

INFORME SOBRE OS **DEBERES** **ESCOLARES**



EDU2013-44062-P



Coordinadores e equipo de traballo



Coordinadores:

- ▶ Antonio Valle Arias (Universidade da Coruña)
- ▶ José Carlos Núñez Pérez (Universidade de Oviedo)
- ▶ Pedro Rosário (Universidade de Minho)



Membros do equipo de traballo:

- ▶ Bibiana Regueiro Fernández
- ▶ Natalia Suárez Fernández
- ▶ Susana Rodríguez Martínez
- ▶ Isabel Piñeiro Agúin
- ▶ María Luisa Rodicio García
- ▶ Iris Estévez Blanco
- ▶ Elena Gayo Álvarez
- ▶ Carlos Freire Rodríguez
- ▶ María del Mar Ferradás Canedo
- ▶ Benigno Sánchez Vales
- ▶ Irene Pan López
- ▶ Guillermo Vallejo Seco

Índice

0. Introducción	3
1. Contexto e xustificación	5
1.1 A (re)incidencia do tema dos deberes escolares	5
1.2 Debate sobre os deberes escolares: pros e contras	7
2. Variables implicadas na realización dos deberes escolares	14
2.1 Rendemento académico e deberes escolares	16
2.2 Implicación dos estudantes nos deberes escolares	18
2.3 Implicación do profesorado nos deberes escolares	31
2.4 Implicación parental nos deberes escolares	35
3. Conclusións e implicacións prácticas	40
4. Referencias bibliográficas	50

Introducción

“A clave non parece estar tanto na cantidade de deberes asignados, ou no tempo investido en realízalos, como na calidade dos deberes e a súa pertinencia; é dicir, os deberes non deberían ser feitos ou asignados simplemente por norma, como rutina, ou porque asumimos, sen máis, que son prácticas intrinsecamente boas”

Nos últimos anos, os deberes escolares foron obxecto de atención nos diferentes medios de comunicación e convertéronse nun dos temas educativos máis controvertidos. De todos os modos, sempre houbo certa tendencia a facer declaracións xeneralizadas acerca do que son e que é o que deben lograr. No entanto, isto non resulta tan sinxelo, xa que o seu alto grao de complexidade impide dar respostas rotundas e contundentes a respecto de se deben prescribirse deberes ou non. Si é certo que non hai uns protocolos precisos e rigorosos sobre os criterios que deben seguirse na súa prescrición. E non os hai, entre outras razóns, porque os deberes escolares nunca deben establecerse de maneira xeral sen ter en conta algúns factores que inciden nos seus efectos sobre a aprendizaxe e o rendemento académico dos estudantes. Ante o desafío de rebaixar o nivel de fracaso escolar, é moi importante coñecer as situacións en que os deberes escolares favorecen o bo rendemento académico, así como aqueloutras en que realizar máis deberes non se acompaña dun mellor rendemento. Trátase, por tanto, de coñecer baixo que condicións e circunstancias a prescrición de deberes escolares pode contribuír a mellorar a aprendizaxe e o rendemento dos estudantes.

No ámbito académico, a maior parte dos expertos sinalan que os deberes deberían servir para asentar coñecementos, mellorar habilidades e obter un bo rendemento, aínda que non falta quen dubida de tales beneficios. No campo social, os máis críticos cos deberes afirman que provocan ansiedade e estrés tanto no alumnado coma nas familias e no profesorado, aínda que tamén hai estudos que amosan que as familias ven os deberes positivamente, incluso por diante das actividades extraescolares. Por último, os datos dalgúns estudos amosaron ambas as caras da moeda: certos beneficios no contexto académico á vez que problemas psicolóxicos e somáticos, ademais de conflitos entre a familia e a escola. Neste asunto, semella que non sempre máis é mellor. A clave non parece estar tanto na cantidade de deberes asignados, ou no tempo investido en realízalos, como na

calidade dos deberes e a súa pertinencia; é dicir, os deberes non deberían ser feitos ou asignados simplemente por norma, como rutina, ou porque asumimos, sen máis, que son prácticas intrinsecamente boas.

Como se deduce do anterior, os deberes escolares xeran un indubidable interese en todos os axentes implicados. Conscientes da tremenda complexidade do tema, neste informe abórdase a análise dos deberes escolares tomando en consideración os tres axentes implicados neste proceso: **estudantes, docentes e familias.**

Contexto e xustificación

1.1 A (re)incidencia do tema dos deberes escolares

“Poderíamos preguntarnos: son os deberes prescritos de calidade e axústanse ás necesidades particulares dos nenos?, son significativos e teñen valor para o alumnado?, serven para implicar máis os estudantes no proceso de aprendizaxe?, serven para vincular as familias coa escola?”

A educación é un pilar fundamental da sociedade que non recibiu, nin recibe, a consideración que merece desde todas as esferas sociais. Trátase dun dereito fundamental sen o cal non se poden exercer os demais dereitos. É sinónimo de liberdade, de desenvolvemento, de autonomía e de cultura. É a chave que abre as portas do mundo ás persoas que o habitan. Porén, dicir que a educación é moi importante e que é o mellor legado que as familias poden deixarlles aos fillos non é suficiente. Para crer nela e considerala un eixe vertebrador no desenvolvemento social necesítase investigar, coñecer a realidade educativa e promover cambios acertados desde dentro do propio proceso educativo.

Un elemento importante do diagnóstico da saúde e da eficacia do noso sistema educativo está nos informes PISA (*Programme for International Student Assessment*) que cada tres anos son publicados pola Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económicos (OCDE). A pesar de que o informe PISA correspondente ao ano 2015 sinala que o rendemento educativo en España en comprensión lectora mellorou en sete puntos, superando a media da OCDE, ben é certo que en matemáticas e ciencias o rendemento permanece sen grandes melloras por debaixo da media (OCDE, 2016). Este feito, que xa quedaba de relevo con anterioridade en informes previos, levou a profundas discusións e continuas reformas das leis de educación. En ocasións quíxose ver na falta de autoridade do profesorado a clave destes malos resultados. Tamén se aduciu que o problema radica na falta de implicación dos proxenitores, os cales argumentan que a escola é a responsable fundamental da educación dos estudantes (principalmente no relativo ao académico).

Desta forma, e en pleno auxe, o tema da prescrición ou non de deberes tamén se sumou ao debate. O mesmo que algúns entenden que prescribir deberes favorece a implicación do estudiantado nas súas aprendizaxes, axuda ao desenvolvemento de bos hábitos de estudo e estratexias de aprendizaxe e fortalece o vínculo emocional coa escola, outros argumentan todo o contrario, a manifestaren que a excesiva cantidade de deberes e a súa escasa calidade conduce o alumnado ao seu rexeitamento, a unha progresiva ausencia de implicación escolar e a un progresivo incremento de problemas de saúde psicolóxica (p. e., estrés, ansiedade) e física (p. e., problemas de sono).

Desde os primeiros anos na escola, os estudantes aprenden que o seu proceso de aprendizaxe e o seu traballo académico non finaliza ao cruzaren a porta do colexio, rumbo á casa. Os deberes escolares, tamén denominados tarefas para a casa (TPC) e comunmente chamados simplemente «deberes», acompañanos desde os primeiros anos de escolarización e adiántanlles que ao longo da vida estarán sometidos a unha aprendizaxe constante que non ten por que ocorrer só na aula.

Os deberes escolares foron definidos por Cooper (2001) como tarefas asignadas aos estudantes polos profesores para seren feitas en horas non escolares, e asúmese que a súa finalidade é proporcionarlles aos estudantes unha oportunidade de traballo adicional sobre os contidos adquiridos na aula. No entanto, malia formaren parte da realidade cotiá do alumnado, e a pesar de que a súa finalidade persegue sempre a melloría académica, a realización dos deberes representa un dos aspectos máis controvertidos da vida escolar, non só para os estudantes, senón tamén, en ocasións, para as familias e os docentes. É por todos sabido que levar a cabo os deberes non supón un momento de ocio para a xente nova, a cal prefire dedicarse a outras actividades cando finaliza as súas tarefas na escola ou no instituto. Con todo, a súa xornada como estudantes non conclúe até faceren os deberes, e iso supón esforzo e traballo, non só por parte deles mesmos, senón tamén do profesorado que os asigna e dos pais e as nais, que se encontran presentes no contexto en que os deberes se efectúan.

Así e todo, e malia o anterior, podería considerarse o mesmo «deberes ou tarefas para a casa» e «traballar na casa para o colexio»? Tal diferenciación resulta clave, xa que en numerosas ocasións semella que se abren debates sobre o termo con outras consideracións distintas ao que realmente son deberes escolares como tal. Os deberes escolares, como se dixo, son as tarefas prescritas polo profesorado para se faceren fóra da aula cun prazo de realización tras o cal deben ser presentadas ao profesorado. Pola contra, traballar na casa para o colexio abrangue unha gran cantidade de actividades

que o alumnado leva a cabo na casa co obxectivo de mellorar os contidos adquiridos na clase: estudar para os exames, facer esquemas ou resumos, etc. Tampouco son deberes escolares as actividades dirixidas na escola; de feito, utilizar as horas lectivas para realizar os deberes non encaixa coa idea de tarefas destinadas ao tempo non lectivo. Desta forma, non son deberes escolares as clases particulares, xa que se trata máis dun traballo supervisado por un/ha profesor/a particular ca dun traballo froito exclusivo do alumnado.

Ao longo das décadas houbo opinións de todos os tipos, tanto a favor coma en contra dos deberes escolares. Non obstante, os deberes foron habitualmente prescritos, e seguen a selo na actualidade, baixo o suposto de que a súa prescrición é positiva, pois axuda a promover a responsabilidade e un forte sentido do traballo, de xeito que cando os estudantes teñen moitos deberes é signo dun currículo rigoroso e un bo profesorado. Malia isto, existen dúbidas razoables de que prescribir moitos deberes sexa esencial para contar cun currículo de calidade, un bo profesorado ou unha efectiva forma de desenvolver unha boa ética de traballo ou responsabilidade na nosa xente nova.

Aínda que o debate sobre a pertinencia de prescribir deberes aparece e desaparece ciclicamente na sociedade, adoito é a cantidade de deberes prescritos ou o tempo que os estudantes teñen que dedicarlles o que máis controversia xera. Así e todo, máis alá da cantidade de deberes ou do tempo empregado en realizalos, outras cuestións poderían ter tanto ou máis interese neste debate. Así, por exemplo, poderíamos preguntarnos: son os deberes prescritos de calidade e axústanse ás necesidades particulares dos nenos?, son significativos e teñen valor para o alumnado?, serven para implicar máis os estudantes no proceso de aprendizaxe?, serven para vincular as familias coa escola?

1.2 Debate sobre os deberes escolares: pros e contras

Entre os que defenden a pertinencia dos deberes, Trautwein (2007) sinalou que melloran as habilidades de estudo dos alumnos e as súas actitudes cara ao traballo, alén de lles ensinar que a aprendizaxe non só se produce dentro das paredes do colexio. Quizais por iso a maioría dos docentes asignan deberes, porque consideran que constitúen un suplemento importante ás actividades que se levan a cabo no colexio e porque existe evidencia de que son un indicador de escolas e alumnos exitosos. Tamén se ten sinalado que a realización dos deberes mellora as cualificacións e desenvolve a autonomía persoal dos alumnos, que son estimulados a regularen o seus comportamentos de

estudo de modo autónomo e responsable. Pola contra, algúns dos supostos inconvenientes dos deberes son, entre outros, que poden crear saciedade no alumnado, que lles impiden divertirse e participar noutras actividades sociais e que a implicación dos proxenitores neles pode supoñer unha interferencia con respecto ás explicacións do profesorado.

Os deberes escolares son e foron obxecto de estudo ao longo da historia máis recente, tanto no ámbito internacional como dentro das nosas fronteiras. Por exemplo, nos Estados Unidos levan estudándoos hai máis de setenta anos e, a pesar diso, a opinión acerca destas tarefas é bastante cambiante. Antes do comezo do século XX, as teorías educacionais en voga apostaban polos deberes como unha boa maneira de disciplinar os estudantes. No entanto, a partir dos anos corenta a aprendizaxe mediante o adestramento e o exercicio sistemático e repetitivo vese cuestionada, e pásase daquela a lle dar prioridade á capacidade de resolución de problemas. Anos máis tarde, durante a Guerra Fría, e ante a preocupación por enfrontarse aos desafíos tecnolóxicos e á competición cos seus adversarios, os deberes son vistos como unha forma de adquisición de coñecementos. Logo, nos anos sesenta, son de novo cuestionados, xa que se formula que poden producir sobrecarga no alumnado. A década dos oitenta supón un novo cambio de parecer que se traduce outra volta nun interese polos deberes ante a preocupación dos norteamericanos pola súa falta de competitividade no mercado mundial.

No entanto, desde aquela non todo foron loanzas aos deberes. No ano 2006, unha nai norteamericana publicou un libro titulado *The Case Against Homework*, unha protesta contra as tarefas para a casa na educación primaria que fai alusión aos escasos beneficios que segundo algunhas investigacións posúen de cara ao rendemento académico, apoiándose no rexeitamento á realización dunha excesiva cantidade de deberes cada tarde. O libro recolle algunha afirmación un tanto impactante, como por exemplo que os deberes son unha das causas de obesidade infantil, posto que o tempo que o alumnado dedica a facelos lle impide xogar e practicar exercicio. Este foi un dos primeiros signos de rexeitamento cara aos deberes por parte das familias.

Non só os Estados Unidos se manifestaron en contra os deberes nos últimos anos. En Europa, a partir do ano 2012, espertou un certo caos, que podería considerarse como unha particular revolución, entre o colectivo de pais e nais de alumnos. Todo comezou en marzo de 2012, cando a Federación de Consellos de Pais de Alumnos de Francia convocou unha folga de dúas semanas sen deberes para protestar contra os traballos forzosos dos seus fillos fóra do horario lectivo. Estes pais argumentaron

que os deberes non serven para nada e causan tensións na familia, pois obríganos a exerceren de profesores e impiden que os nenos lles dediquen tempo á lectura e a outras actividades de ocio (Aunión, 2012). Os pais galos apoiáronse tamén na súa particular cruzada na prohibición que existe desde 1956 en Francia de poñerlles tarefas para a casa o alumnado de 6 a 11 anos, a cal non se está cumprindo. Porén, tal e como sinala unha docente de Lingua e Literatura dun instituto madrileño, como pretendemos que os alumnos comecen a realizar deberes aos 12 anos sen adquiriren previamente as destrezas necesarias e a rutina en cursos inferiores?

A raíz da polémica xerada en Francia, a Confederación de Asociacións de Pais e Nais de Alumnos de España (CEAPA) e a Confederación Católica Nacional de Pais de Familia e Pais de Alumnos (CONCAPA) tomaron a palabra, mais mantendo posturas bastante discordantes (aínda que non contrapostas). A primeira considera que os alumnos están sobrecargados e que a cantidade de tarefas que teñen que facer cada tarde debe diminuír, alén de que cómpre modificalas para que sexan motivadoras e estean relacionadas coa lectura, a investigación e as tecnoloxías da información e da comunicación (TIC). Ademais o presidente da CEAPA declarou que en moitas ocasións os pais saen tarde de traballar, non dispoñen de tempo e a situación dos deberes desbórdaos. O presidente da CONCAPA, pola súa vez, manifestou que os deberes son un apoio para o alumnado sempre que sexan moderados en cantidade e equilibrados e coordinados entre o profesorado. Sinalou que contribúen a crear alumnado responsable e que fomentan o afán de superación. Respecto ao papel dos pais nestas tarefas, opinou que deben estar pendentes dos deberes dos fillos especialmente cando son máis pequenos. Fronte a estas dúas posturas, os docentes sinalan que os deberes son responsabilidade dos alumnos, que deben facelos sós a partir da práctica diaria na aula, e que é precisamente esa formación na clase a que está encamiñada a anular as posibles desigualdades que poidan existir entre estudantes.

