

Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico

Marta Martínez-Vicente^{1*}, José Manuel Suárez-Riveiro² y Carlos Valiente-Barroso³

¹Universidad Isabel I

² Universidad Nacional de Educación a Distancia

³ Instituto Clínico y de Investigación Interdisciplinar en Neurociencias

Resumen: Aunque los deberes escolares han estado siempre presentes en la vida de los estudiantes, desde algunos foros de debate se sigue cuestionando su eficacia y relación directa con el rendimiento académico. Se propone este estudio cuyo objetivo general es analizar las diferencias en variables de implicación estudiantil y parental en estas tareas según el curso, el género y el rendimiento académico. Participaron 443 estudiantes de primaria y secundaria en un estudio de metodología no experimental, transversal, descriptiva e inferencial. Los resultados confirman que a medida que los estudiantes avanzan en escolaridad realizan más tareas, dedican más tiempo y reciben más ayuda por parte de las familias, siendo significativas las diferencias en frecuencia y satisfacción entre los estudiantes de rendimiento académico alto y bajo. Además las niñas dedican más tiempo a su realización y a estudiar para un examen, sintiéndose más satisfechas que sus compañeros que precisan de mayor ayuda parental. Desde los servicios de orientación debe ofrecerse asesoramiento a estudiantes, docentes y familias en técnicas de trabajo y estrategias de aprendizaje autorreguladoras, trazando líneas comunes de actuación para adaptar estas tareas a las características individuales y a las necesidades específicas del contexto educativo y familiar.

Palabras clave: Deberes escolares, Implicación, Rendimiento académico, Curso, Género.

Parental involvement and student engagement with homework: differences according to schoolyear, gender and academic achievement

Abstract: Although homework has always been a part of life for students, we find that its effectiveness and direct relation to academic achievement continues to be questioned in some forums. The general aim of this study was to analyze differences in variables of student engagement and parental involvement in homework assignments according to stage of education, gender, and academic achievement. Participants in the study were 443 primary and secondary students. The study used non-experimental, cross-sectional, descriptive, and inferential methodology. Results confirmed that, as students progress through their school years, they do more homework assignments, spend more time and get more help from their families, with significant differences in frequency and satisfaction between students with high and low achievement. Moreover, girls spend more time doing homework assignments and studying for tests and feel more satisfied than their male counterparts, who require more parental assistance. Counseling departments should offer guidance in study techniques and strategies of self-regulated learning to the students, teachers, and families, outlining common steps to be taken for adapting these tasks to the individual's characteristics and to the specific needs of the educational and family context.

Keywords: Homework, Involvement, Academic achievement, Educational stage, Gender.

Durante los últimos años el tema de los deberes escolares ha trascendido el contexto educativo, convirtiéndose en tópico de interés

social. A pesar de que este tipo de tareas han estado siempre presentes en la vida de los estudiantes (Escolano, 2017), la relevancia atribuida a las mismas se sigue cuestionando en algunos foros de debate, dudando de su eficacia e incluso de su relación directa con el rendimiento académico. Más allá de controversias y de connotaciones emocionales

Recibido: 13/01/2020 - Aceptado: 13/04/2020 - Avance online: 08/05/2020

*Correspondencia: Marta Martínez-Vicente

Universidad Isabel I.

C.P.: 39200, Cantabria, España.

E-mail: mmartinezv11@educantabria.es

sobre el tema, algunas investigaciones arrojan resultados que evidencian su relación directa con el rendimiento académico y el incremento del aprendizaje autorregulado (Rosário et al., 2009), explicando por ejemplo que los estudiantes más eficientes invierten menos tiempo, más esfuerzo y son más persistentes en las tareas (Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Freire et al., 2015; Rodríguez et al., 2015; Rosário et al., 2011).

Los deberes escolares son estrategias instructivas temporalmente fuera de la mediación docente que los estudiantes realizan sin el apoyo y la atención directa de este, y que por lo tanto constituyen un tipo de actividad crucial para demostrar la capacidad autorreguladora del aprendizaje (Suárez, Anaya, & Fernández, 2006; Valle et al., 2010). Definidas como tareas de carácter curricular prescritas por los docentes para ser realizadas en el hogar al término del horario lectivo (Cooper, 2001), van más allá de la simple tarea académica constituyendo por sí solas un proceso más complejo y dinámico que traspasa el contexto escolar asentándose en el familiar (Cooper, Robinson, & Pattall, 2006). Si bien existe una dilatada tradición con revisiones pioneras en el estudio de la relación positiva entre los deberes escolares y el rendimiento académico, desde principios del siglo actual se aconseja utilizar un análisis multinivel (Trautwein & Köller, 2003; Trautwein & Lüdtke, 2009) que tomando los resultados previos tenga en cuenta diversas variables como el tiempo invertido, el esfuerzo, la frecuencia de asignación, la cantidad, el aprovechamiento, el enfoque y la capacidad de trabajo autónomo, la implicación familiar, el género y la etapa educativa (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez, & Muñiz, 2014; Murillo & Martínez-Garrido, 2013; Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Estévez et al., 2015).

La investigación sobre la implicación estudiantil en los deberes escolares se ha centrado principalmente en la variable tiempo de realización para conocer su relación con el rendimiento académico, no obteniendo resultados claros y en ocasiones incluso contradictorios (Murillo & Martínez-Garrido, 2013; Núñez et al., 2012; Rosário

et al., 2011). Algunos estudios multinivel demuestran que el tiempo invertido tiene poco efecto sobre el rendimiento y si aparece, muchas veces lo hace en sentido negativo, pues estudiantes que dedican más tiempo son los que tienen menos conocimientos o más dificultades de aprendizaje y por ello necesitan más tiempo para completar sus tareas, siendo precisamente los que obtienen peores calificaciones escolares (Núñez et al., 2013; Trautwein, 2007; Trautwein, Niggli, Schnyder, & Lüdtke, 2009). Es posible que el impacto de variables como el esfuerzo, la frecuencia, el aprovechamiento, el tipo de tareas o los enfoques de trabajo sea mayor sobre el rendimiento académico (Trautwein, Lüdtke, Schnyder, & Niggli, 2006; Valle et al., 2017).

