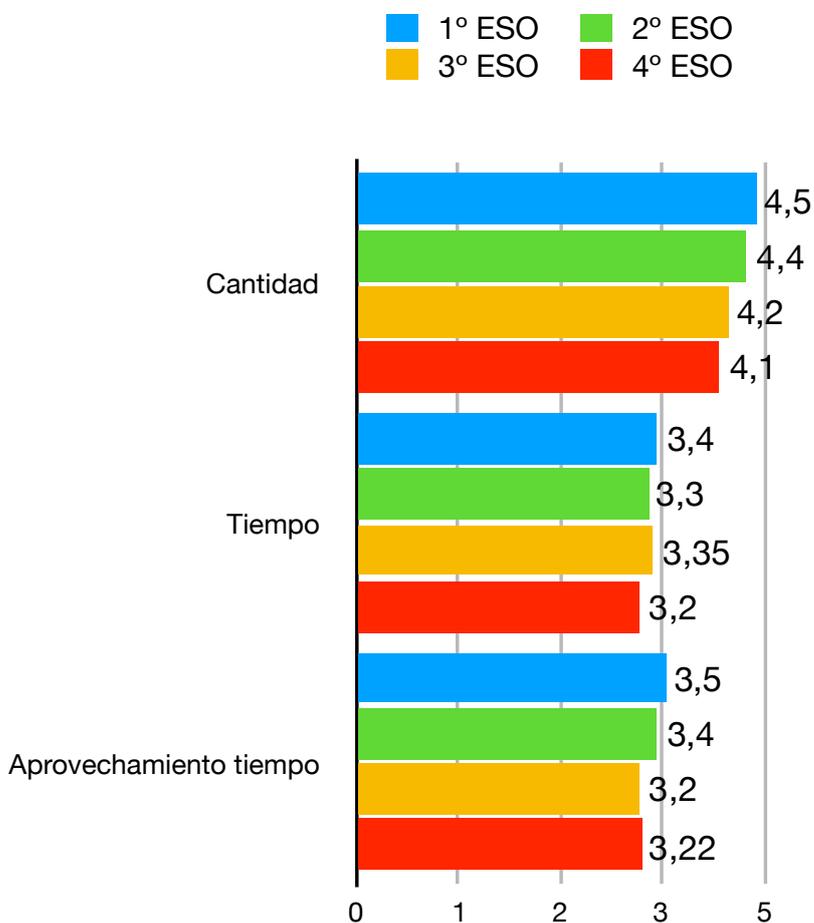


IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES

Figura 2. Representación gráfica de los valores medios de las variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares (cantidad de deberes realizados: CANT.DEB.; tiempo dedicado a los deberes: TEM.DEB.; y aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes; APR.TEM.DEB.) en función del curso.

Resulta, por tanto, sorprendente que conforme los estudiantes avanzan de curso disminuya su implicación en los deberes escolares. Además, en una reciente investigación de Valle, Regueiro, Estévez, Piñeiro, Rodríguez y Freire (2016) con estudiantes de educación primaria, los resultados demuestran que a medida que avanzan de curso los estudiantes dedican más tiempo a la realización de los deberes, pero, no obstante, la gestión del tiempo va siendo cada vez peor. En la línea de este estudio, Rodríguez-Pereiro, Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Freire y Valle (2015) indican que según los estudiantes van avanzando de curso en la educación primaria también se produce un aumento progresivo del tiempo que dedican a hacer los deberes escolares, y, sin embargo, el aprovechamiento que hacen del tiempo va siendo cada vez menor (véase la Figura 2). En ambos estudios, a pesar de aumentar el tiempo de dedicación, disminuye la cantidad de deberes realizados.

En lo tocante a la educación secundaria obligatoria, en otro estudio llevado a cabo por Regueiro, Valle, Núñez, Rosario, Rodríguez y Suárez (en prensa) también se demuestra que conforme los estudiantes avanzan de curso realizan menos cantidad de deberes de los que les prescriben y aprovechan peor el tiempo que les dedican (véase la Figura 3).



IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES

Figura 3. Representación gráfica de los niveles de las variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares (cantidad de deberes realizado: CANT.DEB.; tiempo dedicado a los deberes: TEM.DEB.; y aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes: APR.TEM.DEB.) según el curso (1.º, 2.º, 3.º y 4.º de educación secundaria obligatoria).

Además, todo parece indicar que el tiempo que se emplea haciendo los deberes no influye en rendir mejor o peor, sino que es la cantidad de deberes que realizan los estudiantes de los que se les prescriben lo que más influye en su rendimiento. Según los resultados del estudio llevado a cabo por Regueiro, Valle, Núñez, Rosario, Rodicio y Sánchez (2015), llevar a cabo una mayor cantidad de deberes escolares de los establecidos por el profesorado redundaría en un mejor rendimiento académico. Este resultado apoya, sin duda, la opinión de los que defienden los deberes escolares como un instrumento útil y fundamental en la realidad escolar

(Trautwein et al., 2006; Cooper et al., 2006), más allá de hallarse en consonancia con los encontrados a respecto de la autoeficacia y la importancia de este constructo. De esta forma, los resultados obtenidos en esta investigación de Regueiro, Valle et al. (2015) coinciden con los proporcionados por Zimmerman y Kitsantas (2005), que señalan que aquellos estudiantes que realizan más cantidad de deberes escolares tendrían también una competencia percibida más alta. Así, la realización exitosa de un mayor número de deberes escolares contribuye a aumentar la percepción de autoeficacia. De hecho, una vez que el estudiantado efectúa los deberes escolares con éxito, esto favorece positivamente su autoeficacia percibida en el ámbito concreto de la realización de los deberes. Por tanto, la cantidad de deberes hechos con éxito puede ser, probablemente, una fuente muy poderosa para incrementar las creencias de autoeficacia y, como consecuencia, incidir de manera positiva en la mejora de los resultados académicos.

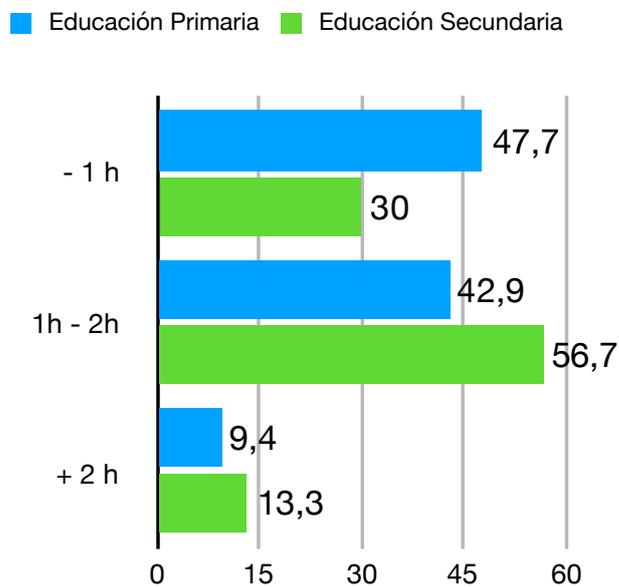
Tal y como indican estos estudios, si la cantidad de deberes que realizan los estudiantes de los que se les prescriben influye positivamente en el rendimiento académico (y el tiempo no, como parecía), ¿qué podemos entonces hacer para que el alumnado acometa todos los deberes prescritos por el profesorado? Para responder esta cuestión se llevó a cabo otro estudio (Regueiro, Suárez, Rodríguez y Piñeiro, 2014) en que se encontró que cuanto más motivados intrínsecamente están hacia los deberes escolares los estudiantes, más aprovechan el tiempo que les dedican, mejor gestionan su motivación y menos ansiedad presentan ante ellos, además de que realizan más cantidad de deberes.

2. TIEMPO DEDICADO A LOS DEBERES ESCOLARES

Tal y como se indicaba en la contextualización de este informe, la mayoría de los detractores de los deberes escolares consideran que los alumnos están sobrecargados y que les dedican demasiadas horas a los deberes, lo que los priva de ocuparse de otras actividades fuera del horario escolar o de pasar tiempo con las familias. Los datos recogidos por los grupos de investigación GIPED y ADIR apuntan que el 47,7% de los estudiantes de educación primaria y el 30% de los de educación secundaria obligatoria dedican menos de una hora diaria a los deberes escolares; o que el 42,9% de los estudiantes de educación primaria y el 56,7% de los de educación secundaria obligatoria les dedican entre una y dos horas diarias. Solo un 9,4% y un 13,3% de los alumnos de educación primaria y educación secundaria obligatoria, respectivamente, dedican más de dos horas diarias a hacer los deberes escolares. Así pues, solo un 9,4% y un 13,3% de los alumnos de educación primaria y educación secundaria obligatoria, respectivamente, pasa dos o más horas diarias realizando los deberes escolares (véase la Figura 4). Los resultados son más o menos similares durante el fin de semana (véase la Figura 5).

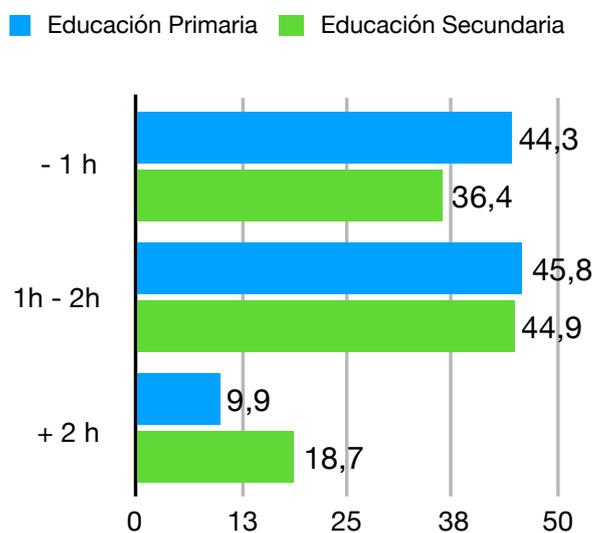
Por todo ello, cuando se habla del tiempo dedicado a los deberes, la investigación aconseja diferenciar entre la calidad y la cantidad del dicho tiempo. Por lo general, el tiempo dedicado a los deberes es solo un aspecto cuantitativo de las horas que están los estudiantes haciendo los deberes, mas en ningún caso esto tiene que ser necesariamente un reflejo del esfuerzo y la calidad de su dedicación. Además, hace falta considerar, por un lado, que invertir demasiado tiempo en los deberes

escolares puede significar que existen insuficientes conocimientos previos o dificultades para comprender y trabajar los contenidos; y, por otro, que dedicarles poco tiempo a los deberes puede estar bien relacionado con una gran eficiencia del alumnado, bien, por el contrario, con una gran incapacidad para realizar esos deberes. De este modo, Trautwein et al. (2006) revelan que los alumnos que emplean más tiempo para hacer los deberes no tienen por qué ser mejores estudiantes, sino que puede deberse a que presentan mayores dificultades o a problemas de concentración y/o motivación. Estos autores añaden además que el esfuerzo que un/una alumno/a hace en la realización de los deberes no tiene por qué estar relacionado necesariamente con el tiempo que tarda en llevarlos a cabo. Así, más que el tiempo dedicado a los deberes, lo verdaderamente importante es el uso o aprovechamiento del tiempo (Núñez, Suárez, Cerezo, et al., 2015). De hecho, algunos estudios (p. ej., Beaton et al., 1996a, 1996b; Skaggs, 2007) encontraron una relación curvilínea entre el tiempo dedicado a los deberes y el logro académico. En la misma línea, en el estudio de Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz (2015) se concluye esa relación curvilínea existente, así como que sesenta minutos es el tiempo más recomendable de duración para la realización de los deberes escolares.