Semella, por tanto, que a folga antideberes francesa de 2012 abriu a caixa dos tronos, xa que desde ese momento se sucederon os titulares de prensa que expresan o descontento dos proxenitores coa idea de que os seus fillos se enfronten diariamente á realización de tarefas académicas despois do colexio. As opinións de pais, profesores e especialistas da educación a favor e en contra dos deberes no contexto nacional durante esta pequena revolución ocasionada por defender a prescrición ou non de deberes podería resumirse do modo que presenta Vila (2012) (véxase a Táboa 1):

Táboa 1. Pros e contras de asignar deberes escolares



ARGUMENTOS A FAVOR

- ▶ Os deberes diarios **axudan a crear hábitos de traballo, de superación e de esforzo persoal**. Unha enquisa realizada en 2014 polo sindicato CSIF en Andalucía amosaba que o 95% dos profesores asegura que os deberes fomentan o esforzo.
- ▶ Algúns expertos opinan que lles proporcionan aos nenos un valor pedagóxico «incuestionable», **ensínanlles a «ser responsables»** e desenvolven a súa disciplina.
- ▶ **Conectan os pais coa educación dos fillos**: a familia debe implicarse neles, estimulando a aprendizaxe xunto co colexio.
- ▶ **Reforzan e contextualizan o aprendido na aula**, a estimularen a capacidade de razoamento e a memoria nos nenos.
- ▶ **Favorecen a formación complementaria** e a relación coa contorna, fóra da escola, por medio da visita a museos e bibliotecas, ou o fomento da investigación.
- ▶ Axudan a **mellorar a lectura** como base fundamental para todas as aprendizaxes.
- ▶ Estimulan o manexo complementario das **tecnoloxías da información**, cada vez máis presentes nas aulas.
- ▶ **Fomentan a autonomía** e posibilitan que o alumnado aprenda a traballar só, e que, por tanto, desenvolva a capacidade de planificar e buscar información por si mesmo.
- ▶ Promoven, ademais, a **creatividade**, así como a **interacción** e a posibilidade de axuda entre alumnos a través do móbil, internet, reunións...



ARGUMENTOS EN CONTRA

- ▶ Os deberes crean tensións entre pais e fillos, complican moito a vida das familias e **son xeradores de conflitos e castigos**. A falta de tempo libre para dedicarlles aos fillos e a formación necesaria dos pais teñen moitas veces a culpa.
- ▶ O abuso destas tarefas e a súa acumulación nas diferentes materias **provoca que moitos escolares se desmotiven e crea unha fatiga** engadida ao cansazo acumulado ao longo da xornada.
- ▶ Segundo algúns especialistas, veñen **demonstrar un fracaso do sistema educativo**, concibido para sobrecargar os nenos de tarefas que deberían realizar na escola.
- ▶ Outras opinións sinalan que os alumnos ven neles unha **prolongación dunha ensinanza que non os motiva**, pouco práctica, fundamentada no libro de texto e na aprendizaxe memorística e afastada da cultura audiovisual en que se desenvolven.
- ▶ **Provocan desigualdades sociais** ao poñeren en evidencia o nivel socioeconómico e cultural da familia e da súa contorna. Mentres uns intentan axudar os fillos, outros recorren a clases particulares ou academias, e outros moitos non teñen nin o nivel educativo nin o diñeiro para poder pagar eses apoios. A CEAPA entende que cantas máis familias sintan a necesidade de recorrer ás clases e profesores particulares para completar a educación dos fillos, máis estarán fracasando o sistema educativo regrado e a igualdade de oportunidades.
- ▶ **Restrinxen o tempo para a familia, as tarefas domésticas e o ocio**: os menores necesitan tempo para levar a cabo actividades deportivas, culturais –por exemplo, a lectura de libros á marxe da aula– ou de lecer, que tamén contribúen ao seu desenvolvemento persoal.

A pesar das distintas opinións que poidan xurdir a favor e en contra dos deberes escolares, a experiencia e a investigación aconsellan fuxir dos extremismos e ter unha posición moderada e razoable cara a eles.

Non hai dúbida de que un dos principais propósitos da asignación de deberes escolares é proporcionarles aos estudantes unha oportunidade para practicaren e revisaren o material de aprendizaxe que previamente se lles presentou na aula. Por iso, algúns autores consideran os deberes escolares como unha parte máis do traballo académico do alumnado, que se establece para realizar fóra do período habitual de clases co fin de estender e ampliar a práctica de habilidades académicas. Non só iso, xa que a realización de deberes contribúe ademais a desenvolver uns bos hábitos de estudo e promove unha maior independencia e responsabilidade no proceso de aprendizaxe, axudando o alumnado a autorregularse. Ao mesmo tempo, os pais coñecen máis de cerca o que aprenden os fillos na escola, e deste modo, tamén se estreitan os vínculos familia-escola.

Así, na investigación educativa existe unha ampla evidencia dos efectos positivos que posúen os deberes escolares. Entre eles salientan a aprendizaxe e o éxito no curto prazo, a mellor retención do coñecemento, o incremento da comprensión e o enriquecemento do currículo, así como tamén a mellora do pensamento crítico, da formación de conceptos e do proceso de información. Así mesmo, a pesar de que os efectos no curto prazo dos deberes escolares son os máis argumentados para apoiar a súa utilidade e prescrición, é certo que os beneficios da realización dos deberes poden non ser inmediatos, e daquela aparecen no longo prazo, como unha maior aprendizaxe durante o tempo libre, a mellora na actitude cara ao colexio e a mellora de hábitos de estudo e habilidades. Desta forma, os efectos no longo prazo dos deberes tradúcense nunha consolidación das prácticas xerais do alumnado facilitadoras da aprendizaxe. Aínda así, o beneficio máis sinalado polos defensores dos deberes escolares é a súa capacidade para axudar os estudantes a desenvolveren a súa capacidade de xestión do tempo e as súas habilidades de estudo, o que os converte en aprendices autónomos, mesmo fóra das contornas educativas formais. Precisamente por iso quen defende os deberes afirma que estes non só teñen beneficios académicos, senón tamén numerosos efectos non académicos, entre os que destacan a mellora na autodisciplina, a mellor organización do tempo e unha maior curiosidade e independencia na solución de problemas, o que favorece o desenvolvemento de atributos persoais positivos nos nenos. Todos estes aspectos constitúen a verdadeira utilidade dos deberes e son o motivo polo que o profesorado debe prescribilos, e os alumnos deben implicarse neles.

Con todo, e malia que os educadores e as familias xeralmente apoian o seu uso, os deberes non sempre gozaron de apoio popular. Son moitos os investigadores que enumeran varias e moi distintas desvantaxes dos deberes escolares, como puido observarse na táboa anterior. Estas van desde problemas de xustiza social, por exemplo, a acentuación da desvantaxe social debido á desigualdade dos recursos de orixe, o aumento de diferenzas entre os alumnos de alto e baixo rendemento ou a diminución da motivación, entre outros, até o aumento da ansiedade ou o aburrimiento e a limitación do tempo para outras actividades.

Así mesmo, en ocasións os deberes poden supoñer verdadeiros conflitos familiares. A carga que poden comportar no ámbito familiar fai que, ás veces, poidan ir tamén contra a organización familiar, ao diminuír o tempo libre que as familias teñen para compartiren.

Outro inconveniente á hora de facer os deberes pode deberse á falta de supervisión ou a unha supervisión errónea, xa que os estudantes que fan os seus deberes sen supervisión ou cunha supervisión equivocada poden interiorizar rutinas incorrectas, así como desmotivarse ante a súa realización. A desmotivación é precisamente outra das fortes críticas existentes contra os deberes escolares, xa que habitualmente os alumnos os ven como algo moi rutineiro e pouco atractivo, e incluso as súas actitudes cara a eles adoitan ser máis negativas conforme van avanzando de curso. Esta falta de percepción de utilidade, xunto coa baixa calidade dos deberes, fai que en ocasións sexan considerados como unha poderosa ferramenta que pode chegar a causar importantes danos nos alumnos e na súa educación.

Algúns dos posibles efectos negativos atribuídos aos deberes na táboa anterior contrapóñense aos positivos. Por un lado, os deberes parecen mellorar as actitudes cara ao colexio, pero tamén se engade como efecto negativo a perda de interese que pode xerar a «saciedade» dos deberes. Obsérvase que a implicación parental nos deberes pode ter efectos positivos nas relacións pais-fillos, mais tamén negativos cando o interese das familias polos deberes dos fillos se converte en presión ou cando as técnicas que empregan non coinciden coas do profesorado. Doutra banda, os deberes vense influídos por moitos aspectos da sociedade, tanto no tocante á súa realización coma ao que se obtén coa devandita realización. En moitas familias os pais ou os irmáns maiores axudan os nenos a facer os deberes escolares, ou ben estes se valen da consulta de libros, revistas e internet. Pero non sempre ocorre isto en todas as familias, o cal debería ser tido en conta polo profesorado.

Os deberes escolares poden variar de acordo coa cantidade que cómpre realizar, a materia a que pertencen, o propósito que teñen, o grao de elección dos estudantes, o prazo para levalos a cabo, o grao de individualización e o contexto social. As variacións na cantidade de deberes poden deberse á súa frecuencia e lonxitude. Tamén son variados os obxectivos dos deberes escolares, que poden dividirse en instrutivos ou non instrutivos.

Os datos obtidos dunha investigación de Cooper, Lindsay, Nye e Greathouse (1998), en consonancia con outras moitas, poñían de relevo que os deberes escolares exercen unha maior influencia sobre o rendemento nos cursos máis avanzados ca nos inferiores. Nos primeiros cursos da educación primaria, o alumnado é menos competentes tanto en hábitos de estudo coma en control dos distractores. Cando os deberes escolares son moi esixentes e están moi por enriba da capacidade percibida dos alumnos, pode que estes se centren nas súas fraquezas e desprezen as súas capacidades. Porén, isto parece cambiar nunha revisión deste tema desde o ano 1986 até 2015, recentemente levada a cabo por Fan, Xu, Cai, He e Fan (2017), que indica que é precisamente na educación primaria, e non na secundaria obrigatoria (ESO) e bacharelato, onde os deberes exercen unha maior influencia sobre o rendemento. É por iso, e porque os deberes forman parte do proceso educativo igual ca as tarefas que se realizan dentro do centro escolar, que merecen tamén consideración, non só porque se agarde deles unha contribución positiva ao rendemento académico, senón ademais porque se trata dunha actividade en que están implicados os tres axentes que teñen cabida no proceso educativo: alumnado, familias e docentes, como veremos a continuación.

Variables implicadas na realización dos deberes escolares

Segundo se reflicte na Táboa 1, existen razóns de peso para crer tanto nos beneficios coma nos inconvenientes de prescribir deberes escolares. No entanto, os argumentos tanto a favor como en contra deben ser contemplados desde unha lente crítica por varias razóns.

1 En primeiro lugar, con base na investigación pasada é moi difícil illar e estimar o efecto específico que a realización de deberes ten sobre o desenvolvemento de coñecementos, competencias, vínculos emocionais ou desaxustes psicolóxicos e somáticos. Por exemplo, non podemos posicionarnos en contra dos deberes escolares sen máis, xa que é complicado distinguir se os resultados negativos do alumnado se deben á prescripción de deberes ou, simplemente, á inexistencia de boas prácticas instrutivas.

2 En segundo lugar, non estamos en disposición de asegurar se o beneficio ou prexuízo de facer deberes se debe aos propios deberes ou ás diferentes prácticas de implicación parental, as cales descoñecemos en detalle.

3 En terceiro lugar, tampouco sabemos en que medida os estudantes se implican profunda ou superficialmente na súa realización. Ben é certo que nas últimas décadas se desenvolveu unha ampla investigación á volta do tema dos deberes escolares, e non só en España, senón tamén noutros países. Ademais, eses estudos xeraron resultados importantes acerca das variables asociadas cos deberes escolares e as súas relacións co rendemento académico. A investigación sobre iso volveuse, xa que logo, máis complexa e tamén máis completa, xa que os investigadores encontraron unha serie de variables que deben ser controladas coa finalidade de coñecer os efectos dos deberes no rendemento. Así as cousas, e malia que arestora se está intentando resolver aquelas cuestións aínda pendentes, que se pode concluír hoxe acerca dos deberes desde as diferentes perspectivas (familias, docentes e alumnado)?

Ao longo dos anos presentáronse distintos modelos explicativos dos deberes a medida que se foi investigando neste campo. Un dos primeiros de que se ten coñecemento, o modelo procesual de Cooper (2001), considerou que a competencia, a motivación e o curso dos alumnos, así como as diferenzas individuais e a materia dos deberes, son factores esóxenos que inflúen no efecto dos

deberes, alén dos factores referidos á propia tarefa, a clase, o fogar e a comunidade. Posteriormente xurdiron outros modelos como o de Xu e Corno (2003, 2006), de carácter autorregulatorio, que poñen a énfase na preparación, na xestión e na monitorización das emocións durante o proceso de realización dos deberes; e o de Walker e Hoover-Dempsey (2004), que contempla varios aspectos de interacción pais-fillos e que lle outorga especial importancia á implicación parental no proceso de realización dos deberes escolares. Actualmente, unha parte importante da investigación sobre os deberes escolares toma como referente o modelo proposto por Trautwein e colaboradores (Trautwein e Köller, 2003; Trautwein, Lüdtke, Schnyder e Niggli, 2006), o cal pretende integrar o máis significativo dos modelos antes mencionados.

Estes autores propoñen un modelo complexo e á vez parsimonioso que se caracteriza porque ten en conta os tres axentes protagonistas no proceso de realización dos deberes (estudantes, docentes e familias), integrando as variables máis importantes propias do devandito proceso. Trátase dun modelo en que se identifican **tres bloques de variables**:



Rendemento académico



Implicación dos estudantes



Influencia da contorna

No bloque relativo ao rendemento académico inclúense as cualificacións académicas do alumnado e os seus resultados en probas de rendemento. A implicación dos estudantes nos deberes ten a ver tanto co compoñente motivacional, que incentiva, dirixe e mantén a conduta de traballo sobre os deberes escolares, como co compoñente cognitivo-conductual, en termos das estratexias cognitivas e metacognitivas usadas, o esforzo realizado, o tempo dedicado e a cantidade de deberes feitos. Canto á influencia da contorna, este bloque dá cabida a outros dos axentes implicados no proceso dos deberes: implicación parental e implicación do profesorado nos deberes prescritos.

