

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Autor/a: Tania Vieites Lestón

Tesis doctoral UDC / 2022

Director: Dr. Antonio Valle Arias

Directora: Dra. Susana Rodríguez Martínez

Programa de doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Dña. Susana Rodríguez Martínez, Titular de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidade da Coruña y D. Antonio Valle Arias, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidade da Coruña, en calidad de directores de la Tesis Doctoral de Dña. Tania Vieites Lestón, titulada “Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante”, autorizan la lectura y defensa pública para optar a la mención internacional, por considerar que reúne los requisitos académicos, científicos y metodológicos requeridos.

A Coruña, 13 de junio de 2022

Fdo.: Susana Rodríguez Martínez

Fdo.: Antonio Valle Arias

Esta Tesis Doctoral se ha desarrollado en el marco del Proyecto de I+D con referencia EDU2017-82984-P (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades), que lleva por título: *Calidad y equidad en la prescripción de deberes escolares: diseño e implementación de propuestas basadas en evidencias empíricas*. Al desarrollo de esta investigación han contribuido las Ayudas del Programa de Consolidación y Estructuración de Unidades de Investigación Competitivas concedidas por la *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria* al Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED), y la Red de Investigación RIES (*Rede de Inmigración, Educación e Sociedade*), de la que forma parte el grupo de investigación.

Asimismo, para el desarrollo de esta investigación se ha contado con la ayuda de contratos predoctorales FPI para la formación de doctores (Ref.: PRE2018-084938), concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación, en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020, a la autora de la Tesis Doctoral.



A ti, Mamá, por ser la raíz de mis metas.

Agradecimientos

Esta tesis no habría sido posible sin el trabajo en equipo que sustenta la red de apoyo que gira a mi alrededor en todos los ámbitos de mi vida. Por ello, quiero expresarles mi más sincero reconocimiento como autores ocultos y no tan ocultos de este trabajo.

En primer lugar, quiero dirigir mi agradecimiento a los dos directores de esta Tesis Doctoral: Susana y Antonio. El bagaje y la experiencia de ambos en el tópico de investigación y en el ámbito científico, junto con el cariño y la dedicación con la que me habéis enseñado, ha sido la base principal para alcanzar esta meta juntos. Gracias por confiar en mí, por poner a mi alcance todas las herramientas necesarias para desarrollar esta tesis y promover en mí una mejora sustancial en mi propia autorregulación y autoeficacia a la hora de enfrentarme a los retos que este camino conlleva. Siempre seréis mis referentes.

Gracias Isabel, has sido una pieza clave en este proyecto, tu afecto, tu paciencia y tu gran organización me han ayudado a secuenciar la implementación de este método que sin ti no habría sido posible. Sin olvidar tu forma de arroparme durante el proceso.

Mis compañeras, las que han volado del nido y las que siguen formando parte de esta bonita familia; Carolina, Rocío, Fátima, Iris, Bibiana, Estefanía, Ludmila, Lucía, Cristina y Leticia. Siempre he creído en las redes de apoyo y en la relevancia de la colaboración entre iguales, además de nuestras fantásticas lluvias de ideas o “*brainstroming*” en el laboratorio. Gracias por sentir este proyecto como vuestro y tenderme la mano en todo momento. Gracias Carolina, iniciar este camino ha sido más fácil en tu compañía. Fátima agradezco tu apoyo constante y tus ganas de buscar mejoras en MITCA, me alegra que continúes con las futuras líneas de investigación de esta tesis. Rocío me hace inmensamente feliz terminar de tu mano, muchísimas gracias por arrimar el hombro en todo momento.

Cristina, desde el principio hasta el final no supe que era un problema administrativo, gracias por solucionarlo todo con tanta predisposición, sin olvidar tu alegría y tus consejos.

Cada miembro del grupo de investigación ha sido un engranaje clave para la puesta en marcha de esta tesis. Investigar para mí ha sido un reto que sería imposible conseguir sin el trabajo que hay detrás de GIPED.

Jesica, estoy enormemente agradecida por tu impulso hacia este proyecto, por creer en mí en todo momento y ser para mí una guía, una pedagoga y una investigadora nata que la Universidad de Santiago ha puesto en mi camino hace más de diez años.

Mis amigas, todas ellas, siempre han sido y serán un pilar inigualable en mi vida. Gracias Andrea, por tus múltiples consejos y Paola, agradecerte que me hayas abierto las puertas de tu casa y hayas convivido conmigo durante esta etapa.

No puedo dejar de agradecer el apoyo recibido por parte de la Profa. Dra. Sofía-Eleftheria Gonida de la Universidad Aristotélica de Tesalónica durante mi estancia, gracias por impregnarme de nuevos enfoques y por sus aportaciones a la discusión de este trabajo. También deseo expresar mi gratitud al Prof. Dr. Pedro Rosário por haber contribuido con su tiempo y su ayuda desde el país vecino.

Sin duda, mi familia. Nunca tendré las palabras suficientes para agradecer a mis padres los valores inculcados, junto con su ejemplo, sus ganas de trabajar y perseguir sus sueños estoy hoy aquí. Mis hermanos, gracias por vuestro amor incondicional y por estar inmersos directamente en este proyecto, como profesora y alumno participantes. Gracias Adri, por aguantarme, por estar ahí siempre y creer en mí.

A los docentes participantes por creer en MITCA y ponerlo en práctica más allá del curso académico de implementación. Sois el ejemplo perfecto de personas que trabajan por hacer mejor la educación.

Finalmente, agradecer a la Universidade da Coruña por hacer de mi centro de trabajo una segunda casa, en especial aquellos profesores que han compartido conmigo su labor docente.

Resumen

Atendiendo a la controversia todavía existente respecto a la cantidad, calidad y eficacia de los deberes escolares y tras una extensa labor de revisión de las evidencias disponibles en relación a la prescripción de deberes de calidad se diseña el Método de Implementación de Tareas para Casa MITCA (Valle y Rodríguez, 2020). Con el objeto de evaluar la eficacia de este método, esta tesis plantea una investigación con un diseño cuasi-experimental, con grupo control y medidas pre y post. La eficacia del método de prescripción de deberes se estima contando con la participación de un total de 43 profesores/as y 964 estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria pertenecientes a 20 centros educativos diferentes de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los resultados constatan diferencias entre los estudiantes que participaron en la implementación de MITCA y los alumnos del grupo control, no sólo por lo que respecta a su implicación en los deberes, sino en relación a su compromiso escolar y autorregulación del aprendizaje. La discusión y las conclusiones arrojan luz sobre el objeto de estudio y nos permiten sostener la eficacia del método MITCA como recurso educativo. Este trabajo encarrilla futuras líneas de investigación en el tópico de los deberes escolares; siendo sus implicaciones educativas inmediatas para la prescripción de deberes de calidad.

Resumo

Atendendo á controversia aínda existente respecto da cantidade, calidade e eficacia dos deberes escolares e tras un extenso labor de revisión das evidencias dispoñibles en relación á prescrición de deberes de calidade deséñase o Método de Implementación de Tarefas para Casa MITCA (Valle e Rodríguez, 2020). Co obxecto de avaliar a eficacia deste método, esta tese expón unha investigación cun deseño cuasi-experimental, con grupo control e medidas pre e post. A eficacia do método de prescrición de deberes estímase contando coa participación dun total de 43 profesores/ as e 964 estudantes de 5º e 6º de Educación Primaria pertencentes a 20 centros educativos diferentes da Comunidade Autónoma de Galicia. Os resultados constatan diferenzas entre os estudantes que participaron na implementación de MITCA e os alumnos do grupo control, non só polo que respecta á súa implicación nos deberes, senón en relación ao seu compromiso escolar e autorregulación da aprendizaxe. A discusión e as conclusións lanzan luz sobre o obxecto de estudo e permítennos soste a eficacia do método MITCA como recurso educativo. Este traballo encamiña futuras liñas de investigación no tópic dos deberes escolares; sendo as súas implicacións educativas inmediatas para a prescrición de deberes de calidade.

Abstract

In response to the controversy that still exists regarding the quantity, quality, and effectiveness of homework and after an extensive review of the available evidence about the prescription of quality homework, the MITCA Homework Implementation Method (Valle & Rodríguez, 2020) is designed. To evaluate the effectiveness of this method, this thesis proposes an investigation with a quasi-experimental design, with a control group and pre and post measures. The effectiveness of the homework prescription method is estimated with the participation of a total of 43 teachers and 964 students in the 5th and 6th grades of Primary Education from 20 different schools in the Autonomous Community of Galicia. The results show differences between the students who participated in the implementation of MITCA and the students in the control group, not only in terms of their involvement in homework but also in relation to their school commitment and self-regulation of learning. The discussion and conclusions shed light on the object of study and allow us to support the efficacy of the MITCA method as an educational resource. This work sets out future lines of research on the topic of homework; its immediate educational implications for the prescription of quality homework.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	23
CAPÍTULO I: LOS DEBERES ESCOLARES	29
1.1. Concepción e historia de los deberes escolares	29
1.2. Modelos explicativos de los deberes escolares.....	34
CAPÍTULO II. Implicación en los deberes escolares: Factores asociados.....	51
2.1. Prescripción de tareas y compromiso con los deberes escolares.....	54
2.2. Factores asociados a la realización de los deberes en el hogar	59
2.3. Corrección de los deberes en el aula y autorregulación	64
CAPÍTULO III. DEBERES DE CALIDAD: PROPUESTAS DE PRESCRIPCIÓN	69
3.1. Propuestas de prescripción de deberes: Evidencias disponibles	71
3.2. La prescripción de tareas desde el aula: claves y condiciones	76
3.3. La realización de los deberes en el hogar: el papel de los padres y madres	80
3.4. Características de la corrección y valoración en el aula	83
CAPÍTULO IV: MÉTODO DE IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS PARA CASA (MITCA)	87
4.1. Condiciones MITCA para la prescripción de deberes escolares de calidad.....	89
4.1.1. Tareas diversas	90
4.1.2. Tareas concretas	92
4.1.3. Tareas valiosas	93
4.1.4. Tareas semanales	94
4.1.5. Tareas corregidas	94
CAPÍTULO V: PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	99
5.1. Objetivos del estudio	99
5.2. Método.....	99
5.2.1. Hipótesis	99
5.2.2. Participantes	101
5.2.3. Variables e Instrumentos de medida	102
5.2.4. Procedimiento	110
5.2.5. Análisis de datos	112
CAPÍTULO VI: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	115
6.1. MITCA e implicación comportamental en los deberes escolares	115
6.2. MITCA e implicación afectivo-motivacional en los deberes escolares	119
6.3. MITCA y compromiso escolar	121

6.4. MITCA y autorregulación del aprendizaje	125
CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	133
7.1. Deberes MITCA, implicación y compromiso escolar	133
7.2. Deberes MITCA y autorregulación del aprendizaje	135
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS	143
8.1. Conclusiones.....	143
8.2. Implicaciones educativas	148
CHAPTER IX: CONCLUSIONS AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS	153
9.1. Conclusions	153
9.2. Educational implications	157
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
ANEXOS.....	197

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Representación gráfica de las etapas del modelo de Coulter (1979).....	35
Figura 2: Modelo Keith y Cool (1992).....	36
Figura 3: Modelo Keith y colaboradores (1993).....	37
Figura 4: Representación gráfica de los elementos del modelo volitivo de Corno (2001)	40
Figura 5: Representación gráfica Modelo Walker y Hoover-Dempsey (2001)	42
Figura 6: Modelo multinivel Trautwein, Lüdtke, Schnyder y colaboradores (2006)	45
Figura 7: Diferencias post en compromiso comportamental con los deberes.....	116
Figura 8: Diferencias pre en compromiso comportamental con los deberes	117
Figura 9: Diferencias pre-post MITCA en compromiso comportamental con los deberes ...	118
Figura 10: Diferencias pre-post grupo Control en compromiso comportamental con los deberes.....	119
Figura 11: Diferencias grupo Control-MITCA en orientación al dominio	121
Figura 12: Diferencias pre grupo Control-MITCA en compromiso escolar	122
Figura 13: Diferencias pre-post grupo Control en compromiso escolar	123
Figura 14: Diferencias pre-post MITCA en compromiso escolar.....	124
Figura 15: Diferencias post en compromiso escolar	125
Figura 16: Diferencias post en autorregulación del aprendizaje	127
Figura 17: Diferencias pre-post grupo Control en autorregulación del aprendizaje	128
Figura 18: Diferencias pre-post MITCA en autorregulación del aprendizaje.....	129

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Modelo procesual de Tareas para Casa de Cooper (2001).....	39
Tabla 2: Estadísticos descriptivos de los ítems relativos a la implicación comportamental en los deberes escolares	103
Tabla 3: Estadísticos descriptivos de los ítems de implicación afectivo-motivacional en los deberes.....	105
Tabla 4: Estadísticos descriptivos del compromiso escolar	107
Tabla 5: Estadísticos descriptivos de los ítems de autorregulación	108
Tabla 6: Estadísticos descriptivos de las variables de implicación comportamental en los deberes escolares	115
Tabla 7: Matriz de correlaciones sobre la implicación comportamental en los deberes escolares	115
Tabla 8: Estadísticos descriptivos de las variables de implicación afectivo-emocional en los deberes escolares	119
Tabla 9: Matriz de correlaciones sobre la implicación afectivo-emocional en los deberes escolares	120
Tabla 10: Estadísticos descriptivos del compromiso escolar	121
Tabla 11: Matriz de correlaciones sobre el compromiso escolar	122
Tabla 12: Estadísticos descriptivos de las variables de autorregulación del aprendizaje	125
Tabla 13: Matriz de correlaciones sobre la autorregulación del aprendizaje.....	126

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de evaluación	197
Anexo 2. Ejemplo planificación MITCA para los docentes	206
Anexo 3. Plantilla para docentes: MITCA, prescripción de tareas diversas	208
Anexo 4. Plantilla para docentes: MITCA, evaluación de los deberes escolares	210
Anexo 5. Ejemplo de la planificación de un estudiante MITCA	211
Anexo 6. Manual MITCA	212



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Esta Tesis Doctoral deriva del proyecto de investigación, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, “Calidad y equidad en la prescripción de deberes escolares: diseño e implementación de propuestas basadas en evidencias empíricas” (EDU2017-82984-P). Este proyecto se diseñó con objeto de determinar las características de una prescripción de deberes de calidad, entendidos estos como tareas escolares capaces de contribuir no sólo al aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, sino a la implicación en las tareas escolares en el hogar, al compromiso escolar en general y a la autorregulación del propio proceso de aprendizaje. A la realización de esta tesis ha contribuido, asimismo, el contrato predoctoral FPI del Ministerio de Ciencia e Innovación en la convocatoria (PRE-2018-084938) disfrutado por la autora.

Por sus repercusiones e implicaciones educativas e incluso sociales, a lo largo de los años, los deberes escolares han sido objeto de estudio en el ámbito de la psicología educativa. Conscientes de la falta de consenso entre investigadores a la hora de precisar las condiciones a las que deberían atender los docentes a la hora de prescribir y corregir los deberes o los requisitos que debe reunir el trabajo académico fuera del aula, en el presente trabajo se evalúa la eficacia del Método de Implementación de Tareas para Casa (MITCA; Valle y Rodríguez, 2020) en términos tanto de implicación del estudiante con sus deberes escolares en el hogar como de compromiso escolar y autorregulación del aprendizaje.

Como veremos, la literatura disponible a propósito de los agentes y los procesos implicados en la prescripción de tareas para casa, entendida como un proceso complejo y dinámico, ha ido poniendo de relieve algunas de las características y condiciones que deberían contemplar los deberes escolares de calidad. Dando cuenta del interés estratégico suscitado por el tópico en las últimas dos décadas en el contexto educativo y social, la prescripción de deberes pivota actualmente en torno al papel del aprendiz; sobre lo que le ocurre desde que se le prescriben las tareas en el aula, hasta que recibe el pertinente *feedback* docente. Lo cierto es que los deberes escolares, como recurso educativo ampliamente generalizado y singular, por implicar un compromiso específico fuera del tiempo propiamente lectivo, podría jugar un interesante papel en la consecución de algunos de los objetivos centrales del currículo de nuestro sistema educativo.

La presentación de esta tesis doctoral se ha planteado en dos partes diferenciadas, aunque interdependientes. En la primera parte se aborda el marco teórico y conceptual en el que se apoya el trabajo, y en la segunda se refiere el estudio empírico llevado a cabo. Ambas marcan

la consistencia y continuidad formal desde los diferentes capítulos en los que se ha ordenado la tesis.

El marco teórico se organiza en cuatro capítulos, que van desde la aproximación teórica al objeto de estudio, pasando por la historia y los modelos explicativos de los deberes escolares, hasta la síntesis de las principales aportaciones en torno a lo que podemos entender por deberes de calidad. El segundo y tercer capítulo presentan una estructura análoga diferenciando, en línea con los modelos fásicos de autorregulación (Schunk y Zimmerman, 1998; Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000), entre la prescripción de tareas desde el aula, la realización de los deberes en el contexto familiar y la corrección y valoración en clase. En el capítulo IV y último del marco teórico, se exponen los principios que sustentan MITCA y se pormenorizan las condiciones para la prescripción que deberes de calidad que soportan el método.

El primer capítulo, de naturaleza introductoria, justifica el estudio y el contexto de investigación. Al tiempo, expone las diferentes conceptualizaciones de los deberes escolares y sus múltiples denominaciones, acompañadas de la historia que precede a lo que hoy compartimos como tópico de investigación de los deberes escolares. La exposición histórica que se desarrolla pivota fundamentalmente sobre el propósito de los deberes, elemento sustancial en la discriminación de los deberes escolares frente a otras actividades de aprendizaje que también pueden realizarse en el hogar. En esta primera parte se describen los seis modelos teóricos explicativos de los deberes escolares más extendidos: el modelo de Coulter (1979), el modelo de Keith y Cool (1992) y su posterior versión de Keith y colaboradores (1993), el modelo procesual de tareas para casa de Cooper (2001), el modelo de control volitivo de Corno (2001), el modelo de Walker y Hoover-Dempsey (2001) y el modelo multinivel de Trautwein, Lüdtke, Schnyder y colaboradores (2006).

A partir de estas propuestas teóricas y poniendo al estudiante como centro del proceso de realización de deberes, el segundo capítulo diferencia los factores que la investigación previa nos permite asociar a la implicación conductual, cognitiva y afectivo-motivacional con las tareas escolares. Se opta por una conceptualización tridimensional a la hora de conceptualizar la implicación del estudiante con las tareas que se le prescriben desde el aula: la implicación motivacional, cognitiva y comportamental en los deberes y se toman en consideración variables y factores asociados a esta implicación de carácter tanto extrínseco -variables contextuales, que refieren la incidencia del entorno, de la familia y del ámbito educativo- como intrínsecos al propio estudiante. Tal y como señalábamos, tomando como referencia los modelos fásicos

propuestos para explicar el aprendizaje autorregulado (Winne y Hadwin, 1998), dicho capítulo diferencia entre factores relativos a la prescripción de tareas en el aula, a la realización de los deberes en casa y a la corrección de los deberes por parte del profesorado.

El cuarto capítulo comienza con la descripción de algunas propuestas de intervención que han empleado los deberes escolares para trabajar sobre la autorregulación y/o el compromiso de los estudiantes. Con propósito organizativo se secuencian las diferentes aportaciones disponibles en torno a los deberes de calidad y su prescripción, diferenciando también entre aportaciones relativas al momento de la prescripción de deberes desde el aula, donde adquiere especial relevancia el papel del docente; las evidencias disponibles en relación a las características de una adecuada realización tareas escolares en el hogar, donde, más allá del compromiso del propio estudiante, se prestará especial atención a la implicación parental y el papel de las familias; y, por último, reunimos las evidencias sobre las características del *feedback* que se proporciona al aprendiz una vez finalizados sus deberes.

