

Relación Entre Los Deberes Para Casa y el Rendimiento Académico del Alumnado de Primaria

M^a Elena Parra González, PhD
Christian A. Sánchez Núñez, PhD
Universidad de Granada, Spain

Doi: 10.19044/esj.2018.v14n1p46 [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n1p46](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n1p46)

Abstract

Homework is a complex phenomenon that is related to many variables to consider. Many authors defend the relationship of homework with the improvement of the students' academic performance. This descriptive and correlational research studies and analyses variables, which may have a significant influence between homework and academic performance. The study sample was composed of 747 students, 679 families, and 57 teachers of 4th, 5th, and 6th grade of Primary Education. The informants answered three questionnaires built ad hoc for each group. Among the main variables and relationships analyzed, the frequency of the performance of homework, doing homework with help, the time invested in them or the degree of difficulty of homework, which were all related to performance, were found. Prior to the main conclusions of the study, it was found that there is no significant relationship between investing more time on homework and getting better grades; there is a relationship between perceived difficulty in tasks and poor performance; students have better grades when they try harder, have optimal conditions for doing homework and when the type of homework entails studying and/or reviewing.

Keywords: Academic performance, homework, primary education

Resumen

Los deberes para casa son un fenómeno complejo que está relacionado con muchas variables a tener en cuenta. Muchos autores defienden la relación de los deberes con la mejora del rendimiento académico de los alumnos. Esta investigación de carácter descriptivo y correlacional, tiene como objetivo estudiar y analizar variables que pueden influir entre los deberes y el rendimiento. La muestra de estudio la han compuesto 747 alumnos, 679 familias y 57 docentes de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Los informantes han respondido a tres cuestionarios construidos ad hoc para cada grupo. Entre

las principales variables y relaciones analizadas están la frecuencia de la realización de deberes, hacer los deberes con ayuda, el tiempo invertido en los mismos o grado de dificultad de los deberes; todo ello relacionándolo con el rendimiento. Entre los principales resultados se ha obtenido que no hay relación entre dedicar más tiempo a los deberes y obtener mejores notas, hay relación entre la dificultad percibida en las tareas y bajo rendimiento, tienen mejores notas los alumnos cuando se esfuerzan más, tienen condiciones óptimas para hacer tareas y cuando el tipo de deberes son estudiar y/o repasar.

Palabras-clave: Deberes para casa, rendimiento académico, educación primaria

Introducción

A lo largo de los años la concepción del aprendizaje ha ido cambiando, como también lo ha ido haciendo la forma de ver las tareas para casa. Desde 1940 han ido teniendo más o menos relevancia los deberes para casa en el ámbito académico y estos han tenido detractores y defensores en todo este tiempo.

A pesar de las defensas y las no pocas críticas, los deberes se han consolidado como algo cotidiano en la vida de los alumnos, y se utilizan por muchos profesores como refuerzo a lo trabajado en clase, convirtiéndose en una herramienta más para trabajar la consecución del rendimiento académico de los alumnos y el éxito escolar. Aunque algunos autores como por ejemplo Otto (1950, citado en Cooper, 1989b) defienden que los deberes obligatorios no significan una mejora en el rendimiento académico.

Son muchos los estudios que demuestran la importancia de los deberes como estrategia de enseñanza y aprendizaje (Cooper, Robinson, & Patall, 2006; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda & Solano, 2006; Trautwein, 2007). Pero el hecho de hacer deberes para casa, no quiere decir que repercute en una mejora académica por sí misma, ya que en los deberes, intervienen muchos factores. Para Xu (2011) es muy importante con respecto a los deberes cómo la comunidad los acoge, cómo los desarrolla el alumno y cómo el profesor programa y valora los mismos.

Muchos autores señalan que a través de los deberes se pueden conseguir fines educativos y no educativos (Lee & Pruitt, 1979; Cooper, 1989a, Epstein, 1988, 2001; Epstein & Van Voorhis, 2001).

Los deberes para casa ofrecen la oportunidad de practicar, es decir “la finalidad educativa de los deberes más común es proveer al estudiante con una oportunidad de material de práctica o repaso que ya ha sido presentado en clase” (Becker & Epstein, 1982, p. 94).

La mayoría de los docentes defienden la finalidad educativa de que los deberes ayudan a los alumnos a retener y comprender los contenidos, pero

también pueden servir para presentar un material que el docente explicará en clase más adelante o incluso como extensión de lo ya trabajado.

Según Epstein y Van Voorhis (2001) también hay varias razones para utilizar los deberes para casa con finalidades no educativas, como pueden ser la contribución a desarrollar la confianza, la autorregulación y auto-organización del tiempo; contribuir a mejorar las relaciones entre padres e hijos o incluso reforzar las relaciones entre compañeros.

