

Revista de Psicología y Educación

Journal of Psychology and Education



Facultad de Educación-CFP
Universidad Complutense Madrid

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Volumen 9, Número 2, Año 2014

Revista de Psicología y Educación / *Journal of Psychology and Education*

<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Director / Editor

José-María Román Sánchez. *Universidad de Valladolid*

Director Adjunto / Assistant Editor

Víctor Santiuste Bermejo. *Universidad Complutense de Madrid*

Secretarios de Redacción / Editing Staff

Ángel de Juanas Oliva. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Carlos de Frutos Diéguez. *Universidad de Valladolid*

Lorena Valdivieso León. *Universidad de Valladolid*

Webmaster

Moisés Martínez Davidson

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Ana Miranda Casas (U. de Valencia)	Lisette Poggioli (U. Católica Andrés Bello, Venezuela)
Ángel Huguet Canalis (U. de Lleida)	Manuel Acosta Contreras (U. de Huelva)
Antonio Maldonado (U. Autónoma de Madrid)	Manuel Deaño Deaño (U. de Vigo)
Antonio Valle Arias (U. de A Coruña)	María de los Dolores Valadez (U. de Guadalajara, México)
Belén Bueno Martínez (U. de Salamanca)	María del Carmen González Torres (U. de Navarra)
Cándido Inglés Saura (U. Miguel Hernández de Elche)	María Rosario Bermejo García (U. de Murcia)
Concepción Medrano Samaniego (U. del País Vasco)	María Victoria Pérez Villalobos (U. de Concepción, Chile)
Emilia Serra Desfilis. (U. de Valencia)	María Victoria Trianes (U. de Málaga)
Erik de Corte (U. de Leuven, Holanda)	Martín Durand (U. de Montpellier, Francia)
Estanislau Pastor Mallol (U. Rovira I Virgili de Tarragona)	Mathew Lipman (Montclair State College, EE.UU)
Fernando Lara Ortega (U. de Burgos)	Mel Ainscow (U. de Manchester, Reino Unido)
Francisco J. García Bacete (U. Jaume I de Castellón)	Miguel Ángel Carbonero Martín (U. de Valladolid)
Isabel Fajardo Caldera (U. de Extremadura)	Nelly Guadalupe Ramírez (U. de Guanajuato, México)
Jesús Beltrán Llera (U. Complutense de Madrid)	Orazio Licciardello (U. de Los Estudios de Catania, Italia)
Jesús de la Fuente Arias (U. de Almería)	Pablo Sotés Ruiz (U. Pública de Navarra)
Jesús-Nicasio García Sánchez (U. de León)	Robert H. Ennis (U. de Illinois, EE.UU)
José Carlos Núñez Pérez (U. de Oviedo)	Rocco Quaglia (U. de Los Estudios de Torino, Italia)
José-Ignacio Navarro Guzmán (U. de Cádiz)	Rosa Ana Clemente Estevan (U. Jaume I de Castellón)
Juan E. Jiménez González (U. de La Laguna)	Rosario Ortega Ruiz (U. de Córdoba)
Juan Fernández Sánchez (U. Complutense de Madrid)	Valérie Tartas (U. de Toulouse-Le-Mirail, Francia)
Leandro S. Almeida (U. de Minho, Portugal)	Valle Flores Lucas (U. de Valladolid)
Leila do Socorro Rodrigues (U. Estado Do Pará, Brasil)	

Esta revista pertenece a ACIPE - Asociación Científica de Psicología y Educación, entidad académico-profesional de carácter no lucrativo. Periodicidad semestral. Se edita en colaboración con la Facultad de Educación. UCM.

Sede social

Departamento. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. UCM.

c/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid. España

e-mail: secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es

URL: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

Esta Revista se encuentra:

Indexada en bases de datos: IN-RECS, Resh, Latindex,

DOAJ, Dialnet, A360°, EBSCO, Compludoc, MIAR,

Biblioteca Nacional de España y ULRICHSWEB.

Indexada en catálogos: WorldCat, DICE, Scirus, Google

Scholar, ISOC del CSIC, Cisne (UCM), REBIUN, CO-

PAC, Sudoc y ZDB.

La Revista de Psicología y Educación recibió un total de 6 manuscritos originales de los cuáles fueron excluidos 0.

Revista de Psicología y Educación

Journal of Psychology and Education



Facultad de Educación-CFP
Universidad Complutense Madrid

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Volumen 9, Número 2, Año 2014

Edita Compañía Española de Reprografía y Servicios S.A.

I.S.S.N.: 1699-9517

Depósito Legal: M-32877-2006

Imprime C.E.R.S.A. Editorial

C/ Dublín, 15-B

Polígono Europolis

28232 Las Rozas (Madrid)

www.publicarya.com

cersa@telefonica.net

Sumario

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

Volumen 9, Número 2, 2014

ISSN:1699-9517·e-ISSN:1989-9874

Antonio Valle, José Carlos Nuñez y Pedro Rosário <i>Presentación</i>	5
Rubén Fernández-Alonso, Javier Suárez-Álvarez y José Muñiz <i>Tareas Escolares en el Hogar y Rendimiento en Matemáticas: una aproximación Multinivel con estudiantes de Enseñanza Primaria</i>	15
Francisco Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido <i>Las tareas para casa como recurso para una enseñanza de calidad</i>	31
Bibiana Regueiro, Natalia Suárez, Susana Rodríguez e Isabel Piñeiro <i>Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las Tareas para Casa en Educación Secundaria</i>	45
Tânia Nunes, Jennifer Cunha, Rosa Mourão e Ana Rita Nunes <i>O papel do professor: Enfoque nas características de um TPC de qualidade</i>	57
Ana Margarida Veiga Simão e Sara Mendão Carvoeiro <i>O papel dos trabalhos para casa no estudo privado</i>	71
Natalia Suárez, Bibiana Regueiro, Ellián Tuero, Rebeca Cerezo y Celestino Rodríguez <i>La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico</i>	83
Reseñas	
M ^a Ángeles Hernández Prados y Aurora Manrubia <i>Familia y Vulnerabilidad en México. Realidades y percepciones</i>	95
Normas de Publicación	99

Summary

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

Volumen 9, Número 2, 2014

ISSN:1699-9517·e-ISSN:1989-9874

Antonio Valle, José Carlos Nuñez & Pedro Rosário <i>Presentation</i>	5
Rubén Fernández-Alonso, Javier Suárez-Álvarez & José Muñiz <i>Homework and academic performance in mathematics: A multilevel approach with Primary School student</i>	15
Francisco Javier Murillo & Cynthia Martínez-Garrido <i>Homework as a resource for quality teaching</i>	31
Bibiana Regueiro, Natalia Suárez, Susana Rodríguez & Isabel Piñeiro <i>Predictor variables of homework involvement on Compulsory Secondary Education students</i>	45
Tânia Nunes, Jennifer Cunha, Rosa Mourão & Ana Rita Nunes <i>Teacher role: Focus on the characteristics of an homework of quality</i>	57
Ana Margarida Veiga Simão & Sara Mendão Carvoeiro <i>The role of homework in the personal study</i>	71
Natalia Suárez, Bibiana Regueiro, Ellián Tuero, Rebeca Cerezo & Celestino Rodríguez <i>Family involvement in education as a tool for working towards academic success</i>	83
Book reviews	
M ^a Ángeles Hernández Prados & Aurora Manrubia <i>Family and vulnerability in Mexico. Realities and perceptions</i>	95
Author guidelines	99

Presentación

Presentation

Tema Monográfico: *Las “tareas para casa” a debate*

Resumen

En los últimos años, desde distintos frentes y en la mayor parte de los países de nuestro entorno -incluido el nuestro- se ha reavivado el debate histórico sobre la relevancia social y educativa de los deberes escolares y la conveniencia, o no, de prescribirlos en las diferentes etapas educativas. Preocupado por este asunto, el Director de la Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education ha considerado oportuno elaborar un número monográfico sobre este tema con el fin de generar debate psicoeducativo y nuevas líneas de investigación. El tema monográfico que ahora ve luz es un conjunto de seis trabajos originales de investigadores especialistas en el tema de diferentes universidades de España y Portugal. Desde distintas perspectivas metodológicas (estudios multinivel, análisis fenomenográfico, revisión conceptual) y teniendo como objetivo tres dimensiones de los deberes escolares (individual, familiar, instruccional), los seis artículos aportan datos relevantes para el desarrollo del conocimiento científico y para la práctica educativa.

Palabras clave: deberes escolares, rendimiento académico, desarrollo socio-emocional, modelos multinivel, educación obligatoria.

Abstract

In recent years a historical debate has rekindled in most of the countries around, including ours, and from different fronts. It's a debate on the social and educational relevance of homework and convenience of prescribing them. The Director of the Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education has seen fit to publish a monographic about this issue in order to establish a psychological and educational debate and to create new research. The monographic is composed of six original papers whose authors are Spanish and Portuguese researchers specialized in this field. From different methodological perspectives (multilevel studies, phenomenographic analysis, conceptual review) and aiming three dimensions of homework (individual, family, instructional), all written papers provide important information for the development of the scientific knowledge and educational practice.

Keywords: homework, academic achievement, socio-emotional development, multilevel models, compulsory education.

La relevancia social y educativa de los deberes escolares (tareas para casa –TPC– en adelante) viene marcada por el gran debate surgido en los últimos años desde distintos frentes y en la mayor parte de los países de nuestro entorno, incluido el nuestro, sobre la conveniencia o no de prescribirlas a los estudiantes. En algunos países como Francia y Bélgica la polémica ha sido tan pronunciada que ha llevado a que los padres realizaran una huelga de “lápices caídos” como medida de oposición radical a la prescripción de tareas para casa, lo que ha obligado a que los propios gobiernos de ambos países se plantearan una prohibición real de las mismas. Pero estas controversias también han generado debates importantes en nuestro país, donde dos de las principales asociaciones de padres y madres de alumnos (CEAPA y CONCAPA) tampoco se ponen de acuerdo en este asunto, mostrando posturas enfrentadas respecto de la conveniencia o no de prescribir TPC a los estudiantes. No obstante, el tema es tratado de modo distinto y con un abordaje diferente en los sistemas educativos de cada país. Desde algunos países, como Alemania y Reino Unido, donde sí parece conveniente la realización TPC, aunque en algunos casos con recomendaciones respecto al tiempo, hasta otros países como Dinamarca donde los estudiantes no tienen que hacerlas o Finlandia donde sí hay una recomendación de que el tiempo dedicado a las TPC no sobrepase los treinta minutos diarios.

Por tanto, parece evidente que las TPC son una de las actividades educativas que mayores controversias ha generado en los últimos años en diferentes sectores educativos. Dado que no existen unos criterios claros respecto a cómo, cuándo y cuántas deben ser prescritas, la polémica está lejos de tener una respuesta precisa sobre el grado de utilidad y de sus efectos sobre el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. A esto hay que añadir que la investigación en este ámbito tampoco ofrece una única respuesta a los múltiples interrogantes que surgen a la hora de recomendar su uso y, sobre todo, hay una ausencia de resultados coherentes que ofrezcan con claridad cuál es el camino a seguir en el futuro.

Lo que sí parece claro es que el rol del alumno es totalmente determinante en las TPC. Es él quien toma decisiones sobre si hace o no esas tareas, sobre cómo y cuándo las hace y, en caso de problemas, a qué estrategias y ayudas puede recurrir para solucionarlos (Rosário et al., 2009). En relación con estas variables del alumno, la investigación sobre la relación entre las TPC y el rendimiento escolar ha estado muy centrada en cómo el tiempo empleado por los alumnos en la realización de las tareas asignadas (*homework time*) incide en el rendimiento académico. Los resultados de la investigación pasada son poco claros y, en algu-

nos casos, incluso contradictorios (Rosário, Mourão, Trigo, Suárez, Fernández y Tuero-Herrero, 2011). De hecho, el tiempo invertido por el alumno en las TPC no es en sí mismo una garantía de su compromiso en la realización de las tareas asignadas (Rosário, Mourão, Núñez & Solano, 2008). Es más, un exceso de tiempo empleado en la realización de esas tareas puede significar, en ocasiones, una baja competencia cognitiva del alumno en ese ámbito de conocimiento, una baja capacidad de autorregulación del ambiente de estudio, de distractores o de emociones negativas que lo desvían de la tarea. Por el contrario, a veces, un escaso tiempo empleado en la tarea puede ser sinónimo de elevada competencia en esos ámbitos (p.e.: De Jong, Westerhof, & Cremers, 2000; Rosário et al., 2008). Por tanto, los tiempos prolongados haciendo las TPC es más probable que reflejen problemas de motivación o problemas de comprensión que sean un signo de alto esfuerzo y motivación del estudiante (Trautwein & Köller, 2003; Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann, & Lüdtke, 2009.). De hecho, el esfuerzo invertido en las TPC ha demostrado tener un impacto más positivo en el rendimiento académico que el tiempo dedicado a esas tareas (Trautwein, Lüdtke, Kastens, & Köller, 2006). Además, varios estudios que han separado los efectos de la asignación y de la realización de las TPC (De Jong, Westerhof & Cremers, 2000; Muhlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay, 2000; Trautwein, 2007) indican que los estudiantes que dedican más tiempo a las TPC no necesariamente obtienen mejores resultados que sus compañeros.

En todo caso, parece que los resultados de la investigación sobre el efecto de las TPC en los resultados académicos de los estudiantes son algo inconsistentes (Katza, Kaplan, & Gueta, 2010). La mayoría de los trabajos sólo encuentran una débil relación entre el tiempo dedicado a las TPC, aprendizaje de los estudiantes y el rendimiento (Senechal & LeFevre, 2002). De hecho, incluso esta relación varía según la edad del estudiante: de modesta a débil entre los estudiantes en los cursos altos (por ejemplo, Cooper & Valentine, 2001) y ausencia de relación en el caso de los estudiantes de primaria (Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998). Entonces, ¿cuáles son algunas de las variables que pueden explicar la mayor o menor relevancia que pueden tener las TPC sobre el rendimiento académico de los estudiantes?

Probablemente, una posible explicación de la escasa relación entre las TPC y el logro académico es la motivación de los estudiantes hacia esas tareas (Trautwein, Ludtke, Schnyder, & Niggli, 2006). La investigación sugiere que el tipo de motivación de los estudiantes ante una una tarea se relaciona con la calidad de su implicación (Ryan, & Deci, 2000). Aunque no hay demasiada investiga-

ción sobre el tema, hay algunos indicios de que muchos estudiantes participan en las TPC no por el interés o entusiasmo que les producen, sino más bien por otras razones como, por ejemplo, el sentido del deber, el deseo de agradar o, incluso, por la evitación de castigos (Walker, Hoover-Dempsey, Whetselm & Green, 2004).

Pero, la realización exitosa de las TPC no sólo está condicionada por las razones y motivos que tienen los estudiantes, sino también por el tipo de estrategias que ponen en marcha durante el proceso de realización de esas tareas, lo cual puede materializarse en modalidades distintas según se focalice en el uso de estrategias orientadas a la resolución de las tareas de un modo mecánico y reproductivo o se centre más en el uso de estrategias orientadas a la comprensión y al significado.

Dentro de las TPC, además del rol del alumno, también es importante el papel de los profesores, ya que son ellos los responsables de prescribir las TPC a sus alumnos. Sin duda, el profesorado constituye otro de los pilares fundamentales en el complejo proceso de las TPC. De hecho, son los profesores quienes que marcan las pautas sobre el número, frecuencia, duración, objetivos y evaluación de las TPC que prescriben a sus alumnos. Por tanto, las decisiones que los profesores tomen en torno a estas cuestiones van a condicionar en buena medida la realización de las TPC por parte de sus alumnos y, sobre todo, la calidad y beneficios de dicho proceso, tanto con respecto a su motivación como al grado de profundidad al hacer esas TPC. Que estas tareas se conviertan en algo útil, interesante y motivante para los alumnos, dependerá en gran medida de cómo el profesorado prescriba esas tareas y de la conexión que establezca con los aprendizajes realizados en el aula. Por ello, es importante el *feedback* proporcionado por el profesor, ya que es una forma de que los alumnos perciban la calidad de sus progresos y ayudarlos a superar las dificultades con las que se han encontrado al realizar las TPC. Para ser eficaz, el *feedback* debe aportar información sobre el progreso conseguido y sobre cómo actuar en el futuro. Proporcionar *feedback* sobre una tarea concreta debe incluir información sobre el grado de éxito en su realización, dando la posibilidad de mejorar y ampliar el conocimiento.

No obstante, además del alumno que realiza las TPC y del profesor que las prescribe, el papel de los padres también es fundamental. Aunque existen discrepancias respecto al rol que deben desempeñar los padres ante las TPC, resulta evidente que su grado de implicación tiene consecuencias importantes no solo en el resultado final de esas tareas sino también en el proceso de realización de

las mismas por parte de sus hijos. Todo parece indicar que el entorno familiar y, más en concreto, el apoyo y *feedback* proporcionado por los padres respecto de los deberes escolares constituyen un factor de gran importancia que puede determinar en gran medida la implicación de los alumnos en las mismos. Proporcionar apoyo afectivo y emocional animando a sus hijos a implicarse puede contribuir positivamente a mejorar su motivación e interés por la realización de las TPC. Sin embargo, considerar que cualquier tipo de participación e implicación de los padres es mejor que ninguna no parece justificada a raíz de los resultados obtenidos por algunas investigaciones. Así, Cooper (2001) encontró que el apoyo de los padres para la autonomía de sus hijos se relacionaba positivamente con el rendimiento académico, mientras que la participación directa de los padres mantenía relaciones negativas con el rendimiento.

En este número monográfico se presentan seis trabajos que tratan de ofrecer un panorama actual sobre algunos aspectos relevantes de las TPC, su relación con el rendimiento académico y con el contexto donde tienen significado. En concreto, se ha diseñado una monografía en base a seis trabajos, más bien breves, a partir de los cuales traer a discusión algunos aspectos que todavía necesitan mayor y más profunda investigación.

Como se ha comentado anteriormente, la *relación entre hacer deberes y rendimiento académico* es analizada en los diferentes estudios, presumiblemente debido a las edades de los alumnos, los instrumentos de medida, los contextos educativos, etc. No obstante, una de las variables que más pudieran explicar las diferencias encontradas por los distintos investigadores es el tipo de estrategia utilizada en la recogida de datos y el método de análisis usado (Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann, & Ludtke, 2009). Para abordar este problema, e intentar aportar más luz a este asunto, en esta monografía –inicialmente- se aportan dos trabajos que abordan la relación entre TPC y rendimiento académico en base a una aproximación multinivel con estudiantes de una misma etapa educativa (Educación Primaria) y amplias muestras de alumnos. Este tipo de metodología permite conocer la relevancia de variables relativas a las TPC en la predicción del rendimiento académico en diferentes niveles de análisis (individuo, aula, centro, países).

En el primer trabajo, *Tareas escolares en el hogar y rendimiento en Matemáticas: una aproximación multinivel con estudiantes de Enseñanza Primaria*, elaborado por dos profesores de la Universidad de Oviedo (Javier Suárez-Alvarez y José Muñiz) y un técnico de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias (Rubén Fernández-Alonso), fueron estudiados mediante

un análisis jerárquico-lineal de dos niveles (alumnado y aula) los datos de una muestra de 7471 estudiantes de cuarto de Educación Primaria (403 grupos-aula de 296 centros educativos del Principado de Asturias). A nivel individual se evaluó el tiempo invertido en los deberes, el esfuerzo empleado, y el modo en que se realizan los deberes. A nivel de aula, las variables tomadas en consideración fueron la cantidad de tareas escolares realizadas y la frecuencia de asignación de las mismas por parte del profesorado. Se incluyeron además tres variables de ajuste individual (de control): género, nivel socioeconómico y cultural y rendimiento previo. Como se puede apreciar en este trabajo, las variables relativas a los deberes con mayor influencia en los resultados son el modo de hacer los deberes escolares por parte del alumnado (nivel individuo) y la frecuencia de asignación de las tareas por parte del profesorado (nivel clase). En concreto, se observó que el rendimiento en Matemáticas es mayor en la medida en que los alumnos realizan más deberes (que menos) y éstos son trabajados de modo autónomo.

El segundo trabajo de investigación de este monográfico, *Las tareas para casa como recurso para una enseñanza de calidad*, elaborado por dos profesores de la Universidad Autónoma de Madrid (Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido) analiza la relación entre TPC y desarrollo a dos niveles: rendimiento cognitivo (en Lengua y Matemáticas) y desarrollo socio-afectivo (autoconcepto y satisfacción hacia la escuela), a partir de los datos aportados por dos estudios internacionales (con un total de más de 200.000 estudiantes de Educación Primaria evaluados). Los datos del primer estudio fueron analizados en tres niveles (estudiante, aula, centro) y los del segundo estudio se analizaron en cuatro niveles (estudiante, aula, centro, país). Entre los resultados más destacados del primer estudio está que (a) prescribir tareas es mejor que no prescribirlas, principalmente para los alumnos de rendimiento medio-bajo, (b) el rendimiento cognitivo aumenta en la medida en que las TPC son corregidas y tienen *feedback* por parte del profesor, (c) el autoconcepto de los alumnos está relacionado positivamente con la asignación de deberes (siempre que éstos estén ajustados al nivel de los alumnos), sin embargo (d) la satisfacción de los estudiantes con la escuela es mayor si no se prescriben deberes escolares. En contraste, los resultados del segundo estudio indicaron que: (e) no existe relación entre rendimiento y realizar más o menos TPC o con el tiempo dedicado a las mismas, (f) no existe relación entre rendimiento y *feedback* aportado por el profesor, (g) aunque si existe relación positiva con el hecho de corregirlas en clase y (h) con la estrategia de utilizarlas en clase durante el proceso instruccional.

De los dos estudios anteriores se desprende que realizar deberes puede resultar beneficioso para el rendimiento, tanto académico como para el desarrollo personal (p.e.; autoconcepto, actitud hacia la escuela), y, principalmente, si se trata de un trabajo autónomo. Dado que el modo y la intensidad de la implicación del estudiante es una variable importante en la relación entre TPC y rendimiento académico, el tercer trabajo que compone esta monografía se dirigió al análisis de las condiciones personales que llevan al estudiante a implicarse más o menos en los deberes escolares. En este estudio (*Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para casa en Educación Secundaria*), firmado por profesoras de la Universidad de A Coruña (Bibiana Regueiro, Susana Rodríguez e Isabel Piñeiro) y de la Universidad de Oviedo (Natalia Suárez), se analizó la implicación en los deberes escolares de una muestra de 899 estudiantes, de 14 centros educativos, en términos de variables motivacionales y afectivas tales como la motivación intrínseca hacia los deberes, la percepción de utilidad de los mismos, la gestión de la motivación, la ansiedad ante los deberes, cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado a la realización de los deberes, y el aprovechamiento del tiempo a la hora de la realización de los deberes escolares. El análisis de los datos fue realizado mediante *ecuaciones de regresión lineal paso a paso*. Los resultados obtenidos indican que la implicación del estudiante (en términos de cantidad de deberes realizados) está positiva y fuertemente determinada por el tiempo que dedican los estudiantes a la realización de los deberes y con la motivación intrínseca, y en menor medida con el aprovechamiento del tiempo, con la percepción de utilidad y con la gestión de la motivación, mientras que la relación es negativa con la ansiedad ante los deberes.

