

European Journal of Education and Psychology
2018, Vol. 11, Nº 1 (Págs. 19-31)

© Eur. j. educ. psychol.
e- ISSN 1989-2209 // www.ejep.es
doi:10.30552/ejep.v11i1.183

Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria

Antonio Valle¹, Bibiana Regueiro¹, Jose C. Núñez², Isabel Piñeiro¹,
Susana Rodríguez¹ y Pedro Rosário³

¹Universidad de A Coruña (España); ²Universidad de Oviedo (España);

³Universidad de Minho (Portugal)

Los deberes escolares son una de las actividades educativas que mayores controversias ha generado en los últimos tiempos en diferentes sectores educativos. El objetivo de este trabajo es averiguar si hay diferencias estadísticamente significativas en la cantidad de deberes realizados, en el tiempo dedicado a los deberes y en el aprovechamiento del tiempo, en función de los distintos niveles de rendimiento académico de los estudiantes de Secundaria en las asignaturas de Matemáticas, Lengua Española y Lengua Inglesa. En el estudio participaron 613 estudiantes españoles de Secundaria. Los resultados encontrados indican que los niveles más altos de rendimiento académico se encuentran asociados positivamente con una mayor cantidad de deberes escolares realizados, con una mayor cantidad de tiempo dedicado a realizar los deberes y también con un mejor aprovechamiento de ese tiempo. Por el contrario, los niveles más bajos de rendimiento académico en estas asignaturas, se encuentran asociados positivamente con una menor cantidad de deberes realizados, con una menor cantidad de tiempo dedicados a los deberes y también con un peor aprovechamiento de ese tiempo que dedican a hacer los deberes.

Palabras clave: Deberes escolares, cantidad de deberes, tiempo dedicado a los deberes, aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes, rendimiento académico, Educación Secundaria.

Academic achievement levels and homework involvement in Spanish students of Secondary Education. Homework is one of the educational tools that lately have generated major controversies among educators. This paper aims at investigating the relationship between the amount of homework done, time doing homework, and homework time management, considering secondary students academic achievement in the subjects of Mathematics, Spanish language and English. In the current research 613 secondary Spanish students participated. Findings show that high academic achievement is positively associated with a higher amount of homework done, more time doing homework and also with a better homework time management. On the contrary, lower levels of academic achievement on the mentioned subjects are positively associated with a low amount of homework done, less time spent on homework and also with a lower homework time management.

Keywords: Homework, amount of homework, time doing homework, homework time management, academic achievement, Secondary Education.

En las últimas décadas, los investigadores han retomado el debate sobre la importancia de los deberes escolares (Regueiro, Rodríguez, et al., 2015; Regueiro, Suárez, Valle, Núñez, y Rosário, 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Si bien la mayoría apoya y defiende los deberes escolares (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015), todavía existen numerosas voces que ofrecen argumentos convincentes para tratar de convertirlos en un vestigio del pasado (Kralovec y Buell, 2001), indicando que no existe una relación directa entre los deberes escolares y el rendimiento académico. Por lo tanto, a pesar de que en las últimas décadas un gran número de estudios se han tratado de clarificar esta relación, todavía resulta necesaria una mayor investigación para obtener resultados concluyentes (Trautwein, Lüdtke, Nagengast, y Flunger, 2015). De todas las variables de implicación en los deberes escolares, el tiempo dedicado a los deberes es la variable que más desacuerdos genera, ya que mientras que en algunas investigaciones se ha encontrado una relación positiva entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento académico (Cooper, Robinson, y Patall, 2006), en otras la relación es débil o negativa (Trautwein y Lüdtke, 2009) e incluso inexistente (Murillo y Martínez-Garrido, 2013).

Aunque se han identificado varios factores asociados a la relación entre deberes y rendimiento académico como son el género, el nivel socioeconómico, la edad, el curso, la participación de los padres, las actitudes, las opiniones de los profesores, etc; tanto la cantidad de deberes realizados, como el tiempo dedicado a los deberes y el aprovechamiento de ese tiempo son considerados como algunos de los más relevantes (Cooper, 1989a; Muhlenbruck, Cooper, Nye, y Lindsay, 2000).

