

MITCA

MÉTODO DE IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS PARA CASA



DIVERSAS



CORREGIDAS



CONCRETAS



SEMANALES



VALIOSAS

MITCA

MÉTODO DE IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS PARA CASA



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Esta propuesta se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado: ***Calidad y equidad en la prescripción de deberes escolares: Diseño e implementación de propuestas basadas en evidencias empíricas.*** [Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento. Convocatoria. 2017. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (Ministerio de Economía, Industria y Competitividad - MEIC). (Ref.: EDU2017-82984-P)].

Investigadores principales del proyecto

Antonio Valle Arias (Universidad de A Coruña)

Susana Rodríguez Martínez (Universidad de A Coruña)

Equipo de investigación del proyecto

Isabel Piñeiro Aguín (Universidad de A Coruña)

María Luisa Rodicio García (Universidad de A Coruña)

Natalia Suárez Fernández (Universidad de Oviedo)

María Adelina Guisande Couñago (Universidad de Santiago de Compostela)

Ana María De Caso Fuertes (Universidad de León)

Equipo de trabajo del proyecto

Bibiana Regueiro Fernández (Universidad de Santiago de Compostela)

Iris Estévez Blanco (Universidad de A Coruña)

Carlos Freire Rodríguez (Universidad de A Coruña)

María del Mar Ferradás Canedo (Universidad de A Coruña)

José Carlos Núñez Pérez (Universidad de Oviedo)

Pedro Rosario (Universidad de Minho)

Elena Gayo Álvarez (Xunta de Galicia)

Irene Pan López (Xunta de Galicia)

Benigno Sánchez Vales (Xunta de Galicia)

Carolina Rodríguez Llorente (Universidad de A Coruña)

Tania Vieites Lestón (Universidad de A Coruña)

Estefanía Daniela Guerrero Jaramillo (Universidad de A Coruña)

Rocío González Suárez (Universidad de A Coruña)

Ludmila Martins Gironelli (Universidad de A Coruña)

Lucía Roldán Prego (Universidad de A Coruña)

Profesorado participante en la implementación de MITCA

Mercedes Acevedo Álvarez
Cristina Blanco Martínez
José Calvo Varela
Paula Campo Suárez
Carmen Cancela Díaz
Ana Charlín Suená
Paulo Cortés Candal
Marisol Darriba Guerra
Silvina Domínguez Blanco
Alfonso José Dopico Caneiro
Adrián Eguizábal Caro
Silvestre Fernández Pinillos
M^ª Cruz García Sánchez
Cristina Lage Villar
María José López Massarotti
Eva Lorenzo Fusté
Ana Martínez Chacón
Enrique Meijide Lumberas
María Moreda Villarmea
Ana Nieto Sesar
Nerea Pena Rodríguez
Fabiola Pena Patiño
Laura Pérez Rodríguez
Elena Ramos Rodríguez
Concepción Rial Fernández
David Romero Queiruga
Francisco Saavedra Pita
Lara Salgado Rúa
Raquel Sánchez Del Río
Montse Suárez Vilas
Alba Vieites Lestón
Lucía Vila García

Coordinación editorial

Antonio Valle Arias
Susana Rodríguez Martínez

Diseño y maquetación

Pilar Martínez
www.purelingua.com

Fotografías

Cedidas por Sonia Piñeiro Aguín

Edición

A Coruña, 2020

Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións

Núm. de páginas: 52

ISBN: 978-84-9749-793-0

D. legal: C-1548-2020

DOI: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497930>



Esta obra se publica bajo una licencia Creative Commons
Atribución- No Comercial-CompartirIguual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA-4.0)

Este método se ha desarrollado gracias a la financiación del proyecto EDU2017-82984-P (MEIC).