Todas estas finalidades anteriores contribuyen al desarrollo del alumno.

Son muchos los estudios que demuestran que el principal motivo para mandar deberes a los alumnos es en relación con el beneficio que repercute en el rendimiento académico del alumnado (Becker & Epstein, 1982; Cooper, 1989a; Corno, 2000; Epstein, 1988; Epstein & Becker, 1982; Epstein & Van Voorhis, 2000; Muhlenbruck, Cooper, Nye & Lindsay, 2000; Paschal, Weinstein, & Walberg, 1984; Pan et al., 2013). De manera más concreta, algunos estudios han demostrado que los alumnos que hacen deberes, tienen mejores resultados y éxito escolar que aquellos que no los hacen (Cooper, 1989a; Cooper & Valentine, 2001; Paschal, Weinstein & Walberg, 1984). En la misma línea, Bempechat (2004, p.191) dijo que “hay una asociación positiva entre la cantidad de deberes que los alumnos hacen y sus notas”. Ronning (2011) también demostró que los alumnos que hacen deberes tienen mejores resultados que los que no los hacen; y Valle et al. (2015) concluyen en su estudio que la cantidad de deberes y el aprovechamiento del tiempo tienen relación con mejor rendimiento académico. Mientras que Townsend (1995) se centró en el lenguaje, concluyendo en su estudio que los alumnos que hacían deberes, tenían mejores notas en los exámenes de vocabulario, demostrando así la relación entre los deberes y la mejor adquisición del lenguaje.

Los deberes repercuten así en la mejora del éxito escolar del alumno y la autonomía del mismo, en consonancia con estudios que asocian hacer deberes con el rendimiento académico (Cooper, Lindsay, Nye & Greathouse, 1998; Zimmerman & Kitsantas, 2005; Rosário et al., 2009).

Pero para saber hasta qué punto tienen incidencia los deberes para casa, hay que tener en cuenta variables como la edad del alumno, el curso o competencia del mismo, la asignatura o incluso el diseño o planificación adecuados de los deberes. Es por esto, que aunque se afirme que los alumnos que son más eficaces se esfuerzan más y dedican más tiempo con los deberes que los alumnos que duden de sus capacidades (Pajares, 2006; Rosário et al., 2008; Schunk, 2008; Zimmerman & Cleary, 2006), no se puede decir que por invertir más tiempo con los deberes, se obtengan mejores resultados ni mejor rendimiento académico sin tener en cuenta otras variables. El tiempo invertido en las tareas para casa tiene relación con el aprovechamiento académico, pero

no implica una realización óptima de los deberes (Rosário et al., 2008). De hecho, invertir más tiempo a veces puede indicar por ejemplo un nivel bajo de competencia del alumno o que éste utilice elementos que le distraen mientras hace los deberes.

No todos los autores, como ya hemos visto, defienden lo positivo de los deberes para casa, e incluso Cooper (1989b) destacó como efecto negativo de los deberes que estos aumentan las diferencias entre los alumnos de alto y bajo rendimiento.

Marchesi y Martínez (2006), por ejemplo, van más allá y señalan como efectos negativos para los resultados académicos el hecho de ser inmigrante, repetidor y las horas de deberes para casa (a más horas peores rendimientos).

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006, p. 102) decía que “A los padres les corresponde participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.”, lo que en muchos casos queda reducido a que las familias se impliquen con los deberes de los alumnos para garantizar ese rendimiento académico de los mismos.

Según Patall et al. (2008) uno de los efectos positivos de la implicación de los padres con los deberes para casa es que va a incidir en la mejora del rendimiento académico.

Es por todo esto que este estudio se plantea conocer y analizar la realidad de los deberes para casa y el rendimiento académico en relación con las variables que pueden influir en este sentido. Una vez analizadas, dar a conocer las conclusiones y situaciones que estén dando buenos resultados y proponer acciones de mejora en situaciones susceptibles de ello.

Los principales interrogantes y supuestos de investigación que se plantean en el estudio son el análisis de distintas variables relacionadas con los deberes y su asociación con el rendimiento académico, como son: la relación con la frecuencia de la realización de deberes, los hábitos lectores, percepción sobre los deberes, hacer los deberes con ayuda, el grado de estructuración/ desestructuración familiar, uso de TIC, elementos de distracción mientras se hacen deberes, tiempo invertido en los mismos, esfuerzo dedicado a estos, gusto por hacerlos, grado de dificultad de los deberes, condiciones óptimas ambientales de estudio, hacer deberes en fin de semana, distintos tipos de deberes, distintos tipos de ayuda que pueden tener los alumnos o quién ayuda a los alumnos a hacer los deberes.