En contraposición, existen estudios que confirman relaciones significativas y positivas entre tiempo empleado y rendimiento académico que incluyen además la variable edad para determinar si existen diferencias en función de la misma (Cooper et al., 2006; Trautwein & Lüdtke, 2009; Valle et al., 2018). Posiblemente una de las razones por las que en primaria la relación entre deberes escolares y rendimiento es más débil se justifica por su propia finalidad, centrada en que los estudiantes aprendan a planificarse y gestionen su tiempo en la revisión de los materiales de clase; mientras, en secundaria los estudiantes buscan el perfeccionamiento y refuerzo de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de las clases. Las diferencias entre tiempo empleado y aprovechamiento escolar según la etapa educativa se encuentran en las propias características del desarrollo del alumnado, vinculadas a la capacidad de gestión de los distractores para distinguir lo relevante de lo irrelevante durante la sesión de trabajo, y otras variables moderadoras como la capacidad cognitiva del estudiante, su motivación hacia el aprendizaje, la calidad y el tipo de instrucción recibida. Otro aspecto diferenciador es el limitado repertorio de estrategias de aprendizaje que tienen los estudiantes más jóvenes, que junto a la cantidad de deberes prescritos por los profesores en estos cursos inferiores marca diferencias notables (Cooper et al., 2006).

La frecuencia de realización de los deberes escolares tiene dos significados diferentes, según se refiera al estudiante y sus hábitos de trabajo o a la asignación del docente como estimador de la cantidad de tareas. Los resultados indican que, más que el volumen de las tareas, adquiere mayor relevancia la prescripción regular de estas, que depende de la política de asignación del profesorado (Fernández-Alonso et al., 2014; Trautwein, 2007). Se ha demostrado que si son pautados de manera constante y ordenada por los docentes, los estudiantes tienden a obtener mejores resultados académicos (Buijs & Admiraal, 2013; Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez, & Muñiz, 2016; OECD, 2013; Patall, Cooper, & Wynn, 2010; Trautwein, 2007).

El tiempo empleado está directamente asociado a la cantidad de deberes, aunque hay que precisar si este término se refiere a los deberes asignados por el profesor o a la cantidad de los mismos que realmente completan los estudiantes fuera del horario lectivo. Investigaciones que analizan la cantidad de deberes encuentran que los estudiantes que completan este tipo de tareas obtienen calificaciones más altas comparados con aquellos que no las realizan totalmente (Trautwein et al., 2009). Se constata que, de las variables consideradas en el estudio de la implicación estudiantil en los deberes escolares, la cantidad total de las tareas prescritas por el profesor y que son realizadas por los estudiantes, es la variable que mejor predice el rendimiento académico (Valle, Núñez et al., 2015) y que en los últimos cursos de Educación Primaria los estudiantes que realizan mayor cantidad de deberes obtienen mejores resultados académicos (Pan et al., 2013; Valle, Pan, Núñez et al., 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015).

Relacionado con el aprovechamiento del tiempo y con el rendimiento académico se encuentra el esfuerzo invertido, que si bien no está relacionado directamente con el tiempo empleado (Regueiro et al., 2014) sí que impacta en el aprendizaje de manera significativa (Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Freire et al., 2015; Regueiro et al., 2017; Rodríguez et al., 2015). Dedicar más tiempo

no es sinónimo de mayor esfuerzo (Trautwein, 2007), siendo relevantes otros aspectos como la motivación (Trautwein et al., 2006), la actuación docente (Patall et al., 2010; Xu, 2011) y el rendimiento previo (Xu, 2008a). Analizando los procesos de esfuerzo, más que la cantidad hay que valorar la calidad (Rosário et al., 2009), pues un mayor aprovechamiento del tiempo suele asociarse positivamente a un mayor rendimiento académico (Valle, Núñez et al., 2015).

Atendiendo al curso, se ha demostrado que según ascienden los estudiantes de curso disminuye progresivamente su motivación intrínseca, su actitud e interés por los deberes escolares así como la percepción de utilidad práctica y satisfacción en la realización de los mismos (Pan et al., 2013; Valle et al., 2018; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Valle, Regueiro, Rodríguez et al., 2015). En algunos estudios no aparecen diferencias significativas en relación a la cantidad de los deberes realizados en función de la edad o del curso escolar (Regueiro et al., 2014), si bien es importante conseguir mayor información no sobre la cantidad de tareas prescritas sino de la que realmente completan los estudiantes dependiendo de la edad, pues parece que a medida que avanzan de nivel también aumenta la importancia de realizar los deberes por completo (Cooper, 2001), aprovechando más el tiempo. Se ha demostrado además que en los últimos cursos de primaria los deberes se perciben más efectivos sobre todo cuando se prescriben tareas para casa, cortas y programadas apropiadamente (Núñez et al., 2013).

En cuanto al género, algunos estudios indican que la niñas realizan mayor cantidad de deberes dedicando más tiempo y organizándose mejor (Núñez et al., 2012). Las niñas demuestran mayor implicación e interés, son más trabajadoras, constantes, dedican más tiempo, se esfuerzan en mayor medida que los niños en gestionar su espacio de trabajo, tienen actitudes más positivas y mejores competencias de planificación, regulan su proceso motivacional y controlan mejor las emociones negativas que emanan del propio proceso de realización de los

deberes escolares (Xu, 2006, 2010). Su motivación intrínseca es mayor que en los chicos, lo que genera en ellas mayor implicación y percepciones de utilidad diferentes a las de sus compañeros. Es importante señalar que además de realizar mayor cantidad de deberes aprovechan mejor el tiempo que dedican a los mismos, con lo que quedan demostradas sus actitudes e intereses en su realización, organizan mejor el tiempo y utilizan enfoques de trabajo más profundos aunque requieran un mayor esfuerzo y persistencia (Rosário et al., 2011; Xu, 2006, 2010; Valle, Pan, Regueiro et al., 2015).

La familia es un agente vital en el proceso de aprendizaje, la implicación parental es fundamental en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los hijos, y en concreto en los deberes se configura como elemento esencial para el rendimiento académico positivo. Si como algunos expertos explican, el rendimiento se construye tanto dentro como fuera del contexto de clase, los deberes se convierten en potenciales reforzadores de los contenidos adquiridos durante la jornada escolar (Suárez et al., 2012) y es un momento en el que se evidencia el papel que ejercen los padres, con sus actitudes y expectativas ante dichas tareas en casa. Los padres, como promotores de conductas de autorregulación, autonomía y de una mayor autoestima, son considerados un apoyo necesario y esencial para el buen término del proceso educativo (Fernández-Alonso et al., 2016; Martínez-Priego & Rumayor, 2016; Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Estévez et al., 2015).

