

MOTIVACIÓN E IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DEL CURSO
HOMEWORK MOTIVATION AND INVOLVEMENT THROUGHOUT ELEMENTARY SCHOOL

Bibiana Regueiro

Universidad de A Coruña

Irene Pan

Universidad de A Coruña

Antonio Valle

Universidad de A Coruña

José C. Núñez

Universidad de Oviedo

Natalia Suárez

Universidad de Oviedo

Pedro Rosário

Universidad de Minho

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.812>

Fecha de Recepción: 5 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

The current work aims to study and find out any possible variations concerning homework motivation and involvement among students with different achievement levels. The sample consists of 535 students attending the three last year levels of Elementary School. Findings suggest that as achievement grows higher the better the intrinsic homework motivation, the more the perceived homework instrumentality, the bigger the amount of homework completed and the better the homework time management are. However, homework interest, attitude towards homework and time spent on homework show no significant statistic variation relating to the different levels of achievement. On the other hand, as students progress along the elementary school year levels their intrinsic homework motivation, their homework interest and their attitude towards homework deteriorate. Although students spend longer time completing homework, their homework time management becomes worse. No statistic differences have been found among the several school year levels studied relating to the amount of homework completed.

Keywords: Homework motivation, homework involvement, school achievement, Elementary School

MOTIVACIÓN E IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DEL CURSO
HOMEWORK MOTIVATION AND INVOLVEMENT THROUGHOUT ELEMENTARY SCHOOL

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo comprobar si hay diferencias en la motivación e implicación en los deberes escolares en función del curso y del nivel de rendimiento académico de los estudiantes. La muestra está integrada por 535 estudiantes de los tres últimos cursos de Educación Primaria. Los resultados indican que a medida que el rendimiento académico es más alto, también aumenta progresivamente la motivación intrínseca hacia los deberes, la percepción de utilidad de esos deberes, la cantidad de deberes realizados y el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. Sin embargo, tanto el interés, como la actitud y el tiempo dedicado a los deberes no varían significativamente en función de los distintos niveles de rendimiento académico. Por otro lado, según van avanzando los estudiantes de curso, disminuye progresivamente su motivación intrínseca, su interés y su actitud hacia los deberes, así como la percepción de utilidad de estos deberes. Aunque se incrementa el tiempo que dedican a los deberes, el aprovechamiento de ese tiempo disminuye. En cambio, no hay diferencias significativas en función del curso en la cantidad de deberes realizados.

Palabras clave: motivación hacia los deberes escolares, implicación en los deberes escolares, rendimiento académico, Educación Primaria.

INTRODUCCIÓN

Los resultados de la investigación sobre el efecto de los deberes en los resultados académicos de los estudiantes son algo inconsistentes (Katza, Kaplan y Guetaa, 2010). La mayoría de los trabajos sólo encuentran una débil relación entre el tiempo dedicado a los deberes, el aprendizaje de los estudiantes y el rendimiento (Senechal y LeFevre, 2002). De hecho, incluso esta relación varía según la edad del estudiante: de modesta a débil entre los estudiantes en los cursos altos (p.e., Cooper y Valentine, 2001) y ausencia de relación en el caso de los estudiantes de Primaria (Cooper, Lindsay, Nye y Greathouse, 1998).

La investigación en este campo ha estado muy centrada en cómo el tiempo empleado por los alumnos en la realización de los deberes incide en su rendimiento académico. Los resultados de la investigación pasada son poco claros y, en algunos casos, incluso contradictorios (Rosário et al., 2011). De hecho, el tiempo invertido por el alumno en los deberes escolares no es en sí mismo una garantía de su compromiso en la realización de las tareas asignadas (Rosário, Mourão, Núñez y Solano, 2008). Es más, un exceso de tiempo empleado en la realización de las tareas puede significar, en ocasiones, una baja competencia cognitiva del alumno en ese ámbito de conocimiento, una baja capacidad de autorregulación del ambiente de estudio, de distractores o de emociones negativas que lo desvían de la tarea. Por el contrario, a veces, un escaso tiempo empleado en la tarea puede ser sinónimo de elevada competencia en esos ámbitos (p.e., De Jong, Westerhof y Cremers, 2000; Rosário et al., 2008).