Cantidad de deberes escolares realizados

Aunque la asignación de grandes cantidades de deberes a los estudiantes está considerada como uno de los grandes problemas existentes actualmente (Epstein y Van Voorhis, 2001; Trautwein, 2007), algunos estudios sugieren que el interés de los estudiantes en los deberes está asociado positivamente con la cantidad de deberes realizados y con sus logros académicos (Cooper, Lindsay, Nye, y Greathouse, 1998). De hecho, se ha encontrado una relación positiva entre la cantidad de deberes que los estudiantes completan y su rendimiento académico (Cooper, Jackson, Nye, y Lindsay, 2001; Cooper et al., 1998).

Cooper et al. (1998) comprobó la importancia de la cantidad de deberes prescritos, ya que tanto en alumnos de cursos inferiores como en los de los cursos más avanzados, la cantidad de deberes que realizan está correlacionada con su rendimiento académico. Sin embargo, los beneficios de prescribir deberes en las primeras edades probablemente no tenga un impacto directo en los resultados académicos, pero sí ayuda a los más jóvenes a desarrollar hábitos de estudio efectivos que probablemente implicarán

ganancias académicas a medida que avanzan en el sistema educativo (Cooper et al, 1998; Hong, 2001).

Cantidad de tiempo y gestión del tiempo dedicado a los deberes escolares

Los deberes escolares casi siempre se han considerado como un importante vehículo para el desarrollo de estrategias de autorregulación (Cooper, 1989a; Epstein y Van Voorhis, 2001; Warton, 2001), destacando la gestión del tiempo como una de las más relevantes (Blazer, 2009).

La gestión del tiempo implica planificar, supervisar y regular el uso del tiempo (Pintrich, 2004). De hecho, estas habilidades de autorregulación son fundamentales para el éxito académico en general (Cerezo, Bernardo, Esteban, Sánchez, y Tuero, 2015). El manejo del tiempo dedicado a los deberes es un área donde el nivel de autorregulación de los alumnos juega un papel predominante. Para los estudiantes, gestionar el tiempo de sus deberes es, a veces, todo un reto (Xu, 2008), pues ese tiempo bien gestionado puede llegar a tener una influencia positiva en el éxito académico (Claessens, Van Eerde, Rutte, y Roe, 2007).

Por eso, cuando se habla del tiempo dedicado a los deberes, la investigación aconseja diferenciar entre la calidad y la cantidad de dicho tiempo. Generalmente, el tiempo dedicado a los deberes es sólo un aspecto y no se tiene en cuenta su calidad (Plant, Ericsson, Hill, y Asberg, 2005). Por ello, invertir demasiado tiempo en los deberes escolares puede significar insuficientes conocimientos previos o dificultades para comprender y trabajar los contenidos, pero dedicarles poco tiempo puede estar relacionado con una gran eficiencia del alumno o, por el contrario, con una gran incapacidad para realizar esos deberes. De este modo, Trautwein, Lüdtke, Schnyder y Niggli (2006) revelan que los alumnos que emplean más tiempo en los deberes no tienen por qué ser mejores estudiantes, sino que puede deberse a que presentan mayores dificultades o a problemas de concentración y/o motivación. Al mismo tiempo, añaden que el esfuerzo que un alumno emplea en su realización no tiene por qué estar necesariamente relacionado con el tiempo que tarda en realizarlos.

Así, el principal objetivo de este trabajo es averiguar si hay diferencias estadísticamente significativas en la cantidad de deberes realizados, en el tiempo dedicado a los deberes y en el aprovechamiento del tiempo dedicado a esos deberes, en función de los distintos niveles de rendimiento académico de los estudiantes de Secundaria en las asignaturas de Matemáticas, Lengua Española y Lengua Inglesa. Más concretamente, se espera encontrar que los niveles más altos de rendimiento académico se encuentren asociados a una mayor cantidad de deberes realizados, a más tiempo dedicado a los deberes y a un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a esos deberes.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 613 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a diez centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia (España). Del total de participantes (de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años), el 42.9% son hombres y el 57.1% son mujeres. De ellos, el 31.6% cursaban 1º curso de ESO, el 24.8% cursaban 2º curso de ESO, el 29.7% cursaban 3º curso de ESO y el 13.9% cursaban 4º curso de ESO.

Instrumentos

Para medir las variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares 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 (véase, p.e. Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário et al., 2015; Rosário et al., 2009; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015; Valle, Pan, Regueiro et al., 2015).