Una manera de formar parte y participar en la vida escolar de los hijos e hijas es ayudarles en la realización y revisión de las tareas escolares, siendo considerado incluso un criterio de participación en el sistema educativo e indicador de democracia y de garantía de la calidad pedagógica recogido en la propia Constitución Española (Sarramona & Rodríguez, 2010; Suárez et al., 2012). En interacción con el profesorado, la participación de la familia constituye un componente esencial para la mejora del aprendizaje y del rendimiento escolar, siendo objetivo tanto de las políticas educativas, de la investigación educativa y psicológica como de los propios

medios de comunicación.

Cuando los padres se implican en los deberes escolares demuestran su valoración, muestran interés hacia el aprendizaje y proporcionan la ayuda precisa en cada momento (Cunha et al., 2015). Se constata la pertinencia de la implicación parental en las primeras etapas educativas, en las que el profesorado debe tener en cuenta el contexto familiar y social del alumnado, así como la limitación de tiempo y la dificultad que tienen los progenitores para conciliar vida laboral y familiar como hándicap en muchos núcleos familiares (Álvarez, Ruiz, & González, 2019; Fernández-Alonso et al., 2016; Núñez et al., 2012; Valle, Pan, Regueiro et al., 2015).

Algunas conductas eficaces de implicación parental en los deberes escolares son las relaciones entre padres y profesorado, la ayuda y supervisión de los deberes y los distintos tipos de respuestas que los padres pueden desvelar ante los resultados obtenidos tras la realización de este tipo de tareas (Suárez et al., 2012). Las ayudas se basan en la preparación de ambientes adecuados, la estimación y el control del tiempo necesario para llevarlas a cabo, la eliminación de elementos distractores que interfieran en el estudio, la proporción de motivación durante el tiempo de realización de los deberes y la gestión de las emociones y los afectos que dificultan el aprendizaje (Xu, 2008b).

Se han señalado como efectos positivos derivados de la implicación parental en los deberes el incremento del tiempo dedicado al estudio, una implicación más efectiva, eficiente y centralizada en las distintas tareas, una progresiva aceleración del aprendizaje y del rendimiento académico, así como la promoción de afectos positivos, la mejora de la atención, del estado de ánimo y del comportamiento de los estudiantes. Se potencian la expresión de los sentimientos y las expectativas que tienen los padres hacia el colegio, fortaleciendo las relaciones comunicativas entre padres e hijos, así como entre profesores y padres y por último fomentan el desarrollo de las habilidades de estudio y los procesos de autorregulación del aprendizaje (Rosário et al., 2009; Valle, Pan, Regueiro et al., 2015).

A partir del marco teórico expuesto se plantea este estudio cuyo objetivo general es analizar las diferencias en variables de implicación estudiantil y parental en estas tareas según el curso, el género y el rendimiento académico. Se esperan encontrar diferencias significativas en variables de implicación estudiantil (frecuencia, cantidad, tiempo de realización, tiempo de estudio, esfuerzo y satisfacción) y de implicación parental (control del tiempo, revisión de materiales, ayuda y revisión final) en los deberes escolares según el curso, el género y el rendimiento académico.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Muestra no probabilística por accesibilidad, formada por 443 estudiantes de nivel socioeconómico medio, pertenecientes a los dos centros concertados existentes en una localidad del sur de Cantabria (España). Los participantes cursan 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y 1º, 2º, 3º y 4º de Secundaria, y sus edades están comprendidas entre los 8 y 17 años ($M = 11.46$; $DT = 2.32$), siendo el 49.2% chicos ($n = 218$) y el 50.8% chicas ($n = 225$). Para el análisis de varianza se definen cuatro grupos según el curso de pertenencia del alumnado, quedando conformados como primer grupo (123 estudiantes de 3º y 4º de Primaria, 27.8%), segundo grupo (150 estudiantes de 5º y 6º de Primaria, 33.9%), tercer grupo (84 estudiantes de 1º y 2º de Secundaria, 19.0%) y cuarto grupo (86 estudiantes de 3º y 4º de Secundaria, 19.4%).

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* para obtener información sobre variables relacionadas con la implicación estudiantil y parental en los deberes escolares, incluyendo además datos sociodemográficos como la edad, el curso y el género.

Se valoró la frecuencia en la realización de las tareas a partir de la respuesta de los

estudiantes a la afirmación "Tengo tareas escolares" mediante una escala tipo likert con cuatro opciones: (1) Todos los días, (2) Casi siempre, (3) A veces y (4) Nunca.

En uno de los ítems se recogió información del número de asignaturas en las que los estudiantes realizan habitualmente deberes escolares (al menos 2-3 días/semana). Para ello debían marcar SÍ/NO en cada una de las asignaturas incluidas en el cuestionario (Lengua Castellana, Matemáticas, Lengua Inglesa, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y otras). A partir de la información recogida se configuró una nueva variable denominada cantidad contabilizando el número de asignaturas habitualmente con tarea.

Para medir el tiempo invertido en la realización de los deberes escolares los estudiantes respondieron a la afirmación "Para realizar las tareas escolares en casa dedico habitualmente", recogiendo la información a partir de cuatro categorías: (1) Menos de 30 minutos; (2) Entre 30-60 minutos; (3) Entre 1-2 horas; (4) Más de 2 horas.

Se recogió información sobre el esfuerzo invertido a partir de la afirmación "En general, la realización de las tareas escolares en casa suponen para mí", pudiendo elegir entre cuatro respuestas desde (1) Ningún esfuerzo hasta (4) Mucho esfuerzo.

La satisfacción se valoró a través de la afirmación "Mi satisfacción personal con las tareas que realizo en casa es...", quedando las opciones de respuesta operativizadas desde (1) Nada satisfecho hasta (4) Muy satisfecho.

El tiempo de estudio para un examen (considerado también dentro del tiempo dedicado a los deberes) se evaluó a través del ítem "Aproximadamente, el tiempo que dedico cuando estudio un examen es...", respuesta con cuatro opciones de respuesta: (1) Menos de 30 minutos; (2) Entre 30-60 minutos; (3) Entre 1-2 horas; (4) Más de 2 horas.