Unión Europea
Fondo Europeo de Desarrollo Regional
Una manera de hacer Europa

El Método MITCA nace con el propósito de convertir las Tareas para casa en un recurso educativo capaz de mejorar la autorregulación del aprendizaje y el compromiso escolar de los estudiantes. Concretamente este Método intenta que las Tareas para casa:

- sean entendidas por los alumnos como instrumentales, interesantes y valiosas para su progreso.
- tengan un propósito claro y sean sensibles a la diversidad del alumnado.
- sirvan al alumno para autoevaluarse y conocer sus puntos fuertes y menos fuertes.
- contribuyan a mejorar la planificación y la gestión del tiempo de los alumnos.

Con este propósito, diseñamos un Método de Implementación de Tareas para Casa con 5 condiciones:

1. Además de tareas post-tema y tareas pre-tema, se prescriben proporciones similares de tareas de repaso, organización y elaboración.
2. Las tareas se describen por el trabajo mental que implican y el contenido que abordan.
3. El docente trasmite la utilidad, interés, importancia y/o aplicabilidad de las tareas que prescribe para casa.
4. Las tareas se prescriben semanalmente y los alumnos establecen las franjas horarias para realizarlas.
5. Las tareas se corrigen todas semanalmente, en el aula o individualmente, diferenciando puntos débiles pero también los puntos fuertes.

Estas cinco condiciones de MITCA para la prescripción de tareas para casa se sintetizan como: Diversas, Concretas, Valiosas, Semanales y Corregidas.

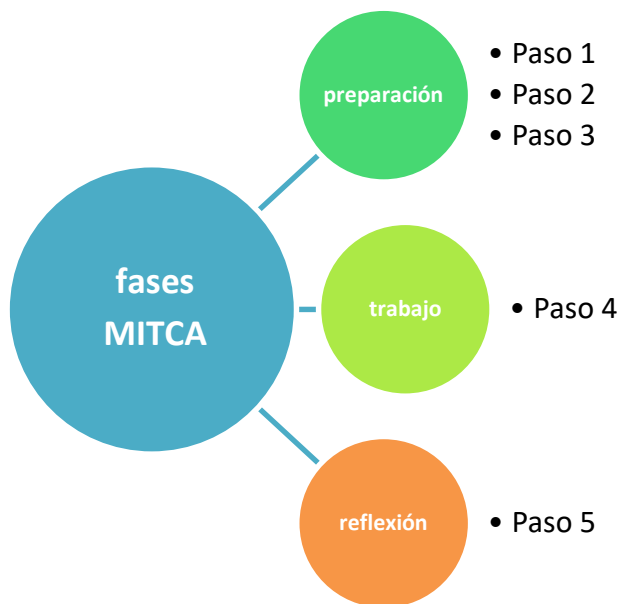
Fundamentación teórica del método MITCA

Bajo el paraguas conceptual del aprendizaje autorregulado, el Método MITCA se desarrolla entendiendo la realización de tareas en casa como un episodio de aprendizaje constituido por una *fase de preparación*, *fase de trabajo* propiamente dicha y *fase de reflexión* final.

En línea con los modelos fásicos de autorregulación inicialmente desarrollados por Zimmerman y sus colaboradores (Schunk y Zimmerman, 1998; Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000), en la *fase de preparación* se consideran aquellos procesos que preceden a la realización de las tareas en casa; en la *fase de trabajo* los relativos al proceso de realización de las tareas y la *fase de reflexión* se caracterizaría por tener lugar una vez finalizada la realización de las tareas y con una influencia directa en próximos ciclos o episodios.

Tomando como punto de referencia estos modelos de autorregulación, el Método MITCA se dirige a optimizar la *fase de preparación* del aprendizaje atendiendo a tres procesos básicos: *definición de la tarea, fijación de los propósitos y planificación de la actividad.*

Las tareas prescritas por el profesor son el principio del proceso de aprendizaje autorregulado, ya que respecto a estas establecerá el estudiante los propósitos de aprendizaje. En este sentido, el Método de implementación MITCA determina que las tareas que se prescriben para casa deben ser diversas (PASO 1), estar bien definidas (PASO 2) y ser percibidas como valiosas por los estudiantes (PASO 3).