En este trabajo se evalúan las siguientes variables: a) número de deberes que realizan habitualmente los alumnos de los prescritos por los profesores, b) tiempo dedicado a los deberes y c) aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. La estimación del número de deberes realizados por los alumnos se obtuvo mediante las respuestas a un ítem relativo a la cantidad de deberes realizados habitualmente, utilizando para ello una escala tipo likert con cinco alternativas (desde 1=ninguno a 5=todos).

En cuanto al *tiempo diario dedicado a la realización de los deberes* ($\alpha=.72$), los estudiantes respondieron a dos ítems (en general, en una semana típica, en un fin de semana típico) con la formulación general “¿Cuánto tiempo sueles dedicar a la realización de los deberes?”, siendo las opciones de respuesta 1=menos de 30 minutos, 2=de 30 minutos a una hora, 3=de una hora a hora y media, 4=de hora y media a dos horas, 5=más de dos horas.

Finalmente, el *aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes* ($\alpha=.75$), se evaluó a través de las respuestas a tres ítems (en general, en una semana típica, en un fin de semana típico), respondiendo utilizando para ello la siguiente escala: 1=lo desaprovecho totalmente (me distraigo constantemente con cualquier cosa), 2=lo desaprovecho más de lo que debiera, 3=regular, 4=lo aprovecho bastante, 5=lo aprovecho totalmente (me concentro y hasta terminar no pienso en otra cosa).

La evaluación del *rendimiento académico* se obtuvo mediante las calificaciones académicas finales obtenidas por los alumnos participantes en Matemáticas, Lengua Española y Lengua Inglesa.

Procedimiento

Los datos obtenidos provienen de un estudio no experimental de tipo comparativo (McMillan y Schumacher, 2005). La aplicación de los cuestionarios se realizó durante el horario escolar, previo consentimiento del centro y de los padres de los alumnos, a los que se les informó de los objetivos del estudio y de la importancia en participar en el mismo.

Las calificaciones académicas de los alumnos en las diferentes asignaturas se recogieron al finalizar el curso académico.

Análisis de datos

Además de los análisis de correlaciones, se ha optado por realizar MANCOVAs con el objeto de comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en aquellas variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares (cantidad de deberes escolares, tiempo dedicado a los deberes y aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes escolares) en función de diferentes niveles de rendimiento académico obtenido por los alumnos en las asignaturas de Matemáticas, Lengua Española y Lengua Inglesa.

Atendiendo a los resultados obtenidos por la literatura previa, en el modelo se incluyeron el género y el curso como covariadas con el fin de controlar estadísticamente su potencial efecto.

El ajuste para las comparaciones múltiples se calculó mediante la prueba de Bonferroni. Finalmente, para el análisis del tamaño del efecto se ha utilizado el coeficiente eta-cuadrado parcial (η^2), por ser uno de los más utilizados dentro de la investigación educativa (p.e., Esteban, Bernardo, Tuero, Cerezo, y Núñez, 2016; Sun, Pan, y Wang, 2010).

Para la interpretación de los tamaños del efecto, el criterio utilizado ha sido el establecido por Cohen (1988), el cual indica que un efecto es pequeño cuando $\eta^2=.01$ ($d=0.20$), el efecto es medio cuando $\eta^2=.059$ ($d=0.50$) y el tamaño del efecto es grande si $\eta^2=.138$ ($d=0.80$).

RESULTADOS

En la tabla 1 se pueden observar los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables analizadas en este trabajo.

Los resultados obtenidos en los análisis MANCOVA muestran lo acertado de incluir las dos covariadas en el diseño, pues en los tres casos (Matemáticas, Lengua y Lengua extranjera) las dos covariadas (género, curso) se encuentran asociadas con las tres variables dependientes tomadas en conjunto (principalmente el curso).

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

	1	2	3	4	5	6
1. CDR	–					
2. TDD	.41	–				
3. ATD	.39	.21	–			
4. RAM	.30	.15	.16	–		
5. RALE	.31	.16	.19	.70	–	
6. RALI	.30	.14	.17	.69	.75	–
<i>M</i>	4.12	3.06	3.30	2.76	2.89	2.90
<i>DT</i>	1.03	1.15	1.05	1.42	1.41	1.50
Asimetría	-1.09	0.00	-0.30	0.12	0.08	0.10
Curtosis	0.29	-0.84	-0.40	-1.36	-1.35	-1.47

1. CDR (cantidad de deberes realizados), 2. TDD (tiempo dedicado a los deberes), 3. ATD (aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes), 4. RAM (rendimiento académico en Matemáticas), 5. RALE (rendimiento académico en Lengua Española), 6. RALI (rendimiento académico en Lengua Inglesas).