Por otra parte, en el modelo de deberes escolares elaborado por Trautwein, Lüdtke, Schnyder, & Niggli (2006) se asume que la implicación de los estudiantes en la realización de las TPC, así como sobre las variables motivacionales y afectivas que determinan la implicación, están determinadas en parte por ciertas características relacionadas con el profesor y/o con el proceso instruccional. En este sentido, investigadoras de la Universidad de Minho (Portugal) (Tânia Nunes, Jennifer Cunha, Rosa Mourão y Ana Rita Nunes) han elaborado un manuscrito teórico (*O papel do professor: Enfoque nas características de um TPC de qualidade*) en el que se revisan los resultados de la investigación sobre la influencia de las principales características de un TPC de calidad así como una serie de orientaciones para la práctica educativa y para la investigación futura. Los estudios revisados focalizan su interés en dos momentos cruciales: el diseño y prescripción de las TPC a los alumnos, y la posterior corrección de las mismas

en clase. En relación al primer tópico, se aporta un nuevo trabajo de dos investigadoras de la Universidad de Lisboa (Portugal), el cual lleva por título “*O papel dos trabalhos para casa no estudo privado*”. En este trabajo se analiza la relación percibida por el estudiante entre el proceso de estudio y la realización de diferentes tipos de TPC. La metodología utilizada es de tipo fenomenográfico. En el estudio participan doce estudiantes de bachiller quienes contestaron a una entrevista semiestructurada para obtener información sobre dos aspectos: (1) la concepción del alumno respecto del proceso de estudio real e ideal y (2) el papel de las TPC en el proceso de estudio real e ideal.

Finalmente, el sexto y último documento que conforma esta monografía, titulado “*La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico*”, elaborado por investigadores de la Universidad de Oviedo (Natalia Suárez, Ellián Tuero, Rebeca Cerezo y Celestino Rodríguez) y de la Universidad de A Coruña (Bibiana Regueiro), aborda el contexto familiar, tanto desde una perspectiva general como en relación a los deberes escolares, como otra de las dimensiones importantes destacadas en el modelo ya mencionado de Trautwein y colaboradores (2006). Tal como se plantea en este artículo, la investigación pasada muestra que la implicación de los padres en la realización de los deberes escolares está relacionada significativamente con el rendimiento académico de los hijos (p.e.: Dumont, Trautwein, Nagy, Nagen-gast, 2013; Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald, Spinath, 2013), aunque dependiendo del tipo de implicación parental el efecto puede ser positivo o negativo (Núñez et al., en revisión). Los autores de este trabajo abordan dos cuestiones de interés para este tema: (a) el efecto diferencial de las distintas formas de implicación parental sobre el rendimiento de los hijos y (b) la descripción del modo de relación familia-escuela-comunidad tomando como ejemplo el trabajo realizado en el *Center on School, Family and Community Partnerships*.

Ojalá el contenido de los documentos seleccionados provoquen discusiones constructivas y de ellas se deriven orientaciones para proyectos de investigación futura, y acciones educativas de base científica, o como se dice ahora “basadas en la evidencia”.

Referencias

Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.
- De Jong, R., Westerhof, K.J., & Creemers, B. P. M. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. *Educational Research and Evaluation*, 6, 130-157.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2013). Quality of Parental Homework Involvement: Predictors and Reciprocal Relations With Academic Functioning in the Reading Domain. *Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1037/a0034100
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78, 246-267.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (en revisión). 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*.
- Ryan, E. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 179-192.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., & 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, & S. Rodríguez

- (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 123-134). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E. y Tuero-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), 881-887.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement-still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 116-145.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C., & Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5 through 9: Development, motivational antecedents, and the association with effort on class-work. *Child Development*, 77, 1094-1111.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & 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., & Ludtke, 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.
- Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., Whetselm, D.R., & Green, C.L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teacher, afterschool program staff, and parent leaders*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Viernes, 7 de noviembre de 2014

Antonio Valle, *Universidad de A Coruña*
 José Carlos Núñez, *Universidad de Oviedo*
 Pedro Rosário, *Universidade do Minho*

Tareas Escolares en el hogar y rendimiento en Matemáticas: una aproximación Multinivel con estudiantes de Enseñanza Primaria

Homework and academic performance in mathematics: A multilevel approach with Primary School student

Rubén Fernández-Alonso^{1,2}, Javier Suárez-Álvarez² y José Muñiz²

Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias¹, Universidad de Oviedo²

Resumen

La influencia de las tareas escolares en el hogar o deberes sobre el rendimiento de los estudiantes ha sido ampliamente investigada para los distintos niveles educativos, si bien no existe una posición unánime sobre el papel de este constructo en el rendimiento escolar. En el presente trabajo se analizó la relación entre la realización de las tareas escolares en el hogar y el rendimiento en matemáticas. La muestra está compuesta por 7471 estudiantes de cuarto curso de educación primaria. La edad media es de 9,9 años y la desviación típica de las edades 0,41. El 47,8% son niñas, y el 92,3% tiene nacionalidad española. Se utilizó un análisis jerárquico-lineal de dos niveles: alumnado y aula. A nivel individual se evaluaron las siguientes variables: tiempo invertido, esfuerzo empleado y modo en que se realizan los deberes. A nivel de aula las variables tomadas en consideración fueron: la cantidad de tareas escolares, y la frecuencia de asignación de las mismas por parte del profesorado. Se incluyeron además tres variables de ajuste individual: género, nivel socioeconómico y cultural y rendimiento previo. Las variables relativas a los deberes con mayor influencia en los resultados son la realización autónoma de los deberes escolares por parte del alumnado, y la frecuencia de asignación de las tareas por parte del profesorado. Los resultados confirman la importancia de estudiar la relación entre los deberes y el rendimiento escolar mediante metodología multinivel, teniendo en cuenta variables de ajuste.

Palabras clave: deberes, tareas escolares en el hogar, matemáticas, rendimiento académico, modelos multinivel, modelos jerárquico-lineales.

Abstract

The influence of homework on student performance has been widely investigated for the different educational levels, although there is no a unanimous position on the role of this construct in the academic performance. The main goal of the present research was to analyze the relationship between homework and academic performance in mathematics. The sample was made up of 7471 primary school students, with a mean age of 9,9 and standard deviation of 0,41; 47,8% were women, and 92,3% had Spanish nationality. A two-level hierarchical-linear analysis was performed: student and class. At the individual level three variables were evaluated: time spent doing homework, effort, and the way homework was done. At

the class level two variables have been considered: the amount of homework carried out, and the assignment frequency of homework. In addition, three individual adjustment variables were taken into account: gender, socioeconomic and cultural level, and prior knowledge. The results show that the most influential homework variables are the autonomy of the students when doing the homework, and the frequency of homework assignment by teachers. Furthermore the results confirm the importance of studying the relationship between homework and academic performance using a multilevel approach, and taking into account the adjustment variables.

Keywords: homework, mathematics, academic performance, multilevel models, hierarchical linear models.

La investigación de las relaciones entre los deberes o tareas escolares en el hogar (TEH) y el rendimiento académico tiene una larga tradición en el ámbito de la Psicología Educativa. Las revisiones pioneras de Cooper (1989), Cooper, Robinson y Patall (2006), Cooper y Valentine (2001), Goldstein (1960), Paschal, Weinstein y Walberg (1984) permitieron comprobar cómo, a lo largo de la pasada centuria, la investigación evolucionó desde posiciones positivistas hasta aproximaciones más integrales y comprensivas. La conclusión general de estos trabajos es que existe una relación positiva entre las TEH y los resultados académicos. Sin embargo, el nuevo siglo comenzó con una profunda revisión de esta conclusión, así Trautwein y Köller (2003) señalan que las TEH son un hecho de naturaleza multinivel, ya que una misma variable tiene significado diferente según el nivel de análisis en que sea tratada, y también puede mostrar efectos diferenciales, incluso opuestos, dependiendo del nivel de análisis. Ahora bien, la mayoría de las investigaciones sobre TEH del siglo

XX no empleaban análisis multinivel por lo que Trautwein y Koller (2003) ponen en cuarentena la dirección causal de sus conclusiones, al mostrar que una correlación de magnitud 0,25 como la encontrada en el meta-análisis de Cooper (1989) podría deberse a diferentes y antagónicas combinaciones del nivel de análisis de la variable predictora (en este caso el tiempo de estudio). Por todo ello, Trautwein y Koller (2003) recomiendan que para estudiar la asociación entre TEH-y resultados escolares se utilice un acercamiento multinivel. Como consecuencia se han ido acumulado evidencias obtenidas mediante enfoques multinivel sobre la relación entre TEH y rendimiento académico (De Jong, Westerhof, & Creemers, 2000; Dettmers, Trautwein, & Lüdtke, 2009; Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Goetz, Pekrun, & Frenzel, 2011; Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Kunter, & Baumert, 2010; Farrow, Tymms, & Henderson, 1999; Goetz, Nett, Martiny, Hall, Pekrun, Dettmers, & Trautwein, 2012; Lubbers, Van Der Werf, Kuyper, & Hendriks, 2010; Murillo y Martínez-Garrido, 2013, 2014;

Núñez, Vallejo, Rosario, Tuero, & Valle, 2014; OECD, 2013; Patal, Cooper, & Wynn, 2010; Trautwein, 2007; Trautwein, Köller, Schmitz, & Baumert, 2002; Trautwein, Lüdtke, Schnyder, & Niggli, 2006; Trautwein, Niggli, Schnyder, & Lüdtke, 2009; Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann, & Lüdtke, 2009; Tymms & Fitz-Gibbon, 1992).

Estos estudios multinivel muestran que, a nivel individual el tiempo invertido en TEH tiene poco efecto sobre el rendimiento académico (De Jong et al., 2000), y cuando éste aparece suele ser negativo, es decir, a más tiempo dedicado a las TEH peor rendimiento (Trautwein, 2007; Trautwein & Lüdtke, 2007; Trautwein, Schnyder et al., 2009), lo cual puede resultar paradójico. Estos resultados lo que vienen a indicar es que los estudiantes con más dificultades, o menos conocimientos previos, necesitan más tiempo para completar sus tareas. Por su parte, cuando el tiempo de deberes se mide a nivel de aula se obtiene una estimación del tamaño de las TEH. En este nivel los resultados señalan que los estudiantes escolarizados en aulas donde se pautan más TEH tienden a mostrar mejores resultados, lo cual tiene al menos dos explicaciones tentativas: que el profesorado de los grupos con mejor rendimiento tienda a programar más deberes (OCDE, 2013), o que, efectivamente, la asignación sistemá-

tica de TEH beneficie al alumnado (Trautwein, 2007).

Muy ligado al tamaño y cantidad de TEH se encuentra la frecuencia de asignación, otra variable que presenta los dos rasgos propios de una situación multinivel. Tiene significados distintos según el nivel de medida, tratada a nivel individual señala los hábitos de trabajo del alumnado, y tomada como promedio de aula es un estimador de la frecuencia de asignación de las TEH por parte del profesorado (Trautwein & Köller, 2003). Además, muestra efectos diferenciales según el nivel de análisis, con los datos agregados por aula Farrow et al. (1999) encontraron que la frecuencia tenía un pequeño efecto positivo sobre el rendimiento en matemáticas, pero a nivel de alumnado el efecto era irrelevante. En todo caso, los datos apuntan a que la asignación regular de deberes importa más que su volumen (Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2002).

Por su parte el esfuerzo empleado en la realización de los deberes es una variable que ocupa un lugar central en el modelo teórico sobre TEH propuesto por el Instituto Max Planck (Trautwein et al., 2006). Dettmers et al. (2010, 2011) y Trautwein y Lüdtke (2007) señalan que el esfuerzo predice mejor el resultado en matemáticas que la frecuencia o el tiempo invertido y, de hecho, más esfuerzo no significa emplear más tiempo en las TEH, si

no más bien al contrario (Trautwein, 2007). Los datos disponibles indican que el esfuerzo está relacionado con la motivación y rasgos de personalidad (Trautwein et al., 2006), el papel del profesor (Pattal et al., 2010, Xu, 2011) o el rendimiento previo (Xu, 2008).

Otra variable relevante es la capacidad de trabajo autónomo. De Jong et al. (2000) señalan que, una vez se controlan las variables de entrada, la relación entre ayuda familiar en las TEH y resultado en matemáticas pierde significación estadística. Por su parte, Xu (2010) encuentra que los estudiantes con mayor autorregulación obtienen mejores resultados, y Trautwein y Lüdtke (2007) advierten que los estudiantes que reciben más ayuda también emplean más tiempo y, como ya se apuntó, a más tiempo, peores resultados. Al margen de las aproximaciones multinivel, los datos de algunas administraciones educativas indican que los estudiantes que necesitan más ayuda en las TEH obtienen peores resultados en pruebas estandarizadas (Gobierno de Aragón, 2010; Gobierno Vasco, 2012).

En este contexto, el objetivo general de este trabajo fue estudiar el efecto de la realización de los deberes en los resultados académicos en Matemáticas. Se utilizó una metodología multinivel, a nivel de alumnado se tuvo en cuenta el tiempo invertido en los deberes, el esfuerzo dedicado y el modo de reali-

zarlos. A nivel de aula se consideraron la frecuencia y el volumen o carga de deberes. Además, se controló el efecto del sexo, el nivel socioeconómico y cultural y el rendimiento previo.

Método

Participantes

Se trata de un estudio censal donde participaron los 7471 estudiantes de cuarto curso de Educación Primaria matriculados en los centros educativos de Asturias en el curso 2009/10. La edad media es de 9,9 años y la desviación típica 0,41. El 47,8% son niñas; el 92,3% tiene nacionalidad española; y el 90,3% está en el curso correspondiente a su edad. Por otro lado, el alumnado se escolariza en 403 grupos-aula de 296 centros.

Procedimiento

El estudio forma parte del programa Evaluación de Diagnóstico Educativo del Principado de Asturias, que se desarrolla al amparo de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. El contenido y organización de la evaluación fueron establecidos mediante la Resolución de 25 de febrero de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia (Boletín Oficial del Principado de Asturias,

10/03/2010). Por su parte, la gestión y aplicación de la prueba en cada centro se establecieron mediante las Instrucciones de la Consejería de Educación para el desarrollo de la Evaluación de Diagnóstico 2010.

El alumnado respondió a un cuestionario de contexto, que incluía las preguntas relacionadas con las TEH, y a una prueba de evaluación. La prueba estaba compuesta por 192 ítems (96 de los cuales eran de matemáticas) y equivalía a 8 horas de evaluación. Para hacer viable su administración, los ítems fueron distribuidos en 8 cuadernillos de acuerdo con el diseño matricial expuesto en Fernández-Alonso y Muñiz (2011). Cada estudiante contestó a un único cuadernillo que contenía 48 ítems (24 de matemáticas) y se respondía en dos sesiones de 50 minutos separadas por un descanso.

Instrumentos

Cuestionario sobre TEH

El tiempo diario de realización de las TEH se computó con dos ítems de elección múltiple. El primero preguntaba por la frecuencia de realización y presentaba las siguientes opciones: (a) nunca; (b) dos o tres días a la semana; (c) casi todos los días; (d) todos los días. El segundo ítem pedía una estimación del tiempo empleado diariamente y las opciones eran: (a) menos de 30 minutos; (b) entre 30 y 60

minutos; (c) entre 60 y 120 minutos; (d) más de 120 minutos. Para estimar el tamaño y frecuencia de asignación de las TEH se calculó el promedio por aula de ambos ítems.

El esfuerzo en la realización de los deberes se calculó mediante tres ítems de escala Likert de cuatro alternativas (Me esfuerzo por sacar buenas notas; Acabo mis tareas aunque sean difíciles o me lleven mucho tiempo; y Tengo cuidado para que mis cuadernos y trabajos estén limpios y ordenados) donde 1 significaba “nunca o casi nunca” y 4 “siempre o casi siempre”. El análisis de componentes principales mostró que estos ítems conformaban una escala esencialmente unidimensional: el primer factor explicaba el 55% de la varianza común. Por su parte, el alfa de Cronbach es moderado ($\alpha = 0,59$) si bien se trata de un test muy corto.

El modo de realización de deberes fue evaluado mediante el ítem: “¿Cómo realizas tus deberes?”, cuyas opciones eran: (a) sin ayuda; (b) necesito ayuda ocasionalmente; (c) en bastantes ocasiones; (d) siempre. Se construyó una variable binaria donde: 1 significa hacer los deberes sin ayuda o con ayuda ocasional y 0 significa necesitar ayuda frecuente o constante.

Evaluación de rendimiento en matemáticas

El rendimiento en matemáticas fue medido a través de una prueba objeti-

va cuyo diseño encuentra en Gobierno del Principado de Asturias (2011). La puntuación fue calculada ajustando el banco de 96 ítems de matemáticas a tres modelos logísticos (2-p, 3-p y crédito parcial) según el formato y la escala de puntuación de los ítems. En el ajuste se empleó el programa PARS-CALE 4.1 (du Toit, 2003).

Variables de ajuste

Se incluyeron tres variables de ajuste: Género, Índice socio-económico y cultural (ISEC) y Rendimiento previo en matemáticas. El Género que fue extraído de los registros de la Consejería de Educación. Por su parte, las tutorías informaron de los estudios y profesiones familiares a partir de las cuales se construyó el ISEC siguiendo el procedimiento descrito en Peña-Suárez, Fernández-Alonso y Muñiz (2009). Las tutorías también facilitaron la Calificación en Matemáticas, la cual se expresa en la siguiente escala: insuficiente (1 punto); aprobado o bien (2 puntos); notable (3 puntos) y sobresaliente (4 puntos).

Análisis de los datos

Inicialmente se calcularon estadísticos descriptivos y correlaciones entre las variables. En segundo lugar se ajustó una secuencia de tres modelos multinivel de coeficientes aleatorios con dos niveles (alumnado y aula)

empleando el programa HLM 6.03 (Raudenbush, Bryk, Cheong, & Congdon, 2004). Cada nuevo modelo añade nuevas variables explicativas al tiempo que mantiene las incluidas en el modelo anterior. HLM no proporciona coeficientes estandarizados por lo que todas las variables fueron tipificadas a una escala $N(0,1)$. De esta forma los resultados pueden interpretarse como el coeficiente estandarizado de un análisis de regresión ordinario. El rango de datos perdidos en las variables osciló entre el 0% y el 9%. La recuperación de los mismos se realizó de acuerdo a lo establecido en Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz (2012).

Resultados

La tabla 1 muestra los descriptivos fundamentales y las correlaciones entre variables. El alumnado de 4º curso de educación primaria invierte una hora diaria en sus TEH; la mayoría (87%) las realiza autónomamente y emplea bastante esfuerzo (2,5 puntos sobre un máximo de 3). Por su parte, la mayoría del profesorado pauta TEH todos o casi todos los días.

La tabla 2 muestran los resultados de los modelos jerárquico-lineales que, como ya se apuntó, pueden interpretarse como coeficientes estandarizados con sus errores típicos entre paréntesis. El modelo nulo, sin pre-

Tabla 1

Media, Desviación típica y correlaciones Pearson entre las variables

	M	DT	A	C	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Tiempo deberes	63.50	34.88	0.62	-0.24	-							
2. Esfuerzo en las tareas	2.45	0.57	-1.16	1.12	0.13**	-						
3. Modo hacer deberes	0.87	0.32	-2.41	3.80	-0.08**	0.15**	-					
4. Sexo	0.48	0.50	0.09	-1.99	0.02	0.13**	0.02	-				
5. Nivel socioeconómico y cultural	12.38	3.70	0.05	-0.19	0.02	0.20**	0.10**	0.01	-			
6. Nota del tutor en Matemáticas	2.55	0.94	-0.02	-0.89	0.01	0.32**	0.22**	-0.02*	0.35**	-		
7. Resultado en Matemáticas	497.11	98.08	0.11	-0.35	0.01	0.23**	0.18**	-0.05**	0.33**	0.62**	-	
8. Tamaño de los deberes (aula)	62.88	12.08	0.14	0.34	0.34**	0.07**	-0.01	0.01	0.05**	0.00	0.01	-
9. Frecuencia de la asignación (aula)	2.68	0.20	-1.51	6.17	0.14**	0.12**	0.06**	0.02	0.13**	0.07**	0.10**	0.42**

M: Media; DT: Desviación típica; A: Asimetría; C: Curtosis

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 2

Modelos jerárquico-lineales para predecir el rendimiento en matemáticas.

	Modelo nulo	Modelo 1: Variables de deberes	Modelo 2: Variables de ajuste
	β (s.e.)	β (s.e.)	β (s.e.)
Nivel 1			
Tiempo deberes (<i>Minutos / día</i>)	-	-0.015 (0.011)	-0.004 (0.009)
Esfuerzo en las tareas	-	0.203** (0.011)	0.014 (0.009)
Modo hacer deberes (<i>1 = autónomo</i>)	-	0.134** (0.010)	0.038** (0.008)
Sexo (<i>1 = ser mujer</i>)	-		-0.041** (0.008)
Nivel socioeconómico y cultural (<i>ISEC</i>)	-		0.081** (0.011)
Nota del tutor en Matemáticas	-		0.606** (0.011)
Nivel 2			
Frecuencia de asignación	-	0.079** (0.026)	0.054* (0.022)
Cantidad (<i>Promedio aula de los Minutos / día</i>)	-	-0.021 (0.025)	0.007 (0.022)
Varianza			
Entre las aulas	0.156	0.139	0.120
Dentro de las aulas	0.844	0.783	0.452
Porcentaje de varianza explicado			
Entre las aulas		10.90%	23.08%
Dentro de las aulas		7.23%	46.45%
Total		7.80%	42.80%

* el coeficiente es significativo al nivel 0.05

* el coeficiente es significativo al nivel 0.01

dictores, indica que el 84,4% de la varianza de resultados se encuentra en el nivel 1 y el 15,6% en el nivel 2.

El modelo 1 incluye las variables relacionadas con los deberes. A nivel individual, el tiempo invertido no predice significativamente el rendimiento, presentando un ligero coeficiente

negativo, mientras que el esfuerzo y el modo de trabajo se encuentran positiva y significativamente asociados al resultado en matemáticas. Dentro de las variables de aula, la frecuencia de asignación presenta un coeficiente de regresión positivo y significativo, mientras que el volumen de las TEH

muestra un coeficiente negativo, aunque no significativo. En todo caso, el modelo 1 apenas alcanza a explicar un 8% de la varianza total. Ello permite suponer la existencia de otros factores relacionados con las TEH que den cuenta de las diferencias entre las aulas y el alumnado.

El modelo 2 incluye las variables de ajuste y explica algo más del 40% de la varianza total. Al incluir las variables de ajuste se aprecian cambios importantes en los coeficientes de los predictores. El tamaño del efecto de las variables relacionadas con el tiempo dedicado a los deberes (cantidad y minutos diarios) es prácticamente nulo. El resto de variables relacionadas con las TEH también pierden gran parte de su fuerza explicativa una vez se controlan los factores sociológicos y el rendimiento previo. En todo caso, llama la atención que el esfuerzo deje de ser un predictor significativo. El modelo 2 permite establecer dos hechos. La primera es que las variables antecedentes, principalmente el rendimiento previo, tienen un poder predictivo mucho mayor que las variables relacionadas con las TEH. Con todo, y esta es la segunda lectura, sí que parece existir cierta evidencia de que las TEH guardan relación con los resultados académicos. En concreto, se advierte que hay dos variables que mantienen fuerza explicativa: a nivel individual el modo de realizar los de-

beres y a nivel de aula la frecuencia de asignación de los mismos.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos están en línea con los de otras investigaciones europeas sobre TEH que emplean metodología multinivel (De Jong et al., 2000; Farrow et al., 1999; Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2002; Trautwein, Schnyder et al., 2009). Resumiendo mucho podría decirse que, para maximizar la relación entre TEH y resultados académicos es necesario conjugar variables personales del alumnado y prácticas docentes. O dicho de otro modo, que en el estudio de las TEH deben confluír tanto la investigación psicológica como la tradición educativa de la eficacia y mejora escolar.

