

Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico

Irene Pan, Bibiana Regueiro, Beatriz Ponte, Susana Rodríguez
Isabel Piñeiro y Antonio Valle
Universidad de A Coruña (España)

Este trabajo tiene como principal objetivo comprobar si hay diferencias significativas entre los estudiantes con rendimiento alto, medio y bajo en Matemáticas y en Lengua Inglesa en el compromiso con los deberes y en algunas variables motivacionales vinculadas a las tareas para casa. La muestra está integrada por 326 estudiantes de 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria. Los resultados encontrados indican que los estudiantes con rendimiento alto están más motivados intrínsecamente, más interesados en hacer los deberes y menos motivados extrínsecamente para realizar dichos deberes. Por otro lado, los estudiantes con niveles altos de rendimiento muestran, en general, una mayor implicación en los deberes escolares, especialmente en lo que se refiere a la cantidad de deberes realizados y al aprovechamiento del tiempo dedicado a esos deberes. Sin embargo, en el caso de la asignatura de Matemáticas, el tiempo dedicado a los deberes escolares por los estudiantes con más alto rendimiento es ligeramente inferior al del grupo de estudiantes con rendimiento medio y al grupo con rendimiento bajo.

Palabras clave: Deberes escolares, motivación, rendimiento académico, Educación Primaria.

Motivation, involvement in homework and academic performance. The main objective of the present paper is to check whether there are significant differences among students with high, medium and low performance in Maths and English as regards their commitment in homework and several motivational variables. The sample consists of 326 students of 4th, 5th and 6th year of primary education. The results indicate that students with high performance are more intrinsically motivated, more interested in doing homework and less extrinsically motivated to complete their assignments. On the other hand, students with high levels of performance normally show greater involvement in homework, especially as regards to the amount of homework and the time spent to complete it. However, in the case of Maths, the time spent by students with high performance is slightly lower than the group of students with average and low performance.

Keywords: Homework, motivation, academic achievement, Primary Education.

Los deberes escolares o tareas para casa (TPCs) son uno de los temas más polémicos y controvertidos que ha tenido y sigue teniendo la educación desde hace bastantes años. De hecho, hace unos meses se avivó la polémica a raíz de que algunas de las principales asociaciones de padres y madres francesas y españolas se quejaron abiertamente del exceso

de deberes que se asignaban a los alumnos y recomendaban abiertamente la supresión de los mismos. En general, las TPCs pueden definirse como aquellas tareas asignadas por los profesores a los estudiantes para ser realizadas fuera del horario escolar, con el fin de que las habilidades y conocimientos adquiridos en el aula puedan transferirse a otros ambientes (Cooper, 1989a, 2001; Cosden, Morrison, Albanese y Macias, 2001). Probablemente, una de las peculiaridades de las TPCs es que se trata de una labor en la cual el estudiante tiene la responsabilidad primaria de los resultados

Fecha de recepción: 9/1/2013 • Fecha de aceptación: 22/2/2013
Correspondencia: Antonio Valle Arias
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de A Coruña.
Campus de Elviña, s/n. CP 15071, A Coruña (España).
Correo electrónico: vallar@edu.xunta.es

obtenidos, compartida en el caso de los alumnos más jóvenes con los padres y tutores (Murrillo y Martínez-Garrido, 2013).

El tema es de enorme importancia pero, al mismo tiempo, su alto grado de complejidad impide dar respuestas rotundas y contundentes 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 nunca deben establecerse de manera general sin tener en cuenta algunos factores que inciden en los efectos de los deberes escolares sobre el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Por eso, se necesita más investigación en este campo que clarifique su utilidad, en qué circunstancias deben ser prescritos, en qué cursos es más recomendable su prescripción y cuál es el papel de los estudiantes, padres y profesores.

Según los datos del Instituto de Evaluación, dependiente del Ministerio de Educación (MEC, 2009), si se comparan las respuestas de los alumnos de Primaria en 2003 y 2007, se observa que se mantiene el porcentaje de alumnos que dedican entre una y dos horas a hacer los deberes y estudiar (48%), así como el de alumnos que no suelen realizar estas actividades (2%). Por otro lado, disminuye el porcentaje de los que dedican una hora o menos (de 26% a 18%), mientras que aumentan el de quienes emplean entre dos y tres horas (de 18% a 22%) y el de los alumnos cuya dedicación supera las tres horas (de 6% a 10%).