Por tanto, los tiempos prolongados haciendo los deberes es más probable que reflejen problemas de motivación o problemas de comprensión que sean un signo de alto esfuerzo y motivación del estudiante (Trautwein y Köller, 2003; Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann y Lüdtke, 2009). De hecho, el esfuerzo invertido en los deberes ha demostrado tener un impacto más positivo en el rendimiento académico que el tiempo dedicado a los deberes (Trautwein, Lüdtke, Kastens y Köller, 2006).

De todos modos, aunque la relación entre la cantidad de tiempo invertido en los deberes escolares y el aprendizaje y rendimiento académico no parece clara, no hay dudas respecto de que a mayor cantidad de deberes mayores beneficios en logro académico. Así, algunos investigadores han encontrado que los estudiantes que completan sus deberes escolares tienen unas mejores calificaciones académicas que aquellos que no los completan (Cooper, 1989; Cooper, Robinson y Patall,

2006; Cooper y Valentine, 2001; Epstein y Van Voorhis, 2001; Trautwein, Köller, Schmitz y Baumert, 2002). La importancia de completar los deberes se incrementa a medida que los estudiantes avanzan en la escuela (Zimmerman y Kitsantas, 2005). El efecto de los deberes sobre el rendimiento académico parece que es menos relevante en Educación Primaria que en Educación Secundaria (Cooper, Jackson, Nye y Lindsay, 2001). Una de las razones por las cuales la relación entre deberes y rendimiento es más débil en Primaria que en Secundaria puede estar en que la asignación de deberes que hacen los profesores en los cursos de Primaria suele tener como objetivo prioritario que los alumnos aprendan a gestionar mejor su tiempo de estudio mediante una mera revisión del material de clase, mientras que el profesorado de Secundaria asigna esos deberes para enriquecer y perfeccionar las lecciones impartidas en clase (Muhlenbruck, Cooper, Nye y Lindsay, 2000).

Es posible que una parte de las claves de todas estas controversias se encuentre en cómo los estudiantes maximizan los beneficios del tiempo que invierten haciendo deberes y la cantidad óptima de los mismos según variables como la edad, materia académica, los conocimientos previos, las habilidades de estudio, su motivación y actitud hacia la realización de los deberes, etc. En concreto, una posible explicación de la escasa relación entre los deberes y el logro académico es la motivación de los estudiantes hacia los deberes (Trautwein et al., 2006). La investigación sugiere que el tipo de motivación de los estudiantes ante una tarea se relaciona con la calidad de su implicación (Ryan y Deci, 2000). Aunque no hay demasiada investigación sobre el tema, hay algunos indicios de que muchos estudiantes participan en los deberes escolares no por el interés o entusiasmo que les producen, sino más bien por otras razones como, por ejemplo, el sentido del deber, el deseo de agradar o, incluso, por la evitación de castigos (Walker, Hoover-Dempsey, Whetselm y Green, 2004). Todo parece indicar que el tipo de motivos o de razones que tienen los estudiantes para hacer los deberes, junto con el grado de interés y la utilidad percibida que tienen de ellos inciden en su grado de implicación (cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado a ellos y aprovechamiento de ese tiempo) y, consecuentemente, en su rendimiento académico (Pan et al, 2013).

Bajo estos planteamientos, el principal objetivo de este trabajo es comprobar si hay diferencias en la motivación e implicación en los deberes escolares en función del curso y del nivel de rendimiento académico de los estudiantes. De este modo, no sólo se pretende averiguar si hay variaciones en la motivación e implicación en los deberes escolares según el nivel de rendimiento académico de los estudiantes, sino también si esos cambios se producen en función del curso.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 535 estudiantes pertenecientes a cuatro centros públicos de Educación Primaria de la provincia de A Coruña. El 49.3% (N = 264) son chicos y el 50.7% (N = 271) son chicas. De edades comprendidas entre los 9 y los 14 años (M = 10.34; DT = 1.03), el 40.4% (N = 216) cursaban 4º curso de Educación Primaria, el 35.1% (N = 188) cursaban 5º curso de Educación Primaria y el 24.5% (N = 131) cursaban 6º curso de Educación Primaria.

Instrumentos

Para medir las variables vinculadas con la motivación e implicación en los deberes escolares se utilizó la *Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE)*, que es una escala que evalúa diferentes dimensiones relativas a la eficacia de los deberes para el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos. De hecho, numerosos estudios han utilizado estas dimensiones para evaluar la implicación de los estudiantes en los deberes escolares (Núñez et al., 2013; Núñez et al., en prensa; Pan et al., 2013; Rosário et al., 2009; Valle et al., en prensa).