Dentro del cuestionario, los estudiantes fueron consultados respecto a la implicación parental en los deberes escolares. Se recogió información tanto del padre como de la madre a través de cuatro ítems de respuesta tipo Likert: (1) Nunca; (2) A veces; (3) Casi siempre; (4) Siempre que respondían a las

afirmaciones: “En casa controlan el tiempo que necesito para realizar las tareas”, “Me revisan los materiales que necesito para realizar las tareas”, “Me ayudan en la realización las tareas cuando lo necesito” y “Me revisan las tareas cuando las termino”. Con la información recogida en dichos ítems se recalcularon cuatro variables a partir del promedio de las puntuaciones obtenidas para el padre y la madre en cada uno de ellos, definiéndose como control del tiempo parental, revisión materiales parental, ayuda en tareas parental y revisión tareas parental.

El rendimiento académico se evaluó a través de las calificaciones en las asignaturas de Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua Inglesa recogidas al final del curso escolar, calculando el promedio de las tres para obtener una medida de rendimiento académico general.

PROCEDIMIENTO

Para recoger la información, una vez solicitado y confirmado el consentimiento de la dirección de los centros y de las familias a través de la firma de un documento que garantizaba las exigencias deontológicas en una investigación con menores de edad, así como la protección de datos según la ley actual, se aplicó el cuestionario a los estudiantes en una sesión dentro del horario escolar. Las calificaciones académicas en Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua Inglesa se recogieron al terminar el curso académico siendo proporcionadas por los tutores de cada grupo-clase.

ANÁLISIS DE DATOS

Se diseña un estudio no experimental, transversal, descriptivo e inferencial. En primer lugar se realizaron análisis descriptivos y correlacionales (coeficiente de Pearson) de las variables consideradas en el estudio. Para dar respuesta a los objetivos iniciales del estudio, se llevaron a cabo dos análisis multivariados de la varianza (MANOVA) tomando en el primero como factores el género y los grupos formados por cursos y como variables

dependientes las vinculadas a la implicación estudiantil en los deberes escolares (frecuencia de realización, cantidad de deberes, tiempo de realización, esfuerzo percibido, satisfacción en la realización y tiempo de estudio para un examen) y la implicación parental (control del tiempo, revisión de los materiales necesarios, ayuda en la realización y revisión final de los deberes). Se analizó el contraste multivariado, así como el efecto principal de los dos factores y su interacción sobre cada una de las variables dependientes. En el segundo análisis se tomaron las mismas variables dependientes y como variable independiente el rendimiento académico, conformando en función del mismo tres niveles. Para ello se calcularon previamente los percentiles 33 y 67, formándose los niveles de rendimiento académico bajo (percentiles inferiores al 33), medio (percentiles desde el 33 hasta el 67, ambos incluidos) y alto (percentiles superiores al 67).

En el caso de existir diferencias significativas entre los grupos por cursos y niveles de rendimiento, se realizaron contrastes *post hoc* aplicando la corrección Bonferroni, estableciendo el valor de significación en .05. Se midió el tamaño del efecto a través del coeficiente eta-cuadrado parcial (η_p^2), calculándose también la *d* de Cohen que permite valorar las diferencias encontradas (Sun, Pan y Wang, 2010) considerando que $\eta_p^2 \geq .01$ ($.20 \leq d \leq .50$) supone un efecto pequeño, mientras que $\eta_p^2 \geq .059$ ($.51 \leq d \leq .79$) indica un efecto moderado y $\eta_p^2 \geq .138$ ($d \geq .80$) grande. Todos los análisis estadísticos se realizaron mediante el programa SPSS versión 24.0.

RESULTADOS

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y CORRELACIONAL

En la Tabla 1 se aportan las correlaciones junto con los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables del estudio. El análisis correccional indica que la edad y el curso mantienen relaciones estadísticamente significativas y positivas con cantidad de deberes, tiempo

Tabla 1
Medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Edad		.971**	-.286**	.179**	.159**	.001	-.247**	.271**	-.169**	-.247**	.210**	.045	-.218**
2. Curso			-.306**	.201**	.188**	-.001	-.254**	.295**	-.191**	-.268**	.214**	.056	-.184**
3. Frecuencia				-.328**	-.375**	-.115*	.089	-.113*	.120*	.162**	-.096*	-.005	-.023
4. Cantidad					.258**	.158**	-.042	.132**	-.084	-.012	.080	-.010	.055
5. Tiempo						.222**	-.026	.303**	.000	-.028	-.028	.053	.062
6. Esfuerzo							-.047	.089	.022	.097*	-.048	-.039	-.025
7. Satisfacción								.108*	.086	.152**	-.089	-.048	.297**
8. Estudio									.030	-.026	.053	.120*	.107*
9. Control tiempo										.482**	-.238**	-.028	-.070
10. Revisión Materiales											-.364	-.038	-.003
11. Ayuda parental												.054	-.057
12. Revisión tareas													-.015
13. Rendimiento													
M	11.45	4.12	2.09	2.34	2.21	2.57	2.98	2.65	2.04	1.99	2.40	2.38	6.47
DT	2.32	2.19	0.85	1.14	0.82	0.75	0.81	0.90	0.96	1.01	1.00	0.47	1.55
Asimetría	0.32	0.27	0.13	0.32	0.19	0.29	-0.56	-0.15	0.52	0.66	-0.07	-0.48	-0.26
Curtosis	-0.81	-1.00	-1.04	-0.06	-.554	-0.46	-0.06	-0.76	-0.87	-0.83	-1.23	3.27	-0.50

* $p < .05$; ** $p < .01$

de realización, estudio para examen y ayuda parental en las tareas. Al mismo tiempo estas variables se relacionan significativamente pero negativamente con frecuencia de realización, satisfacción, control del tiempo parental, revisión de materiales parental y rendimiento académico. Son destacables las relaciones significativas y positivas entre rendimiento académico, satisfacción y estudio para un examen.

ANÁLISIS DIFERENCIAL

Se realizan dos análisis MANOVA para estudiar las diferencias entre las variables implicación estudiantil y parental. En el primero se toman como variables independientes el género y los grupos por cursos cuyos resultados a nivel multivariado indican diferencias estadísticamente significativas según el género (λ Wilks = .888; $F_{(10,426)} = 5.367$, $p < .001$; $\eta_p^2 = .112$) y el curso (λ Wilks = .479; $F_{(30,1251)} = 11.902$, $p < .001$; $\eta_p^2 = .218$), siendo el efecto grande en ambos casos. Sin

embargo no existen diferencias significativas en la interacción entre género y curso (λ Wilks = .920; $F_{(30,1251)} = 5.796$, $p = .215$; $\eta_p^2 = .027$).