Nota. Todas las correlaciones son significativas ($p < .001$).

Así, para la variable independiente “Rendimiento en Matemáticas” los resultados fueron los siguientes: género ($\lambda_{Wilks}=.974$; $F(3.565)=5.06$, $p < .01$, $\eta^2=.026$), curso ($\lambda_{Wilks}=.912$; $F(3.565)=18.24$, $p < .001$, $\eta^2=.088$); para “Rendimiento en Lengua” se obtuvo: género ($\lambda_{Wilks}=.980$; $F(3.565)=3.93$, $p < .01$, $\eta^2=.020$), curso ($\lambda_{Wilks}=.896$; $F(3.565)=21.80$, $p < .001$, $\eta^2=.104$); y para “Rendimiento en Lengua Extranjera” los resultados fueron: género ($\lambda_{Wilks}=.977$; $F(3.565)=4.44$, $p < .01$, $\eta^2=.023$), curso ($\lambda_{Wilks}=.918$; $F(3.565)=16.89$, $p < .001$, $\eta^2=.082$). A continuación se aportan los resultados de la asociación entre rendimiento y las variables relacionadas con los deberes escolares controlando estadísticamente el efecto del género y el curso.

Rendimiento académico en Matemáticas e implicación en los deberes escolares

Los datos obtenidos muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares en función de los distintos niveles del rendimiento académico en Matemáticas ($\lambda_{Wilks}=.882$; $F(12.1495)=6.05$, $p < .001$, $\eta^2=.041$). El tamaño del efecto es cercano a medio, de lo que se extrae que los distintos niveles de esta variable independiente sólo explican un porcentaje más bien bajo de la varianza de las variables dependientes.

Teniendo en cuenta cada variable dependiente individualmente, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en función de los niveles de rendimiento académico en Matemáticas en la *cantidad de deberes realizados* ($F(4.567)=16.60$, $p < .001$, $\eta_p^2=.105$), con un tamaño del efecto cercano a grande (la variable independiente explica un 10.5% de la varianza de la variable dependiente). La tendencia de estos resultados nos indica que a medida que el rendimiento académico en Matemáticas es más alto hay un incremento progresivo en la cantidad de deberes escolares realizados. Y esa cantidad de deberes realizados tiende a ser menor cuanto más bajo es el rendimiento académico (ver tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes a cada uno de los niveles del rendimiento académico en Matemáticas en las variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares

	Niveles del rendimiento académico en Matemáticas									
	Insuficiente (1)		Suficiente (2)		Bien (3)		Notable (4)		Sobresaliente (5)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Cantidad deberes (a)	3.76	1.13	3.85	1.07	4.25	0.92	4.33	0.93	4.68	0.63
Tiempo dedicado (b)	2.79	1.14	3.14	1.19	3.10	1.07	3.11	1.17	3.43	1.09
Aprovech. del tiempo (c)	3.11	1.06	3.21	0.95	3.36	1.04	3.33	1.13	3.68	0.95

Nota. Comparaciones múltiples significativas (prueba Bonferroni): (a) 1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5 ; (b) 1-5; (c) 1-5, 2-5.

En cuanto al *tiempo dedicado a los deberes*, también se observan diferencias estadísticamente significativas en función de los niveles de rendimiento académico ($F(4.567)=3.18, p<.05, \eta_p^2=.022$). En este caso, el tamaño de efecto es pequeño (las diferencias estadísticamente significativas sólo se dan entre el nivel más bajo y el nivel más alto del rendimiento). Los estudiantes que obtienen un bajo rendimiento en Matemáticas (Insuficiente) dedican menos tiempo a la realización de los deberes asignados que los que obtienen un rendimiento muy alto (Sobresaliente) (ver tabla 2).

Respecto del *aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes*, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en función de los niveles de rendimiento académico ($F(4.567)=4.72, p<.001, \eta_p^2=.032$), aunque el tamaño del efecto es pequeño. En este caso, las diferencias son estadísticamente significativas entre los estudiantes que obtienen un rendimiento muy bajo y bajo (Insuficiente y Suficiente) y los que obtienen un rendimiento muy alto (Sobresaliente). Estos resultados indican que aquellos estudiantes con los dos niveles de rendimiento más bajo en Matemáticas aprovechan menos el tiempo que dedican a los deberes que los que obtienen un rendimiento muy alto (ver tabla 2).