2.1 Rendemento académico e deberes escolares

Nos primeiros estudos sobre os deberes escolares, os investigadores simplemente comparaban o rendemento de alumnos aos cales se lles asignaban estas tarefas co rendemento doutros que non tiñan que facer nin tales tarefas nin outras que ocupasen o seu tempo libre na casa. Cooper (1989) atopou vinte estudos deste tipo, dos cales catorce presentaban resultados a favor dos deberes e seis mostraban resultados en contra. Así mesmo, observouse unha clara relación entre o curso en que se atopaban os estudantes e a efectividade dos deberes: canto maiores eran os alumnos, maior era a relación entre a prescrición de deberes e o rendemento académico. Cooper e Valentine (2001) ofreceron varias explicacións a estes achados, que poñen de relevo que os deberes están máis relacionados co rendemento no ciclo de educación secundaria obrigatoria que en primaria. Algunhas desas explicacións son as seguintes:

- ▶ Os nenos máis pequenos son menos capaces de evitar os distractores internos e externos durante a realización dos deberes.
- ▶ Os nenos máis pequenos semellan ter hábitos de estudo menos efectivos, o cal diminúe o efecto que cabería esperar que teñan os deberes.
- ▶ Os profesores de educación secundaria obrigatoria tenden a asignar menos deberes co obxectivo de mellorar as habilidades de xestión do tempo que os de primaria, e céntranse máis na materia obxecto de exame.

Porén, Fan et al. (2017), cando estudaron concretamente a relación entre facer deberes e o rendemento en matemáticas, obtiveron resultados contrarios aos de Cooper e Valentine (2001) ou Cooper et al. (2006). Fan et al. encontraron que a relación entre estas variables era maior en primaria ca en secundaria ou no bacharelato. Estes resultados son importantes, pois, ao contrario do que se adoita pensar, parecen indicar a pertinencia dos deberes xa nos primeiros anos da escola (primaria). De feito, moitos colexios non prescriben deberes en primaria por entender que non son pertinentes ou son contraproducentes nestas idades.

McGrath (1992) estudou o efecto dos deberes no rendemento en noventa e catro institutos de secundaria, en tres clases de inglés en cada un dos centros. A metade dos estudantes foron elixidos para non faceren deberes e a outra metade para si facelos. A asignación dos estudantes a cada condición fíxose ao azar. O experimento durou tres semanas e implicaba doce tarefas para a casa. Os estudantes que fixeron os deberes atinxiron resultados significativamente mellores no postest de rendemento. Tamén os estudos levados a cabo por Foyle (1984, 1990) acadaron resultados en concordancia co anterior: os alumnos que foron asignados á condición aleatoria de facer deberes obtiveron mellores resultados nun postest que os asignados á condición sen deberes. Máis recentemente, Trautwein, Köller, Schmitz e Baumert (2002) conclúen tras unha investigación que os deberes están moi relacionados co rendemento en matemáticas. Aínda que a frecuencia dos deberes ten efectos positivos, as tarefas curtas reveláronse tan boas coma as longas. Ademais, viuse que a diferenza entre alumnos de alto e baixo rendemento diminúe nas clases que normalmente empregan máis tempo nos deberes.

Á vista do anterior, parece que existe certa evidencia de que os deberes escolares teñen un efecto positivo no rendemento académico, e, ademais, semella que hai unha relación recíproca entre os dous elementos. É dicir, non só os deberes escolares benefician o rendemento académico, senón que tamén un bo rendemento académico axuda á hora de levar a cabo os deberes escolares. Isto é o que precisamente evidencian algúns estudos como o realizado por Pan, Regueiro, Ponte, Rodríguez e Valle (2013) cunha mostra de estudantes de educación primaria, en que se amosou que os estudantes cun maior rendemento son os que están máis motivados intrinsecamente e máis interesados en facer os deberes. Está claro que o tipo de motivación do estudiantado cara aos deberes está relacionado coa calidade da súa implicación neles. Así, tal e como se evidenciou neste estudo, tamén os estudantes cun maior rendemento académico se implican máis nos deberes escolares (en especial no que se refire á cantidade de deberes realizados e ao aproveitamento do tempo dedicado a eses deberes). Isto encóntrase en consonancia coa maior parte das investigacións, que sinalan unha relación positiva entre a cantidade de deberes realizados e o rendemento académico. Por tanto, e de modo xeral, «facer os deberes implica que o rendemento académico mellora» e viceversa.

Por outro lado, non se atoparon diferenzas significativas entre os niveis de rendemento académico segundo o tempo dedicado aos deberes, o que nos indica que dedicarlles demasiado tempo aos deberes non semella estar relacionado de modo directo e lineal cun bo rendemento académico. É máis, investir moito tempo nestas tarefas pode estar reflectindo unha mala xestión do tempo (Núñez,

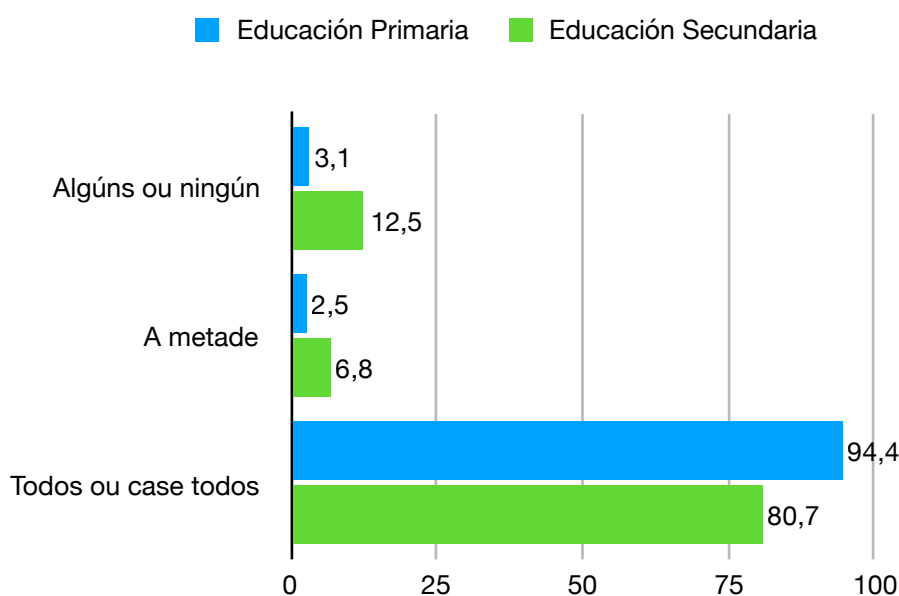
Suárez, Cerezo, et al., 2015), escasos coñecementos, pouca comprensión ou falta de concentración ou de motivación. Os tempos prolongados á hora de facer as tarefas para a casa é probable que reflectan problemas motivacionais ou de comprensión, máis que tratarse dun signo de alto esforzo e de motivación dos estudantes.

2.2 Implicación dos estudantes nos deberes escolares

Unha das variables máis importantes á hora de estudar os deberes escolares é a implicación dos estudantes. Dentro da implicación dos estudantes nos deberes escolares, hai tres variables que foron obxecto de estudo por parte da investigación: a cantidade de deberes realizados, dos prescritos polo profesorado; o tempo dedicado aos deberes; e, por último, o aproveitamento dese tempo.

1. CANTIDADE DE DEBERES REALIZADOS DOS PRESCRITOS POLO PROFESORADO

Cando falamos da cantidade de deberes escolares, malia que é importante a cantidade de deberes que o profesorado establece (variable xeralmente operativizada como o tempo que se dedica a facer os deberes), ten maior relevancia a porcentaxe deses deberes que os alumnos fan. Tendo isto en conta, os datos recollidos polo Grupo de Investigación en Psicoloxía Educativa (GIPED) da Universidade da Coruña en colaboración co Grupo de Investigación en Aprendizaxe, Dificultades e Rendemento Académico (ADIR) da Universidade de Oviedo indican que o 94,3% dos estudantes de educación primaria e o 80,7% dos estudantes de educación secundaria obrigatoria realizan todos ou case todos os deberes prescritos polo profesorado (véxase a Figura 1).



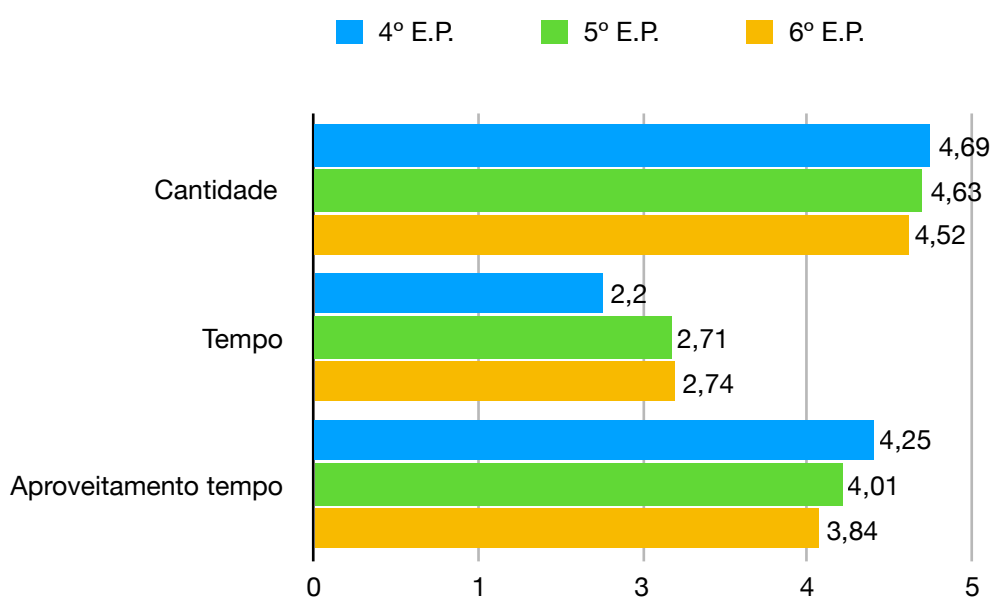
CANTIDADE DE DEBERES REALIZADOS

(dos prescritos polos profesores)

Figura 1. Representación gráfica da porcentaxe de cantidade de deberes realizados dos prescritos polo profesorado en educación primaria e en educación secundaria obrigatoria.

Doutra banda, como xa se mencionou, os datos achegados por diversas investigacións avalan unha forte relación positiva entre a cantidade de deberes que se levan a cabo e o rendemento académico (p. e., Cooper, 1989; Cooper, Robinson e Patall, 2006; Trautwein et al., 2002). Así mesmo, noutras investigacións obtívose que esta correlación é maior a medida que os estudantes avanza en idade ou curso (Cooper, Jackson, Nye e Lindsay, 2001; Zimmerman e Kitsantas, 2005). Unha das razóns esgrimidas para explicar este feito foi o motivo polo que os profesores de diferentes etapas educativas prescriben deberes. Sexa cal for a explicación, o certo é que a relación entre a cantidade de deberes e o rendemento académico parece depender, entre outros factores, da idade dos estudantes, da calidade dos deberes establecidos ou do procedemento utilizado para medir o rendemento.

Nos estudos levados a cabo por Núñez, Suárez, Cerezo, et al. (2015) e Núñez, Suárez, Rosario, Vallejo, Cerezo et al. (2015) obtívose evidencia clara de que cantos máis deberes se realizan dos que o profesorado asigna, maior é o rendemento académico obtido. Non obstante, tamén se observou que co paso dos cursos diminúe a cantidade de deberes que os alumnos fan dos que os profesores prescriben.

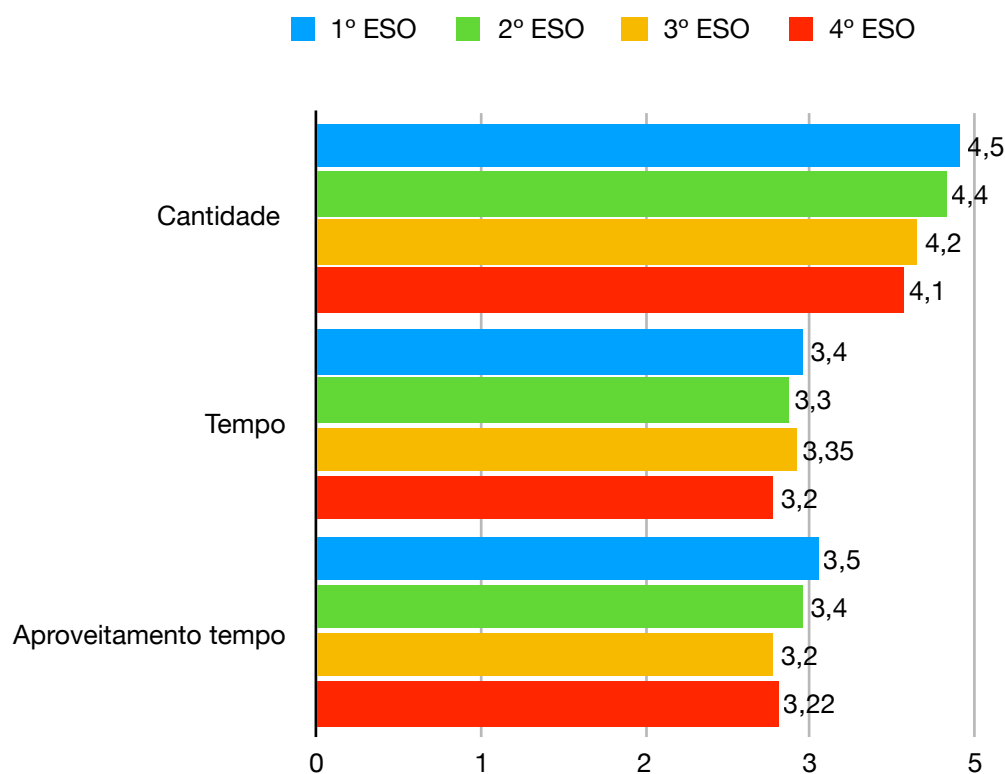


IMPLICACIÓN NOS DEBERES ESCOLARES

Figura 2. Representación gráfica dos valores medios das variables vinculadas coa implicación nos deberes escolares (cantidade de deberes realizados: CANT.DEB.; tempo dedicado aos deberes: TEM.DEB.; e aproveitamento do tempo dedicado aos deberes: APR.TEM.DEB.) en función do curso.

Resulta, xa que logo, sorprendente que conforme os estudantes avanza de curso diminúa a súa implicación nos deberes escolares. Ademais, nunha recente investigación de Valle, Regueiro, Estévez, Piñeiro, Rodríguez e Freire (2016) con estudantes de educación primaria, os resultados demostran que a medida que avanza de curso os estudantes dedican máis tempo á realización dos deberes, pero, no entanto, a xestión dese tempo vai sendo cada vez peor. Na liña deste estudo, Rodríguez-Pereiro, Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Freire e Valle (2015) indican que segundo os estudantes van avanzando de curso na educación primaria tamén se produce un aumento progresivo do tempo que dedican a facer os deberes escolares, e, porén, o aproveitamento que fan dese tempo vai sendo cada vez menor (véxase a Figura 2). En ambos os estudos, malia aumentar o tempo de dedicación, diminúe a cantidade de deberes realizados

No tocante á educación secundaria obrigatoria, noutro estudo levado a cabo por Regueiro, Valle, Núñez, Rosario, Rodríguez e Suárez (no prelo) tamén se demostra que conforme os estudantes avanza de curso realizan menos cantidade de deberes dos que lles prescriben e aproveitan peor o tempo que lles dedican (véxase a Figura 3).



IMPLICACIÓN NOS DEBERES ESCOLARES

Figura 3. Representación gráfica dos niveis das variables vinculadas coa implicación nos deberes escolares (cantidade de deberes realizado: CANT.DEB.; tempo dedicado aos deberes: TEM.DEB.; e aproveitamento do tempo dedicado aos deberes: APR.TEM.DEB.) segundo o curso (1.º, 2.º, 3.º e 4.º de educación secundaria obrigatoria).