El modelo 1 permite concluir que en la realización de las TEH el cómo es más importante que el cuánto. Es decir, el esfuerzo y trabajo autónomo del alumnado muestran efectos significativos mientras que el tiempo invertido presenta un ligero efecto negativo. Estos datos son consistentes con la posición nuclear del esfuerzo como predictor del rendimiento académico (Dettmers et al., 2010, 2011; Trautwein & Lüdtke, 2007). De igual manera, la autonomía está vinculada a los procesos de auto-regulación, los

cuales a su vez están positivamente asociados al rendimiento (Xu, 2010). Además, nuestro análisis multinivel confirma los datos de las administraciones educativas que indican que quienes necesitan más ayuda con las TEH presentan peores resultados (Gobierno de Aragón, 2010; Gobierno Vasco, 2012). Por su parte, la falta de significación estadística en el nivel 1 entre el tiempo en las TEH y los resultados está en la línea de lo apuntado por De Jong et al. (2000).

En relación a las variables medidas a nivel de aula del modelo 1 se advierte que la frecuencia de asignación presenta un efecto positivo, mientras que el volumen de las TEH no muestra significación alguna. Estos hallazgos son coincidentes con lo descrito por Farrow et al. (2009), Trautwein (2007) y Trautwein et al. (2002). El efecto de la frecuencia de asignación parece indicar que la política de deberes del profesorado puede estar relacionada con los resultados académicos, lo que es conforme con lo descrito, tanto en la investigación sobre TEH (Buijs & Admiraal, 2013; Epstein & van Voorhis, 2001; Dettmers et al., 2010; Patall et al., 2010), como en los metanálisis de los estudios de eficacia escolar (Scheerens, Witziers, & Steen, 2013).

En el modelo 2 se confirma que para estudiar la relación deberes-resultados es necesario incluir variables de ajuste tal y como hacen los modelos

de valor añadido de la eficacia escolar (Schereens, 1992). Al considerar los factores antecedentes, en especial el rendimiento previo, las variables relacionadas con los deberes pierden parte de su fuerza explicativa (o incluso se diluyen como en el caso del esfuerzo). Por tanto, los datos del modelo 2 señalan que los estudios sobre TEH deben incluir variables de ajuste, por al menos dos razones. En primer lugar, por su potencia explicativa, cuestión que queda clara al comparar el porcentaje de varianza explicada por el modelo 2 en relación al modelo anterior. En segundo lugar, porque nuestros datos son coherentes con los aportados por De Jong et al. (2000) y Dettmers et al. (2009), los cuales demuestran que desconsiderar los factores antecedentes desvirtúa los resultados del estudio.

Hay que señalar, finalmente, que el presente trabajo tiene una serie de limitaciones que es necesario explicitar de cara a una interpretación adecuada de los resultados. En primer lugar, los resultados presentados son correlacionales y, por tanto, no deben leerse en términos causales. Para suponer relación causal se necesitarían un diseño específico y diferentes puntos de medición a lo largo del tiempo. Sin embargo, este trabajo es una explotación parcial de un estudio destinado a evaluar un sistema educativo en su conjunto, y no concebido específicamente como un diseño explicativo de

los efectos de las TEH sobre el rendimiento académico. Por otro lado, nos hemos centrado en el alumnado de educación primaria, y como señala Cooper (1989) la relación TEH-resultados depende en gran medida de la edad del alumnado, encontrándose que los efectos de las variables relacionadas con las TEH son mayores en la enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria. Además, el trabajo se centra en una única materia escolar, en este caso las matemáticas, cuando Trautwein y Lüdtke (2007) y Trautwein et al. (2006) han mostrado que la relación entre las TEH y los resultados académicos varían de unas materias a otras. Finalmente es necesario destacar que este trabajo maneja sólo variables relacionadas con la conducta del alumnado ante los deberes y con la política de asignación de TEH por

parte del profesorado, y deja fuera variables relevantes como la motivación e interés por los deberes (Dettmers et al., 2010; Xu, 2008, 2011), la autoeficacia y autorregulación (Zimmerman & Kitsantas, 2005; Xu 2010); el papel de la familia (Patall, Cooper, & Robinson, 2008; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007) y otras prácticas docentes como el control y feedback sobre la tarea (Núñez, Suárez, Rosario, Vallejo, Cerezo, & Valle, 2014) o la asignación de tareas adaptadas a las capacidades del alumnado (Murrillo y Martínez-Garrido, 2013). Por todo ello, queda pendiente un estudio basado en un marco teórico comprensivo como los propuestos por Cooper (1989), Trautwein et al. (2006) o Xu (2008) que incluya mayor número de variables lo que podría elevar la potencia explicativa del modelo.

Referencias

- Buijs, M., & Admiraal, W. (2013). Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 767-779.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*, 1-62.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist, 36*, 143-153.
- De Jong, R., Westerhof, K. J., & Creemers, B. P. M. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. *Educational Research and Evaluation,*

- 6, 130-157.
- Dettmers, S., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement, 20*, 375-405.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Pekrun, R., & Frenzel, A. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 25-35.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, M., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 102*, 467-482.
- Du Toit, M. (Eds.) (2003). *IRT from SSI: BILOG-MG, MULTILOG, PARSCALE, TESTFACT*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 181-193.
- Farrow, S., Tymms, P., & Henderson, B. (1999). Homework and attainment in primary schools. *British Educational Research Journal, 25*(3), 323-341.
- Fernández-Alonso, R. y Muñiz, J. (2011). Diseños de cuadernillos para la evaluación de las competencias básicas. *Aula Abierta, 39*(2), 3-34.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2012). Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas, *Psicothema, 24*(1), 167-175.
- Gobierno de Aragón (2010). *Evaluación de Diagnóstico en Aragón 2010*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Gobierno del Principado de Asturias (2011). *Evaluación de Diagnóstico Asturias 2010*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.educastur.es/media/publicaciones/informes/evadiag2010.pdf>
- Gobierno Vasco (2012). *Evaluación Diagnóstica. Informe de resultados y análisis de variables 2º educación secundaria obligatoria*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R.,

- Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences, 22*, 225-234.
- Goldstein, A. (1960). Does homework help? A review of research. *The Elementary School Journal, 60*(4), 212-224.
- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P. C., Kuyper, H., & Hendriks, A. A. J. (2010). Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learning and Individual Differences, 20*, 203-208.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2013). Homework influence on academic performance. A study of Iberoamerican students of primary education. *Revista de Psicodidáctica, 18*(1), 157-171.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2014). Homework and primary-school students' academic achievement in Latin America. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning, 60*(4), 1-23.
- Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., & Valle, A. (2014). Student, teacher, and school context variables predicting academic achievement in Biology: Analysis from a multilevel perspective. *Revista de Psicodidáctica, 19*(1), 145-171.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2014). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *The Journal of Educational Research, 0*, 1-12.
- OECD (2013). *PISA 2012 results: what makes schools successful? Resources, policies and practices* (Volume IV). Paris: OECD Publishing.
- Paschal, R. A., Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research, 78*, 97-104.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research, 78*(4), 1039-1101.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of providing choices in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 102*, 896-915.
- Peña-Suárez, E., Fernández-Alonso, R. y Muñiz, J. (2009). Estimación del valor añadido de los centros escolares. *Aula Abierta, 37*(1), 3-18.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A.,

- & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., & Congdon, R. T. (2004). *HLM6: Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling*. Chicago: Scientific Software International.
- Schereens, J. (1992). *Effective Schooling, Research Theory and Practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educación*, 361, 619–645.
- Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372–388.
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 115–145.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & 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. (2007). Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: Between-student differences and within-student variation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 432–444.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multi-level homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438–456.
- 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, 176–189.
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., & 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.
- Tymms, P. B., & Fitz-Gibbon, C. T. (1992). The relationship of homework to A-level results. *Educational Research*, 34(1),

- 3–10.
- Xu, J. (2008). Models of secondary school students' interest in homework: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1180-1205.
- 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.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397–417.

Rubén Fernández Alonso. Doctor en Psicología, Profesor Asociado de la Universidad de Oviedo y Coordinador de Estudios de Evaluación y Calidad de la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Su línea de investigación gira en torno a distintos aspectos de la evaluación educativa, tales como las evaluaciones diagnósticas, el papel de los deberes en el rendimiento escolar, o la fiabilidad inter-evaluadores.

Javier Suárez Álvarez. Becario del programa de Formación del Personal Investigador (FPI), ha publicado varios trabajos en revistas nacionales e internacionales de reconocido prestigio, su tesis doctoral versa sobre la evaluación de la Personalidad de las personas emprendedoras. También trabaja en evaluación educativa, utilizando modelos psicométricos de última generación.

José Muñiz. Catedrático de Psicometría en la Universidad de Oviedo, ha publicado numerosos trabajos en revistas nacionales e internacionales en el campo de la Psicometría y de la evaluación psicológica y educativa. Entre sus libros sobre diversos aspectos de la medición psicológica cabe señalar los de Teoría Clásica de los Tests, Teoría de Respuesta a los Ítems, Psicometría, Análisis de los Ítems, o Introducción a la Psicofísica.

Agradecimientos. Expresamos nuestro máximo agradecimiento a la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias, sin cuya colaboración no se hubiese podido llevar a cabo la presente investigación. Parte del trabajo ha sido financiado por el proyecto de investigación PSI2011-28638 del Ministerio Español de Ciencia e Innovación y el subprograma FPI del Ministerio de Economía y Competitividad (BES2012-053488).

Correspondencia. José Muñiz. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo, Plaza Feijóo, 33003 Oviedo, España. Tf.: 985 10 41 40 · Email: jmuniz@uniovi.es

Fecha de recepción: 21/4/2014

Fecha de revisión: 26/4/2014

Fecha de aceptación: 15/9/2014

Las tareas para casa como recurso para una enseñanza de calidad

Homework as a resource for quality teaching

Francisco Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Desde hace ya varias décadas existe un encendido debate acerca de la conveniencia o no solicitar a los estudiantes de Primaria que realicen tareas para casa. En este artículo se busca determinar la incidencia de las tareas para casa en el logro académico de los estudiantes e identificar qué características contribuyen en mayor medida a su eficacia. Para alcanzar nuestros objetivos, se realizaron dos estudios paralelos con los datos de 5.603 estudiantes de 9 y 95.053 de 16 países de América Latina, respectivamente. Se utilizaron pruebas de rendimiento estandarizadas, cuestionarios y test dirigidos a docentes, estudiantes, familias y directivos de los centros escolares implicados. Los resultados encontrados confirman que las tareas para casa benefician tanto el desarrollo cognitivo (Rendimiento en Lengua y en Matemáticas) como socio-afectivo de los estudiantes (autoconcepto y satisfacción hacia la escuela); pero no cualquier tarea, aquellas que luego son utilizadas en la dinámica de aula por el docente.

Palabras clave: tareas para casa, América Latina, análisis multinivel, educación primaria.

Abstract

There is a heated debate about whether or not to ask homework to students in Primary education. This article seeks to determine the impact of homework on academic achievement of students and identify which features contribute most to its effectiveness. To achieve our goals, we conduct two parallel studies with data from 5,603 students from 9 countries and 95,053 students from 16 countries in Latin America. To collect the data we use standardized tests, questionnaires and tests for teachers, students, families and principals of the schools. The results confirm that homework benefits cognitive development of the student (Reading and Mathematics achievement) and socio-affective achievement (self-concept and satisfaction at school); but not any task, those that the teacher use in the classroom.

Keywords: homework, Latin América, multilevel analysis, primary education.

Desde hace ya varias décadas existe un encendido debate acerca de la conveniencia o no de solicitar a los estudiantes de Primaria que realicen lecturas, ejercicios o proyectos fuera del horario lectivo, las llamadas *tareas para casa* (*Homework*) o Deberes. Pocos temas de la práctica educativa afectan tan directamente a los estudiantes y sus familias como las tareas que asigna el docente para realicen fuera del horario lectivo: aunque supone un esfuerzo extra para los estudiantes, sin duda implica una dedicación añadida para los padres y resulta el origen de no pocos conflictos en el hogar. A pesar de todo, lo más habitual es que los docentes encomienden tareas para la casa al alumnado con la pretensión de que el estudiante consolide fuera de la institución educativa aprendizajes que ha iniciado en el aula y que amplíe sus adquisiciones a través de la ejercitación autónoma, la lectura, la consulta de diversas fuentes, etc.

Las investigaciones que abordan el uso y ventajas de las tareas para casa reflejan los vaivenes políticos y sociales en torno a si son o no recomendables, útiles, o necesarias. Aunque en la actualidad la mayoría de los países recomiendan el uso de las tareas para casa, aún existen propuestas que, aunque aisladas, se yerguen poniendo en duda los beneficios de su realización (p.e. Bennet & Kalish, 2006).

La cuestión que se plantea es ¿qué

ventajas e inconvenientes tiene solicitar tareas para casa a los estudiantes? En este artículo planteamos las ventajas que la realización de las tareas para casa genera en el rendimiento académico de los estudiantes

Uno de los primeros trabajos de investigación sobre tareas para casa es el desarrollado por Hagan (1927) donde se evidencia el efecto positivo que la realización de las tareas escolares tiene sobre el rendimiento académico de los estudiantes de 11 y 12 años. Desde este pionero trabajo hasta nuestros días, los investigadores han buscado conocer, por una parte, el grado en que la realización de los deberes escolares incide en el rendimiento académico (Cooper, 1989; Cooper, Robinson y Patall, 2006) y, por otro, qué características de las tareas para casa son los realmente importantes: la cantidad de tiempo necesaria para realizarlas (Cooper et al., 1998; Lam, 1996; Muhlenbruck et al., 2000; Trautwein, Schmitz, & Baumert, 2001), su diseño, el tipo de actividades encargadas, la forma en que se utilicen en el aula (Paschal, Weinstein, & Walberg (1984; Trautwein & Kölller, 2003)...

La revisión de investigaciones desarrolladas hasta finales de la década de los 80 elaborada por Cooper (1989) muestra que la gran mayoría de los trabajos han encontrado la existencia de un impacto positivo sobre el rendimiento de los estudiantes. Además,

muestra que existe una relación positiva entre aquellos estudiantes que más tiempo le dediquen a hacer las tareas escolares y el logro académico a final de curso. Casi 20 años más tarde, Cooper, Robinson y Patall (2006) actualizan la revisión, volviendo a encontrar análogos resultados: 50 correlaciones positivas entre la realización de tareas para casa y el rendimiento de los estudiantes, frente a tan sólo 19 correlaciones negativas. Y, como no podía ser de otra forma, los trabajos desarrollados en esta última década son coincidentes (p.e.e Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Kunter, & Baumert, 2010; Marzano & Pickering, 2007; Rønning, 2010; Scheerens & Kendriks, 2014; Trautwein & Köller, 2003).

La cantidad de tiempo dedicado para realizar las tareas escolares y la frecuencia con lo que éstas son encargadas a los estudiantes son los aspectos que más investigaciones han concentrado (Cooper et al., 1998; Cooper, Robinson & Patell, 2006; Epstein, 1988; Muhlenbruck et al., 2000; Trautwein, Schmitz, & Baumert, 2001). Por ejemplo, el trabajo de Lam (1996) para estudiantes de Secundaria apunta que aquellos estudiantes que destinan entre 7 y 12 horas a hacer las tareas obtienen mejores notas que el resto de sus compañeros. Según el autor, los beneficios máximos para el logro académico en secundaria se alcanzan con un tiempo de dedicación a la tarea

de entre 1,5 a 2,5 horas diarias. Sabemos que el tiempo recomendable para estudiantes en etapa Primaria son 30 minutos, según el nivel educativo puede aumentar hasta a 1 hora (Trautwein, Schmitz, & Baumert, 2001).

A su vez, la investigación refleja que un diseño ajustado y adaptado tanto a los estudiantes como al temario favorece especialmente a aquellos estudiantes con bajas capacidades aumentando su motivación al completarlos (Epstein & Van Voorhis, 2001). Sin embargo, sabemos que desarrollar un diseño eficaz de las tareas para casa es aún una competencia a desarrollar por la mayoría de los docentes (Epstein & Van Voorhis, 2001). Los hallazgos reportados en el trabajo de Protheroe (2009) reflejan que el diseño de las tareas para casa responde más a las preferencias de los docentes que a las de los propios estudiantes.

Otro de los elementos ligados a la eficacia de las tareas para casa en el desempeño de los estudiantes es su utilización en el aula. El trabajo elaborado por Paschal, Weinstein y Walberg (1984) refleja que el efecto que provocan las tareas para casa sobre el rendimiento aumenta en la medida en que el docente las incorpore a su enseñanza, las analice y comente sus resultados en la clase y de alguna manera, incorporándolos así a la rutina diaria de los estudiantes. Más recientes son los hallazgos reportados por Traut-

wein y Kölller (2003) quienes señalan que la dedicación que los estudiantes destinen a hacer las tareas está relacionada con cuál sea la utilidad de los mismos en términos de las calificaciones a final de curso. Así pues, la incorporación de las tareas para casa a la enseñanza diaria de los estudiantes en el aula y su consideración como reflejo de las competencias adquiridas durante la asignatura son factores de las tareas para casa que, según la investigación, impactan en el rendimiento académico (Bryan & Burstein, 2004; Corno, 2000).

A partir de esos antecedentes, esta investigación busca determinar la incidencia de las tareas para casa en el logro académico de los estudiantes e identificar qué características contribuyen en mayor medida a su eficacia.

Método

Para alcanzar dicho objetivo llevamos a cabo dos estudios complementarios, ambos internacionales y ambos para estudiantes de Educación Primaria (Murillo y Martínez-Garrido, 2013, 2014).

Estudio 1

Se trata de un estudio *ex post facto* con Modelos Multinivel de tres niveles (estudiante, aula y escuela) en la que se recogen y analizan datos

de más de 5.500 estudiantes de tercer curso de Primaria de nueve países de Iberoamérica. Tiene dos elementos característicos: en primer lugar que estudia la incidencia de las tareas para casa no solo en rendimiento cognitivo (en Matemáticas y en Lengua), sino también socio-afectivo (Autoconcepto y Satisfacción hacia la escuela); y, en segundo, que parte de un planteamiento de valor añadido, es decir, para ver esa relación descuenta el rendimiento previo del estudiante mediante la aplicación de una prueba de rendimiento al principio de curso, así como el nivel socio-económico y cultural de sus familias y otras variables socio-demográficas. Concretamente se estudian las siguientes variables:

- Variables sobre tareas para casa, explicativas: existencia de deberes escolares, frecuencia de asignación tanto en Matemáticas como en Lengua; tiempo promedio de realización en cada materia; frecuencia de asignación de diferentes tipos de ejercicios, frecuencia con la que asigna deberes escolares adaptadas a los estudiantes con bajos y con altos niveles de logro/rendimiento; y frecuencia de uso de diversas estrategias de revisión y corrección de las tareas para casa. Todas ellas, según la opinión del docente y medidas como una variable ordinal, centradas en la moda.
- Variables de producto: Rendimien-

to en Matemáticas, Rendimiento en Lengua, Autoconcepto y Satisfacción hacia la escuela, medidas con una media de 250 y una desviación típica de 50.

- Variables contextuales de ajuste: rendimiento previo en Lengua y en Matemáticas, nivel socio-económico y nivel cultural de la familia del estudiante, y género del estudiante

La muestra estudiada está conformada por 5.603 estudiantes de 248 aulas de tercer curso de Primaria de 98 escuelas situadas en 9 países iberoamericanos que formaron parte de Convenio Andrés Bello (quien financia el estudio). Los países son: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela (Murillo, 2007).

Los datos utilizados se obtuvieron de cuatro tipos de instrumentos: i) Cuestionario para los docentes del aula que contenía preguntas sobre las tareas para casa; ii) Pruebas de Rendimiento en Matemáticas y en Lengua, con dos pruebas paralelas, para usarlas como medida del rendimiento previo y como variable dependiente; iii) Test de Autoconcepto del estudiante del que se obtiene la medida de la variable de producto Autoconcepto, iv) Cuestionario general del alumnado del que se obtienen datos de las variables de ajuste e información sobre la variable de producto Satisfacción hacia la escuela, v) Informe docente sobre

el estudiante del que se obtiene información sobre cuál es la opinión de los docentes sobre la satisfacción que los estudiantes tienen hacia la escuela, y vi) Cuestionario para las familias del que se obtiene información tal como el nivel socio-económico y cultural de la familia.

Como estrategia de análisis datos se utilizaron Modelos Multinivel de tres niveles de análisis (estudiante, aula y escuela). Su uso, habitual en estudios de este tipo (p.e. Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010; Goldstein, 2011; Martínez-Garrido y Murillo, 2013), se justifica por trabajar con datos de diferentes niveles de análisis. Efectivamente, mientras que las variables dependientes y de ajuste son de estudiante, las variables explicativas son de nivel aula. El proceso de modelado multinivel para cada una de las variables producto fue: a) estimar el modelo nulo (modelo 1), sólo con la variable producto; b) calcular el modelo con las variables de ajuste (Modelo 2); y c) incluir en el modelo ajustado las variables referidas a las tareas para casa (Modelo 3, final).

Estudio 2

Este segundo estudio consiste en una explotación secundaria de la base de datos del Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE), de la UNESCO (LLECE, 2008).

Su objetivo fundamental era describir qué y cuánto aprenden los estudiantes latinoamericanos de 3° y 6° de Primaria en las áreas curriculares de Matemática y Lenguaje y, para ello, se aplicaron pruebas de rendimiento estandarizadas a cerca de 200.000 estudiantes de dichos grados en 16 países, así como cuestionarios de contexto a dichos estudiantes, sus familias, docentes y directivos de los centros escolares implicados.

En este estudio se utilizan Modelos Multinivel de 4 niveles de análisis (alumno, aula, escuela y país). Las variables utilizadas son:

- Las variables sobre tareas escolares, explicativas: frecuencia con la que el docente solicita tarea para casa; tiempo estimado de realización de dichas tareas; frecuencia con la que esas tareas para casa son corregidas por el docente; y frecuencia con la que el docente usa las tareas para casa como base para el funcionamiento de la clase. todas ellos según la opinión del docente.
- Variables de producto: Rendimiento en Matemáticas y Rendimiento en Lectura, ambas escaladas con una media de 500 y una desviación típica de 50.
- Variables contextuales: nivel socio-económico de la familia del estudiante; nivel cultural de la familia del estudiante; género del estudiante; lengua materna; años de prees-

colarización del estudiante; nivel socio-económico de la escuela; e índice de desarrollo humano de cada país.

La muestra de estudio está conformada por 95.053 estudiantes de 3° de Educación Primaria que estudiaban en 4.271 aulas de 2.969 escuelas localizadas en 16 países de América Latina, y 90.251 estudiantes de 6° grado de Primaria en 3.903 aulas de esas mismas 2.969 escuelas de 16 países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, R. Dominicana y Uruguay.

Las variables descritas fueron recogidas mediante cinco instrumentos: i) Cuestionario para los docentes de Lengua y Matemáticas del que se obtiene la información sobre las tareas escolares para casa; ii) Pruebas de Rendimiento en Matemáticas y Lengua que nos ofrecen las medidas de rendimiento en cada asignatura de los estudiantes; iii) Cuestionario para los estudiantes del que se obtienen datos de algunas variables contextuales (género y lengua materna); iv) Cuestionario para las familias que obtiene información sobre el nivel cultural y situación socio-económica de la familia y años de preescolarización del estudiante, y v) Cuestionario para los directores escolares que aporta información sobre el nivel socioeducativo

de la escuela.

Al igual que el Estudio 1, en el Estudio 2 se utilizan Modelos Multinivel, esta vez, con cuatro niveles de análisis pero siguiente un mismo procedimiento para cada una de las variables producto: a) estimar el modelo nulo; b) calcular el modelo con las variables de ajuste; y c) incluir en el modelo ajustado las variables referida las tareas escolares.

Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos de cada uno de los estudios que dan respuesta al objetivo formulado: determinar la incidencia de las tareas para casa en el logro académico de los estudiantes e identificar sus características.