Rendimiento en Lengua Española e implicación en los deberes escolares

Los datos muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en las variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares, tomadas conjuntamente, en función de los niveles de rendimiento académico en Lengua Española ($\lambda_{\text{Wilks}}=.859; F(12.1495)=7.39, p<.001, \eta_p^2=.050$). El tamaño del efecto es próximo a medio.

En cuanto a la *cantidad de deberes escolares* realizados de los prescritos, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en esta variable en función de los niveles de rendimiento académico en Lengua Española ($F(4.567)=20.28, p<.001, \eta_p^2=.125$). En líneas generales, se observa que a medida que el rendimiento en Lengua Española es más alto también aumenta la cantidad de deberes escolares realizados (ver tabla 3). El tamaño del efecto es cercano a grande.

Asimismo, hay diferencias estadísticamente significativas en el *tiempo dedicado a los deberes* en función de los distintos niveles de rendimiento académico en Lengua Española ($F(4.567)=3.40, p<.01, \eta_p^2=.023$), con un tamaño del efecto pequeño

(2.3% de la varianza). Estas diferencias estadísticamente significativas sólo se dan entre el nivel de rendimiento en Lengua Española más bajo (Insuficiente) y los niveles de rendimiento más altos (Notable y Sobresaliente) (ver tabla 3). De este modo, los estudiantes con los niveles de rendimiento más altos dedican más tiempo a la realización de los deberes escolares asignados que los que obtienen un rendimiento más bajo.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes a los niveles del rendimiento académico en Lengua Española en las variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares

	Niveles del rendimiento académico en Lengua Española									
	Insuficiente (1)		Suficiente (2)		Bien (3)		Notable (4)		Sobresaliente (5)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Cantidad deberes (a)	3.57	1.15	4.03	0.96	4.26	0.93	4.29	1.03	4.59	0.64
Tiempo dedicado (b)	2.72	1.18	3.10	1.16	3.06	1.14	3.16	1.19	3.35	0.95
Aprovech. del tiempo (c)	3.08	1.06	3.12	1.01	3.31	1.15	3.44	1.02	3.65	0.95

Nota. Comparaciones múltiples significativas (prueba Bonferroni): (a) 1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-4, 2-5; (b) 1-4, 1-5; (c) 1-4, 1-5, 2-5.

Por lo que se refiere al *aprovechamiento del tiempo dedicado a la realización de los deberes*, los resultados indican que también hay diferencias estadísticamente significativas en función de los distintos niveles de rendimiento académico en Lengua Española ($F(4,567)=7.09, p<.001, \eta_p^2=.048$). El tamaño del efecto es cercano a medio. Concretamente, estas diferencias significativas se dan entre los dos niveles más bajos de rendimiento (Insuficiente y Suficiente) y el nivel más alto de rendimiento (Sobresaliente). Por tanto, los estudiantes que obtienen calificaciones más bajas en esta asignatura aprovechan menos el tiempo que dedican a los deberes que los que obtienen calificaciones muy altas (ver tabla 3).

Rendimiento en Lengua Inglesa e implicación en los deberes escolares

Los resultados obtenidos muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares en función de los distintos niveles de rendimiento académico en Lengua Inglesa ($\lambda_{Wilks}=.887; F(12,14954)=5.79, p<.001, \eta_p^2=.039$). En este caso, el tamaño del efecto es bajo.

En cuanto a los resultados referidos a cada variable dependiente contemplada de forma individual, los datos de este estudio indican que hay diferencias estadísticamente significativas en la *cantidad de deberes escolares realizados de los prescritos* en función del nivel de rendimiento académico en Lengua Inglesa ($F(4,567)=15.35, p<.001, \eta_p^2=.098$). El tamaño del efecto es cercano a grande. Como puede observarse en la tabla 4, la cantidad de deberes escolares realizados, de los prescritos, aumenta progresivamente a medida que el rendimiento académico es más alto.

Sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas en el tiempo dedicado a los deberes en función de los niveles de rendimiento académico en Lengua Inglesa ($F(4.567)=2.30, p>.05, \eta_p^2=.016$).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes los niveles del rendimiento académico en Lengua Inglesa en las variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares

	Niveles del rendimiento académico en Lengua Inglesa									
	Insuficiente (1)		Suficiente (2)		Bien (3)		Notable (4)		Sobresaliente (5)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Cantidad deberes (a)	3.68	1.14	4.02	0.99	4.09	1.06	4.32	0.95	4.55	0.73
Tiempo dedicado (b)	2.86	1.18	2.95	1.16	3.03	1.22	3.26	1.11	3.26	1.11
Aprovech. del tiempo (c)	3.13	1.05	3.17	1.09	3.24	1.00	3.31	1.03	3.66	1.00

Nota. Comparaciones múltiples significativas (prueba Bonferroni): (a) 1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-5; (b) -----; (c) 1-5, 2-5.

Respecto de la variable *aprovechamiento del tiempo dedicado a la realización de los deberes*, los resultados encontrados muestran que existen diferencias significativas en función del nivel de rendimiento académico en Lengua Inglesa ($F(4.567)=5.79, p<.001, \eta_p^2=.039$). El tamaño del efecto es pequeño (3.9% de la varianza). En este caso, las diferencias estadísticamente significativas tienen lugar entre el nivel muy alto de rendimiento (Sobresaliente) con respecto a los dos niveles más bajos (Insuficiente y Suficiente). Es decir, que los estudiantes que obtienen una calificación muy alta aprovechan mejor el tiempo que le dedican a la realización de los deberes escolares, comparativamente con los que obtienen calificaciones más bajas (ver tabla 4).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio parecen aportar evidencia de una asociación positiva entre la cantidad de deberes escolares realizados y el rendimiento académico obtenido; indicando una cierta tendencia a que una mayor cantidad de deberes escolares realizados (de los prescritos por el profesorado) en las tres asignaturas analizadas, está asociada a unos niveles de rendimiento académico más altos. Este resultado parece confirmar la relación positiva que hay entre cantidad de deberes realizados y el rendimiento en estudiantes de Secundaria y Bachillerato (Cooper et al., 2006). En base a estos resultados, se puede afirmar que, de modo general, "hacer los deberes lleva consigo que el rendimiento académico mejore" (Cooper et al., 2006, p. 48). Por lo tanto, los resultados de las investigaciones realizadas en la que se incluyeron ambas variables indican claramente que la asignación y realización de deberes escolares está asociada positivamente con el rendimiento de los estudiantes (Trautwein, 2007).

Por lo que se refiere a las diferencias significativas encontradas en el tiempo dedicado a los deberes, los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes que obtienen los logros académicos más altos son también los que dedican más tiempo a realizar sus deberes académicos. Por el contrario, los estudiantes que obtienen los

resultados académicos más bajos son los que dedican menos tiempo a realizar los deberes escolares. En general, sólo hay diferencias estadísticamente significativas en el tiempo dedicado a los deberes entre estos dos grupos de rendimiento. En base a estos resultados, parece que la relación entre tiempo dedicado a los deberes y rendimiento académico sigue unas pautas un tanto diferentes a lo planteado por otros estudios, donde se afirma que los tiempos prolongados haciendo los deberes escolares puede que reflejen más bien problemas motivacionales o de comprensión que sean un signo de alto esfuerzo y de motivación de los estudiantes (p.e. Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann, y Lüdtke, 2009). En nuestro caso, los estudiantes que dedican más tiempo a realizar los deberes son los estudiantes más exitosos y los que dedican menos tiempo son los que obtienen los peores resultados.

Y esto se cumple para las tres asignaturas analizadas. Por tanto, estos resultados no coinciden con otros estudios (p.e. Rosário et al., 2009) en los que tanto aquellos alumnos más exitosos como los menos exitosos de Secundaria empleaban la misma cantidad de tiempo en hacer los deberes escolares.

Los resultados encontrados ponen de manifiesto que todavía seguimos con bastantes incertidumbres en torno a la relación entre rendimiento académico y tiempo dedicado a los deberes. Aunque los resultados de este trabajo coinciden, en cierto modo, con los resultados de otras investigaciones (p.e. Cooper, 1989b; Cooper y Valentine, 2001; Cooper et al., 2006; Walberg, 1991), en donde se informa de una relación positiva entre las dos variables, también es cierto que otros autores indican que dicha relación es negativa (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2013; Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2009). Si bien, esta relación negativa puede explicarse en el sentido de que emplear mucho tiempo en hacer los deberes escolares puede significar un estilo de realización de los mismos ineficiente y carente de motivación (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015), también es posible interpretar que la consecución de los mejores resultados académicos exige, entre otras cosas, dedicar más tiempo a realizar los deberes escolares, sobre todo si se compara con el tiempo que dedican a hacer los deberes aquellos estudiantes con los peores resultados académicos.