Método

Tras el planteamiento de los objetivos e interrogantes mencionados, se procedió a hacer un estudio de corte descriptivo y correlacional.

Es una investigación cuantitativa, ya que describe y cuantifica la información de la muestra de informantes; siendo también una investigación descriptiva con un diseño transversal, que aunque recoja datos de un momento concreto, analiza el fenómeno del historial académico de las tres evaluaciones de un curso.

La muestra la han compuesto 747 alumnos, 679 familias y 57 docentes de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Para ello se elaboraron tres cuestionarios (uno por cada grupo informante) contruidos ad hoc (validados por expertos y pilotados) que han permitido la recogida y el contraste de información, ya que contenían preguntas similares en cada uno. A través de estos cuestionarios se ha podido conocer la compleja y multidimensional realidad del fenómeno de estudio, con distintos tipos de preguntas (preguntas cerradas, de elección múltiple, abiertas...). Dichas preguntas, dirigidas a responder a los objetivos de investigación, han estado organizadas en dimensiones y variables extraídas de la revisión de la literatura y teniendo en cuenta siempre la potencial muestra informante (alumnado, familias y docentes). Las dimensiones de los mismos han sido las características sociofamiliares (o de contexto), la realidad de los deberes, la opinión sobre los deberes y la ayuda familiar con los deberes.

Tras su solicitud, la Dirección Provincial de Educación, Cultura y Deporte proporcionó para realizar esta investigación los datos del censo de matrícula de alumnos y los permisos pertinentes para poder acceder a los centros de la ciudad para recabar la información mediante los cuestionarios (los cuales estaban codificados para mantener el anonimato de los encuestados).

Para seleccionar la muestra se hizo un muestreo polietápico aleatorio estratificado de unidades según el curso y el tipo de centro, con afijación proporcional de los centros públicos y concertados de Educación Primaria. Finalmente, se seleccionó un tercio de la población en cada estrato; y los docentes informantes eran los que impartían las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés (asignaturas analizadas en esta investigación) a los conglomerados de alumnos seleccionados. Se ha conseguido una amplia participación de informantes en cada grupo, teniendo una muestra representativa, que puede permitir que la información obtenida puede ser generalizable al resto población educativa.

Con la información recogida, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo e inferencial.

Resultados

Tras el análisis estadístico realizado los resultados encontrados son los siguientes:

Para estudiar la posible relación entre la frecuencia de deberes y el rendimiento académico (hablando de calificaciones de 0 a 10 de ahora en

adelante), se ha utilizado el análisis de varianza (ANOVA). En Lengua, Matemáticas e Inglés no se han encontrado diferencias que se puedan considerar estadísticamente significativas para afirmar relación entre rendimiento y frecuencia de deberes. Sin embargo en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales sí la hay, habiendo notas más altas, cuando no hay deberes.

Con respecto al hábito de lectura y el rendimiento académico de las asignaturas, se hizo contrastando medias mediante ANOVA entre los grados de lectura que los alumnos describieron. Se obtienen diferencias altamente significativas ($p < .01$ e incluso $p < .001$) en todas las asignaturas y trimestres. Los resultados de las medias indican que los alumnos que leen “siempre” o “la mayoría de los días” tienen notas medias superiores a los que leen “algunos días” o “nunca”. Con diferencias entre 0.5 y 1 punto (como se puede comprobar en la Tabla 1).

Tabla 1. Relación entre rendimiento académico y lectura.