Nadie pone en duda que el tiempo dedicado a los deberes es una variable importante, pero ello no implica que se pueda establecer una relación positiva y lineal entre esta variable y el rendimiento académico. Esta relación es, probablemente, mucho más compleja, ya que no hay un aumento progresivo del rendimiento a medida que los estudiantes dedican más tiempo a sus deberes. Por otro lado, también parece evidente que dedicar muy poco tiempo a las TPCs tampoco se encuentra asociado con un mejor rendimiento académico. Quizás, para conocer con mayor claridad estas relaciones es necesario contemplar el efecto que tienen otras variables como, por ejemplo, el aprovechamiento que se hace de ese

tiempo y también la cantidad de deberes que los estudiantes tienen que realizar habitualmente.

Así, Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Solano (2006) indican que, en general, hay una relación positiva entre tiempo empleado en las TPCs y rendimiento académico en los últimos cursos de Secundaria y Bachillerato, pero esta relación es poco clara en Educación Primaria. Añaden, además, que en estudios realizados en otros países, especialmente en Estados Unidos, los estudiantes de Primaria con bajo rendimiento escolar suelen emplear más tiempo en la realización de las tareas para casa, mientras que en los estudiantes de Bachillerato la tendencia se invierte. Es decir, los de alto rendimiento son los que suelen emplear más tiempo. Por eso, las correlaciones positivas entre tiempo dedicado a los deberes y rendimiento no deben ser contempladas como una evidencia de que por sí solo el tiempo empleado conduce necesariamente a un incremento en el rendimiento, ya que es probable que la relación sea curvilínea y no lineal.

Estas variables vinculadas con la implicación de los estudiantes en las tareas para casa se encuentran determinadas por otras variables de distinta naturaleza, entre las cuales se encuentran las variables motivacionales como unas de las más importantes. 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 (cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado a ellos y aprovechamiento de ese tiempo) y, consecuentemente, en su rendimiento académico.

Por tanto, a la hora de realizar los deberes es importante el patrón personal de trabajo del alumno mediado por el perfil motivacional que influye en la forma de enfrentarse y resolver las tareas propuestas (Hong y Milgram, 2000; Hong, Milgram y Rowell, 2004). Este perfil motivacional se observa en la elección personal del estudiante de implicarse en la tarea y en la intensidad de su esfuerzo y persistencia en la actividad de aprendizaje (Valle et al., 2010). Concluir con éxito la realización de las tareas exige también capacidad y voluntad para seguir un proceso durante el cual el alumno deberá mantener un esfuerzo continuado, lo que im-

plica movilizar las competencias cognitivas, pero también las motivacionales y volitivas, hacia objetivos de autorregulación y de aprendizaje (Mourão, 2004; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pianda y Valle, 2006; Rosário, Mourão, Núñez y Solano, 2008).

Todo este conjunto de condiciones vinculadas a características personales del estudiante están focalizadas en la consecución de habilidades de autorregulación del aprendizaje. Los estudiantes autorregulados se caracterizan por su motivación e implicación personal en su aprendizaje y por su capacidad de persistir y esforzarse en las tareas para conseguir sus propias metas (Núñez, Solano, González-Pianda y Rosário, 2006; Rosário, 2004; Zimmerman, 2000). Además, muestran un conjunto de actitudes y creencias adaptativas que los llevan a implicarse y persistir en las tareas académicas. Este tipo de estudiantes se sienten muy eficaces y se centran en incrementar su nivel de aprendizaje contemplando el contenido que tienen que asimilar como interesante, valioso y útil (Pintrich, 2000). Aunque en la escuela, los profesores son los principales agentes autorreguladores del proceso de aprendizaje de sus alumnos organizando el tiempo para las distintas tareas, en la realización de los deberes escolares son los alumnos los que deben autorregular sus comportamientos mediante la gestión adecuada de sus recursos personales (Suárez et al., 2012).

Bajo estos planteamientos, el objetivo de este trabajo es comprobar si existen diferencias significativas entre los estudiantes con rendimiento alto, medio y bajo (en Matemáticas y en Lengua Inglesa) en algunas variables motivacionales vinculadas con los deberes escolares y también en otras directamente relacionadas con el grado de implicación en su realización.