TIEMPO DEDICADO DIARIAMENTE A LOS DEBERES (de lunes a viernes)

Figura 4. Representación gráfica del porcentaje de tiempo dedicado diariamente a los deberes escolares (de lunes a viernes) en educación primaria y en educación secundaria obligatoria.



TIEMPO DEDICADO A LOS DEBERES (en el fin de semana)

Figura 5. Representación gráfica del porcentaje de tiempo dedicado a los deberes escolares durante el fin de semana en educación primaria y en educación secundaria obligatoria.

A todo eso hay que sumarle que la literatura existente mostró discrepancias respecto a la relación entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento académico. Mientras que en algunos metaanálisis (p. ej., Cooper, 1989; Cooper y Valentine, 2001) se informa

de una relación positiva entre ambas variables, en otros estudios se observó una relación endeble, nula o negativa (p. ej., Tam, 2009; Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2002). Los estudios mencionados diferían en la edad de los estudiantes, por lo que esta podría ser una variable parcialmente responsable de dichas discrepancias. Los resultados obtenidos en algunos trabajos (Núñez, Suárez, Cerezo, et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosario, Vallejo, Cerezo et al., 2015) mostraron que la relación entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento académico era negativa, esto es, a mayor tiempo empleado en la realización de los deberes, menor rendimiento obtenido. Estos resultados fueron interpretados al entenderse que tal vez el problema estaba en cómo de eficaces eran los estudiantes en la gestión del tiempo que usaban para hacer los deberes. Tenía sentido pensar que cuanto peor es la gestión del tiempo, mayor cantidad de tiempo será necesario para realizar un número determinado de deberes.

Por otro lado, tales resultados confirmaron que la edad juega un papel relevante en esta relación, pero que no era suficiente con controlar su efecto. Por este motivo, y con el fin de resolver esta interrogante, se diseñó un nuevo estudio que llevaron a cabo Rosario, Núñez, Vallejo, Con una, Nunes, Suárez et al. (2015). Para eso se recogieron datos de un número importante de estudiantes de primaria y secundaria, los cuales permitieron observar que la relación entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento académico difiere según la etapa educativa en que se encuentran los alumnos: es negativa en educación primaria; nula, aunque positiva y próxima a la significación, para el primer ciclo de educación secundaria obligatoria; y positiva para el segundo ciclo de

educación secundaria obligatoria. Esto nos indica que la edad no solo es una variable importante en esta relación, sino que la condiciona notablemente. Una posible explicación de estos resultados es que el cambio del signo de la relación desde negativa (en primaria) hasta positiva (en secundaria) podría deberse, cuando menos en parte, a que las habilidades de gestión del tiempo en educación primaria son más escasas, mientras que en educación secundaria obligatoria son mayores y se utilizan con mayor eficacia. En esta misma línea, Rodríguez-Pereiro et al. (2015) efectuaron un estudio cuyos resultados indicaron que, según los estudiantes van avanzando de curso en educación primaria, tiene lugar un aumento progresivo del tiempo que dedican a hacer los deberes escolares y, con todo, el aprovechamiento que hacen de ese tiempo va siendo cada vez menor.

Más allá de esto, los resultados de la investigación realizada por Rosario, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez et al. (2015) también mostraron que la cantidad de tiempo dedicado a los deberes es ligeramente mayor con el paso de los cursos y respecto a la variable género, ya que las chicas destinan más tiempo a los deberes que los chicos, en la línea de otros hallazgos previos (Trautwein, 2007; Wagner, Schober, y Spiel, 2007). En otros estudios de Regueiro et al. (en prensa) y de Núñez, Suárez, Cerezo, et al. (2015) se confirma que, tal y como se preveía, las chicas parecen emplear más tiempo para hacer los deberes escolares (Trautwein, 2007) aunque, según los resultados obtenidos, aprovechan ese tiempo peor que los chicos.

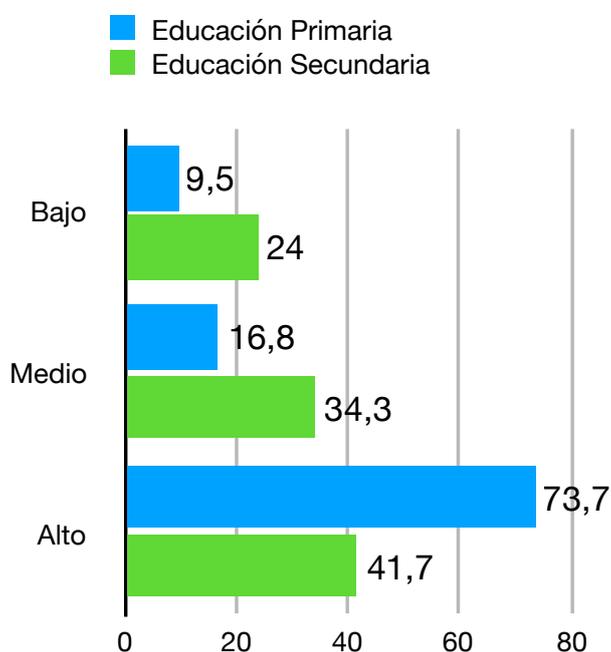
Con todas estas evidencias, tiene sentido pensar que más que el tiempo dedicado a los deberes, lo verdaderamente importante es el uso que se hace del tiempo.

3. APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO DEDICADO A LOS DEBERES ESCOLARES

Los deberes escolares casi siempre se consideraron un importante vehículo para el desarrollo de estrategias de autorregulación, entre las cuales destaca la gestión del tiempo como una de las más relevantes. La gestión del tiempo se conceptualiza como un aspecto relevante del comportamiento de autorregulación que implica los intentos de los individuos para planificar, supervisar y regular el uso del tiempo. El manejo del tiempo dedicado a los deberes es un área donde el nivel de autorregulación de los alumnos juega un papel predominante. Para los estudiantes, gestionar el tiempo de los deberes es, a veces, todo un reto, pues ese tiempo bien gestionado puede llegar a tener una influencia positiva en el éxito académico.

La literatura científica se ocupó profundamente de estudiar la relación entre la cantidad de deberes realizados, el tiempo dedicado a estas tareas y el rendimiento académico. Sin embargo, hace pocos años que se empieza a investigar sobre la gestión del tiempo dedicado a hacer los deberes. En las investigaciones llevadas a cabo por los grupos GIPED y ADIR, se incluyó el estudio de esta variable y de su relación con el tiempo dedicado a los deberes, la cantidad de deberes realizados y otras variables incluidas en los diferentes modelos explicativos sobre los

deberes escolares. Así, de los datos recogidos se obtiene que el 73,7% de los estudiantes de educación primaria aprovechan mucho el tiempo que les dedican a los deberes, mas estos resultados no son tan optimistas en secundaria, donde el porcentaje baja al 41,7% (véase la Figura 6).



APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO DEDICADO A LOS DEBERES

Figura 6. Representación gráfica del porcentaje de aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes escolares en educación primaria y en educación secundaria obligatoria.

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 de entre las que estudiamos, y esta relación es más fuerte cuanto mayores son los estudiantes. Así y todo, como indica la Figura 6, también se observó que el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes decrece ligeramente a medida que el alumnado asiste a

cursos superiores (Núñez, Suárez, Cerezo, et al., 2015; Regueiro et al., en prensa; Rodríguez-Pereiro et al., 2015) (véase las Figuras 2 y 3).

En un estudio llevado a cabo en educación primaria por Valle, Pan, Núñez, Rosario, Rodríguez y Regueiro (2015) se demostró que el aprovechamiento y la cantidad de deberes realizados (de los prescritos por el profesorado) predicen positiva y significativamente el rendimiento académico en matemáticas e inglés, mientras que el tiempo dedicado a hacer los deberes, una vez más, no parecía ser relevante. Luego, en consonancia con otros estudios (Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann y Lüdtke, 2009), a mayor número de deberes realizados de los prescritos, mayor es el rendimiento académico obtenido por los alumnos. A esto hay que añadir que, más allá de esta variable, también resulta relevante el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. En definitiva, los resultados de este trabajo permiten concluir que el rendimiento académico en los últimos cursos de primaria (en las materias de lengua inglesa y matemáticas) será mayor en la medida en que se realice mayor cantidad de deberes escolares de los prescritos, se aproveche mejor el tiempo utilizado y se dedique menos tiempo para hacer los deberes. Estos resultados coinciden con los presentados también en otros estudios (véase, p. ej., Núñez, Suárez, Cerezo, et al., 2015; Suárez, 2015). De este modo, se reafirma que realizar un mayor número de deberes redundará en un mejor rendimiento académico, lo cual apoya la opinión de los que defienden los deberes escolares como un instrumento útil y fundamental en la realidad escolar. Esto se halla en consonancia con otro de los estudios de Valle, Pan, Regueiro, Suárez, Tuero y Rosario (2015), en que se apunta que el estudiantado que gestiona bien su tiempo de trabajo (y no

de manera necesaria el que dedica más tiempo) es el que más profundamente trabaja sobre los deberes escolares.