Variables	Hábito de lectura por placer				ANOVA 1 feb	
	Nunca (N=82)	Algunos días (N=367)	La mayoría de los días (N=156)	Siempre (N=142)		
	Media (D.E.)	Media (D.E.)	Media (D.E.)	Media (D.E.)	Valor	p- valor
Lengua	5.77 (1.69)	6.26 (1.83)	6.82 (1.89)	6.47 (1.88)	6.61	.000**
Trimestre 1	5.85 (1.52)	6.48 (1.70)	7.05 (1.74)	6.73 (1.78)	9.70	.000**
Trimestre 2	6.07 (1.53)	6.54 (1.72)	7.10 (1.76)	6.85 (1.77)	7.74	.000**
Trimestre 3	5.80 (1.72)	6.11 (1.89)	6.63 (1.81)	6.22 (1.88)	4.37	.005**
Matemáticas	5.85 (1.52)	6.30 (1.87)	6.78 (1.80)	6.35 (1.84)	5.09	.002**
Trimestre 1	5.93 (1.34)	6.22 (1.80)	6.76 (1.73)	6.50 (1.81)	5.54	.001**
Trimestre 2	5.93 (1.82)	6.28 (1.87)	6.75 (1.94)	6.51 (1.98)	4.14	.006**
Trimestre 3	5.94 (1.57)	6.37 (1.86)	6.88 (1.73)	6.57 (1.79)	5.64	.001**
CC. Naturales	5.41 (1.89)	5.86 (1.90)	6.24 (2.03)	6.13 (1.86)	4.02	.007**
Trimestre 1	5.77 (1.92)	6.00 (1.89)	6.56 (1.98)	6.11 (1.92)	4.18	.006**
Trimestre 2	5.94 (1.88)	6.37 (1.94)	6.86 (1.90)	6.87 (1.92)	6.45	.000**
Trimestre 3	5.06 (1.87)	5.87 (1.97)	6.51 (1.79)	6.16 (2.01)	10.94	.000**
Inglés	5.65 (1.81)	6.23 (1.96)	6.68 (1.85)	6.49 (1.98)	5.76	.001**
Trimestre 1	5.49 (1.93)	6.26 (1.94)	6.82 (2.00)	6.51 (2.01)	8.78	.000**
Trimestre 2						
Trimestre 3						

** = Altamente significativo al 1% ($p < .01$)

Que los padres e hijos lean juntos y su relación con el rendimiento, no ha obtenido relaciones significativas, por tanto no hay efecto de la lectura conjunta sobre el rendimiento académico en este estudio.

Por otro lado, los resultados sobre la opinión del docente sobre si la ayuda familiar mejora el rendimiento académico está muy dividida, con respuestas de “algunas veces”, “muchas veces” y “siempre” con porcentajes cercanos todos al 30% y un 10.5% de docentes que cree que no hay relación.

El 82.5% de los docentes encuestados creen que hay relación entre los deberes y el éxito escolar (si están bien planteados y desarrollados).

Tras generar nuevas variables de una nota media global para cada asignatura y una nota media total del rendimiento, se obtienen datos que señalan que la asignatura con menor rendimiento es Ciencias Sociales y la mayor es Lengua.

Con ANOVA y test post-hoc de Tukey, se realizan varios cruces de datos para conocer:

La relación entre la frecuencia de realización de deberes con el rendimiento académico, donde aparecen diferencias altamente significativas en todas las variables ($p < .001$) demostrando esa relación. De los valores medios y los test de Tukey, se desprende que en Lengua, Matemáticas e Inglés el rendimiento es mayor cuanto más se hacen los deberes (con calificaciones medias de los que hacen los deberes “siempre” más altas que los de “muchas veces” y estos más que los de “algunas veces” o “nunca”). En Ciencias Naturales y Sociales, sólo se obtiene que las medias de las notas de los alumnos que hacen “siempre” los deberes son significativamente más altas que las de los demás alumnos (sin diferencias entre las demás variables).

En cuanto a la relación entre que los alumnos hagan los deberes solos con el rendimiento, se han encontrado diferencias altamente significativas ($p < .001$), con lo que la ayuda con los deberes, tiene relación con el rendimiento. Los valores medios de todas las asignaturas indican que los alumnos que necesitan ayuda tienen peores calificaciones que los hacen los deberes solos (Tabla 2).

Tabla 2. Relación entre el rendimiento académico (nota media) y la realización, con ayuda, de deberes en cada una de las asignaturas.

Variables	Hacen solos los deberes		ANOVA 1 FEF		Test post-hoc de Tukey: significaciones
	NO (necesita ayuda)	SÍ	Valor F	p-sig	
Notas Lengua	6.29 (1.63)	6.77 (1.70)	15.72	.000**	Solo > Ayuda
Notas Matemáticas	6.09 (1.67)	6.58 (1.71)	15.70	.000**	Solo > Ayuda
Notas CC. Naturales	6.10 (1.75)	6.53 (1.74)	11.82	.001**	Solo > Ayuda
Notas CC. Sociales	5.94 (1.81)	6.45 (1.75)	15.54	.000**	Solo > Ayuda
Notas Inglés	5.92 (1.79)	6.49 (1.88)	17.86	.000**	Solo > Ayuda

** = Altamente significativo al 1% ($p < .01$)

Las variables de resumen del rendimiento al cruzarlas con la situación de estructuración/ desestructuración familiar, muestran relaciones existentes. Las notas en todas la asignaturas (y en la medida total) de los alumnos con familias estructuradas (ambos progenitores en casa) son significativamente más altas (al menos para $p < .01$) que los de familias desestructuradas.