Así, con la finalidad de disponer de información sobre los motivos, intereses y percepciones que

MOTIVACIÓN E IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DEL CURSO

HOMEWORK MOTIVATION AND INVOLVEMENT THROUGHOUT ELEMENTARY SCHOOL

tienen los estudiantes de los deberes escolares se recogió información de las siguientes variables motivacionales: a) *motivación intrínseca hacia los deberes*; b) *interés por los deberes*; c) *actitud hacia deberes* y d) *percepción de utilidad de los deberes*. Cada una de estas dimensiones está integrada por varios ítems con una escala tipo likert con cinco alternativas que van desde “1 = totalmente falso” hasta “5 = totalmente cierto”).

Para conocer el grado de implicación en los deberes escolares, se recogió información de las siguientes variables: a) *cantidad de deberes que realizan habitualmente los alumnos*; b) *tiempo dedicado a los deberes*; y c) *aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes*. La estimación de la cantidad de deberes realizados por los alumnos se obtuvo mediante las respuestas a un ítem relativo a la cantidad de deberes realizados habitualmente, utilizando para ello una escala tipo likert con cinco alternativas (1 = ninguno, 2 = algunos, 3 = la mitad, 4 = casi todos, 5 = todos). Posteriormente, de cara a simplificar la información obtenida, se dicotomizó dicha variable con dos opciones de respuesta: 1) no hacen todos los deberes habitualmente y 2) sí hacen todos los deberes habitualmente.

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

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

La evaluación del *rendimiento académico* se obtuvo mediante las calificaciones académicas finales obtenidas por los alumnos participantes en Lengua Española, Lengua Gallega, Lengua Inglesa, Conocimiento del Medio y Matemáticas. El rendimiento medio se calculó a través del promedio de las calificaciones en las cinco materias mencionadas. Los tres niveles de rendimiento académico (bajo, medio y alto) se establecieron en base a los siguientes criterios: rendimiento bajo (puntuaciones inferiores al percentil 25), rendimiento medio (puntuaciones entre los percentiles 25 y 75) y rendimiento alto (puntuaciones superiores al percentil 75).

Procedimiento

Los datos referidos a las variables objeto de estudio fueron recogidos durante el horario escolar por personal externo al propio centro, previo consentimiento del equipo directivo y de los profesores de los alumnos.

Análisis de datos

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos del trabajo, se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA) tomando como factores el rendimiento académico (con tres niveles) y el curso (con tres niveles), y como variables dependientes la motivación intrínseca hacia los deberes, el interés por los deberes, la actitud hacia los deberes, la percepción de utilidad de los deberes, la cantidad de deberes realizados, el tiempo dedicado a los deberes y el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. Como medida del tamaño del efecto se ha utilizado el coeficiente eta-cuadrado parcial (η^2), ya que es uno de los procedimientos más utilizados habitualmente dentro de la

investigación educativa (ver, p.e., Sun, Pan y Wang, 2010). Para la interpretación de los tamaños del efecto se utiliza el criterio establecido en el trabajo clásico de Cohen (1988), en base al cual, un efecto es pequeño cuando $p2 = .01$ ($d = .20$), el efecto es medio cuando $p2 = .059$ ($d = .50$) y el tamaño del efecto es grande si $p2 = .138$ ($d = .80$).

Resultados

Los resultados del MANOVA indican que hay diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de variables vinculadas con la motivación y con la implicación en los deberes escolares en función de los distintos niveles de rendimiento académico (Lambda de Wilks = .821, $F(14,1040) = 7.71$, $p < .001$, $p2 = .094$). En este caso, el tamaño del efecto es cercano a grande.

En cuanto a los resultados referidos a cada variable dependiente contemplada individualmente, hay diferencias estadísticamente significativas, en función del nivel de rendimiento académico, en la *motivación intrínseca hacia los deberes* escolares ($F(2,526) = 7.07$, $p < .001$, $p2 = .026$), en la *percepción de utilidad de los deberes* ($F(2,526) = 3.13$, $p < .05$, $p2 = .012$), en la *cantidad de deberes realizados* ($F(2,526) = 34.37$, $p < .001$, $p2 = .116$) y en el *aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes* ($F(2,526) = 11.28$, $p < .001$, $p2 = .041$). Sólo en el caso de la *cantidad de deberes realizados*, el tamaño del efecto se aproxima a grande. En cambio, no hay diferencias estadísticamente significativas, en función del nivel de rendimiento académico, en el *interés por los deberes* ($F(2,526) = 0.84$, $p = .433$, $p2 = .003$), en la *actitud hacia los deberes* ($F(2,526) = 2.69$, $p = .069$, $p2 = .010$) y en el *tiempo dedicado a los deberes* ($F(2,526) = 0.20$, $p = .820$, $p2 = .001$). En todos los casos, los tamaños del efecto son pequeños.