Estudio 1

La tabla 1 muestran los resultados del modelamiento multinivel desarrollado para las variables producto Matemáticas y Lengua. En la misma se observa que:

- Los estudiantes cuyo docente afirma poner tareas para la casa obtienen 14 puntos más en Matemáticas que los que dicen no poner (en una escala de 250 puntos de media y 50 de desviación típica, controlado el efecto del nivel cultural y socioeco-

nómico de las familias de los estudiantes, así como el rendimiento previo).

- La frecuencia con que los docentes encargan trabajo extra para hacer en casa a los estudiantes de bajo rendimiento es un factor asociado al logro en Lengua. El rendimiento en Lengua aumentará 2,2 puntos para todos los estudiantes por cada punto que se incremente esta frecuencia.
- La frecuencia con que el docente verifica si los estudiantes han realizado las tareas para la casa está asociada con el rendimiento en Matemáticas, por cada punto que aumente o disminuya esta frecuencia, aumenta o disminuye el rendimiento en Matemáticas en 6 puntos.
- La frecuencia con la que los docentes revisan la tarea y dan retroalimentación a los estudiantes sobre su realización parece estar asociado al logro en Lengua (4 puntos más por cada punto que aumente esta frecuencia).
- El autoconcepto de los estudiantes aumenta en la medida que aumenta la frecuencia con la que los docentes asignan tareas ajustadas al rendimiento de los estudiantes (un aumento de 5,3 puntos por cada punto que aumente esta frecuencia). De la misma forma, el autoconcepto aumentará 4,2 puntos por cada punto que aumente la frecuencia con la

que el docente revisa y da retroalimentación de las actividades a los estudiantes.

- Los estudiantes están más satisfechos con su escuela si el docente no asigna deberes escolares, y si los que asigna son ajustados a los estudiantes de bajo rendimiento.

Por el contrario, no parece haber re-

lación entre asignar tareas escolares y el logro de los estudiantes en Lengua y su Autoconcepto. Tampoco parece tener relación con el rendimiento en Matemáticas que el docente ajuste las tareas escolares a rendimiento de los estudiantes con más necesidades.

Según nuestros resultados, constatar si los estudiantes han hecho sus tareas no está relacionado con su ren-

Tabla 1

Resultados del proceso de modelamiento multinivel de cuatro niveles para Rendimiento en Matemáticas, en Lengua, Autoconcepto y Satisfacción con la escuela.

	Rend. en Matemáticas B (EE)	Rend. en Lengua B (EE)	Autoconcepto B (EE)	Satisfacción con la escuela B (EE)
Parte fija				
Intercepto	183.30 (6.26)	165.96 (4.06)	273.59 (2.21)	248.95 (1.82)
Nivel socio-económico de la familia	2.94 (0.61)	2.13 (0.54)	2.32 (0.76)	3.59 (0.76)
Nivel cultural de la familia	3.71 (0.58)	1.55 (0.51)	2.93 (0.73)	1.45 (0.73)
Género (varón/mujer)	-2.72 (0.93)	3.32 (0.83)	-2.26 (1.18)	3.72 (1.19)
Rendimiento previo	0.42 (0.01)	0.40 (0.01)	-	-
Poner tareas	14.02 (5.36)	NS	NS	-3.16 (1.34)
Tareas para bajos niveles de logro	NS	2.20 (1.07)	5.27 (1.44)	2.85 (1.16)
Constatar si las ha hecho o no	6.00 (2.25)	NS	NS	NS
Revisar y dar retroalimentación	NS	4.19 (1.60)	4.19 (1.41)	NS
Parte aleatoria				
Entre escuelas	452.66	309.66	298.16	194.23
Entre aulas	284.20	91.59	240.05	125.62
Entre estudiantes	1047.00	821.02	1834.15	1877.17

Notas: B: Coeficiente; EE: Error Estándar; NS: No significativo a un $\alpha=.05$.

No han aparecido significativas y, por tanto, no aparecen en la tabla las siguientes variables: Tiempo promedio de realización en cada materia; Frecuencia de asignación de diferentes tipos de tareas (Problemas para resolver, Lectura complementaria, Escribir redacciones, Copiar/transcribir texto, Dibujar y Pequeñas investigaciones o experimentos); Frecuencia con la que asigna trabajo extra para casa adaptado a los estudiantes con altos niveles de logro/rendimiento.

dimiento en Lengua, su Autoconcepto y su Satisfacción con la escuela. Como tampoco parece tener efecto sobre el rendimiento en matemáticas y la Satisfacción de los estudiantes con la escuela si el docente revisa y da retroalimentación de las tareas.

Estudio 2

Los resultados confirman que (tabla 2):

- No existen diferencias significativas en el logro de los estudiantes de 3° y 6° de Educación Primaria de América Latina en Matemáticas y en Lectura en función de la frecuencia con que su docente manda tareas para casa ni del tiempo que los estudiantes le dedican a realizarlas.
- No existen diferencias significativas en el logro de los estudiantes de 3° de Educación Primaria de América Latina en Matemáticas y en Lectura y de 6° en Matemáticas en función de si el docente corrige o no dichas los deberes que manda para casa.
- No existen diferencias significativas en el logro de los estudiantes de 3° de Educación Primaria de América Latina en Matemáticas en función de si el docente utiliza las tareas que manda para casa en sus clases.
- Existen diferencias significativas

en el logro de los estudiantes de 6° de Educación Primaria de América Latina en Lectura en función de si el docente corrige o no dichas los deberes que manda para casa. Por cada punto que aumente la frecuencia con la que el docente corrige las tareas para casa de sus estudiantes, los estudiantes de la asignatura de Lengua de 6° curso obtendrán un rendimiento de 1.7 puntos más.

- Existen diferencias significativas en el logro de los estudiantes de 3° de Educación Primaria de América Latina en Matemáticas y de 6° en Matemáticas y Lectura en función de si el docente utiliza las tareas que manda para casa en sus clases. Por cada punto que aumente la frecuencia de uso de las tareas para casa en el aula, el rendimiento en Lengua de los estudiantes de 3° y 6° curso aumentará 3,4 puntos y 1,7 puntos, respectivamente. Por su parte, el rendimiento de los estudiantes de 6° curso de Matemáticas aumentará 1,9 puntos por cada punto que aumente esta frecuencia.

Discusión y conclusiones

En esta investigación se ha estudiado la incidencia de las tareas para la casa en el logro de los estudiantes Primaria en su desempeño en Matemáticas y Lengua, así como hemos iden-

Tabla 2

Resultados de los modelos multinivel ajustados de cuatro niveles para rendimiento en Matemáticas y en Lengua.

	3er curso		6º curso	
	Rdto. en Matemáticas	Rdto. en Lectura	Rdto. en Matemáticas	Rdto. en Lectura
	B (EE)	B (EE)	B (EE)	B (EE)
Parte constante				
Intercepto	509.95 (9.65)	501.28 (9.27)	502.53 (9.25)	495.78 (6.93)
NSE familia	1.20 (0.41)	2.96 (0.48)	2.53 (0.51)	3.27 (0.47)
Nivel cultural familia	14.24 (0.49)	17.27 (0.63)	9.20 (0.49)	10.65 (0.45)
Preescolarización	0.94 (0.24)	1.11 (0.25)	1.89 (0.277)	1.96 (0.26)
Género (varón-mujer)	-5.36 (0.64)	6.13 (0.68)	-7.58 (0.77)	6.31 (0.72)
Lengua Materna (español/portugués - otra)	-15.77 (1.36)	-20.65 (1.45)	-14.01 (2.04)	-20.74 (1.80)
NSE escuela	12.39 (1.35)	16.45 (1.22)	16.67 (1.51)	21.58 (1.26)
IDH País	22.99 (9.93)	22.26 (9.50)	30.66 (9.52)	26.37 (7.11)
Frecuencia con la que manda tareas para casa	NS	NS	NS	NS
Tiempo de realización tareas para casa	NS	NS	NS	NS
Corrige tareas para casa	NS	NS	NS	1.69 (0.78)
Utiliza en las clases las tareas para casa	NS	3.40 (0.84)	1.90 (0.81)	1.77 (0.80)
Parte aleatoria				
Entre países	1460.13	1349.04	1332.08	741.00
Entre escuelas	1743.92	1294.11	2071.47	1400.70
Entre aulas	551.17	477.11	681.89	417.05
Entre estudiantes	5522.47	6097.81	6459.38	6185.30

NS: No significativo a un $\alpha=.05$.

tificado cuáles son las características que hacen que las tareas para casa sean más eficaces.

Desde los dos estudios realizados, nuestros resultados han puesto de manifiesto que:

1. Los estudiantes de las aulas cuyos docentes ponen tareas para la casa

obtienen mejores rendimientos que los que no las ponen;

2. Aquellos docentes que constatan si los estudiantes han hecho sus tareas provocan mejoras en el rendimiento de sus estudiantes;
3. Que los que obtienen mejores resultados académicos, tienen mejor

autoconcepto y están más satisfechos con la escuela, si el docente asigna trabajo diferenciado en función de su rendimiento; y

4. El uso que el docente haga de las tareas para casa en el aula tiene, también, un efecto positivo sobre el rendimiento de los estudiantes y su autoconcepto.

Los resultados aportados por ambos estudios difieren en relación al impacto que encargar tareas para casa y si éstas son revisadas por el docente genera en el rendimiento en Matemáticas a los estudiantes de 3º curso. Estas diferencias se explican por las diferentes características de ambos estudios. Sin embargo, más interesantes son las aportaciones del estudio 1 en relación al impacto que las características de las tareas escolares generan en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes. Así pues, nuestros resultados reflejan que encargar tareas para casa mejora la satisfacción de los estudiantes con la escuela; que ajustar las tareas para casa mejora también su satisfacción con la escuela y su autoconcepto, y por último, que revisar y dar retroalimentación de las actividades realizadas mejora el autoconcepto de los estudiantes. Estos resultados son coherentes con los aportados por Zimmerman y Kitsantas (2005) en el que, tras investigar el impacto de las tareas para casa sobre el autoconcepto de 179 estudiantes de primaria estadounidenses,

mostraron que las tareas para casa mejoraba sus creencias de aprendizaje y su percepción de responsabilidad hacia sus propios resultados académicos.

También concuerdan con lo aportado por estudios y revisiones regionales e internacionales sobre la incidencia de las tareas escolares en el logro académico de los estudiantes (Rønning, 2010). El estudio de Dettmers y colaboradores (2010), por ejemplo, indica que si el docente se preocupa por mandar tareas ajustadas al temario logra que aumente el esfuerzo que los estudiantes ponen en realizarlas y por tanto, se produce un aprendizaje más eficaz. De esta manera, los docentes pueden hacer más eficaz la enseñanza de su asignatura si utilizan las tareas para casa. Conclusiones que son del todo coincidentes con las aportadas por raíz de nuestros resultados.

Son igualmente coincidentes con los arrojados por la investigación que señala que las tareas para casa son un factor de impacto mucho mayor y más significativo en los logros alcanzados en la asignatura de Matemáticas, de un efecto mucho mayor que el que supone el tamaño del aula o el número de horas docentes dedicadas a la asignatura (Eren & Henderson, 2008).

Una de las alternativas para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza que está a disposición de los docentes es utilizar las tareas escolares como recurso en la enseñanza

de su asignatura. Así pues, y en base a nuestros resultados, las tareas para casa constituyen una valiosa herramienta que contribuye al avance de la enseñanza de los niños y su desarrollo.

Sin embargo, no es sólo pedir tareas para casa, lo relevante es cómo el docente incorpora esas tareas en la dinámica de aula.

Referencias

- Bennet, S., & Kalish, N. (2006). *The case against homework. How homework is hurting our children and what we can do about it*. Nueva York: Crown Publishers.
- Bryan, T., & Burstein, K. (2004). Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. *Theory into Practice, 43*(3), 213-219.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal, 100*(5), 529-548.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Nueva York: Longman.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 70-83.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*, 1-62.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. Nueva York: Routledge.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 467-482.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. E. (2001). More than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 181-193.
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on

- Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Eren, O., & Henderson, D. (2008). The impact of homework on student achievement. *Econometrics Journal*, *11*, 326–348.
- Hagan, H. (1927). The value of homework as compared with supervised study. *Second Yearbook, Chicago Principal's Club*, 147-149.
- Lam, J. W. (1996). *The employment activity of Chinese-American high school students and its relationship to academic achievement* (Master's thesis, University of Texas at Arlington, Texas). Masters Abstracts International, *34*, 2148.
- LLECE (2008). *Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE)*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2013). El uso de los Modelos Multinivel en la Investigación Educativa. Estadísticas avanzadas para conocer y cambiar la educación en América Latina. En A. Salcedo (Ed.), *Estadística en la Investigación: competencia transversal en la formación universitaria* (pp. 47-70). Caracas: UCV.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). Special topic: The case for and against homework. *Educational Leadership*, *64*(6), 74-79.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, *3*, 295-317.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, *1*(1), 17-34.
- Murillo, F. J. y 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), 157-171.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2014). Homework and academic achievement in elementary students in Latin America. *International Review of Education*, Online-first, agosto 2014.
- Paschal, R. A., Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Ed-*

- educational Research*, 78, 97-104.
- Protheroe, N. (2009). *Good Homework Policy*. Research Report, September-October, 42-45.
- Rønning, M. (2010). *Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS*. Oslo: Statistics Norway.
- Scheerens, J., & Kendriks, M. (2014). State of art of time effectiveness. En J. Scheerens (Ed.), *Effectiveness of time investments in education* (pp. 7-29). Londres: Springer.
- Trautwein, U.M., & Köller, O. (2003). Time investment does not always pay off: the role of self-regulatory strategies in homework execution. *Zeitschrift für Padagogische Psychologie*, 17, 199-209.
- Trautwein, U., Schmitz., B., & Baumert, J. (2001). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.

Francisco Javier Murillo. Profesor Titular de Universidad en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Director del Doctorado en Educación de la UAM, y coordinador del grupo de investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" (GICE), de la UAM. Sus temas de investigación se centran en Calidad y equidad de la Educación, así como en Educación para la Justicia Social. Email: javier.murillo@uam.es

Cynthia Martínez-Garrido. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Especialista en el estudio de la Enseñanza Eficaz, ha publicado varios trabajos en revistas nacionales e internacionales de reconocido prestigio. Ha trabajado como evaluadora externa del Ministerio de Educación de España. Email: cynthia.martinez@uam.es

Correspondencia. F. Javier Murillo. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3, 28049 Madrid, España. Tf.: 91 497 2833 · Email: javier.murillo@uam.es

Fecha de recepción: 7/10/2014

Fecha de revisión: 9/10/2014

Fecha de aceptación: 30/11/2014

Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para casa en Educación Secundaria

Predictor variables of homework involvement on Compulsory Secondary Education students

Bibiana Regueiro¹, Natalia Suárez², Susana Rodríguez¹ e Isabel Piñeiro¹

Universidad de A Coruña¹, Universidad de Oviedo²

Resumen

Aunque no siempre más es mejor, los resultados de la investigación pasada evidencian que hacer deberes escolares es positivo para el aprendizaje y el rendimiento académico. Hoy, una de las cuestiones más planteadas en este campo es qué hace que los alumnos se impliquen más y mejor en la realización de los deberes escolares. El presente trabajo tiene como objetivo fundamental comprobar la capacidad predictiva que tiene cada una de las variables vinculadas con la motivación e implicación en las Tareas para Casa sobre la cantidad de las mismas realizadas por los alumnos. El estudio se realizó en base a las respuestas de una muestra integrada por 899 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados del análisis de regresión realizado indican que cuanto más tiempo dedican los alumnos a la realización de las tareas escolares, cuanto más motivados intrínsecamente se encuentren y mejor gestionen esa motivación, cuanto mejor aprovechen el tiempo que dedican a esas tareas, y cuanto menos ansiedad muestran ante ellas, más cantidad de las mismas realizan.

Palabras clave: tareas para casa, implicación en las tareas para casa, motivación hacia las tareas para casa, cantidad de tareas realizadas, educación secundaria.

Abstract

Although more is not always better, the results of past research show that doing homework is good for learning and academic achievement. One of the questions currently that has been brought up most in this context is what makes students do more and better their homework. The main objective of the present paper is to analyze the predictive capacity of each variable related to motivation and implication for homework on the amount of them which are done by students. The study involved 899 Compulsory Secondary Education students. Results from the regression analysis indicate that the more time students spend on homework, the more intrinsically motivated they are and the better motivation management is, the more effective time management is and the less anxiety they show, then the more amount of homework they complete.

Keywords: homework, homework involvement, homework motivation, amount of homework completed, spanish compulsory secondary education.

Las Tareas para Casa (TPC) han sido un tema de interés público durante todo el siglo XX. Aunque el debate sobre ellas no se puede dar por cerrado en la actualidad, durante las tres últimas décadas parece existir cierto consenso sobre sus efectos favorables en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. La investigación sugiere que esta influencia puede considerarse importante sobre todo cuando hablamos de alumnos de secundaria pero, independientemente de la etapa educativa, existe evidencia de que sus beneficios pueden no verse de forma inmediata, existiendo áreas no evaluadas de forma rutinaria en la investigación.

Una de las variables más estudiadas a lo largo de la investigación de las TPC es el tiempo dedicado a mismas. A día de hoy, y como resultado de diversos estudios, se considera que la cantidad de tiempo que un estudiante pasa en la realización de las tareas no es un indicador claro del rendimiento académico (Murillo y Martínez-Garrido, 2013). Sin embargo, lo que sí constatan claramente varios estudios es que de todas las variables relacionadas con la implicación en los deberes escolares, la cantidad de tareas que los alumnos realizan (de las prescritas por el profesor) parece ser una de las variables que más predice el rendimiento académico (Regueiro, Valle, Núñez, Rosário, Rodríguez y Piñeiro, en revisión; Regueiro, Valle, Núñez, Rosário,

Rodríguez y Suárez, en revisión; Valle et al., en prensa). Trautwein Köller, Schmitz y Baumert (2002) también indican que la asignación y realización de TPC está asociada positivamente con el rendimiento de los estudiantes, de ahí que sea necesario saber exactamente cuáles son las razones que llevan a los estudiantes a hacer, o no, las Tareas para Casa; pero sin caer en el error de creer que cuantas más tareas se prescriban a los estudiantes, mejor será su rendimiento académico. No se trata, por lo tanto, de buscar la forma en que los alumnos realicen más cantidad de TPC como tal, sino conocer los elementos del proceso de realización de esas tareas, ya que sabiendo cuáles son las variables que pueden incidir en que los estudiantes las realicen o no, confirmaremos en qué medida la calidad del proceso de realización de las Tareas para Casa es importante en el resultado final.

Por todo ello, el foco de interés del presente estudio se halla en consonancia con aquellas investigaciones centradas en variables que influyen en el compromiso de los estudiantes con la dedicación a las actividades de aprendizaje (Kolic-Vehovec, Roncevic, & Bajanski, 2008; Rosário et al., 2012; Valle et al., 2009), tales como la percepción de la utilidad y el interés. De acuerdo con el modelo de Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield, 2002), la importancia y utilidad concedida por

el alumno a las TPC influye directamente en la elección de tareas, en la persistencia y en el rendimiento, y, por lo tanto, también afecta a la cantidad de tareas que realizan. En las Tareas para Casa, los alumnos deciden si llevar a cabo su realización o no y la cantidad de tiempo y esfuerzo que invierten en ellas. Una vez que han tomado estas decisiones pueden optar por hacerlo de múltiples maneras, pues existe una amplia variedad de diferencias individuales entre los alumnos en el rendimiento de las mismas. Estas diferencias pueden deberse a la fuente y a la fuerza de la motivación así como también a las preferencias sobre qué, cuándo, dónde, cómo y con quién les gusta hacerlas. La motivación cumple, por tanto, una importante función en el proceso de realización de las TPC (Corno, 2000).

Trautwein y Koller (2003) indican que el valor intrínseco tiene una influencia positiva en la calidad y la cantidad de tiempo que un estudiante pasa en las TPC. Numerosos estudios señalan la importancia que tiene la cantidad de tiempo que los estudiantes invierten en las tareas escolares, pero a pesar de ello, la investigación indica que el tiempo invertido en la realización de las Tareas para Casa, aunque sea importante, por sí solo no significa un compromiso de los alumnos con las mismas, ya que el esfuerzo que un alumno emplea en la realización de las

TPC no tiene que estar necesariamente relacionado con el tiempo que tarda en realizarlas. Asimismo, se ha comprobado que el aprovechamiento del tiempo tiene un peso incluso mayor que el número de TPC realizadas en cuanto a la predicción del rendimiento académico (Núñez et al., 2013).

Sin embargo, las razones intrínsecas para la realización de las TPC sí se asocian positivamente con el uso de estrategias de gestión, tales como organizar el espacio de trabajo, mantener la concentración, mantener o mejorar la fuerza de su intención en las tareas, minimizar las distracciones de la tarea o la asignación de su tiempo de dedicación. Una hipótesis interesante relacionada con la gestión del tiempo en la literatura de autorregulación es que el control de la motivación (gestión de la motivación) puede afectar al aprovechamiento del tiempo (Farmer & Seers, 2004).

Debido a la enorme preocupación actual por la baja implicación de la mayoría de los alumnos en la realización de las Tareas para Casa, junto con la limitada investigación existente encaminada a potenciar la terminación de estas tareas, con este estudio se profundiza en el conocimiento de la perspectiva de los alumnos en torno a la realización de las TPC (Rosário et al., 2009). Entender así cómo conciben los estudiantes las TPC y, específicamente, conocer cuáles son las razones por

los que los estudiantes realizan, o no, las TPC será esencial para definir la naturaleza de las mismas, la forma en que los estudiantes se acercan a ellas y la calidad del resultado.

Método

Participantes

En el estudio participaron 899 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a 14 centros educativos de tres provincias del norte de España. El 51.7% son chicos y el 48.3% chicas. Por cursos, el 24.1% cursaban 1º de ESO (n = 217), el 22.6% 2º de ESO (n=203), el 22.5% 3º de ESO (n=202) y el 30.8% 4º de ESO (n=277).

Variables e instrumentos de medida

Para medir las variables vinculadas con la motivación e implicación en las Tareas para Casa se utilizó la *Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE)*, que es una escala que evalúa diferentes dimensiones relativas a la eficacia de los deberes para el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos. De hecho, numerosos estudios han utilizado estas dimensiones para evaluar la implicación de los estudiantes en las Tareas para Casa (véase p. e., Núñez et al., 2013; Pan et al., 2013;

Rosário et al., 2009; Valle et al., en prensa).

Así, con la finalidad de disponer de información sobre las variables motivacionales y afectivas vinculadas con las Tareas para Casa, se recogió información de las siguientes variables: a) *motivación intrínseca hacia los deberes*; b) *percepción de utilidad de los deberes*, c) *gestión de la motivación* y d) *ansiedad ante 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 las Tareas para Casa, se recogió información de las siguientes variables: a) cantidad de deberes que realizan habitualmente los alumnos; b) tiempo dedicado a los deberes; y c) aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. La estimación de la *cantidad de deberes realizados* por los alumnos se obtuvo mediante las respuestas a un ítem relativo a la cantidad de deberes realizados habitualmente (desde 1 = ninguno a 5 = todos). 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?” (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 (1 = lo desaprovecho totalmente, hasta 5 = lo aprovecho totalmente).

La evaluación del *rendimiento académico* se obtuvo mediante las calificaciones académicas finales obtenidas en las asignaturas de Matemáticas, Lengua Castellana e Inglés por los alumnos participantes. Concretamente, se han establecido las siguientes calificaciones: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.

Análisis de datos

Teniendo en cuenta el objetivo del trabajo, se realizó un análisis de regresión (método de pasos sucesivos) con la finalidad de determinar el valor predictivo de algunas variables afectivo-motivacionales y de gestión motivacional y del tiempo dedicado a las TPC, respecto a la cantidad de TPC realizadas por los estudiantes de las prescritas por sus profesores.