En el contraste de las notas medias (rendimiento) con realizar los deberes con ordenador y/o Tablet, las medias de los que no usan alguno de estos, son más elevadas, con significación en Matemáticas ($p < .01$) y en la media total ($p < .05$). En el resto también hay diferencias casi significativas ($p < .10$), menos en Ciencias Sociales.

En cuanto a hacer los deberes utilizando a la vez elementos distractores (como ver la televisión, escuchar música o usar el teléfono móvil) los valores medios son muy parecidos, con lo que no hay diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$).

En la relación entre las notas medias y el tiempo de realización de deberes, hay relación significativa en Inglés ($p < .001$), siendo las notas de los alumnos que no dedican más tiempo a esta asignatura, más altas que los que le dedican más tiempo (Tabla 3).

Tabla 3. Relación entre el rendimiento académico (nota media) y el tiempo dedicado a los deberes (en cada asignatura).

Variables	Le dedica más tiempo a la asignatura		ANOVA 1 FEF		Test post-hoc de Tukey: significaciones
	SÍ	NO	Valor F	p-sig	
Notas Lengua	6.43 (1.64)	6.65 (1.72)	3.07	.080 ^{NS}	--
Notas Matemáticas	6.31 (1.65)	6.31 (1.83)	0.00	.982 ^{NS}	--
Notas CC. Naturales	6.43 (1.78)	6.25 (1.74)	1.70	.192 ^{NS}	--
Notas CC. Sociales	6.33 (1.85)	6.12 (1.77)	2.25	.134 ^{NS}	--
Notas Inglés	5.76 (1.72)	6.33 (1.87)	12.25	.000**	No > Sí

N.S. = NO significativo ($p > .05$) ** = Altamente significativo al 1% ($p < .01$)

Con respecto a la relación entre el esfuerzo en hacer los deberes y las calificaciones medias de las asignaturas, hay relaciones significativas en Matemáticas ($p < .01$), en Ciencias Naturales ($p < .01$), en Ciencias Sociales ($p < .001$) e Inglés (sólo para $p < .05$), siendo la nota media de los alumnos que se esfuerzan “muchísimo” más altas que las del resto de los alumnos, sin haber diferencias entre “bastante”, “poco” o “nada”.

No se han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre las notas medias de los alumnos a los que les gusta hacer deberes y a los que no, excepto en el área de Inglés, donde sí es altamente significativa ($p < .001$), ya que la nota media de los alumnos a los que les gustan los deberes de esta asignatura, es superior a los que no les gustan.

También hay relación altamente significativa (al menos para $p < .01$) entre la dificultad de los alumnos para hacer los deberes y el rendimiento. En Inglés la nota media de los alumnos a los que les resultan “muy fáciles” los deberes, es mayor que a los que les resultan “fáciles”, y esta es mayor que la

media de los de “difíciles” o “muy difíciles”. En las demás asignaturas hay significación entre las medias de a los que les resultan “difíciles” o “muy difíciles”.

En el estudio de la relación entre tener las condiciones óptimas para hacer los deberes (tener mesa, mucho espacio, mucha luz natural y poco o ningún ruido) y el rendimiento, primero se obtuvo que el 58.1% de los alumnos dispone de ellas. Encontrándose diferencias altamente significativas ($p < .001$) en todas las variables, relacionando que los alumnos con las condiciones óptimas para hacer los deberes tienen notas superiores a los que no tienen estas condiciones.

En cuanto a la asociación entre las notas con la existencia de deberes para el fin de semana, hay diferencias significativas en Lengua ($p < .05$) y altamente significativas en Matemáticas ($p < .01$), siendo el rendimiento de los alumnos más alto si tienen deberes para el fin de semana. Por otro lado, hay diferencias significativas en Ciencias Naturales y Sociales ($p < .05$) y altamente significativas en Inglés ($p < .01$) relacionando que tienen notas superiores los alumnos que no tienen deberes el fin de semana.

Para estudiar la relación entre el rendimiento y el tipo de deberes, se han cogido los cinco tipos de deberes más utilizados (según los datos del estudio).

En cuanto al tipo de deberes “estudiar o repasar” y el rendimiento, hay diferencias altamente significativas ($p < .01$) en todas las variables, siendo la relación que el rendimiento es mayor en los alumnos que indican que tienen este tipo de deberes “siempre” o “la mayoría de los días”.

Con respecto al tipo de deberes “terminar la tarea que no dio tiempo de terminar en el colegio”, la diferencia no está tan clara como el caso anterior. Las notas son superiores cuando hay estos deberes “siempre” o “bastantes veces”, pero sólo son diferencias casi significativas ($p < .10$), habiendo significación sólo en Ciencias Sociales ($p < .05$).