Los análisis univariados en función del género indican diferencias significativas en las variables tiempo de realización ($F_{(1,435)} = 11.036$, $p = .001$; $\eta_p^2 = .025$), satisfacción ($F_{(1,435)} = 14.416$, $p < .001$; $\eta_p^2 = .032$), tiempo de estudio para examen ($F_{(1,435)} = 12.539$, $p < .001$; $\eta_p^2 = .028$), revisión de materiales parental ($F_{(1,435)} = 4.257$, $p = .040$; $\eta_p^2 = .010$) y ayuda en tareas parental ($F_{(1,435)} = 4.926$, $p = .027$; $\eta_p^2 = .011$). Por el contrario, no se encuentran diferencias estadísticamente de género en frecuencia de realización ($F_{(1,435)} = .851$, $p = .357$; $\eta_p^2 = .002$), cantidad ($F_{(1,435)} = .136$, $p = .713$; $\eta_p^2 = .000$), esfuerzo ($F_{(1,435)} = 2.446$, $p = .119$; $\eta_p^2 = .006$), control del tiempo parental ($F_{(1,435)} = .309$, $p = .579$; $\eta_p^2 = .001$) y revisión final parental ($F_{(1,435)} = .320$, $p = .572$; $\eta_p^2 = .001$). En la Figura 1 se observa que las chicas dedican más tiempo a la realización de

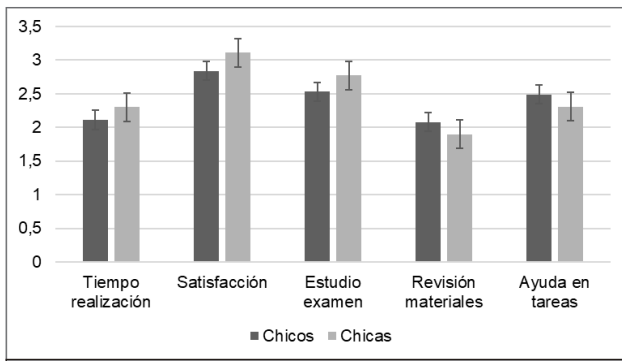


Figura 1. Representación gráfica de las medias de tiempo, satisfacción, estudio para examen, revisión de materiales y ayuda en tareas parental según el género

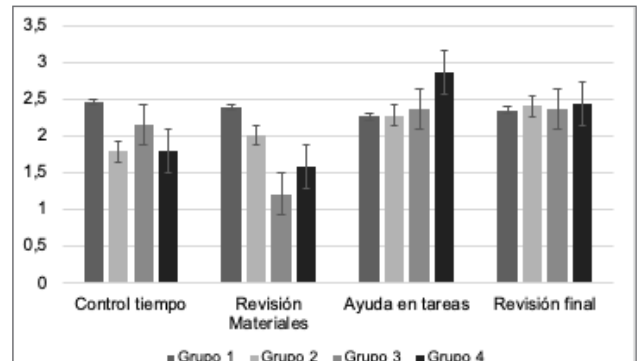


Figura 2. Representación gráfica de las variables de implicación parental según el curso

Tabla 2
Comparaciones Múltiples según el curso usando la prueba de Bonferroni

Variable	Grupo	M	DT	Grupo	M	DT	p	d	IC al 95 %	
									LI	LS
Frecuencia	1	2.66	0.65	2	1.93	0.84	<.001	0.97	0.48	0.97
		3	1.68	0.79	<.001	1.34	0.69	1.27	0.69	1.27
		4	1.94	0.74	<.001	1.03	0.43	1.00	0.43	1.00
Cantidad	1	1.79	1.11	2	2.54	1.05	<.001	-0.69	-1.10	-0.40
		3	2.69	1.17	<.001	-0.78	-1.31	-0.48	-1.31	-0.48
		4	2.45	1.09	<.001	-0.59	-1.07	-0.25	-1.07	-0.25
Tiempo realización	1	1.73	0.74	2	2.41	0.66	<.001	-0.97	-0.92	-0.44
				3	2.68	0.88	<.001	-1.17	-1.22	-0.67
				4	2.06	0.76	.011	-0.44	-0.60	-0.05
	2	2.41	0.66	4	2.06	0.76	.002	0.49	0.09	0.62
	3	2.68	0.88	4	2.06	0.76	<.001	0.75	0.32	0.92

Tabla 2 (Continuación)
Comparaciones Múltiples según el curso usando la prueba de Bonferroni

Variable	Grupo	M	DT	Grupo	M	DT	p	d	IC al 95 %	
									LI	LS
Esfuerzo	3	2.75	0.71	4	2.44	0.70	.047	0.44	0.00	0.61
Satisfacción	1	3.19	0.80	4	2.58	0.81	<.001	0.75	0.32	0.89
	2	3.07	0.72	4	2.58	0.81	<.001	0.63	0.21	0.76
	3	2.90	0.75	4	2.58	0.81	.040	0.40	0.01	0.64
Estudio examen	1	2.41	0.84	3	3.01	0.95	<.001	-0.67	-0.92	-0.29
				4	3.06	0.95	<.001	-0.72	-0.97	-0.34
	2	2.41	0.75	3	3.01	0.95	<.001	-0.69	-0.90	-0.29
				4	3.06	0.95	<.001	-0.76	-0.95	-0.34
Control del tiempo	1	2.45	1.01	2	1.78	0.91	<.001	0.69	0.37	0.96
				4	1.79	0.90	<.001	0.69	0.31	1.00
	2	1.78	0.91	3	2.15	0.87	.022	-0.42	-0.70	-0.03
Revisión materiales	1	2.38	0.99	2	2.00	1.03	.010	0.37	0.06	0.69
				3	1.82	0.94	<.001	0.58	0.20	0.93
				4	1.57	0.88	<.001	0.86	0.44	1.17
	2	2.00	1.03	4	1.57	0.88	.007	0.45	0.08	0.78
Ayuda en tareas	1	2.25	0.95	4	2.86	1.06	<.001	-0.60	-0.97	-0.25
	2	2.27	0.94	4	2.86	1.06	<.001	-0.59	-0.94	-0.24
	3	2.37	1.01	4	2.86	1.06	<.001	-0.47	-0.90	-0.10

Nota. Grupo 1: 3º y 4º de primaria; Grupo 2: 5º y 6º de primaria; Grupo 3: 1º y 2º secundaria; Grupo 4: 3º y 4º secundaria

los deberes, están más satisfechas y estudian más tiempo para un examen. Sin embargo, la revisión de los materiales necesarios y la ayuda en tareas es mayor en el caso de los chicos.