Concluimos el marco teórico con un quinto capítulo en el que se presenta el método MITCA (Valle y Rodríguez, 2020) que sustenta esta investigación. MITCA sostiene una propuesta de prescripción de deberes escolares de calidad con objeto de convertirlos en un recurso educativo capaz de mejorar la autorregulación del estudiante y su compromiso escolar. MITCA nace a partir de las limitaciones informadas de la prescripción de deberes tradicionales y atiende a las aportaciones de un gran número de investigadores respecto a cómo, cuándo y cuántos deberes deben ser prescritos.

En la segunda parte de esta tesis se diferencian los preceptivos capítulos del estudio empírico. Así, se aborda el planteamiento general de la investigación tratando de contextualizar y justificar el estudio, definiendo sus objetivos e hipótesis de trabajo. Se describe la muestra, las variables e instrumentos empleados; así como el procedimiento y las técnicas de análisis de datos empleadas. Seguidamente, en lo que constituye el capítulo seis del trabajo se exponen los resultados diferenciando entre la incidencia de método MITCA sobre el compromiso comportamental y afectivo-motivacional con los deberes escolares, sus efectos sobre el compromiso escolar y sobre las habilidades de autorregulación del aprendizaje. Estos resultados se discuten a la luz de la literatura previa en el capítulo de discusión y, finalmente, se abordan las principales conclusiones, dando cuenta de las limitaciones del propio trabajo, así como de las implicaciones educativas y futuras líneas de trabajo en el tópico de la prescripción de deberes de calidad.

Damos inicio seguidamente, a la presentación de esta tesis desarrollando el anclaje epistémico de partida y dando cuenta de la situación actual de los deberes escolares. Lo que sigue es el resultado de cuatros años de trabajo, cuyo anhelo y pretensión ha sido contribuir al diseño del método MITCA, a su implementación y a la evaluación de su eficacia con el objeto último de convertirlo en un recurso educativo capaz de sostener el compromiso escolar en la etapa crítica de finalización de la Educación Primaria y de promover habilidades de autorregulación que serán clave para el éxito en la etapa de Educación Secundaria, y más allá, para la vida de nuestros estudiantes.

CAPÍTULO I



DEBERES ESCOLARES

CAPÍTULO I: LOS DEBERES ESCOLARES

1.1. Concepción e historia de los deberes escolares

Los deberes son, sin duda, una de las actividades del ámbito educativo más complejas en cuanto a que convergen en dos contextos claramente diferenciados, el colegio y el hogar, e implican, al menos, tres agentes diferentes, el propio alumno, su familia y sus profesores (Cooper, 1989). El motivo por el que el debate sobre la necesidad de prescribir o no deberes sigue activo podría tener su raíz, precisamente, en esta intersección de agentes y contextos que caracterizan las tareas diseñadas para completar fuera del horario lectivo.

Durante el siglo XX se tendía a emplear los deberes como medio para ejercer disciplina, posteriormente, en la década de los 40, se llegó a entender el trabajo académico en el hogar como una intrusión en el ámbito familiar y se tendió a limitar la cantidad de deberes que se encomendaba a los estudiantes (véase Cooper et al., 2006). A finales de los años 50, en un período bien conocido de fuerte competitividad internacional a nivel tecnológico y científico, el sistema educativo americano observó los deberes escolares como un recurso para mejorar el rendimiento académico y la competencia de las futuras generaciones. Sin embargo, ya a lo largo de la década los sesenta, se constató un exceso de presión sobre los estudiantes, con un posible perjuicio, incluso, sobre su salud mental. Con el paso de los años, se volverán a reconsiderar los aspectos positivos de las tareas que se prescriben para hacer en casa (Cooper et al., 2006).

En relación a la perspectiva socioeducativa de los deberes, es necesario destacar que, a nivel estatal, no disponemos de demasiados estudios que nos permitan realizar una comparativa longitudinal como la llevada a cabo por Cooper et al. (2006) a nivel internacional. Sin embargo, no podemos dejar de referir vaivenes en la consideración socioeducativa de las tareas para casa y en las sucesivas normativas desarrolladas con objeto de regular la cantidad de tareas encomendadas a los alumnos. Estas fluctuaciones legislativas han tendido a reflejar los cambios de paradigma, o al menos, los cambios de opinión de la sociedad y del entorno educativo al respecto de la prescripción de tareas para realizar en el hogar. Así, se pueden constatar desde propuestas de prohibición expresa de deberes escolares hasta progresivos reajustes que trataron de regular la cantidad de tareas que se podría prescribir, tratando de garantizar el descanso, el ocio o incluso la convivencia familiar. En la actualidad, a nivel legislativo en España no se hace referencia a ningún tipo de obligatoriedad en relación con cómo debe ser la prescripción de tareas en las aulas. Ahora bien, a nivel autonómico algunas comunidades sí ofrecen

recomendaciones como puede ser la Ley de Derechos y Garantías de la Infancia en la Comunidad Valenciana (Feito, 2020) y los propósitos a los que hace referencia la Comunidad Autónoma de Galicia en uno de sus decretos educativos, que detallaremos algunas líneas más adelante.

Lo que podemos observar, tanto a nivel internacional como estatal, es que han existido y existen dos posturas encontradas, una a favor de la prescripción y otra en contra. Estas dos posturas siguen hoy planteando nuevos horizontes que nos impelen a descifrar las claves del correcto equilibrio entre la optimización del rendimiento y las competencias de los estudiantes y el perjuicio o interferencia en su calidad de vida y la de sus familias.

A pesar de lo manido del término no siempre la concreción de lo que son o no son deberes escolares ha estado suficientemente nítida. Adelantando aquí la especificidad del propósito con el que el docente prescribe las tareas para hacer en casa, en las primeras líneas de este capítulo se desgranarán varias definiciones para el concepto de deberes escolares con objeto de diferenciarlos de otras tareas y actividades de estudio y aprendizaje que, si bien se llevan a cabo fuera del horario lectivo, no cumplen las condiciones para ser observados como deberes escolares.

El tópico de los deberes escolares tiene hoy una consolidada trayectoria de investigación, datándose sus primeras referencias en los inicios del siglo XX (véase, por ejemplo; Cooper, 1989; Corno, 1996; Keith, 1982; Olympia et al., 1994). Con posicionamientos, en ocasiones encontrados, a favor y en contra de la prescripción de deberes, que vienen alternándose cíclicamente en las últimas décadas (Gill y Schlossman, 2003), la conceptualización de este tópico en el ámbito científico ha sido más desapasionada y ecuánime. Así, la mayoría de investigaciones siguen considerando la definición de Cooper (1989, 2007), a modo de tareas que los profesores asignan a sus estudiantes para que las realicen fuera del horario lectivo. Indicamos aquí la irrupción en castellano de una denominación alternativa de los deberes escolares como tareas para casa (TPC) (eg., Mourão, 2009; Suárez et al., 2017) o tareas escolares en el hogar (TEH), -especificando que se trata de tareas del ámbito educativo (Fernández-Alonso et al., 2014)-. Entendemos que esta amplificación terminológica responde fundamentalmente, a la intención de eliminar el carácter impositivo que el término deberes denota en ciertos idiomas.

En cualquier caso, se trataría de actividades de distinto tipo que suelen tener un marco temporal limitado para ser completadas (Wagner et al., 2008) y en las que no cabe incluir las

tareas de estudio guiadas por un docente, el estudio que el estudiante realiza en casa *motu proprio*, las actividades extraescolares, o cualquier otra tarea que no haya sido prescrita desde el aula por el docente con algún propósito (Cooper, 1989). En síntesis, entendemos los deberes escolares, y alternativamente las tareas para casa, como un conjunto de actividades de diferente tipología que el profesor prescribe valorando las condiciones del alumnado, con un propósito determinado y con cierta frecuencia, para que éste las realice de manera autónoma fuera del horario lectivo, generalmente en su hogar, antes de una fecha preestablecida. Como proceso, la realización de los deberes se iniciaría en el aula, continuaría en el hogar, con el apoyo de la familia, y finalizaría de nuevo en la escuela, donde el docente revisaría su correcta ejecución y daría información al alumnado acerca de su desempeño.

A la hora de conceptualizar los deberes escolares se tienden a incluir los propósitos con los que el docente prescribe tareas para hacer en casa. En los años 90 del siglo pasado se entendía que los deberes se prescribirían, fundamentalmente, con el objeto de que los estudiantes revisasen o practicasen lo que se había trabajado en clase (Corno, 1996) y/o para ampliar destrezas académicas (Olympia et al., 1994). Entendiendo que los propósitos de la prescripción de los deberes escolares abarcarían tanto objetivos instruccionales como no instruccionales (Corno, 1996; Olympia et al., 1994), Epstein (1988) detalló hasta siete propósitos de los deberes en educación primaria: (a) practicar habilidades, (b) aumentar la participación de los estudiantes en las tareas de aprendizaje, (c) fomentar el desarrollo personal del estudiante (por ejemplo, responsabilidad, confianza en sí mismo, administración del tiempo), (d) establecer comunicación entre padres e hijos sobre el trabajo escolar, (e) cumplir con las prescripciones de las políticas educativas, (f) informar a los padres sobre la actividad del aula, y (g) recordar a los estudiantes las demandas de los docentes durante la clase.

La intención con la que se prescriben los deberes han ido completándose y ampliándose con el paso del tiempo, de modo que, tras la propuesta inicial de Epstein en 1988, Epstein y Van Voorhis (2001) identificaron hasta diez propósitos diferentes que podría tener la prescripción de deberes escolares. Además de practicar lo trabajado en clase, los autores sugieren que los deberes pueden prescribirse con objeto de preparar contenidos nuevos y para asegurarnos de que todo el alumnado participe en sus procesos de aprendizaje. El desarrollo personal del estudiante, la mejora de la comunicación escuela-hogar y de la comunicación entre padres-hijos y el fomento de la interacción entre los propios estudiantes, se incluyen como posibilidades que ofrecen las tareas académicas que se prescriben para hacer en casa. Los

deberes podrían también, en último término, contribuir al cumplimiento de las políticas educativas, satisfacer las expectativas sociales o incluso pueden ser empleados a modo de castigo (Epstein y Van Voorhis, 2001). En relación al cumplimiento de la normativa educativa, la disposición adicional tercera del *Decreto 105/2014*, de 4 de septiembre, de la Comunidad Autónoma de Galicia apunta, al respeto del currículo de Educación Primaria, que la prescripción de tareas extraescolares deberá: (a) facilitar la participación activa de las familias en el aprendizaje y la adecuada conciliación de la vida personal y familiar, respetando los tiempos de ocio de los estudiantes y (b) fomentar la responsabilidad de los alumnos y alumnas en su formación y en su autonomía, en línea con una cultura de esfuerzo y de trabajo.

En los primeros trabajos del siglo XXI se condensan como propósitos con los que prescribir deberes: el fomento del aprendizaje académico, proporcionando oportunidades adicionales de aprendizaje (Mourão, 2009) y contribuyendo a la transferencia de conocimientos a otros contextos (Cosden et al., 2001; Cooper et al., 2012); el desarrollo de habilidades y atributos como la responsabilidad del estudiante, la autonomía de aprendizaje y la gestión del tiempo (Warton, 2001; Flunger et al., 2015), la creación de hábitos de estudio y el fomento de una actitud positiva hacia el trabajo y la escuela (Cooper, 2007).

En resumen, las tareas para casa se pueden prescribir con propósitos muy diversos; siendo éstos, además, un elemento sustancial en la discriminación de los deberes escolares frente a otras actividades de aprendizaje que también pueden realizarse en el hogar. Considerada la variedad de propósitos que justificaría la prescripción de deberes, en el marco de la promoción del desarrollo personal, esta tesis doctoral subraya la relevancia de los deberes para enriquecer el compromiso con el trabajo escolar y favorecer la autonomía en el proceso de aprendizaje. Entendemos, al tiempo, que el compromiso activo del estudiante con los deberes, requerirá que, efectivamente, este comparta el propósito con el que se prescriben las tareas para hacer en el hogar (Rosário et al., 2018; Warton, 2001). Es por ello que el trabajo de investigación que se presenta aquí concibe que concretar el propósito de los deberes que se prescriben desde el aula, especificando los contenidos que se trabajan en cada una de las tareas que se proponen, así como el tipo de operación cognitiva que se precisa para su abordaje, es uno de los preceptos decisivos para la prescripción de deberes de calidad (Valle y Rodríguez, 2020).

En el marco de la promoción del desarrollo personal, esta tesis doctoral se asienta en el papel de los deberes para optimizar la capacidad de estudio, el compromiso con el trabajo

escolar y la autonomía en el proceso de aprendizaje. Hacer tareas escolares en el hogar nos remite a habilidades de gestión contextual, distribuir y organizar el tiempo, buscar y pedir ayuda...; de gestión motivacional, valor de las tareas, competencia percibida, emociones asociadas..., y abre la puerta a retomar los deberes escolares como una estrategia instruccional única para la enseñanza de la autorregulación (Rodríguez et al., 2021).

Ahondar en el estudio de los deberes escolares ha apremiado a atender a los dos contextos involucrados en el proceso de realización y a los actores reunidos alrededor del mismo. En este sentido Warton (2001) enfatiza que los deberes son un proceso multifacético complejo, que empieza y acaba en la escuela y que se desarrolla en el hogar, y en el que participan diversos actores, tanto protagonistas, el alumno y el docente, como secundarios, la familia y el propio sistema educativo. Esta idea de los deberes como proceso coral y circular, que se observará reflejada en los distintos modelos que desarrollan las relaciones y efectos de las variables implicadas en la realización de los deberes (eg., Cooper, 1989; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006), dan cuenta de la necesidad de que, efectivamente, los distintos agentes compartan la finalidad de la prescripción de deberes escolares.

En este sentido, y tal y como sostiene Coutts (2004) es posible que los alumnos y sus familias no siempre perciban los beneficios de hacer deberes a largo plazo, o cuestionen la mera necesidad de estas tareas cuando se prescriben para repasar o practicar. Plantear deberes con el propósito central de preparar contenidos académicos podría acabar fomentando un compromiso y una interacción negativa alrededor de los mismos en la medida que pueden interpretarse a modo de control – llevar las tareas terminadas y evitar castigos- (Cooper y Nye, 1994). Entendemos que el reto de lograr un verdadero espacio compartido escuela-hogar en torno a los deberes, donde cada uno de los agentes desarrolla su rol compartiendo la misma dirección (Cooper et al., 2006; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015), pasa por plantear deberes con el objeto de favorecer el compromiso escolar y promover la autonomía y autorregulación del estudiante en su proceso de aprendizaje (Rodríguez et al., 2021).

Sin albergar grandes dudas en torno a lo que cabe entender por deberes escolares, o tareas para casa, y asumiendo que las características de estas tareas podrían tener un efecto diferencial sobre el alumnado (Dettmers et al., 2010), algunos investigadores han movido el foco de investigación hacia *cómo deberían ser esos deberes* (Rosário, Cunha, Nunes, Nunes et al., 2019). En este sentido disponemos ya de trabajos que refieren condiciones para los deberes de calidad en términos no sólo del propósito, sino también de la frecuencia con la que se

prescriben, la diversidad de las tareas, la longitud, el grado de adaptabilidad a las características de cada alumno o el seguimiento de su ejecución por parte del docente, entre otros factores (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). Bajo este prisma se plantea la presente tesis doctoral que tienen por objeto proponer una propuesta empíricamente fundamentada para la prescripción de deberes de calidad.

1.2. Modelos explicativos de los deberes escolares

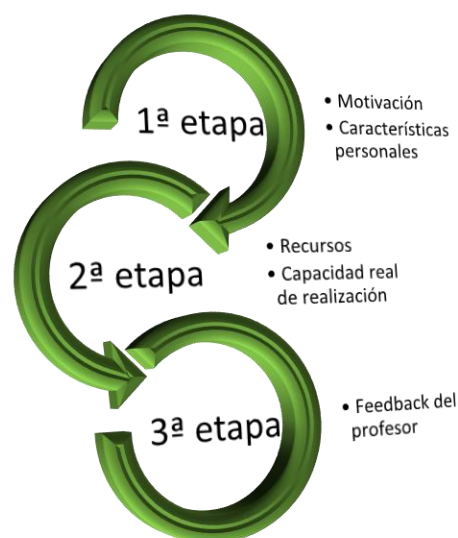
Existe un amplio abanico de diferentes variables que influyen en el desempeño de las tareas académicas que se realizan en el hogar, variables vinculadas al propio estudiante y variables externas, relativas a la implicación parental y a la prescripción que realiza el docente; variables que afectan a la motivación y a la actitud del estudiante ante los deberes –implicación motivacional-; al tiempo, al esfuerzo y a la cantidad de tareas que se completan –implicación comportamental- y a la dedicación cognitiva que este compromete en su realización –implicación cognitiva- (Rodríguez et al., 2019; Trautwein, 2007). Esta diversidad ha tratado de ser reunida y organizada en diferentes modelos teóricos que fundamentan la investigación actual en torno a los deberes escolares y que suelen incorporar también el modo en el que la implicación con los deberes contribuiría al aprendizaje, al compromiso escolar y/o al rendimiento escolar del aprendiz. Se presentan a continuación seis de los más reconocidos modelos teóricos propuestos para explicar el tópico de los deberes escolares: el modelo de Coulter (1979), el modelo de Keith y Cool (1992), y su posterior versión de Keith y colaboradores (1993), el modelo procesal de tareas para casa de Cooper (2001), el modelo de control volitivo de Corno (2001), el modelo de Walker y Hoover-Dempsey (2001) y el modelo multinivel de Trautwein, Lüdtke, Schnyder y colaboradores (2006).

El *modelo Coulter* (1979) puede considerarse uno de los primeros desarrollos teóricos explicativos en torno a los deberes escolares y sobre éste se asienta la propuesta procesal de Cooper (2001). Coulter (1979) propuso la ya reconocida división temporal del proceso de TPC en tres etapas distintas; la primera se desarrolla en el aula, cuando los profesores pretenden motivar a los alumnos para la realización de las tareas, explicándolas y dándoles las indicaciones pertinentes para su abordaje en el hogar. En este punto el autor destaca, los esfuerzos motivacionales de los docentes que, junto con las características personales del alumnado, se interpretan como elementos determinantes del compromiso en el hogar con las tareas propuestas (véase Figura 1).

En la segunda etapa, la fase de realización de los deberes, se sugiere que el desempeño del alumno dependerá de los recursos de los que dispone y de su capacidad para llevar a cabo, fuera del aula, las tareas propuestas. En una tercera fase, denominada de verificación en el aula, entraría en juego el *feedback* proporcionado por el profesor concerniente a las tareas completadas en el hogar, su vínculo con otras actividades que se plantean para ser realizadas en el aula, y su incidencia sobre en el rendimiento o la actitud de los alumnos.

Figura 1

Representación gráfica de las etapas del modelo de Coulter (1979)



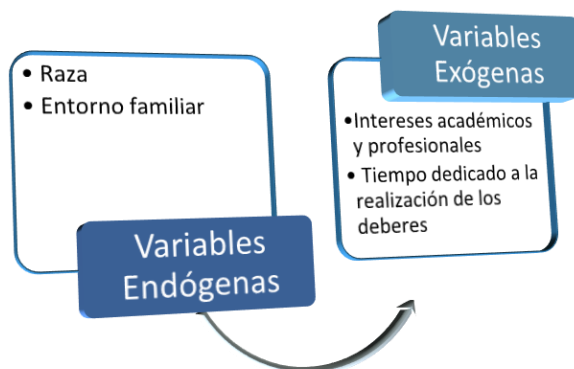
A principios de los años 90, *Keith y Cool* (1992) proponen un modelo que considera explícitamente un conjunto de variables exógenas que podrían influir en la implicación de los deberes escolares. En las primeras versiones del modelo, la raza y el entorno familiar del alumno (por ejemplo, el nivel educativo de los padres y su ocupación profesional) fueron considerados como factores que afectaban a los intereses académicos y profesionales, al rendimiento académico y al campo de estudio del alumnado (es decir, académico o vocacional); así como el tiempo que se dedicaría a los deberes. El tiempo dedicado a la tarea se consideró como una función de esas tres variables, y esperaban que el alumnado con mejor rendimiento académico y procedente de familias de mayor nivel socioeconómico dedicasen más tiempo a la

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

realización de los deberes escolares. Desde este encuadre explicativo la cantidad de tiempo dedicado a los deberes se constituiría como predictor de las calificaciones académicas.