Método

Participantes

En el estudio participaron 326 estudiantes pertenecientes a dos centros públicos de Educación Primaria de la provincia de A Coruña. El 49.7% son chicos y el 50.3% son chicas. De edades comprendidas entre los 9 y los

12 años, el 23% cursaban 4º curso de Educación Primaria, el 46.1% cursaban 5º curso de Educación Primaria y el 30.9% cursaban 6º curso de Educación Primaria.

Instrumentos

Para medir las variables vinculadas con los deberes escolares se utilizaron procedimientos similares a los utilizados en otros trabajos previos (Núñez et al., en prensa; Rosário et al., 2009) en los que se han estudiado algunas de estas variables. De este modo, con la finalidad de disponer de información sobre los motivos, intereses y percepciones que tienen los alumnos de las tareas para casa se recogió información de las siguientes variables motivacionales: a) *percepción de utilidad de los deberes*; b) *motivación intrínseca hacia los deberes*; c) *motivación extrínseca hacia los deberes*; y d) *interés por los deberes*. Cada una de estas dimensiones está integrada por varios ítems con una escala tipo likert con cinco alternativas que van desde “1 = totalmente falso” hasta “5 = totalmente cierto”).

Para conocer el grado de implicación en los deberes, se recogió información de las siguientes variables: a) *número de deberes que realizan habitualmente los alumnos*; b) *tiempo dedicado a los deberes*; y c) *aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes*. La estimación del *número de deberes realizados* por los alumnos se obtuvo mediante las respuestas a un ítem relativo a la cantidad de deberes realizados habitualmente, utilizando para ello una escala tipo likert con cinco alternativas (1 = ninguno, 2 = algunos, 3 = la mitad, 4 = casi todos, 5 = todos). Posteriormente, de cara a simplificar la información obtenida, se dicotomizó dicha variable con dos opciones de respuesta: 1) no hacen todos los deberes habitualmente y 2) sí hacen todos los deberes habitualmente.

En cuanto al *tiempo diario dedicado a la realización de los deberes*, los estudiantes respondieron a tres ítems (en general, en una semana típica, en un fin de semana típico) con la formulación general “¿Cuánto tiempo sueles dedicar a la realización de los deberes?”, siendo las opciones de respuesta 1 = menos de 30 minutos, 2 = de 30 minutos a una hora, 3

= de una hora a hora y media, 4 = de hora y media a dos horas, 5 = más de dos horas.

Finalmente, el *aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes* se evaluó a través de las respuestas a tres ítems (en general, en una semana típica, en un fin de semana típico) en los que se les pedía que indicaran el nivel de aprovechamiento del tiempo dedicado habitualmente a los deberes, utilizando para ello la siguiente escala: 1 = lo desaprovecho totalmente (me distraigo constantemente con cualquier cosa), 2 = lo desaprovecho más de lo que debiera, 3 = regular, 4 = lo aprovecho bastante, 5 = lo aprovecho totalmente (me concentro y hasta terminar no pienso en otra cosa).

Por último, la evaluación del *rendimiento académico* se obtuvo mediante las calificaciones académicas finales obtenidas en Lengua Inglesa y en Matemáticas por los alumnos participantes en el estudio.

Procedimiento

Los datos referidos a las variables objeto de estudio fueron recogidos durante el horario escolar por personal externo al propio centro, previo consentimiento del equipo directivo y de los profesores de los alumnos. Previo a la aplicación de los cuestionarios, que se realizó en un único momento temporal, se les informaba a los participantes de la importancia de responder sinceramente a las distintas preguntas planteadas, insistiéndoles que los datos recogidos sólo se iban a utilizar con fines investigadores.

Análisis de datos

Teniendo en cuenta que el objetivo de este trabajo es analizar las diferencias que existen en variables relevantes vinculadas a los deberes escolares en función de los niveles de rendimiento académico, se procedió a establecer los grupos de rendimiento (en Matemáticas y en Lengua Inglesa) en base a los siguientes criterios: rendimiento bajo (puntuaciones inferiores al percentil 25), rendimiento medio (puntuaciones entre los percentiles 25 y 75), rendimiento alto (puntuaciones superiores al percentil 75). Posteriormente, para conocer las diferencias entre los grupos de rendimiento en cada una de las variables estudiadas se recu-

rió al ANOVA. Debido a que cada factor está formado por más de dos niveles o grupos y con la finalidad de saber entre qué medias existen diferencias significativas, se utilizó como prueba de comparaciones múltiples *post hoc* la prueba de Scheffé.