4. EL ROL DE VARIABLES MOTIVACIONALES Y COGNITIVAS

En relación con las variables del alumnado, la investigación sobre la relación entre los deberes escolares y el rendimiento escolar se centra, en buena medida, en cómo el tiempo empleado por los alumnos en la realización de los deberes que se les asignan incide en el rendimiento académico. No obstante, los resultados de la investigación presentan aún ciertas limitaciones importantes en su capacidad explicativa del rendimiento. Por eso, otros estudios sugieren un cambio de dirección (Rosario et al. 2009; Trautwein, 2007; Trautwein y Köller, 2003), con el objeto de otorgarles un mayor peso a otras variables más procesales, como son, por ejemplo, las variables motivacionales.

La literatura reciente sugiere que las variables de naturaleza motivacional pueden contribuir a explicar mejor la compleja relación entre los deberes escolares y el éxito académico de los alumnos. Como afirma Corno (2000), resulta de gran interés comprender cuáles son las razones que llevan a los alumnos a la realización de los deberes escolares que se les prescriben, así como entender la causa y/o las razones de esa implicación. De hecho, cuando se trata de los deberes escolares, los estudiantes tienen muchas más opciones a la hora de tomar decisiones respecto a sus preferencias a la hora de implicarse. Por eso, hay grandes diferencias individuales tanto en la fuente y la fuerza de la motivación para hacer los

deberes como en las preferencias sobre qué, cuándo, dónde, cómo y con quién les gusta hacerlos a los alumnos.

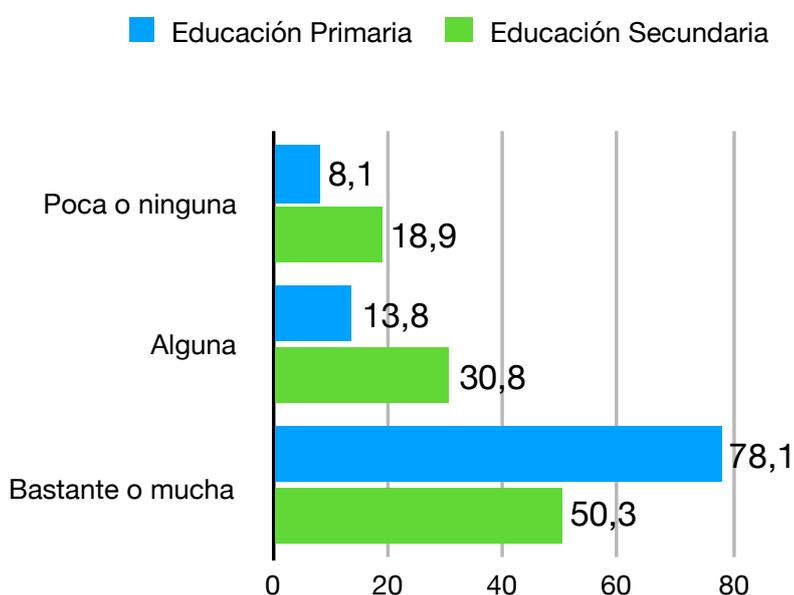
Según Kitsantas y Zimmerman (2009) los deberes escolares, de modo similar a otras tareas académicas, pueden llevarse a cabo por razones o motivos intrínsecos o por razones o motivos extrínsecos. Cuando el estudiantado se implica en los deberes escolares, disfruta con ellos y se interesa por ellos, y los hace con la intención de aprender, contribuyen a regular su aprendizaje, logran aprendizajes de más calidad y manifiestan mayor nivel de bienestar que cuando se implican en los deberes por razones extrínsecas, tales como el deseo de complacer a otros, demostrar habilidad, evitar sentirse estúpido o eludir un castigo. Así, la motivación extrínseca se asocia con unos niveles más bajos de persistencia, aprendizaje y conocimientos, y con un mayor riesgo de abandono escolar. En cambio, la motivación intrínseca se asocia a la alta persistencia, creatividad, mayor rendimiento y emociones positivas e interés en la escuela. Los resultados de la investigación efectuada por Xu (2005) también sugieren que el estudiantado que se identifica más con razones intrínsecas tiene más posibilidades de obtener mejores calificaciones que el que opta prioritariamente por motivos extrínsecos. Además, según Bong (2001), los estudiantes no ven los deberes de todas las materias como igual de interesantes o importantes.

Por otra parte, parece que la motivación de los alumnos hacia los deberes disminuye a medida que avanzan en la escuela. Así lo demuestra un estudio llevado a cabo por Valle et al. (2016) en educación primaria, cuyos resultados muestran que la actitud hacia los deberes escolares empeora,

y la motivación intrínseca y el interés por ellos disminuye, a medida que transcurre la escolaridad de los estudiantes. De esta forma, si a un/una estudiante no le gusta la escuela, probablemente no vaya a tener ningún interés en la realización de los deberes escolares. Al mismo tiempo, la visión de los deberes escolares como una actividad rutinaria por parte de los alumnos suele provocar que sus actitudes hacia ellos se vuelvan más negativas con el paso de los años escolares. Por eso, resulta necesario conocer si los estudiantes entienden el propósito de los deberes escolares y si valoran hacerlos. Si los estudiantes comprenden cómo los deberes escolares pueden afectar a su rendimiento, su actitud hacia ellos tiende a mejorar. Además, la utilidad que los alumnos ven en los deberes escolares, así como los objetivos que pretenden conseguir con su realización, son factores motivacionales relevantes a la hora de implicarse en esos deberes. Valle, Pan, Regueiro et al. (2015) confirman que la mayor o menor implicación del alumnado con los deberes escolares enlaza con el grado de motivación intrínseca y una actitud positiva de los alumnos hacia este tipo de tareas.

También otros estudios sugieren (véase, p. ej., Regueiro et al., en prensa) que las variables motivacionales y afectivas explican los cambios en la implicación en los deberes escolares que se dan a lo largo de la educación secundaria. Parece que la implicación de los alumnos no depende tanto de cómo estén de interesados y motivados intrínsecamente por los deberes, ni tampoco de cómo perciban de útiles esos deberes o del grado de ansiedad que les provoque su realización, sino que está relacionada principalmente con los niveles de rendimiento previo. La explicación podría residir en que muchos de los deberes que deben hacer los

estudiantes les resultan, con frecuencia, aburridos y por eso no los ven como una de sus actividades preferidas fuera del horario escolar. Así, los resultados del estudio apuntado van en la misma dirección que los encontrados en la literatura previa (véase Eccles, Lord, Roeser, Barber y Jozefowicz, 1997), según los cuales durante la educación secundaria se produce un desajuste entre las nuevas necesidades que surgen en la adolescencia y lo que la escuela ofrece. Unos adolescentes que requieren cada vez más autonomía y actividades más estimulantes se encuentran con una escuela que les ofrece un currículo cada vez más estructurado y próximo, lo que comporta actividades poco estimulantes y motivantes. Es por eso que los deberes son vistos con frecuencia por los estudiantes como una actividad rutinaria, y sus actitudes hacia ellos suelen ser más negativas segundo van avanzando de curso, hasta el punto de llegar a percibirlos más como una imposición de los profesores con la que es necesario cumplir para obtener una buena nota más que como una actividad motivadora, útil y favorecedora de aprendizajes profundos y significativos (véase la Figura 7).



PERCEPCIÓN DE UTILIDAD DE LOS DEBERES

Figura 7.
Representación gráfica del porcentaje de percepción de utilidad de los deberes escolares en educación primaria y en educación secundaria obligatoria.

Por otro lado, en relación con el estudio de Regueiro et al. (en prensa), se indica que si a medida que se avanza de curso desciende esta implicación y, en consecuencia, el rendimiento académico de los estudiantes, sobre todo para aquellos estudiantes con peores niveles de rendimiento académico previo, entonces la prescripción de deberes debe estar adaptada a los conocimientos, las competencias, las necesidades y los intereses de cada estudiante. El diseño de igual cantidad, modalidad y nivel de dificultad de los deberes para todos los estudiantes es una medida que perjudica en especial a aquellos que tienen peores niveles de rendimiento y menos conocimientos, que están menos motivados o incluso a aquellos que tienen mayores dificultades.

Asimismo, se encontró que los estudiantes de los cursos más altos están menos interesados en los deberes y su actitud hacia ellos se va volviendo más negativa conforme pasan los años (Regueiro, Suárez et al., 2015). Una posible explicación de esto pueden ser los factores contextuales que intervienen en la realización de los deberes (véase, p. ej., Rogers y Hallam, 2006; Xu y Corno, 2006).

Del mismo modo, puede observarse que los estudiantes, conforme van avanzado en la escuela, están menos motivados intrínsecamente hacia los deberes y los ven menos útiles (véase la Figura 7). La teoría de la expectativa-valor (Eccles, Adler, y Meece, 1984; Eccles, y Wigfield, 2002) es especialmente adecuada para explicar los aspectos motivacionales de la conducta ante los deberes escolares, y como tal, sugiere que los estudiantes están más dispuestos a involucrarse en aquellas tareas percibidas como emocionalmente gratificantes, valiosas y donde el

esfuerzo «vale la pena». Es posible que el problema de los estudiantes de educación secundaria obligatoria no sea tanto la falta de comprensión de los beneficios que los deberes pueden proporcionarles como la percepción de que los costes asociados inmediatos pueden ser mayores que los beneficios potenciales. Esta situación se ve agravada por la 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. Por tanto, los deberes escolares no deben asignarse simplemente por norma, como una rutina, o porque se supone que son una buena práctica, sino que hace falta diseñarlos para cultivar el aprendizaje y el crecimiento personal de los estudiantes. Igual que cualquiera otro aspecto de la educación, los estudiantes tienen que entender por qué están aprendiendo algo y cómo los beneficiará en el mundo real. De este modo, si comprenden cómo pueden los deberes escolares afectar a su rendimiento, su actitud hacia ellos mejorará, igual que su interés, su percepción de utilidad y su motivación.