Los análisis univariados según el curso indican diferencias estadísticamente significativas en frecuencia de realización ($F_{(3,435)} = 33.776, p < .001; \eta_p^2 = .189$), cantidad ($F_{(3,435)} = 15.175, p < .001; \eta_p^2 = .095$), tiempo de realización ($F_{(3,435)} = 34.706, p < .001; \eta_p^2 = .193$), esfuerzo ($F_{(3,435)} = 2.767, p = .041; \eta_p^2 = .019$), satisfacción ($F_{(3,435)} = 12.531, p < .001; \eta_p^2 = .080$), tiempo de estudio para examen ($F_{(3,435)} = 18.707, p < .001; \eta_p^2 = .114$), control del tiempo parental ($F_{(3,435)} = 13.707, p < .001; \eta_p^2 = .086$), revisión de materiales parental ($F_{(3,435)} = 12.467, p < .001; \eta_p^2 = .079$) y ayuda en tareas parental ($F_{(3,435)} = 8.462, p < .001; \eta_p^2 = .055$), no encontrándose diferencias significativas según el curso en revisión tareas parental ($F_{(3,435)} = .613, p = .607; \eta_p^2 = .004$).

Para conocer entre qué grupos por cursos existen diferencias significativas se aplica la prueba *post hoc* de Bonferroni, los resultados que aparecen en la Tabla 2 indican la tendencia en frecuencia de realización de los estudiantes del primer grupo, siendo estos los que realizan menor cantidad y dedican menos tiempo. En esfuerzo las diferencias aparecen entre el tercer y el cuarto grupo, y la satisfacción tiende a disminuir con el nivel de escolarización. En lo que respecta al estudio para examen son los estudiantes del cuarto grupo quienes dedican más tiempo en comparación con el resto. En implicación parental se observa una tendencia mayor en control del tiempo y revisión de los materiales en el primer grupo, mientras que los estudiantes de cuarto grupo difieren significativamente en ayuda en tareas parental (ver Figura 2).

Por último, a nivel univariado la interacción género y grupos por cursos es estadísticamente significativa en tiempo de estudio para examen ($F_{(3,435)} = 2.684, p = .046; \eta_p^2 = .018$) con efecto pequeño, mientras que no es significativa en frecuencia de realización ($F_{(3,435)} = .214, p = .887; \eta_p^2 = .001$),

cantidad ($F_{(3,435)} = .805, p = .492; \eta_p^2 = .006$), tiempo de realización ($F_{(3,435)} = .647, p = .585; \eta_p^2 = .004$), esfuerzo ($F_{(3,435)} = .380, p = .767; \eta_p^2 = .003$), satisfacción ($F_{(3,435)} = 2.544, p = .056; \eta_p^2 = .017$), control del tiempo parental ($F_{(3,435)} = 1.474, p = .221; \eta_p^2 = .010$), revisión materiales parental ($F_{(3,435)} = .091, p = .965; \eta_p^2 = .001$), ayuda en tareas parental ($F_{(3,435)} = 1.062, p = .365; \eta_p^2 = .007$) y revisión tareas parental ($F_{(3,435)} = 1.036, p = .376; \eta_p^2 = .007$).

Un segundo análisis multivariado de la varianza (MANOVA) considerando como variable independiente el rendimiento académico general (niveles bajo, medio y alto) indica que el efecto del rendimiento (λ Wilks = $.826; F_{(20,862)} = 4.313, p < .001; \eta_p^2 = .091$) es estadísticamente significativo, siendo el efecto moderado. Los análisis univariados muestran diferencias estadísticamente significativas en frecuencia de realización ($F_{(2,440)} = 6.116, p = .002; \eta_p^2 = .027$), satisfacción ($F_{(2,440)} = 19.488, p < .001; \eta_p^2 = .081$) y control del tiempo parental ($F_{(2,440)} = 4.063, p = .018; \eta_p^2 = .018$). Las variables cantidad ($F_{(2,440)} = .565, p = .569; \eta_p^2 = .003$), tiempo de realización ($F_{(2,440)} = 1.239, p = .291; \eta_p^2 = .006$), esfuerzo ($F_{(2,440)} = 1.956, p = .143; \eta_p^2 = .009$), tiempo de estudio para examen ($F_{(2,440)} = 2.679, p = .070; \eta_p^2 = .012$), revisión materiales parental ($F_{(2,440)} = 1.719, p = .180; \eta_p^2 = .008$), ayuda en tareas parental ($F_{(2,440)} = 1.438, p = .238; \eta_p^2 = .006$) y revisión tareas parental ($F_{(2,440)} = 1.524, p = .219; \eta_p^2 = .007$) no difieren significativamente según el rendimiento académico.

La aplicación de la prueba *post hoc* de Bonferroni evidencia diferencias significativas en frecuencia de realización entre los estudiantes con nivel de rendimiento bajo y los de rendimiento medio, así como entre estos últimos y los que tienen un nivel de rendimiento alto. También existen diferencias significativas entre los estudiantes con nivel de rendimiento bajo y los estudiantes de niveles de rendimiento medio y alto en satisfacción, así como en control del tiempo parental entre los estudiantes con nivel de rendimiento bajo y medio (ver Tabla 3).