Tal y como puede verse en la Tabla 1, a medida que el rendimiento académico es más alto, también aumenta progresivamente la motivación intrínseca hacia los deberes, la percepción de utilidad de esos deberes, la cantidad de deberes realizados y el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. Sin embargo, tanto el interés, como la actitud y el tiempo dedicado a los deberes no varían significativamente en función de los distintos niveles de rendimiento académico (ver Figuras 1 a 7).

Por lo que se refiere a las diferencias en las variables relacionadas con la motivación e implicación en los deberes escolares en función del curso, los resultados del MANOVA reflejan que hay diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de estas variables (Wilks = .799, $F(14,1040) = 8.81$, $p < .001$, $p2 = .106$). El tamaño del efecto es muy próximo a grande. Si nos centramos en cada variable dependiente en particular, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en función del curso en la *motivación intrínseca hacia los deberes escolares* ($F(2,526) = 17.04$, $p < .001$, $p2 = .061$), en el *interés por los deberes* ($F(2,526) = 20.29$, $p < .001$, $p2 = .072$), en la *actitud hacia los deberes* ($F(2,526) = 39.99$, $p < .001$, $p2 = .132$), en la *percepción de utilidad de los deberes* ($F(2,526) = 12.07$, $p < .001$, $p2 = .044$), en el *tiempo dedicado a los deberes* ($F(2,526) = 15.89$, $p < .001$, $p2 = .057$) y en el *aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes* ($F(2,526) = 8.86$, $p < .001$, $p2 = .033$). Únicamente, esas diferencias no son significativas en la *cantidad de deberes realizados* ($F(2,526) = 2.47$, $p = .085$, $p2 = .009$). En el caso de la *actitud hacia los deberes*, el tamaño del efecto es grande, mientras que en el caso del *interés por los deberes*, la *motivación intrínseca hacia los deberes* y el *tiempo dedicado a los deberes*, el tamaño del efecto es medio.

En la Tabla 1 puede observarse que según van avanzando los estudiantes de curso, disminuye progresivamente su motivación intrínseca hacia los deberes, su interés y su actitud hacia los deberes, así como la percepción de utilidad de estos deberes. Al mismo tiempo, también se incrementa el tiempo que dedican a los deberes, pero el aprovechamiento de ese tiempo disminuye. En cambio, no hay diferencias significativas en función del curso en la cantidad de deberes realizados.

MOTIVACIÓN E IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DEL CURSO
HOMEWORK MOTIVATION AND INVOLVEMENT THROUGHOUT ELEMENTARY SCHOOL

Tabla 1. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes a las variables vinculadas con la motivación y con la implicación en los deberes escolares en función del curso y de los niveles de rendimiento académico