El trabajo con las tareas en casa exige al estudiante el mantenimiento del enfoque y esfuerzo en situaciones menos estructuradas, con una menor supervisión externa y presión social, y sin las restricciones temporales, características de las situaciones típicas de aula (Cooper, Robinson y Patall, 2006; Trautwein y Koller, 2003; Wolters, 2003). Dado que la fase de trabajo en casa requiere, efectivamente, una mayor autorregulación comportamental, el PASO 4 de

MITCA se dirige a apoyar la *administración y distribución del tiempo* por parte de los estudiantes.

Finalmente, MITCA pretende que la *retroalimentación docente* se convierta en un instrumento que facilite la comparación de los resultados de las tareas realizadas en casa con los estándares de aprendizaje establecidos desde el aula, determinando así si los propósitos establecidos se han cumplido o si quedan aprendizajes por desarrollar. En este sentido, el PASO 5 del Método propone la corrección semanal autorreferida de las tareas, diferenciando los puntos débiles y los puntos fuertes, para favorecer la reflexión personal sobre las operaciones implementadas en la realización de tareas en casa.

Esta fase de reflexión deberá contribuir a que los estudiantes se auto-examinen, comprobando lo que saben y lo que todavía no dominan,

pudiendo mejorar los productos o revisar, si fuese el caso, las condiciones de partida o los estándares establecidos. A través de esta evaluación, el feedback externo proporcionado al estudiante debe contribuir, no solo a fortalecer el rastro mnésico de la información, sino a la promoción de estrategias cognitivas y metacognitivas más adaptativas y a un mejor ajuste de su autoconfianza.

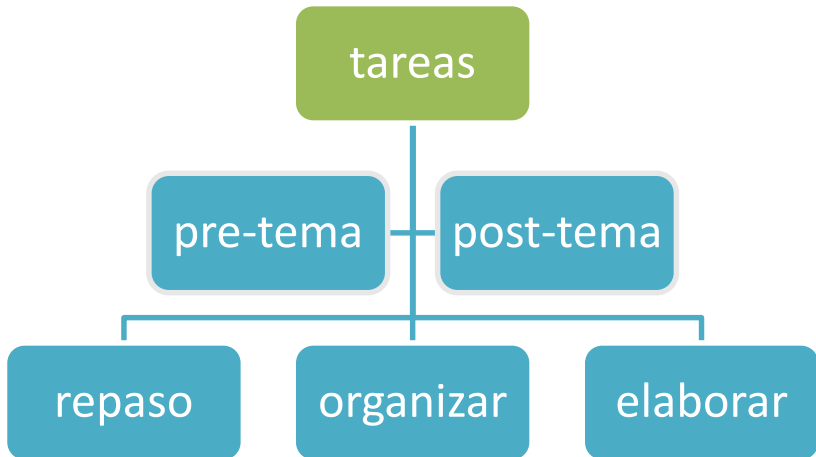
TAREAS DIVERSAS

1

Prescribir proporciones similares de tareas de repaso, organización y elaboración pre-/post-tema

Tareas diversas

Con el objeto de diversificar el tipo de tareas que se mandan para casa, el Método MITCA contempla como PASO 1 la prescripción tanto de tareas una vez proporcionados los contenidos (Post-Tema), como de tareas de preparación de contenidos aún no impartidos (Pre-Tema) y la prescripción en proporciones similares de tareas de repaso, tareas de organizar y tareas de elaborar.