Ademais, todo parece indicar que o tempo que se emprega facendo os deberes non inflúe en render mellor ou peor, senón que é a cantidade de deberes que realizan os estudantes dos que se lles prescriben o que máis inflúe no seu rendemento. Segundo os resultados do estudo levado a cabo por Regueiro, Valle, Núñez, Rosario, Rodicio e Sánchez (2015), levar a cabo unha maior cantidade de deberes escolares dos establecidos polo profesorado redonda nun mellor rendemento académico. Este resultado apoia, sen dúbida, a opinión dos que defenden os deberes escolares como un instrumento útil e fundamental na realidade escolar (Trautwein et al., 2006; Cooper et al., 2006), alén de se achar en consonancia cos encontrados a respecto da autoeficacia e a importancia deste constructo. Desta forma, os resultados obtidos nesta investigación de Regueiro, Valle et al. (2015) coinciden cos proporcionados por Zimmerman e Kitsantas (2005), que sinalan que aqueles estudantes que realizan máis cantidade de deberes escolares terían tamén unha competencia percibida máis alta. Así, a realización exitosa dun maior número de deberes escolares contribúe a aumentar a percepción de autoeficacia. De feito, unha vez que o estudantado efectúa os deberes escolares con éxito, isto favorece positivamente a súa autoeficacia percibida no ámbito concreto da realización dos deberes. Por tanto, a cantidade de deberes feitos con éxito pode ser, probablemente, unha fonte moi poderosa para incrementar as crenzas de autoeficacia e, como consecuencia, incidir de xeito positivo na mellora dos resultados académicos.

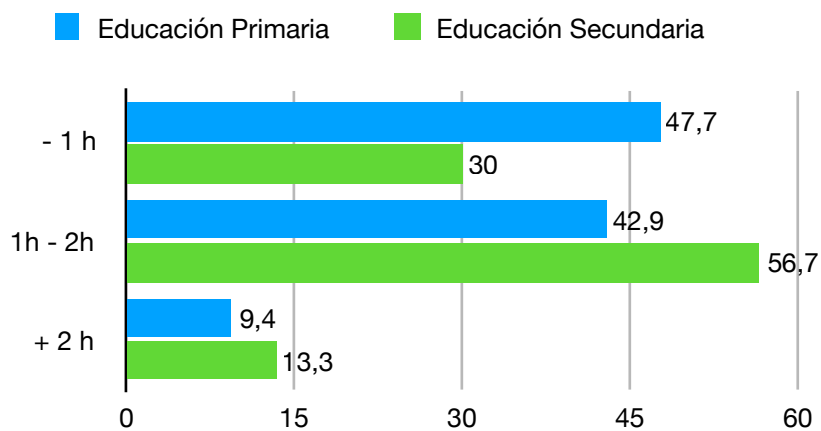
Tal e como indican estes estudos, se a cantidade de deberes que realizan os estudantes dos que se lles prescriben inflúe positivamente no rendemento académico (e o tempo non, como semellaba), que podemos daquela facer para que o alumnado acometa todos os deberes prescritos polo profesorado? Para responder esta cuestión levouse a cabo outro estudo (Regueiro, Suárez, Rodríguez e Piñeiro, 2014) no que se atopou que canto máis motivados intrinsecamente están cara aos deberes escolares os estudantes, máis aproveitan o tempo que lles dedican, mellor xestionan a súa motivación e menos ansiedade presentan ante eles, ademais de que máis cantidade de deberes realizan.

2. TEMPO DEDICADO AOS DEBERES ESCOLARES

Tal e como se indicaba na contextualización deste informe, a maioría dos detractores dos deberes escolares consideran que os alumnos están sobrecargados e que lles dedican demasiadas horas aos deberes, o que os priva de ocuparse doutras actividades fóra do horario escolar ou de pasar tempo coas familias. Os datos recollidos polos grupos de investigación GIPED e ADIR apuntan que o 47,7% dos estudantes de educación primaria e o 30% dos de educación secundaria obrigatoria dedican

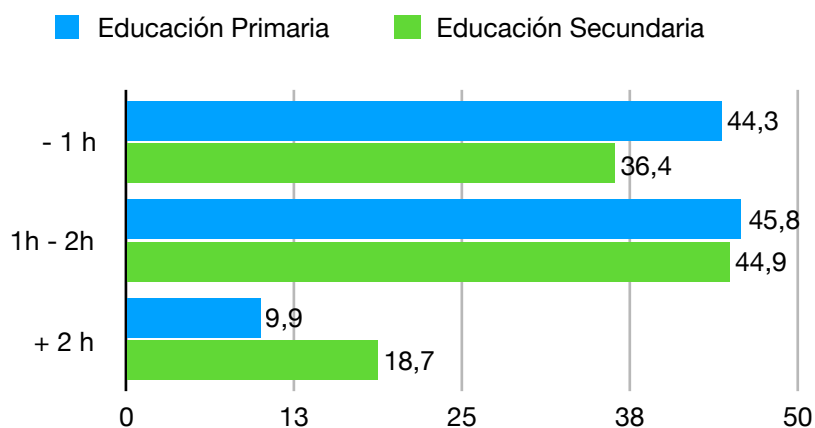
menos dunha hora diaria aos deberes escolares; ou que o 42,9% dos estudantes de educación primaria e o 56,7% dos de educación secundaria obrigatoria lles dedican entre unha e dúas horas diarias. Só un 9,4% e un 13,3% dos alumnos de educación primaria e educación secundaria obrigatoria, respectivamente, dedican máis de dúas horas diarias a facer os deberes escolares. Así pois, só un 9,4% e un 13,3% dos alumnos de educación primaria e educación secundaria obrigatoria, respectivamente, pasa dúas ou máis horas diarias realizando os deberes escolares (véxase a Figura 4). Os resultados son máis ou menos similares durante a fin de semana (véxase a Figura 5).

Por todo iso, cando se fala do tempo dedicado aos deberes, a investigación aconsella diferenciar entre a calidade e a cantidade do devandito tempo. Polo xeral, o tempo dedicado aos deberes é só un aspecto cuantitativo das horas que están os estudantes facendo os deberes, mais en ningún caso isto ten que ser necesariamente un reflexo do esforzo e a calidade da súa dedicación. Ademais, cómpre considerar, por un lado, que investir demasiado tempo nos deberes escolares pode significar que existen insuficientes coñecementos previos ou dificultades para comprender e traballar os contidos; e, polo outro, que dedicarlles pouco tempo aos deberes pode estar ben relacionado cunha grande eficiencia do alumnado, ben, pola contra, cunha grande incapacidade para realizar eses deberes. Deste modo, Trautwein et al. (2006) revelan que os alumnos que empregan máis tempo para faceren os deberes non teñen por que ser mellores estudantes, senón que pode deberse a que presentan maiores dificultades ou a problemas de concentración e/ou motivación. Estes autores engaden ademais que o esforzo que un/ha alumno/a fai na realización dos deberes non ten por que estar relacionado necesariamente co tempo que tarda en levalos a cabo. Así, máis que o tempo dedicado aos deberes, o verdadeiramente importante é o uso ou aproveitamento dese tempo (Núñez, Suárez, Cerezo, et al., 2015). De feito, algúns estudos (p. e., Beaton et al., 1996a, 1996b; Skaggs, 2007) atoparon unha relación curvilínea entre o tempo dedicado aos deberes e o logro académico. Na mesma liña no estudo de Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez e Muñiz (2015) conclúese esa relación curvilínea existente, así como que sesenta minutos é o tempo máis recomendable para duración da realización dos deberes escolares.



TEMPO ADICADO DIARIAMENTE AOS DEBERES (de luns a venres)

Figura 4. Representación gráfica da porcentaxe de tempo dedicado diariamente aos deberes escolares (de luns a venres) en educación primaria e en educación secundaria obrigatoria.



TEMPO ADICADO AOS DEBERES (na fin de semana)

Figura 5. Representación gráfica da porcentaxe de tempo dedicado aos deberes escolares durante a fin de semana en educación primaria e en educación secundaria obrigatoria.

A todo iso hai que sumarlle que a literatura existente amosou discrepancias respecto da relación entre o tempo dedicado aos deberes e o rendemento académico. Mentres que nalgunhas metaanálises (p. e., Cooper, 1989; Cooper e Valentine, 2001) se informa dunha relación positiva entre ambas as variables, noutros estudos observouse unha relación feble, nula ou negativa (p. e., Tam, 2009; Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2002). Os estudos mencionados diferían na idade dos estudantes, polo que esta podería ser unha variable parcialmente responsable das devanditas discrepancias. Os resultados obtidos nalgúns traballos (Núñez, Suárez, Cerezo, et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosario, Vallejo, Cerezo et al., 2015) mostraron que a relación entre o tempo dedicado aos deberes e o rendemento académico era negativa, isto é, a maior tempo empregado na realización dos deberes, menor rendemento obtido. Estes resultados foron interpretados a se entender que tal vez o problema

estaba en como de eficaces eran os estudantes na xestión do tempo que usaban para facer os deberes. Tiña sentido pensar que canto peor é a xestión do tempo, maior cantidade de tempo será necesario para realizar un número determinado de deberes.

Doutra banda, tales resultados confirmaron que a idade xoga un papel relevante nesta relación, pero que non era suficiente con controlar o seu efecto. Por este motivo, e co fin de resolver esta interrogante, deseñouse un novo estudo que levaron a cabo Rosario, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez et al. (2015). Para iso recolléronse datos dun número importante de estudantes de primaria e secundaria, os cales permitiron observar que a relación entre o tempo dedicado aos deberes e o rendemento académico difire segundo a etapa educativa en que se encontran os alumnos: é negativa en educación primaria; nula, aínda que positiva e próxima á significación, para o segundo ciclo de educación secundaria obrigatoria; e positiva para o segundo ciclo de educación secundaria obrigatoria. Isto indícanos que a idade non só é unha variable importante nesta relación, senón que a condiciona notablemente. Unha posible explicación destes resultados é que o cambio do signo da relación desde negativa (en primaria) até positiva (en secundaria) podería deberse, cando menos en parte, a que as habilidades de xestión do tempo en educación primaria son máis escasas, mentres que en educación secundaria obrigatoria son maiores e utilízanse con maior eficacia. Nesta mesma liña, Rodríguez-Pereiro et al. (2015) efectuaron un estudo cuxos resultados indicaron que, segundo os estudantes van avanzando de curso en educación primaria, ten lugar un aumento progresivo do tempo que dedican a facer os deberes escolares e, con todo, o aproveitamento que fan dese tempo vai sendo cada vez menor.

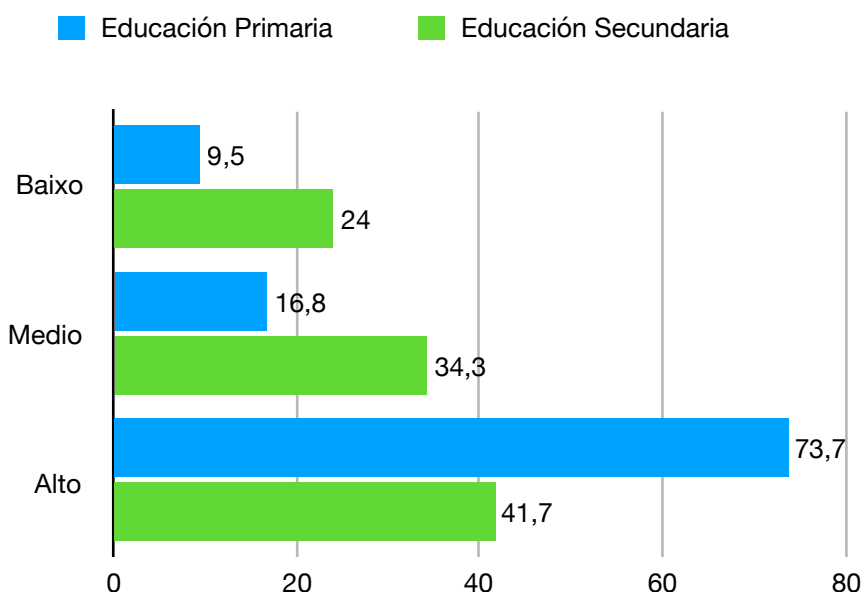
Alén disto, os resultados da investigación realizada por Rosario, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez et al. (2015) tamén amosaron que a cantidade de tempo dedicado aos deberes é lixeiramente maior co paso dos cursos e respecto á variable xénero, xa que as rapazas destinan máis tempo aos deberes que os rapaces, na liña doutros achados previos (Trautwein, 2007; Wagner, Schober e Spiel, 2007). Noutros estudos de Regueiro et al. (en prensa) e de Núñez, Suárez, Cerezo et al. (2015) confírmase que, tal e como se prevía, as rapazas parecen empregar máis tempo para faceren os deberes escolares (Trautwein, 2007) aínda que, segundo os resultados obtidos, aproveitan ese tempo peor que os rapaces.

Con todas estas evidencias, ten sentido pensar que máis que o tempo dedicado aos deberes, o verdadeiramente importante é o uso que se fai dese tempo.

3. APROVEITAMENTO DO TEMPO DEDICADO AOS DEBERES ESCOLARES

Os deberes escolares case sempre se consideraron un importante vehículo para o desenvolvemento de estratexias de autorregulación, entre as cales salienta a xestión do tempo como unha das máis relevantes. A xestión do tempo conceptualízase como un aspecto relevante do comportamento de autorregulación que implica os intentos dos individuos para planificar, supervisar e regular o uso do tempo. O manexo do tempo dedicado aos deberes é unha área onde o nivel de autorregulación dos alumnos xoga un papel predominante. Para os estudantes, xestionar o tempo dos deberes é, ás veces, todo un reto, pois ese tempo ben xestionado pode chegar a ter unha influencia positiva no éxito académico.

A literatura científica ocupouse profundamente de estudar a relación entre a cantidade de deberes realizados, o tempo dedicado a estas tarefas e o rendemento académico. Porén, hai poucos anos que se empeza a investigar sobre a xestión do tempo dedicado a facer os deberes. Nas investigacións levadas a cabo polos grupos GIPED e ADIR, incluíuse o estudo desta variable e da súa relación co tempo dedicado aos deberes, a cantidade de deberes realizados e outras variables incluídas nos diferentes modelos explicativos sobre os deberes escolares. Así, dos datos recollidos obtense que o 73,7% dos estudantes de educación primaria aproveitan moito o tempo que lles dedican aos deberes, mais estes resultados non son tan optimistas en secundaria, onde a porcentaxe baixa ao 41,7% (véxase a Figura 6).



APROVEITAMENTO DO TEMPO ADICADO AOS DEBERES

Figura 6. Representación gráfica da porcentaxe de aproveitamento do tempo dedicado aos deberes escolares en educación primaria e en educación secundaria obrigatoria.

Os resultados obtidos con diferentes mostras indicaron que se trata dunha das variables de implicación nos deberes que máis predí o rendemento académico de entre as que estudamos, e esta relación é máis forte canto maiores son os estudantes. Así e todo, como indica a Figura 6, tamén se observou que o aproveitamento do tempo dedicado aos deberes decrece lixeiramente a medida que o alumnado asiste a cursos superiores (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Regueiro et al., en prensa; Rodríguez-Pereiro et al., 2015) (véxase as figuras 2 e 3).