	4º EP		5º EP		6º EP		Total	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
<i>Motivación intrínseca deberes escolares</i>								
Rend. bajo	4.29	0.76	4.11	0.78	3.88	0.70	4.10	0.76
Rend. medio	4.48	0.56	4.31	0.66	4.07	0.57	4.32	0.61
Rend. alto	4.60	0.39	4.22	0.53	4.24	0.56	4.40	0.51
Total	4.49	0.56	4.22	0.67	4.06	0.62	4.29	0.64
<i>Interés deberes escolares</i>								
Rend. bajo	4.08	0.95	3.64	1.07	3.22	0.99	3.65	1.06
Rend. medio	3.98	0.91	3.76	1.02	3.45	0.90	3.78	0.96
Rend. alto	4.20	0.81	3.58	0.86	3.60	0.99	3.86	0.91
Total	4.07	0.89	3.67	0.99	3.42	0.96	3.77	0.97
<i>Actitud deberes escolares</i>								
Rend. bajo	3.94	0.98	3.28	1.10	2.69	1.03	3.30	1.14
Rend. medio	3.50	1.00	3.15	1.05	2.74	0.80	3.20	1.01
Rend. alto	3.58	0.87	2.80	0.81	2.76	0.83	3.15	0.93
Total	3.61	0.96	3.09	1.01	2.73	0.88	3.21	1.02
<i>Percepc. utilidad deberes escolares</i>								
Rend. bajo	4.49	0.92	4.24	1.26	3.87	1.09	4.21	1.14
Rend. medio	4.57	0.86	4.45	0.70	4.04	0.90	4.41	0.85
Rend. alto	4.70	0.57	4.29	0.78	4.39	0.77	4.50	0.71
Total	4.60	0.78	4.34	0.93	4.08	0.94	4.38	0.90
<i>Cantidad de deberes realizados</i>								
Rend. bajo	4.58	0.77	4.17	1.09	3.92	0.97	4.22	1.00
Rend. medio	4.66	0.73	4.79	0.44	4.71	0.46	4.71	0.59
Rend. alto	4.80	0.57	4.91	0.44	4.89	0.32	4.86	0.48
Total	4.69	0.69	4.63	0.77	4.52	0.75	4.63	0.73
<i>Tiempo dedicado a los deberes</i>								
Rend. bajo	2.07	1.10	2.60	1.18	2.90	1.19	2.53	1.20
Rend. medio	2.26	0.99	2.59	1.15	2.71	1.01	2.48	1.07
Rend. alto	2.13	1.15	3.00	1.19	2.64	1.20	2.53	1.23
Total	2.18	1.07	2.71	1.18	2.75	1.12	2.51	1.15
<i>Aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes</i>								
Rend. bajo	4.22	0.99	3.69	1.14	3.35	1.05	3.75	1.12
Rend. medio	4.18	0.82	4.21	0.89	3.93	0.83	4.13	0.85
Rend. alto	4.38	0.88	4.05	0.70	4.28	0.66	4.25	0.79
Total	4.26	0.88	4.00	0.95	3.85	0.93	4.07	0.93

Figura 1. Cambios en la motivación intrínseca hacia los deberes escolares en función del nivel de rendimiento académico y del curso

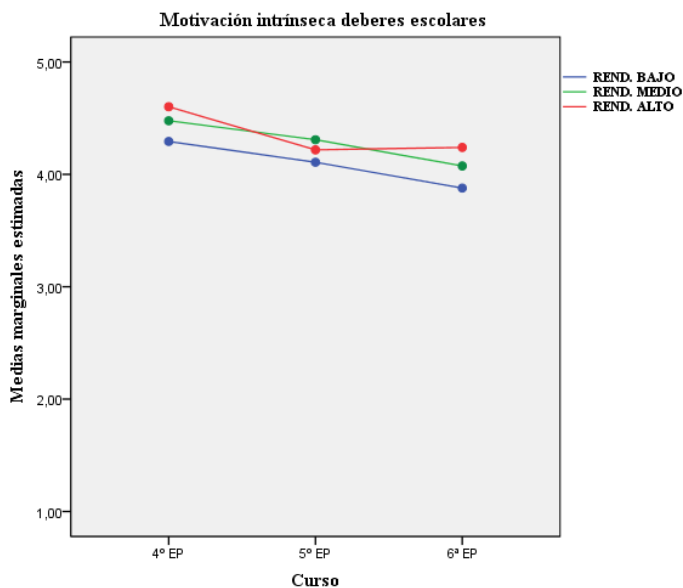
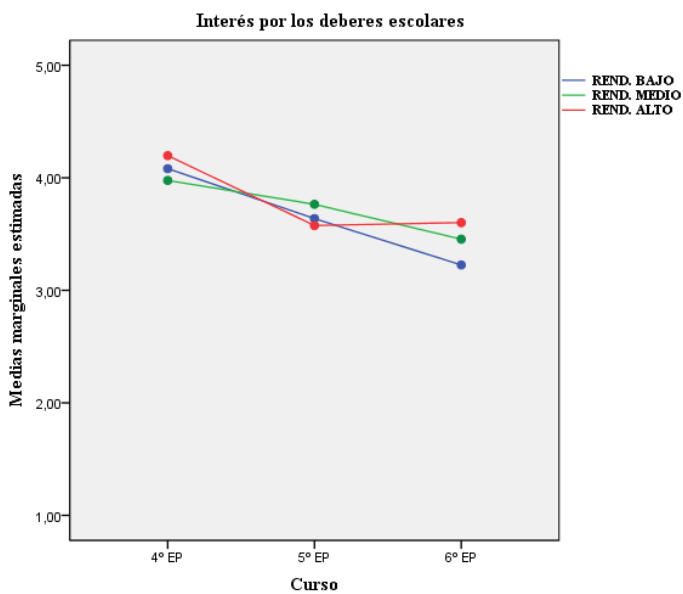