Figura 2

Modelo Keith y Cool (1992)



Reformulaciones posteriores de este modelo incorporaron otras variables como el sexo, la calidad de la instrucción o la motivación del alumno como determinantes de la realización de tareas para casa. Incluso estudiaron la participación de los padres y el tiempo dedicado a ver la televisión como variables de segunda etapa esperando que una mayor participación de los padres en la tarea y menos tiempo de televisión influyesen positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Keith et al., 1993). Si bien en los análisis de Keith los deberes tendrían efectos directos significativos en el rendimiento académico (Keith et al., 1993), esta propuesta teórica no incluía las variables de la fase inicial en el aula, ni las relativas a la verificación y seguimiento posteriores, contenidas en la propuesta teórica de Coulter (1979).

Figura 3*Modelo de Keith y colaboradores (1993)*

El *modelo procesual de Tareas para Casa de Cooper* (2001) organiza en un único esquema el conjunto de factores explicativos de los deberes escolares. Concretamente, se propone que la competencia, la motivación y el curso de los estudiantes; así como las diferencias individuales y la materia a la que se circunscriben los deberes escolares, influyen en el efecto de los mismos. El modelo considera a modo de factores endógenos explicativos las características de la tarea y aspectos relativos al hogar y a la comunidad, e hipotetiza finalmente, la incidencia de las tareas para casa sobre el rendimiento académico del estudiante (Cooper et al., 2006). Este modelo aporta una especificación de las características de las tareas prescritas - carga, objetivo, área de competencia, grado de individualización, grado de elección del alumno, plazo de realización y contexto social- como mediadores del proceso y sostiene que algunos de los factores parentales asociados a los deberes disminuyen la autonomía del alumnado. En este sentido, Cooper (2001) explica que cuando el estudiante tiene un buen rendimiento académico, los padres centran su atención en el refuerzo de la propia autonomía del estudiante, sugiriendo, por consiguiente, que el impacto de la implicación parental dependerá de la calidad de dicha implicación y no del número de veces que ayudan a sus hijos en las tareas. En definitiva, el modelo de Cooper (2001) señala que existen varios factores que pueden afectar la forma en que se realizan las tareas: factores externos como las características de los estudiantes y sus niveles de conocimiento;

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

factores internos como las características de la tarea, así como los factores domésticos y de supervisión de las tareas en el hogar (véase Tabla 1).

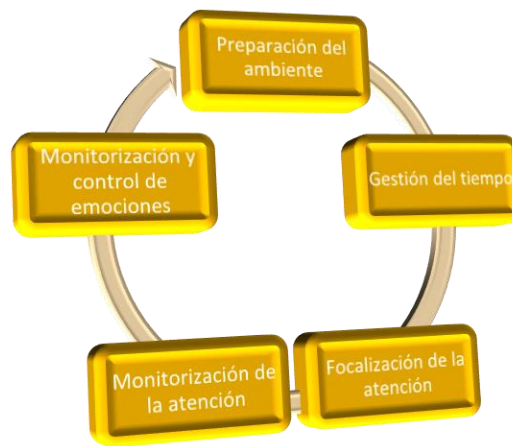
Tabla 1*Modelo procesual de Tareas para Casa de Cooper (2001)*

Factores exógenos	Características de la tarea	Factores iniciales en el aula	Factores casa-comunidad	Factores de acompañamiento posterior en el aula	Efectos o resultados
Características del alumno: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad • Motivación • Hábitos de estudio Disciplina curricular Curso al que pertenece	Carga Objetivo Área de competencia utilizada Grado de individualización Grado de elección Plazos de realización Contexto social	Disponibilidad de materiales Facilitadores: <ul style="list-style-type: none"> • Enfoques sugeridos • Relación con el currículum • Otras exposiciones razonadas 	Distractores del alumno Ambiente en casa: <ul style="list-style-type: none"> • Espacio • Luz • Silencio • Materiales Implicación de terceros: <ul style="list-style-type: none"> • Padres • Hermanos mayores • Otros alumnos 	Feedback Comentarios escritos Evaluación/clasificación incentivos Verificación de contenidos relacionados Utilización para discusión en el aula	Realización y nivel de desempeño en la tarea Efectos positivos: <ul style="list-style-type: none"> • Académicos inmediatos • Académicos a largo plazo • No académicos Efectos negativos: <ul style="list-style-type: none"> • Saturación • Acceso limitado al ocio o actividades sociales • Interferencia parental • Trampas • Diferencias crecientes entre estudiantes

Particularmente relevante para la explicación de la fase de realización de los deberes escolares en el hogar es el *modelo de control volitivo* ideado por Corno (2001), que incorpora explícitamente la autorregulación. Bajo este encuadre explicativo el alumno se enfrenta a desafíos y debe planificar y establecer prioridades a la hora de realizar sus deberes en el hogar, solventará las dudas que van surgiendo y organiza diversos recursos y el tiempo, particularmente, además de regular y controlar las emociones durante la tarea.

Figura 4

Representación gráfica de los elementos del modelo volitivo de Corno (2001)



En este sentido, se analizan cinco componentes que se denominan de auto-responsabilidad implicados en el abordaje de los deberes en el hogar: la preparación del ambiente para la realización de estas tareas, la gestión del tiempo, la focalización de la atención, la monitorización de la atención, y la supervisión y control de las emociones experimentadas durante su realización (véase Figura 4). Todos estos aspectos están altamente relacionados con la competencia estratégica y la capacidad individual de regulación del aprendizaje, y abordan constructos como la auto-monitorización, la búsqueda de ayuda, la emoción, la atención y el control del ambiente.

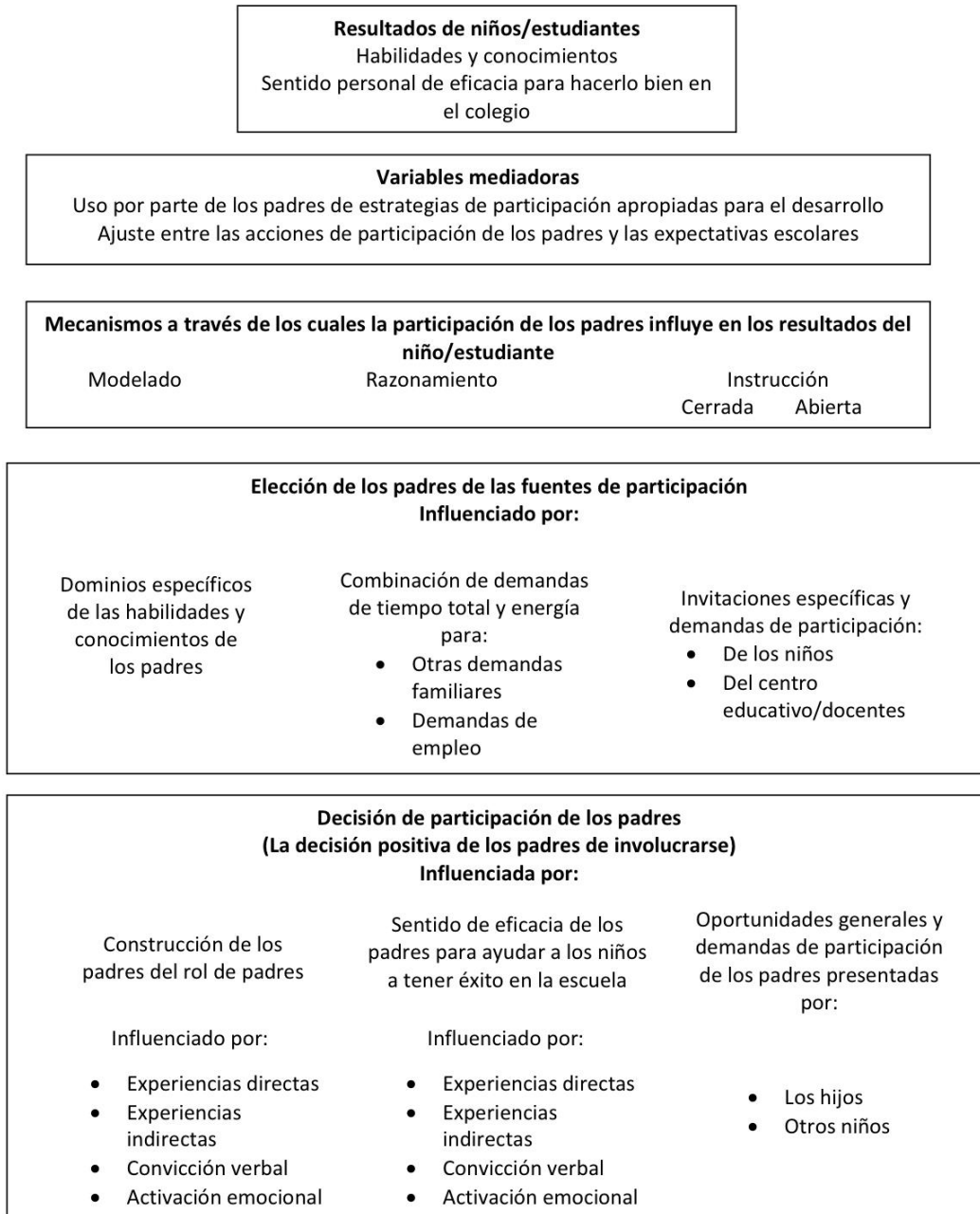
El modelo de *Walker y Hoover-Dempsey* (2001) se focaliza sobre la relevancia de la implicación parental en las tareas para casa haciendo hincapié en cinco niveles de interacción padres-hijos: 1) la toma de decisiones de los padres respecto a su implicación

en el proceso (influida por su percepción de capacidad de proporcionar ayuda), 2) la elección de la forma de implicación por parte de los progenitores, en otras palabras, las áreas de participación específicas en las que los padres tienen competencia, 3) los mecanismos que influyen en los resultados de sus hijos (por ejemplo, el refuerzo o el moldeamiento), 4) la respuesta de los padres a las variables mediadoras relativas a los escolares (por ejemplo, el uso de estrategias de compromiso adecuadas al desarrollo) y sus resultados académicos. Cabe destacar que Walker y Hoover-Dempsey (2001) entienden la implicación parental como un proceso influenciado por factores vinculados tanto a los propios padres y madres, como a los hijos e hijas y al centro educativo.

En la Figura 5 se encuentran reflejados los cinco niveles de interacción parental, cabe destacar que la lectura de este modelo se efectúa desde la parte inferior (Nivel 1: Decisión de participación de los padres) a la superior (Nivel 5: Resultados de los niños/estudiantes), advirtiéndose que un progenitor tenderá a implicarse cuando perciba que su actuación pueda ser relevante y significativa en la educación de los menores, y cuando además aprecie que tanto el centro escolar como sus hijos esperan esta implicación.

Figura 5

Representación gráfica Modelo Walker y Hoover-Dempsey (2001)



Este modelo incide principalmente en la decisión inicial de los padres de implicarse en los deberes, pero también atiende a los esfuerzos realizados por los hijos en la búsqueda de ayuda en los progenitores. Estos esfuerzos dependen de dos factores autorregulatorios; el primero, de carácter afectivo, que se manifiesta en la voluntad del alumnado de querer ser independientes, en el valor que atribuyen a la ayuda de los padres y en la búsqueda de la misma. El segundo factor, de carácter cognitivo, relativo al nivel general de desempeño académico del alumnado y a la dificultad percibida en la realización de sus deberes escolares diarios. En definitiva, las actividades de implicación de los padres se encuentran relacionadas con el rendimiento del alumnado y con las actitudes de éstos hacia los deberes escolares, las percepciones de competencia personal y la autorregulación.

El *modelo multinivel de Trautwein, Lüdtke, Schnyder y colaboradores* (2006) es actualmente el más comprensivo y complejo al integrar múltiples dimensiones en la explicación de las tareas para casa. Apoyándose en la idea de Cooper (1989): “Las tareas para casa probablemente implican una interacción de variables más compleja que ningún otro proceso instruccional”, el modelo da cabida a los tres protagonistas en el proceso de los deberes escolares -estudiantes, profesores y familia- y propone seis conjuntos de variables; rendimiento, actitud hacia los deberes, motivación hacia los deberes -componente expectativa y componente valor-, características del alumno, comportamiento parental y ambiente de aprendizaje. La propuesta toma en consideración elementos de la teoría del valor de las expectativas (Eccles et al., 1983; Eccles y Wigfield, 2002), investigación sobre el aprendizaje y la instrucción (Boekaerts, 1999; Brophy y Good, 1986; Weinert y Helmke, 1995), autoevaluación y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2002; Grolnick y Slowiaczek, 1994).

En primer lugar, Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) exponen que las tareas se pueden relacionar con el *rendimiento* en dos niveles. Por un lado, el efecto de la tarea a nivel de clase (o efecto de asignación de tarea) se encuentra cuando los estudiantes en aulas con una mayor cantidad o calidad de tarea, tienen logros más pronunciados que los estudiantes en otras aulas. Por otro lado, el efecto de la tarea a nivel de estudiante (o efecto de finalización de tarea), se encuentra cuando el alumnado de la misma clase difiere en su comportamiento de tarea (por ejemplo, el tiempo dedicado a la tarea) mostrando resultados diferentes.

Los autores caracterizan la *actitud hacia los deberes* incluyendo tres elementos: tiempo empleado en el hogar en las tareas prescritas, esfuerzo dedicado y estrategias de aprendizaje implementadas (cognitivas y metacognitivas). Aunque estos tres grupos no son independientes entre sí, Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) predicen una relación diferente entre dichos elementos y el rendimiento, por ejemplo, el esfuerzo en la tarea se relaciona positivamente con el rendimiento, mientras que no ocurre lo mismo con el tiempo dedicado (Trautwein, 2005). Es necesario volver a enfatizar que el tiempo en la tarea solo describe un aspecto de la actitud hacia la tarea. Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) establecen que el *esfuerzo* que un estudiante invierte en la tarea no está necesariamente relacionado con el tiempo dedicado a la tarea y bien podría tener un impacto positivo en el rendimiento.

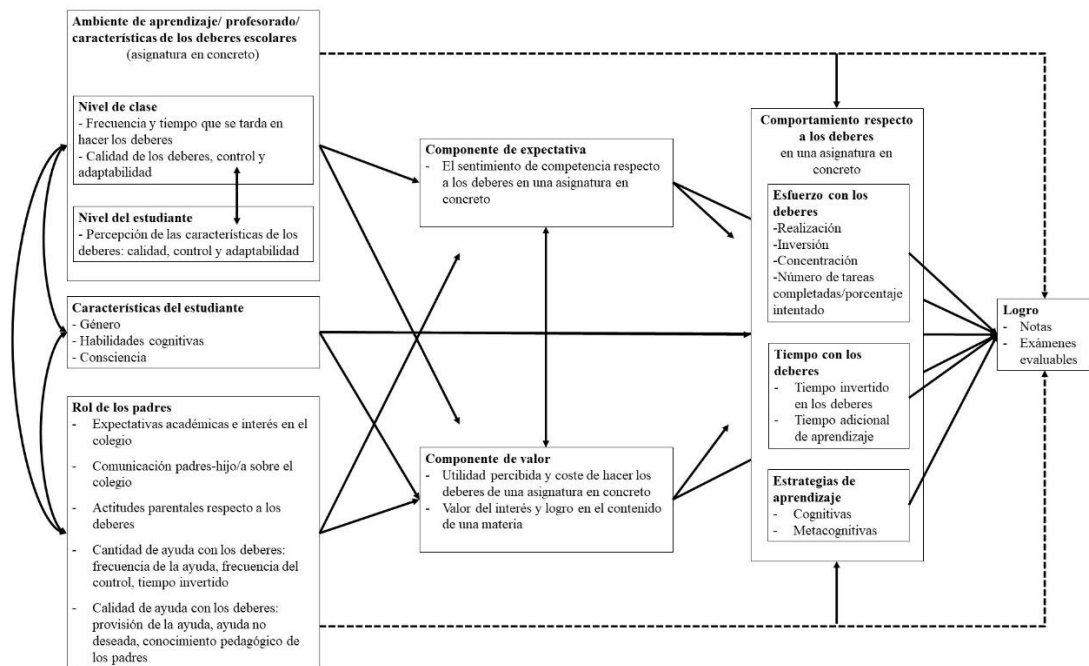
De hecho, en un análisis longitudinal previo, Trautwein et al. (2002) encontraron que el tiempo dedicado a la tarea no estaba relacionado o incluso estaba negativamente relacionado con el logro, mientras que el esfuerzo dedicado a la tarea estaba consistentemente relacionado positivamente con el logro. En consecuencia, el esfuerzo invertido en la tarea es una de las características centrales del modelo de tarea propuesto por Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006), mientras que el tiempo dedicado a la tarea juega un papel menor.

El modelo asume que el comportamiento de la tarea está fuertemente influenciado por la *motivación* de la tarea en forma de componentes de expectativa y valor. Por un lado, el componente de expectativa refleja las creencias del estudiante acerca de su capacidad para realizar con éxito las tareas, mientras que el componente valor por su parte tiene varias facetas: ¿En qué medida es importante para el alumno ser bueno en esa área concreta? (valor de logro); ¿Disfruta el estudiante implicado en las tareas? (valor intrínseco); ¿Espera el estudiante beneficios a largo plazo derivados de la realización de las tareas? (valor de utilidad); ¿Requiere demasiado esfuerzo la tarea? (valor de coste). Por lo tanto, la motivación en lo que respecta al componente expectativa-valor ejerce influencia sobre la actitud de los escolares hacia los deberes escolares, así como las características del alumno, el rol desempeñado por los padres y el ambiente de aprendizaje. El esquema del modelo permite observar la influencia que sobre las variables motivacionales ejercen el ambiente de aprendizaje, las características del alumno y el rol de los padres (véase Figura 6).

Dentro de las características del alumno se incluyen el género, las habilidades cognitivas y la minuciosidad del alumno en la realización de las TPC. El género se supone asociado con la motivación y la actitud positiva hacia los deberes, además de prever un mayor esfuerzo por parte de las niñas que puede estar mediada por la motivación de la tarea. Con respecto a las habilidades cognitivas básicas, el modelo predice un posible efecto positivo sobre el componente de expectativa, los estudiantes con habilidades cognitivas altas tendrán confianza en poder completar las tareas. Este modelo incluye el rasgo de personalidad “minuciosidad” como predictor de la motivación hacia los deberes y de la actitud hacia éstos. Las personas minuciosas se caracterizan por ser trabajadoras y sistemáticas, y en este sentido superan a las personas que puntúan bajo en esta variable, con respecto a los ámbitos académico y profesional. En definitiva, las características del alumno influyen en la motivación y en la actitud hacia los deberes escolares, y reciben influencia y a su vez influyen recíprocamente en las variables del ambiente de aprendizaje y el rol de los padres respectivamente.