El tipo de deberes “practicar o repasar lo aprendido en clase” no muestra efectos, ya que no hay significación en ninguna variable. Como tampoco la hay con el tipo de deberes de “lectura” ni en “ampliar o buscar información en internet” (aunque aquí en alguna variable tiene casi significación).

Con respecto a los posibles tipos de ayuda que pueden recibir los alumnos, se han usado los tipos de ayuda más habituales, que son “explicar los deberes para que los comprendan”, “estar pendientes mientras los hacen por si necesitan ayuda” y “comprobar al final que están hechos”. En su relación con el rendimiento, se han encontrado relaciones con significación en Inglés ($p < .05$) y Lengua ($p < .01$), donde los alumnos a los que los padres no les explican los deberes, son los que tienen mejor rendimiento académico. No

se ha encontrado ninguna significación para los otros dos tipos de ayuda posibles.

Por último, en la relación entre el rendimiento y quién ofrece la ayuda, se ha estudiado la relación con los cuatro agentes principales que suelen ayudar. Cuando ayudan la madre o el padre, no hay diferencias estadísticamente significativas, por lo tanto no hay relación entre esta ayuda y el rendimiento escolar.

Sin embargo, cuando ayudan los hermanos sí hay diferencias significativas en Lengua, Ciencias Naturales y Sociales ($p < .05$) y en Matemáticas e Inglés ($p < .01$), siendo las notas mayores las de los alumnos a los que no les ayudan los hermanos.

Por último, en cuanto a la ayuda de profesores particulares y/o academias y el rendimiento, hay diferencias altamente significativas en todas las asignaturas ($p < .01$), menos en Ciencias Naturales ($p < .05$), e igual que en el caso anterior, tienen mejores notas los alumnos que no reciben esta ayuda.

Conclusion

Tras los resultados anteriores, las conclusiones extraídas son las siguientes:

Hay una tendencia a creer que los alumnos van a sacar mejores notas si trabajan más fuera del colegio (cantidad de deberes). En este estudio, sólo se han encontrado evidencias significativas en Ciencias Naturales ($p < .001$) y en Ciencias Sociales ($p < .01$), pero siendo esta relación que hay mejores notas cuando no hay deberes o sólo hay algunos días.

El hecho de no haber relación entre la existencia de más deberes y el rendimiento de los alumnos en Lengua, Matemáticas e Inglés o que las notas sean más altas cuando hay menos deberes para casa en Ciencias Naturales y Sociales, puede tener relación con lo que llamaban Bryan, Nelson y Mathru (1995) el efecto negativo de saciación. Esto es que puede bajar el interés por las tareas escolares y aumentar el cansancio si hay mucha carga de deberes.

En cuanto a la relación entre los hábitos lectores y el rendimiento académico, se confirma que se tienen mejores calificaciones cuando los alumnos leen “la mayoría de los días” o “siempre”. En este sentido, ya que se ha demostrado que la lectura tiene relación con el éxito educativo, en España ha habido un incremento en las horas de enseñanza de Lengua en Educación Primaria, y se ha hecho patente la necesidad de leer de forma transversal en el resto de asignaturas. En edades tempranas, el desarrollo de la lectura cobra tanta importancia que el Consejo Escolar del Estado ha llegado a proponer en Ceuta que ningún alumno pase a tercero de Educación Primaria si no sabe leer o escribir (Testa, 2017).

Ya que es importante la lectura y su influencia en el rendimiento educativo, cuando se averiguó sobre la posibilidad de que padres e hijos

leyeran juntos, se encontró que sólo lo hacen 1 de cada 5 familias. Esto podría poner trabas para conseguir el éxito educativo (PISA, 2009), aunque en este estudio no se ha encontrado que leer juntos esté relacionado con un mejor rendimiento del alumno.

Con las calificaciones se calculó una nota media de cada asignatura y una nota media global, para realizar los análisis estadísticos que ayudaron a encontrar las distintas relaciones entre el rendimiento y las variables mencionadas en los resultados, confirmándose o rechazándose supuestos de investigación o hipótesis de este estudio.

Se ha confirmado en todas las asignaturas que hay relación entre el rendimiento y la frecuencia de hacer los deberes para casa, así que se tienen mejores notas cuando se hacen los deberes con más frecuencia. Estas conclusiones están en línea con la investigación de Valle et al. (2015), que afirma que hacer deberes tiene relación con obtener calificaciones más altas.