En el contexto de los modelos de aprendizaje autorregulado, entendiendo las operaciones cognitivas como estrategias que facilitan la codificación y el almacenamiento del material a aprender (Weinstein, Acce y Jung, 2011), MITCA ha desarrollado una tipología propia de tareas para casa en consonancia con las propuestas de Mayer (Mayer, 2014 a,b), del SOAR (Kiewra, 2005; Jairam, Kiewra, Rogers-Kasson, Patterson-Hazley y Marxhausen, 2014) y el marco de modos de compromiso cognitivo ICAP desarrollado por Chi (Chi, 2009; Chi y Wylie, 2014).

Así, el Método MITCA concreta la prescripción de tres tipos de tareas en función de los procesos cognitivos que implican, tal y como se sintetizan a continuación:

tareas de repaso

• Tareas que impliquen **seleccionar, reconocer, diferenciar, identificar** o **escribir** definiciones, conceptos o procedimiento.

tareas de organizar

• Tareas que impliquen **ordenar ideas**, describir **secuencias**, construir **tablas** de clasificación o elaborar **esquemas**, diagramas de **pasos** o secuencias... (**no reproducir**).

tareas de elaborar

• Tareas que impliquen **parfrasear, ejemplificar, resolver problemas** novedosos, elaborar **explicaciones** para otros, **construir historias o problemas, suponer** información no explícita, **resolver supuestos o situaciones** nuevas, **argumentar** opiniones, **defender posiciones**.

Se asume que un aprendizaje significativo implicará tres procesos cognitivos primarios. El aprendiz debe (a) seleccionar la información más relevante de entre aquella que recibe, (b) organizarla en una representación mental coherente construyendo conexiones relevantes en función de la estructura que subyace al propio material de aprendizaje y (c) integrar la nueva representación construida en las estructuras de conocimiento ya almacenadas en su memoria.

Atendiendo a un importante cuerpo de investigación empírica generado en la última década en torno a la incidencia de las estrategias cognitivas en la promoción del aprendizaje significativo y la comprensión (véase, por ejemplo, Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan, y Willingham, 2013; Fiorella y Mayer 2015; Novak, 2010; Sweller, Ayres y Kalyuga, 2011, entre otros), el supuesto que baraja MITCA es que las tareas para casa deben promover una implicación más activa, constructiva e interactiva de lo que frecuentemente ocurre. Así, apostando por la promoción de un compromiso activo con las tareas que se prescriben para casa, el método contempla que los alumnos, sin dejar

de realizar identificación de información *-pe., marcar, escribir y/o repasar información literal* - y de su organización *-pe., diferenciar y ordenar ideas-*; se impliquen en modos de compromiso más constructivos *- pe., parafrasear o redactar una opinión-* e interactivos *-pe., preparar una explicación para otros o defender un argumento en público-* cuando abordan tareas escolares en el hogar. Entendemos que la propuesta MITCA simplifica suficientemente en este punto la labor docente de prescripción y consigue proporcionar al alumno una plataforma válida para la implementación de estrategias cognitivas durante sus episodios de aprendizaje en el hogar.

TAREAS CONCRETAS

Tareas concretas

Atendiendo a las condiciones TASC desarrolladas por McCardle, Webster, Haffey y Hadwin (2016) para el establecimiento de propósitos de aprendizaje, el PASO 2 de MITCA remite al docente a la necesidad de definir las tareas que se prescriben en términos de operación cognitiva y contenidos.



En este punto la prescripción de tareas MITCA supone un cambio radical respecto a la práctica habitual en la prescripción de tareas para casa. Se pasa de una prescripción de tareas del tipo: *ejercicio 2 de la página 32 de Lengua y ejercicio 3 de la página 12 de Matemáticas* a ejercicio de *diferenciar adverbios y adjetivos* y ejercicio de *inventar un problema de restas*.

Entendemos que las tareas pueden definirse fácilmente en función de las acciones específicas que se concretan en MITCA con la prescripción de los tres tipos de tareas que constituyen el PASO 1 del Método.