Resultados

Como puede observarse en la Tabla 1, la *cantidad de tareas para casa (TPC) realizadas* por los estudiantes de las prescritas por sus profesores está relacionada significativamente y de modo positivo con el *tiempo que dedican a realizar las TPC* ($r = .42, p < .001$), con la *motivación intrínseca hacia las TPC* ($r = .40, p < .001$), con el *aprovechamiento del tiempo dedicado a las TPC* ($r = .33, p < .001$), con la *percepción de utilidad de las TPC* ($r = .31, p < .001$) y con la *gestión motivacional de las TPC* ($r = .30, p < .001$). Sin embargo, la *cantidad de TPC realizadas* presenta una relación significativa, pero negativa, con la *ansiedad ante las TPC*.

Los resultados del análisis de regresión (ver Tabla 2) muestran que la cantidad TPC realizadas por los estudiantes (de las prescritas por sus profesores) se encuentra “directamente” explicada por cinco variables del total de variables incluidas en el estudio: modelo 5 [*tiempo dedicado a las TPC* ($\beta = .337; t = 11.61; p < .001; R^2 = .184$); *motivación intrínseca para las TPC* ($\beta = .217; t = 6.49; p < .001; R^2 = .097$); *aprovechamiento del tiempo dedicado a las TPC* ($\beta = .163; t = 5.38; p < .001; R^2 = .030$); *gestión de la motivación para las TPC* ($\beta = .104; t = 3.23; p < .01; R^2 = .007$); *ansiedad ante las TPC* ($\beta = -.074; t = -2.61; p <$

Tabla 1

Medias desviaciones típicas y matriz de correlaciones.

	1	2	3	4	5	6	7
1. CANT.	–						
2. M.INT.	.40**	–					
3. UTIL.	.31**	.65**	–				
4. G.MOT.	.30**	.47**	.31**	–			
5. ANSIE.	-.10**	-.05	-.09	.03	–		
6. TIEM.	.42**	.24**	.24**	.15**	.05	–	
7. APROV.	.33**	.34**	.24**	.26**	-.13**	.15**	–
M	4.09	3.38	3.32	2.72	1.60	3.19	3.17
DT	0.99	0.79	1.03	0.98	0.77	1.17	1.07

1. CANT. (cantidad de TPC realizadas de las prescritas), 2. M.INT. (motivación intrínseca para las TPC), 3. UTIL. (percepción de utilidad de las TPC), 4. G.MOT. (gestión de la motivación para las TPC), 5. ANSIE. (ansiedad ante las TPC), 6. TIEM. (tiempo dedicado las TPC), 7. APROV. (aprovechamiento del tiempo dedicado a las TPC)

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

.01; $R^2 = .005$). La cantidad de varianza explicada de las TPC realizadas por los estudiantes (de las prescritas por el profesorado) por las cinco variables es del 32.4% (R^2 ajustado = .324).

Teniendo en cuenta estos resultados, se puede afirmar que la cantidad de TPC realizadas por los estudiantes, de las que prescriben sus profesores, se incrementa en la medida en que: (i) dediquen más tiempo a realizar las TPC ($\beta = .337$); (ii) estén más motivados intrínsecamente para realizarlos ($\beta = .217$); (iii) aprovechen mejor el tiempo que dedican a las TPC ($\beta = .163$); (iv) gestionen mejor su motivación para las TPC ($\beta = .104$); y (v) manifiesten menos ansiedad ante las TPC ($\beta = -.074$).

Discusión

Analizados los datos referentes a las variables de las TPC se pueden destacar varios aspectos. En primer lugar, esta investigación nos indica que la variable que más influye en la cantidad de TPC que los alumnos realizan es el tiempo que dedican a esas tareas; lo cual resulta bastante obvio, pues precisamente el tiempo total necesario para terminar la tarea también afecta a la tasa de finalización (Grootenboer, 2009). Por tanto, según los resultados de este trabajo, dedicarle más tiempo a la realización de las TPC redundará en realizar más tareas y, como consecuencia, en un mejor rendimiento académico. Este resultado apoya, sin duda, la opinión de quienes defienden

Tabla 2

Resultados del análisis de regresión tomando la cantidad de TPC realizadas (de las prescritas por los profesores) como variable criterio y las variables afectivo-motivacionales y de gestión como variables predictoras.

Modelo	R	R ² ajustado	F(gl)	p<	Δ R ²	Cambio en el F (gl)	p<
Modelo 1	.429	.184	196.801(1)	.001	.184	196.801(1)	.001
Modelo 2	.530	.281	170.262(2)	.001	.097	117.433(1)	.001
Modelo 3	.558	.311	130.930(3)	.001	.030	37.857(1)	.001
Modelo 4	.564	.318	101.431(4)	.001	.007	9.222(1)	.01
Modelo 5	.569	.324	83.050(5)	.001	.005	6.812(1)	.01

Modelo 1. Tiempo dedicado a las TPC.

Modelo 2. Tiempo dedicado a las TPC; Motivación intrínseca para las TPC.

Modelo 3. Tiempo dedicado a las TPC; Motivación intrínseca para las TPC; Aprovechamiento del tiempo dedicado a las TPC.

Modelo 4. Tiempo dedicado a las TPC; Motivación intrínseca para las TPC; Aprovechamiento del tiempo dedicado a las TPC; Gestión de la motivación para las TPC.

Modelo 5. Tiempo dedicado a las TPC; Motivación intrínseca para las TPC; Aprovechamiento del tiempo dedicado a las TPC; Gestión de la motivación para las TPC; Ansiedad ante las TPC.

las Tareas para Casa como un instrumento útil y fundamental en la realidad escolar (Epstein & Van Voorhis, 2001; Trautwein, Lüdtke, Kastens, & Köller, 2006; Cooper, Robinson, & Patall, 2006).

Otro aspecto importante que demuestra esta investigación es que una de las variables que aparece como relevante en la explicación de la cantidad de TPC realizadas por los estudiantes es la motivación intrínseca. Este hallazgo sigue la línea de aquellas investigaciones que sugieren que el tipo de motivación que los estudiantes adoptan para una tarea se relaciona con la calidad de sus compromisos (Ryan y Deci, 2000). En este caso, parece evi-

dente que el implicarse en las TPC por el placer y el disfrute que proporcionan al que las hace es un buen predictor de la cantidad de TPC que realiza.

Asimismo, los resultados del presente estudio se encuentran en consonancia con la literatura que indica que la gestión del tiempo está asociada positivamente con la terminación de la tarea (Xu, 2010). La finalización de las TPC prescritas puede ser una buena manera para que el estudiante aprenda a manejar su tiempo, construir o fortalecer el sentido de responsabilidad o incluso descubrir el sentido de la apreciación del esfuerzo y la perseverancia en la consecución de objetivos (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Finalmente, la gestión motivacional también incide positivamente en la cantidad de TPC realizadas de las asignadas por el profesor. De la misma forma, pero en sentido negativo, la ansiedad también incide en la cantidad de TPC realizadas de las asignadas. Quizás no resulte sorprendente la contribución con signo negativo que tiene esta última variable en la explicación de la cantidad de tareas realizadas, debido a que los desajustes en las tareas asignadas y la preparación del estudiante pueden derivar en frustración y contribuir a las actitudes negativas hacia la escuela, tales como estrés o ansiedad, y viceversa.

Por lo tanto, de la presente investigación se puede deducir que se realizan más cantidad de tareas de las prescritas por el profesor cuanto más tiempo se dedique a la realización de las tareas, cuando se está motivado intrínsecamente para hacerlas, cuando hay un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a esos deberes y cuando se gestiona la motivación para realizar esas tareas. Y además, ello debe ir acompañado de una disminución de la ansiedad hacia las Tareas para Casa.

Los resultados aquí presentados pueden ser útiles para tratar de conseguir que los estudiantes completen sus tareas, uno de los problemas de conducta más frecuentes y frustrantes para los educadores (Killoran, 2003).

Para ello es importante destacar que, a pesar de que muchas investigaciones ofrecen evidencias de los beneficios de las TPC, esta efectividad solo se produce cuando la aplicación de las mismas es correcta (Epstein & Van Voorhis, 2001; Grootenboer, 2009). Por lo tanto, como implicaciones educativas, sería interesante ayudar a los estudiantes a aprender a mejorar o mantener su motivación en las TPC así como enseñarles a ejercer una mayor autonomía en su realización. Al igual que cualquier otro aspecto de la educación, los estudiantes tienen que entender por qué están aprendiendo algo y cómo los beneficiará en el mundo real. De lo contrario, resulta casi imposible que estén motivados. Se ha de explicitar y definir claramente el propósito de la tarea así como tener en cuenta las percepciones y comprensiones de los estudiantes ante dicha tarea. Así, si los estudiantes comprenden cómo la tarea puede afectar a su rendimiento, su actitud hacia la ella y habilidades de gestión del tiempo mejorarán. Por otro lado, la elección de las actividades también puede ser otra opción para aumentar la motivación y los resultados de rendimiento (Deci & Ryan, 1985).

Con todo, a la hora de interpretar los resultados de este estudio deberían tenerse en cuenta algunas limitaciones que pudieran afectar a la fiabilidad y validez de los mismos. Aunque existen varias amenazas, parece necesario des-

tacar dos. En primer lugar, habría que señalar que los datos fueron obtenidos a través de una única fuente (el alumno) y a través de una única estrategia (autoinforme). Y aunque es habitual esta misma limitación en la mayoría de los estudios en este campo, ello no impide que se tenga en cuenta a la hora de establecer conclusiones. En segun-

do lugar, reconocer que las relaciones obtenidas podrían variar si el modelo fuera analizado desde una perspectiva multinivel (ver, por ejemplo, el trabajo de Fernández-Alonso y Muñiz en este mismo número), aunque para ello se necesitan suficientes unidades de análisis a todos los niveles que incluya el modelo.

Referencias

- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1-62.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal, 100*(5), 529-548. doi: 10.1086/499654
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 181-193.
- Farmer, S., & Seers, A. (2004). Time enough to work: Employee motivation and entrainment in the workplace. *Time and Society, 13*, 265-284.
- Grootenboer, P. (2009). Homework and learning mathematics. *Australian Primary Mathematics Classroom, 14*(4), 11-15.
- Killoran, I. (2003). Why is your homework not done? How theories of development affect your approach in the classroom. *Journal of Instructional Psychology, 30*, 309-315.
- Kolic-Vehovec, S., Roncevic, B., & Bajanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences, 18*(1), 108-113.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Incidencia de las ta-

- reas 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
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Mourao, R., & Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*. doi: 10.1080/01443410.2013.817537
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (en revisión). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Mexicana de Psicología*.
- Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Suárez, N. (en revisión). Cambios en la implicación en los deberes escolares a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37-44.
- 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.
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 116-145.
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 116-145.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50. doi: 10.1006/ceps.2001.1084
- Trautwein, U., Lüdtke, O. Kastens, C., & Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5 through

- 9: Development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork. *Child Development*, 77(4), 1094-1111.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P. Muñoz-Cadavid, M. A., & Cerezo, R. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96-105.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (en prensa). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multi-level analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 34-39. doi: 10.1016/j.lindif.2009.11.001

Bibiana Regueiro es becaria de investigación en el Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) en la Universidad de A Coruña. Su línea de investigación principal es acerca de las tareas para casa en educación primaria y secundaria. Correspondencia: bibiana.regueiro@udc.es

Natalia Suárez es becaria de investigación en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Su línea de investigación principal es acerca de las tareas para casa y el rendimiento académico en la escolaridad obligatoria. Correspondencia: suareznatalia.uo@uniovi.es

Susana Rodríguez es Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de A Coruña y Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la motivación académica y las estrategias de aprendizaje. Correspondencia: susana@udc.es

Isabel Piñeiro es Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de A Coruña y Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las metas académicas y sus relaciones con el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Correspondencia: ipineiro@udc.es

Agradecimientos. Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación del proyecto de investigación EDU2013-44062-P, perteneciente al Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (MINECO) y al financiamiento recibido por la primera autora en el Programa FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y en las Ayudas para Estancias Predoctorales INDITEX-UDC 2014.

Correspondencia. Bibiana Regueiro. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de A Coruña. Campus de Elviña s/n, 15.071, A Coruña, España. Tf.: 981 167 000 · Email: bibiana.regueiro@udc.es

Fecha de recepción: 5/5/2014

Fecha de revisión: 9/5/2014

Fecha de aceptación: 18/7/2014

O papel do professor: Enfoque nas características de um TPC de qualidade

Teacher role: Focus on the characteristics of an homework of quality

Tânia Nunes, Jennifer Cunha, Rosa Mourão e Ana Rita Nunes

Universidade do Minho

Resumo

Sendo o professor o principal responsável por preparar, marcar e monitorizar os trabalhos para casa (TPC) é fulcral que este conheça o impacto desta ferramenta instrutiva nos comportamentos e rendimento dos alunos. Assim, este trabalho apresenta uma síntese dos resultados das investigações conduzidas sobre as principais variáveis do TPC (e.g., frequência, propósitos, grau de escolha e individualização) que podem influenciar a eficácia do TPC de forma positiva e negativa. A partir desta sumarização pretende-se analisar as características de um TPC de qualidade. Em consequência são apresentadas algumas orientações para melhorar as práticas de TPC dos professores, nomeadamente no que concerne ao planeamento (e.g., quantidade de TPC) e monitorização do TPC (e.g., controlo da realização e feedback). Apesar do vasto corpo de investigação sobre o TPC, o estudo do papel do professor no processo de TPC é ainda escasso. Deste modo terminamos este trabalho com algumas sugestões para colmatar esta lacuna neste domínio de investigação.

Palavras-chave: trabalhos para casa (TPC), proceso de estudo, características dos TPC.

Abstract

Being the teachers responsible for the preparation, the assignation and the monitor of homework, is crucial for them to know the impact of this instructive tool in students behavior and achievement. Thus, the current research paper presents a synthesis of the findings on the major variables of homework (e.g., frequency, purposes, choice and individualization) which could influence the efficacy of homework either positively or negatively. This synthesis aims to analyze the characteristics of a homework of quality. Guidance for teachers to improve their homework practices is offered, namely in relation to planning (e.g., quantity of homework) and monitoring of homework (e.g., control of homework done and feedback). In spite of the vast amount of literature on homework, the study of the teachers' role in the process of homework is limited. Suggestions to empower teachers' role on the homework process are discussed.

Keywords: homework, study process, characteristics of homework.

Os trabalhos para casa (TPC) são definidos pela literatura como o conjunto de tarefas escolares marcadas pelos professores para serem realizadas pelos alunos fora do horário letivo (Cooper, Robinson, & Patall, 2006). O professor está envolvido no processo de TPC em dois momentos: i) o de preparação das tarefas; ii) e o de feedback, onde TPC é monitorizado (Cooper, 2001).

A literatura refere dois modelos que pretendem representar as variáveis que podem influenciar o efeito do TPC (Cooper, 1989; Trautwein, Lüdtke, Schnyder, & Niggli, 2006). Entre as quais se apontam as características do TPC que estão ligadas às escolhas do professor, tanto no momento de preparação e desenho das tarefas como no momento da monitorização quando os alunos apresentam o TPC completado (Cooper, 1989, 2001; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006).

Tendo em conta a importância do papel do professor no processo do TPC (e.g., Epstein & Van Voorhis, 2012; Trautwein, Niggli, Schnyder, & Lüdtke, 2009), o presente trabalho pretende sintetizar os resultados da investigação sobre a influência das principais características de um TPC de qualidade. De seguida apresentamos algumas orientações para a prática educativa e sugestões para estudos futuros.

As características dos TPC. De acordo com Cooper (1989), a pri-

meira fase do processo de TPC inicia com o conhecimento do professor sobre as características dos seus alunos. Seguem-se as características do TPC, que subsumem um conjunto de variáveis que podem aumentar ou diminuir o impacto do TPC nos resultados escolares dos alunos (Cooper, 2001). O mesmo autor (Cooper, 1989; Cooper et al., 2006) enumerou as seguintes características: quantidade de TPC (variável constituída pela frequência com que o TPC é prescrito e o tempo gasto pelos alunos no TPC), propósito, área de competência usada, grau de individualização, grau de escolha do TPC pelo aluno, prazo para completamento, e contexto social em que o TPC é realizado. Relativamente ao retorno à aula, Cooper (1989) inclui também o feedback do professor como potencial influência do efeito do TPC. Em 2006, Trautwein, Lüdtke, Schnyder e colaboradores (2006), baseados na literatura sobre instrução e aprendizagem, acrescentaram outras características do TPC, tais como: a frequência com que o TPC é marcado (como variável separada do tempo gasto), qualidade do TPC marcado, controlo do completamento do TPC e adaptabilidade.

De seguida apresentamos os principais dados da investigação relativamente a cada uma das características anteriormente mencionadas.

Dados da investigação. A investigação sobre o TPC tem analisado nos

últimos anos a relação das variáveis de TPC apresentadas anteriormente com o comportamento dos alunos no TPC e com o seu rendimento académico (ver Cooper et al., 2006; Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Kunter, & Baumert, 2010; Trautwein, Niggli et al., 2009). Estes estudos têm demonstrado resultados diferentes relativamente à eficácia desta ferramenta, dependendo das variáveis utilizadas e do nível de análise (e.g., nível do aluno, nível da turma) (Trautwein & Köller, 2003).

Relativamente à quantidade de TPC marcado (comumente avaliada pelo tempo gasto pelos alunos no TPC) têm sido encontradas associações positivas com o rendimento académico dos alunos do ensino secundário (e.g., Keith, 1982; Muhlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay, 2000); contudo a associação encontrada é mais baixa ou mesmo nula nos níveis de ensino mais baixos (e.g., Cooper et al., 2006; Rosário et al., 2009). Outros estudos revelam uma associação negativa entre o tempo gasto no TPC e o rendimento académico dos alunos (e.g., Núñez, Suárez, Cerezo, Rosário, & Valle, 2013; Rosário et al., 2011; Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann, & Lüdtke, 2009). Este padrão diferente de resultados poderá estar relacionado com a medida “tempo gasto no TPC”, que pode não ser suficiente (e.g., Trautwein & Köller, 2003; Trautwein, 2007). Por exemplo, um aluno pode demorar

muito tempo na realização do TPC por ter dificuldades, por estar distraído ou por ter uma baixa motivação ou concentração. Pode ainda acontecer que o aluno gaste pouco tempo na realização do TPC porque o realizou rapidamente ou porque desistiu da tarefa (Rosário, Mourão, Núñez, & Solano, 2008; Rosário et al., 2009, 2011).

Deste conjunto de estudos podemos concluir que, embora a variável tempo gasto no TPC seja pouco precisa e existam resultados contraditórios, tarefas longas que exijam muito tempo aos alunos podem ser prejudiciais (Cooper et al. 2006). Trautwein, Köller, Schmitz e Baumert (2002) concluíram que o rendimento académico a matemática foi mais baixo nas turmas em que era prescrito TPC com tarefas muito longas e em grande número. Assim, completar uma quantidade razoável de TPC diariamente pode ajudar os alunos a desenvolver competências que facilitem a aprendizagem e melhorem o rendimento académico (Cooper et al., 2006; Rosário et al., 2009). Para ajudar os professores a calcular o tempo adequado para os alunos realizarem o TPC, alguns autores (e.g., Van Voorhis, 2011) têm sugerido por dia uma média de 10 minutos por cada ano de escolaridade, considerando todas as disciplinas.

Por outro lado, a frequência de TPC marcado tem predito positivamente, e de modo consistente, o ren-

dimento acadêmico (e.g., Rosário et al., 2008; Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2002). Ou seja, diversos estudos mostram que turmas cujos professores marcavam TPC de matemática com mais frequência revelaram um aproveitamento escolar mais elevado (Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2002). Contudo, esta é uma característica necessária, mas não suficiente. A literatura tem apontado outras variáveis de TPC (e.g., propósitos do TPC) que contribuem para o incremento do rendimento acadêmico (e.g., Trautwein, Niggli et al., 2009).

O TPC pode servir diversos propósitos: i) praticar e rever a matéria dada na aula; ii) preparar a aula seguinte; iii) envolver todos os alunos na aprendizagem, principalmente aqueles que mais hesitam em participar na aula (e.g., através trabalhos de projeto); iv) promover a transferência de aprendizagens; v) promover o desenvolvimento pessoal (e.g., responsabilidade, competências de estudo); vi) estabelecer comunicação entre a escola, pais e filhos sobre o TPC; vii) implementar políticas de TPC; viii) castigar em resposta aos problemas de comportamento ou de rendimento escolar (Cooper, 1989, 2001; Cooper et al., 2006; Epstein & Van Voorhis, 2001; Lee & Pruitt, 1979).

É importante que o professor marque TPC com propósitos bem definidos e variados, nos quais as tarefas co-

rrespondam aos propósitos delineados (Epstein & Van Voorhis, 2001, 2012). Para além disso, o professor deve transmitir aos alunos quais são os objetivos do TPC, de forma a promover o seu envolvimento no processo de aprendizagem (Epstein & Van Voorhis, 2012).

De modo geral, os estudos indicam que rever e praticar a matéria dada na aula é o tipo de propósito mais frequente, sendo que os alunos vão mostrando mais capacidade de realizar TPC com tipos de propósitos mais exigentes (i.e., preparação da aula seguinte, trabalhos que impliquem a resolução de problemas) à medida que vão avançando na escolaridade (e.g., Bang, 2012; Danielson, Strom, & Kramer, 2011; Kaur, 2011; Muhlenbruck et al., 2000). Bang (2012) e Corno (2000) acrescentam que o TPC também tem como propósito informar os professores sobre o domínio dos alunos relativamente aos conteúdos lecionados na aula e verificar, por exemplo, se é necessário voltar a explicar determinada matéria, mudar alguma estratégia de ensino ou o tipo de TPC marcados (e.g., conteúdos e tipos de tarefas, propósitos).

Destes tipos de propósitos de TPC, qual, ou quais, têm mais impacto na aprendizagem dos alunos? Existem estudos que têm evidenciado o contributo dos propósitos de TPC no esforço e rendimento acadêmico dos alunos

(e.g., Trautwein, Niggli et al., 2009). Foyle, Lyman, Tompkins, Perne e Foyle (1990) concluíram que tanto o TPC com o propósito de praticar como o TPC com o propósito de preparar a aula seguinte melhoraram o rendimento acadêmico dos alunos do 5.º ano de escolaridade, quando comparados com o grupo em que não foram marcados TPC. Em contraste, Trautwein, Niggli e colaboradores (2009) concluíram que os alunos de turmas em que eram marcados menos TPC de repetição e de prática e mais TPC com o propósito de motivar (e.g., trabalhos que envolvam interesses dos alunos), apresentavam níveis de esforço e rendimento acadêmico mais elevado quando comparados com os colegas (Trautwein, Niggli et al., 2009). Em nenhum momento o TPC deve servir para castigar, uma vez que resulta em elevados níveis de frustração e confusão nos alunos (Epstein & Van Voorhis, 2001).

O grau de individualização é outra característica do TPC enunciada por Cooper (1989) como relevante. Por exemplo, alguns alunos necessitam de exercícios de repetição e de prática, de modo a atingir os objetivos mínimos de aprendizagem; e outros necessitam de exercícios mais exigentes e desafiantes para se manterem motivados (Trautwein et al., 2002). Se os TPC não forem ajustados ao nível de competência do aluno, estes podem experimentar emoções negativas e demonstrar evi-

tamento face à tarefa (Corno, 2000). É importante que os professores ajustem o TPC às necessidades dos seus alunos (e.g., Bang, 2012). Por exemplo, Minotti (2005) concluiu que o grupo de alunos com TPC individualizado apresentou maiores ganhos no rendimento acadêmico do que o grupo de controlo (i.e., TPC sem individualização).

De acordo com Cooper (1989) o TPC pode ser voluntário ou obrigatório. Os estudos que analisaram esta característica no TPC concluíram que as tarefas de TPC quando são voluntárias conduzem ao aumento da motivação dos alunos perante o TPC e à melhoria dos seus resultados nos testes de avaliação. Não obstante estes ganhos, o tempo gasto no TPC, o esforço e a participação na turma foi mais baixo (e.g., Buijs & Admiraal, 2013; Patall, Cooper, & Wynn, 2010).