Por otro lado, no hay relación entre dedicar más tiempo a los deberes y obtener mejores notas en esa asignatura; más tiempo no implica una realización óptima de deberes, como señalaban Rosário et al. (2008). A veces invertir más tiempo, puede estar indicando que el alumno no domina lo que está haciendo o que se distrae. Aunque sí se encontró relación en que los alumnos que dedican más tiempo a los deberes de Inglés, tienen peores notas que los que dedican menos tiempo. Destacar aquí, ya que podría influir, que era una de las asignaturas más difíciles para los alumnos y en la que necesitan más ayuda. Podría tener relación esta conclusión con Gutiérrez y López (2014) que afirmaban que “dedicar más de 4 horas semanales a los deberes es inútil”, ya que no siempre por dedicar más tiempo a los deberes, se tendrán mejores notas. Con lo que los docentes y familias deberían estar atentos y coordinados ante estas situaciones para poder tomar medidas al respecto.

Siguiendo a la conclusión anterior, se confirma viendo la relación entre la dificultad que los alumnos tienen con los deberes y el rendimiento académico que hay relaciones altamente significativas, porque en Inglés la calificación de alumnos con “poca” dificultad es mayor que las de alumnos con dificultad “media”. Siendo esta diferencia de notas en las demás asignaturas solo evidente entre los de “escasa o nula” dificultad y “alta” dificultad para hacer los deberes. En la misma línea afirmaba Cooper (2007) que los deberes tienen mejores resultados cuando las tareas no son muy difíciles o desconocidas para los alumnos. Por lo tanto los docentes a la hora de planificar las tareas, deberían tener en cuenta el grado de conocimiento de los alumnos para acometer las mismas.

Se ha confirmado también que los alumnos tienen mejores notas cuando se esfuerzan más en los deberes. Esto podría tenerse en cuenta a la hora de planificarlos por parte de los docentes y dar orientaciones y motivar a los alumnos con respecto a las tareas.

En casi todas las asignaturas, el hecho de que a los alumnos les guste hacer deberes, no repercute en mejores calificaciones, excepto en el caso de Inglés, donde sí queda demostrado significativamente, que a los que les gusta hacerlos, obtienen mejores notas que los demás.

Con respecto a las condiciones óptimas para hacer los deberes, se ha confirmado que los alumnos que disponen de ellas, tienen mejores resultados que los que no las tienen.

También, los alumnos que usan las TIC (ordenador y/o Tablet) para hacer deberes en Matemáticas, tienen mejores notas que los que no lo hacen.

Por otro lado, usar elementos considerados como distractores (ver la televisión, escuchar música o usar el teléfono móvil) no tienen influencia en las calificaciones de los alumnos.

En todas las asignaturas, los alumnos que necesitan ayuda con los deberes tienen notas más bajas que los que no la necesitan y hacen los deberes solos.

La ayuda de los padres con los deberes, no tiene repercusión en las notas de los alumnos. Aunque si estos hacen los deberes con los hermanos o con profesores particulares y/o academias, los resultados son más bajos que los de los otros alumnos que no reciben esta ayuda. Habría que plantearse cómo se está realizando esa ayuda y cómo podría mejorarse esta situación, ya que en la conclusión anterior, se ve que esos alumnos que necesitan ayuda tienen más bajo rendimiento y necesitan mejorarlo. Desde los centros se podían dar orientaciones a las familias sobre cómo ayudar, cómo hay que hacer los deberes o incluso utilizar recursos interactivos, aplicaciones web o blogs con indicaciones y/o recursos para facilitar esta ayuda y realización de deberes.

En cuanto al tipo de ayuda familiar de “explicar los deberes para que el hijo los comprenda” sí tiene relación con tener mejores notas en las asignaturas de Lengua e Inglés. Mientras que los otros tipos de ayuda familiar no tienen relación con obtener mejores calificaciones.

Por otro lado, los alumnos que no tienen familias desestructuradas tienen mejores calificaciones que aquellos que sí las tienen.

En relación a la común crítica de que los deberes quitan tiempo libre y sobre todo los fines de semana, se ha obtenido que hay mayor rendimiento académico de los alumnos que hacen deberes de Lengua y Matemáticas durante el fin de semana. Siendo al contrario la relación en las demás asignaturas analizadas en este estudio.