La concreción de tareas en términos de *actividad cognitiva* centra la atención del estudiante en el proceso de aprendizaje y sobre las estrategias a adoptar, incidiendo, potencialmente, tanto en la fase de preparación como de trabajo en casa propiamente dicha. Esta definición de las tareas para casa que articula MITCA con objeto de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje incluye también la *especificación de los contenidos* a aprender.

Además de contribuir a identificar las acciones mentales precisas a implementar en cada episodio de aprendizaje en casa (*diferenciar/inventar*), establecer claramente los contenidos de trabajo (*adverbios y adjetivos/problema de restas*), permite al estudiante centrarse en las partes relevantes del material de estudio. La prescripción de tareas concretas que impulsa el Método MITCA enfoca la atención del estudiante sobre el núcleo del aprendizaje, en lugar de reducirlo a una secuencia de actividades definidas únicamente por la finalización de la tarea.

TAREAS VALIOSAS

VALIOSAS

3

Establecer el valor de las tareas que se prescriben

Tareas valiosas

Entendiendo que el valor que el estudiante atribuye a las tareas es una clave nuclear de su compromiso con las mismas, el Método MITCA insta al docente a transmitir la utilidad, interés, importancia y/o aplicabilidad de las tareas que prescribe para casa (PASO 3).

El valor de la tarea es un constructo complejo integrado por el grado de disfrute que esta proporciona, la medida en la que contribuye a satisfacer necesidades individuales y a la realización personal y su utilidad para acometer metas personales a corto y largo plazo (Eccles y Wigfield, 2002).

Es poco discutible que el interés intrínseco por las tareas predice un procesamiento profundo de la información y favorece un aprendizaje más autorregulado (Hidi y Renninger, 2006). Sin embargo, atribuir a las tareas algún tipo de reconocimiento *–pe., es el tipo de tareas que se harán en el examen o las mejores se expondrán en clase-* o valor instrumental *–pe., os servirán para aprender a comprar bien en las rebajas o para aprender a hablar en*

público- mejora el compromiso cognitivo y emocional con esas tareas (Katz y Assor, 2006; Miller y Brickman, 2004).

Bajo esta premisa, MITCA sostiene que el valor subjetivo atribuido a las tareas que se prescriben puede mejorarse cuando se clarifican las expectativas, se ajusta, en la medida de lo posible, el interés intrínseco y se identifica el valor instrumental de las mismas.



Es por eso que además de trabajar contenidos y plantear tareas lo más *interesantes* posible para el alumnado, la prescripción de tareas para casa debe incorporar información explícita sobre el *valor de lograr* hacerla bien y/o su *utilidad* instrumental.

TAREAS SEMANALES

SEMANALES

4

Facilitar que los alumnos organicen el tiempo que dedican a las tareas en casa

Tareas semanales

Tal y como se indicaba en la fundamentación teórica del Método, la fase de trabajo en casa con los deberes escolares requiere de una especial capacidad de autorregulación comportamental y volitiva por parte del aprendiz. Concretamente, la realización de tareas escolares en el hogar requiere de habilidades para organizar el entorno, administrar y gestionar el tiempo, concentrar la atención y controlar la motivación y las emociones (Corno, 2004; Xu, 2010; Xu y Corno, 2003). Este conjunto de destrezas habitualmente se asumen pero raramente son examinadas ni enseñadas y, en este contexto, sin ánimo de exhaustividad, MITCA focaliza los esfuerzos de intervención, específicamente, en la administración y gestión del tiempo.

Así, atendiendo a las evidencias empíricas, el método MITCA propone como PASO 4 una prescripción semanal de tareas, instando al docente a colaborar con los alumnos en el establecimiento de las franjas horarias propias para

realizarlas en las primeras semanas de implementación del Método.