Resultados

Los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles (alto, medio y bajo) de rendimiento académico en Matemáticas en la *motivación intrínseca hacia los deberes* ($F_{2,323} = 3.318$; $p < .05$; $h^2 = .020$), en la *motivación extrínseca hacia los deberes* ($F_{2,323} = 7.857$; $p < .001$; $h^2 = .046$), en el *número de deberes realizados* ($F_{2,323} = 20.615$; $p < .001$; $h^2 = .113$) y en el *aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes* ($F_{2,323} = 8.312$; $p < .001$; $h^2 = .015$). En cambio, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles de rendimiento en Matemáticas en la *percepción de utilidad de los deberes* ($F_{2,323} = .880$; $p = .916$; $h^2 = .001$), en el *interés hacia los deberes* ($F_{2,323} = .698$; $p = .498$; $h^2 = .004$) y en el *tiempo dedicado a los deberes* ($F_{2,323} = .940$; $p = .392$; $h^2 = .006$).

Tal y como se observa en la Tabla 1, mientras la *motivación intrínseca hacia los deberes* se incrementa a medida que el rendimiento va siendo más alto, la *motivación extrínseca* va disminuyendo según va aumentando el rendimiento. Del mismo modo, el *número de deberes realizados* y el *aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes* se va incrementando a medida que el rendimiento es más alto. Hay que indicar que el tamaño del efecto, siguiendo los criterios de Cohen (1988), es bajo ($< .20$) para todas las variables, aunque en el caso del *número de deberes realizados*, el porcentaje de varianza explicada (11.3%) es muy superior al resto.

Aunque las diferencias no son estadísticamente significativas, el *tiempo dedicado a los deberes* tiende a disminuir, a medida que aumenta el rendimiento en Matemáticas. Sin embargo, el *interés por los deberes* va siendo mayor según se va incrementando el rendimiento (ver Tabla 1 y Figura 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes a cada uno de los niveles del Rendimiento académico en Matemáticas en función de la motivación e implicación en los deberes escolares

	Rendimiento bajo (inferior al percentil 25)		Rendimiento medio (entre el percentil 25 y el 75)		Rendimiento alto (superior al percentil 75)		Comparaciones significativas con Prueba de Scheffé
	M	DT	M	DT	M	DT	
Percepción de utilidad de los deberes	4.37	1.03	4.42	0.87	4.41	0.84	
Motivación intrínseca hacia los deberes	4.17	0.73	4.29	0.62	4.41	0.51	1-3
Motivación extrínseca hacia los deberes	2.64	1.02	2.28	1.03	2.04	0.88	1-2, 1-3
Interés por los deberes	3.64	1.06	3.76	0.98	3.81	0.88	
Número de deberes realizados ¹	1.52	0.50	1.80	0.40	1.90	0.30	1-2, 1-3
Tiempo dedicado a los deberes	2.74	1.16	2.60	1.14	2.49	1.25	
Aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes	3.70	1.17	4.14	0.88	4.22	0.70	1-2, 1-3

¹ Valor mínimo: 1 (no hacen todos los deberes habitualmente), Valor máximo: 2 (hacen todos los deberes habitualmente). Resto de variables: valor mínimo 1, valor máximo: 5