A última característica de TPC refere-se ao contexto social em que este é realizado: TPC completado individualmente, com os pares, juntamente com os pais ou em grupo (e.g., aprendizagem cooperativa) (Cooper et al., 2006). Várias investigações têm focado o impacto do TPC individualizado (e.g., Núñez et al., 2013), mas também a questão do envolvimento parental no TPC (e.g., Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Os estudos que têm focado o envolvimento parental apresentam resultados inconclusivos, revelando associações positivas e negativas com

os resultados acadêmicos dos alunos (e.g., Patall et al., 2008; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). Com respeito ao TPC cooperativo, alguns autores concluem que este tipo de TPC aumenta o envolvimento dos alunos (tempo na tarefa e participação na turma) (Buijs & Admiraal, 2013), o completamento do TPC e o rendimento acadêmico (Ma, 1996).

Os estudos sobre a qualidade do TPC têm sido, sobretudo, centrados na percepção dos alunos (ver Dettmers et al., 2010). Os resultados têm mostrado que a qualidade percebida do TPC prediz positivamente o esforço dos alunos (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Trautwein & Lüdtke, 2007, 2009), a motivação, o tempo gasto no TPC (Dettmers et al., 2010) e o rendimento acadêmico (Dettmers et al., 2010; Trautwein et al., 2002).

Após a realização do TPC fora do horário letivo, surge o momento de retorno à aula, onde o professor pode verificar se os alunos realizaram ou não o TPC e, posteriormente, providenciar feedback sobre o desempenho dos alunos (e.g., Cooper, 1989; Rosário et al., submetido).

De modo global, o controle do TPC pelo professor prediz os níveis de esforço e de motivação dos alunos para o TPC (e.g., Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Trautwein & Lüdtke, 2007, 2009). No entanto, o controle da realização do TPC perce-

cionado pelos alunos de forma muito rígida pode ter um efeito negativo na sua motivação (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006).

Relativamente ao feedback de TPC, a literatura tem enunciado os tipos de feedback que o professor costuma usar: comentários individuais escritos com um elogio ou uma crítica; discussão do TPC na turma; correção oral do TPC; correção do TPC no quadro; atribuir uma nota ou recompensas (e.g., An & Wu, 2012; Cooper, 2001; Rosário et al., submetido).

De modo geral, o feedback de TPC é considerado um elemento chave na maximização do impacto positivo do TPC (Walberg & Paik, 2000). Por exemplo, os estudos multinível realizados por Xu (e.g., 2011), que utilizam uma medida global de feedback de TPC, revelam que o feedback do professor está positivamente associado com a gestão dos alunos no TPC apenas ao nível do aluno (Xu & Wu, 2013) e com o completamento do TPC pelos alunos ao nível do aluno e da turma (Xu, 2011). O autor encontrou uma grande variância explicada ao nível da turma (Xu, 2011), mostrando que o completamento do TPC pelos alunos depende, em parte, do professor que providencia o feedback (Xu, 2011). Para além disso, nem todos os tipos de feedback de TPC poderão ter o mesmo impacto (e.g., Rosário et al., submetido). Por exemplo, os estudos

que analisaram o efeito de três tipos de feedback escrito no TPC (i.e. elogio, crítica construtiva, ou ambas), concluíram que o rendimento e as atitudes positivas perante a disciplina, na condição crítica construtiva mais elogio, foram superiores quando comparado com os outros dois tipos de feedback (e.g., Elawar & Corno, 1985). Mais recentemente, Rosário e colaboradores (submetido), num estudo quasi-experimental, concluíram que de entre 5 tipos de feedback de TPC (i.e., monitorização do completamento do TPC, esclarecimento de dúvidas, correção oral do TPC, correção do TPC no quadro, e recolha e avaliação do TPC), apenas os últimos 3 tipos de feedback tiveram um efeito positivo no rendimento dos alunos na disciplina de inglês. Por outro lado, Núñez e colaboradores (2014) verificaram que o feedback do TPC apresenta uma relação positiva com o rendimento académico mediada pela quantidade de TPC completado pelos alunos.

De acordo com os dois modelos de TPC apresentados (Cooper, 1989; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006) existem várias características que constituem as tarefas de TPC e que têm diferentes efeitos nos comportamentos dos alunos no TPC e no seu rendimento académico. Assim, é crucial que os professores tenham conhecimento destes efeitos, de modo a tornarem as suas práticas de TPC

mais eficazes.

Considerações para a prática educativa

Após a análise dos dados da investigação apresentados, podemos questionar: “Afim o que é um *bom* TPC para os alunos?”, “O que confere ao TPC maior ou menor qualidade?” Não é possível avançar uma “receita” para o professor preparar um bom TPC, pois cada aluno ou turma terá as suas idiossincrasias. No entanto, é possível elencar algumas linhas orientadoras que poderão incrementar os benefícios do TPC. Intencionalizar o TPC é um passo fundamental no uso desta ferramenta instrutiva.

Um TPC de qualidade resulta da conjugação das diferentes características do TPC com o tipo de alunos e turmas que o professor tem à sua responsabilidade. Isto sugere a necessidade de um conhecimento profundo dos alunos (e.g., necessidades, dificuldades, horário) para que o TPC seja o mais adequado e equilibrado possível.

Assim, seria importante que cada professor, em primeiro lugar, refletisse sobre o seu papel no momento de preparação de TPC (e.g., quantidade e frequência de TPC que costuma marcar, se costuma individualizar o TPC) e no acompanhamento no retorno à aula (i.e., controlo da realização

do TPC e feedback). Uma reflexão e avaliação sobre estas práticas pode ser fulcral para modificar o comportamento dos alunos, por exemplo, o desinteresse pelo TPC e as faltas de complemento, entre outros.

A investigação evidencia que o TPC usado de forma adequada beneficia os alunos. Um TPC poderá ser mais eficaz seguindo algumas destas orientações:

- O TPC deve ser planeado previamente e desenhado com propósitos específicos. Estes podem variar de acordo com o ano de escolaridade e com o nível de aprendizagem e necessidades apresentadas. A perceção dos alunos sobre o TPC influencia muito os seus comportamentos perante o mesmo (e.g., Cooper, 2001). Assim, é importante que o professor comunique e clarifique ao aluno os objetivos de cada TPC de forma a aumentar a sua instrumentalidade percebida (e.g., Epstein & Van Voorhis, 2012);
- O TPC deve ser frequente. No entanto, é importante atender à quantidade de TPC marcado, assim como ao tempo que o aluno dispõe para o completar (e.g., ter em consideração o horário do aluno). Por exemplo, nos casos em que o TPC é marcado de uma aula para outra (com um curto período entre elas) é importante que as tarefas sejam limitadas e de resposta breve;
- Sempre que possível, o TPC deve ser calibrado por aluno ou por grupos de alunos ao nível da sua competência (e.g., Minoti, 2005). Adicionalmente, para incrementar a motivação dos alunos, o professor pode marcar um conjunto de tarefas suplementares de carácter voluntário (e.g., Patall et al., 2010).
- O TPC é um ótimo meio para envolver os pais no processo educativo, sendo pois importante comunicar aos pais a importância do TPC, os objetivos, e o seu papel na monitorização do mesmo (e.g., Epstein & Van Voorhis, 2012);
- O TPC será mais eficaz se o seu complemento for monitorizado pelo professor. É fundamental que os TPC sejam corrigidos pelo professor dando feedback específico aos alunos que lhes permita identificar o erro e evoluir na sua aprendizagem (e.g., Elawar & Corno, 1985). Os estudos revelam que quanto mais específico e informativo é o feedback (e.g., comentários individuais breves com estratégias de melhoria) melhores são os resultados académicos (e.g., Rosário et al., submetido). No entanto, providenciar este tipo de feedback pode ser bastante consumidor de tempo e de energia para o professor. Assim, o professor poderá seguir a estratégia utilizada no estudo de An e Wu (2012). Esta consiste na análise in-

dividual de cada TPC num pequeno grupo de alunos de um dado nível de competência. No TPC seguinte é escolhido outro grupo de alunos de outro nível de competência, e assim sucessivamente. À medida que trabalha com os diferentes grupos, o professor vai tendo uma percepção mais precisa do rendimento da turma, ao mesmo tempo que providencia feedback personalizado ao aluno.

Sugestões para estudos futuros

O presente trabalho apresenta uma síntese dos estudos com as principais variáveis de TPC relacionadas com a preparação e monitorização do TPC pelo professor. Apesar do grande investimento na investigação do TPC, o estudo do papel do professor no processo de TPC é ainda limitado. Epstein e Van Voorhis (2012) têm reportado a importância de redirecionar a investigação do TPC para questões relacionadas com os propósitos, com o design e a qualidade das tarefas de TPC.

Estudos futuros poderiam analisar o efeito de diferentes propósitos de TPC nos comportamentos e performance dos alunos no TPC, considerando o seu nível de rendimento.

A investigação sobre a variável “qualidade do TPC” tem incidido apenas em alguns aspetos do TPC

(i.e., grau de exigência cognitiva, adequação da sua preparação) (e.g., Dettmers et al., 2010), sendo necessário que estudos futuros explorem outras características da tarefa, analisando a perspetiva dos professores de modo mais aprofundado (Dettmers et al., 2010; Trautwein & Lüdtke, 2007). Este tipo de estudos poderá ajudar a compreender quais as variáveis responsáveis pela variância da eficácia do TPC nos comportamentos e atitudes dos alunos perante o TPC e no rendimento académico ao nível do aluno e ao nível da turma (e.g., Trautwein, Niggli et al., 2009).

No que respeita ao acompanhamento do TPC pelo professor, o feedback de TPC tem sido muito pouco estudado. Deste modo seria útil analisar se as práticas de feedback de TPC utilizadas pelos professores estão, ou não, todas documentadas na literatura, realizando entrevistas a professores ou observações de sala de aula. Para além disso, seria importante perceber quais as razões que levam os professores a adotar um ou outro tipo de feedback, e quais os constrangimentos sentidos quando providenciam feedback.

De acordo com Shute (2008) alguns tipos de feedback formativo são mais adequados para alunos de elevado rendimento, e outros mais adequados para alunos de menor rendimento (devido à sua maior ou menor capacidade de compreender a informação transmiti-

da). Deste modo, estudos futuros, utilizando análises multinível, poderiam analisar o impacto das tipologias de feedback que o professor utiliza, considerando o nível de competência ou de rendimento do aluno.

Os TPC é uma das práticas instrutivas mais utilizadas nas nossas salas

de aula. O conhecimento resultante destas investigações fornecerá pistas para a intervenção e para a formação de professores na área do TPC incrementando os seus benefícios para a aprendizagem e rendimento acadêmico dos alunos.

Referências

- An, S., & Wu, Z. (2012). Enhancing Mathematics Teachers' Knowledge of Students' Thinking from Assessing and Analyzing Misconceptions in Homework. *International Journal of Science and Mathematics Education, 10*, 717-753.
- Bang, H. (2012). Promising Homework Practices: Teachers' Perspectives on Making Homework Work for Newcomer Immigrant Students. *The High School Journal, 95*(2), 3-31. doi: 10.1353/hsj.2012.0001.
- Buijs, M., & Admiraal, W. (2013). Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 767-779. doi: 10.1007/s10212-012-0139-0
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership, 47*(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1-62. doi: 10.3102/00346543076001001.
- Corno, L. (2000). Look at Homework Differently. *The Elementary School Journal, 100*(5), 529-548.
- Danielson, M., Strom, B., & Kramer, K. (2011). Real Homework Tasks: A Pilot Study of Types, Values, and Resource Requirements. *Educational Research Quarterly, 35*(1), 17-32.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework Works if Quality Is High: Using Multilevel Modeling to Predict the De-

- velopment of Achievement in Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467-482. doi: 10.1037/a0018453
- Elawar, M. C., & Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77(2), 162-173.
- Epstein, J., & Van Voorhis, F. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. In S. Suggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in child development and education* (pp. 263-273). London: Routledge.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than ten minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193. doi: 10.1207/s15326985EP3603_4
- Foyle, H., Lyman, L., Tompkins, L., Perne, S., & Foyle, D. (1990). *Homework and cooperative learning: A classroom field experiment*. Emporia, KS: Emporia State University, Faculty Research and Creativity Committee. (ERIC Document No. ED350285).
- Kaur, B. (2011). Mathematics Homework: A Study of Three Grade Eight Classrooms in Singapore. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 187-206. doi 10.1007/s10763-010-9237-0
- Keith, T. Z. (1982). Time Spent on Homework and High School Grades. A Large-Sample Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 248-53.
- Lee, J., & Pruitt, W. (1979). Homework Assignments: Classroom Games or Teaching Tools? *The Clearing House*, 53, 31-35.
- Ma, X. (1996). The effects of cooperative homework on mathematics achievement of Chinese high school students. *Educational Studies in Mathematics*, 31, 379-387.
- Minotti, J. (2005). Effects of Learning-Style-Based Homework Prescriptions on the Achievement and Attitudes of Middle School Students. *NASSP Bulletin*, 89(642), 67-89. doi: 10.1177/019263650508964206
- Mulhenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., Rosário, P., & Valle, A. (2013). Homework and aca-

- demio achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 1-21. doi: 10.1080/01443410.2013.817537
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2014). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 0, 1-13. doi: 10.1080/00220671.2013.878298
- Patall, E., Cooper, H., & Robinson, J. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300. doi: 10.1037/0033-2909.134.2.270
- Patall, E., Cooper, H., & Wynn, S. (2010). The Effectiveness and Relative Importance of Choice in the Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896-915. doi: 10.1037/a0019545
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J., González-Pianda, J., Cerezo, R., & Valle, A. (2009). Homework, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en Matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., & Solano, P. (2008). Homework and Self-Regulated Learning (SRL) at issue: findings and future trends. In A. Valle, J.C. Núñez, R. G. Cabanach, J. A. González-Pianda & S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 123-134). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E., & Tuero-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.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Mourão, R., Nunes, T., & Suárez, N. (submitted). Is homework feedback worth the teachers' effort? Types of homework feedback and their relationship with academic performance. *The Journal of Educational Research*.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 79(1), 153-189. doi: 10.3102/0034654307313795
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.

- doi:10.1016/j.learninstruc.2007.02.009
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The Relationship Between Homework and Achievement—Still Much of a Mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145. doi: 10.1023/A:1023460414243
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Students' Self-Reported Effort and Time on Homework in Six School Subjects: Between-Students Differences and Within-Student Variation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 432-444. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.432
- 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
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do Homework Assignments Enhance Achievement? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50. doi:10.1006/ceps.2001.1084
- 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), 438-456. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.438
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Ludke, 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), 176-189. doi: 10.1037/0022-0663.101.1.176
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., & Lüdtke, O. (2009). Chamaleon effects in homework research: the homework –achievement association depends on the measures and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 77-88. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.09.001
- Van Voorhis, F. (2011). Costs and Benefits of Family Involvement in Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220-249.
- Walberg, H. J., & Paik, S. J. (2000). Effective educational practices. International Bureau of education. *Educational practices series – 3, 9*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org>

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

Xu, J., & Wu, H. (2013). Self-Reg-

ulation of Homework Behavior: Homework Management at the Secondary School Level. *The Journal of Educational Research*, 106, 1-13. doi: 10.1080/00220671.2012.658457

Tânia Nunes é aluna de Doutoramento do Programa de Doutoramento em Psicologia Aplicada na Universidade do Minho. Os seus principais interesses de investigação centram-se no TPC como ferramenta de ensino-aprendizagem, autorregulação da aprendizagem e rendimento académico. Morada: Universidade do Minho. Escola de Psicologia. Campus de Gualtar, 4710, Braga, Portugal. Email: tanianunes.pf@gmail.com

Jennifer Cunha é aluna de Doutoramento do Programa de Doutoramento em Psicologia Aplicada na Universidade do Minho. Os seus principais interesses de investigação centram-se no impacto do TPC no rendimento académico, envolvimento parental no TPC, feedback do professor, concepções de aprendizagem e autorregulação da aprendizagem. Morada: Universidade do Minho. Escola de Psicologia. Campus de Gualtar, 4710, Braga, Portugal. Email: jennifer.psiminho@gmail.com

Rosa Mourão é professora de inglês do Ensino Básico e doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho. Interessa-se por investigar o impacto do TPC na autorregulação da aprendizagem e rendimento académico. Morada: Universidade do Minho. Escola de Psicologia. Campus de Gualtar, 4710, Braga, Portugal. Email: miamourao56@hotmail.com

Ana Rita Nunes é aluna do Mestrado Integrado em Psicologia na Universidade do Minho. Os seus principais interesses de investigação centram-se no TPC, feedback do professor, autorregulação da aprendizagem e rendimento académico. Morada: Universidade do Minho. Escola de Psicologia. Campus de Gualtar, 4710, Braga, Portugal. Email: ritanunes.psi.uminho@gmail.com

Correspondencia. Tânia Nunes. Escola de Psicologia, Universidad de Minho. Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. Tf.: 253 604220 • Email: tanianunes.pf@gmail.com

O papel dos trabalhos para casa no estudo privado

The role of homework in the personal study

Ana Margarida Veiga Simão e Sara Mendão Carvoeiro

Universidade de Lisboa

Resumo

Os trabalhos para casa (TPC) apresentam vários benefícios, como, permitem estudar para os testes, criar um horário e competências de estudo - o que indica a existência duma relação entre TPC e estudar. Dada a importância que estudar pode desempenhar na consolidação das aprendizagens, um olhar sobre as concepções de estudo e sobre o papel dos TPC no estudo, pode ajudar a compreender como intervir na promoção destas tarefas. O objetivo é compreender como os alunos descrevem a sua tarefa de estudo, e a que percebem como ideal, e o papel dos TPC nestas descrições. Os resultados evidenciam a existência de uma concepção de estudo maioritariamente como técnicas e estratégias no estudo real, uma concepção mais elaborada no estudo ideal e uma descrição dos TPC no estudo, sem o verdadeiro potencial desta ferramenta. Os resultados exaltam a necessidade de mais investigação nesta área.

Palavras-chave: trabalhos para casa; estudo autorregulado privado; autorregulação da aprendizagem; percepções dos estudantes.

Abstract

There are numerous benefits homework can bring to students, as it allows them to prepare for tests, create schedules and develop study skills. This indicates a direct connection between studying and doing homework. Since studying has an important role in learning, it is imperative to understand how to intervene in this area by examining study conceptions and the role of homework in the process of studying. Thus, the aim of this study is to understand how students describe their study activity, their perception of the ideal study technique and the contribution of homework in those conceptions. Results indicated a conception of studying primarily as the techniques used by students as they study in real time, which is a more elaborated conception regarding the ideal type of study and the description of homework while studying, without the true potential of this tool. Results indicate the need for more intervention in this area.

Keywords: homework, private self-regulated study; self-regulation of learning, students' perceptions.

Para Epstein e Voorhis (2001) os trabalhos de casa (TPC) são uma tarefa que se repete inúmeras vezes ao longo do percurso escolar, exigindo tempo, energia e investimento emocional por parte de alunos, professores e pais. Estes autores referem um conjunto de objetivos para os TPC, cujos benefícios se relacionam com o desempenho escolar. Dos vários benefícios, a possibilidade dos TPC permitirem estudar para os testes (Epstein & Voorhis, 2001) e promoverem a criação dum horário e competências de estudo (Muhlenbruck, Cooper, Nye, & Lindsay, 2000), alerta-nos para a relação que existe entre estas duas tarefas. Por sua vez, a falta de hábitos de estudo em estudantes mais novos, é apresentada como um dos motivos, para os benefícios inerentes à execução dos TPC, serem menores (Cooper, Robinson, & Patall, 2006). Pode ser delineada uma relação entre estudar e fazer os TPC, uma vez que os hábitos de estudo desempenham um papel na sua execução e os TPC podem promover comportamentos de estudo.

Estudo como um processo autorregulado. Winne e Hadwin (1998) definem estudo através de 6 categorias: 1) raramente inclui intervenção direta e frequente de um professor; 2) é habitualmente uma atividade solitária, que por vezes envolve mediação dos pares; 3) provém regularmente dum objetivo geral apresentado por um professor,

que o estudante interpreta no início do seu momento de estudo e aprimora de forma repetitiva à medida que o estudo se desenvolve; 4) envolve frequentemente procurar e sintetizar informação de múltiplas fontes; 5) ocorre frequentemente em contextos onde o aluno pode manipular o seu espaço de acordo com as suas preferências pessoais e 6) quase sempre se traduz em apontamentos/anotações/sublinhados, entre outros.

Os autores também apresentam o estudo como processo autorregulado apontando 4 fases: 1) definição da tarefa, 2) estabelecimento de objetivos e planeamento, 3) estabelecimento de táticas e estratégias de estudo e 4) adaptação metacognitiva. Cada fase apresenta produtos diferentes e a sua arquitetura cognitiva comum e o seu carácter repetitivo/recursivo - idêntico ao construto da autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2002), faz com que os produtos das fases anteriores, melhorem as condições nas quais as operações dos próximos ciclos se vão desenvolver (Winne & Hadwin, 1998).

Para autorregular a sua aprendizagem o aluno analisa a tarefa, estabelece objetivos e efetua um planeamento estratégico para monitorizar as estratégias que estão a ser executadas – a auto-observação permite-lhe analisar a sua eficácia e num momento de autorreflexão, o aluno reage e avalia o que

realizou. Este processo pode ser apresentado em três fases e apesar deste número poder mudar consoante o autor, o seu caráter cíclico e multidimensional, é transversal – conferindo ao estudante um papel ativo nas diferentes situações com que se depara (Veiga Simão, & Frison, 2013).

A autorregulação, características dum aluno autorregulado. A proatividade e o caráter cíclico e multidimensional referidos, refletem-se nas características que Montalvo e Torres (2004) apresentam para um aluno autorregulado: 1) conhece e sabe aplicar estratégias cognitivas, que facilitem a transformação, controlo, organização e recuperação de informação; 2) sabe como planear, controlar e dirigir os seus processos mentais para que atinjam metas pessoais (metacognição); 3) dispõe dum conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas, dum sentido de autoeficácia escolar elevado, adota metas de aprendizagem, desenvolve emoções positivas perante as tarefas e demonstra capacidades para controlar e modificá-las aos requisitos da tarefa; 4) planeia e controlar o tempo e o esforço a ser utilizado nas tarefas, sabe estruturar ambientes favoráveis à aprendizagem (escolher um lugar adequado para estudar, procurar ajuda perante dificuldades); 5) mostra intenção, consoante a permissão do contexto, controlando e regulando as tarefas escolares, clima

e estrutura da aula e 6) mobiliza estratégias volitivas para evitar distrações externas e internas, manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas.

A autorregulação da aprendizagem é um processo que pode compensar as diferenças individuais na aprendizagem, permitindo ao indivíduo desenvolver competências que serão transversais na sua vida (Zimmerman, 2002). Permite que os aprendizes transformem as suas capacidades preexistentes, em comportamentos (Zimmerman, 2013) e consiste no uso de processos específicos, adaptados a cada tarefa de aprendizagem (Zimmerman, 2002), como por exemplo, a tarefa de estudo.