Nun estudo levado a cabo en educación primaria por Valle, Pan, Núñez, Rosario, Rodríguez e Regueiro (2015) demostrouse que o aproveitamento e a cantidade de deberes realizados (dos prescritos polo profesorado) predín positiva e significativamente o rendemento académico en matemáticas e inglés, mentres que o tempo dedicado a facer os deberes, máis unha vez, non semellaba ser relevante. Daquela, en consonancia con outros estudos (Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann e Lüdtke, 2009), a maior número de deberes realizados dos prescritos, maior é o rendemento académico obtido polos alumnos. A isto hai que engadir que, alén desta variable, tamén resulta relevante o aproveitamento do tempo dedicado aos deberes. En definitiva, os resultados deste traballo permiten concluír que o rendemento académico nos últimos cursos de primaria (nas materias de lingua inglesa e matemáticas) será maior na medida en que se realice maior cantidade de deberes escolares dos prescritos, se aproveite mellor o tempo utilizado e se dedique menos tempo para facer os deberes. Estes resultados coinciden cos presentados tamén noutros estudos (véxase, p. e., Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Suárez, 2015). Deste xeito, reafírmase que realizar un maior número de deberes redunda nun mellor rendemento académico, o cal apoia a opinión dos que defenden os deberes escolares como un instrumento útil e fundamental na realidade escolar. Isto áchase en consonancia con outro dos estudos de Valle, Pan, Regueiro, Suárez, Tuero e Rosario (2015), en que se apunta que o estudantado que xestiona ben o seu tempo de traballo (e non de xeito necesario o que dedica máis tempo) é o que máis profundamente traballa sobre os deberes escolares.

4. O ROL DAS VARIABLES MOTIVACIONAIS E COGNITIVAS

Canto ás variables do alumnado, a investigación sobre a relación entre os deberes escolares e o rendemento escolar céntrase, en boa medida, en como o tempo empregado polos alumnos na realización dos deberes que se lles asignan incide no rendemento académico. Non obstante, os resultados da investigación presentan aínda certas limitacións importantes na súa capacidade explicativa do rendemento. Por iso, outros estudos suxiren un cambio de dirección (Rosario et al.

2009; Trautwein, 2007; Trautwein e Köller, 2003), co obxecto de lles outorgar un maior peso a outras variables máis procesuais, como son, por exemplo, as variables motivacionais.

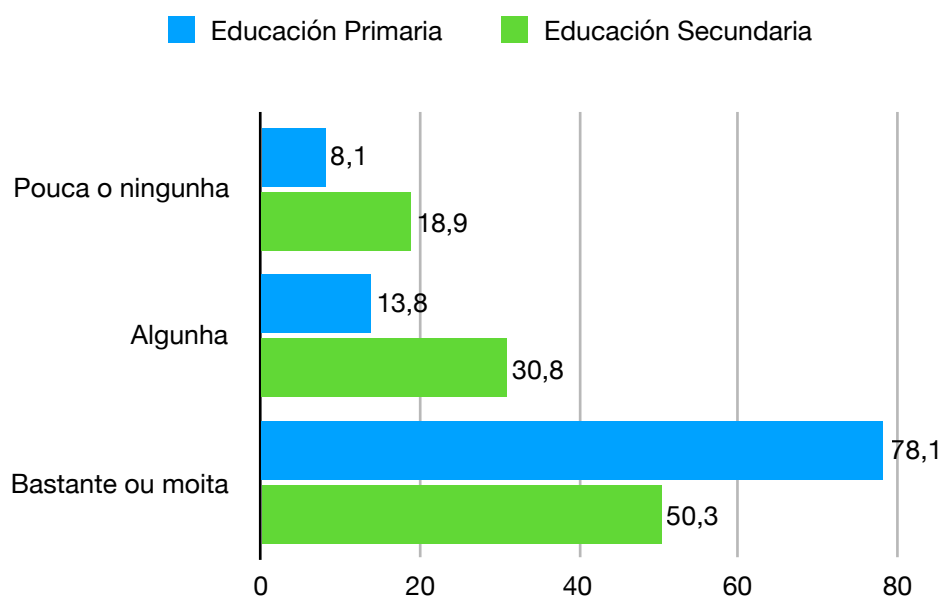
A literatura recente suxire que as variables de natureza motivacional poden contribuír a explicar mellor a complexa relación entre os deberes escolares e o éxito académico dos alumnos. Como afirma Corno (2000), resulta de grande interese comprender cales son as razóns que levan os alumnos á realización dos deberes escolares que se lles prescriben, así como entender a causa e/ou as razóns desa implicación. De feito, cando se trata dos deberes escolares, os estudantes teñen moitas máis opcións á hora de tomaren decisións respecto ás súas preferencias á hora de se implicaren. Por iso, hai grandes diferenzas individuais tanto na fonte e a forza da motivación para facer os deberes como nas preferencias sobre que, cando, onde, como e con quen lles gusta facelos aos alumnos.

Segundo Kitsantas e Zimmerman (2009) os deberes escolares, de modo similar a outras tarefas académicas, poden levarse a cabo por razóns ou motivos intrínsecos ou por razóns ou motivos extrínsecos. Cando o estudantado se implica nos deberes escolares, goza con eles e se interesa por eles, e os fai coa intención de aprender, contribúen a regular a súa aprendizaxe, logran aprendizaxes de máis calidade e manifestan maior nivel de benestar que cando se implican nos deberes por razóns extrínsecas, tales como o desexo de compracer outros, demostrar habilidade, evitar sentirse estúpido ou eludir un castigo. Así, a motivación extrínseca asóciase cuns niveis máis baixos de persistencia, aprendizaxe e coñecementos, e cun maior risco de abandono escolar. En cambio, a motivación intrínseca asóciase a alta persistencia, creatividade, maior rendemento e emocións positivas e interese na escola. Os resultados da investigación efectuada por Xu (2005) tamén suxiren que o estudantado que se identifica máis con razóns intrínsecas ten máis posibilidades de obter mellores cualificacións que o que opta prioritariamente por motivos extrínsecos. Ademais, segundo Bong (2001), os estudantes non ven os deberes de todas as materias como igual de interesantes ou importantes.

De por parte, parece que a motivación dos alumnos cara aos deberes diminúe a medida que avanzan na escola. Así o demostra un estudo levado a cabo por Valle et al. (2016) en educación primaria, cuxos resultados amosan que a actitude cara aos deberes escolares empeora, e a motivación intrínseca e o interese por eles diminúe, a medida que transcorre a escolaridade dos estudantes. Desta forma, se a un/ha estudante non lle gusta a escola, probablemente non vaia ter ningún interese na realización dos deberes escolares. Ao mesmo tempo, a visión dos deberes escolares como unha actividade rutineira

por parte dos alumnos adoita provocar que as súas actitudes cara a eles se volvan máis negativas co paso dos anos escolares. Por iso, resulta necesario coñecer se os estudantes entenden o propósito dos deberes escolares e se valoran facelos. Se os estudantes comprenden como os deberes escolares poden afectar ao seu rendemento, a súa actitude cara a eles tende a mellorar. Ademais, a utilidade que os alumnos ven nos deberes escolares, así como os obxectivos que pretenden conseguir coa súa realización, son factores motivacionais relevantes á hora de implicarse neses deberes. Valle, Pan, Regueiro et al. (2015) confirman que a maior ou menor implicación do alumnado cos deberes escolares enlaza co grao de motivación intrínseca e unha actitude positiva dos alumnos cara a este tipo de tarefas.

Tamén outros estudos suxiren (véxase, p. e., Regueiro et al., en prensa) que as variables motivacionais e afectivas explican os cambios na implicación nos deberes escolares que se dan ao longo da educación secundaria. Parece que a implicación dos alumnos non depende tanto de como estean de interesados e motivados intrinsecamente polos deberes, nin tampouco de como perciban de útiles eses deberes ou do grao de ansiedade que lles provoque a súa realización, senón que está relacionada principalmente cos niveis de rendemento previo. A explicación podería residir en que moitos dos deberes que deben facer os estudantes lles resultan, adoito, aburridos e por iso non os ven como unha das súas actividades preferidas fóra do horario escolar. Así, os resultados do estudo apuntado van na mesma dirección que os encontrados na literatura previa (véxase Eccles, Lord, Roeser, Barber e Jozefowicz, 1997), segundo os cales durante a educación secundaria se produce un desaxuste entre as novas necesidades que xorden na adolescencia e o que a escola ofrece. Uns adolescentes que requiren cada vez máis autonomía e actividades máis estimulantes atópanse cunha escola que lles ofrece un currículo cada vez máis estruturado e cerrado, o que comporta actividades pouco estimulantes e motivantes. É por iso que os deberes son vistos con frecuencia polos estudantes como unha actividade rutineira, e as súas actitudes cara a eles adoitan ser máis negativas segundo van avanzando de curso, até o punto de chegaren a percibilos máis como unha imposición dos profesores con que é necesario cumprir para obter unha boa nota máis ca como unha actividade motivadora, útil e favorecedora de aprendizaxes profundas e significativas (véxase a Figura 7).



PERCEPCIÓN DE UTILIDADE DOS DEBERES

Figura 7. Representación gráfica da porcentaxe de percepción de utilidade dos deberes escolares en educación primaria e en educación secundaria obrigatoria.

Por outro lado, en relación co estudo de Regueiro et al. (no prelo), indícase que se a medida que se avanza de curso descende esta implicación e, en consecuencia, o rendemento académico dos estudantes, sobre todo para aqueles estudantes con peores niveis de rendemento académico previo, entón a prescrición de deberes debe estar adaptada aos coñecementos, as competencias, as necesidades e os intereses de cada estudante. O deseño de igual cantidade, modalidade e nivel de dificultade dos deberes para todos os estudantes é unha medida que prexudica en especial aqueles que teñen peores niveis de rendemento e menos coñecementos, que están menos motivados ou mesmo aqueles que teñen maiores dificultades.

Así mesmo, atopouse que os estudantes dos cursos máis altos están menos interesados nos deberes e a súa actitude cara a eles se vai volviendo máis negativa conforme pasan os anos (Regueiro, Suárez et al., 2015). Unha posible explicación disto poden ser os factores contextuais que interveñen na realización dos deberes (véxase, p. e., Rogers e Hallam, 2006; Xu e Corno, 2006).

Do mesmo modo, pode observarse que os estudantes, conforme van avanzado na escola, están menos motivados intrinsecamente cara aos deberes e os ven menos útiles (véxase a Figura 7). A teoría da expectativa-valor (Eccles, Adler e Meece, 1984; Eccles e Wigfield, 2002) é especialmente adecuada para explicar os aspectos motivacionais da conduta ante os deberes escolares, e como tal, suxire que os estudantes están máis dispostos a involucrarse naquelas tarefas percibidas como

emocionalmente gratificantes, valiosas e onde o esforzo «vale a pena». É posible que o problema dos estudantes de educación secundaria obrigatoria non sexa tanto a falta de comprensión dos beneficios que os deberes poden proporcionarlles como a percepción de que os custos asociados inmediatos poden ser maiores que os beneficios potenciais. Esta situación vese agravada pola tendencia das políticas e prácticas que fomentan a motivación extrínseca en lugar da intrínseca, a través dos tipos de actividades que requiren os deberes escolares. Xa que logo, os deberes escolares non deben asignarse simplemente por norma, como unha rutina, ou porque se supón que son unha boa práctica, senón que cómpre deseñalos para cultivar a aprendizaxe e o crecemento persoal dos estudantes. Igual ca calquera outro aspecto da educación, os estudantes teñen que entender por que están aprendendo algo e como os beneficiará no mundo real. Deste modo, se comprenden como poden os deberes escolares afectar ao seu rendemento, a súa actitude cara a eles mellorará, igual ca o seu interese, a súa percepción de utilidade e a súa motivación.

Sexa como for, os resultados de varias destas investigacións poñen de manifesto a falta progresiva de motivación e a implicación dos estudantes nos deberes escolares. Así, este descenso na motivación dos estudantes a medida que avanzan de curso debería axudarnos a analizar que podemos mellorar nas nosas prácticas educativas. A falta de motivación comporta unha diminución na implicación nos deberes que pode estar tendo serias repercusións nos resultados educativos. Como conseguir que se aborden os deberes con maior motivación, e, sobre todo, como manter viva esa motivación ao longo da escolaridade, pode ser un dos principais retos de futuros traballos de investigación. Non obstante, para iso sería necesario indagar primeiro sobre os condicionantes desta tendencia tan negativa. Por que cada vez está menos motivado o estudiantado para facer os deberes?, por que a medida que ascende de curso os atopa menos útiles?, por que a actitude cara aos deberes é máis negativa? etc. Crese que a busca destas variables ou factores pode residir principalmente en dous contextos: escolar (p. e., o tipo de deberes que se prescriben, o tipo de feedback que o profesorado fornece respecto dos deberes que prescribe, e das continxencias; que valor instrumental ten realizar os deberes?, que ocorre se os fan todos e ben?, que ocorre se non se fan todos ou se fan mal?) e familiar (p. e., o tipo de implicación familiar e as condicións en que se realizan os deberes escolares, como son a cantidade de actividades extraescolares diarias, a dispoñibilidade dun espazo propio para facer os deberes etc.).

2.3 Implicación do profesorado nos deberes escolares

Actualmente, e ante a controversia dos deberes escolares, a educación ten pendentes varios desafíos no que aos profesores se refire. En primeiro lugar, un dos argumentos máis usado entre os críticos cos deberes é a pouca ou inexistente coordinación entre os docentes cando se lles asignan deberes aos estudantes. De existir esta falta de coordinación iso pode dar lugar a unha estimación inadecuada do tempo necesario para completar as tarefas. Como resultado desta falta de coordinación, os estudantes poden ter dificultades para completar as tarefas escolares e non desenvolver estratexias de autorregulación e de aprendizaxe consistentes para facer os deberes.

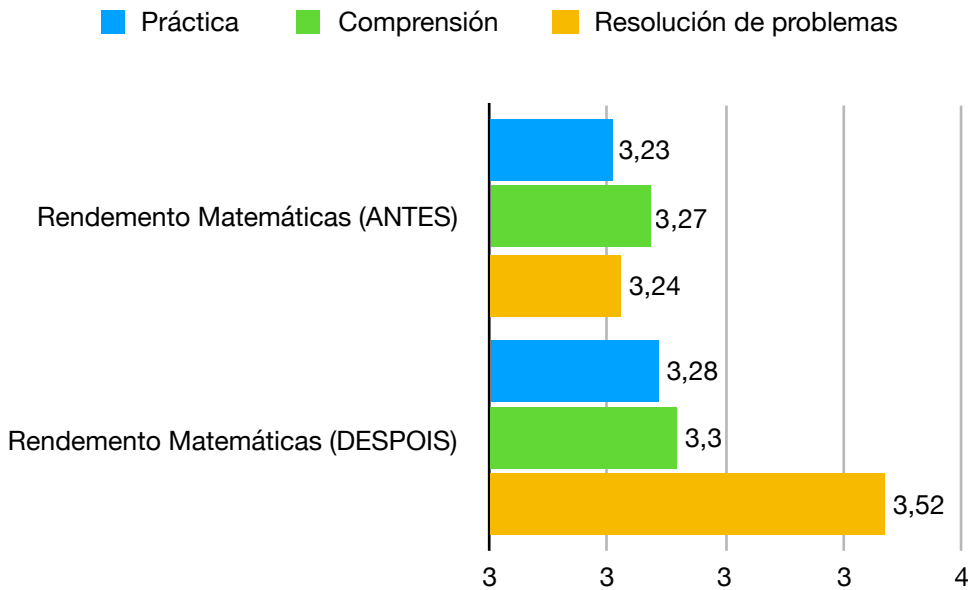
Por outro lado, xeralmente asígnaselle os mesmos deberes a toda a clase. Porén, se un/ha estudante xa domina un concepto, a práctica adicional non contribúe a aumentar o seu rendemento. Se un/ha estudante non entende ou aínda non adquiriu un concepto, a práctica repetida de maneira incorrecta conduce á súa frustración, non ao desenvolvemento das habilidades desexadas. En moitos casos, ante deberes inadecuados os pais rematan por facer o traballo polos seus fillos. Nalgunhas ocasións, os alumnos terminan a xornada escolar con tal cantidade de deberes que os realizan con desgana e escasa calidade. Isto agrávase aínda máis cando os profesores só se centran en se os realizaron ou non, e non na súa calidade.

