

# Las tareas para casa como recurso para una enseñanza de calidad

## Homework as a resource for quality teaching

Francisco Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido

Universidad Autónoma de Madrid

### Resumen

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

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

### Abstract

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

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

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

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

La cuestión que se plantea es ¿qué

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Método

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

### Estudio 1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Estudio 2

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

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

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

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

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

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

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

de la escuela.

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

## Resultados

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

### Estudio 1

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

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

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

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

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

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

Por el contrario, no parece haber re-

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

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

Tabla 1

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

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

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

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

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

## Estudio 2

Los resultados confirman que (tabla 2):

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

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

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

## Discusión y conclusiones

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

Tabla 2

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

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

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

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

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

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

obtienen mejores rendimientos que los que no las ponen;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Referencias

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

- Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Eren, O., & Henderson, D. (2008). The impact of homework on student achievement. *Econometrics Journal*, *11*, 326–348.
- Hagan, H. (1927). The value of homework as compared with supervised study. *Second Yearbook, Chicago Principal's Club*, 147-149.
- Lam, J. W. (1996). *The employment activity of Chinese-American high school students and its relationship to academic achievement* (Master's thesis, University of Texas at Arlington, Texas). Masters Abstracts International, *34*, 2148.
- LLECE (2008). *Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE)*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2013). El uso de los Modelos Multinivel en la Investigación Educativa. Estadísticas avanzadas para conocer y cambiar la educación en América Latina. En A. Salcedo (Ed.), *Estadística en la Investigación: competencia transversal en la formación universitaria* (pp. 47-70). Caracas: UCV.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). Special topic: The case for and against homework. *Educational Leadership*, *64*(6), 74-79.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, *3*, 295-317.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, *1*(1), 17-34.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Incidencia de las tareas para casa en el rendimiento académico. Un estudio con estudiantes iberoamericanos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, *18*(1), 157-171.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2014). Homework and academic achievement in elementary students in Latin America. *International Review of Education*, Online-first, agosto 2014.
- Paschal, R. A., Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Ed-*

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

---

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

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

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

Fecha de recepción: 7/10/2014

Fecha de revisión: 9/10/2014

Fecha de aceptación: 30/11/2014