Figura 6

Modelo multinivel Trautwein, Lüdtke, Schnyder y colaboradores (2006)



Con respecto a los *entornos o ambientes de aprendizaje*, además de las características más generales del entorno de instrucción (p. ej., calidad y cantidad de instrucción, tarea supervisada dentro de la escuela versus tarea fuera de la escuela), el modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder y colaboradores (2006) define las actitudes y comportamientos de los docentes como componentes críticos relacionados con las tareas. Apuntan que diversos aspectos relacionados con el maestro, como la frecuencia de la tarea, la calidad de la tarea y el control de la tarea, tienen un impacto en la motivación y el comportamiento de los estudiantes para la tarea y, posteriormente, en su rendimiento. El modelo se basa en los resultados de la investigación previa sobre el aprendizaje y la instrucción en el aula (Brophy y Good, 1986; Weinert y Helmke, 1995). Los resultados de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) muestran que los estudiantes en clases donde la tarea está controlada por el docente tienen un efecto positivo significativo. A pesar de indicar inicialmente que los entornos de control socavan la motivación académica y los sentimientos de competencia de los estudiantes. En definitiva, el modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) incorpora como componente importante la perspectiva docente dentro de la variable ambiente de aprendizaje. La principal premisa de este modelo es que los efectos de la calidad de los deberes escolares están, al menos parcialmente, influidos por variables motivacionales. Es decir, los efectos de los deberes de calidad en el esfuerzo de los estudiantes son en parte atribuibles a la alta motivación hacia dichos deberes escolares. Por su parte, el ambiente de aprendizaje y las actitudes de los profesores hacia las TPC reciben influencia a la vez que también influyen sobre las características del alumno y los roles paternos.

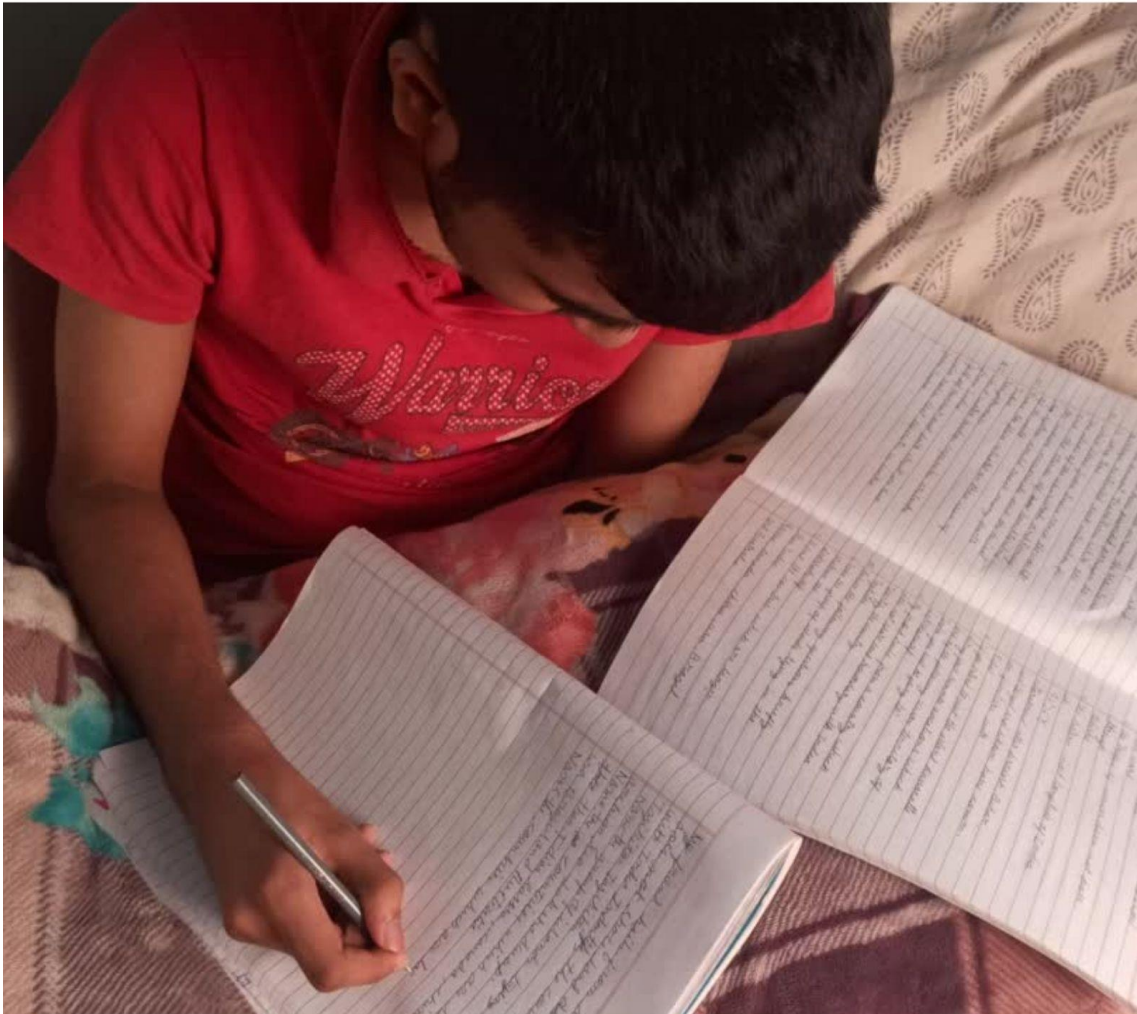
Por último, es relevante describir el rol de los padres en el proceso de la tarea, la educación de los padres y la comunicación entre padres e hijos sobre la escuela, se relacionan positivamente con los resultados académicos de los estudiantes. Las variables más próximas, como el apoyo y la supervisión de los deberes escolares influyen tanto positivamente como negativamente en la motivación de los estudiantes, esto depende de las ofertas repetidas de ayuda por parte de los padres. La ayuda no deseada se encuentra asociada negativamente con la motivación y el esfuerzo hacia los deberes escolares, mientras que el comportamiento de los padres orientado al proceso y apoyo a la autonomía se encuentra asociado con resultados positivos en la tarea. Asimismo, los efectos de la ayuda de los padres con la tarea en el esfuerzo y el tiempo de la tarea estén

mediados, al menos en parte, por la motivación hacia la tarea. Aunque la relación entre las características familiares y la motivación y actitud hacia las TPC no es estrictamente directa, es bastante consistente con las predicciones teóricas hechas en la base de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2002).

En resumen, este modelo no es estático, propone un mecanismo de *feedback* que toma diversas formas. Por ejemplo, se asume que el elevado esfuerzo al realizar los deberes escolares incrementará el rendimiento del alumnado. Esto probablemente afecta a la ayuda proporcionada por los padres en las TPC, a la cantidad y calidad de éstas que los profesores prescriben y a la motivación de los estudiantes. El modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder y colaboradores (2006) ha sido probado en numerosas ocasiones y se ha constatado su relación significativa entre la realización de deberes escolares y el rendimiento académico.

Con objeto de profundizar en la explicación del compromiso del estudiante con sus deberes, en esta tesis doctoral se diferencia seguidamente un segundo capítulo: *Implicación en los deberes escolares: Factores asociados* y, en línea con los objetivos de este trabajo se plantea un capítulo III: *Deberes de Calidad: propuestas de prescripción*, donde tratamos de concretar las condiciones para la prescripción de deberes de calidad en términos de compromiso escolar y autorregulación del aprendiz.

CAPÍTULO II



IIIMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES: FACTORES ASOCIADOS

CAPÍTULO II. Implicación en los deberes escolares: Factores asociados

La investigación reciente sobre los deberes escolares, que ha situado al alumno en el centro del proceso, pone el foco en el estudio de lo que ocurre cuando los estudiantes abordan sus deberes escolares (Suárez et al., 2019; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). La dedicación deliberada del esfuerzo para completar las tareas escolares en el hogar nos permite caracterizar esta realización de deberes como una actividad autorregulada y al estudiante como agente primario y director del proceso. Desde esta perspectiva, la prescripción de deberes presupone un estudiante dinámico y constructivo; que establece objetivos a partir de la prescripción docente, e intenta planificar, supervisar, y regular su cognición, motivación y comportamiento, dirigiéndose hacia esos objetivos y sin perder de vista ni las condiciones de la demanda, ni las condiciones del entorno de trabajo en el hogar.

Diferenciando entre factores de carácter extrínseco, variables contextuales, que refieren la incidencia del entorno, del contexto familiar o escolar, y factores intrínsecos al propio estudiantes, y en línea con la propuesta de Fredricks et al. (2004) para el estudio del compromiso escolar, se adopta una conceptualización tridimensional a la hora de explicar la implicación del estudiante con las tareas que se le prescriben desde el aula: implicación motivacional, cognitiva y comportamental en los deberes (Regueiro, 2018).

Así, referiríamos el *compromiso o implicación conductual* a modo de implicación ejecutiva del alumno durante la realización de los deberes (Regueiro, 2018). Lo cierto es que un buen número de investigaciones se han centrado, casi en exclusiva, sobre esta medida de implicación, identificando el compromiso con los deberes con la cantidad de tiempo dedicado, el esfuerzo invertido, la concentración, el cumplimiento con las tareas y el porcentaje de tareas completas (Trautwein, 2007; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). En este sentido, se tienden a considerar indicadores del compromiso comportamental la *cantidad de deberes completados, el tiempo dedicado y el aprovechamiento del tiempo* (Regueiro, 2018; Regueiro et al., 2014; Rodríguez et al., 2019; Rosário et al., 2018; Valle et al., 2017).

La *cantidad de deberes completados* haría referencia al número de tareas que los estudiantes logran finalizar antes de devolver el trabajo en el aula (Cooper et al., 1998). En este punto se ha matizado la relevancia de diferenciar entre el volumen de deberes asignado por el docente y el que los estudiantes realmente cumplimentan pues, esta última

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

medida podría resultar más relevante a la hora de concretar el papel de los deberes en el rendimiento académico (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015). En segundo lugar, aunque se han encontrado resultados contradictorios respecto a la *cantidad de tiempo* que los estudiantes pasan completando los deberes y su influencia, por ejemplo, en el rendimiento académico, el tiempo invertido en realizar deberes en el hogar se sigue tomando en consideración como una medida relevante de la implicación comportamental (Flunger et al., 2017; Regueiro et al., 2014). La discrepancia en cuanto a la consideración del tiempo dedicado a los deberes como variable de estudio se basa en las evidencias empíricas encontradas, en la medida que puede concluirse que dedicar más horas a la realización de los deberes podría indicar tanto que los estudiantes se encuentran con dificultades para hacerlos como un alto compromiso y dedicación a los mismos (Valle et al., 2017). Alrededor de esta controversia comenzó a introducirse la idea del *aprovechamiento del tiempo* para referir, explícitamente, la eficacia en la gestión del tiempo que se ocupa completando las tareas en el hogar (Regueiro et al., 2014). Esta medida de eficacia en la gestión del tiempo podría ser una variable más fiable como medida de compromiso conductual con los deberes que el tiempo dedicado en sí mismo (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006).

Por su parte la *implicación motivacional en los deberes* refiere las creencias, emociones y estados afectivos del estudiante en su interacción con los deberes escolares; así como en su actitud hacia los mismos (Regueiro, 2018). Observado desde la teoría expectativa-valor (Eccles et al., 1983), el compromiso motivacional puede evaluarse atendiendo a las creencias y expectativas del estudiante y el valor percibido de las tareas que se prescriben para hacer en casa (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). La investigación previa en torno al tópico ha empleado aquí medidas como la *percepción de utilidad de los deberes* (Suárez et al., 2019; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006), la *motivación intrínseca* del alumnado hacia las tareas (Rodríguez et al., 2020), y/o el *interés* o la *actitud* hacia los deberes (Cooper et al., 1998; Suárez et al., 2019) para dar cuenta del compromiso motivacional con los deberes.

En el marco de la teoría control-valor para las emociones en contextos de logro (Pekrun, 2006), el compromiso motivacional atendería, asimismo, a las emociones que los estudiantes activan y sostienen a lo largo del proceso de realización de los deberes (Dettmers et al., 2011; Goetz et al., 2012; Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006). La consideración de esta vertiente más afectivo-emocional del compromiso, que tiende a

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

recogerse en la investigación refiriendo alternativamente compromiso emocional y motivacional (Regueiro, 2018), introduce el estudio de la *ansiedad* como una de las emociones con mayor repercusión en la realización de los deberes y en sus resultados (Hong et al., 2015; Regueiro et al., 2016). Otras emociones asociadas a los deberes escolares descritas por la literatura serían el disfrute, el aburrimiento o la ira (Dettmers et al., 2011), y también el orgullo (Goetz et al., 2012), siendo que, cuando estas emociones son negativas, supondrían un coste adicional asociado al proceso de realización de los deberes (Barron y Hulleman, 2015).

En términos generales, el compromiso motivacional con los deberes, -integrando explícitamente la dimensión emocional del constructo-, podría tener un papel relevante en la predicción del compromiso comportamental con las tareas en el hogar (Suárez et al., 2019; Trautwein y Lüdtke, 2009) y, en último término, en la explicación del rendimiento académico (Hong et al., 2015).

Finalmente, el *compromiso cognitivo* haría referencia a cómo aborda el estudiante la realización de los deberes en el hogar y, concretamente, a los recursos personales y contextuales que activa para hacer frente a este proceso (Regueiro, 2018). Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) consideraron el compromiso cognitivo y conductual conjuntamente a modo de esfuerzo comprometido en los deberes; si bien estudios posteriores han optado por tratarlos como dimensiones separadas (Valle et al., 2016). En este punto el compromiso cognitivo se ha evaluado diferenciando los enfoques de aprendizaje (Valle et al., 2016) o el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que se activan durante la realización de las tareas en el hogar.

De tal modo que cabe asumir un compromiso cognitivo profundo con los deberes cuando el estudiante los aborda con intención de practicar lo aprendido en clase, vincular el material con lo que ya conoce y/o con sus experiencias previas, o resolver sus dudas o dificultades por sí mismos. Al tiempo, un compromiso cognitivo superficial se evidenciaría cuando las tareas son observadas como una obligación con las que terminar lo más pronto y rápido posible (Valle, Pan, Regueiro et al., 2015; Valle et al., 2017).

Desde una perspectiva socio-cognitiva, esta dimensión cognitiva del compromiso daría cabida también a las estrategias de gestión de recursos que se ponen en marcha durante el proceso de realización de los deberes (Zimmerman, 2000). Entendemos así, que todo un conjunto de estrategias que facilitan la gestión del entorno de estudio y del tiempo que se dedica la realización de los deberes; así como estrategias que se emplean

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

para sostener la propia motivación, manejar las distracciones o controlar sus emociones (Xu y Wu, 2013), constituirían un conjunto relevante de indicadores el compromiso cognitivo con las tareas escolares (Ramdass y Zimmerman, 2011).

Con objeto de sintetizar un buen número de variables y factores asociados a esta implicación comportamental, cognitiva y motivacional con los deberes y tomando como referencia los modelos fásicos propuestos para explicar el aprendizaje autorregulado (Winne y Hadwin, 1998) diferenciamos entre factores relativos a: (a) la prescripción de tareas en el aula, (b) la realización de los deberes en el hogar y (c) la corrección y valoración de los deberes por parte del docente.

2.1. Prescripción de tareas y compromiso con los deberes escolares

Más allá y mucho antes de las prácticas de seguimiento y evaluación de las tareas, en esta primera fase del proceso de realización de deberes adquiere especial relevancia el propio docente y, específicamente, la calidad de las tareas que prescribe en función de las condiciones del alumnado (Danielson et al., 2011).

Atendiendo a sus propósitos, y se entiende que con objeto de maximizar los efectos esperados de los deberes (Epstein y Van Voorhis, 2001), el docente diseña y prescribe una cantidad determinada de tareas para que los estudiantes completen en casa. Las *características de las tareas* que asignan los docentes han sido consideradas a modo de factores extrínsecos de la implicación con los deberes escolares en diferentes modelos explicativos (eg., Cooper et al., 2001; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006), y la investigación ha profundizado en el tipo de actividades (Danielson et al., 2011; Rosário, Cunha, Nunes, Nunes et al., 2019) y en el propósito con el que se prescriben (Rosário et al., 2018; Warton, 2001).

Cooper (1989), por ejemplo, consideraba que la extensión de la tarea, la cantidad de ejercicios, su propósito, el grado de individualización, el área de conocimiento, la posibilidad de elección de las tareas a realizar por parte del alumno o las fechas de entrega incidirían sobre el compromiso con los deberes en el hogar (Cooper et al., 2001). En la medida que los estudiantes perciban que los deberes están bien elegidos y tienen un grado de dificultad adecuado, se evidenciarían efectos positivos a la hora de implicarse en su realización en el hogar (Dettmers et al., 2010; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). En este punto, Trautwein, Lüdtke, Kastens et al. (2006) apuntaban que la extensión de las tareas que prescribe el docente y la calidad de las mismas, el control que ejerce el profesor

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

o el grado de ajuste a las características del alumnado podrían tener efectos diferenciales sobre la implicación del estudiante cuando esta variable se observa a nivel del grupo-clase o a nivel individual (Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006).

Se ha explorado también en qué medida la implicación con los deberes estaría condicionada por la especificidad del *ámbito de estudio* para el que se prescriben las tareas (Hong et al., 2015). La motivación y actitud ante los deberes y la implicación comportamental que desarrolle el estudiante con sus deberes, e incluso la participación parental en este proceso, parece depender en buena medida de la materia concreta para la que se abordan los deberes (Goetz et al., 2012; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Trautwein y Lüdtke, 2009; Van Voorhis, 2011).

Entendiendo que prescribir tareas adaptadas a los diferentes ritmos de aprendizaje promocionaría auto-creencias más adaptativas en torno a los deberes (Trautwein y Lüdtke, 2009), la propuesta que sustenta el marco empírico de esta tesis atiende a la necesidad de diversificar suficientemente el tipo de tareas que se proponen desde el aula para realizar en el hogar (Valle y Rodríguez, 2020). En este sentido la prescripción de tareas de ampliación, dirigidas a fomentar la transferencia del aprendizaje a nuevas tareas (Epstein y Van Voorhis, 2001), las tareas de resolución de problemas y las tareas que desafían a los aprendices (Dettmers et al., 2010; Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Suárez et al., 2015; Zhu y Leung, 2012) favorecerían el logro y el compromiso cognitivo del aprendiz (Dunlosky et al., 2013; Fiorella y Mayer 2015; Novak, 2010; Sweller et al., 2011). Mientras que, las tareas fijadas para que los estudiantes practiquen, revisen o repasen (Bang, 2012; Danielson et al., 2011; Kaur, 2011; Muhlenbruck et al., 1999) podrían incluso asociarse negativamente al rendimiento académico del estudiante (Trautwein, Schnyder et al., 2009).

La naturaleza de las tareas y las condiciones de la demanda que se establecen en el aula, a partir de las que el estudiante proyecta su proceso de aprendizaje, activan todo un repertorio de *creencias* y *emociones* que, interactuando con las propias orientaciones motivacionales, encuadran su compromiso motivacional (Gross y Thompson, 2007; Xu, 2016). En este contexto, sabemos, por ejemplo, que el interés por la tarea encomendada, su valoración y la utilidad percibida, afectan al compromiso cognitivo y conductual de los estudiantes (Valle, Pan, Regueiro et al., 2015); asociándose positivamente con: (a) la adopción de un enfoque de dominio para abordarla (Xu, 2021); (b) el tiempo y esfuerzo que se invierte (Dettmers et al., 2009; Regueiro, Rodríguez et al., 2015; Xu, 2008b); (c)

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

la gestión de ese tiempo (Dettmers et al., 2009; Regueiro, Suárez et al., 2015); (d) la cantidad de tareas que finalmente se completan (Regueiro et al., 2017) y, en última instancia, con (e) el rendimiento académico (Valle et al., 2016).