Así, resulta interesante coñecer como é a implicación dos profesores nos deberes escolares, por un lado en relación coa prescrición e por outro á hora de corríxilos.

5. PRESCRICIÓN DOS DEBERES ESCOLARES POR PARTE DO PROFESORADO

O tipo de deberes que o profesorado asigna, ademais das variables xa consideradas anteriormente e relacionadas co estudiantado, parece ter tamén efectos distintos. Así, nun estudo levado a cabo por Rosario, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Mourão et al. (2015) seleccionouse unha mostra de profesores de matemáticas que unha vez á semana, durante un mes e medio, estableceron TPC que tiñan un propósito diferente. Ao final das seis semanas, os estudantes completaron unha proba de rendemento matemático. Os resultados mostraron que a resolución de problemas incidiu positivamente nos logros matemáticos dos estudantes, mentres que as tarefas de práctica e de comprensión non tanto (véxase a Figura 8). Estes achados non estaban relacionados coa cantidade de tarefas que os estudantes completaron, mais salienta a importancia do papel do profesorado na

primeira fase do proceso dos deberes (é dicir, que deseñe deberes cun propósito específico) e demostra que a finalidade con que se prescriben pode ter un peso relevante no resultado final.



TIPO DE DEBERES SEGÚN PROPÓSITO

Figura 8. Tipo de deberes segundo o seu propósito e resultados antes do test e despois do test nunha proba de rendemento en matemáticas.

6. CORRECCIÓN DOS DEBERES ESCOLARES: FEEDBACK DO PROFESORADO, IMPLICACIÓN DOS ESTUDANTES NOS DEBERES ESCOLARES E RENDEMENTO ACADÉMICO

En liña cos datos proporcionados por outros estudos previos (p. e. Trautwein e Lüdtke, 2009; Xu e Wu, 2013), os resultados obtidos nun traballo de Núñez, Suárez, Rosario, Vallejo, Cerezo et al. (2015) amosan unha asociación positiva entre a percepción do alumnado do feedback do profesorado e a cantidade de deberes realizados. Os alumnos que perciben maior cantidade de feedback por parte dos seus profesores respecto dos deberes que fan son aqueles que levan a cabo unha maior cantidade de deberes dos prescritos polos profesores. Así mesmo, obtívose tamén unha relación positiva entre recibir feedback dos profesores e a xestión do tempo utilizado na realización dos deberes. Así, a maior cantidade de feedback percibido, maior é a xestión do tempo usado nesta actividade. Isto podería explicar o feito de que a recepción de feedback non afecte á cantidade de tempo utilizado en realizar os deberes; é dicir, a maior cantidade de deberes realizados en presenza de feedback débese, máis que á cantidade de tempo, a unha boa xestión do tempo.

Por tanto, semella evidente a relevancia de que o profesorado achegue feedback aos seus alumnos tras realizar os deberes. Ademais, comprobouse que se o alumnado recibe feedback do profesorado, tamén se implica máis na realización dos deberes (máis cantidade de deberes feito e mellor xestión do tempo empregado) e o seu rendemento académico mellora.

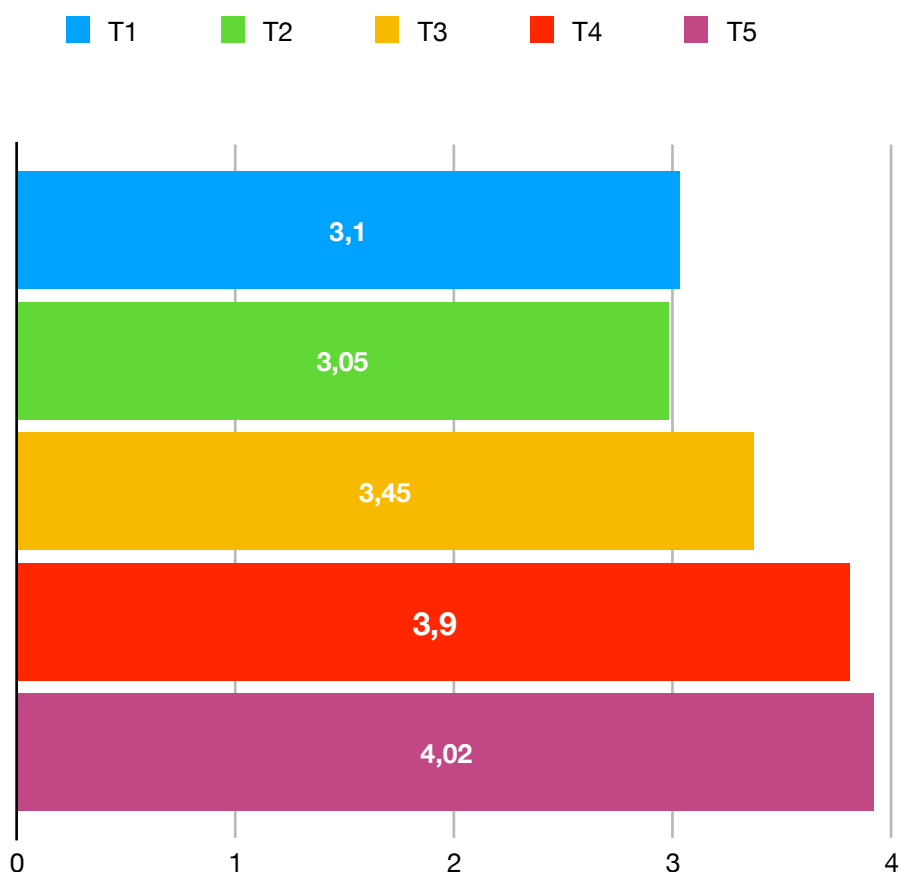
No entanto, a pesar da importancia que parece ter a achega de feedback do profesorado sobre a realización de deberes por parte dos alumnos, os resultados obtidos noutras investigacións (p. e. Núñez, Suárez, Rosario, Vallejo, Cerezo et al., 2015) mostran que a percepción do alumnado sobre o feedback do profesorado respecto dos deberes decrece a medida que os alumnos asisten a cursos superiores, algo que tamén aparece reflectido noutros estudos (véxase, p. e., Katz, Kaplan e Gueta, 2010). Aínda que é posible que isto sexa debido a que os profesores entenden que os alumnos deben ser progresivamente máis responsables da súa conduta á hora de faceren os deberes, ou que cada vez dispoñen de maiores habilidades e coñecementos para xestionar mellor a súa conduta neste contexto, ou ambas as cousas, o certo é que canto maior é o feedback mellor é a xestión do tempo e maior o rendemento académico. Por iso, estes datos supoñen unha chamada de atención ao profesorado de educación secundaria obrigatoria, co propósito de que non abandone a promoción de bos hábitos de traballo dos seus alumnos en cursos superiores.

7. TIPOS DE FEEDBACK DO PROFESORADO E INFLUENCIA DESTE FEEDBACK NO RENDEMENTO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES

Vista a relevancia do feedback do profesorado para o comportamento dos estudantes ante os deberes escolares e, daquela, para o rendemento académico obtido finalmente, unha pregunta interesante é esta: é igualmente relevante calquera tipo de feedback fornecido polo profesorado?

Para responder esta pregunta, Rosario et al. (2015) deseñaron un estudo case experimental en que diferentes profesores da materia de lingua estranxeira (inglés) foron asignados a cinco modalidades distintas de feedback ou seguimento dos deberes, que puxeron en práctica cos alumnos durante un tempo. Os cinco tipos de feedback foron os seguintes: 1) verificar se o alumnado fixo os deberes; 2) responder dúbidas do alumnado sobre os deberes; 3) corrixir oralmente os deberes; 4) corrixir os deberes no encerado; e 5) recoller e cualificar os deberes individualmente.

Os resultados obtidos mostraron, unha vez controlado o rendemento académico previo, diferenzas estatisticamente significativas no rendemento académico dos estudantes segundo o tipo de feedback que recibiran. O rendemento do alumnado na materia era mellor na medida en que o tipo de feedback recibido era máis concreto, tal e como pode observarse na Figura 9.



MODALIDADES DE FEEDBACK E INFLUENCIA NO RENDEMENTO ACADÉMICO

Figura 9. Distintas modalidades de feedback ou seguimento dos deberes e influencia deste feedback no rendemento académico dos estudantes: 1) verificar se o alumnado fixo os deberes; 2) responder preguntas do alumnado sobre os deberes; 3) corrixir oralmente os deberes; 4) corrixir os deberes no encerado; e 5) recoller e cualificar TPC individualmente.

En definitiva, os datos proporcionados por estes traballos (véxase, p. e., Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015) mostraron que a prescrición de deberes debe ser seguida do feedback do profesorado, e que a mellor forma de feedback é aquela que incorpora información sobre os erros cometidos e as estratexias que cómpre seguir para facer os deberes correctamente.

Xa que logo, o que todos estes estudos nos indican é que o vínculo entre a realización dos deberes e o rendemento académico é posible na medida en que os deberes sexan de calidade. A calidade radica en que sexan apropiados e teñan un propósito claro, e que tras levalos a cabo o alumnado reciba dos seus

profesores resposta de se o que fixo está ben ou non. Se isto ocorre, os alumnos percibirán os deberes como algo útil e como unha oportunidade para mellorar os seus coñecementos. Non é suficiente con poñer deberes, a clave está en que o alumnado os perciba como unha ferramenta valiosa e beneficiosa para a súa aprendizaxe.

No que respecta á súa prescrición, antes de nada o profesorado debe explicarlles aos alumnos como facer os deberes, o que inclúe a provisión de exemplos e estratexias específicas. Tamén, se é posible, pode ofrecérselles aos estudantes tempo para iniciaren a tarefa na clase, ademais de comprobar a súa comprensión e prestarlles axuda antes do final. Así mesmo, as tarefas deben estar relacionadas explicitamente co traballo e co explicado na clase, e o alumnado debe percibir as expectativas da súa asignación, así como as consecuencias da súa realización. Tamén o tipo e a cantidade de tarefas deben axustarse ao nivel de coñecementos e capacidades de cada alumno/a.

2.4 Implicación parental nos deberes escolares

Finalmente, tamén resulta imprescindible estudar a relevancia da implicación dos pais no contexto dos deberes escolares.

Algunhas cuestións que aínda estaban sen responder na investigación sobre deberes escolares referíanse a como conceptualizan os pais de alumnos de cuarto curso a súa implicación nos deberes escolares, e que fan os pais para implicarse. Para acceder a esta información Cunha et al. (2015) realizaron un estudo en que se empregou a técnica da entrevista fenomenográfica, de modo que a información foi analizada desde a perspectiva das persoas participantes e non do persoal investigador. Da análise das entrevistas aos proxenitores, obtivéronse tres tipos de implicación parental (que): promoción de autonomía, control da aprendizaxe e incentivo da aprendizaxe; coas súas tres formas de implicación ou estratexias correspondentes (como): subsidiariedade, colaboración e control das emocións.

Promoción de autonomía-subsidiariedade foi definido polos pais como unha oportunidade para desenvolveren o sentido de independencia dos fillos á hora de facer os deberes, o cal comporta pola súa parte axuda, pero non a realización das tarefas.

Control da aprendizaxe-colaboración entendeuse como aquelas condutas que lles permiten aos pais controlaren o nivel de contido dominado polos fillos, ademais do proceso de aprendizaxe seguido e as

dificultades experimentadas, para o que os pais ven necesaria a vontade de axudar os seus fillos a estudar, a organizar o ambiente de estudo e a desenvolver estratexias que lles sexan útiles no seu desempeño.

Incentivo da aprendizaxe-control foi definido como implicación como facilitador do éxito académico, na medida en que comporta accións ou condutas dos pais para axudaren a afrontar as emocións negativas dos fillos durante a realización dos deberes escolares.

En resumo, os resultados sinalaron que os pais de estudantes de educación primaria conceptualizan a implicación nos deberes como unha ferramenta útil e efectiva para promoveren o éxito académico dos fillos. O incentivo e a motivación ante o estudo, ademais do control e a monitorización das actividades de aprendizaxe que instan os alumnos a renderen mellor no colexio, son os aspectos sinalados polos pais principalmente. De acordo con estas tres categorías, os participantes sinalaron unha serie de comportamentos abertos (ensinanza de estratexias para superar as dificultades e afrontar a continuación da tarefa) como evidencia da súa implicación. Remarcaron a idea de que para o alumnado é moi importante que se desenvolva a habilidade de traballo autónomo.

Finalmente, neste traballo concluíuse que os argumentos esgrimidos polos pais e polas nais en relación coas características da implicación parental na realización dos deberes dos fillos en educación primaria non son substancialmente diferentes dos observados por outros investigadores en educación secundaria obrigatoria (véxase Lorenz e Wild, 2007).

8. IMPLICACIÓN PARENTAL: EFECTO NA IMPLICACIÓN DO ALUMNADO NOS DEBERES E NO SEU RENDIMENTO ACADÉMICO

Nun traballo levado a cabo por Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al. (2015) deseñouse un estudo en que se analizaba o efecto de dous tipos de implicación parental (control e soporte), identificables nos tres niveis escolares (5.º e 6.º de primaria, 1.º e 2.º de ESO, e 3.º e 4.º de ESO), sobre a implicación do alumnado nos deberes escolares (cantidade de deberes feito, tempo dedicado e aproveitamento deste tempo) e sobre o seu rendemento académico.

O obxectivo do traballo foi a análise do efecto dos diferentes tipos de implicación parental (control e soporte) sobre a implicación do alumnado nos deberes escolares (cantidade de deberes realizados, tempo dedicado e aproveitamento do tempo dedicado), e sobre o rendemento académico, segundo a

idade (primaria, primeiro ciclo da ESO e segundo ciclo da ESO) e o xénero dos estudantes. Elaborouse un modelo de relacións causais co que se pretendía analizar o efecto dos dous tipos de implicación parental sobre a implicación dos estudantes na realización dos deberes e sobre o rendemento académico.

En síntese, os resultados máis importantes foron os seguintes:

1. En termos xerais, a implicación parental no contexto da realización de deberes por parte dos fillos, como tamén ocorreu coa implicación do profesorado, decrece a medida que os estudantes ascenden de curso.
2. O efecto da implicación parental sobre a implicación do estudantado nos deberes varía en función do curso en que se encontre o/a estudante. En termos xerais, na mostra de alumnos de primaria non existe relación significativa. Pola contra, no primeiro e segundo ciclo da ESO a implicación parental ten un efecto significativo sobre a implicación dos estudantes (aínda que a relación é distinta segundo a variable de que se trate).
3. En ningunha das tres etapas educativas consideradas nesta investigación a implicación parental percibida inflúe directamente sobre a cantidade de deberes que se fan, senón que o seu efecto prodúcese a través do tempo investido en realizar os deberes e a xestión que se fai dese tempo: no primeiro e segundo ciclo da ESO, canto maior é a implicación parental percibida, máis tempo se inviste nos deberes e maior é a xestión que se fai dese tempo.
4. O efecto dos dous tipos de implicación parental considerados (control e soporte) sobre a implicación dos estudantes na realización dos deberes (cantidade de deberes realizados, tempo dedicado e aproveitamento do tempo dedicado) é diferente dependendo da etapa educativa.
5. Mentres que ambos os tipos de implicación parental teñen un efecto positivo sobre a conduta de implicación dos alumnos nos deberes (salvo en educación primaria, en que o efecto é nulo), o efecto é distinto cando se considera a súa relación co rendemento académico.
6. En relación co anterior, en concordancia con outros traballos que sinalaron a forza desta relación, os resultados deste estudo mostraron que a relación do control parental co rendemento é

negativa nos tres ciclos, tal e como foi en estudos previos (Dumont, Trautwein, Nagy e Nagengast, 2013; Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald e Spinath, 2013), mentres que é positiva no caso do apoio parental, tamén en concordancia con outros traballos (Dumont et al., 2012).