LISTADO TAREAS							
1.- Los ejercicios de escribir con letras y con Cifras (pag., 19, 2)							
2.- El ejercicio de encontrar la solución (pag. 14)							
3.- Resolver los problemas de distancias (pag. 15)							
4.- Ejercicio de inventar un problema de restas (ej 6, pag 15)							
	LUN	MAR	MIERC	JUEVES	VIER	SÁBADO	DOMIN
TAREA				Los ejercicios de escribir con letras y con Cifras (pag., 19, 2) Problemas de distancias (pag. 15)		Inventar un problema de restas (ej 6, pag 15) Ejercicio de encontrar la solución (pag. 14)	
FRANJA HORARIA				18hs.		12hs	
ESTIMA TIEMPO				15min.		20min	

Las ventajas asociadas a una gestión efectiva del tiempo en educación son objeto de atención desde distintos ámbitos y han configurado tradicionalmente un tópico de trabajo desde los departamentos de orientación. De hecho, las prácticas asociadas a una pobre gestión del tiempo –*no distribuir adecuadamente el tiempo entre las tareas, estudiar masivamente antes del examen o no cumplir con*

los plazos establecidos por los docentes- han sido recogidos en la literatura frecuentemente como una importante fuente de estrés, habitualmente asociada a un bajo rendimiento (Longman y Atkinson, 2004; Macan, Shahani, Dipboye y Phillips, 1990).

Concretar los objetivos comprometiendo fechas y horas, no solo incrementa el número de estrategias que se emplean para abordar las tareas, sino que crea oportunidades para supervisar activamente el progreso por parte del estudiante. De este modo, el establecimiento de propósitos por episodios de trabajo constituye un recurso de control que permite supervisar el progreso, reconocer dificultades e incrementar las posibilidades de revisión (McCardle et al., 2016; Zimmerman, 2008).

TAREAS CORREGIDAS

5

Corregir todas las tareas indicando puntos débiles y puntos fuertes

Tareas corregidas

Las prácticas de supervisión de las tareas prescritas para hacer en casa que emplean los docentes son diversas y pueden variar según las características de los estudiantes y las escuelas -en función, por ejemplo, del conocimiento previo de los estudiantes sobre la materia o del número de estudiantes por clase-. Por su potencial sobre los niveles de esfuerzo y compromiso del estudiante (Cunha et al., 2018; Elawar y Corno, 1985; Núñez et al., 2015), el PASO 5 de MITCA propone la implementación de las prácticas de corrección individual y, en su defecto, la corrección explícita en el aula de todas las tareas prescritas.

El PASO 5 del Método incluye también como estrategia de retroalimentación las condiciones de feedback informativo y motivador.



Entendemos que la retroalimentación que brinda información personalizada sobre las mejoras y orienta sobre los aspectos a mejorar, *-feedback informativo-*, se convierte en un recurso educativo capaz de optimizar las habilidades autorregulatorias del aprendiz e incrementar su compromiso académico (Cooper, 2001; Fong et al., 2016). De este modo, atendiendo al marco teórico del aprendizaje autorregulado que fundamenta esta propuesta (Schunk y Zimmerman, 1998; Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000), el PASO 5 de MITCA contribuirá a la auto-reflexión y, por tanto, potencialmente, a la mejora tanto de los aprendizajes actuales como de los episodios de estudio futuros.

Con el propósito de potenciar precisamente los beneficios proactivos de esta fase reflexiva, MITCA propone trabajar la confianza del estudiante incorporando la condición de *feedback motivador* a la estrategia de retroalimentación. En este sentido, hay evidencias de que un feedback que incorpore tanto críticas como elogios, dirigidos a aspectos controlables, tales como el esfuerzo o la dedicación, contribuirá al compromiso motivacional de los estudiantes (Deci y Ryan, 2016; Fong, Patall, Vasquez y Stautberg, 2019).

Bibliografía

- Cooper, H. (2001). Homework for All--in Moderation. *Educational leadership*, 58(7), 34-38.
- 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.
- Corno, L. (2004). Introduction to the special issue work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669–1694.
- Cunha, J., Rosário, P., Núñez, J. C., Nunes, A. R., Moreira, T., y Nunes, T. (2018). "Homework feedback is..." : Elementary and middle school teachers' conceptions of homework feedback. *Frontiers in Psychology*, 9, 32.
- Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: a conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73–105.