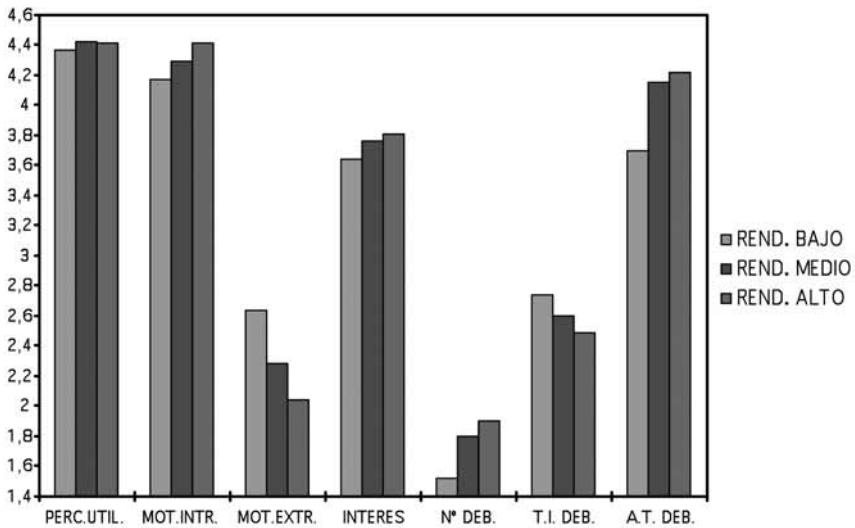


Figura 1. Representación gráfica de los valores medios de cada una de las variables según los niveles de rendimiento en MATEMÁTICAS. (PERC.UTIL. = percepción de utilidad de los deberes; MOT.INTR. = motivación intrínseca hacia los deberes; MOT.EXTR. = motivación extrínseca hacia los deberes; INTERES = interés por los deberes; N° DEB. = número de deberes realizados; T.I. DEB. = tiempo invertido en los deberes; A.T. DEB. = aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes).

En cuanto al rendimiento en Lengua Inglesa, los resultados son muy similares que en Matemáticas. Hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles de rendimiento en la motivación intrínseca hacia los debe-

res ($F_{2,323} = 4.237; p < .05; h_p^2 = .026$), en la motivación extrínseca hacia los deberes ($F_{2,323} = 7.044; p < .01; h_p^2 = .042$), en el número de deberes realizados ($F_{2,323} = 25.623; p < .001; h_p^2 = .137$) y en el aprovechamiento del tiempo de-

dicado a los deberes ($F_{2,323} = 6.072$; $p < .01$; $h^2 = .036$). Por otro lado, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles de rendimiento en Lengua Inglesa en la percepción de utilidad de los deberes ($F_{2,323} = .103$; $p = .903$; $h_p^2 = .001$), en el interés hacia los deberes ($F_{2,323} = .496$; $p = .610$; $h_p^2 = .003$) y en el tiempo dedicado a los deberes ($F_{2,323} = 1.157$; $p = .316$; $h_p^2 = .007$). También en estos casos, los valores de los tamaños del efecto son bajos para todas las variables, si bien en el caso del número de deberes realizados el porcentaje de varianza explicada (13.7%) es muy superior al resto de variables.

Del mismo modo que sucedía en el caso de las Matemáticas, mientras que la motivación intrínseca hacia los deberes se incrementa a medida que el rendimiento en Lengua Inglesa va siendo más alto, la motivación extrínseca va disminuyendo según va aumentando el rendimiento. De forma similar, el número de deberes realizados y el aprovechamiento del tiempo van aumentando progresivamente según se incrementa el rendimiento académico en Lengua Inglesa (ver Tabla 2).

Si bien las diferencias no son estadísticamente significativas, el interés hacia los deberes es mayor a medida que el rendimiento académico es más alto. En cambio, el tiempo dedicado a los deberes no parece ser muy di-

ferente en función de los distintos niveles de rendimiento académico en Lengua Inglesa (ver Tabla 2 y Figura 2).

Discusión

El principal objetivo de este trabajo fue comprobar si había diferencias estadísticamente significativas entre alumnos con rendimiento bajo, medio y alto en Matemáticas y en Lengua Inglesa en algunas variables motivacionales y de implicación en los deberes escolares.

En cuanto a las primeras, los estudiantes con los niveles más altos de rendimiento académico (en Matemáticas y en Lengua Inglesa), además de estar más motivados intrínsecamente para hacer los deberes, también están menos motivados extrínsecamente hacia dichos deberes. Por el contrario, los estudiantes con los niveles más bajos de rendimiento, aunque están menos motivados intrínsecamente hacia los deberes, sí son los que más motivados extrínsecamente están para hacer dichos deberes. Por otro lado, si bien no hay diferencias significativas en el interés hacia los deberes, sí se aprecia una cierta tendencia que indica que cuanto más alto es el rendimiento también es mayor el interés por los deberes y cuanto más bajo es el rendimiento, menor es el interés por los deberes.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes a cada uno de los niveles del Rendimiento académico en Lengua Inglesa en función de la motivación e implicación en los deberes escolares