Con respecto al tipo de deberes que se hacen y el rendimiento, se puede concluir que cuando los alumnos tienen deberes del tipo “estudiar o repasar”, los alumnos tienen mejores notas en todas las asignaturas. Por otro lado, cuando los deberes son del tipo “terminar en casa lo que no ha dado tiempo en clase” sólo hay relación en Ciencias Sociales, ya que cuando se hacen a

menudo estos deberes, los alumnos tienen mejores notas. El resto de tipo de deberes como “practicar lo aprendido en clase”, “leer” o “buscar o ampliar información en internet” no tiene relación con obtener mejores calificaciones. Estos datos habrían de tenerse en cuenta a la hora de mandar deberes para casa si se mandan con intención de mejorar el rendimiento.

Estas conclusiones ofrecen más datos y conocimiento sobre los deberes, ya que como afirman Robledo y García (2009) y Lacasa (1999) las situaciones socio-familiares, socio-económicas y culturales tienen repercusión en el aprovechamiento escolar y, conociendo este tipo de información, se pueden tomar medidas desde la administración, los centros y las familias para un desarrollo óptimo del fenómeno complejo de las tareas para casa y la tan ansiada mejora del rendimiento escolar.

References:

1. Becker, H.J. & Epstein, J.L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85-102.
2. Bempechat, J. (2004). The motivational Benefits of Homework: A social-Cognitive Perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189-196.
3. Bryan, T., Nelson, C. Y Mathru, S. (1995). Homework: “A survey of primary students in regular, resource, and self-contained special education classrooms”. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 85-90.
4. Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
5. Cooper, H. (1989b). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership Journal* 47(3), 85-91. Recuperado de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198911_cooper.pdf
6. Cooper, H. (2007). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrator, Teachers and Parents*. (3ª Ed.) Corwin Press: Thousand Oaks, California.
7. Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, the amount of homework assigned and completed and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
8. Cooper, H., Robinson, J.C. & Patall, E.A. (2006). Does Homework improve academic achievements? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
9. Cooper, H. & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.
10. Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100, 529-548.

11. Epstein, J.L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. Baltimore: Center of Research on Elementary and Middle Schools.
12. Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educator and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
13. Epstein, J.L. & Becker, H.J. (1982). Teacher practices of parent involvement: Problems and possibilities. *Elementary School Journal*, 83, 103-113.
14. Epstein, J.L. & Van Voorhis, F.E. (2000). *Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) interactive homework training materials*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
15. Epstein, J.L. & Van Voorhis, F.L. (2001). More than Minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
16. Gutiérrez, M. & López, C. (2014). Dedicar más de 4 horas semanales a los deberes es inútil. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vida/20141213/54421378580/dedicar-horas-semanales-deberes-inutil.html>
17. Lacasa, P. (ed.) (1999). Los deberes escolares, entre la certeza y la duda. Tema monográfico. *Cultura y educación*, 13, pp. 3-100.
18. Lee, J.F. & Pruitt, K. W. (1979). Homework assignments. Class games or teaching tools? *Clearing House*, 53, 31-35.
19. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006
20. Marchesi, A. & Martínez, R. (2006). *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003*. Madrid: Fundación Santillana.
21. Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B. & Lindsay, J.J. (2000) Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and second school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317.
22. Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
23. Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*,(41)3, 13-22.
24. 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.

25. Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
26. Programa Para la Evaluación Internacional de los Alumnos. PISA-ERA 2009. Informe Español. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-era-2009.3.pdf?documentId=0901e72b80d5a81e>
27. Robledo, P. & García, J.N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
28. Ronning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30, 55-64.
29. Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. & Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del psicólogo*, 27(3), 171-179.
30. Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J., González Pienda, J., Cerezo, R., & Valle, A. (2009). Homework, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en Matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
31. Rosário, P., Salgado, A., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Bernardo, A., Valle, A. & Joly, C. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
32. Schunk, D. (2008). *Learning theories. An educational perspective*. NJ: Pearson.
33. Testa, G. (2017). El Consejo Escolar del Estado propone que ningún niño ceutí pase a 3º de Primaria sin saber leer y escribir. *Ceutaldia*. Recuperado el 24 de abril de 2017, desde <http://www.ceutaldia.com/articulo/educacion/consejo-escolar-estado-propone-ningun-nino-ceuti-pase-3-primaria-saber-leer-escribir/20170324004105157826.html>
34. Townsend, S. (1995). *The effects of vocabulary homework on third grade achievement*. Union, N.J.: Kean College of New Jersey.
35. Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.
36. Valle, A., Pan, I., Núñez, J.C., Rosário, P., Rodríguez, S. & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569.

37. Xu, J. (2011). Homework Completion at the Secondary School Level: A Multilevel Analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 171-182.
38. Zimmerman, B.J. & Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency. En F. Pajares y T. Urdañ (Eds.). *Self efficacy beliefs of adolescents*. (pp. 45-69) Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
39. Zimmerman, B., & 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.