Figura 2. Cambios en el interés por los deberes escolares en función del nivel de rendimiento académico y del curso



MOTIVACIÓN E IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DEL CURSO
HOMEWORK MOTIVATION AND INVOLVEMENT THROUGHOUT ELEMENTARY SCHOOL

Figura 3. Cambios en la actitud hacia los deberes escolares en función del nivel de rendimiento académico y del curso

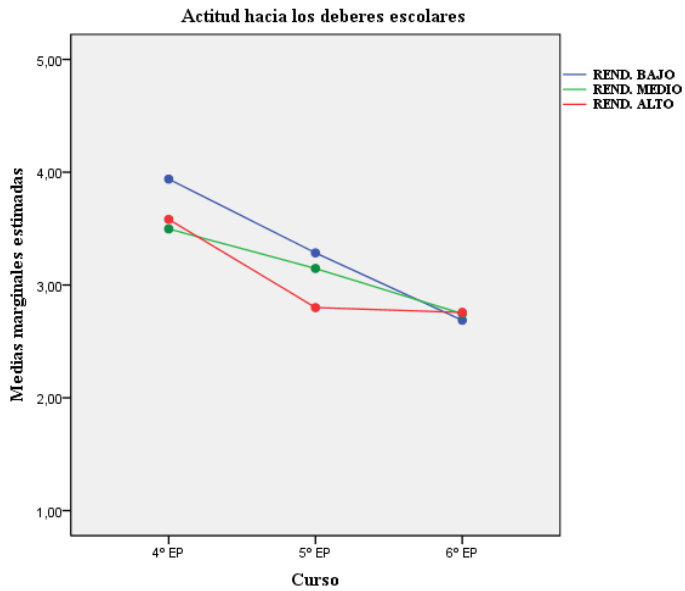


Figura 4. Cambios en la percepción de utilidad de los deberes escolares en función del nivel de rendimiento académico y del curso

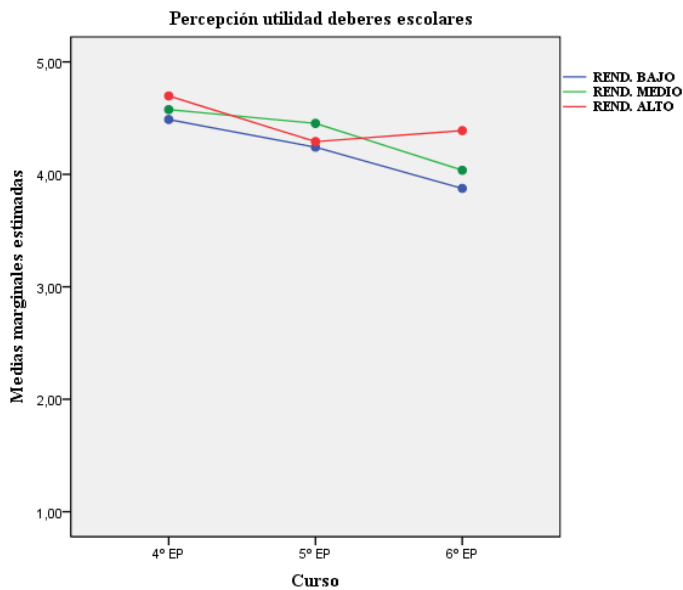


Figura 5. Cambios en la cantidad de deberes realizados en función del nivel de rendimiento académico y del curso