7. Cando se relacionou o xénero dos estudantes cos diferentes tipos de implicación parental, observouse que os rapaces perciben máis control parental que as rapazas, mais non se encontraron diferenzas de xénero en canto á implicación parental nos deberes.

Todos estes resultados demostran, por tanto, a existencia de relacións entre o funcionamento académico do estudiantado e a calidade da participación dos proxenitores nos deberes escolares.

Ademais, no traballo levado a cabo por Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Estévez, Ferradás e Suárez (2016) cunha mostra de estudantes de educación secundaria, conclúese que a motivación do alumnado constitúe un factor de grande importancia para a implicación da contorna familiar, e máis en concreto para o acompañamento e o feedback proporcionado polos pais canto aos deberes escolares, e parece demostrarse a retroalimentación existente entre a motivación dos estudantes e a percepción da implicación familiar nos deberes escolares.

Constátase, xa que logo, que nesta etapa os estudantes son sensibles á cantidade e calidade da implicación parental, e que, así, tamén senten a necesidade de apoio cognitivo e motivacional por parte da súa contorna social e familiar cando se enfrontan á realización dos deberes escolares. Na mesma liña, aqueles alumnos cunha maior motivación intrínseca tamén perciben un maior feedback en forma de apoio nos deberes por parte dos pais, así como un maior control parental á hora de faceren os deberes escolares. Confírmase, entón, o importante papel que desempeña a motivación no proceso dos deberes escolares. Por outro lado, a participación dos pais, contemplada máis en termos de calidade que de cantidade, resulta esencial para proporcionar os apoios ambientais adecuados e continxencias para lograr o éxito educativo. Isto coincide con aqueles estudos que indican que é a calidade, máis que a cantidade de implicación, o factor crucial que inflúe no éxito educativo e produce resultados altamente positivos nos estudantes. Así, o acompañamento parental debe promover a autonomía e a autorregulación da aprendizaxe, diferenciando entre «acompañar» e «substituír» o/a estudante no proceso de realización dos deberes. Do acompañamento parental espérase que os estudantes alcancen un bo nivel de autonomía e autoestima, que lles permita responsabilizarse da súa propia aprendizaxe. Este acompañamento deberá prestar tamén atención aos sentimentos, as

frustracións, os logros e as dificultades dos estudantes, e ás súas necesidades de apoio cando sexa necesario.

Trátase de que a implicación parental en relación cos deberes estea centrada en incrementar as condicións motivacionais e de soporte afectivo, máis que no excesivo control ou na axuda ao resolver, como tal, os deberes escolares asignados. Se os estudantes ven que os deberes son importantes para o que viven fóra da escola, que responden aos seus intereses e contribúen a reforzar os seus coñecementos, tamén verán importante realizalos.

Conclusións e implicacións prácticas

“A calquera idade, sempre é mellor facer deberes que non facelos”

Á luz dos resultados obtidos nos diferentes estudos, semella claro que cantos máis deberes fai o alumnado (até un nivel aceptable), dos que lle prescribe o profesorado, mellor é o seu rendemento académico. Este achado permítenos pensar que malia toda a polémica que rodea estas tarefas nos últimos anos, a súa realización resulta beneficiosa de cara ao rendemento académico. Doutra banda, os resultados das mostras estudadas sinalan que facer deberes se asocia cun mellor rendemento, sempre e cando a cantidade de deberes non pareza excesiva, pois nese caso a relación se convertería en negativa (ou nula).

A prescrición dos deberes escolares debe seguir o principio que guía calquera proceso de ensinanza, é dicir, estar adaptada aos intereses, as necesidades, os coñecementos e as competencias de cada estudante. É por iso que asignar deberes da mesma modalidade e o mesmo nivel de dificultade para todos os estudantes é unha medida que prexudica especialmente aqueles que teñen maiores dificultades, que contan con peores niveis de rendemento e menos coñecementos e/ou que están menos motivados.

“Máis (tempo) non sempre é mellor”

Ademais de se facer deberes ou non, outra variable importante é a cantidade de tempo que se inviste nesta tarefa. A cuestión é: canto máis tempo se dedique aos deberes, mellor? Os datos fornecidos pola investigación pasada eran moi confusos e de escasa unanimidade. Os datos que presentamos neste informe amosaron que para a análise desta pregunta é conveniente ter en conta a idade dos estudantes. Cando se considerou a mostra sen diferenciar por cursos, os resultados mostraron que o tempo dedicado aos deberes mantén unha relación negativa co rendemento académico (é dicir, canto máis tempo destinan os alumnos a levar a cabo os deberes, peor é o seu rendemento académico). Porén, cando se analizou a mostra dividida en tres niveis educativos (primaria, primeiro ciclo da ESO e

segundo ciclo da ESO) o tempo dedicado aos deberes presentou unha relación diferente co rendemento académico segundo a idade dos alumnos: negativa na mostra de primaria, nula na mostra de primeiro ciclo da ESO e positiva no segundo ciclo da ESO (no caso dos alumnos maiores). Por tanto, non sempre dedicar máis tempo a facer os deberes se atopa asociado cun maior rendemento académico.

“A clave está en aproveitar o tempo”

Como se dixo, dado que facer deberes é mellor que non facelos, e que, con todo, non sempre dedicarlles máis tempo é mellor, pode que a clave estea en como se aproveita o tempo que se inviste en realizar os deberes. Os resultados deste informe evidencian que a variable do aproveitamento do tempo destinado aos deberes resulta ser das que máis predí o rendemento académico, aínda que parece que este aproveitamento decrece a medida que pasan os cursos. Así mesmo, o efecto do aproveitamento do tempo varía coa idade dos estudantes. Comprobouse que a relación co rendemento académico resulta positiva na mostra de primeiro e segundo ciclo da ESO, pero nula na de primaria. Quizais esta relación nula se deba a que se trata de alumnos que, pola súa temperá idade, carecen de estratexias eficaces que lles permitan aproveitar o tempo dedicado aos deberes de modo tan efectivo como en cursos superiores.

Se isto fose así, o que urxe é o deseño de intervencións contextualizadas que promovan nos estudantes habilidades de traballo e estratexias de xestión do tempo de estudo. Tales intervencións deberían incluír os tres actores desta obra: alumnado, familias e profesorado.

“Os deberes na adolescencia, esta etapa tan, tan...”

Outra conclusión interesante é a diminución do aproveitamento do tempo dedicado aos deberes desde os últimos cursos de educación primaria até os últimos cursos de educación secundaria. Lonxe de aproveitar mellor o tempo, supoñendo que están dotados de mellores estratexias de estudo e traballo, resulta que os alumnos de maior idade o desaproveitan máis que os seus compañeiros de menor idade. A explicación que talvez subxace a este controvertido resultado é que a educación

secundaria se desenvolve coincidindo coa etapa de maiores cambios físicos e psicolóxicos que experimenta a xente nova, a adolescencia. Durante este período as relacións sociais cobran moita importancia e a familia e os estudos quedan relegados a un segundo plano. Os pais, de forma natural, comezan a lles deixar máis liberdade aos mozos, e nesta situación xorde a procrastinación: «Xa o farei mañá», «Xa farei os deberes despois».

Ademais, as novas tecnoloxías presentes en todos os ámbitos comezan a ser protagonistas na vida dos mozos e supoñen un distractor máis que pode diminuír considerablemente a calidade do tempo dedicado aos deberes.

“As cousas, claras. Os deberes, tamén”

Vendo a importancia que ten a motivación intrínseca, o interese e a percepción de utilidade na implicación nos deberes, cómpre que as actividades asignadas constitúan un reto e un desafío para o propio estudiantado. Coa finalidade de estimulalos e motivalos, os deberes escolares deben ter un propósito claro e ser útiles para os estudantes. Se estes perciben os deberes como un traballo rutineiro, sen apenas utilidade e sen ningún obxectivo claro, o máis probable é que a súa motivación intrínseca e o seu interese por eles tenda a diminuír, e, por tanto, tamén o fará a súa implicación. Alén disto, é importante que os deberes non se prescriban como unha imposición suxeita a unha avaliación sen criterios, senón que tales criterios teñen que ser claros e coñecidos polos estudantes. Así, se queremos evitar esta diminución na implicación segundo se avanza de curso, entón o profesorado debe transmitirle ao alumnado por que debe completar os deberes, como se valoran e como se valora se os deberes se fan ou non correctamente. Dado que algúns estudantes poden non completar os deberes debido a problemas de organización, pola dificultade da tarefa ou por outras razóns, hai que ter en conta que penalizalos pode resultar inapropiado. Por iso, é necesario que o profesorado explique con claridade as medidas que se tomarán naqueles casos en que os estudantes non completen os deberes ou non os realicen correctamente.

“Deseñar tarefas atractivas, mais de calidade”

A calidade na realización dos deberes está relacionada co esforzo do alumnado. Isto depende principalmente de que os alumnos perciban os deberes con calidade (utilidade, oportunidade para mellorar etc.). Ademais, debe explicárselles aos alumnos como facer a tarefa, o que inclúe a provisión de exemplos e estratexias específicas. Igualmente cómpre ofrecerlles aos estudantes tempo para iniciaren a tarefa na clase e para comprobar a súa comprensión, xa que as tarefas estarán relacionadas explicitamente co traballo da clase. Debe permitírselles aos estudantes traballar xuntos na tarefa na clase. O tipo e a cantidade de tarefas deben axustarse ao nivel de desenvolvemento de cada alumno/a, para se situaren dentro da zona de desenvolvemento próximo: nin tan preto do nivel de desenvolvemento actual que non xeren interese nin aprendizaxe, nin tan afastadas que o alumnado non perciba a súa utilidade nin se vexa competente. Por último, tamén sería conveniente prescribir tarefas de diferentes tipos, pero insistir nun formato de resolución de problemas, xa que é aquel que os alumnos perciben como máis atractivo e de calidade, e en cuxa realización invisten por tanto máis tempo e esforzo.

“Os deberes e o seu por que”

Para que o alumnado active a súa motivación intrínseca cara ás TPC debe entender a utilidade destas tarefas. Os alumnos involúcranse máis naquelas tarefas que perciben como gratificantes e valiosas, e en que o esforzo paga a pena.

Consecuentemente, os deberes escolares deben deseñarse para cultivaren a aprendizaxe e o crecemento persoal, e o alumnado ten que saber a súa funcionalidade. Nesta liña, se os estudantes fosen conscientes de o que lles poden fornecer as tarefas e, en concreto, como poden afectar os deberes escolares ao seu rendemento académico, melloraría directamente a súa actitude cara a eles, o seu interese, a súa percepción de utilidade e a súa motivación; e indirectamente o seu rendemento académico.

Cómpre que os estudantes entendan por que están aprendendo algo e como os beneficiará na súa vida. Debe definirse claramente o obxectivo da tarefa e ter en conta as percepcións do alumnado, ademais de comunicar claramente as expectativas para cada asignación, facéndolle ver ao alumnado a utilidade e as consecuencias da realización da tarefa.

“Un esforzo que pague a pena”

Os estudantes están máis dispostos a involucrarse naquelas tarefas percibidas como emocionalmente gratificantes e valiosas, e en que o esforzo «paga a pena». Posiblemente, o problema dos estudantado non é tanto a falta de comprensión dos beneficios que os deberes poden proporcionarlles como a percepción de que os custos asociados inmediatos poden ser maiores que os beneficios potenciais. Esta situación vese agravada pola tendencia das políticas e prácticas que fomentan a motivación extrínseca en lugar da intrínseca a través dos tipos de actividades que requiren os deberes escolares, como pasa, por exemplo, cando se prescriben deberes que o alumnado considera que ten que facer para conseguir un premio ou sacar unha boa nota final, en vez de fomentar unha motivación intrínseca, de xeito que alumnado pense que en realizalos porque lle gusta facelos ou para aprender.

“Profesores, hai que poñerse de acordo!”

Existe pouca ou ningunha coordinación entre os profesores cando os estudantes teñen múltiples docentes que asignan deberes. Esta falta de coordinación pode dar lugar a unha distribución desigual de tempo necesario para completar as tarefas. Como resultado desta falta de coherencia e coordinación, o estudantado rara vez aprende estratexias eficaces para completar as tarefas escolares e non desenvolve estratexias de aprendizaxe consistentes para facer os deberes. O alumnado termina con tal cantidade de deberes que estes son levados a cabo con desgana e con escasa calidade. Para evitar isto, é necesaria a coordinación entre o profesorado, para unha posterior estimación e racionalización do traballo que o alumnado ten que acometer.

“Non todos os alumnos son iguais”

En xeral, asígnanselle os mesmos deberes a toda a clase. Porén, se un/ha estudante xa domina un concepto, a práctica adicional non contribúe a aumentar o seu rendemento. Se un/ha estudante non entende un concepto, a práctica repetida de maneira incorrecta conduce á frustración, non ao desenvolvemento das habilidades desexadas. En moitos casos, os pais terminan facendo a maior parte do traballo. Por tanto, é necesario que os deberes escolares se prescriban tendo en conta a diversidade dos estudantes.

“Profesor, se prescribes deberes debes proporcionar un feedback significativo; se non, mellor non os prescribas!”

Comprobouse que canto maior é o feedback proporcionado polo profesorado en relación cos deberes, maior é tamén o aproveitamento do tempo dedicado aos deberes, a cantidade de deberes realizados e o rendemento académico. Así e todo, o panorama é moi diferente cando consideramos a outra cara da relación: canto menos feedback do profesorado perciben os alumnos, menos aproveitan o tempo dedicado a faceren os deberes, menor é a cantidade de deberes realizados e, quizais como consecuencia de todo isto, menor é o seu rendemento académico. Posiblemente, o que ocorre é que cando os alumnos perciben pouco control por parte do profesorado e reciben escasa axuda ante as dúbidas que teñen respecto dos deberes prescritos, deixan de implicarse significativamente na realización dos deberes, indo máis ao resultado que ao proceso e, en ocasións, conformándose con copiar os deberes dalgúns compañeiros. Non se perciben como unha oportunidade para aprender, senón como unha carga extra que lles impide realizar actividades persoalmente máis motivantes. A investigación futura deberá abordar esta problemática.