Sea como fuere, los resultados de varias de estas investigaciones ponen de manifiesto la falta progresiva de motivación y la implicación de los estudiantes en los deberes escolares. Así, este descenso en la motivación de los estudiantes a medida que avanzan de curso debería ayudarnos a analizar qué podemos mejorar en nuestras prácticas educativas. La falta de motivación comporta una merma en la implicación en los deberes que puede estar teniendo serias repercusiones en los resultados educativos. Cómo conseguir que se aborden los deberes con mayor motivación, y, sobre todo, cómo mantener viva esa motivación a lo largo de la escolaridad, puede ser uno de los principales retos de futuros

trabajos de investigación. No obstante, para eso sería necesario indagar primero sobre los condicionantes de esta tendencia tan negativa. ¿Por qué cada vez está menos motivado el estudiantado para hacer los deberes?, ¿por qué a medida que asciende de curso los encuentra menos útiles?, ¿por qué la actitud hacia los deberes es más negativa? etc. Pudiera creerse que la búsqueda de estas variables o factores puede residir principalmente en dos contextos: escolar (p. ej., el tipo de deberes que se prescriben, el tipo de feedback que el profesorado suministra respecto de los deberes que prescribe, y de las contingencias; ¿qué valor instrumental tiene realizar los deberes?, ¿qué ocurre si los hacen todos y bien?, ¿qué ocurre si no se hacen todos o se hacen mal?) y familiar (p. ej., el tipo de implicación familiar y las condiciones en que se realizan los deberes escolares, como son la cantidad de actividades extraescolares diarias, la disponibilidad de un espacio propio para hacer los deberes etc.).

2.3 Implicación del profesorado en los deberes escolares

Actualmente, y ante la controversia de los deberes escolares, la educación tiene pendientes varios desafíos en lo que a los profesores se refiere. En primer lugar, uno de los argumentos más usados entre los críticos con los deberes es la poca o inexistente coordinación entre los docentes cuando se les asignan deberes a los estudiantes. De existir esta falta de coordinación eso puede dar lugar a una estimación inadecuada del tiempo necesario para completar las tareas. Como resultado de esta falta de coordinación, los estudiantes pueden tener dificultades para completar las tareas escolares y no desarrollar estrategias de autorregulación y de aprendizaje consistentes para hacer los deberes.

Por otro lado, generalmente se le asignan los mismos deberes a toda la clase. Sin embargo, si un/una estudiante ya domina un concepto, la práctica adicional no contribuye a aumentar su rendimiento. Si un/una estudiante no entiende o aún no adquirió un concepto, la práctica repetida de manera incorrecta conduce a su frustración, no al desarrollo de las habilidades deseadas. En muchos casos, ante deberes inadecuados los padres acaban por hacer el trabajo por sus hijos. En algunas ocasiones, los alumnos terminan la jornada escolar con tal cantidad de deberes que los realizan con desgana y escasa calidad. Esto se agrava aún más cuando los profesores solo se centran en si los realizaron o no, y no en su calidad.

Así, resulta interesante conocer cómo es la implicación de los profesores en los deberes escolares, por un lado en relación con la prescripción y por otro a la hora de corregirlos.

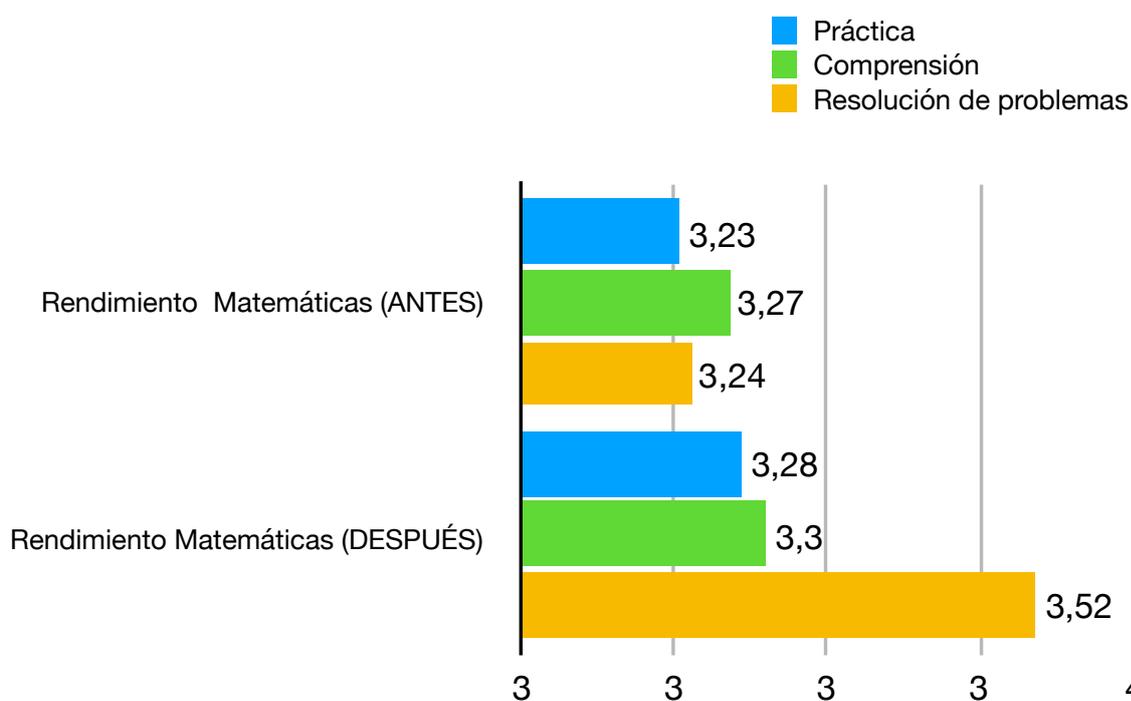
5. PRESCRIPCIÓN DE LOS DEBERES ESCOLARES POR PARTE DEL PROFESORADO

El tipo de deberes que el profesorado asigna, además de las variables ya consideradas anteriormente y relacionadas con el estudiantado, parece tener también efectos distintos. Así, en un estudio llevado a cabo por Rosario, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Mourão et al. (2015) se seleccionó una muestra de profesores de matemáticas que una vez a la semana, durante un mes y medio, establecieron TPC que tenían un propósito diferente. Al final de las seis semanas, los estudiantes completaron una prueba de rendimiento matemático. Los resultados mostraron que la resolución de problemas incidió positivamente en los logros matemáticos

de los estudiantes, mientras que las tareas de práctica y de comprensión no tanto (véase la Figura 8). Estos hallazgos no estaban relacionados con la cantidad de tareas que los estudiantes completaron, mas destaca la importancia del papel del profesorado en la primera fase del proceso de los deberes (es decir, que diseñe deberes con un propósito específico) y demuestra que la finalidad con que se prescriben puede tener un peso relevante en el resultado final.

TIPO DE DEBERES SEGÚN PROPÓSITO

Figura 8. Tipo de deberes según su propósito y resultados en el pretest y postest en una prueba de rendimiento en matemáticas.



6. CORRECCIÓN DE LOS DEBERES ESCOLARES: FEEDBACK DEL PROFESORADO, IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS DEBERES ESCOLARES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

En línea con los datos proporcionados por otros estudios previos (p. ej. Trautwein y Lüdtke, 2009; Xu y Wu, 2013), los resultados obtenidos en un trabajo de Núñez, Suárez, Rosario, Vallejo, Cerezo et al. (2015) muestran una asociación positiva entre la percepción del alumnado del feedback del profesorado y la cantidad de deberes realizados. Los alumnos que perciben mayor cantidad de feedback por parte de sus profesores respecto de los deberes que hacen son aquellos que llevan a cabo una mayor cantidad de deberes de los prescritos por los profesores. Asimismo, se obtuvo también una relación positiva entre recibir feedback de los profesores y la gestión del tiempo utilizado en la realización de los deberes. Así, a mayor cantidad de feedback percibido, mayor es la gestión del tiempo usado en esta actividad. Esto podría explicar el hecho de que la recepción de feedback no afecte a la cantidad de tiempo utilizado en realizar los deberes; es decir, la mayor cantidad de deberes realizados en presencia de feedback se debe, más que a la cantidad de tiempo, a una buena gestión del tiempo.

Por tanto, parece evidente la relevancia de que el profesorado proporcione feedback a sus alumnos tras realizar los deberes. Además, se comprobó que si el alumnado recibe feedback del profesorado, también se implica más en la realización de los deberes (más cantidad de deberes hechos y mejor gestión del tiempo empleado) y su rendimiento académico mejora.

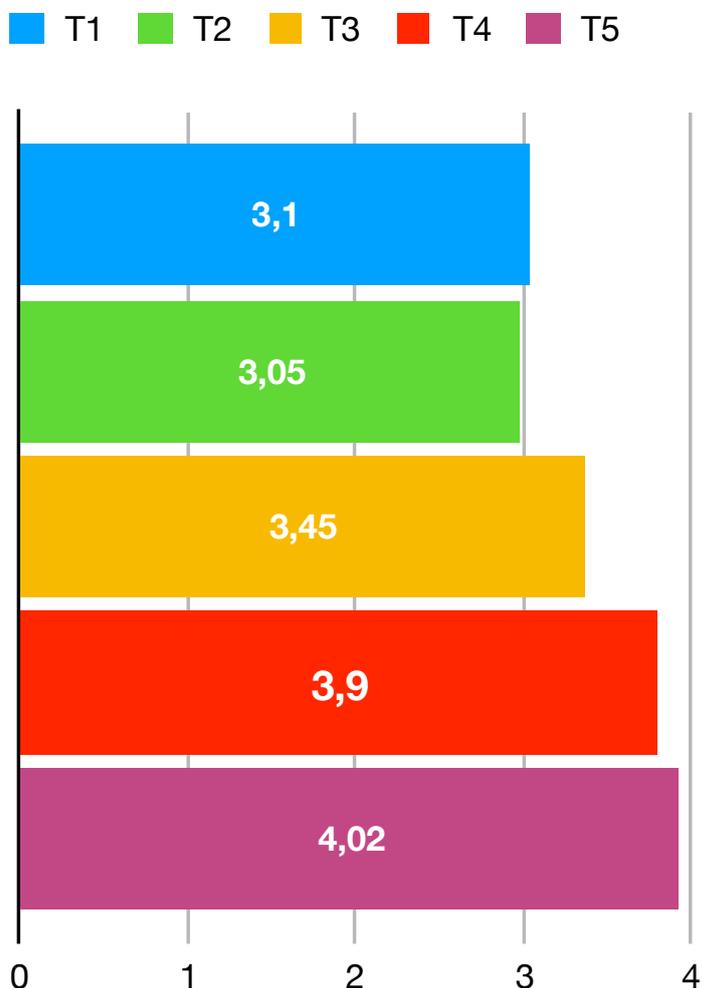
No obstante, a pesar de la importancia que parece tener la aportación de feedback del profesorado sobre la realización de deberes por parte de los alumnos, los resultados obtenidos en otras investigaciones (p. ej. Núñez, Suárez, Rosario, Vallejo, Cerezo et al., 2015) muestran que la percepción del alumnado sobre el feedback del profesorado respecto de los deberes decrece a medida que los alumnos asisten a cursos superiores, algo que también aparece reflejado en otros estudios (véase, p. y., Katz, Kaplan y Gueta, 2010). Aunque es posible que esto sea debido a que los profesores entienden que los alumnos deben ser progresivamente más responsables de su conducta a la hora de hacer los deberes, o que cada vez disponen de mayores habilidades y conocimientos para gestionar mejor su conducta en este contexto, o ambas cosas, lo cierto es que cuanto mayor es el feedback mejor es la gestión del tiempo y mayor el rendimiento académico. Por eso, estos datos suponen una llamada de atención al profesorado de educación secundaria obligatoria, con el propósito de que no abandone la promoción de buenos hábitos de trabajo de sus alumnos en cursos superiores.