Asumiendo la protección de la auto-valía (Boekaerts, 1999), en el análisis de las tareas que se prescriben entran en juego, además del valor e interés en las mismas, factores como la orientación a metas, los juicios de autoeficacia o las expectativas de resultado (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Zimmerman y Moylan, 2009). En este punto, parece de especial relevancia atender a la concordancia entre las tareas que se prescriben y las *orientaciones motivacionales de los estudiantes* que deben comprometerse con estas; ya que esta concordancia no solo contribuiría al compromiso conductual, sino también a su bienestar emocional (Boekaerts, 2007, 2016). Así, las tareas que se establecen en el aula pueden ser vistas por los alumnos orientados a buscar la comprensión y el dominio como oportunidades de aprendizaje o pueden, desde una orientación de rendimiento, ser interpretadas como oportunidades para demostrar o validar la propia competencia respecto a los demás. Es así que la investigación en el marco de los deberes escolares tiende a sugerir que estas orientaciones tienen efectos diferenciados sobre el compromiso con las tareas en el hogar (Du et al., 2016; Sun et al., 2019; Valle et al., 2016; Xu, 2005; 2021).

En definitiva, las prácticas de prescripción de deberes por parte del profesorado pueden ser determinantes a la hora de explicar la experiencia y el compromiso de los estudiantes con los mismos; así como sus resultados de aprendizaje. La prescripción desde el aula posibilita la definición de la tarea, sitúa la estimación de recursos que realiza el estudiante a partir de la interacción de condiciones, -personales y relativas a la tarea-, y operaciones¹; y contingentemente activa el establecimiento de propósitos y planes (Winne y Hadwin, 1998; Winne y Perry, 2000). Es a partir de este establecimiento de propósitos y planes donde procede la movilización del conocimiento previo y, específicamente del conocimiento metacognitivo (Pintrich, 2000), que más allá de predisponer la construcción de conocimiento, permite pormenorizar la tarea e instaurar la estrategia para hacerle frente (Winne y Hadwin, 1998; Locke y Latham, 2002). En este

¹ estas *operaciones* refieren los procesos mentales de carácter cognitivo (atención percepción y memoria) y, específicamente, los recursos disponibles -estrategias y técnicas- que el estudiante asocia a la realización de la tarea (véase Winne y Hadwin, 1998; Winne y Perry, 2000)

sentido, la definición de las tareas, en términos de operación cognitiva y especificación de contenidos (Valle y Rodríguez, 2020), configura la prescripción de deberes de calidad que se desarrolla en el marco empírico de esta tesis.

Junto a estos aspectos relativos a la calidad de las tareas que se prescriben desde el aula, un buen número de condiciones del alumnado y/o el nivel socioeconómico y sociocultural de las familias, acabarían interactuando y condicionando el compromiso con los deberes escolares (Flunger et al., 2017; Locke et al., 2016; Suárez, 2015).

Una de estas condiciones contextuales evaluada ha sido el *curso académico o nivel educativo* en el que se están prescribiendo los deberes. En esta línea, se ha observado que el compromiso con los deberes, tanto en términos comportamentales, como cognitivos y motivacionales, sufre alteraciones entre los últimos años de Educación Primaria y a lo largo de la Educación Secundaria (Valle et al., 2018).

A medida que los alumnos progresan en la escuela, experimentan cambios en los tipos, la cantidad y los propósitos de las tareas para casa (Cooper et al., 2000), y su percepción de los deberes también cambia. Los niños pequeños entienden el propósito de los deberes como una ayuda en su aprendizaje, mientras que los niños mayores tendrían una visión más limitada del propósito de los deberes; asociándolos con el repaso de lo dado en clase (Warton, 1997). Si bien la disminución del valor atribuido a las tareas escolares en general, y a los deberes en particular, entre los adolescentes, es considerado por algunos investigadores como un reflejo de los cambios psicológicos que tienen lugar en esta época de transición (Blyth, et al., 1983; Rosenberg, 1986), los niños mayores de doce años consideran que los deberes son aburridos y no tienen sentido (Hong y Milgram, 2000), mientras que los niños entre ocho y diez años disfrutarían más de las tareas escolares, siendo, en general, más felices en la escuela (Bryan y Nelson, 1994; Chen y Stevenson, 1989). Investigación reciente corrobora que efectivamente a medida que se pasa de curso desde cuarto a sexto curso de educación primaria merma progresivamente la motivación intrínseca, empeora la actitud, el interés por los deberes escolares y la percepción de utilidad; así como la satisfacción con la realización de los mismos (Pan et al., 2013; Valle et al., 2018; Valle, Pan, Núñez et al., 2015; Valle, Pan, Regueiro et al., 2015).

No sólo los estudiantes de educación secundaria perciben los deberes menos útiles, disfrutan menos haciéndolos, y se esfuerzan y persisten menos, sino que evidencian menor planificación y autocontrol que los estudiantes más jóvenes (Hong et al., 2009), a

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

pesar de que el dominio de estrategias metacognitivas mejoraría con la edad (Warton, 1997). Estos resultados replican estudios anteriores que encontraron un patrón similar de disminución en la valoración del trabajo escolar (Wigfield et al., 1997) y en el esfuerzo y la persistencia en la realización de los deberes (Hong y Milgram, 2000). En general, la investigación parece concordar que los efectos derivados de la realización de las tareas difieren en función de la edad del alumnado, señalando que su efecto sobre, por ejemplo, en el rendimiento académico, es mayor en los cursos más altos (Cooper, 2007; Fan et al., 2017).

Junto al curso o nivel educativo, otra de las condiciones del aprendiz que suscitó el interés de los investigadores fue el *género*. Atendiendo a la investigación, las niñas y chicas se implicarían más en la realización de los deberes: (a) realizan mayor cantidad de deberes, dedicando más tiempo y se organizan mejor (Núñez et al., 2012); (b) evidencian mayor interés, se esfuerzan más en organizar su espacio de trabajo y muestran actitudes más positivas y mejores competencias de planificación (Martínez-Vicente et al., 2020). Además, las niñas/chicas podrían regular mejor el proceso motivacional, controlando mejor las emociones negativas suscitadas en la realización de los deberes escolares que los niños/chicos (Xu, 2010b), y de hecho, estos últimos se sentirían menos ansiosos durante dicho proceso (Kackar et al., 2011).

Se han estudiado también a modo de características individuales las diferencias en implicación con los deberes entre el *alumnado nativo* y el *alumnado inmigrante*. Aunque la investigación tiende a sugerir que los deberes podrían estar aumentando las diferencias entre los estudiantes en este caso (Suárez et al., 2016), también es cierto que para los estudiantes de origen migrante los deberes podrían ser una oportunidad de repaso y práctica, siempre y cuando dispongan de las habilidades necesarias para abordarlos (Bang et al., 2009).

La literatura disponible nos permite sugerir, por otra parte, que el capital cultural de la familia (Trautwein y Lüdtke, 2009), el nivel de estudios de los progenitores (Xu, 2007), su situación laboral (Heimgartner-Moroni et al., 2012), su origen migrante (Thelamour y Jacobs, 2014) o la etnia (Pressman et al., 2015) afectarán a la cantidad de ayuda y/o el tipo de apoyo que la familia proporciona a los estudiantes en el proceso de realización los deberes en el hogar (Heimgartner-Moroni et al., 2012). Sin embargo, y aun reconociendo que prescribir deberes parece mejorar especialmente el rendimiento de los alumnos de entornos familiares más privilegiados (Rønning, 2011), el *background*

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

sociocultural de las familias y el impacto en las posibles desigualdades de la asignación de deberes necesita más atención por parte de la investigación educativa.

2.2. Factores asociados a la realización de los deberes en el hogar

La implementación de estrategias y técnicas que faciliten el procesamiento de información y la manipulación de los contenidos -búsqueda y/o selección de información, repaso de procedimientos, copia o parafraseo de contenido, organización de ideas, elaboración informativa, etc.-, adquieren toda su preeminencia durante la realización de los deberes en el hogar. Con la guía de los estándares preestablecidos se monitoriza la realización de las tareas en el hogar (Winne, 1996): el estudiante detecta los desajustes que se están dando mientras completa las tareas encomendadas y recurre pertinentemente a los conocimientos, estrategias y/o recursos que requiere cada tarea específica.

En este punto, el *compromiso cognitivo* con los deberes se ha abordado diferenciando entre un enfoque profundo y enfoque superficial (Zimmerman, 1990; Rosário et al., 2013). Frente a un enfoque superficial de los deberes, centrado en completarlas lo más rápido posible, adoptar un enfoque profundo incrementaría el esfuerzo dedicado, la persistencia ante las dificultades y adopción de diversas estrategias de aprendizaje (Valle, Pan, Regueiro et al., 2015). Efectivamente, la adopción de un enfoque profundo a la hora de hacer los deberes, que dependerá de la orientación motivacional y/o del valor atribuido a las tareas que se les asignan en el aula (Valle, Pan, Regueiro et al., 2015; Rosário et al., 2010; Rosário et al., 2013), se traduciría en una mejor autorregulación (Rosário et al., 2016; Valle, Pan, Regueiro et al., 2015) y, en general, en una gestión más eficaz del proceso en el hogar (Xu, 2005).

Se ha evidenciado que, más allá del tiempo que los estudiantes dedican a hacer los deberes (Trautwein, 2007), e incluso más allá de la cantidad de deberes que se les asignan, la contribución de los deberes radica en la relevancia de las tareas y en lo bien que los alumnos las manejan y aprovechan el tiempo en casa (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015; Núñez et al., 2019; Valle, Pan, Núñez et al., 2015). De hecho, la *gestión del tiempo* de los deberes se ha relacionado con la cantidad de deberes realizados y con el rendimiento académico tanto en educación secundaria como en educación primaria (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015; Valle et al., 2019; Xu, 2005, 2010b).

Además de una actitud positiva, la orientación hacia el dominio y el interés individual en la tarea afectan a la forma en que los estudiantes manejan el tiempo dedicado a los deberes en el hogar, entrando también en juego tanto la retroalimentación del maestro como la participación de los padres. Los estudios han sugerido que la *retroalimentación docente* influye tanto en la cantidad de tareas que se completan como en la calidad de la gestión del tiempo en el hogar (p. ej., Xu, 2007; Xu y Wu, 2013; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015); y que el apoyo de los padres impactaría también positivamente en la calidad de la gestión del tiempo, directa o indirectamente -mediada por las actitudes y la motivación del aprendiz- (Xu, 2008a, 2010b; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015).

Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) incluyeron en su modelo un conjunto de *rasgos de la personalidad del estudiante* que potenciarían tanto la implicación conductual del alumno con sus deberes, como las habilidades cognitivas comprometidas en la realización de las tareas en casa. El alumnado con buenas habilidades cognitivas podría sostener altas expectativas sobre su capacidad para completar las tareas; y aquel que demuestra tener una mayor conciencia acerca de la importancia de hacer los deberes, será más sistemático y estará más comprometido en su ejecución, -en lugar de procrastinar-, obteniendo, en general, mejores resultados (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006).

En este compromiso comportamental con los deberes parecen entrar en juego asimismo otras variables personales del estudiante como el nivel de conocimientos previos (Mousavi et al., 2012), el rendimiento previo del alumnado (Núñez et al., 2017; Rodríguez et al., 2019) o la no promoción de curso (Jerrim et al., 2019). Se constata, en esta línea, que la implicación en la realización de los deberes en el hogar podría depender del nivel de *conocimientos previos* (Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes et al., 2015) y de sus *calificaciones pasadas* (Regueiro, Suárez et al., 2015), las cuales pueden, además, condicionar la participación de la familia en el proceso de realización de deberes en el hogar (Núñez et al., 2017). En este punto, disponemos de investigación que ha contemplado explícitamente las *dificultades de aprendizaje* (Cooper y Nye, 1994) como factor personal asociado al compromiso del aprendiz con las tareas académicas en el hogar. Los deberes prescritos en un formato tradicional, generalmente iguales para todo el alumnado, condicionarían especialmente el éxito de aquellos estudiantes que presentan

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

algún tipo de dificultad en el contexto académico (Cooper y Nye, 1994), dando cuenta de los efectos diferenciadores de hacer deberes a nivel alumno.

La realización de deberes en el hogar constituye un escenario privilegiado para observar el papel de las familias en el aprendizaje académico de sus hijos. En este punto, y en línea con lo apuntado previamente, aunque el tiempo dedicado a los hijos puede ser mayor entre los padres con mejor nivel educativo y socioeconómico (p.e., Guryan et al., 2008), en el caso de la implicación parental en los deberes escolares de los hijos/as podría acabar cumpliéndose el dicho de que no más es mejor (Patall et al., 2008).

A pesar de que, curiosamente, solo una de las definiciones de los deberes escolares menciona a la familia (véase, Warton, 2001), son numerosas las investigaciones que han estudiado el papel de *la implicación parental* en la realización de los deberes. A pesar de esto, el impacto de la participación de los padres/madres en las tareas escolares sobre el rendimiento académico de los niños/as sigue siendo un punto de controversia (véase, por ejemplo, Cooper et al., 2001; Dumont et al., 2012; Schultz, 1999). Algunas investigaciones destacan que el 95% de los estudiantes rinden mejor en clase cuando reciben ayuda de sus padres con los mismos (Balli et al., 1998); mientras que en otras se encuentra que los estudiantes cuyos padres están más involucrados en los deberes tienen un rendimiento académico más bajo (Cooper et al., 2000).

La literatura se ha aproximado al estudio de la implicación parental evaluando la percepción de los propios padres/madres en cuanto a su participación con los deberes (Hoover-Dempsey et al., 2001; Trautwein y Lüdtke, 2009; Walker et al., 2004); examinado la impresión de los estudiantes en cuanto a la implicación de sus familias (Martínez-Vicente et al., 2020) y atendiendo a la interrelación entre la percepción parental y la proporcionada por sus hijos/hijas (Van Voorhis, 2011). Cabe subrayar la especial relevancia de estos últimos planteamientos para la interpretación de la investigación puesto que la percepción de implicación podría diferir singularmente entre padres/madres e hijos/hijas (Núñez et al., 2019).

Por otra parte, el estudio de la implicación parental ha abordado tanto los motivos que tienen los padres/madres para implicarse en las tareas escolares de sus hijos/hijas como los comportamientos que se despliegan cuando se opta por participar en el proceso de realización de los deberes en el hogar (Hoover-Dempsey et al., 2001; Locke et al., 2016; Walker et al., 2004).

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

De acuerdo con Hoover-Dempsey et al. (2001), los padres/madres tomarían la decisión de involucrarse o no con los deberes de sus hijos en función de si consideran que es su obligación como progenitores, de si creen que poseen los conocimientos suficientes para hacerlo o de si perciben invitaciones por parte de los niños/as para que les ayuden. Al tiempo, la participación de la familia en el proceso de realización de los deberes se traduciría en una amplia gama de comportamientos que van desde dotar al alumno de espacios y recursos para facilitar la realización de las tareas, animar u ofrecer recompensas, o resolver sus dudas, hasta supervisar la realización de las tareas, reformulando las tareas en función de las características y necesidades del hijo/s y/o contactando con los docentes o centros educativos en relación a los deberes que se prescriben (Hoover-Dempsey et al., 2001).

Con objeto de obtener una mejor comprensión del papel de la implicación familiar en los deberes escolares, Pomerantz et al. (2007) diferenciaron cuatro dimensiones de la participación parental en este proceso: ayuda, enfoque, afecto y creencias; dinámicamente relacionadas en torno a la autonomía vs. control. Con esta sinopsis conceptual cabría diferenciar entre: (a) ayudar a tomar decisiones vs. tomar decisiones por los hijos/as; (b) enfocar a los hijos/as hacia sí mismos vs. focalizarlos en el dominio y el aprendizaje; (c) establecer una conexión positiva vs. hostil/crítica y (d) confiar en la habilidad de los hijos/as para completar sus tareas vs. evitar que no completen sus deberes.

Aun cuando se ha sugerido que los beneficios derivados de la implicación parental superarían a los posibles costes asociados (Van Voorhis, 2011), formas de participación a modo de proporcionar ayuda no solicitada, dar explicaciones que no se ajustan a las del docente en el aula, o, en última instancia, hacer los deberes ellos mismos, pueden considerarse poco eficaces (Cooper et al., 2000). Al tiempo, promover la autonomía de los hijos a la hora de realizar las tareas escolares en el hogar, en lugar de controlar o intervenir directamente en su realización, podría resultar en una implicación familiar más efectiva (Cooper et al., 2000; Locke et al., 2016). Estos hallazgos son especialmente relevantes dado que estos comportamientos de control y supervisión directa de la realización de los deberes por parte de los padres/madres tienden a ser más frecuentes cuando los estudiantes tienen dificultades (Dumont et al., 2014).

La investigación parece sugerir que la motivación, el bienestar y el compromiso académico de los estudiantes dependería del apoyo emocional y del fomento de la autonomía desde el contexto familiar (Dettmers et al., 2019; Gonida y Cortina, 2014;

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Regueiro et al., 2014; Xu, 2018). Mientras, la ayuda directa con las tareas escolares puede tener incluso un impacto negativo sobre el rendimiento académico (Hill y Tyson, 2009; Xu et al., 2010), los estudiantes se sentirán más capaces cuando sus padres/madres confían en ellos/as, y, además, valorarán más la escuela cuando se les muestra interés por lo que hacen, por sus dificultades y sus progresos (Rodríguez et al., 2017; Xu, 2018).

Si bien la investigación se ha centrado mayoritariamente en aspectos personales más cognitivos y relativos a la gestión de tiempo y del esfuerzo durante la realización de los deberes en el hogar, no podemos ignorar el hecho de que, en este momento del proceso, los estudiantes deberán también gestionar sus propias creencias y regular sus emociones (Knollmann y Wild, 2007; Xu y Corno, 1998).

El *control volitivo* se convierte así en un factor particularmente importante cuando el alumno pasa a ejercer efectivamente de agente principal y director del proceso de realización de los deberes. Asumir la responsabilidad de hacer frente a los deberes requiere el sostenimiento personal del compromiso durante cierto tiempo, de la minimización de las distracciones y del afrontamiento de las emociones en el hogar (Corno, 2000, 2004; Xu, 2008a, 2008b). La consideración de las estrategias volitivas que los estudiantes deberán implementar para mantenerse centrados, y dirigiendo sus esfuerzos a la realización de tareas en el hogar, a pesar de los potenciales distractores, ha comenzado a introducirse como objeto de investigación en el marco de los deberes escolares (Corno, 2004; Xu, 2016; Yang y Tu, 2020).

Al margen de otros aspectos sociodemográficos o de la percepción de control parental (Raver, 2004; Raffaelli et al., 2005; Xu, 2016), el exceso de deberes, los deberes percibidos como muy difíciles y la insatisfacción con los resultados se han asociado con la ansiedad, la ira y el aburrimiento de los estudiantes (Liu et al., 2017; Liu et al., 2019; Xu, 2016). Damos cuenta de la incidencia de las percepciones de eficacia y las expectativas del alumnado, -creencias que pueden verse activadas ya desde el momento previo de la prescripción de deberes-, sobre el esfuerzo que los alumnos dedican a sus deberes y su disposición a persistir ante las dificultades cuando realizan las tareas en el hogar (Schunk y Ertmer, 1999).

En esta línea, diversos autores han evidenciado que la *autoeficacia* en los deberes mediaría la relación entre el apoyo de los padres y las emociones asociadas a la realización de los deberes (Li y Song, 2013; Liu et al., 2019) y podría reconocerse como un factor protector frente a las emociones académicas negativas (Sorić et al., 2013). La necesaria

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

regulación de las *emociones* durante la realización de tareas académicas en el hogar, junto a la contribución de padres, madres, convergen en el paraguas conceptual de los deberes escolares que abriga esta tesis doctoral (Liu et al., 2019; Xu, 2018a).