Papel dos trabalhos de casa no estudo individual. De volta aos trabalhos de casa, apercebemo-nos como este conceito se relaciona com a tarefa de estudo. Os TPC, para além de permitirem estudar para os testes (Epstein & Voorhis, 2001), promovem competências que são transversais à tarefa de estudo, ao promoverem a perseverança, gestão do tempo, auto-confiança, (Epstein & Vorhis, 2001), autonomia e o aumento de responsabilidade na aprendizagem (Veiga Simão, Duarte, & Ferreira, 2013). A autonomia é inclusive algo inerente à definição de estudo (Winne & Hadwin, 1998) e é de notar que ambas as tarefas, se destinam a ser realizadas fora do contexto

de sala de aula. Por sua vez, a atividade de estudo apresenta um papel essencial na aprendizagem e no desempenho escolar (Stinebrickner & Stinebrickner, 2008). No entanto, a sua importância contrasta com o aborrecimento que os alunos associam ao estudo (Zimmerman, 2002) e com a desconsideração por parte dos professores, do seu papel no ensino de estratégias que promovam o seu desenvolvimento (Veiga Simão, 2004). A crença que os alunos sabem como estudar (Radloff & de la Harpe, 1999), perpetua um impasse em que esta atividade é feita nos moldes marcados pelo aborrecimento e falta de ensino específico, em que os TPC, podem não ser vistos como uma ferramenta com o seu verdadeiro potencial no momento de estudo.

O estudo atual. Dada a importância que a tarefa de estudo pode desempenhar na consolidação das aprendizagens veiculadas em aula e a exigência na quantidade e especificidade dos conteúdos do ensino secundário, o olhar sobre as concepções de estudo e sobre o papel dos TPC no estudo, pode ajudar a compreender como intervir na promoção destas tarefas.

As questões a que se pretende responder são 1) de que forma o aluno descreve a sua tarefa de estudo (real) e a que percebe como a mais eficaz (ideal)? e 2) qual o papel dos TPC no estudo privado real e ideal?

Método

Participantes

A amostra de participantes contempla 12 estudantes do 11.º ano dos diferentes agrupamentos existentes. Optou-se por estudantes do 11.º ano de escolaridade, pela experiência inerente à extensão do seu percurso escolar e por não se encontrarem num ano de transição entre ciclos de ensino. Do conjunto de participantes, 1 elemento é do sexo masculino e os 11 elementos restantes do sexo feminino, com idades entre os 16 e os 19. Nenhum dos participantes repetiu um ano de escolaridade.

Recolha de dados

Com o objetivo de recolher dados que permitissem compreender de que forma os estudantes do 11.º ano percebem a tarefa de estudo e os TPC dentro do estudo, elaborou-se um guião de uma entrevista semi-estruturada no intuito de se 1) conhecer a concepção do aluno da tarefa de estudo ideal e real e 2) perceber o papel dos TPC no estudo privado real e ideal.

As entrevistas foram gravadas em áudio, tendo sido transcritas e posteriormente apagada a gravação. A sua duração foi de 20 a 45 minutos e todas as entrevistas foram feitas fora de contexto de sala de aula.

Análise de dados

As respostas obtidas nas entrevistas foram alvo duma análise de conteúdo “mista”, e a unidade de corte foi a proposição (Amado, Costa, & Crusóé, 2013). Utilizou-se a operacionalização de Montalvo e Torres (2004) para analisar as características do aluno autorregulado para o estudo real e ideal, que poderão emergir nos relatos e descrições dos participantes. Após a categorização independente de dois juízes de 8,3% das entrevistas, com o objetivo de garantir a sua fiabilidade, calculou-se o acordo interjuízes que foi de 79,63% (Amado et al., 2013).

Resultados

Os resultados obtidos encontram-se organizados em três temas: 1) conceção de tarefa de estudo no estudo real e ideal; 2) características do estudo real vs ideal e 3) papel dos TPC no estudo privado.

Conceções de Estudo. Na dimensão *conceção de estudo* podem-se identificar quatro categorias: 1) receitas ou técnicas, 2) uso de técnicas para atingir objetivos (estratégias), 3) meio para atingir um fim e 4) resultado.

Enquanto a conceção como *receita ou técnica* consiste na perceção de estudo como uma técnica de estudo, ou súmulas de técnicas de estudo, que são reportadas sem estarem direciona-

das para algum objetivo, a conceção de estudo como uso de *técnicas para atingir um objetivo*, consiste na perceção do estudo como uma técnica ou um conjunto de técnicas que estão ao serviço um objetivo, ou seja, estratégias de estudo. Por outro lado emerge a conceção de estudo como um *meio para atingir um fim*, que apresenta três dimensões distintas: 1) a nível académico/profissional, onde o estudo é um meio para alcançar um objetivo no mundo académico/profissional, 2) resultados escolares, onde o estudo é concebido como um meio que permite alcançar resultados a nível escolar/requisito escolar e 3) obter conhecimento, onde o estudo representa um meio para saber, aumentar o conhecimento. Também se verificou a conceção de estudo como um *resultado*, onde o estudo é encarado como um resultado final, sem referência a nenhum percurso para o atingir.

A análise da tabela 1 permite constatar que as categorias que emergem para o estudo real e para o estudo ideal são idênticas.

As respostas dos vários participantes não traduzem, na maior parte dos casos, concordância entre a sua conceção de estudo real e a conceção de estudo ideal. Dentro desta discordância, pode-se destacar que as conceções de estudo ideal, remetem para conceções mais elaboradas, que já incluem referência a uso de estraté-

Tabela 1

Conceção de Estudo.

Real	Ideal
Técnicas e receitas	
A - ler a matéria, fazer resumos, esclarecer as suas dúvidas	D - ter um horário de estudo, não ter nada que o deixe distrair-se, (planear tudo para não falhar)
D - excede as aulas, altera-se consoante a disciplina, exige rever a matéria	
H – decorar a matéria	
O – escrever, ler	
P – estar numa secretária com livros e reter a maior quantidade de matéria possível	
Uso de estratégias	
B – estar com mais atenção, com vista a uma melhor fixação da matéria	A – empenhar-se, esclarecer dúvidas, tentar compreender a matéria
L – ver a matéria e o que o professor pretende avaliar e a partir daí englobar os conhecimentos, para alcançar uma boa nota	J - esforçar-se para atingir objetivos mais altos que os dos outros alunos, não desmotivar, lidar de forma diferente com o cansaço e a desmotivação para atingir objetivos
	L - englobar todos os conhecimentos para saber o máximo sobre algo que possa ser alvo de avaliação, ou útil para a vida cognitiva
	D - ter um horário de estudo, não ter nada que o deixe distrair-se, planear tudo para não falhar
Meio para atingir um fim	
Percurso académico ou profissional	
M – um esforço que irá ser recompensado no futuro, por fornecer mais possibilidade de escolha quanto ao curso universitário	B - ter consciência da influência do estudo para um futuro mais seguro
C – meio para atingir um fim, que permite lidar com as dificuldades conseguindo garantir a possibilidade de se alcançar a profissão desejada	M - meio para chegar a um fim que mais tarde vai ser recompensador
	E - é a capacidade de atingir os seus objetivos
Resultados escolares	
E - modo de assimilar melhor a matéria	C - Modo de estar preparado e confiante no momento de avaliação
	M – alcançar as melhores notas possíveis
	P – estudar o máximo possível, procurar alcançar as melhores notas e reter o melhor possível a matéria

Conhecimento

K - um meio para aprender mais coisas para utilizar no futuro

L- englobar todos os conhecimentos para saber o máximo sobre algo que possa ser alvo de avaliação, ou útil para a vida cognitiva

Resultados

K - saber bem a matéria

K – ter um bom futuro

J – é ser alguém na vida, ter um emprego bom ou satisfatório

B – apresentar responsabilidade

gias “tirar dúvidas” (A), ou aumento de conhecimento “tentar saber tudo (...) acerca duma situação, tudo o que possa sair nos testes e mesmo que se possa aplicar na vida, vida cognitiva” (L). O número significativo de participantes 5 (41,7%) que apresenta na sua conceção de estudo, o uso de receita ou técnica, revela como o aluno percebe o estudo: sem apresentar objetivos que conduzem as técnicas, ou vontade de aumentar o conhecimen-

to. A conceção do estudo como meio para adquirir conhecimento (16,7%) apenas emerge para o estudo ideal, o que pode revelar que os alunos percebem que um estudo mais eficaz está associado à aprendizagem ao longo da sua execução. *Características do estudo real vs. Ideal.* A figura 1 apresenta o número de indicadores de cada uma das 6 características, para o estudo real e ideal. Na figura são comparadas as expressões de cada participante e é

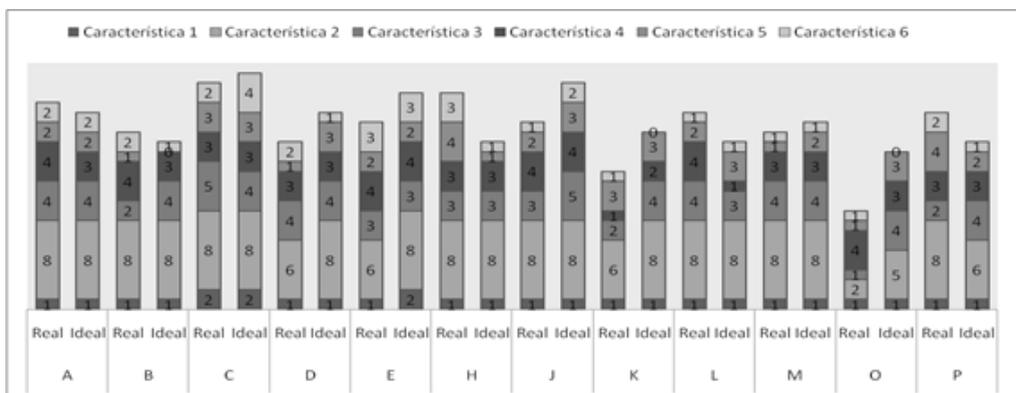


Figura 1. Gráfico das 6 características para o estudo real e para o estudo ideal, por participante.

possível perceber que a maioria dos participantes apresenta expressões concordantes com todas as características do aluno que, segundo Montalvo e Torres (2004), autorregula a sua aprendizagem.

É de realçar a existência de participantes que apresentam perceções semelhantes (A M) ou divergentes (K O). As discrepâncias entre o estudo real e o estudo ideal para a globalidade dos participantes, podem dever-se à crença que o estudo ideal se processa de diferente modo. Estas discrepâncias podem evidenciar um desconhecimento de como melhorar o estudo (caso consistam numa diminuição de expressões relativas às diferentes características). Uma análise pormenorizada dos diferentes testemunhos, revela que nem todas as estratégias autorregulatórias traduzem um grau de autorregulação eficaz. Um exemplo é a monitorização das estratégias não parecer apresentar recurso à metacognição, que permite ao aluno dirigir o seu processo de aprendizagem de forma produtiva, criando hábitos e atitudes de estudo eficazes (Ozsoy, Memis & Temur, 2009) e que se recorde melhor do que estudou (Winne & Hadwin, 1998). A tabela 2 apresenta os indicadores referentes ao papel dos TPC no estudo privado.

Foi na característica *Mostra intenção, na medida em que o contexto lhe permita, ao participar no contro-*

lo e regulação da tarefa de estudo, que emergiram expressões referentes à *inclusão dos TPC no estudo*. Apenas dois participantes referem os TPC como uma atividade que cumpre o objetivo do estudo “apanhar alguma matéria com os trabalhos de casa, porque no fundo é por isso que os professores os mandam” (C), enquanto os restantes referem que o momento de execução dos TPC seria um momento de 1) estudo apenas se a matéria que os TPC abordam, fosse igual à estudada (H P), ou 2) ou algo necessário para resolver os TPC (J). Estes testemunhos podem evidenciar que caso exista a necessidade de fazer TPC que abordem matéria que o aluno não se encontra a estudar, são feitos sem o propósito de estudo. No caso do estudo percecionado como ideal, a integração dos TPC pressupõe que exista um maior aprofundamento na sua execução (J), que funcionem como complemento ao estudo (L) ou algo a ser feito no momento do estudo (K). Apenas para dois participantes, os TPC poderão funcionar como um momento de estudo (C O) e para um deles essa função só existe, quando a matéria dos TPC é concordante com a do estudo (O). De referir será, que apenas dois alunos que no estudo real afirmam executar os TPC, referem que o mesmo aconteceria no estudo ideal (C J). Deste modo, questiona-se o conhecimento da utilidade que os alunos percecionam nos TPC, uma

Tabela 2

Papel dos TPC no estudo.

Real	Ideal
Integra	
C – não invisto muito tempo, mas procuro estar atenta na sua execução para apreender matéria nesse momento (afirma ser esse o objetivo dos TPC)	C – no momento de execução dos trabalhos de casa ou apresentações o aluno está a aprender, pelo que aquele momento está a ser aproveitado para o estudo
E – fazer os TPC conta como estudar, então não estudo o que estudaria caso não tivesse TPC	J – aprofundaria mais a execução dos trabalhos, esta execução faria parte do momento de estudo
H - reservo uma hora do dia na semana para fazer os trabalhos. Se estiver relacionado com a matéria, integro no estudo.	K – quando está a estudar refaz os TPC para ver se estão certos
J – quando tem dúvidas ou TPC estudo para os conseguir resolver	L – faz os trabalhos em momentos que não são de estudo mas não são totalmente separados. Os TPC funcionam como um complemento ao estudo mas a sua execução pode não ser a maneira de estudar, ou o que se tem planeado fazer no estudo
P - caso tenha trabalhos com um tema relacionado com a matéria, procuro relacionar as duas tarefas	O – caso a tarefa e o estudo sejam do mesmo tema, é uma elaboração comum, caso não o seja são executados separadamente
Não integra	
A – primeiro os trabalhos, depois o estudo, momentos separados para não me baralhar	A – separa os momentos, dentro do estudo há tempo para estudar e para fazer os TPC
B – estabeleço prioridades, estudando antes de fazer o trabalho caso o teste seja primeiro	B – separa a elaboração dos TPC e os do estudo
D – divido o tempo entre os TPC e o estudo	D – são momentos separados
K – costumam ser momentos isolados, os TPC são feitos atempadamente enquanto o estudo deixo para perto do teste	E – são momentos separados, em primeiro lugar faz o que é mais importante para si
L – recorro ao calendário de estudo para ver quando não preciso de estudar e posso fazer os trabalhos	H – dá importância a ambas atividades mas são momentos separados
M – caso tenha que estudar e fazer uma apresentação oral, estudo durante o dia e treino apresentação de noite	M – fazia os TPC diariamente para não atrasar, as apresentações fazia nos seus tempos livres
O – separo os momentos, primeiros faço os trabalhos e de seguida estudo	P - procura fazer todos os trabalhos e durante as pesquisas pesquisar a maior quantidade de informação possível

vez que no estudo que consideram ideal, não existe um conjunto maioritário de expressões que refira os TPC como uma oportunidade para estudar. Os alunos que não afirmam, no estudo real e ideal, integrar os TPC, dão importância à sua execução, mas vêm-nos como “momentos separados” (D). Contudo, os trabalhos para casa têm potencialidades para auxiliar a aprendizagem, e permitir estudar (Epstein & Voorhis, 2001) podendo ser encarados como um momento relevante para a tarefa de estudo. Consequentemente, pode-se questionar 1) o porquê dos participantes não percecionarem a execução dos TPC como um momento de estudo e 2) o porquê de apenas se a matéria for semelhante, contar como momento de estudo. Caso estes testemunhos reflitam uma visão dos TPC como algo sem as potencialidades concordantes com as do estudo, pode indicar um desconhecimento dos benefícios desta ferramenta, ou uma abordagem que não os promova, gerando este desconhecimento. Por outro lado, a frequência da execução dos TPC pode ser diferente da frequência de estudo, uma vez que os TPC podem incluir na sua prescrição, a necessidade de entrega. Caso a frequência dos TPC seja superior à dos momentos de estudo, estes podem não ser considerados “estudar” (pelo menos na maioria das vezes), especialmente se a matéria não for concordante.

Discussão e Considerações finais

Relativamente ao primeiro objetivo, para a maioria dos participantes, a conceção de estudo real é do estudo como uso de receitas ou técnicas. No entanto, na descrição de estudo ideal, apenas um participante parece percecionar o estudo desta forma, enquanto os restantes o percecionam de forma mais elaborada, (referindo objetivos ou aumento de conhecimento, por exemplo).

Quanto ao segundo objetivo, os participantes demonstram ter uma perceção do estudo real e ideal, concordante com as seis características do aluno autorregulado de Montalvo e Torres (2004). No entanto, a análise atenta dos testemunhos relativos às seis características, revela que as estratégias reais e ideias, não traduzem um grau de eficácia elevado. Deste modo, não é seguro afirmar que autorregulam eficazmente o seu estudo, ou que têm mecanismos para atingir uma autorregulação do estudo, mais produtiva. Relativamente à característica relativa ao papel dos TPC no estudo privado, a análise dos testemunhos revela que os participantes se dividem na inclusão dos TPC como um momento de estudo, apesar de atribuírem importância à sua execução. Tendo em conta os factores concordantes entre o estudo e a execução dos TPC, os alunos beneficiariam ao aproveitarem um trabal-

ho prescrito, como uma oportunidade de estudo. A possível discrepância da frequência da execução de TPC e de momentos de estudo pode justificar esta realidade – especialmente considerando que o estudo, costuma estar dependente da iniciativa do aluno, ao contrário dos TPC.

Devido ao carácter exploratório do presente estudo e às limitações ineren-

tes ao autorrelato (Winne & Jamieson-Noel, 2002), existe a necessidade de continuar a realizar estudos que nos permitam perceber, de que forma os alunos poderão encarar os TPC como momentos de estudo, reconhecendo todas as suas potencialidades.

Referências

- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A Técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Ed), *Manual de Investigação Qualitativa em Investigação* (pp.301-352). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.
- Montalvo, F. T. y Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 1-34.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. (2000) Homework and achievement: explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317.
- Ozsoy, G., Memis, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, Study Habits and Attitudes. *Online Submission*, 2(1), 154-166.
- Radloff, A., & de la Harpe, B. (1999, July). "What do you do when you study?" *Education students define study and describe their study strategies*. Paper presented at the HERSDA Annual International Conference, Melbourne, Australia.
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. R. (2008). The causal effect of studying on academic perfor-

- mance. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 8(1), 1-55.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem – implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante* (pp. 77-87). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M., Duarte, F., & Ferreira, P. C. (2013). Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: perspectivas e implicações para as práticas educativas. *Cadernos de Educação*, 10(3), 343-351.
- Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 2-20.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesse (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students' calibration of self-reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 551-572.
- Zimmerman, B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Ana Margarida Veiga Simão é Professora Associada com Agregação, coordenadora da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação e do Programa de Estudos da Aprendizagem Autorregulada (PEAAR) na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. E-mail: amsimao@psicologia.ulisboa.pt

Sara Mendão Carvoeiro é Mestre em Psicologia na especialidade de Psicologia da Educação e da Orientação pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. E-mail: saracarvoeiro@gmail.com

Correspondencia. Tânia Nunes. Facultad de Psicología, Universidad de Lisboa. Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa, Portugal. Tf.: 217943655 · Email: amsimao@psicologia.ulisboa.pt

Fecha de recepción: 8/4/2014

Fecha de revisión: 10/7/2014

Fecha de aceptación: 10/9/2014

La implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico

Family involvement in education as a tool for working towards academic success

Natalia Suárez¹, Bibiana Regueiro², Ellián Tuero¹,
Rebeca Cerezo¹ y Celestino Rodríguez¹

¹Universidad de Oviedo, ²Universidad de A Coruña

Resumen

La implicación parental en la educación de los hijos es un tema que despierta mucho interés en la investigación y que debería convertirse en una práctica global en nuestro país. Un ejemplo a nivel internacional de trabajo por la implicación familiar y de la comunidad en la educación es el Center on School, Family and Community Partnerships de la Universidad Johns Hopkins. Allí trabajan desde hace casi dos décadas con numerosos centros educativos implicando a las familias y a la comunidad en la realidad escolar. Se ha comprobado en múltiples investigaciones que la implicación parental tiene efectos muy positivos en el rendimiento académico de los alumnos y éste es el objetivo último de quienes trabajan promoviendo este tipo de implicación, lograr el éxito académico de los estudiantes.

Palabras clave: implicación parental, rendimiento escolar, educación.

Abstract

Parental involvement in students' education is nowadays a relevant issue in many studies and it should become a daily practice in our country. An international example of working for parental and community involvement in children's education is the Center on School, Family and Community Partnerships at Johns Hopkins University. On that center they work since almost two decades with a lot of schools involving parents and community in the educational stage. Numerous studies have proved that parental involvement has positive effects in students' academic achievement and that is the main objective of these practices that promote family involvement, achieve students' academic success.

Keywords: parental involvement, school achievement, education.

La implicación de los padres en la educación de los hijos no solo debe tener lugar dentro del hogar, sino también fuera de él, debiendo ponerse de manifiesto en la escuela y en las actividades y tareas que tienen que ver con la misma. En este sentido, cada vez se trabaja más desde el profesorado y desde los centros educativos la implicación de los padres, fomentando su participación y su presencia en las actividades escolares. Si los educadores ven a los alumnos como simples estudiantes, probablemente verán a sus familias como algo separado, que se encuentra aparte de la dinámica escolar. En este caso, la familia hará su labor educativa ciñéndose al ámbito del hogar y dejará toda la formación de los alumnos para la escuela. Sin embargo, si los educadores ven a los alumnos como niños o jóvenes, más allá de simples estudiantes, verán a su vez a la familia y a la comunidad que los rodea como compañeros o colaboradores del colegio en el desarrollo y la educación de esos jóvenes. De este modo, familia, escuela y comunidad comparten intereses y responsabilidades y deben trabajar juntos para crear programas eficaces y mejorar las oportunidades de los alumnos (Epstein, 2009).

La implicación parental es un tema que despierta mucho interés en la investigación así como a nivel de padres, educadores, políticos e incluso de los medios de comunicación. De

hecho, en la última década así se ha reflejado en numerosas investigaciones (Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006; Desforges & Abouchaar, 2003; Epstein, Sanders, & Simon, 2009; Fan & Chen, 2001; Hill & Chao, 2009; Hoover-Dempsey et al., 2001; Sheldon & Epstein, 2002).

Una de las formas de implicación más puesta en práctica por los padres es el apoyo, supervisión o ayuda proporcionados en relación con los deberes, las tareas para casa (TPC).

Las tareas para casa son una actividad que se realiza fuera de colegio y en la que los supervisores deben ser los padres en ausencia del profesor. En la actualidad, los deberes están generando mucha controversia y se está debatiendo mucho acerca de su pertinencia o no y de la cantidad óptima de tareas para casa que los alumnos deben hacer. Los padres generalmente sienten que ayudar a los hijos con los deberes es su responsabilidad (Epstein & Van Voorhis, 2012; Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995). Sin embargo, pese al interés por parte del profesorado en motivar a los padres para que se impliquen en las tareas de sus hijos con la esperanza de incrementar así su rendimiento académico, los resultados de las investigaciones previas no son unánimes con respecto al efecto de dicha implicación en el rendimiento. Estos resultados dispares dependen del diseño del estudio (Patall, Cooper,

& Robinson, 2008), del dominio de contenido (efecto sobre una asignatura concreta o sobre el rendimiento en general) (Epstein & Van Voorhis, 2012; Van Voorhis, 2011), de los instrumentos de medida empleados y de las dimensiones del constructo (Dumont, Trautwein, Nagy, & Nagengast, 2013; Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald, & Spinath, 2013) y del curso o edad de los alumnos (Cooper & Valentine, 2001; Núñez, Suárez, Cerezo, Rosário, & Valle, 2013; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle, & Epstein, en revisión). Algunos de los resultados de diferentes investigaciones muestran que los estudios experimentales indican una fuerte relación positiva entre la implicación parental y la actitud de los alumnos hacia las TPC así como su rendimiento (Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Parece que la calidad de la implicación parental produce efectos diferenciales sobre el rendimiento. En este sentido, Dumont et al. (2011) encontraron que la implicación de los padres mantenía una relación más positiva con las variables motivacionales de los alumnos que con el rendimiento académico. Además, esta relación era diferente según el tipo de implicación parental. El conflicto entre padres e hijos motivado por los deberes parece estar negativamente asociado con sus resultados académicos mientras que el apoyo y la percepción que los hijos tienen de la competencia de los padres

se relaciona positivamente con su rendimiento.