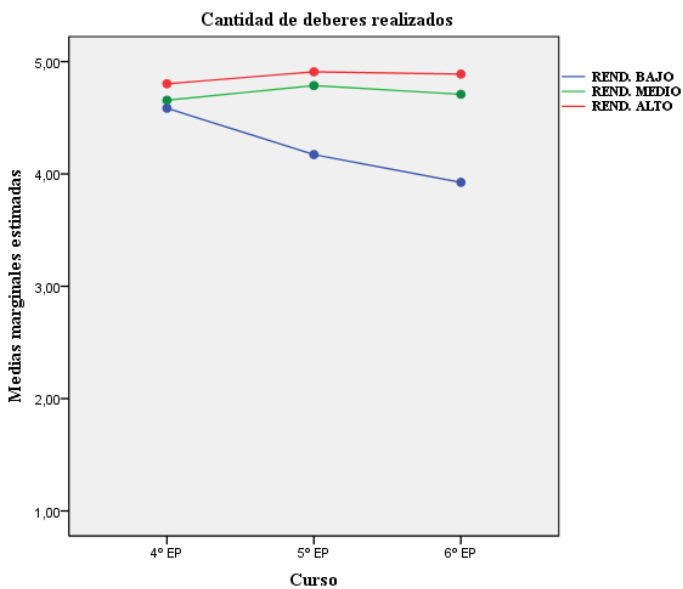
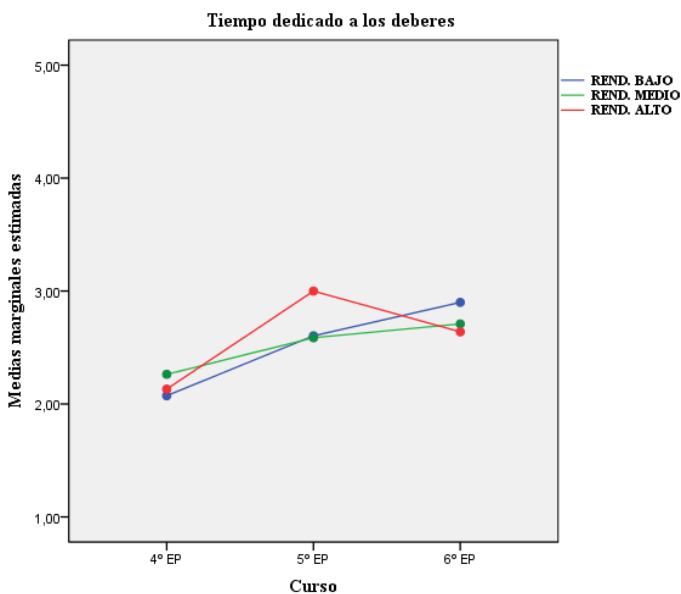
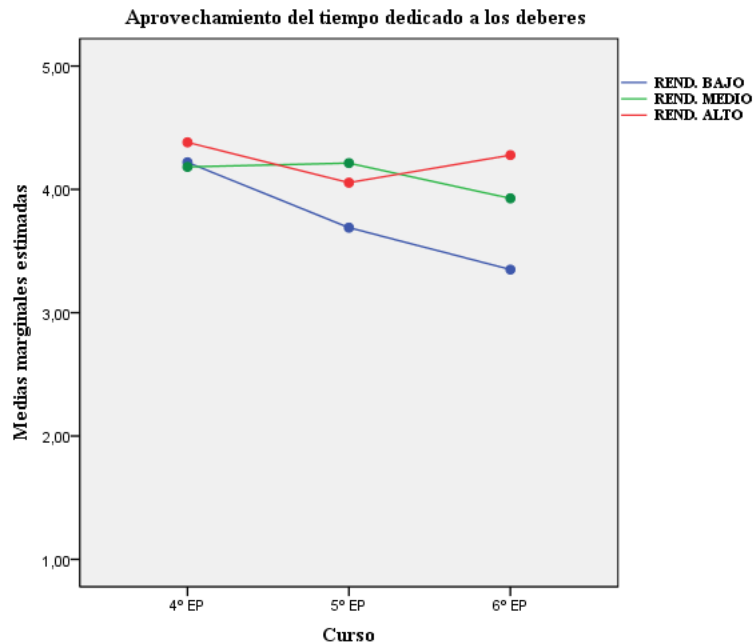


Figura 6. Cambios en el tiempo dedicado a los deberes escolares en función del nivel de rendimiento académico y del curso



MOTIVACIÓN E IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DEL CURSO
HOMEWORK MOTIVATION AND INVOLVEMENT THROUGHOUT ELEMENTARY SCHOOL

Figura 7. Cambios en el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes escolares en función del nivel de rendimiento académico y del curso



DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo reflejan cambios importantes en la motivación e implicación en los deberes escolares que van en direcciones bien distintas en función del nivel de rendimiento académico o del curso. De este modo, todo parece indicar que los niveles más altos de rendimiento académico están asociados con una mayor motivación intrínseca hacia los deberes escolares, con una mayor percepción de utilidad de los deberes, con una mayor cantidad de deberes realizados y también con un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. En cambio, ni el interés, ni la actitud, ni el tiempo dedicado a los deberes varían significativamente en función del rendimiento académico.