	Rendimiento bajo (inferior al percentil 25)		Rendimiento medio (entre el percentil 25 y el 75)		Rendimiento alto (superior al percentil 75)		Comparaciones significativas con Prueba de Scheffé
	M	DT	M	DT	M	DT	
Percepción de utilidad de los deberes	4.37	1.01	4.42	0.91	4.42	0.78	
Motivación intrínseca hacia los deberes	4.13	0.71	4.33	0.63	4.38	0.52	1-2, 1-3
Motivación extrínseca hacia los deberes	2.63	1.02	2.27	1.04	2.08	0.89	1-2, 1-3
Interés por los deberes	3.67	1.04	3.73	1.01	3.81	0.86	
Número de deberes realizados ¹	1.52	0.50	1.77	0.42	1.94	0.23	1-2, 1-3, 2-3
Tiempo dedicado a los deberes	2.62	1.17	2.52	1.13	2.75	1.24	
Aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes	3.75	1.13	4.14	0.92	4.18	0.71	1-2, 1,3

¹ valor mínimo: 1 (no hacen todos los deberes habitualmente), valor máximo: 2 (hacen todos los deberes habitualmente). Resto de variables: valor mínimo 1, valor máximo: 5

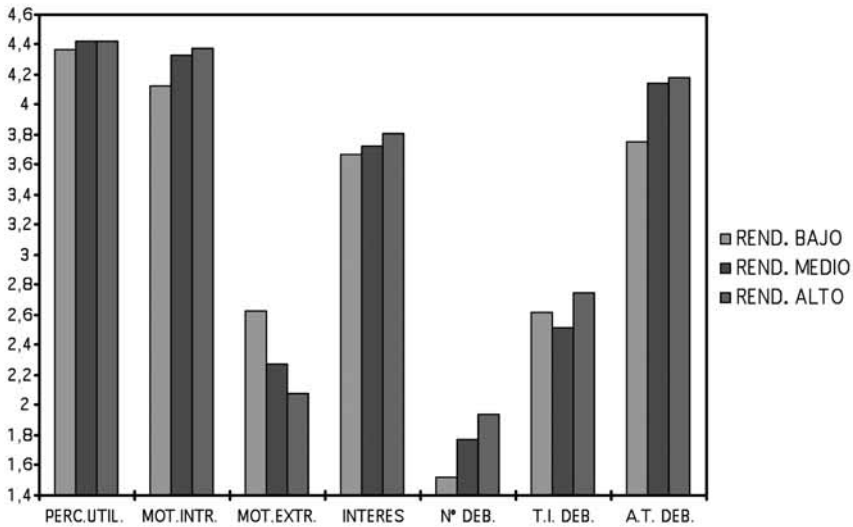


Figura 2. Representación gráfica de los valores medios de cada una de las variables según los niveles de rendimiento en LENGUA INGLESA. (PERC.UTIL. = percepción de utilidad de los deberes; MOT.INTR. = motivación intrínseca hacia los deberes; MOT.EXTR. = motivación extrínseca hacia los deberes; INTERES = interés por los deberes; N° DEB. = número de deberes realizados; T.I. DEB. = tiempo invertido en los deberes; A.T. DEB. = aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes).

Como han puesto de manifiesto Deci y Ryan (2000), el tipo de motivación de los estudiantes hacia la tarea se relaciona con la calidad de su implicación. Aunque no hay demasiada investigación sobre el tema, hay algunos indicios de que muchos estudiantes hacen los deberes escolares no por el interés o entusiasmo que les producen, sino más bien por un sentido del deber, el deseo de agradar, y la evitación del castigo (Walker, Hoover-Dempsey, Whetselm y Green, 2004), es decir, por motivos de naturaleza extrínseca. Esto es claramente negativo porque este tipo de motivación se encuentra asociada con bajos niveles de persistencia, aprendizaje y rendimiento y con un mayor riesgo de abandonar la escuela (Vallerand, Fortier y Guay, 1997), sobre todo en comparación con la motivación intrínseca, que está relacionada con una serie de resultados positivos, tales como la persistencia, creatividad, rendimiento, emociones positivas e interés (Bouffard, Boileau y Vezeau, 2001; Coutts, 2004; Flink, Boggiano, Main, Barrett y Katz, 1992).