“Non calquera tipo de feedback é igualmente efectivo”

Unha vez coñecida a pertinencia de lles proporcionar feedback aos alumnos polos seus efectos positivos sobre a implicación e o rendemento dos estudantes, a seguinte dúbida é se todos os tipos de feedback ou seguimento dos deberes realizados inflúen de igual modo na implicación e no logro académico. Os resultados obtidos apuntan a que o rendemento académico do alumnado é mellor a medida que o tipo de feedback ou seguimento que recibe dos profesores vai evolucionando desde simplemente controlar a realización dos deberes até recoller e cualificar os deberes. De aí a importancia de que o profesorado non só prescriba deberes, senón tamén leve conta da súa realización e proporcione feedback, para que o alumnado perciba a importancia e utilidade da súa implicación e lles sirva de guía á hora de afrontar futuras tarefas. Tendo en conta as cinco formas de seguimento diferentes, isto é, verificar se o alumnado fixo os deberes, responder as preguntas do alumnado sobre os deberes, corrixir oralmente os deberes, corrixir os deberes no encerado e recoller e cualificar os deberes individualmente, os resultados indican que os últimos dous tipos de feedback son moito máis efectivos ca os anteriores. Canto máis elaborado sexa o tipo de feedback e máis información lles proporcione aos alumnos, mellores resultados académicos se derivarán del.

“Consello para o profesorado”

David Paul Ausubel naceu en Brooklyn en 1918. Estudou Psicoloxía na Universidade de Pensilvania e Medicina na Universidade de Middlesex. Entre 1950 e 1966 traballou en proxectos de investigación na Universidade de Illinois, onde publicou extensivamente sobre psicoloxía cognitiva. É autor de numerosas obras de psicoloxía, entre as cales salienta *Educational Psychology*. Nesta obra, Ausubel elabora un principio xeral que hoxe segue de absoluta actualidade na ensinanza. Á pregunta de se tivese que resumir nunha frase todo o seu texto de psicoloxía educacional (máis de 500 páxinas), respondeu que diría o seguinte: «Profesor, coñece os teus alumnos e ensina en consecuencia». E isto é aplicable ás tarefas escolares (deberes): prescribir tarefas tendo en conta as características dos alumnos (para que xeren aprendizaxes e desenvolvemento; para que os estudantes as perciban de

interese; para que as perciban desafiantes, pero asumibles; para que se impliquen, que fagan posible a aprendizaxe significativa e melloren o rendemento).

“Pequenas doses de éxito”

De todas as variables persoais dos estudantes que están implicadas no proceso de realización de deberes escolares, a motivación é talvez unha das máis relevantes. O tipo de motivos ou de razóns que teñen os estudantes para faceren os deberes, xunto co grao de interese e a utilidade percibida que teñen deles inciden no seu grao de implicación e, en consecuencia, no seu rendemento académico. Os alumnos autenticamente motivados son aqueles que se dispoñen a facer algo polo simple pracer e satisfacción que lles provoca facelo. É dicir, a propia realización da tarefa é o verdadeiro incentivo para eles. Para alentar este tipo de motivación no estudantado é necesario subministrarlle pequenas doses de éxito, sobre todo vinculado coa propia utilidade e funcionalidade que perciba ao realizar a tarefa. Isto debería ir acompañado da promoción de situacións nas cales os estudantes poidan demostrar o válidos que son e se vexan reforzados positivamente por iso. O éxito ten que ser real para que o estudantado lle atribúa correctamente un valor ao esforzo que dedicou.

“Implicación parental si, pero depende de que tipo”

Os resultados obtidos nas distintas investigacións levadas a cabo sobre o efecto da percepción de implicación parental sobre a implicación dos alumnos nos deberes e o rendemento académico foron diferentes segundo a idade ou o curso dos alumnos, e segundo o tipo de implicación considerada (control e apoio). Salvo na mostra de primaria, a implicación parental (tanto control como apoio) ten un efecto positivo sobre a implicación dos estudantes nos deberes: a maior implicación parental percibida, maior implicación dos estudantes (máis cantidade de deberes realizados, máis tempo dedicado aos deberes, mellor aproveitamento do tempo dedicado). Non obstante, tamén se obtivo que a relación entre implicación parental e rendemento académico é distinta dependendo de se se trata de control ou apoio, isto é: negativa no caso do control e positiva se é en forma de apoio. Conclúese, por tanto, que ante os resultados negativos dos fillos o que non convén é a implicación

parental de máis control, senón, pola contra, que se dea máis apoio. O máis razoable será pescudar as razóns do baixo rendemento do/a estudante e intentar axudarlle poñendo en marcha estratexias que impliquen máis apoio cognitivo e emocional (axuda con estratexias de estudo e de manexo das emocións e a motivación) que o simple control (que posiblemente incrementará a ansiedade e diminuírá a competencia percibida do/a estudante). Obviamente, son necesarios programas de intervención específicos con pais e nais en que se incida directamente no uso e a eficacia das devanditas estratexias, mais tamén é preciso contar con programas de carácter máis holista en que se traballe de modo conxunto e interactivo con alumnos, pais e profesores.

“Os deberes son para os fillos, non para os pais”

Os deberes escolares deben realizalos os propios estudantes sen a axuda de ningunha outra persoa. Por iso, os proxenitores deben proporcionar apoio motivacional e afectivo, e, en todo caso, supervisar e controlar que os fillos fagan os deberes, pero non deben acompañalos durante toda a realización dos deberes nin, por suposto, facer eles os deberes que os fillos ou ben non saben, ben non queren ou ben non se senten capaces de realizar. Dado que as figuras parentais son a primeira e principal fonte de socialización dos fillos, tampouco pode cometerse o erro de desempeñar un papel formal de «mestres» nos deberes. No seu lugar, os pais deben facilitar e supervisar a realización dos deberes; ofrecer orientación, pero non respostas; estar dispoñibles para responder preguntas sinxelas; ofrecer retroalimentación positiva; proporcionar un tempo e un lugar tranquilo e ben iluminado para que os fillos estuden; garantir que os materiais necesarios estean dispoñibles; axudar co tempo e a xestión da carga de traballo e poñerse en contacto co profesorado se hai algún problema que non poden resolver.

“Consellos para o fogar”

É conveniente establecer unha área axeitada para facer os deberes, así como asegurarse de que os estudantes dispoñen dun lugar ben iluminado e de que teñen á man o material escolar necesario (papel, lapis, pega, tesoiras...). Tamén cómpre reducir ao mínimo as distraccións. Isto engloba a

televisión, a música alta e o teléfono. O máis adecuado sería que o/a propio/a estudante tomase a decisión por si mesmo/a, de modo que adquirise unha conduta autorregulada.

Os pais deben axudar os seus fillos a deseñaren un plan de traballo. Nos días en que teñan un volume importante de deberes ou cando deban iniciar unha tarefa escolar especialmente complicada ou pesada, cómpre animaren os seus fillos a dividila en partes máis manexables. En caso necesario, deben axudarlles a elaborar un horario de traballo para ese día ou período e, a ser posible, suxerirlles que fagan 15 minutos de descanso despois de cada hora de traballo. Quizais en relación con este punto o máis influente sería dar un bo exemplo. Os estudantes observan que os seus pais organizan ben o tempo? Os nenos son máis proclives a seguiren o exemplo dos pais que os seus consellos.

Os pais deben asegurarse de que os fillos fan o seu propio traballo. Non aprenderán nada se non pensan por si mesmos e non cometen os seus propios erros. Os proxenitores poden facer suxestións e dar indicacións para orientar os fillos, mais a aprendizaxe debe estar en mans dos estudantes. Por outro lado, é importante que os pais motiven e supervisen os fillos, que lles pregunten sobre as tarefas escolares, os controis e os exames. Apoialos, darlles un soporte emocional transmitíndolles a mensaxe de que poden acudir aos seus pais cando teñan preguntas ou haxa algo que lles preocupe, é fundamental.

Referencias bibliográficas

- ▶ Auni3n, J. A. (2012). **Rebeli3n contra los deberes para casa**. *El Pa3s* 02/04/12.
- ▶ Beaton, A. E., Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonz3lez, E. J., Smith, T. A. e Kelly, D. L. (1996a). *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- ▶ Beaton, A. E., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L. e Smith, T. A. (1996b). *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- ▶ Bennett, S. e Kalish, N. (2006). *The Case Against Homework*. New York: Crown Publishers.
- ▶ Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34.
- ▶ Cooper, H. (2001). **Homework for all—in moderation**. *Educational Leadership*, 58, 34-38.
- ▶ Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.
- ▶ Cooper, H. M., Lindsay, J. J., Nye, B. A. e Greathouse, S. (1998). *Relationships among attitudes about homework assigned and completed and student achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- ▶ Cooper, H. e Valentine, J. C. (2001). *Using research to answer practical questions about homework*. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.
- ▶ Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. A. e 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., Robinson, J. e Patall, E. (2006). *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003*. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- ▶ Corno, L. (2000). *Looking at homework differently*. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- ▶ Cunha, J., Ros3rio, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R. e Su3rez, N. (2015). *Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school*. *Psicothema*, 27, 159-165.

- ▶ Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. e Schnyder, I. (2012). *Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes?* *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55-69.
- ▶ Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. e Nagengast, B. (2013). *Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain.* *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144-161.
- ▶ Eccles, J. S., Adler, T., e Meece, J. L. (1984). *Sex differences in achievement: A test of alternate theories.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.
- ▶ Eccles, J. S., Lord, S., Roeser, R., Barber, B. e Jozefowicz, D. (1997). *The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school.* En J. Schulenberg, J. L. Magggs e K. Hurrelmann (eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 283-321). New York: Cambridge University Press.
- ▶ Eccles, J. S. e Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals.* *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- ▶ Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J. e Fan, X. (2017). *Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986-2015.* *Educational Research Review*, 20, 35-54. doi: 10.1016/j.edurev.2016.11.003.
- ▶ Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. e Muñoz, J. (2015). *Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices.* *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075-1085.
- ▶ Foyle, H. (1990). *Homework and cooperative learning: A classroomfeld experiment.* Emporia, KS: Emporia State University, Faculty Research and Creativity Committee. (ERIC Document No. ED350285).
- ▶ Foyle, H. (1984). *The effects of preparation and practice homework on student achievement in tenth-grade American history.* *Unpublished doctoral dissertation*, Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- ▶ Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. e Spinath, F. M. (2013). *Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domainspecific academic achievement in early adolescence.* *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- ▶ Katz, I., Kaplan, A. e Gueta, G. (2010). *Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study.* *The Journal of Experimental Education*, 78, 246-267.
- ▶ Kitsantas, A. e Zimmerman, B. J. (2009). *College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs.* *Metacognition and Learning*, 4(2), 1556-1623.

- ▶ Leone, C. M. e Richards, M. H. (1989). *Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement*. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 531-548.
- ▶ Lorenz, F. e Wild, E. (2007). *Parental involvement in schooling-results concerning its structure and impact on students' motivation*. En M. Prenzel e L. Allolio-Näcke (eds.), *Studies on the quality of schools* (pp. 299-316). Münster: Waxmann.
- ▶ McGrath, J. B. (1992). *Student and parental homework practices and the effect of English homework on student test scores*. *Dissertation Abstracts International*, 53 (10A), 3490. (UMI No. 9231359).
- ▶ Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Mourão, R. e Valle, A. (2015). *Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education*. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746.
- ▶ Núñez, J.C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R. e Valle, A. (2015). *Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement*. *Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216.
- ▶ Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. e Epstein, J. L. (2015). *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*, 10(3), 375-406.
- ▶ OCDE (2011). *Panorama de la educación 2010*. Indicadores de la OCDE, OECD Publishing.
- ▶ OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing.
- ▶ Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., e Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- ▶ Regueiro, B., Rodríguez, R., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. e Suárez, N. (2016). *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., Rodríguez, S. e Piñeiro, I. (2014). *Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para casa en Educación Secundaria*. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 45-55.
- ▶ Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. e Rosário, P. (2015): *Homework motivation and engagement throughout Compulsory Education*. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63.

- ▶ Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodicio, M. L. e Sánchez, B. (enviado para a súa publicación). *Capacidad predictiva de la motivación e implicación en los deberes escolares sobre el rendimiento académico en Matemáticas en Educación Primaria.*
- ▶ Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. e Suárez, N. (en prensa). *Cambios en la implicación en los deberes escolares a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria.* *Cultura y Educación.*
- ▶ Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C. e Valle, A. (enviado para a súa publicación). *Enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares en estudiantes de Educación Primaria: diferencias en función del rendimiento académico, del género y del curso.*
- ▶ Rogers, L. e Hallam, S. (2006). *Gender differences in approaches to studying for GCSE among high achieving pupils.* *Educational Studies*, 32(1), 59-72.
- ▶ Rosário, P., Mourao, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. e Valle, A. (2009). *Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas.* *Revista de Psicodidáctica*, 14, 179-192.
- ▶ Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R. e Pinto, R. (2015). *Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement.* *Contemporary Educational Psychology*, 43, 10-24.
- ▶ Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Suárez, N., Fuentes, S. e Moreira, T. (2015). *The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: a randomized-group design.* *Frontiers in Psychology*, 6: 1528.
- ▶ Shumow, L., Schmidt, J. A., e Kackar, H. (2008). *Adolescents' experience doing homework: Associations among context, quality of experience and outcomes.* *The School Community Journal*, 18(2), 9-27.
- ▶ Skaggs, A. M. N. (2007). *Homework: A Nightly Ritual Beginning in the Elementary Grades.* Paper submitted for the degree of Master of Science in Education, Dominican University of California, San Rafael, CA.
- ▶ Suárez, N. (2015). *Deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de educación obligatoria.* Tese de doutoramento. Universidade de Oviedo, Oviedo.
- ▶ Tam, V. C. (2009). *Homework involvement among Hong Kong primary school students.* *Asian Pacific Journal of Education*, 29, 213-227.
- ▶ Trautwein, U. (2007). *The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort.* *Learning and Instruction*, 17, 372-388.
- ▶ Trautwein, U. e Köller, O. (2003). *The relationship between homework and achievement still much of a mystery.* *Educational Psychology Review*, 15, 116-155.

- ▶ Trautwein, U. e 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.
- ▶ Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. e 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., Schnyder, I. e 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. e 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., Rosário, P., Rodríguez, S. e Regueiro, B. (2015). *Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria*. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569.
- ▶ Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E. e Rosário, P. (2015). *Predicting approach to homework in primary school students*. *Psicothema*, 27(4), 334-340.
- ▶ Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. e Freire, C. (2016). *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.
- ▶ Vila, D. (2012). *A vueltas con los deberes*. *Muface*, 222, 28-33
- ▶ Wagner, P., Schober, B. e Spiel, C. (2007). *Time students spend working at home for school*. *Learning and Instruction*, 18, 309-320.
- ▶ Walker, J. M. T., Hoover Dempsey, K. V., Whetsel, D. R. y Green, C. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge, MA.: Harvard Family Research Project.
- ▶ Xu, J. e Wu, H. (2013). *Self-regulation of homework behavior: homework management at the secondary school level*. *Journal of Educational Research*, 106(1), 1-13.
- ▶ Xu, J. (2005). *Purposes for doing homework reported by middle and high school students*. *Journal of Educational Research*, 99, 46-55.
- ▶ Xu, J. e Corno, L. (2003). *Family help and homework management reported by middle school students*. *Elementary School Journal*, 103(5), 503-518.
- ▶ Xu, J. e Corno, L. (2006). *Gender, family help, and homework management reported by middle school students*. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 1-13.

- ▶ Zimmerman, B. J. e Kitsantas, A. (2005). *Students' perceived responsibility and completion of homework: The role of self-regulatory beliefs and processes*. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.

*Este informe foi feito grazas á financiación do proxecto de investigación **EDU2013-44062-P (MINECO)**, e ás Axudas do Programa de Consolidación e Estructuración de Unidades de Investigación Competitivas (Ref. GPC2015/026) concedidas pola Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia ao Grupo de Investigación en Psicoloxía Educativa (GIPED) da Universidade da Coruña e á Rede de Investigación RIES (Rede de Inmigración, Educación e Sociedade).*