7. TIPOS DE FEEDBACK DEL PROFESORADO E INFLUENCIA DE ESTE FEEDBACK EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

Vista la relevancia del feedback del profesorado para el comportamiento de los estudiantes ante los deberes escolares y, por tanto, para el rendimiento académico obtenido finalmente, una pregunta interesante es esta: ¿es igualmente relevante cualquier tipo de feedback suministrado por el profesorado?

Para responder esta pregunta, Rosario et al. (2015) diseñaron un estudio casi experimental en que diferentes profesores de la materia de lengua extranjera (inglés) fueron asignados a cinco modalidades distintas de feedback o seguimiento de los deberes, que pusieron en práctica con los alumnos durante un tiempo. Los cinco tipos de feedback fueron los siguientes: 1) verificar si el alumnado hizo los deberes; 2) responder dudas del alumnado sobre los deberes; 3) corregir oralmente los deberes; 4) corregir los deberes en el encerado; y 5) recoger y calificar los deberes individualmente.

Los resultados obtenidos mostraron, una vez controlado el rendimiento académico previo, diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico de los estudiantes según el tipo de feedback que habían recibido. El rendimiento del alumnado en la materia era mejor en la medida en que el tipo de feedback recibido era más concreto, tal y como puede observarse en la Figura 9.



MODALIDADES DE FEEDBACK E INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Figura 9. Distintas modalidades de feedback o seguimiento de los deberes e influencia de este feedback en el rendimiento académico de los estudiantes: 1) verificar si el alumnado hizo los deberes; 2) responder preguntas del alumnado sobre los deberes; 3) corregir oralmente los deberes; 4) corregir los deberes en el encerado; y 5) recoger y calificar TPC individualmente.

En definitiva, los datos proporcionados por estos trabajos (véase, p. ej., Núñez, Suárez, Rosario, Vallejo, Cerezo et al., 2015) mostraron que la prescripción de deberes debe ser seguida del feedback del profesorado, y que la mejor forma de feedback es aquella que incorpora información sobre los errores cometidos y las estrategias que hace falta seguir para hacer los deberes correctamente.

Por tanto, lo que todos estos estudios nos indican es que el vínculo entre la realización de los deberes y el rendimiento académico es posible en la medida en que los deberes sean de calidad. La calidad radica en que sean apropiados y tengan un propósito claro, y que, tras llevarlos a cabo, el alumnado reciba de sus profesores respuesta de si lo que hizo está bien o no. Si esto ocurre, los alumnos percibirán los deberes como algo útil y como una oportunidad para mejorar sus conocimientos. No es suficiente con poner deberes, la clave está en que el alumnado los perciba como una herramienta valiosa y beneficiosa para su aprendizaje.

En lo que respecta a su prescripción, antes de nada el profesorado debe explicarles a los alumnos cómo hacer los deberes, lo que incluye la provisión de ejemplos y estrategias específicas. También, a ser posible, puede ofrecérseles a los estudiantes tiempo para iniciar la tarea en la clase, además de comprobar su comprensión y prestarles ayuda antes del final. Asimismo, las tareas deben estar relacionadas explícitamente con el trabajo y con lo explicado en la clase, y el alumnado debe percibir las expectativas de su asignación, así como las consecuencias de su realización. También el tipo y la cantidad de tareas deben ajustarse al nivel de conocimientos y capacidades de cada alumno/a.

2.4 Implicación parental en los deberes escolares

Finalmente, también resulta imprescindible estudiar la relevancia de la implicación de los padres en el contexto de los deberes escolares.

Algunas cuestiones que aún estaban sin responder en la investigación sobre deberes escolares se referían a cómo conceptualizan los padres de alumnos de cuarto curso su implicación en los deberes escolares, y qué hacen los padres para implicarse. Para acceder a esta información Cunha et al. (2015) realizaron un estudio en que se empleó la técnica de la entrevista fenomenográfica, de modo que la información fue analizada desde la perspectiva de las personas participantes y no del personal investigador. Del análisis de las entrevistas a los progenitores, se obtuvieron tres tipos de implicación parental (qué): promoción de autonomía, control del aprendizaje e incentivo del aprendizaje; con sus tres formas de implicación o estrategias correspondientes (cómo): subsidiariedad, colaboración y control de las emociones.

Promoción de autonomía-subsidiariedad fue definido por los padres como una oportunidad para desarrollar el sentido de independencia de los hijos a la hora de hacer los deberes, lo cual comporta por su parte ayuda, pero no la realización de las tareas.

Control del aprendizaje-colaboración se entendió como aquellas conductas que les permiten a los padres controlar el nivel de contenido dominado por los hijos, además del proceso de aprendizaje seguido y las dificultades experimentadas, para lo cual los padres ven necesaria la voluntad de ayudar sus hijos a estudiar, a organizar el ambiente de estudio y a desarrollar estrategias que les sean útiles en su desempeño.

Incentivo del aprendizaje-control fue definido como implicación como facilitador del éxito académico, en la medida en que comporta acciones o

conductas de los padres para ayudar a afrontar las emociones negativas de los hijos durante la realización de los deberes escolares.

En resumen, los resultados señalaron que los padres de estudiantes de educación primaria conceptualizan la implicación en los deberes como una herramienta útil y efectiva para promover el éxito académico de los hijos. El incentivo y la motivación ante el estudio, además del control y la monitorización de las actividades de aprendizaje que instan a los alumnos a rendir mejor en el colegio, son los aspectos señalados por los padres principalmente. De acuerdo con estas tres categorías, los participantes señalaron una serie de comportamientos abiertos (enseñanza de estrategias para superar las dificultades y afrontar la continuación de la tarea) como evidencia de su implicación. Remarcaron la idea de que para el alumnado es muy importante que se desarrolle la habilidad de trabajo autónomo.

Finalmente, en este trabajo se concluyó que los argumentos esgrimidos por los padres y por las madres en relación con las características de la implicación parental en la realización de los deberes de los hijos en educación primaria no son sustancialmente diferentes de los observados por otros investigadores en educación secundaria obligatoria (véase Lorenz y Wild, 2007).

8. IMPLICACIÓN PARENTAL: EFECTO EN LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS DEBERES Y EN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO

En un trabajo llevado a cabo por Núñez, Suárez, Rosario, Vallejo, Valle et al. (2015) se diseñó un estudio en que se analizaba el efecto de dos tipos de implicación parental (control y soporte), identificables en los tres niveles escolares (5.º y 6.º de primaria, 1.º y 2.º de ESO, y 3.º y 4.º de ESO), sobre la implicación del alumnado en los deberes escolares (cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado y aprovechamiento de este tiempo) y sobre su rendimiento académico.

El objetivo del trabajo fue el análisis del efecto de los diferentes tipos de implicación parental (control y soporte) sobre la implicación del alumnado en los deberes escolares (cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado y aprovechamiento del tiempo dedicado), y sobre el rendimiento académico, según la edad (primaria, primer ciclo de la ESO y segundo ciclo de la ESO) y el género de los estudiantes. Se elaboró un modelo de relaciones causales con el que se pretendía analizar el efecto de los dos tipos de implicación parental sobre la implicación de los estudiantes en la realización de los deberes y sobre el rendimiento académico.

En síntesis, los resultados más importantes fueron los siguientes:

1. En términos generales, la implicación parental en el contexto de la realización de deberes por parte de los hijos, como también ocurrió con la implicación del profesorado, decrece a medida que los estudiantes ascienden de curso.

2. El efecto de la implicación parental sobre la implicación del estudiantado en los deberes varía en función del curso en que se encuentre el/la estudiante. En términos generales, en la muestra de alumnos de primaria no existe relación significativa. Por el contrario, en el primero y segundo ciclo de la ESO la implicación parental tiene un efecto significativo sobre la implicación de los estudiantes (aunque la relación es distinta según la variable de que se trate).
3. En ninguna de las tres etapas educativas consideradas en esta investigación la implicación parental percibida influye directamente sobre la cantidad de deberes que se hacen, sino que su efecto se produce a través del tiempo invertido en realizar los deberes y la gestión que se hace de ese tiempo: en el primero y segundo ciclo de la ESO, cuanto mayor es la implicación parental percibida, más tiempo se invierte en los deberes y mayor es la gestión que se hace del tiempo.
4. El efecto de los dos tipos de implicación parental considerados (control y soporte) sobre la implicación de los estudiantes en la realización de los deberes (cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado y aprovechamiento del tiempo dedicado) es diferente dependiendo de la etapa educativa.
5. Mientras que ambos tipos de implicación parental tienen un efecto positivo sobre la conducta de implicación de los alumnos en los deberes (salvo en educación primaria, en que el efecto es nulo), el

efecto es distinto cuando se considera su relación con el rendimiento académico.