Por lo que se refiere a la implicación en los deberes, los resultados indican que los ni-

veles más altos de rendimiento académico se asocian con un mayor número de deberes realizados y con un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a ellos. La mayor parte de las investigaciones muestran una relación positiva entre la cantidad de deberes realizados y el rendimiento académico, especialmente en estudiantes de Secundaria y Bachillerato (Cooper, Robinson y Patall, 2006). De modo general, “hacer los deberes lleva consigo que el rendimiento académico mejore” (Cooper, Robinson y Patall, 2006, p. 48). Cooper (1989a) llevó a cabo una revisión de 120 estudios empíricos sobre los efectos de los deberes escolares. Encontró 50 estudios que mostraban correlaciones entre cantidad de tiempo que los estudiantes dedicaban a los deberes y sus logros escolares. En 43 de ellos, los estudiantes que hacían más deberes tenían mejores resultados académicos, mientras que sólo 7 de los estudios mostraron relaciones negativas entre ambas variables. Otro aspecto destacado es que para los estudiantes de primaria, la relación entre cantidad de deberes realizados y logros académico era casi nula.

En cambio, esa relación iba siendo cada vez más fuerte y positiva según se iba ascendiendo hacia secundaria.

Por otro lado, no parece haber diferencias significativas entre los niveles de rendimiento académico respecto al tiempo dedicado a los deberes, aunque en el caso de Matemáticas sí se aprecia una tendencia a que cuanto más alto es el rendimiento, menor es el tiempo dedicado a los deberes y cuanto más bajo es el rendimiento, mayor es el tiempo que se dedica a los deberes. El dedicar demasiado tiempo a los deberes no parece estar relacionado de modo directo y lineal con un buen rendimiento académico. Es más, el invertir mucho tiempo puede estar reflejando escasos conocimientos, poca comprensión u otro tipo de problemas como falta de concentración o de motivación. Tal y como indican Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann y Lüdtke (2009), los tiempos prolongados haciendo las tareas para casa es más probable que reflejen problemas motivacionales o de comprensión que sean un signo de alto esfuerzo y de motivación de los estudiantes. De hecho, el esfuerzo invertido en las TPCs ha demostrado tener un impacto más positivo en el rendimiento académico que el tiempo dedicado (Schmitz y Skinner, 1993; Trautwein, Ludtke, Schnyder y Niggli, 2006).

Por tanto, parece necesario orientar la investigación hacia otras direcciones, confirmando la debilidad explicativa de la variable *tiempo invertido* (Rosário et al., 2009; Trautwein, 2007; Trautwein y Köller, 2003). Esta variable, aunque sea importante, por sí sola no significa un compromiso de los alumnos con la tarea. Así, algunos autores (Mourão, 2004; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda y Valle, 2006), afirman que tanto los alumnos (de Secundaria) académicamente más exitosos como los menos exitosos emplean la misma cantidad de tiempo, lo que pone en duda la asociación entre tiempo invertido en los deberes y las calificaciones académicas obtenidas, por ejemplo, en Lengua Inglesa. Por tanto, el estudio de la relación entre el tiempo invertido en los deberes y el logro académico debería incluir, más allá de la cantidad de tiempo en sí misma, otros aspectos más dinámicos relativos al propio proceso de realización (por

ejemplo, frecuencia, tasa de cumplimentación, tipo de tareas desarrolladas).

Los resultados encontrados en este trabajo ponen de manifiesto que aquellos estudiantes con niveles altos de rendimiento muestran, en general, una mayor implicación en los deberes escolares, especialmente en lo que se refiere a la cantidad de deberes y al aprovechamiento del tiempo. Sin embargo, en el caso de la asignatura de Matemáticas, el tiempo que dedican los estudiantes con rendimiento alto es ligeramente inferior al grupo de estudiantes con rendimiento medio y al grupo con rendimiento bajo. En cuanto a la motivación, los estudiantes con rendimiento alto están más motivados intrínsecamente, más interesados y menos motivados extrínsecamente para realizar dichos deberes.