2.3. Corrección de los deberes en el aula y autorregulación

La *corrección y valoración de los deberes* constituye un soporte esencial de la revisión y valoración de los propios procesos de aprendizaje, posibilitando potenciales reajustes en las estrategias a emplear e incrementando el conocimiento metacognitivo del aprendiz en torno a las propias tareas. Además de informar al propio docente sobre las necesidades de su alumnado, la corrección de los deberes escolares puede convertirse en una valiosa herramienta instruccional en la medida que contribuye al reconocimiento de las dificultades por parte del propio aprendiz (Epstein y Van Voorhis, 2001; An y Wu, 2012; Bang, 2012). Lo cierto es que una retroalimentación específica e individual se ha vinculado positivamente al nivel de esfuerzo que se invierte, al compromiso del aprendiz con esos deberes, y, en último término, a su rendimiento (Cunha et al., 2018, Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015).

La investigación previa también ha estudiado las prácticas que adoptan los profesores para asegurarse del cumplimiento e informar los deberes escolares (Rosário et al., 2019). En un trabajo de Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes et al. (2015), se diferenciaron cinco tipos distintos de *feedback* que los docentes ofrecerían una vez que los estudiantes finalizaban las tareas y que serían, de menor a mayor grado de personalización: (a) verificar si el alumnado los ha completado, (b) responder a las dudas que surgieron sobre las tareas, (c) corregirlos oralmente, (d) corregirlos en el encerado y (e) recoger y calificar los deberes individualmente. De acuerdo con la investigación, cuanto más concreto es el *feedback* que se ofrece, es decir, cuando se comprueban las respuestas a las tareas en el encerado o se indican comentarios personales acerca del desempeño de cada alumno, mejores son los resultados de estos (Valle et al., 2017).

Sin embargo, y a pesar de que las prácticas de corrección y calificación de los deberes por parte de los docentes pueden variar según las características de los alumnos, el contenido o el centro educativo. Las técnicas de retroalimentación más empleadas siguen estando más dirigidas al control que a la facilitación de información, y normalmente se limitan en resolver las tareas planteadas en el aula (Cooper, 2001;

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes et al., 2015). Es evidente que la retroalimentación que proporciona información individualizada *-feedback* informativo-, potenciará la capacidad de autorregulación del estudiante (Cooper, 2001; Fong et al., 2016). En último término, su efectividad dependería de la calidad con la que se informe al alumno acerca de sus progresos y de cómo puede mejorar en el futuro (Núñez et al., 2019).

Disponemos además de evidencia de que el *feedback*, aportado por los docentes, se vincula con el interés de los estudiantes por las tareas, afectando no sólo al compromiso conductual, como indicábamos, sino también al manejo motivacional mientras se realizan los deberes en el hogar (Xu, 2008a; 2010a; 2014; Xu y Wu, 2013; Xu et al., 2017). La retroalimentación que acompañe la información sobre los aspectos a mejorar con el reconocimiento y/o elogios por las mejoras conseguidas en términos de esfuerzo y dedicación *-feedback motivador-* contribuirá a la motivación intrínseca hacia la tarea, fomentará la confianza y las expectativas, y repercutirá también sobre la valencia afectiva asociada a los deberes escolares (Cunha et al., 2018; Deci y Ryan, 2016; Fong, et al., 2019; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015; Yeager et al., 2014). De este modo, se entiende que el *feedback* docente puede contribuir al tiempo al compromiso motivacional de los estudiantes con la actividad académica en general, como con sus deberes escolares en particular (Elawar y Corno, 1985; Cardelle y Corno, 1981; Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Suárez et al., 2015).

Fomentando la autonomía, la toma de decisiones y el control del proceso por parte del aprendiz, y desarrollando la disposición para futuros episodios de realización de deberes, la retroalimentación informativa y motivadora a partir de los deberes escolares constituye una condición decisiva para la prescripción de deberes de calidad (Valle y Rodríguez, 2020), sobre la que se asienta la intervención desarrollada en el marco empírico de esta tesis.

Una vez desgranadas las variables que inciden y/o condicionan la implicación del estudiante en sus deberes escolares, y, en línea con los objetivos de este trabajo se plantea a continuación un capítulo III: *Deberes de calidad: propuestas de prescripción* donde tratamos de establecer las condiciones para lograr que los deberes mejoren el compromiso escolar y la autorregulación del aprendiz. Se reunirán, asimismo, las evidencias disponibles en relación a las prácticas y/o propuestas para la prescripción de deberes.

CAPÍTULO III



DEBERES DE CALIDAD: PROPUESTAS DE PRESCRIPCIÓN

CAPÍTULO III. DEBERES DE CALIDAD: PROPUESTAS DE PRESCRIPCIÓN

Una de las claves de la agenda de desarrollo sostenible 2030 en el ámbito educativo es la reducción de la tasa de abandono escolar prematuro por debajo del 10% (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). Tomando en consideración los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la tasa de abandono escolar temprano en la Unión Europea se estaría reduciendo de manera progresiva. En el caso de las chicas ha pasado de situarse en el 9,6% en 2014 a un 8,6% en 2019 y en el caso de los hombres del 12,8% en 2014 hasta el 11,9% en 2019. Aun cuando nos encontramos lejos de alcanzar la puntuación media europea, que los últimos análisis sitúan en un 10,6% (Comisión Europea, 2019), también en España se está observando una tendencia en este sentido desde 2008 (31,7%) hasta el año 2020 (16%), alcanzándose este año el mínimo histórico de nuestro país (INE, 2020).

Entra las medidas sugeridas para hacer frente a este escenario se contempla la necesidad de introducir, entre otras, mejoras en la prescripción de deberes para casa; instando a que esta prescripción promueva, específicamente, la autonomía y la responsabilidad por parte de los estudiantes (Martínez et al., 2017). Lo cierto es que los estudiantes de prácticamente todos los países del mundo dedican más de una hora a realizar tareas escolares en el hogar diariamente (OECD, 2018), especialmente en materias como matemáticas o lengua (Göllner et al., 2017). Sin embargo, la asignación de tareas que se ha estado llevando a cabo hasta el momento podría no ser suficiente para impulsar el desempeño y la participación del alumnado (Cooper, 2007), y, de hecho, se constata que el tiempo dedicado a la realización de los deberes escolares ha estado reduciéndose en los últimos años en beneficio de otras actividades extraescolares (OECD, 2019). Ciertamente, los alumnos de los países con mejor rendimiento medio, parecen emplear menos tiempo, como promedio, estudiando fuera del horario lectivo, y trabajarían más en el aula, que los alumnos de los países de menor rendimiento (OECD 2019).

Aunque disponemos de trabajos que sugieren que prescribir tareas para hacer en casa mejora el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes (véase p.ej., Fernández-Alonso et al., 2017; Magalhães et al., 2020), los beneficios de los deberes escolares no siempre han sido observados homogéneamente (Keane y Heinz 2019; Magalhães et al., 2020; Zare et al., 2017). Sin embargo, y aun asumiendo cierta

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

inconsistencia y algunas limitaciones en el planteamiento metodológico de distintas investigaciones a lo largo del siglo XX (Gill y Schlossman, 2003; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006), meta-análisis recientes como los desarrollados por Fan et al. (2017) o por Baş et al. (2017) evidencian, en general, un efecto positivo de la realización de los deberes sobre las calificaciones académicas. Los deberes tendrían un impacto positivo tanto en las calificaciones de los estudiantes como en sus resultados en pruebas de rendimiento (Suárez, 2015; Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006) y esta relación se daría especialmente en los cursos superiores y en menor medida en la etapa de Educación Primaria (Fan et al., 2017).

Aunque uno de los principales efectos estudiados de los deberes ha sido el rendimiento académico (Cooper, 1989; Trautwein, 2007), cabe colegir que, en sí mismo, hacer deberes no contribuiría a la obtención de mejores resultados académicos (Cooper, 2007); siendo así que la calidad de esta interacción dependerá del compromiso y de los aprendizajes y competencias perfeccionadas gracias a la realización de estas tareas. En este sentido se interpreta la dirección de la investigación hacia el *qué se hace*, cómo se gestiona el tiempo dedicado a hacer deberes, y que estrategias se ponen en marcha para completarlos (McMullen, 2007; Regueiro, Suárez et al., 2015; Rodríguez-Pereiro et al., 2015; Valle et al., 2016).

Los escolares siguen evidenciando dificultades para resolver problemas en su vida diaria y siguen trabajando de forma mecánica, dentro y fuera del ámbito educativo, sin poner en juego verdaderamente sus habilidades y aptitudes (OECD, 2019), a pesar de que el desarrollo integral de cada alumno/a, su preparación para responder a los desafíos personales y sociales, se sostiene como propósito principal de la educación en la propia legislación educativa [Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Ley Orgánica 3/2020, 2020)]. Sin obviar el bienestar de los estudiantes y su éxito educativo, entendemos que los deberes escolares pueden convertirse en un potente recurso en la adquisición de conocimientos, técnicas y competencias pertinentes para esta educación de calidad; respaldando el aprendizaje a lo largo de toda la vida -Objetivo de Desarrollo Sostenible 4- (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). En este sentido se asume una prescripción de *deberes de calidad* que pivote sobre la promoción del compromiso de los aprendices con la escuela y de la autorregulación del aprendizaje.

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

A pesar de las sugerencias de Cooper et al. (2006) y Bembenuitty (2011) acerca de la necesidad de políticas claras sobre la prescripción de tareas para casa, y de las evidencias autoinformadas por los maestros sobre sus prácticas (véase, Bang, 2012; Brock et al., 2007; Danielson et al., 2011; Kaur, 2011; Kukliansky et al., 2014), no disponemos todavía de pautas formales de cómo deben ser los deberes escolares de calidad. Los expertos en el campo educativo siguen reclamando en nuestro país la necesidad de consensuar, entre docentes, centros educativos y órganos de gobierno, una política de deberes que precise las condiciones y características del diseño de deberes de calidad (Marzano et al., 2000; Parra-González y Sánchez, 2019). Junto al análisis de la cantidad de deberes a prescribir según la edad y el nivel de los estudiantes, la coordinación docente a la hora de esta prescripción o la incorporación de las familias al proceso, no se puede hurtar el debate de las condiciones que deberán reunir las propias tareas que se prescriben para hacer en el hogar.

En este contexto entendemos que, además procurar la retención del conocimiento factual, el pensamiento crítico o las habilidades y técnicas de estudio, (Cooper, 2007; González et al., 1999) o de favorecer la implicación de la familia en las actividades académicas y mejorar su comunicación con la escuela (Van Voorhis, 2003), los *deberes de calidad* deberán:

(a) contribuir a la autonomía del alumno, su responsabilidad, autodisciplina y curiosidad (Cooper, 2007), promocionando habilidades de autorregulación (Ramdass y Zimmerman, 2011) en términos de establecimiento de metas, toma de decisiones, gestión del tiempo y del entorno y para el sostenimiento de la atención y la voluntad (Pintrich, 2000; Trautwein y Köller, 2003); e

(b) impulsar una actitud más positiva hacia la escuela (Buijs y Admiraal, 2013; Ramdass y Zimmerman, 2011), favoreciendo el compromiso académico y protegiendo el bienestar emocional y la percepción de autoeficacia por parte del estudiante (Dettmers et al., 2011; Ramdass y Zimmerman, 2011).

3.1. Propuestas de prescripción de deberes: Evidencias disponibles

Aunque hasta donde conocemos no se dispone de programas o métodos que concreten los principios y pautas que deben seguir una prescripción adecuada de deberes, diferentes autores han contribuido a apuntar condiciones para esta prescripción (Coutts, 2004; Marzano et al., 2000; Marzano y Pikerling, 2007; Murillo y Martínez-Garrido, 2014;

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Parra-González y Sánchez, 2019; Posada y Taborda, 2013; Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al., 2019; Vatterott, 2010).

Algunos estudios incorporan las tareas para casa como tópicos de trabajo a partir de los que diseñar programas de enseñanza dirigidos a mejorar los hábitos organizativos y la autonomía de los estudiantes (Akioka y Gilmore, 2013; Breaux et al., 2019; Flunger et al., 2021; Gambill et al., 2008; Langberg, 2011; Langberg et al., 2012). Entre ellos, destacamos el método HOPS (Langberg, 2011) y la propuesta de Breaux et al. (2019), dirigidos ambos a alumnado diagnosticado de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), trastorno caracterizado por falta de atención, hiperactividad y patrones desorganizados en su vida diaria que se extrapolan al contexto escolar.

En concreto, HOPS (Langberg, 2011) es un método que tiene como meta mejorar las habilidades organizativas y de planificación en relación a los deberes escolares que deben entregar al docente estudiantes de 11 a 16 años, diagnosticados con TDAH. Este método se basa en un ciclo de tareas que tiene que completar el estudiante a través de listas de verificación. En primer lugar, el profesor asigna un trabajo que debe ser completado; el estudiante debe comprobar que entiende cómo debe completar esa tarea y a su vez, completar una lista de verificación sobre el material que necesita para la realización de la misma en el hogar. En tercer lugar, el estudiante elabora un plan para realizar ese trabajo fuera del horario lectivo, estimando el tiempo que necesitará para completar la tarea. Por último, el estudiante, mediante otras dos listas de verificación, comprueba que ha completado la tarea igual que había indicado en el plan y comprueba que tenga el material escolar para volver al centro educativo y entregar los deberes escolares al docente.

El método HOPS (Langberg, 2011) asume una necesaria formación previa del alumnado secuenciada en tres partes. Una primera sobre habilidades organizativas, la segunda acerca de diferentes habilidades de gestión de tareas y, la tercera, sobre gestión y planificación del tiempo. En relación a las habilidades organizativas se le enseña al estudiante un sistema específico para organizar la carpeta escolar, la mochila, y el casillero; así como habilidades de planificación para no perder ni olvidar el material escolar del aula al hogar. En segundo lugar, se aborda la gestión de tareas mostrando a los estudiantes cómo registrar la tarea de manera precisa y consistente en un planificador o en una agenda. Por último, en relación a la gestión y planificación del tiempo, los escolares reciben formación acerca de cómo dividir el trabajo en proyectos y estudiar para

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

los exámenes en partes más pequeñas y manejables y, cómo elaborar un plan para completar oportunamente cada parte.

En la propuesta de Breaux et al., (2019), que se implementaba durante once semanas e incluía 16 reuniones de veinte minutos con un orientador y dos reuniones con las familias de los participantes, se evidenció una respuesta positiva en la mayoría de los estudiantes participantes, -para entre el 68 y 81% de la muestra total-. Los resultados de este trabajo llevaron a Breaux et al. (2019) a sugerir la necesidad de llevar a cabo intervenciones a largo plazo en los centros educativos para mejorar la relación de los estudiantes con los deberes escolares.

Desde otra perspectiva, Gambill et al. (2008) diseñaron un programa de enseñanza de hábitos organizativos, de doce a dieciséis semanas de intervención que, al igual que HOPS (Langberg, 2011), se rige por listas de verificación. Este programa está basado en la realización de tres cambios por parte del estudiante; modificaciones en sus rutinas que contribuirían a promover hábitos organizativos. El primer cambio que se propone se sustenta en el modelado de habilidades de estudio mediante instrucción directa; un ejemplo expuesto en la investigación es la explicación detallada por parte del docente de cómo tomar apuntes. El segundo cambio se centra en el contexto familiar, en concreto, en la formación a los padres para que realicen una instrucción directa semanal a sus hijos sobre diferentes hábitos de estudio. Por último, se incluían también instrucciones organizativas al alumnado para el uso de agendas y carpetas, facilitando la comunicación entre familia y escuela.

Akioka y Gilmore (2013) llevaron a cabo una investigación cuasi-experimental, fundamentada en la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000), con estudiantes de 10 a 12 años. El objeto de esta intervención era la promoción de cambios en el método de entrega de los deberes trabajando autonomía, relación y competencia; así como la motivación hacia los deberes. Se concretan en este caso, la prescripción de dos tipos de tareas para un mismo contenido; una primera tarea más sencilla o básica y una segunda tarea más compleja o desafiante. El alumnado escoge que tipo de tarea realiza y que formato de respuesta emplea entre tres opciones: escrita, visual o digital. Los autores (Akioka y Gilmore, 2013) vinculan esta primera premisa al incremento de la autonomía por parte de los estudiantes. Mientras que, para mejorar la relación, los escolares tendrían a su disposición un foro de discusión, o pizarra colaborativa, para presentar sus dudas y que éstas puedan ser resueltas por los compañeros. En tercer lugar, esta propuesta de

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

prescripción de deberes promueve determinadas prácticas de *feedback* por parte del docente.

Cabe mencionar, por último, la reciente intervención llevada a cabo por Flunger et al. (2021), basada en un estudio similar de Gaspard et al. (2015; MOMA: Motivación en Matemáticas). Fundamentados en la Teoría de la Expectativa-Valor (Eccles et al., 1983), ambos estudios estiman como objetivos principales aumentar la motivación y mejorar el compromiso de los estudiantes con los deberes, en este caso de matemáticas, incrementando la relevancia percibida para el contenido matemático. La intervención introducía pequeñas modificaciones en la prescripción de tareas para casa acompañados del análisis de experiencias de adultos con las matemáticas. Las modificaciones en la prescripción de tareas remiten al planteamiento de tareas diferentes para trabajar un mismo contenido como, por ejemplo, tareas en hojas de ejercicios, actividades del libro de texto o tareas de dibujar un gráfico, con una frecuencia de prescripción de dos veces por semana. La cadencia semanal en la prescripción de tareas se asume como condición relevante de los deberes de calidad (Valle y Rodríguez, 2020) y sustenta la intervención que se desarrolla en el marco empírico de esta tesis doctoral.

La propuesta de Flunger et al. (2021) incorpora en la intervención la evaluación y reflexión por parte de los estudiantes en torno a citas y ensayos que se les proporcionan. Estos ensayos y citas no se vinculan con los contenidos matemáticos; se trata de textos con argumentos de personas que dan cuenta sobre la relevancia de las matemáticas en su vida adulta. El cambio en la motivación de los estudiantes hacia las tareas de matemáticas se evalúa a través de diarios de tareas después de la intervención realizada bajo las premisas mencionadas en relación a la prescripción de tareas y el análisis de experiencias matemáticas adultas.

Cabe destacar que esta intervención resulta peculiar puesto que los adolescentes deben reflexionar sobre experiencias de otras personas y aunque se encontraron efectos positivos de la condición de citas sobre el esfuerzo dedicado por los estudiantes a los deberes la primera semana después de la intervención, los resultados no son todo lo positivos que se esperaba (Flunger et al., 2021). Se hallaron efectos positivos en el interés despertado por los estudiantes, pero se detectaron efectos negativos en el coste percibido de las tareas y sobre la finalización de las mismas tras la primera semana de intervención. Los propios autores (Flunger et al., 2021) manifiestan la necesidad de una intervención

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

relacionada con los deberes escolares y basada en el aula, poniendo énfasis en la relación de los contenidos con aspectos de la vida cotidiana, no necesariamente en base a experiencias de personas adultas.

Las investigaciones presentadas (Akioka y Gilmore, 2013; Breaux et al., 2019; Flunger et al., 2021; Gambill et al., 2008; Langberg, 2011) no parecen suficientes para consensuar los cambios que debería incluir una adecuada prescripción de deberes escolares. Es importante destacar que dos de los estudios presentados, Akioka y Gilmore (2013) y Gambill et al. (2008) sugieren cambios interesantes sobre las tareas que se prescriben, si bien los investigadores reconocen entre sus limitaciones que los resultados no han sido del todo alentadores. Akioka y Gilmore (2013) llevan a cabo una intervención sólidamente fundamentada con un diseño replicable que podría estimular otros enfoques de intervención en deberes, si bien advierten la necesidad de incorporar otro tipo de cambios en la prescripción, a la vista de que su intervención no mejoró la motivación general de los estudiantes; ni tampoco la motivación hacia los deberes. Lo mismo ocurre con el planteamiento de Flunger et al. (2021), los mismos autores reconocen las limitaciones de su estudio a la hora de trabajar en base al análisis de experiencias, que requerirían de un alto grado de reflexión y de pensamiento crítico por parte de los estudiantes. En este punto reiteramos también que la intervención HOPS (Langberg, 2011; Langberg et al., 2012) y la propuesta de Breaux et al. (2019) se dirigen en la mejora de las habilidades organizativas y de planificación de estudiantes con un trastorno concreto, en este caso, TDAH.