Por otra parte, se obtuvo que a medida que los estudiantes van avanzando de curso (de 4º a 6º curso de Primaria) va disminuyendo su motivación intrínseca, su interés y su actitud hacia los deberes. Además, aunque dedican más tiempo a hacer los deberes escolares según van avanzando de curso, el aprovechamiento que hacen de ese tiempo va siendo cada vez peor. La disminución del aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes según se va avanzando de curso coincide con los resultados de otros trabajos realizados con estudiantes de Primaria (p.e., Valle et al., en prensa). Por otro lado, no hay diferencias significativas en función del curso en la cantidad de deberes realizados.

De todos modos, estos aumentos y disminuciones según se va avanzando de curso siguen una tendencia algo diferente dependiendo del nivel de rendimiento académico al que se haga referencia. Así, en el caso de los niveles de rendimiento bajo y medio, la tendencia es muy similar en ambos

casos. Sin embargo, en el nivel de rendimiento alto, los mayores incrementos o disminuciones en la mayor parte de las variables suelen producirse en 5º curso. En 6º curso, el buen rendimiento está asociado a un incremento también de las condiciones motivacionales y actitudinales relacionadas con los deberes escolares.

Los datos aportados por este estudio aportan evidencia de la asociación positiva entre la cantidad de deberes realizados y el rendimiento académico obtenido. Este resultado parece muy claro en el caso de estudiantes de Secundaria y Bachillerato (Cooper *et al.*, 2006), aunque también se ha encontrado en estudiantes de Primaria (Pan *et al.*, 2013)

Sin embargo, algunos resultados encontrados en este trabajo también arrojan algunas cuestiones que deberían ser analizadas, tanto desde el campo de la investigación como desde la práctica educativa en el aula. Una de las más urgentes tiene que ver con el descenso del interés, motivación y actitud de los estudiantes hacia los deberes escolares a medida que suben de curso. Una razón puede ser que a medida que ascienden de curso perciban como menos importante realizar los deberes. Otra razón podría ser que en sus vidas comienzan a emerger inquietudes y tareas vitales que ocupan cada vez más su tiempo y su pensamiento. Sean estas u otras razones, parece necesario invertir mayores esfuerzos en cambiar la trayectoria de esos resultados negativos.

REFERENCIAS

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. y Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-200.
- Cooper, H. M., Lindsay, J. J., Nye, B. y Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Cooper, H., Robinson J. C. y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cooper, H. y Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153.
- De Jong, R., Westerhof, K.J. y Creemers, B. P. M. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. *Educational Research and Evaluation*, 6, 130-157.
- Epstein, J.L. y Van Voorhis, F.L. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.
- Katza, I., Kaplan, A. y Guetaa, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78, 246-267.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B. y Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317.
- Núñez, J.C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P., Mourão, R. y Valle, A. (2013). Homework and its relation to academic achievement across compulsory education. *Educational Psychology*, doi: 10.1080/01443410.2013.817537.
- Núñez, J.C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R. y Valle, A. (en prensa). Homework teacher feedback, homework behavior and academic achievement. *Journal of Educational Research*.
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.

MOTIVACIÓN E IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DEL CURSO
HOMEWORK MOTIVATION AND INVOLVEMENT THROUGHOUT ELEMENTARY SCHOOL

- Ryan, E. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Cerezo, R. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, *14*, 179-192.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C. y Solano, P. (2008). Homework and Self-Regulated Learning (SRL) at issue: findings and future trends. En A. Valle, J.C. Núñez, R.G. Cabanach, J.A. González-Pienda y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 123-134). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E. y Tuero-Herrero, E. (2011). Uso de diarios de tareas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema*, *23*(4), 881-887.
- Senéchal, M. y LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, *73*, 445–460.
- Sun, Sh., Pan, W. y Wang, L. L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 989-1004.
- Trautwein, U. y Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement-still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, *15*, 116-145.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. y Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis of 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, *27*, 26-50.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C. y Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5 through 9: Development, motivational antecedents, and the association with effort on class-work. *Child Development*, *77*, 1094-1111.
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M. y Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, *34*, 77-88.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J.C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (en prensa). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*.
- Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., Whetsel, D.R. y Green, C.L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teacher, afterschool program staff, and parent leaders*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Zimmerman, B.J. y Kitsantas, A. (2005). Students' perceived responsibility and completion of homework: The role of self-regulatory beliefs and processes. *Contemporary Educational Psychology*, *30*, 397-417.