Por tanto, cada uno de los niveles de rendimiento académico contemplados en este trabajo se asocia con diferentes grados de motivación y de implicación en los deberes escolares en las dos asignaturas mencionadas (Matemáticas y Lengua Inglesa) de los tres últimos cursos de Educación Primaria. Sin embargo, es necesario seguir investigando para tratar de analizar de un modo más riguroso los efectos positivos y negativos de las TPCs. Ya hace años, en un trabajo de síntesis sobre la investigación en este campo, Cooper (1989b) consideraba que la influencia de las TPCs puede ser positiva o negativa. Según este autor, los efectos positivos incluyen, entre otros, una mejor retención del conocimiento y una mejor comprensión, un mejor pensamiento crítico, mejor formación de conceptos y un mejor procesamiento de la información. A su vez, sus efectos negativos serían una pérdida de interés en el material académico, fatiga física y emocional y disminución del tiempo de ocio. Además, Cooper (1989b) añade que los deberes escolares pueden acentuar las desigualdades sociales existentes. Los niños de los hogares más pobres tendrán más dificultades para completar los deberes que los hogares de clases sociales más pudientes. Por tanto, todos estos efectos pueden alimentar tanto a los defensores como a los detractores de los deberes escolares.

Es indudable que este trabajo tiene ciertas limitaciones que es preciso mencionar. Tanto

el tamaño total de la muestra como el número de participantes en cada curso debería ser más numeroso para cumplir adecuadamente los criterios de representatividad y así tener mayores garantías a la hora de generalizar los resultados. También es necesario indicar que la evaluación de algunas variables mediante auto-informes así como el reducido número de ítems para medir dichas variables, constituye otra de las limitaciones que hay que tener presente a la hora de analizar las aportaciones de este trabajo. Aunque este estudio sólo se centró en el nivel del alumno, en el futuro será necesario considerar otros niveles de análisis (nivel de clase, nivel de centro educativo, etc.), ya que los resultados,

tal y como plantean Trautwein et al. (2009), pueden ser muy diferentes. Además, la investigación futura en torno a la relación entre deberes escolares y rendimiento académico deberá contemplar las tareas para casa no sólo como un producto final sino también como un proceso (Núñez et al., en prensa).

Sin duda, que el único camino para tratar de clarificar las controversias generadas en torno a los deberes escolares es seguir avanzando en líneas de investigación que cumplan las condiciones adecuadas de rigor metodológico y así poder ofrecer resultados suficientemente sólidos y avalados científicamente que sean útiles para la comunidad educativa.

Referencias

- Bouffard, T., Boileau, L., y Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*, 589-604.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership, 47*(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 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), 1-62.
- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A., y Macias, S. (2001). When homework is not homework: after-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist, 36*(3), 211-221.
- Coutts, P.M. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory into Practice, 43*, 182-187.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Flink, C., Boggiano, A.K., Main, D. S., Barrett, M., y Katz, A. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientation. En A.K. Boggiano y T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social developmental perspective* (pp. 189-214). New York: Cambridge University Press.
- Hong, E., y Milgram, R.M. (2000). *Homework: Motivation and learning preference*. London: Bergin & Garvey.
- Hong, E., Milgram, R.M., y Rowell, L.L. (2004). Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. *Theory into Practice, 43*(3), 197-204.
- MEC (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2009*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Mourão, R.M. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do trabalho de casa em língua inglesa através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Murillo, F.J., y Martínez-Garrido, C. (2013). Homework Influence on academic performance. A study of Iberoamerican students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica, 18*(1), 157-171.
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo, 27*, 139-146.
- Núñez, J.C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Mourão R., y Valle, A. (en prensa). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R.

- Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451- 502). San Diego, CA: Academic Press.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Cerezo, R., y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., y Solano, P. (2006). Escuela-Familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 174-182.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J., y Valle, A. (2006). SRL and EFL homework: gender and grade effects. *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 135-140.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., y Solano, P. (2008). Homework and Self-Regulated Learning (SRL) at issue: Findings and future trends. En A. Valle, J.C. Núñez, R.G. Cabanach, J.A. González-Pienda y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 123-134). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Schmitz, B., y Skinner, E. (1993). Perceived control, effort, and academic performance: Interindividual, intraindividual, and multivariate time-series analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 1010-1028.
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P., y Núñez, J.C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388.
- Trautwein, U., y Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145.
- Trautwein, U., Ludtke, O., Schnyder, I., y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456.
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., y Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 77-88.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., González-Pienda, J.A., y Rosário, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.F., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., Whetsel, D.R., y Green, C.L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teacher, after-school program staff, and parent leaders*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.