Tomando en consideración tanto las aportaciones que provienen de estos trabajos de intervención como otras evidencias proporcionadas por la investigación en el ámbito de los deberes escolares (Coutts, 2004; Marzano et al., 2000; Marzano y Pikerling, 2007; Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Parra-González y Sánchez, 2019; Posada y Taborda, 2013; Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al., 2019; Vatterott, 2010), tratamos de recopilar seguidamente (a) las condiciones y claves a la hora de la prescripción de tareas desde el aula; (b) las contribuciones de padres y madres en la realización de las tareas escolares en el hogar y (c) las evidencias disponibles en torno a las prácticas de corrección y valoración de los deberes.

3.2. La prescripción de tareas desde el aula: claves y condiciones

El proceso de asignación de tareas comienza con la elección por parte del docente de un tema y/o contenido, con el objetivo de lograr cierto aprendizaje en el aula para su posterior revisión en el hogar (Landers, 2014). El docente deberá asegurarse de que se alcancen los objetivos previstos, proporcionando retroalimentación a los estudiantes sobre los resultados de las mismas (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015; Zhou et al., 2020). En este punto se entiende que los profesores pueden variar las condiciones de su prescripción de deberes con objeto de que sus estudiantes alcancen el máximo beneficio (Ozcan, 2020).

En aras de la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Gallo, 2015), y sin perder de vista que los deberes deben abordar los contenidos curriculares pertinentes, la calidad de esta prescripción pasaría porque tanto el alumnado, como padres/madres y docentes converjan en la percepción de su utilidad y beneficios. Hace ya más de dos décadas, Marzano et al. (2000) en su libro *What Works in Classroom Instruction* reconocían la necesidad de explicitar los propósitos de los deberes a los estudiantes, argumentado que, en muchas ocasiones, los estudiantes no entienden la intención de los deberes escolares y, en consecuencia, es posible que simplemente quieran completarlos lo antes posible. Las propuestas de prescripción de deberes deben asegurarse de que el propósito de las asignaciones sea claro, compartiendo el objeto de las tareas, entendidas, al menos, como oportunidades de practicar habilidades, de prepararse para aprender nuevos contenidos o de profundizar en los conceptos vistos en clase (Marzano et al., 2001). Los estudiantes deben salir de clase entendiendo cuál es el propósito de las tareas que les han prescrito, sin confusión sobre lo que se les pide que hagan o cómo hacerlo (Marzano y Pickering, 2007).

Coutts (2004), estudiando las percepciones de alumnos, familias y docentes sobre los deberes, reta al docente a prescribir deberes que fortalezcan las habilidades y el conocimiento al mismo tiempo, asegurándose de la consistencia entre los propósitos y el tipo de tareas que se prescriben. En la misma línea, Meirieu (2005) señala como desafío para los maestros ayudar a que los niños/niñas encuentren progresivamente el sentido a las tareas propuestas, que perciban su utilidad para la vida real. Vatterott (2010) pormenoriza, entre las cinco pautas para mejorar la prescripción de deberes escolares, el diseño de tareas con objetivos claros tales como practicar, evaluar la comprensión o

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

aplicar conocimientos y/o habilidades, asegurándose, en todo caso, de que el alumnado conozca el propósito de los deberes.

Para Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al. (2019) los propósitos de la tarea se encontrarían entre los factores que afectan a la eficacia de los deberes, al compromiso de los estudiantes con los mismos y al propio rendimiento académico (Cooper, 2001; Trautwein, Niggli et al., 2009; Epstein y Van Voorhis, 2012; Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes et al., 2015). Como ya se ha recogido, Cooper (1989, 2001) reconocía propósitos propiamente instruccionales, y propósitos no instruccionales, dirigidos a promover la comunicación entre padres e hijos, el cumplimiento de las directrices marcadas por el docente, o a vincular la actividad académica con la comunidad. Dependiendo de su naturaleza, los propósitos educativos de los deberes pueden variar a lo largo de la escolaridad (Muhlenbruck et al., 1999; Epstein y Van Voorhis, 2001), pero los maestros no pueden dejar de explicitarlos, contribuyendo al valor que se le atribuye por parte de los implicados en el proceso de su realización.

Aunque existen ciertos matices según la investigadora, por ejemplo, Coutts (2004) no refiere el establecimiento del propósito, de forma explícita, como una característica clave; Coutts (2004), que al igual que Posada y Taborda (2013), matiza que los estudiantes percibirán mayor utilidad de los deberes escolares si estos se relacionan con actividades de la vida cotidiana o la sugerencia de prescribir tareas similares a las realizadas en el aula (Murillo y Martínez Garrido, 2014), una de las condiciones que mayor consenso parece reunir a la hora de la prescripción de deberes de calidad sería la necesidad de establecer y explicitar el propósito de las tareas (Coutts, 2004; Marzano et al., 2000; Marzano y Pikerling, 2007; Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Parra-González y Sánchez, 2019; Posada y Taborda, 2013; Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al., 2019; Vatterott, 2010).

En línea con la sugerencia de Rosário, Cunha, Nunes, Nunes et al. (2019) parece poco discutible la necesidad de que los maestros reflexionen sobre la importancia de asignar tareas para promover el desarrollo de los estudiantes en la escuela primaria y tareas desafiantes a medida que los estudiantes avanzan de curso para mejorar los resultados académicos. Incluso los estudiantes con escasos conocimientos previos necesitarían asignaciones con cierto grado de dificultad para promover su rendimiento (Zakharov et al., 2014).

En definitiva, la preparación de las tareas para casa con objetivos claros y fácilmente comprensibles para los estudiantes por parte de sus docentes es un elemento fundamental en la ecuación relativa a la prescripción de deberes. Si los estudiantes entienden lo que tienen que hacer durante la realización de la tarea y el por qué la debe realizar, será más sencillo para ellos involucrarse (Rosário et al., 2018). Considerar complementariamente los intereses de los estudiantes contribuiría a esta comprensión de las tareas prescritas y activaría, también, consecuentemente su disposición hacia la misma en el hogar (Xu, 2010, 2018; Epstein y Van Voorhis, 2012; Rosário et al., 2018). En este punto cabe referir las expectativas de los maestros sobre el desempeño de los estudiantes en la tarea, potencialmente condicionadas por raza, género u otros (Pendergast et al., 2018), que podrían afectar tanto al compromiso con los deberes en el hogar como a la forma en que estos se prescriben. Ciertos sesgos y expectativas pueden tener un impacto negativo en el desempeño de los estudiantes, contribuyendo a la discriminación.

Otra de las condiciones exploradas en la prescripción de tareas para casa sería la adecuación a los niveles de desempeño del alumnado (Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al., 2019). A algunos estudiantes se les podrían asignar ejercicios de práctica o repaso, con un bajo nivel de dificultad, para ayudarlos a alcanzar las metas escolares; mientras que la motivación hacia los deberes podría mejorarse con la asignación de tareas con mayor nivel de complejidad en otros casos (Trautwein et al., 2002). Cuando existe una disparidad entre el nivel de dificultad de las asignaciones de tarea y el nivel de habilidades de los estudiantes, algunos estudiantes podrían acabar pasando muchas horas haciendo deberes y experimentar emociones negativas o incluso evitar hacer la tarea (Corno, 2000); al tiempo que otros podrían mermar su compromiso motivacional al abordar tareas que no satisfacen sus necesidades de aprendizaje (véase Bang, 2012; Kukliansky et al., 2014; Vatterott, 2018), relajando el esfuerzo dedicado y afectando al rendimiento académico (Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006; Zakharov et al., 2014).

La investigación previa ha reportado beneficios para los estudiantes cuando las asignaciones de tareas se ajustan a sus necesidades educativas (véase Cooper, 2001; Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006; Zakharov et al., 2014) y entienden la necesidad de adaptar las tareas para casa al nivel de comprensión del estudiante (Posada y Taborda, 2013). Personalizar las tareas atendiendo a los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Vatterott, 2010), y adecuar el diseño de diferentes tareas según el nivel de dificultades y ritmos de aprendizaje del aula (Hoeke, 2017) se han observado a modo de condición de

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

prescripción. El diseño de actividades estéticamente atractivas, incluyendo también el formato de la actividad, -con la prescripción, por ejemplo, de actividades basadas en el juego-, se ha sugerido también como aliciente en este punto (Vatterott, 2010).

Ajustar los deberes escolares al temario y al rendimiento de los estudiantes e incorporar en la rutina del aula actividades similares a las prescritas para casa, de modo que se facilite la percepción de utilidad por parte de los estudiantes, podrían también contribuir a convertir los deberes en un recurso para una enseñanza de calidad (Murillo y Martínez-Garrido, 2014). En la misma línea Samayoa (2006) y Caldeiro (2007) argumentan que la utilidad de las tareas enraizaría en el vínculo con actividades cotidianas o elementos conocidos, y es así que se propone asignar tareas para casa de preparación, -que puedan discutirse y ampliarse más adelante-, y explícitamente conectadas con el material de trabajo en el aula. La indicación de especificar desde el aula el contenido curricular que se trabaja configura la condición de definición de tareas del método de prescripción (Valle y Rodríguez, 2020) que se prueba en esta tesis doctoral. En síntesis, la adecuación de las tareas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, personalizadas y ajustadas al temario académico podrían entenderse como condición para la prescripción de deberes de calidad (Marzano y Pikerling, 2007; Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Parra-González y Sánchez, 2019; Posada y Taborda, 2013; Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al., 2019; Vatterott, 2010).

En línea con la sugerencia de Cooper (2007) en su libro “The Battle over Homework” de que los deberes tendrían diferentes propósitos en función de la edad de los estudiantes, se plantea la posibilidad de presentar diferentes actividades, para repasar o trabajar el mismo contenido, atendiendo a diferentes grados de dificultad, necesidades y/o preferencias del estudiante (Marzano y Pikerling, 2007; Vatterott, 2011). Asumiendo que no es igual de motivante para los estudiantes una tarea repetitiva o mecánica que una desafiante o que requiere de ingenio y razonamiento (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006), y enfatizando la necesidad de reducir la cantidad de tareas que se prescriben para casa limitando las tareas de repetición o memorización (Marcum, 2018), el método de intervención (Valle y Rodríguez, 2020) que se evalúa en el marco empírico de esta tesis atiende con la condición de tareas diversas. Frente a reducir *per se* la cantidad de tareas que se prescriben, velar por la coordinación entre docentes, enfatizar la adecuación a las características del estudiante, y sopesar la disponibilidad de tiempo en función, por ejemplo, de los horarios escolares, actividades extracurriculares y periodos de examen

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

(Marzano y Pikerling, 2007; Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al., 2019), serían medidas que aumentarían mayor conformidad en la delimitación de una prescripción de calidad.

En relación a la adecuación de los deberes escolares a la diversidad del aula no podemos dejar de aludir a los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La educación de calidad deberá atender indiscutiblemente a las necesidades de todos los estudiantes, con NEAE o sin ellas, en entornos heterogéneos y diversos como son las escuelas ordinarias (Farooq y Rafique, 2019). En este sentido, actualmente, muchos elementos, incluso el propio currículo, se están modificando en base a las premisas de la educación inclusiva; sin embargo, la innovación educativa parece estar soslayando los deberes escolares.

Los efectos negativos de las tareas que se prescriben para casa, como la desmotivación, el estrés o la desigualdad de oportunidades (Ainscow, 2012; Bempechat, 2004; Pressman et al., 2015; Rodríguez et al., 2019), podrían acentuarse por las dificultades cognitivas de los estudiantes con NEAE. Sin embargo, la educación inclusiva, que sostiene una buena parte de la investigación actual en metodologías, políticas y recursos educativos (Echeita y Ainscow, 2011), no parece haberse interesado en el tópico de los deberes escolares, hasta donde nosotros sabemos. Es posible que para el colectivo con NEAE sea más relevante si cabe la asignación de tareas diferenciadas, considerando el compromiso conductual, cognitivo y emocional (Fredericks et al., 2004); tareas variadas, multinivel y que ofrezcan la posibilidad de elegir entre diferentes alternativas (Woodhead et al., 2009), limitando la memorización, la repetición o el aprendizaje mecánico (Vatterott, 2018). Diseñar tareas para casa que activen la curiosidad del alumnado, creativas y dinámicas, que fomentan el pensamiento crítico, la organización y la autorregulación, y actividades en entornos virtuales de aprendizaje y/o utilizando herramientas digitales, puede ser clave para contribuir a los deberes escolares inclusivos.

3.3. La realización de los deberes en el hogar: el papel de los padres y madres

Otra de las mejoras que sugieren las investigaciones para una adecuada prescripción de deberes gira en torno a la implicación familiar, destacando la importancia de su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado durante la realización de las tareas escolares. En este sentido, es cada vez es más habitual introducir

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

programas de participación familiar para fomentar su colaboración en los centros educativos (Echaune et al., 2015).

Si bien disponemos de un número elevado de investigaciones centradas en el impacto de las tareas escolares en el rendimiento académico (Cadime et al., 2017; Cooper et al., 2006; Fan et al., 2017; Pfeiffer, 2018), conocemos menos sobre el aspecto social de estas tareas, desde las perspectivas de los padres/madres (Cunha et al., 2015) o de los docentes (Rudman, 2014). En cualquier caso, se ha evidenciado que la participación activa de los padres en la educación de los hijos/as correlaciona con un mayor rendimiento académico y mejores relaciones con los maestros (Gelber e Isen, 2013). El tipo de participación de los padres/madres podría influir, además, como indicábamos, en algunas características psicológicas de sus hijos/as, como la autoeficacia académica y las propias habilidades de autorregulación (Holloway et al., 2016; Sha et al. 2016).

La literatura previa ha identificado dos tipos de participación familiar: participación en la escuela y participación en el hogar (Green et al. 2007). La participación en el hogar se refiere a las actividades de los padres que tienen como objetivo apoyar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el hogar (Boonk et al., 2018; Castro et al., 2015), y en esta línea, se establece que la forma más común de ayudar y fomentar el desarrollo académico es, precisamente, a través de los deberes escolares, siendo los entornos familiares los encargados de reforzar los procesos de aprendizaje de los estudiantes fuera del aula (Wei et al., 2019).

Partiendo del concepto de participación familiar, es relevante describir ciertos modelos teóricos que amplían su definición y sus dimensiones en torno a los deberes escolares. El primero es el enfoque teórico de Grolnick y Ryan (1989), quienes consideraron tres dimensiones del estilo de crianza -apoyo a la autonomía, participación directa de los padres/madres y provisión de estructura-. Estos estilos de crianza funcionarían como predictores de algunas características o condiciones cognitivas y motivacionales de los niños/niñas, como la autorregulación y la competencia. El apoyo a la autonomía se refiere a la motivación para la participación de los padres/madres; así como al empleo de técnicas que fomenten la resolución de problemas y la toma de decisiones de sus hijos. Mientras que la participación directa de los padres respondería a un estilo de enseñanza caracterizado por asumir un papel activo en la vida de sus hijos. Por último, la provisión de estructura refiere todas aquellas conductas parentales que devienen en comportamientos adaptativos y consistentes de sus hijos/hijas. Este modelo

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

teórico describe de manera concisa los beneficios a nivel personal derivados de la implicación familiar, entre ellos se encuentra una mayor competencia y autorregulación cuando sus progenitores se involucran en el ámbito educativo. A pesar de ello, es necesario precisar que existen determinadas acciones o condiciones para que se produzcan dichos beneficios (Patall et al., 2008).

Posada y Taborda (2013) proponen a los padres acondicionar un lugar de estudio a sus hijos, ayudarlos a establecer un horario y un tiempo estimado de realización de los deberes; asimismo también les animan a aprovechar cualquier momento u oportunidad para hacer pensar y reflexionar a sus hijos/as. Mientras que Marzano y Pikerling (2007) apuntan que los centros educativos deben involucrar a las familias de forma adecuada, para esto sugieren realizar reuniones y entrevistas a las familias para obtener información sobre sus experiencias u opiniones en relación a las tareas para casa que realizan sus hijos/hijas y la competencia que creen que poseen para ayudarlos. Sin embargo, Coutts (2004) no refiere directamente la importancia de la implicación parental, sino que apuesta por trasladar los beneficios de los deberes escolares a toda la comunidad educativa.

En lo que respecta a la participación de la familia, se puede concluir como necesaria la colaboración y la cooperación entre familia y escuela por los beneficios que esto produce para toda la comunidad educativa, y en particular para los estudiantes. La familia tiende a apoyar y acompañar a sus hijos/as en la resolución de problemas con los deberes escolares, mientras que serán los maestros quienes supervisen el desarrollo y la asignación de las tareas. En definitiva, la utilidad y los beneficios de los deberes escolares de calidad, enfocados a las necesidades e intereses de los estudiantes y acompañados de un buen *feedback*, revertirán en la participación de las familias, así como sobre la cooperación de la comunidad educativa.

Las orientaciones dirigidas a las familias tienen como meta contribuir al hábito por parte de los estudiantes, a implicarse y evitar la procrastinación. En este caso se aconseja hacer las tareas en un lugar fijo, a una hora determinada, con buena iluminación, materiales a mano y sin distracción (Posada y Taborda, 2012). Adaptar las tareas tanto a la edad como al nivel de comprensión, proporcionar estrategias de aprendizaje que le permitan a cada estudiante mediar sus procesos cognitivos fuera del aula y configurar métodos para que todo el alumnado alcance el éxito en la realización de las tareas se han sugerido en este punto (Marzano y Pikerling, 2007; Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Posada y Taborda, 2012). Igualmente se instan a que a los deberes se adecuen según las

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

necesidades curriculares, respetando las preferencias de los escolares (Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al., 2019).

LaRocque et al. (2011), incluyendo a los docentes en esta ecuación, sugieren que los docentes trabajen con los padres/madres para mejorar las posibilidades de que los estudiantes completen con éxito sus tareas en el hogar (Coutts, 2004; Marzano et al., 2000; Marzano y Pikerling, 2007; Parra-González y Sánchez, 2019; Posada y Taborda, 2013) y Shellard y Turner (2004) resaltaron la importancia de solicitar periódicamente a los padres y estudiantes comentarios sobre la dificultad de la tarea.

3.4. Características de la corrección y valoración en el aula

La retroalimentación que se les proporciona a los estudiantes una vez finalizada la tarea puede considerarse una variable capital en la delimitación de los deberes de calidad (Fyfe, 2016; Marzano et al., 2000; Marzano y Pikerling, 2007; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015; Parra-González y Sánchez, 2019; Trautwein, Niggli et al., 2009). El *feedback* proporcionado por el profesor está estrechamente relacionado con el éxito académico de los estudiantes: cuando se proporciona corrección se observa una mejora notable en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Taşkin, 2014; Walberg y Paik, 2000). Específicamente, los estudiantes aprenden más cuando las tareas que completan son calificadas, comentadas y discutidas por sus maestros, cuando se refuerza positivamente lo que se ha hecho correctamente y se vuelven a enseñar conceptos y/o habilidades que los deberes evidencian aun no dominados.