Tabla 3
Comparaciones Múltiples según el nivel de rendimiento académico usando la prueba de Bonferroni

Variable	Nivel	M	DT	Nivel	M	DT	p	d	IC al 95 %	
									LI	LS
Frecuencia	Bajo	2.01	0.78	Medio	2.29	0.91	.016	-0.33	-0.51	-0.04
	Medio	2.29	0.91	Alto	1.97	0.81	.004	0.37	0.08	0.55
Satisfacción	Bajo	2.65	0.89	Medio	3.08	0.74	<.001	-0.52	-0.65	-0.21
				Alto	3.19	0.70	<.001	-0.67	-0.75	-0.32
Control tiempo	Bajo	2.18	0.93	Medio	1.86	1.00	.015	0.33	0.05	0.59

DISCUSIÓN

Si bien existen muchos estudios, tanto a nivel nacional como internacional, que demuestran la relación positiva entre la realización de los deberes escolares y el rendimiento académico, otros dudan de esa relación directa dada la influencia que en ese proceso tienen una multiplicidad de variables mediadoras y asociadas al aprendizaje. Con el propósito de seguir avanzando en la investigación de un tema tan relevante, se lleva a cabo este estudio que tiene como objetivo general analizar las diferencias en variables vinculadas a la implicación estudiantil y parental en las tareas para casa según el curso, el género y el rendimiento académico. Los resultados obtenidos confieren un carácter enriquecedor al debate abierto sobre los deberes escolares, contribuyendo positivamente en la investigación educativa y social existente con este tópico de estudio. Si bien en estudios previos ya han sido analizadas estas variables, el potencial del presente radica en aglutinar conjuntamente variables de implicación estudiantil y familiar reforzando los resultados hallados anteriormente, especialmente los que se refieren al cambio de etapa educativa del alumnado.

En primer lugar se comprueba que los estudiantes de cursos superiores tienen mayor

cantidad de tareas, dedican más tiempo en su realización y en estudiar para un examen como se informa en investigaciones recientes (Núñez et al., 2013; Regueiro et al., 2017; Regueiro, Suárez, Valle, Núñez, & Rosario, 2015), y reciben más ayuda por parte de las familias cuando se enfrentan a los deberes escolares. Esto último en consonancia con estudios previos que demuestran que los estudiantes en edad adolescente muestran afectos positivos cuando realizan los deberes acompañados (Shumow, Schmidt, & Kackar, 2008) y alcanzan mayores éxitos académicos cuando son apoyados emocionalmente por los padres (Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Estévez et al., 2015). Asimismo, estos estudiantes se sienten menos satisfechos cuando realizan los deberes verificándose resultados anteriores en los que se encuentra que el nivel de implicación y motivación del alumnado ante las tareas escolares disminuye a medida que avanzan en escolaridad, entre otros motivos porque no reconocen los beneficios potenciales que conlleva su realización (Regueiro, Suárez et al., 2015). Cuando un estudiante percibe y entiende los efectos positivos del trabajo personal en el rendimiento académico mejora notablemente su interés, actitud, percepción de utilidad y motivación hacia las tareas escolares (Valle, Núñez et al., 2015). Sin embargo, son los estudiantes más jóvenes quienes realizan con más frecuencia tareas,

se les controla el tiempo y se revisan los materiales necesarios para su realización por ambos progenitores.

Según el rendimiento académico se demuestra que los estudiantes que estudian más tiempo y están más satisfechos con los deberes escolares son los que obtienen mejores calificaciones. Las diferencias en frecuencia de realización, satisfacción y control del tiempo de las tareas escolares son significativas entre los niveles de rendimiento académico bajo y los que obtienen un rendimiento medio y alto. Todo ello en la línea de estudios que concluyen sobre la relevancia de variables de implicación y motivación en los deberes escolares en la mejora del rendimiento académico (Núñez et al., 2015; Pan et al., 2013; Regueiro et al., 2017; Rodríguez et al., 2015; Trautwein y Lüdtke, 2009; Valle, Pan, Núñez et al., 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Valle et al., 2017; Valle et al., 2018).

En cuanto al género, se ha comprobado que las chicas dedican más tiempo en la realización, están más satisfechas y dedican más tiempo en el estudio para un examen y los chicos precisan de ayuda parental en las tareas y revisión de los materiales necesarios para realizarlas. No se han encontrado diferencias significativas según el género en el esfuerzo percibido en la realización, si bien se ha demostrado en investigaciones previas que el perfil de los estudiantes masculinos está más orientado a evitar el esfuerzo, lo que indica mayor desadaptación y orientación a mantener su propia imagen (Suárez-Valenzuela, & Suárez-Riveiro, 2019) posiblemente por buscar la obtención de resultados más allá que un aprendizaje profundo y significativo. A modo de síntesis y en la línea de estudios anteriores hay que valorar la importancia que variables de implicación en las tareas escolares, tanto estudiantil como familiar, tienen el rendimiento académico, pero sin olvidar la influencia relevante de otro tipo de factores que favorecen o interfieren el desarrollo del aprendizaje (Núñez et al., 2013; Regueiro et al., 2018).

Como otros estudios, este no está exento de limitaciones siendo una de ellas la obtención de los datos mediante autoinforme,

un cuestionario que además debería incluir un mayor número de ítems de recogida de información de cada una de las variables consideradas. Como se ha dejado constancia en el marco teórico es esencial incluir variables como el aprovechamiento y la cantidad de deberes que realmente se completan más allá de los prescritos. Por otro lado, la selección de la muestra por métodos no aleatorios y en este caso reduciéndose la misma a dos centros escolares de la misma titularidad (concertada), no permite generalizar los resultados a toda la población estudiantil. Además, el hecho de ser un trabajo de carácter transversal le resta efectividad y potencia estadística a los resultados.

Sería conveniente en futuros estudios partir de una muestra más amplia obtenida aleatoriamente, incluyendo población de distintas zonas (rural y urbana) y de centros educativos de diferente titularidad (pública y concertada), considerando además como variable comparativa el tipo de jornada –continua o partida- del centro. Debería tenerse en cuenta la finalidad y las expectativas de los docentes al prescribir las tareas, su edad, formación permanente, experiencia y metodología de enseñanza; y en relación a la familia, la formación académica de los progenitores, el nivel profesional, sus expectativas ante el aprendizaje escolar y las conductas de ayuda que prestan a sus hijos/as en casa. Por último, resaltar la importancia de realizar estudios longitudinales que permitan establecer relaciones causales entre todas las variables contextuales y de implicación relevantes en los deberes escolares.

Un argumento a favor de estas estrategias instruccionales puede ser que la gestión eficaz y un feedback familias-docentes, facilita la adquisición de una mayor autonomía y un aprendizaje autorregulado que permite a los estudiantes desarrollar estrategias de planificación, reflexión, interpretación y pensamiento crítico características del aprendizaje significativo. Es frecuente que las familias consulten a los servicios de orientación educativa qué hacer cuando sus hijos/as se sienten desmotivados y solo perciben los deberes como una mera obligación diaria.