Seguramente, los resultados encontrados en este trabajo en torno a las relaciones entre niveles de rendimiento y tiempo dedicado a los deberes pueden comprenderse mejor si se tiene en cuenta también el papel del aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes.

En general, se puede afirmar que los estudiantes con los niveles de rendimiento más altos en las tres asignaturas analizadas aprovechan mucho mejor el tiempo que dedican a los deberes escolares que aquellos estudiantes con los niveles de rendimiento más bajos.

Estos resultados coinciden en gran medida con otros trabajos que han encontrado una relación positiva entre la gestión del tiempo de estudio y el rendimiento

académico (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Valle, Pan, Núñez, Rodríguez et al., 2015; Xu y Wu, 2013).

Como implicaciones educativas, en la prescripción de los deberes escolares es recomendable que una mayor cantidad de deberes realizados se acompañe de un mayor aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. De esta forma, lo más adecuado sería que esta prescripción atiende a los intereses, necesidades, conocimientos y competencias de cada estudiante.

De forma contraria y como puede observarse en el estudio llevado a cabo, el diseño de la misma cantidad, modalidad y nivel de dificultad de los deberes para todos los estudiantes es una medida que perjudica especialmente a aquellos que tienen peores niveles de rendimiento, así como también sucedería con aquellos estudiantes que tienen mayores dificultades, menos conocimientos y/o que su motivación es menor.

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 una de las autoras en el Programa FPU del MECD.

REFERENCIAS

- Blazer, C. (2009). *Literature review: Homework*. Miami: Research Services Office of Assessment, Research, and Data Analysis Miami.
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M., y Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30–36.
- Claessens, B.J.C., Van Eerde, W., Rutte, C.G., y Roe, R.A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, 255–276.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47, 85–91.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., y Lindsay, J.J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *Journal of Experimental Education*, 69, 181–199.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B., y Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70–83.
- Cooper, H., Robinson, J., y Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–62.

- Cooper, H., y Valentine, J.C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143–153.
- Epstein, J.L., y Van Voorhis, F.L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181–193.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cerezo, R., y Núñez, J.C. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 79–88.
- Hong, E. (2001). Homework style, homework environment, and academic achievement. *Learning Environments Research*, 4, 7–23.
- Kralovec, E., y Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 55(7), 39–42.
- McMillan, J.H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., y 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., 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), 157-178.
- Núñez, J.C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Mourao, R., y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35, 726–746.
- Núñez, J.C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., y Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 108, 204–216.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Plant, E.A., Ericsson, K.A., Hill, L., y Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 96–116.
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 313-323.
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J.C., y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63.
- 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, 179–192.
- Sun, Sh., Pan, W., y Wang, L.L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102, 989–1004.

- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372–388.
- Trautwein, U., y Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: The role of person and family characteristics, classroom factors and school track. *Learning and Instruction*, 19(3), 243-258.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Nagengast, B., y Flunger, B. (2015). Too much time has been spent on the time devoted to homework. In H.W. Marsh F., R.G. Craven, y D.M. McInerney (Eds.), *Self-concept, motivation and identity: Underpinning success with research and practice. International Advances in Self Research* (pp. 151-171). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438–456.
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., y Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 77–88.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J.C., Rodríguez, S., Rosário, P., y Regueiro, B. (2015). Multiple goals and homework involvement in Primary Education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 18(81), 1–11.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J.C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31, 562–569.
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., y Nunes, A.R. (2015). Predicting approach to homework in primary school students. *Psicothema*, 27, 334-340.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355.
- Walberg, H.J. (1991). Does homework help? *School Community Journal*, 1(1), 13-15.
- Warton, P. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36, 155–165.
- Xu, J. (2008). Validation of scores on the homework management scale for high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 304–324.
- Xu, J., y Wu, H. (2013). Self-Regulation of homework behavior: Homework management at the Secondary School level. *The Journal of Educational Research*, 106, 1-13.

Recibido: 25 de julio de 2017

Recepción Modificaciones: 13 de septiembre de 2017

Aceptado: 11 de octubre de 2017