En definitiva, la implicación de los padres en las TPC de sus hijos parece estar directamente relacionada con el rendimiento de los alumnos (Dumont et al., 2011; Dumont, Trautwein, Nagy, & Nagengast, 2013; Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald, & Spinath, 2013) aunque si bien el apoyo parental parece tener una relación positiva con el rendimiento, las formas de implicación parental en las que predomina el control más que el apoyo, la relación es negativa (Núñez et al., en revisión).

El Center on School, Family and Community Partnerships, ejemplo de asociación familia-escuela-comunidad.

La implicación parental y de la comunidad en la educación de los alumnos se manifiesta como una necesidad y es algo que empieza a ser muy tenido en cuenta en la realidad escolar de nuestro país. Existen lugares en los que esto se lleva trabajando desde hace casi dos décadas, como es el caso del Center on School, Family and Community Partnerships perteneciente a la Universidad Johns Hopkins en Baltimore. Este centro creó en 1996 bajo la dirección de Joyce Epstein la National Network of Partnership Schools, una

red constituida en la actualidad por numerosos colegios e institutos de Estados Unidos, Canadá y América Latina en los que se trabaja la asociación familia-escuela-comunidad para incrementar el éxito académico de los alumnos.

Las razones que motivan a llevar a cabo este tipo de asociaciones son mejorar el clima y los programas escolares, así como proporcionar a las familias de los alumnos servicios y apoyo e incrementar la capacidad de liderazgo y las habilidades de los padres en cuanto a la educación de los hijos. Además, se pretende establecer conexiones en la escuela entre las familias, el profesorado y la comunidad y ayudar a los profesores en el desempeño de su trabajo. Sin embargo, además de todos estos motivos de incuestionable trascendencia en el ámbito académico, la razón principal es sin duda ayudar a los jóvenes a tener éxito en la escuela y en su vida más allá de ella (Epstein, 2009).

Las asociaciones familia-escuela-comunidad que se promueven desde el *Center on School, Family and Community Partnerships* se concretan en diferentes programas y actividades de implicación que se llevan a cabo de acuerdo con seis pautas de acción que han de seguirse para mejorar el clima escolar y el éxito de los alumnos y que son las siguientes: implicación parental, comunicación, voluntariedad,

aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad (Epstein, Sanders, & Sheldon, 2009).

Implicación parental: Ayudar a las familias a desarrollar en el hogar un ambiente que apoye a los jóvenes en su labor como estudiantes. Los centros educativos deben conocer a sus familias y así seleccionar actividades acordes a las necesidades de éstas y de sus estudiantes. Cada colegio es diferente pero todos deben ayudar a los padres a incrementar su conocimiento y fortalecer sus habilidades para implicarse en la educación de sus hijos en los diferentes cursos.

Comunicación: Desarrollar formas de comunicación bidireccional escuela-casa y casa-escuela acerca de los programas del centro y del progreso de los alumnos. Las actividades de comunicación muestran cómo incrementar la conexión entre los programas escolares y el progreso de los estudiantes. Esta comunicación implica incrementar el entendimiento y la cooperación entre el hogar y la escuela y que los estudiantes vean que sus padres y profesores están en contacto para ayudarles a tener éxito.

Voluntariedad: Reclutar y organizar el apoyo y la ayuda parental. Se trata de actividades que implican a los padres y a todas aquellas personas que quieran compartir su tiempo y sus recursos para apoyar las actividades del centro educativo, a los profesores y a

los estudiantes.

Aprendizaje en casa: Ideas sobre cómo la familia debe ayudar a los estudiantes con los deberes y demás actividades curriculares, así como en la toma de decisiones y la planificación. Son actividades que proporcionan a la familia información sobre el trabajo académico de los hijos, cómo ayudarlos, involucrarlos en la lectura, fomentar su interés por la ciencia, hacer los deberes, etc.

Toma de decisiones: Inclusión de los padres en las decisiones escolares y asignación de labores de liderazgo y representación. Estas actividades permiten a las familias participar en las decisiones de la escuela que les afectan a ellos y a sus hijos. Esto incluye la participación de los padres en consejos de toma de decisiones y diferentes comités. Todas las familias deben recibir información sobre las políticas del centro y tener la oportunidad de aportar ideas para mejorar los colegios o institutos en los que se forman sus hijos.

Colaboración con la comunidad: Identificación e integración de recursos y servicios de la comunidad para fortalecer los programas escolares, las prácticas familiares y el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Se trata de actividades que implican la cooperación de los centros, familias, comunidades, organizaciones e individuos. Las conexiones se llevan a cabo

en ambas direcciones: recursos de la comunidad se dirigen a alumnos, escuelas y familias y al mismo tiempo educadores, estudiantes y familias colaboran con la comunidad.

La motivación para trabajar este tipo de implicación en la educación parte de la convicción de que los centros de alta calidad y que obtienen mejores resultados mantienen fuertes relaciones con las familias y la comunidad (Sheldon, 2009). Esta parece ser la realidad de los centros más exitosos, incluyendo aquéllos en los que los alumnos aprenden a buen nivel en contra de todo pronóstico, procediendo de familias y entornos desfavorecidos (Chrispeels, 1996; Hoffman, 1991; Purkey & Smith, 1983; Teddlie & Reynolds, 2000).

La investigación al respecto muestra que los alumnos exitosos reciben apoyo académico e implicación de los miembros de su familia lo cual parece influir en su rendimiento (Epstein & Sheldon, 2006; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005).

Efectos de las distintas formas de implicación parental.

La implicación de los padres se pone de manifiesto en las distintas áreas o destrezas escolares, ejerciendo influencia sobre los resultados académicos de esas áreas en concreto.

Implicación en relación con la lectoescritura. La lectoescritura es una habilidad en la que la influencia familiar comienza antes de la educación formal a través de una serie de experiencias tempranas como pueden ser hablar y cantar o leer libros con un adulto (Epstein, Sanders, & Sheldon, 2009).

La lectura de cuentos es una actividad muy importante para los niños incluso una vez iniciados en la Educación Primaria. Se ha puesto de manifiesto que de los alumnos de primer curso de primaria, aquéllos a los que sus padres les leían cuentos en la etapa preescolar obtenían mejores resultados en las habilidades lingüísticas receptivas (vocabulario, comprensión oral) y aquéllos cuyos padres empleaban libros para enseñarles las letras y las palabras obtenían mejores resultados en las habilidades lingüísticas emergentes (conocimiento del abecedario, decodificación, ortografía). La implicación parental en diferentes actividades relacionadas con la lectura ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades muy relevantes en su posterior rendimiento en lectura (Epstein, Sanders, & Sheldon, 2009). Los estudiantes que asisten a clases cuyos profesores implican a las familias en actividades de aprendizaje en casa, obtienen mejores resultados en lectura (Epstein, 1991). En la misma línea, algunos trabajos han mostrado que los estudiantes de

Secundaria puntúan más alto en pruebas de lectura y obtienen mejores calificaciones en lenguaje si sus padres debaten con ellos acerca del colegio y de sus planes futuros, comprueban sus deberes y mantienen expectativas educativas altas (Desimone, 1999; Simon, 2004). Estos estudios confirman que el interés y el apoyo de los padres en el ámbito de la lectura continua jugando un papel importante en el desarrollo académico de los estudiantes incluso en la adolescencia.

Implicación en relación con las matemáticas. La implicación parental influye directamente en el rendimiento de los estudiantes en matemáticas. Varios estudios han mostrado que independientemente de la etnia y del curso, los estudiantes obtienen mejores resultados en matemáticas si debaten sobre los temas escolares con sus padres y si éstos son miembros de la asociación de padres o están involucrados en otro tipo de actividades voluntarias en el ámbito escolar (Desimone, 1999; Ma, 1999; Valadez, 2002). También las expectativas parentales altas respecto de sus hijos parecen predecir un elevado rendimiento académico en matemáticas (Hong & Ho, 2005; Yan & Lin, 2005).

No solo la lectoescritura, sino que también las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento en las mismas se ven influidos por el ambiente del hogar. En este sentido, las escuelas

deberían implementar estrategias para ayudar a las familias a interactuar más con los alumnos en relación con las matemáticas (Epstein, Sanders, & Sheldon, 2009).

Implicación en relación con las ciencias. Existen menos trabajos que hayan estudiado el efecto de la escuela, la familia y la comunidad sobre el rendimiento académico en ciencias. Uno de los pocos estudios al respecto realizado con alumnos de Educación Primaria y Secundaria ha mostrado que los estudiantes de familias con bajo nivel de ingresos obtienen peores resultados en ciencias que sus compañeros procedentes de familias más solventes (Núñez et al., en revisión). Sin embargo, este estudio ha señalado que los alumnos procedentes de familias con menores recursos obtienen mejores calificaciones en ciencias si sus padres habían recibido más educación formal y si apoyan a sus hijos académicamente. Es decir, la implicación parental parece resultar especialmente importante en el caso de estudiantes con mayor riesgo de fracasar en ciencias.

cias.

Años atrás, George y Kaplan (1998) ya habían afirmado que los padres juegan un rol muy importante en el desarrollo de las actitudes de los alumnos hacia las ciencias, implicándolos en actividades relacionadas en el hogar, así como visitando en compañía de los hijos bibliotecas y museos.

De este modo, al igual que en el ámbito de la lectoescritura y en el de las matemáticas, las escuelas deben promover la implicación familiar en el ámbito de las ciencias para incrementar en sus hijos el interés y en definitiva el éxito en ese área.

Como ocurre en casi todos los escenarios de la vida, en el ámbito académico el apoyo es fundamental. Contar con el respaldo de los padres o de la familia puede ser de gran ayuda para que los jóvenes se sientan competentes y no abandonen tempranamente el sistema educativo. En esta línea se debe trabajar desde los centros para promover el papel cada vez más activo de la familia en el ámbito escolar.

Referencias

- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Impro-*

- vement*, 7, 297-322.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal association between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustments: A literature review*. Nottingham: Queen's Printer.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93, 11-30.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2011). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55-69. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.09.004
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2013). Quality of Parental Homework Involvement: Predictors and Reciprocal Relations With Academic Functioning in the Reading Domain. *Journal of Educational Psychology*. doi: doi: 10.1037/a0034100
- Epstein, J. L. (1991). Effects of teacher practices of parent involvement on change in student achievement in reading and math. In S. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community, and school interaction: Advances in reading/language research* (Vol. 5, pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, J. L. (Ed.). (2009). *School, family and community partnerships: Caring for the children we share* (3 ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., & Sheldon, S. B. (2009). *School, Family and Community Partnerships. Your handbook of action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3d ed): Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family and community partnerships. In C. F. Conrad y R. Serlin (Eds.), *Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching*

- inquiry* (pp. 117-137). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. In S. Suggate, & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in child development and education* (pp. 263-273). London: Routledge.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- George, R., & Kaplan, D. (1998). A structural model of parent and teacher influences in science attitudes of eighth graders: Evidence from NELS: 88. *Science Education*, 82, 93-109.
- Hill, N. E., & Chao, R. K. (Eds.). (2009). *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Hoffman, J. V. (1991). Teacher and school effects in learning to read. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 911-950). New York: Longman.
- Hong, S., & Ho, H. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, 32-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J., M.T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- Ma, X. (1999). Dropping out of advanced mathematics: The effects of parental involvement. *Teachers College Record*, 101, 60-81.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., Rosário, P., & Valle, A. (2013). Homework and academic achievement.

- vement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*. doi:10.1080/01443410.2013.817537.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (en revisión). 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*.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 426-452.
- Sheldon, S. B. (2009). Improving student outcomes with school, family and community partnerships: A research review. In J. L. Epstein, M. G. Sanders, S. B. Sheldon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, F. L. Van Voorhis, K. J. Williams (Eds.), *School, family and community partnerships. Your handbook for action* (3rd ed., pp. 40-56). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35, 4-26.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Valadez, J. R. (2002). The influence of social capital on mathematics course selection by Latino high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24, 319-339.
- Van Voorhis, F. L. (2011). Adding families to the homework equation: A longitudinal study of mathematics achievement. *Education and Urban Society*, 43(3), 313-338.
- Yan, W., & Lin, Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contrast across racial and ethnic groups. *Journal of Educational Research*, 99, 116-127.

Natalia Suárez es becaria de investigación en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Su línea de investigación principal es acerca de las tareas para casa y el rendimiento académico en la escolaridad obligatoria. Correspondencia: suareznatalia.uo@uniovi.es

Bibiana Regueiro es becaria de investigación en el Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) en la Universidad de A Coruña. Su línea de investigación principal es acerca de las tareas para casa en educación primaria y secundaria. Correspondencia: bibiana.regueiro@udc.es

Ellían Tuero es Doctora en Psicología por la Universidad de Oviedo y Profesora Asociada en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Su línea de investigación es la autorregulación del aprendizaje en educación primaria. Correspondencia: tueroellian.uo@uniovi.es

Rebeca Cerezo es Profesora Ayudante Doctor en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Su línea de investigación principal es la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Correspondencia: cerezorebeca@uniovi.es

Celestino Rodríguez es Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación se centran en el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y las dificultades de aprendizaje. Correspondencia: rodriguezcelestino@uniovi.es

Agradecimientos. Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación del proyecto de investigación EDU2013-44062-P, perteneciente al Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (MINECO) y al financiamiento recibido por la segunda autora en el Programa FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y en las Ayudas para Estancias Predoctorales INDITEX-UDC 2014.

Correspondencia. Natalia Suárez. Facultad de Psicología. Universidad de A Coruña, Campus de Elviña s/n, 15.071, A Coruña, España. Tf.: 981 167 000 · Email: jmuniz@uniovi.es

Reseñas

Book reviews

Bayón, M. C. y Mier y Terán, M. (2010). *Familia y Vulnerabilidad en México. Realidades y percepciones*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.

La conciencia social hacia la vulnerabilidad de las familias aumenta en tiempos de crisis, poniendo de manifiesto la necesidad de estudios que nos permitan conocer el estado de la situación y las posibles iniciativas a desarrollar para una mejora de la calidad de vida familiar. Este libro recoge los resultados de la Encuesta Nacional de Familia y Vulnerabilidad (Enfavu) realizada en México con la finalidad de conocer las diversas fuentes de vulnerabilidad social y generar mecanismos de protección social desde una perspectiva integral, superadora de las limitaciones que tanto la esfera familiar como la laboral presentan en la actualidad para garantizar el bienestar social.

Más específicamente, se llevan a cabo dos tipos de análisis. El primero de ellos (nivel microsocioal) hace referencia a características sociodemográficas de los hogares que inciden en la disponibilidad de tiempo y en la capacidad de crianza y socialización de los hijos, así como a las posibilidades económicas y sociales de los hogares, haciendo de las familias contextos de vulnerabilidad. Otros aspectos analizados son: el tipo de organización familiar, el número (elevado) de hijos y el inicio temprano de la reproducción. Circunstancias que incrementan las probabilidades de una inserción desfavorable en el mercado de trabajo. Los embarazos tempranos son probable consecuencia y efecto de la pobreza, ya que propician una escolaridad limitada, tanto para la madre como para el hijo.

En segundo lugar, el análisis macrosocioal analiza los aspectos de precariedad derivados del encuentro de las familias con otras instituciones. En este sentido, en el tercer capítulo se contempla el acceso y percepción de calidad y costos

de los servicios de salud, mostrándose una notable mejoría, a pesar de que las desigualdades persisten. Llama la atención el dato de que casi la mitad de la población mexicana (46.6%) no tiene derecho a servicio médico, siendo particularmente crítica esta situación en las localidades rurales, así como la escasa cobertura y la alta segmentación en el acceso, tipo y calidad de los servicios de salud en función de las posibilidades económicas de las familias.

En lo que respecta a la vulnerabilidad de las personas con discapacidad, los datos del estudio ponen de manifiesto que ésta puede ser tanto causa como efecto de la pobreza, ya que en los sectores más pobres, las condiciones de higiene precarias y la falta de acceso a una alimentación adecuada y a la medicina preventiva propician una mayor prevalencia de la discapacidad. Además, ante la falta de servicios públicos adecuados, la responsabilidad de la atención y el cuidado de las personas con alguna discapacidad recae en las familias (nueve de cada diez casos), incrementando sus posibilidades de vulnerabilidad y precariedad.

Respecto al sistema escolar, a pesar de que éste es considerado un agente compensador de las desigualdades, en el estudio se muestran diferencias generacionales, regionales y de género en la edad de abandono. El desinterés y la falta de implicación familiar en las cuestiones educativas, es una de las fuentes de abandono escolar, pero la principal causa, tanto en hombres como mujeres, es por cuestiones económicas. Sin embargo, mientras los hombres abandonan la escuela por motivos laborales (una quinta parte), las mujeres lo hacen para casarse o por maternidad.

De igual modo, las posibilidades de conciliación de mujeres trabajadoras con hijos a través del acceso a servicios de cuidado infantil es sumamente limitado, no sólo por la cobertura de centros especializados, sino por la actitud de los padres que se muestran negativos a enviar a sus hijos menores de tres años a éstas instituciones, siendo más frecuente el uso de guarderías entre los 3-5 años. Respecto a la calidad de los servicios, la percepción de los padres es generalmente positiva. Sin embargo, más de la mitad de las familias considera que los costes son altos o muy altos para los niveles de ingreso del hogar.

Este estudio permite tomar conciencia de la diversidad de factores que inciden en la vulnerabilidad de las familias, haciendo de esta situación una problemática compleja que plantea nuevos dilemas y desafíos en términos de protección social, y obliga a repensar la política social y las provisiones públicas desde una perspectiva integral. Pero la utilidad de los estudios descriptivos se muestran insuficientes para que la familia pueda salir de la espiral de pobreza y

precariedad en la que se encuentra atrapada, siendo cada día más necesarias, actuaciones de tipo educativo compensadoras de las desigualdades, que ofrezcan, partiendo de su realidad, otras alternativas de vida posibles.

M^a Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia

Aurora Manrubia
Universidad Finis Terrae, Chile

Normas de publicación

Author guidelines

La *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education* publica trabajos de carácter científico que hayan sido realizados con rigor metodológico y supongan una contribución al avance del conocimiento científico en el ámbito de encuentro entre la psicología y la educación.

Los trabajos han de ser originales e inéditos, y no encontrarse en proceso de publicación ni de evaluación en otras revistas. Aceptándose preferentemente aquellos artículos que aporten nueva información y que desarrollen los siguientes apartados: introducción, método (participantes, instrumentos, procedimiento y análisis estadísticos), resultados, discusión y referencias bibliográficas. Se aceptan trabajos redactados en español, inglés, francés, portugués e italiano.

Los artículos se enviarán **exclusivamente on-line** a la dirección de la revista:

secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es.

Los derechos sobre el artículo, en caso de que sea aceptado para su publicación, se ceden a la *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education*. Y son los autores los únicos responsables de su contenido, así como de obtener la autorización para reproducir cualquier ilustración, texto, tablas o figuras tomados de otros autores y/o fuente, dicha autorización deberá constar en el pie de la figura.

Formato y redacción.

Los manuscritos deberán redactarse siguiendo las normas recogidas en el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, en su 6ª edición en lengua inglesa o 3ª edición en castellano.

Su extensión no superará las **7.000 palabras** y en ningún caso sobrepasará

las **15 páginas** incluyendo resúmenes, cuadros, referencias y anexos.

Todos los artículos se enviarán en formato **Word**, letra **Times New Roman** de **12 puntos** de tamaño, y con **espacio sencillo entre líneas**. *No se aceptarán textos en formato PDF.*

Ficha de identificación:

- Título del artículo en castellano (o su lengua original) e inglés,
- Nombre y apellidos de cada autor o autora. No se aceptarán artículos con más de cinco autores.
- Afiliación y correspondencia postal institucional
- Teléfono de contacto y dirección de correo electrónico.
- Es obligatorio redactar, en cinco líneas, una breve reseña biográfica (de hasta 75 palabras) de cada autor o autora indicando su actual afiliación y el máximo grado académico obtenido, líneas de investigación y principales publicaciones.

En la primera página del artículo aparecerá primero el título y a continuación un **resumen** en español y un **abstract** en inglés, así como en el idioma original del artículo, redactados en un único párrafo de un mínimo de 150 y un máximo de 200 palabras cada uno. El contenido del mismo estará estructurado en cinco apartados: **antecedentes**, **objetivo**, **método** (dónde, cuándo y cómo se ha realizado la investigación, tamaño muestral, selección de los participantes, fuente de información y tipo de análisis estadístico), **resultados** (cifras más relevantes que den respuesta a los objetivos) y **conclusiones** (derivadas de los resultados presentados en el apartado de resultados). Será necesario, además, añadir entre **5 y 7 palabras clave/keywords** representativas y no incluidas en el título, tanto en español como en inglés, que serán extraídas, en la medida de lo posible, del Tesauro Europeo de Educación o del Tesauro de ERIC (Education Resources Information Center).

La redacción del texto se hará en **estilo impersonal**.

Las **tablas y figuras**, con sus correspondientes títulos y leyendas, se incluirán al **final del documento** todas juntas y enumeradas correlativamente. En caso de que sean una **imagen**, el autor deberá entregarlas todas en un archivo digital aparte, en blanco y negro y en los formatos tiff ó jpg en alta resolución (300 dpi, CMYK). No obstante, *es necesario incluir el título en el lugar que corresponda dentro del texto*, para que en la maquetación del documento se incorporen. Para la notación numérica o estadística se deben seguir las *normas APA*, en su *6ª edición* en lengua inglesa o *3ª edición* en castellano.

Al final del trabajo se incluirá la lista de **referencias** que, por orden alfabético

co, se presentará de acuerdo con las *normas APA, en su 6ª edición*. Las referencias, siempre en minúsculas y entre paréntesis con el año, irán dentro del texto y nunca a pie de página.

Las **notas**, si resultasen imprescindibles, irán numeradas al final del texto justo después de las *Referencias* y en ningún caso servirán para introducir bibliografía.

Evaluación de los artículos. El texto original será revisado en primer lugar por el Consejo de Dirección, quien estimará en función de la línea editorial de la revista, su pertinencia, interés y rigor, así como sus diferentes aspectos formales. Si su valoración es positiva, el artículo será remitido como mínimo a dos evaluadores externos de la revista. Dichas evaluaciones serán absolutamente confidenciales. La revisión es de doble ciego, por este motivo el nombre del autor deberá aparecer **únicamente** en la ficha de identificación. Los autores deberán evitar cualquier tipo de claves (por ej. “al igual que en el trabajo anterior,...”) en el documento que permita su identificación. Posteriormente, tras la evaluación por parte de los expertos, se emitirá un informe que enviaremos a los autores con la Decisión Editorial. Una vez que el artículo sea aceptado, el Consejo de Dirección decidirá, en función de las prioridades editoriales, en qué número será publicado.

Plazos de publicación. El plazo máximo de aceptación o rechazo del artículo será de seis meses. En cada artículo publicado se indicarán tres fechas: recepción, revisión y admisión. La revista se compromete a la publicación de los artículos aceptados en el plazo de 6 meses.

Revisión de erratas. El autor recibirá una única prueba de imprenta para revisar posibles erratas, durante el proceso de edición y maquetado. En ningún caso podrá incluir texto nuevo ni efectuar correcciones de estilo. El autor dispondrá de un plazo de tres días desde el momento de su recepción para enviar las correcciones.

Los artículos que no respeten las normas de publicación serán devueltos a los autores para que se ajusten a los requisitos anteriormente mencionados. Para la redacción de los artículos se recomienda seguir en detalle las pautas recogidas en el documento **Instrucciones**, así como utilizar a la **Plantilla de Redacción** que podrán encontrar en nuestra página web: <http://www.revistadepsicologia-yeducacion.es>.