6. En relación con lo anterior, en concordancia con otros trabajos que señalaron la fuerza de esta relación, los resultados de este estudio mostraron que la relación del control parental con el rendimiento es negativa en los tres ciclos, tal y como fue demostrado en estudios previos (Dumont, Trautwein, Nagy y Nagengast, 2013; Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald y Spinath, 2013), mientras que es positiva en el caso del apoyo parental, también en concordancia con otros trabajos (Dumont et al., 2012).
7. Cuando se relacionó el género de los estudiantes con los diferentes tipos de implicación parental, se observó que los chicos perciben más control parental que las chicas, mas no se encontraron diferencias de género en cuanto a la implicación parental en los deberes.

Todos estos resultados demuestran, por tanto, la existencia de relaciones entre el funcionamiento académico del estudiantado y la calidad de la participación de los progenitores en los deberes escolares.

Además, en el trabajo llevado a cabo por Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Estévez, Ferradás y Suárez (2016) con una muestra de estudiantes de educación secundaria, se concluye que la motivación del alumnado constituye un factor de gran importancia para la implicación del entorno familiar, y más en concreto para el acompañamiento y el feedback proporcionado por los padres en cuanto a los deberes escolares, y parece

demostrarse la retroalimentación existente entre la motivación de los estudiantes y la percepción de la implicación familiar en los deberes escolares.

Se constata, por tanto, que en esta etapa los estudiantes son sensibles a la cantidad y calidad de la implicación parental, y que, así, también sienten la necesidad de apoyo cognitivo y motivacional por parte de su entorno social y familiar cuando se enfrentan a la realización de los deberes escolares. En la misma línea, aquellos alumnos con una mayor motivación intrínseca también perciben un mayor feedback en forma de apoyo en los deberes por parte de los padres, así como un mayor control parental a la hora de hacer los deberes escolares. Se confirma, entonces, el importante papel que desempeña la motivación en el proceso de los deberes escolares. Por otro lado, la participación de los padres, contemplada más en términos de calidad que de cantidad, resulta esencial para proporcionar los apoyos ambientales adecuados y contingencias para lograr el éxito educativo. Esto coincide con aquellos estudios que indican que es la calidad, más que la cantidad de implicación, el factor crucial que influye en el éxito educativo y produce resultados altamente positivos en los estudiantes. Así, el acompañamiento parental debe promover la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, diferenciando entre «acompañar» y «sustituir» al estudiante en el proceso de realización de los deberes. Del acompañamiento parental se espera que los estudiantes alcancen un buen nivel de autonomía y autoestima, que les permita responsabilizarse de su propio aprendizaje. Este acompañamiento deberá prestar también atención a los sentimientos, las frustraciones, los logros

y las dificultades de los estudiantes, y a sus necesidades de apoyo cuando sea necesario.

Se trata de que la implicación parental en relación con los deberes esté centrada en incrementar las condiciones motivacionales y de soporte afectivo, más que en el excesivo control o en la ayuda al resolver, como tal, los deberes escolares asignados. Si los estudiantes ven que los deberes son importantes para lo que viven fuera de la escuela, que responden a sus intereses y contribuyen a reforzar sus conocimientos, también verán importante realizarlos.

3. Conclusiones e implicaciones prácticas

“A cualquier edad, siempre es mejor hacer deberes que no hacerlos”

A la luz de los resultados obtenidos en los diferentes estudios, parece claro que cuantos más deberes hace el alumnado (hasta un nivel aceptable), de los que le prescribe el profesorado, mejor es su rendimiento académico. Este hallazgo nos permite pensar que a pesar de toda la polémica que rodea estas tareas en los últimos años, su realización resulta beneficiosa de cara al rendimiento académico. Por otro lado, los resultados de las muestras estudiadas señalan que hacer deberes se asocia con un mejor rendimiento, siempre y cuando la cantidad de deberes no parezca excesiva, pues en ese caso la relación se convertiría en negativa (o nula).

La prescripción de los deberes escolares debe seguir el principio que guía cualquier proceso de enseñanza, es decir, estar adaptada a los intereses, las necesidades, los conocimientos y las competencias de cada estudiante. Es por eso que asignar deberes de la misma modalidad y el mismo nivel de dificultad para todos los estudiantes es una medida que perjudica especialmente a aquellos que tienen mayores dificultades, que cuentan con peores niveles de rendimiento y menos conocimientos y/o que están menos motivados.

“Más (tiempo) no siempre es mejor”

Ademais de se facer deberes ou non, outra variable importante é a cantidade de tempo que se inviste nesta tarefa. A cuestión é: canto máis tempo se dedique aos deberes, mellor? Os datos fornecidos pola investigación pasada eran moi confusos e de escasa unanimidade. Os datos que presentamos neste informe amosaron que para a análise desta pregunta é conveniente ter en conta a idade dos estudantes. Cando se considerou a mostra sen diferenciar por cursos, os resultados mostraron que o tempo dedicado aos deberes mantén unha relación negativa co rendemento académico (é dicir, canto máis tempo destinan os alumnos a levar a cabo os deberes, peor é o seu rendemento académico). Porén, cando se analizou a mostra dividida en tres niveis educativos (primaria, primeiro ciclo da ESO e segundo ciclo da ESO) o tempo dedicado aos deberes presentou unha relación diferente co rendemento académico segundo a idade dos alumnos: negativa na mostra de primaria, nula na mostra de primeiro ciclo da ESO e positiva no segundo ciclo da ESO (no caso dos alumnos maiores). Por tanto, non sempre dedicar máis tempo a facer os deberes se atopa asociado cun maior rendemento académico.

“La clave está en aprovechar el tiempo”

Como se dijo, dado que hacer deberes es mejor que no hacerlos, y que, con todo, no siempre dedicarles más tiempo es mejor, puede que la clave esté en cómo se aprovecha el tiempo que se invierte en realizar los deberes. Los resultados de este informe evidencian que la variable del

aprovechamiento del tiempo destinado a los deberes resulta ser de las que más predice el rendimiento académico, aunque parece que este aprovechamiento decrece a medida que pasan los cursos. Asimismo, el efecto del aprovechamiento del tiempo varía con la edad de los estudiantes. Se comprobó que la relación con el rendimiento académico resulta positiva en la muestra de primero y segundo ciclo de la ESO, pero nula en la de primaria. Quizás esta relación nula se deba a que se trata de alumnos que, por su temprana edad, carecen de estrategias eficaces que les permitan aprovechar el tiempo dedicado a los deberes de modo tan efectivo como en cursos superiores.

Si esto fuera así, lo que urge es el diseño de intervenciones contextualizadas que promuevan en los estudiantes habilidades de trabajo y estrategias de gestión del tiempo de estudio. Tales intervenciones deberían incluir los tres actores de esta obra: alumnado, familias y profesorado.

“Los deberes en la adolescencia, esta etapa tan, tan...”

Otra conclusión interesante es la merma del aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes desde los últimos cursos de educación primaria hasta los últimos cursos de educación secundaria. Lejos de aprovechar mejor el tiempo, suponiendo que están dotados de mejores estrategias de estudio y trabajo, resulta que los alumnos de mayor edad lo desaprovechan más que sus compañeros de menor edad. La explicación que tal vez subyace a este controvertido resultado es que la educación

secundaria se desarrolla coincidiendo con la etapa de mayores cambios físicos y psicológicos que experimenta la gente joven, la adolescencia. Durante este período las relaciones sociales cobran mucha importancia y la familia y los estudios quedan relegados a un segundo plano. Los padres, de forma natural, comienzan a dejarles más libertad a los chicos, y en esta situación surge la procrastinación: «Ya lo haré mañana», «Ya haré los deberes después».

Además, las nuevas tecnologías presentes en todos los ámbitos comienzan a ser protagonistas en la vida de los chicos y suponen una distracción más que puede disminuir considerablemente la calidad del tiempo dedicado a los deberes.

“Las cosas, claras. Los deberes, también”

Viendo la importancia que tiene la motivación intrínseca, el interés y la percepción de utilidad en la implicación en los deberes, hace falta que las actividades asignadas constituyan un reto y un desafío para el propio estudiantado. Con la finalidad de estimularlos y motivarlos, los deberes escolares deben tener un propósito claro y ser útiles para los estudiantes. Si estos perciben los deberes como un trabajo rutinario, sin apenas utilidad y sin ningún objetivo claro, lo más probable es que su motivación intrínseca y su interés por ellos tienda a disminuir, y, por tanto, también lo hará su implicación. Por otro lado, es importante que los deberes no se prescriban como una imposición sujeta a una evaluación sin criterios, sino

que tales criterios tienen que ser claros y conocidos por los estudiantes. Así, si queremos evitar esta merma en la implicación según se avanza de curso, entonces el profesorado debe transmitirle al alumnado por qué debe completar los deberes, cómo se valoran y cómo se valora si los deberes se hacen o no correctamente. Dado que algunos estudiantes pueden no completar los deberes debido a problemas de organización, por la dificultad de la tarea o por otras razones, hay que tener en cuenta que penalizarlos puede resultar inapropiado. Por eso, es necesario que el profesorado explique con claridad las medidas que se tomarán en aquellos casos en que los estudiantes no completen los deberes o no los realicen correctamente.

“Diseñar tareas atractivas, pero de calidad”

La calidad en la realización de los deberes está relacionada con el esfuerzo del alumnado. Esto depende principalmente de que los alumnos perciban los deberes con calidad (utilidad, oportunidad para mejorar etc.). Además, debe explicárseles a los alumnos como hacer la tarea, lo que incluye la provisión de ejemplos y estrategias específicas. Igualmente hace falta ofrecerles a los estudiantes tiempo para iniciar la tarea en la clase y para comprobar su comprensión, ya que las tareas estarán relacionadas explícitamente con el trabajo de la clase. Debe permitírseles a los estudiantes trabajar juntos en la tarea en la clase. El tipo y la cantidad de tareas deben ajustarse al nivel de desarrollo de cada alumno/a, para situarse dentro de la zona de desarrollo próximo: ni tan cerca del

nivel de desarrollo actual que no generen interés ni aprendizaje, ni tan lejanas que el alumnado no perciba su utilidad ni se vea competente. Por último, también sería conveniente prescribir tareas de diferentes tipos, pero insistir en un formato de resolución de problemas, ya que es el que los alumnos perciben como más atractivo y de calidad, y en cuya realización invierten por tanto más tiempo y esfuerzo.