Chi, M. T., y Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: a self-determination theory perspective. En W. C. Liu, J. C. K. Weng, y R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 9–29). Springer

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising direction from cognitive and educational psychology. *Psychological Science and the Public Interest*, 14, 4–58.

Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Elawar, M. C., y Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework:

Changing teacher behavior a little rather than a lot.
Journal of Educational Psychology, 77(2), 162–173.

Fiorella, L., y Mayer, R. E. (2015). *Learning as a generative activity: eight learning strategies that promote understanding*. Cambridge University Press.

Fong, C. J., Warner, J. R., Williams, K. M., Schallert, D. L., Chen, L., Williamson, Z. H., y Lin, S. (2016). Deconstructing constructive criticism: the nature of academic emotions associated with constructive, positive, and negative feedback. *Learning and Individual Differences*, 49, 393–399.

Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C., y Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31, 121-162.

Hidi, S., y Renninger, A. K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.

Jairam, D., Kiewra, K. A., Rogers-Kasson, S., Patterson-Hazley, M., y Marxhausen, K. (2014). SOAR versus

SQ3R: a test of two study systems. *Instructional Science*, 42, 409–420.

Katz, I., y Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429–442.

Kiewra, K. A. (2005). *Learn how to study and SOAR to success*. Upper Saddle River: Pearson, Prentice Hall.

Longman, D. G., y Atkinson, R. H. (2004). *College learning and study skills* (7th ed.). Wadsworth Publishing.

Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., y Phillips, A. P. (1990). College students' time management: correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760–768.

Mayer, R. E. (2014a). Cognitive theory of multimedia learning. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2ª Ed., pp. 43–71). Cambridge University Press.

- Mayer, R. E. (2014b). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction, 29*, 171-173.
- McCardle, L., Webster, E. A., Haffey, A., y Hadwin, A. F. (2016). Examining students' self-set goals for self-regulated learning: Goal properties and patterns. *Studies in Higher Education, 42*(11), 2153-2169.
- Miller, R. B., y Brickman, S. J. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review, 16*, 9-33.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (2ª Ed.). Routledge.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., y Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *Journal of Educational Research, 108*(3), 204-216.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R., y Pinto, R. (2015). Does homework

design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 10-24.

Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.

Sweller, J., Ayres, P., y Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.

Trautwein, U., y Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145.

Weinstein, C. E., Acee, T. W., y Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45-53.

Winne, P. H., y Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 93, 27-30.

- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational psychologist, 38*(4), 189-205.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences, 20*, 34–39.
- Xu, J., y Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal, 103*(5), 503-517.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. En D. H. Schunk, y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp.267–95). Erlbaum

El Método MITCA (Método de Implementación de Tareas para Casa) nace con el propósito de convertir los deberes escolares en un recurso educativo capaz de mejorar la autorregulación del aprendizaje y el compromiso escolar de los estudiantes. Concretamente, este Método intenta que las tareas para casa cumplan cinco condiciones:

- **DIVERSAS.** Además de tareas post-tema y tareas pre-tema, se prescriben proporciones similares de tareas de repaso, organización y elaboración.
- **CONCRETAS.** Las tareas se describen por el trabajo mental que implican y el contenido que abordan.
- **VALIOSAS.** El docente trasmite la utilidad, interés, importancia y/o aplicabilidad de las tareas que prescribe para casa.
- **SEMANALES.** Las tareas se prescriben semanalmente y los alumnos establecen las franjas horarias para realizarlas.
- **CORREGIDAS.** Las tareas se corrigen todas semanalmente, en el aula o individualmente, diferenciando puntos débiles pero también los puntos fuertes.



Unión Europea
Fondo Europeo de Desarrollo Regional
Una manera de hacer Europa