Es imprescindible la coordinación docente y el asesoramiento de los especialistas orientadores para trazar una línea común de actuación en cada centro en relación a la prescripción de estas tareas, para que se ajusten a las necesidades específicas del contexto y en particular a las características individuales de cada estudiante.

• **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. F. F., Ruiz, B. R., & González, R. A. M. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84.
- Buijs, M., & Admiraal, W. (2013). Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European journal of psychology of education*, 28(3), 767-779.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62. doi: [10.3102%2F00346543076001001](https://doi.org/10.3102%2F00346543076001001)
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R., & Suárez, N. (2015). Concepciones de los padres sobre su implicación en los deberes en la escuela primaria. *Psicothema*, 27(2), 159-165. doi: [10.7334/psicothema2014.210](https://doi.org/10.7334/psicothema2014.210)
- Escolano, A. (2017). Genealogía de los deberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 475, 42-45.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2014). Tareas escolares en el hogar y rendimiento en matemáticas: Una aproximación multinivel con estudiantes de enseñanza primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 9 (2), 15-29.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2016). Deberes y rendimiento en matemáticas: papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 5-23. doi: [10.1387/RevPsicodidact.13939](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13939)
- Martínez-Priego, C., & Rumayor, M. (2016). La familia y sus ámbitos: cinco ensayos en torno a la familia desde la persona. México: Porrúa.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2013). Incidencia de las tareas para casa en el rendimiento académico. Un estudio con estudiantes iberoamericanos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-178. doi: [10.1387/RevPsicodidact.6156](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6156)
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Piñeda, J. A., Rosário, P., Mourão, R., & Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746. doi: [10.1080/01443410.2013.817537](https://doi.org/10.1080/01443410.2013.817537)
- Núñez, J. C., Suárez, N., Fernández, M., Cerezo, R., Rodríguez, C., & Rosario, P. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *PISA 2012 results: what makes schools successful? Resources, policies and practices* (volume IV). Paris: OECD Publishing.
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896.
- Regueiro, B., Pan, I., Sánchez, B., Valle, A., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2014). Diferencias en la implicación en los deberes escolares en función del rendimiento académico en estudiantes de Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(7), 437-448. doi: [10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.813](https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.813)
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 313-323. doi: [10.30552/ejihpe.v5i3.134](https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.134)
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., Gayo, E., & VALLE, A.

- (2015). Perfiles motivacionales, implicación y ansiedad ante los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 481-498. doi: [10.17979/reipe.2015.0.01.469](https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.469)
- Regueiro, B., Suárez, N., Estévez, I., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Valle, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 92-98.
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63. doi: [10.1387/RevPsicodidact.12641](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641)
- Regueiro, B., Valle, A., Pérez, J. C. N., Rosário, P., Martínez, S. R., & Fernández, N. S. (2017). Cambios en la implicación en los deberes escolares a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 29(2), 266-278.
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Pan, I., Sánchez, B., & Valle, A. (2015). Enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 90-92. doi: [10.17979/reipe.2015.0.01.468](https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.468)
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Cerezo, R., & Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E., & Tüero Herrero, E. (2011). Uso de diarios de tareas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema*, 23(4), 681-687.
- Sarramona, J., & Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Shumow, L., Schmidt, J. A., & Kackar, H. (2008). Adolescents' experience doing homework: Associations among context, quality of experience and outcomes. *The School Community Journal*, 18(2), 9-27.
- Suárez, J. M., Anaya, D., & Fernández, A. P. (2006). Referentes para la orientación del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 19-32.
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., ROSÁRIO, P., & Núñez, J. C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84.
- Suárez-Valenzuela, S., & Suárez-Riveiro, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 164-184. doi: [10.5209/RCED.56057](https://doi.org/10.5209/RCED.56057)
- Sun, S., Pan, W., & Wang, L. L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 989.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388. doi: [10.1016/j.learninstruc.2007.02.009](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009)
- Trautwein, U., & 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. doi: [10.1016/j.learninstruc.2008.05.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001)
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of educational psychology*, 98(2), 438. doi: [10.1037/0022-0663.98.2.438](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438)
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational psychology review*, 15(2), 115-145.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of*

- Educational Psychology*, 101(1), 176. doi: [10.1037/0022-0663.101.1.176](https://doi.org/10.1037/0022-0663.101.1.176)
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Rosário, P., & Inglés, C. (2015). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology*, 35 (5), 634-650. doi: [10.1080/01443410.2013.819072](https://doi.org/10.1080/01443410.2013.819072)
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Deberes y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. doi: [10.6018/analesps.31.2.171131](https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131)
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., & Nunes, A. R. (2015). Predicting approach to homework in Primary school students. *Psicothema*, 27(4), 334-340.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355. doi: [10.1989/ejihpe.v5i3.137](https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.137)
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Rosário, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria. *European Journal of Education & Psychology*, 11(1), 19-31. doi: [10.30552/ejep.v11i1.183](https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.183)
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Ferradás, M., & Freire, C. (2015). ¿Es diferente la implicación de los deberes escolares según el rendimiento académico de los estudiantes? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(2), 80-85. doi: [10.17979/reipe.2015.2.2.1344](https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.2.1344)
- Valle, A., Regueiro, B., Suárez, N., Núñez, J. C., Rosário, P., & Pan, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 123-142. doi: [10.11144/Javeriana.m10-20.raet](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.raet)
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Piñeda, J. A., & Rosário, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97.
- Xu, J. (2006). Gender and homework management reported by high school students. *Educational Psychology*, 26, 73-91. doi: [10.1080/01443410500341023](https://doi.org/10.1080/01443410500341023)
- Xu, J. (2008a). Models of secondary school students' interest in homework: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1180-1205. doi: [10.3102%2F0002831208323276](https://doi.org/10.3102%2F0002831208323276)
- Xu, J. (2008b). Validation scores on the homework management scale for middle school students. *The Elementary School Journal*, 109, 82-95.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: a multilevel analysis. *Learning and Individual Differences* 20, 34-39.
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 104, 171-182. doi: [10.1080/00220671003636752](https://doi.org/10.1080/00220671003636752)