“Los deberes y su porqué”

Para que el alumnado active su motivación intrínseca hacia las TPC debe entender la utilidad de estas tareas. Los alumnos se involucran más en aquellas tareas que perciben como gratificantes y valiosas, y en que el esfuerzo vale la pena.

Consecuentemente, los deberes escolares deben diseñarse para cultivar el aprendizaje y el crecimiento personal, y el alumnado tiene que saber su funcionalidad. En esta línea, si los estudiantes fueran conscientes de lo que les pueden suministrar las tareas y, en concreto, cómo pueden afectar los deberes escolares a su rendimiento académico, mejoraría directamente su actitud hacia ellos, su interés, su percepción de utilidad y su motivación, e, indirectamente, su rendimiento académico.

Hace falta que los estudiantes entiendan por qué están aprendiendo algo y cómo los beneficiará en su vida. Debe definirse claramente el objetivo de la tarea y tener en cuenta las percepciones del alumnado, además de

comunicar claramente las expectativas para cada asignación, haciéndole ver al alumnado la utilidad y las consecuencias de la realización de la tarea.

“Un esfuerzo que valga la pena”

Los estudiantes están más dispuestos a involucrarse en aquellas tareas percibidas como emocionalmente gratificantes y valiosas, y en que el esfuerzo «vale la pena». Posiblemente, el problema del estudiantado no es tanto la falta de comprensión de los beneficios que los deberes pueden proporcionarles como la percepción de que los costes asociados inmediatos pueden ser mayores que los beneficios potenciales. Esta situación se ve agravada por la 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, como pasa, por ejemplo, cuando se prescriben deberes que el alumnado considera que tiene que hacer para conseguir un premio o sacar una buena nota final, en vez de fomentar una motivación intrínseca, de manera que alumnado piense en realizarlos porque le gusta hacerlos o para aprender.

“Profesores, ¡hay que ponerse de acuerdo!”

Existe poca o ninguna coordinación entre los profesores cuando los estudiantes tienen múltiples docentes que asignan deberes. Esta falta de coordinación puede dar lugar a una distribución desigual del tiempo

necesario para completar las tareas. Como resultado de esta falta de coherencia y coordinación, el estudiantado rara vez aprende estrategias eficaces para completar las tareas escolares y no desarrolla estrategias de aprendizaje consistentes para hacer los deberes. El alumnado termina con tal cantidad de deberes que estos son llevados a cabo con desgana y con escasa calidad. Para evitar esto, es necesaria la coordinación entre el profesorado, para una posterior estimación y racionalización del trabajo que el alumnado tiene que acometer.

“No todos los alumnos son iguales”

En general, se le asignan los mismos deberes a toda la clase. Sin embargo, si un/una estudiante ya domina un concepto, la práctica adicional no contribuye a aumentar su rendimiento. Si un/una estudiante no entiende un concepto, la práctica repetida de manera incorrecta conduce a la frustración, no al desarrollo de las habilidades deseadas. En muchos casos, los padres terminan haciendo la mayor parte del trabajo. Por tanto, es necesario que los deberes escolares se prescriban teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes.

“Profesor, si prescribes deberes debes proporcionar un feedback significativo; si no, ¡mejor no los prescribas!”

Se comprobó que cuanto mayor es el feedback proporcionado por el profesorado en relación con los deberes, mayor es también el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes, la cantidad de deberes realizados y el rendimiento académico. Con todo, el panorama es muy diferente cuando consideramos la otra cara de la relación: cuanto menos feedback del profesorado perciben los alumnos, menos aprovechan el tiempo dedicado a hacer los deberes, menor es la cantidad de deberes realizados y, quizás como consecuencia de todo esto, menor es su rendimiento académico. Posiblemente, lo que ocurre es que cuando los alumnos perciben poco control por parte del profesorado y reciben escasa ayuda ante las dudas que tienen respecto de los deberes prescritos, dejan de implicarse significativamente en la realización de los deberes, yendo más al resultado que al proceso y, en ocasiones, conformándose con copiar los deberes de algunos compañeros. No se perciben como una oportunidad para aprender, sino como una carga extra que les impide realizar actividades personalmente más motivantes. La investigación futura deberá abordar esta problemática.

“No cualquier tipo de feedback es igualmente efectivo”

Una vez conocida la pertinencia de proporcionarles feedback a los alumnos por sus efectos positivos sobre la implicación y el rendimiento de los estudiantes, la siguiente duda es si todos los tipos de feedback o seguimiento de los deberes realizados influyen de igual modo en la implicación y en el logro académico. Los resultados obtenidos apuntan a que el rendimiento académico del alumnado es mejor a medida que el tipo de feedback o seguimiento que recibe de los profesores va evolucionando desde simplemente controlar la realización de los deberes hasta recoger y calificar los deberes. De ahí la importancia de que el profesorado no solo prescriba deberes, sino también lleve cuenta de su realización y proporcione feedback, para que el alumnado perciba la importancia y utilidad de su implicación y les sirva de guía a la hora de afrontar futuras tareas. Teniendo en cuenta las cinco formas de seguimiento diferentes, esto es, verificar si el alumnado hizo los deberes, responder a las preguntas del alumnado sobre los deberes, corregir oralmente los deberes, corregir los deberes en el encerado y recoger y calificar los deberes individualmente, los resultados indican que los últimos dos tipos de feedback son mucho más efectivos que los anteriores. Cuanto más elaborado sea el tipo de feedback y más información les proporcione a los alumnos, mejores resultados académicos se derivarán de él.

“Consejo para el profesorado”

David Paul Ausubel nació en Brooklyn en 1918. Estudió Psicología en la Universidad de Pensilvania y Medicina en la Universidad de Middlesex. Entre 1950 y 1966 trabajó en proyectos de investigación en la Universidad de Illinois, donde publicó extensivamente sobre psicología cognitiva. Es autor de numerosas obras de psicología, entre las cuales destaca *Educational Psychology*. En esta obra, Ausubel elabora un principio general que hoy sigue de absoluta actualidad en la enseñanza. A la pregunta de si tuviera que resumir en una frase todo su texto de psicología educacional (más de 500 páginas), respondió que diría lo siguiente: «Profesor, conoce a tus alumnos y enseña en consecuencia». Y esto es aplicable a las tareas escolares (deberes): prescribir tareas teniendo en cuenta las características de los alumnos (para que generen aprendizajes y desarrollo; para que los estudiantes las perciban de interés; para que las perciban desafiantes, pero asumibles; para que se impliquen, que hagan posible el aprendizaje significativo y mejoren el rendimiento).

“Pequeñas dosis de éxito”

De todas las variables personales de los estudiantes que están implicadas en el proceso de realización de deberes escolares, la

motivación es tal vez una de las más relevantes. El tipo de motivos o de razones que tienen los estudiantes para hacer los deberes, junto con el grado de interés y la utilidad percibida que tienen de ellos inciden en su grado de implicación y, en consecuencia, en su rendimiento académico. Los alumnos auténticamente motivados son aquellos que se disponen a hacer algo por el simple placer y satisfacción que les provoca hacerlo. Es decir, la propia realización de la tarea es el verdadero incentivo para ellos. Para alentar este tipo de motivación en el estudiantado es necesario suministrarle pequeñas dosis de éxito, sobre todo vinculado con la propia utilidad y funcionalidad que perciba al realizar la tarea. Esto debería ir acompañado de la promoción de situaciones en las cuales los estudiantes puedan demostrar lo válidos que son y se vean reforzados positivamente por eso. El éxito tiene que ser real para que el estudiantado le atribuya correctamente un valor al esfuerzo que dedicó

“Implicación parental sí, pero depende de qué tipo”

Los resultados obtenidos en las distintas investigaciones llevadas a cabo sobre el efecto de la percepción de implicación parental sobre la implicación de los alumnos en los deberes y el rendimiento académico fueron diferentes según la edad o el curso de los alumnos, y según el tipo de implicación considerada (control y apoyo). Salvo en la muestra de primaria, la implicación parental (tanto control como apoyo) tiene un efecto positivo sobre la implicación de los estudiantes en los deberes: a mayor implicación parental percibida, mayor implicación de los

estudiantes (más cantidad de deberes realizados, más tiempo dedicado a los deberes, mejor aprovechamiento del tiempo dedicado). No obstante, también se obtuvo que la relación entre implicación parental y rendimiento académico es distinta dependiendo de si se trata de control o apoyo, esto es: negativa en el caso del control y positiva si es en forma de apoyo. Se concluye, por tanto, que ante los resultados negativos de los hijos lo que no conviene es la implicación parental de más control, sino, por el contrario, que se dé más apoyo. Lo más razonable será averiguar las razones del bajo rendimiento del/de la estudiante e intentar ayudarle poniendo en marcha estrategias que impliquen más apoyo cognitivo y emocional (ayuda con estrategias de estudio y de manejo de las emociones y la motivación) que el simple control (que posiblemente incrementará la ansiedad y disminuirá la competencia percibida del/de la estudiante). Obviamente, son necesarios programas de intervención específicos con padres y madres en que se incida directamente en el uso y la eficacia de las dichas estrategias, mas también es preciso contar con programas de carácter más holístico en que se trabaje de modo conjunto e interactivo con alumnos, padres y profesores.

“Los deberes son para los hijos, no para los padres”

Los deberes escolares deben realizarlos los propios estudiantes sin la ayuda de ninguna otra persona. Por eso, los progenitores deben proporcionar apoyo motivacional y afectivo, y, en todo caso, supervisar y controlar que los hijos hagan los deberes, pero no deben acompañarlos

durante toda la realización de los deberes ni, por supuesto, hacer ellos los deberes que los hijos o bien no saben, bien no quieren o bien no se sienten capaces de realizar. Dado que las figuras parentales son la primera y principal fuente de socialización de los hijos, tampoco puede cometerse el error de desempeñar un papel formal de «maestros» en los deberes. En su lugar, los padres deben facilitar y supervisar la realización de los deberes; ofrecer orientación, pero no respuestas; estar disponibles para responder preguntas sencillas; ofrecer retroalimentación positiva; proporcionar un tiempo y un lugar tranquilo y bien iluminado para que los hijos estudien; garantizar que los materiales necesarios estén disponibles; ayudar con el tiempo y la gestión de la carga de trabajo y ponerse en contacto con el profesorado si hay algún problema que no pueden resolver.

“Consejos para el hogar”

Es conveniente establecer un área idónea para hacer los deberes, así como asegurarse de que los estudiantes disponen de un lugar bien iluminado y de que tienen a mano el material escolar necesario (papel, lápiz, tijeras...). También hace falta reducir al mínimo las distracciones. Esto engloba la televisión, la música alta y el teléfono. Lo más adecuado sería que el/la propio/a estudiante tomara la decisión por sí mismo/a, de modo que adquiriera una conducta autorregulada.

Los padres deben ayudar a sus hijos a diseñar un plan de trabajo. En los días en que tengan un volumen importante de deberes o cuando deban iniciar una tarea escolar especialmente complicada o pesada, hace falta animar a sus hijos a dividirla en partes más manejables. En caso necesario, deben ayudarles a elaborar un horario de trabajo para ese día o período y, a ser posible, sugerirles que hagan 15 minutos de descanso después de cada hora de trabajo. Quizás en relación con este punto lo más influyente sería dar un buen ejemplo. ¿Los estudiantes observan que sus padres organizan bien el tiempo? Los niños son más proclives a seguir el ejemplo de los padres que sus consejos.

Los padres deben asegurarse de que los hijos hacen su propio trabajo. No aprenderán nada si no piensan por sí mismos y no cometen sus propios errores. Los progenitores pueden hacer sugerencias y dar indicaciones para orientar a los hijos, pero el aprendizaje debe estar en manos de los estudiantes. Por otro lado, es importante que los padres motiven y supervisen a los hijos, que les pregunten sobre las tareas escolares, los controles y los exámenes. Apoyarlos, darles un soporte emocional transmitiéndoles el mensaje de que pueden acudir a sus padres cuando tengan preguntas o haya algo que les preocupe, es fundamental.

4. Referencias bibliográficas

- ▶ Aunión, J. A. (2012). Rebelión contra los deberes para casa. *El País* 02/04/12.
- ▶ Beaton, A. E., Martin, M. O., Mullis, I. V. S., González, E. J., Smith, T. A. y Kelly, D. L. (1996a). *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- ▶ Beaton, A. E., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L. y Smith, T. A. (1996b). *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- ▶ Bennett, S. y Kalish, N. (2006). *The Case Against Homework*. New York: Crown Publishers.
- ▶ Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34.
- ▶ Cooper, H. (2001). Homework for all—in moderation. *Educational Leadership*, 58, 34-38.
- ▶ Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- ▶ Cooper, H. M., Lindsay, J. J., Nye, B. A. y Greathouse, S. (1998). *Relationships among attitudes about homework assigned and completed and student achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- ▶ Cooper, H. y Valentine, J. C. (2001). *Using research to answer practical questions about homework*. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.
- ▶ Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. A. y Lindsay, J. J. (2001). *A model of homework's influence on the performance evaluations of*

elementary school students. Journal of Experimental Education, 69, 181-199.

- ▶ Cooper, H., Robinson, J. y Patall, E. (2006). *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. Review of Educational Research, 76, 1-62.*
- ▶ Corno, L. (2000). *Looking at homework differently. Elementary School Journal, 100(5), 529-548.*
- ▶ Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R. y Suárez, N. (2015). *Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. Psicothema, 27, 159-165.*
- ▶ Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. y Schnyder, I. (2012). *Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? Contemporary Educational Psychology, 37(1), 55-69.*
- ▶ Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. y Nagengast, B. (2013). *Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. Journal of Educational Psychology, 106(1), 144-161.*
- ▶ Eccles, J. S., Adler, T., y Meece, J. L. (1984). *Sex differences in achievement: A test of alternate theories. Journal of Personality and Social Psychology, 46(1), 26-43.*
- ▶ Eccles, J. S., Lord, S., Roeser, R., Barber, B. y Jozefowicz, D. (1997). *The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school.* En J. Schulenberg, J. L. Magggs e K. Hurrelmann (eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 283-321). New York: Cambridge University Press.
- ▶ Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53(1), 109-132.*

- ▶ Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J. y Fan, X. (2017). *Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015*. *Educational Research Review*, 20, 35-54. doi: 10.1016/j.edurev.2016.11.003.
- ▶ 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.
- ▶ Foyle, H. (1990). *Homework and cooperative learning: A classroomfeld experiment*. Emporia, KS: Emporia State University, Faculty Research and Creativity Committee. (ERIC Document No. ED350285).
- ▶ Foyle, H. (1984). *The effects of preparation and practice homework on student achievement in tenth-grade American history*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- ▶ Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. y Spinath, F. M. (2013). *Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domainspecific academic achievement in early adolescence*. *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- ▶ Katz, I., Kaplan, A. y Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78, 246-267.
- ▶ Kitsantas, A. y Zimmerman, B. J. (2009). *College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs*. *Metacognition and Learning*, 4(2), 1556-1623.
- ▶ Leone, C. M. y Richards, M. H. (1989). *Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement*. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 531-548.
- ▶ Lorenz, F. y Wild, E. (2007). *Parental involvement in schooling-results concerning its structure and impact on studentsi motivation*. En M.

Prenzel e L. Allolio-Näcke (eds.), *Studies on the quality of schools* (pp. 299-316). Münster: Waxmann.

- ▶ McGrath, J. B. (1992). *Student and parental homework practices and the effect of English homework on student test scores*. *Dissertation Abstracts International*, 53 (10A), 3490. (UMI No. 9231359).
- ▶ Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Mourão, R. y Valle, A. (2015). *Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education*. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746.
- ▶ Núñez, J.C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R. y Valle, A. (2015). *Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement*. *Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216.
- ▶ Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. y Epstein, J. L. (2015). *Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors and academic achievement: differences among elementary, junior high and high school students*. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375-406.
- ▶ OCDE (2011). *Panorama de la educación 2010*. Indicadores de la OCDE, OECD Publishing.
- ▶ OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing.
- ▶ Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., e Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- ▶ Regueiro, B., Rodríguez, R., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. Y Suárez, N. (2016). *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., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2014). *Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para casa en Educación Secundaria*. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 45-55.
- ▶ Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2015). *Homework motivation and engagement throughout Compulsory Education*. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63.
- ▶ Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodicio, M. L. y Sánchez, B. (enviado para su publicación). *Capacidad predictiva de la motivación e implicación en los deberes escolares sobre el rendimiento académico en Matemáticas en Educación Primaria*.
- ▶ Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Suárez, N. (en prensa). *Cambios en la implicación en los deberes escolares a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria*. *Cultura y Educación*.
- ▶ Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C. y Valle, A. (enviado para su publicación). *Enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares en estudiantes de Educación Primaria: diferencias en función del rendimiento académico, del género y del curso*.
- ▶ Rogers, L. y Hallam, S. (2006). *Gender differences in approaches to studying for GCSE among high achieving pupils*. *Educational Studies*, 32(1), 59-72.
- ▶ Rosário, P., Mourao, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Valle, A. (2009). *Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas*. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 179-192.
- ▶ Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R. y Pinto, R. (2015). *Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement*. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 10-24.

- ▶ Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Suárez, N., Fuentes, S. y Moreira, T. (2015). *The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: a randomized-group design*. *Frontiers in Psychology*, 6: 1528.
- ▶ Shumow, L., Schmidt, J. A., y Kackar, H. (2008). *Adolescents' experience doing homework: Associations among context, quality of experience and outcomes*. *The School Community Journal*, 18(2), 9-27.
- ▶ Skaggs, A. M. N. (2007). *Homework: A Nightly Ritual Beginning in the Elementary Grades*. Paper submitted for the degree of Master of Science in Education, Dominican University of California, San Rafael, CA.
- ▶ Suárez, N. (2015). *Deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de educación obligatoria*. Tesis de doctorado. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- ▶ Tam, V. C. (2009). *Homework involvement among Hong Kong primary school students*. *Asian Pacific Journal of Education*, 29, 213-227.
- ▶ Trautwein, U. (2007). *The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort*. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.
- ▶ Trautwein, U. e Köller, O. (2003). *The relationship between homework and achievement still much of a mystery*. *Educational Psychology Review*, 15, 116-155.
- ▶ Trautwein, U. y Lüdtke, O. (2009). *Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors and school track*. *Learning and Instruction*, 19, 243-258.
- ▶ Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. y Baumert, J. (2002). *Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th*

grade mathematics. Contemporary Educational Psychology, 27, 26-50.

- ▶ Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. y Niggli, A. (2006). *Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. Journal of Educational Psychology, 98, 438-456.*
- ▶ Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M. e Lüdtke, O. (2009). *Chameleon effects in homework research: The homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. Contemporary Educational Psychology, 34, 77-88.*
- ▶ Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). *Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. Anales de Psicología, 31(2), 562-569.*
- ▶ Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E. y Rosário, P. (2015). *Predicting approach to homework in primary school students. Psicothema, 27(4), 334-340.*
- ▶ Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2016). *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.*
- ▶ Vila, D. (2012). *A vueltas con los deberes. Muface, 222, 28-33*
- ▶ Wagner, P., Schober, B. y Spiel, C. (2007). *Time students spend working at home for school. Learning and Instruction, 18, 309-320.*
- ▶ Walker, J. M. T., Hoover Dempsey, K. V., Whetsel, D. R. y Green, C. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders.* Cambridge, MA.: Harvard Family Research Project.

- ▶ Xu, J. y Wu, H. (2013). *Self-regulation of homework behavior: homework management at the secondary school level*. *Journal of Educational Research*, 106(1), 1-13.
- ▶ Xu, J. (2005). *Purposes for doing homework reported by middle and high school students*. *Journal of Educational Research*, 99, 46-55.
- ▶ Xu, J. y Corno, L. (2003). *Family help and homework management reported by middle school students*. *Elementary School Journal*, 103(5), 503-518.
- ▶ Xu, J. y Corno, L. (2006). *Gender, family help, and homework management reported by middle school students*. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 1-13.
- ▶ Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2005). *Students' perceived responsibility and completion of homework: The role of self-regulatory beliefs and processes*. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.

*Este informe fue hecho gracias a la financiación del proyecto de investigación **EDU2013-44062-P (MINECO)**, y a las Ayudas del Programa de Consolidación y Estructuración de Unidades de Investigación Competitivas (Ref. GPC2015/026) concedidas por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia al Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidad de A Coruña y a la Red de Investigación RIES (Red de Inmigración, Educación y Sociedad).*



FEDER - FONDO EUROPEO DE
DESENVOLVEMENTO REXIONAL
"Unha maneira de facer Europa"

UNIÓN EUROPEA



EDU2013-44062-P