Conseguir que la corrección de los deberes se convierta en una herramienta didáctica valiosa, contribuyendo a que los propios alumnos reconozcan sus dificultades (Epstein y Van Voorhis, 2001; An y Wu, 2012; Bang, 2012), pasa, seguramente, por la condición de una retroalimentación escrita, individual y específica. Más allá de notas negativas apuntadas en los trabajos del alumnado, la retroalimentación de calidad combinaría la discusión en torno a los deberes entregados en el aula y/o foros de debate con la incorporación de comentarios frecuentes y personalizados en las propias tareas, donde se incluyan las respuestas correctas, si es el caso, pero también apuntes para mejorar y/o consejos extrapolables a situaciones de examen (Akioka y Gilmore, 2013; Marzano et al., 2000; Marzano y Pikerling, 2007). Asumiendo que el *feedback* es especialmente provechoso para el alumnado con más dificultades y/o menos

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

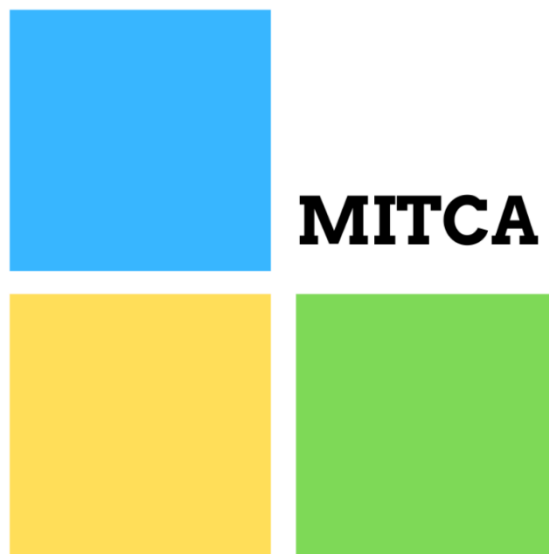
conocimientos previos, en diferentes seminarios se ha advertido de la falta de formación docente en torno a la retroalimentación de calidad (LaRocque et al., 2011; Parra-González y Sánchez, 2019; Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al., 2019).

Además de constituir un referente para el docente, proporcionándoles información sobre dificultades en los estudiantes o carencias en sus propias prácticas, la corrección de los deberes y el *feedback* contribuye a la autoevaluación del propio estudiante (Marzano et al., 2000; Moreno, 2008; Posada y Taborda, 2013; Rosário et al., 2019). En este sentido, se especifica la condición de corrección, retroalimentación informativa y motivadora, a partir de los deberes escolares en el método de prescripción de tareas para casa (Valle y Rodríguez, 2020) que se pone a prueba en la parte empírica de esta tesis.

En definitiva, la asignación y diseño de deberes de calidad debe tener en cuenta variables relacionadas con la prescripción, relativos al propósito, el ajuste de reto y el valor que se atribuye a las tareas que se deben realizar en el hogar, y variables al respecto de la retroalimentación o *feedback* que se proporciona ya en el aula. Estos factores, junto con una adecuada implicación parental y relación familia-escuela, pueden entenderse como aspectos que condicionan la prescripción de deberes de calidad.

En base a las aportaciones recogidas relativas a las características y condiciones para la prescripción de deberes, en el *Capítulo IV* se pormenoriza el *Método de Implementación de Tareas para Casa* (MITCA; Valle y Rodríguez, 2021).

CAPÍTULO IV



MÉTODO DE
IMPLEMENTACIÓN DE
TAREAS PARA CASA



CAPÍTULO IV: MÉTODO DE IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS PARA CASA (MITCA)

Los deberes escolares, esas tareas que se prescriben para que el alumnado haga en casa, siguen encontrándose en el punto de mira de los agentes implicados en los procesos de aprendizaje. Algunos entienden que prescribir deberes favorece la participación del estudiantado en sus aprendizajes, ayuda al desarrollo de buenos hábitos de estudio y fortalece la autonomía y el vínculo emocional con el centro educativo. Mientras, otros argumentan que la cantidad de deberes prescritos es excesiva, y que su escasa calidad lleva al alumnado a rechazarlos, mermando su compromiso escolar e incrementando progresivamente la ansiedad y el estrés asociado a las tareas escolares.

Entre los que defienden la pertinencia de los deberes destacamos la figura de Trautwein (2007) quien evidencia que los deberes mejoran las habilidades de estudio de los alumnos y sus actitudes hacia el trabajo; más allá de enseñarles que el aprendizaje no solo tiene lugar en el centro escolar. Otros autores han destacado que la realización de los deberes mejora el rendimiento académico (Cooper, 1989) y la autorregulación del aprendizaje (Rosário et al., 2008). Asimismo, los docentes parecen concordar en que los deberes ayudan a crear hábitos de trabajo, de superación y de esfuerzo personal, favoreciendo que el alumnado adquiera buenos hábitos de estudio y sentido de responsabilidad (Bembenutty, 2011). Epstein (2011) por su parte sugería que las tareas que se asignan para hacer en casa podrían servir tanto al desarrollo individual del estudiante, como a la relación entre familia-escuela, favoreciendo, asimismo, las interacciones entre compañeros y las relaciones padres-hijos. Lo cierto es que las evidencias disponibles hasta el momento tienden a concluir un impacto positivo de hacer deberes en el desarrollo, el aprendizaje y el rendimiento del estudiante.

Por el contrario, los detractores de los deberes escolares argumentan mayoritariamente contra el tiempo que los estudiantes ocupan haciendo tareas en el hogar y, alternativamente, en relación a la cantidad de tareas que se prescriben desde el aula. Obviamente, los deberes causarán rechazo en el alumnado si les impiden divertirse y participar en otras actividades deportivas o culturales fuera del horario lectivo, si restringen el tiempo en familia e imposibilitan la realización de otras las actividades que contribuyen al desarrollo personal. En este sentido, la propia investigación apoya que el tiempo invertido por el alumnado en los deberes escolares no es en sí mismo una garantía

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

de su compromiso en la realización de las tareas asignadas, ni tendría una incidencia clara en el rendimiento académico (De Jong et al., 2000; Muhlenbruck et al., 1999; Rosário et al., 2011; Rosário et al., 2008; Trautwein, 2007). En base a la investigación disponible, podemos entender que tiempos prolongados haciendo los deberes, estimados atendiendo a la edad/etapa/curso, deberán observarse como indicadores de problemas de motivación, de comprensión o aprendizaje por parte del estudiante (Cooper et al., 2000; Cooper y Valentine, 2001; Trautwein y Köller, 2003; Trautwein, Schnyder et al., 2009).

Se argumenta también que las tareas que se prescriben para hacer en casa se caracterizan por ser repetitivas y poco motivadoras, generalmente elegidas de entre las propuestas en los libros de texto y basadas en aprendizaje memorístico. Este hecho, efectivamente, puede afectar a la disposición y a la motivación del aprendiz y mermar la calidad de su implicación en las tareas (Ryan y Deci, 2000; Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006). Lo cierto es que la motivación intrínseca, el interés y la actitud de los estudiantes hacia los deberes tiende a empeorar a medida se pasa de curso (Pan et al., 2013; Regueiro et al., 2014) y los estudiantes acaban comprometiéndose con las tareas por sentido del deber, por el deseo de agradar o, incluso, para evitar castigos, adoptando en el hogar estrategias superficiales para completarlas.

Estas críticas vertidas en torno a la prescripción de deberes, que podrían derivarse, al menos parcialmente, de las limitaciones que presenta la actual prescripción de deberes (Detterms, et al, 2010; Rosário, Cunha, Nunes, Nunes et al., 2019), y el ya relevante cuerpo de investigación que efectivamente concluye efectos positivos de hacer tareas escolares en el hogar, sustentan la pertinencia de diseñar una propuesta de prescripción de deberes de calidad. Fundamentada en la investigación de intervención y sobre los estudios de características y condiciones para la prescripción de deberes que hemos ido desglosando en líneas previas, se elabora una propuesta consolidada como Método de Implementación de Tareas para Casa (MITCA; Valle y Rodríguez, 2020) alrededor de cuatro principios que concretan las condiciones de la prescripción deberes escolares de calidad (véase Anexo 6).

4.1. Condiciones MITCA para la prescripción de deberes escolares de calidad.

El método MITCA especifica que las tareas que se prescriben para hacer en casa:

- sean entendidas por el alumnado como instrumentales, interesantes y valiosas para su progreso académico;
- tengan un propósito claro y sean sensibles a la diversidad del alumnado;
- sirvan para que los estudiantes se autoevalúen y conozcan sus puntos fuertes y aspectos a mejorar; y,
- contribuyan a mejorar la planificación y la gestión del tiempo.

Sobre estos principios definitorios de la prescripción de deberes de calidad y con el propósito último de convertir los deberes escolares en un recurso educativo capaz de mejorar la autorregulación del aprendizaje y el compromiso escolar de los estudiantes, se ha diseñado el método MITCA estableciendo cinco condiciones:

- 1) no sólo se deben prescribir tareas de repaso o post-tema, sino que es necesario asignar proporciones similares de tareas de repaso, organización y elaboración que contemplen también tareas pre-tema;
- 2) las tareas se describen por el trabajo mental que implican y el contenido que abordan;
- 3) el docente debe transmitir la utilidad, interés, importancia y/o aplicabilidad de los deberes escolares;
- 4) las tareas se prescriben semanalmente y los alumnos establecen las franjas horarias para realizarlas; y
- 5) las tareas se corrigen semanalmente, ya sea en el aula o individualmente, diferenciando entre aspectos a mejorar y puntos positivos.

Entendemos que buena parte de los atributos que la literatura previa había asociado a los deberes de calidad se encontrarían sintetizados en este método de implementación de tareas para casa pensado con la finalidad de que los deberes contribuyan a la mejora de las experiencias de aprendizaje del alumnado. La extensa revisión de la literatura de la que tratamos de dar cuenta en esta tesis doctoral nos ha permitido concretar estas cinco condiciones que entendemos nucleares en 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. Estas cinco condiciones para la prescripción de tareas para casa se sintetizan como Tareas Diversas, Concretas, *Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

Valiosas, Semanales y Corregidas. A continuación, se detallan cada una de estas condiciones de prescripción.

4.1.1. Tareas diversas

Las tareas para casa suelen ser repetitivas y poco motivadoras y los deberes son, con frecuencia, tareas, fundamentalmente orientadas a la memorización por repetición, que se realizan una vez que se han trabajado los contenidos en el aula (actividades post-tema). Para mejorar esta situación, la propuesta MITCA es diversificar el tipo de tareas que se mandan para casa, incluyendo además de estas tareas post-tema, tareas de preparación de contenidos aún no impartidos (tareas pre-tema), que activan la curiosidad del alumnado y preparan su aprendizaje. En este sentido de diversificar las tareas, MITCA propone la prescripción de proporciones similares de tareas de repaso, tareas de organizar y tareas de elaborar.

Esta condición de tareas diversas de MITCA se basa en una tipología propia de tareas para casa en consonancia con las propuestas de Mayer (Mayer, 2014 a, b), del SOAR (Kiewra, 2005; Jairam et al., 2014) y del marco de modos de compromiso cognitivo ICAP desarrollado por Chi (Chi, 2009; Chi y Wylie, 2014). Cabe destacar que, 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 et al., 2011), el método MITCA concreta la prescripción de los distintos 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 procedimientos.
- *Tareas de organización:* actividades que requieren que el alumno ordene ideas, describa secuencias, construya tablas de clasificación o elabore esquemas, diagramas de pasos o secuencias, etc.
- *Tareas de elaboración:* tareas que implican acciones como parafrasear, ejemplificar, resolver problemas novedosos, elaborar explicaciones para otros, construir historias o problemas, suponer información no explícita, resolver supuestos o situaciones nuevas, argumentar opiniones y/o defender posiciones.

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

El método MITCA ha establecido esta clasificación en base a la importancia del aprendizaje significativo, que implica tres procesos cognitivos primarios. En primer lugar, el aprendiz debe seleccionar la información más relevante de entre aquella que recibe; en segundo lugar, necesita organizarla en una representación mental coherente, construyendo para ello conexiones relevantes en función de la estructura que subyace al propio material de aprendizaje; y, por último, debe integrar la nueva representación elaborada 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, p. ej., Dunlosky et al., 2013; Fiorella y Mayer 2015; Novak, 2010; Sweller et al., 2011, entre otros), el supuesto que baraja MITCA es que las tareas para casa deben promover una implicación en los deberes más activa, constructiva e interactiva.

Así, apostando por la promoción de un compromiso activo con los deberes, el método contempla que los alumnos, sin dejar de realizar tareas de identificación de información –p. ej., marcar, escribir y/o repasar información literal– y de organización –p. ej., diferenciar y ordenar ideas–, se impliquen en modos de participación más constructivos –p. ej., parafrasear o redactar una opinión– e interactivos –p. ej., preparar una explicación para otros o defender un argumento–, cuando abordan las tareas escolares en el hogar. Entendemos que la propuesta de MITCA simplifica 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 fuera de la escuela.

En la misma línea, como ya se ha apuntado, distintos autores han defendido que proporcionar a los alumnos tareas variadas que atiendan las expectativas de los estudiantes con diferentes niveles de capacidad y que ofrezcan a los alumnos la posibilidad de elegir entre distintas opciones de manera que los estudiantes que todavía no hayan adquirido un elevado dominio de los contenidos puedan continuar trabajando en ellos mediante actividades de organización y/o repaso, mientras otros puedan trabajar en otro tipo de tareas que les resulten más motivadoras, que impliquen mayor elaboración personal, son aspectos clave a la hora de mejorar el compromiso y la metacognición de los alumnos (Alleman et al., 2010; Cooper et al., 2006; Cooper, 2007, Holte, 2016;

Marcum, 2018; Marzano y Pikerling, 2007; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Vatterott, 2011).

4.1.2. Tareas concretas

La prescripción de tareas para casa suele realizarse en base a las actividades propuestas en los libros de texto de las distintas materias. Sin embargo, cuando los deberes que se asignan indicando el número y la página en la que se encuentran, los escolares se pueden encontrar ante la casuística de no reconocer los contenidos ni las capacidades cognitivas necesarias para llevar a cabo dichos ejercicios de manera satisfactoria, imposibilitando consecuentemente la identificación del interés, utilidad y propósito de la actividad. Es por ello que simplemente podrían querer superarlas y completar el trabajo, sin profundizar en los contenidos a trabajar. Asumiendo la necesidad de establecer y explicitar el propósito de las tareas (Coutts, 2004; Marzano et al., 2000; Marzano y Pikerling, 2007; Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Parra-González y Sánchez, 2019; Posada y Tabora, 2013; Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al., 2019; Vatterott, 2010), y partiendo de las condiciones TASC (*Timeframe, Action, Standard, Content*) desarrolladas por McCardle et al. (2016) para el establecimiento de propósitos de aprendizaje, MITCA remite al docente la necesidad de definir las tareas que se prescriben en términos de operación cognitiva y contenidos.

Esta condición de tareas concretas supone un cambio radical respecto a la práctica habitual en la prescripción de tareas para casa. De acuerdo con el método, en lugar de indicar a los estudiantes las páginas y ejercicios del libro que deben hacer en casa -p. ej. Ejercicio dos de la página 32 de Lengua y ejercicio tres de la página 12 de Matemáticas-, se formulan de manera que expresen los contenidos que se trabajan en cada actividad -p. ej. Ejercicio de diferenciar adverbios y adjetivos y ejercicio de inventar un problema de restas-.

La definición de las tareas para casa que articula MITCA en la condición de tareas concretas incluye tanto la especificación de los contenidos a aprender (adverbios y adjetivos/problema de restas), como la identificación de las acciones mentales precisas a implementar en cada episodio de aprendizaje en casa (diferenciar/inventar). Tal y como habíamos sugerido, el ajuste de los deberes escolares al temario, vinculando las tareas con la actividad de aula, facilitaría la percepción de utilidad por parte de los estudiantes y contribuiría con ello al compromiso con los deberes (Caldeiro, 2007; Murillo y Martínez-

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Garrido, 2014; Samayoa, 2006). En este punto, cabe indicar que la concreción de tareas en función de las acciones específicas vinculadas a la actividad cognitiva, centra la atención del estudiante sobre el núcleo y el proceso de aprendizaje y sobre las estrategias que debe adoptar para su realización, promoviendo las posibilidades de autorregulación del aprendizaje, en lugar de reducirlo a una secuencia de actividades definidas únicamente por la finalización de la tarea.

4.1.3. Tareas valiosas

En ocasiones, los estudiantes no comprenden el valor que pueden tener las tareas para su aprendizaje o incluso para su desarrollo personal y profesional (Coutts, 2004). Resulta relevante asegurarnos de que el alumnado percibe la utilidad de los deberes escolares, es capaz de valorar su relación con los contenidos trabajados en el aula o su relación con otras materias, o de establecer una relación entre los contenidos de las tareas con actividades de su vida cotidiana. Partiendo de que el valor que el estudiante atribuye a las tareas es una clave nuclear de su compromiso con las mismas, MITCA insta al docente a transmitir la utilidad, el interés, la importancia y/o la aplicabilidad de las tareas que se prescriben para casa.

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 las necesidades individuales y a la realización personal y su utilidad para acometer metas personales a corto y largo plazo (Eccles y Wigfield, 2002). Existe cierta unanimidad respecto a 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 –p. ej., “es el tipo de tareas que se harán en el examen o las mejores se expondrán en clase”– o valor instrumental –p. ej., “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. Cuando el profesor subraya la importancia y el valor de las tareas, puede aumentar la motivación de los alumnos para completarlas lo mejor posible e incrementar

así el esfuerzo que invierten en ellas (Ryan y Deci, 2000; Keane y Heinz, 2019; Wigfield, 1994).

4.1.4. Tareas semanales

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, 2010a; Xu y Corno, 2003). Este conjunto de destrezas habitualmente se asume, pero raramente se examinan ni se enseñan. En este contexto, MITCA focaliza los esfuerzos de intervención, específicamente, en la administración y gestión del tiempo. Así, atendiendo a las evidencias empíricas, el método MITCA propone una prescripción semanal de tareas, instando al docente a colaborar con los alumnos en el establecimiento de franjas horarias propias para realizarlas en las primeras semanas de implementación del método presentado.

Las ventajas asociadas al uso efectivo 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 –p. ej. 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 recogidas en la literatura, frecuentemente, como una importante fuente de estrés, normalmente asociada a un bajo rendimiento académico (Longman y Atkinson, 2004; Macan et al., 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).

4.1.5. Tareas corregidas

Aunque existen diferentes tipos de control de la realización y corrección de las tareas prescritas para hacer en casa, estas deben variar según las características de los estudiantes y las escuelas –p. ej., en función 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;

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015), la última propuesta de MITCA para la prescripción de deberes de calidad es la implementación de prácticas de corrección individual y, en su defecto, la corrección explícita en el aula de todas las tareas prescritas.

Ofrecer *feedback* a los estudiantes puede entenderse como un aspecto clave a la hora de observar su incidencia sobre el rendimiento académico y el aprendizaje escolar (Bang, 2012; Marzano et al., 2000; Paschal et al., 1984), y efectivamente, distintos estudios indican que los estudiantes se comprometen más con los ejercicios que son calificados, comentados y discutidos en clase por los profesores (Cooper y Nye, 1994; Jenson et al., 1994; Keith, 1987; Protheroe, 2009; Redding, 2000).

En base a estas evidencias, MITCA incluye también como estrategia de retroalimentación las condiciones de *feedback* informativo y motivador. Se entiende 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 y de 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), MITCA contribuiría a la auto-reflexión y, potencialmente, a la mejora tanto de los aprendizajes actuales como de los episodios de estudio futuros. Por ello, se insta a proporcionar retroalimentación junto con la corrección (Hattie, 1992), es decir, no sólo incluir los errores o puntos débiles, sino destacar los puntos fuertes que muestra la resolución de la tarea.

Por otra parte, 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 et al., 2019).

En definitiva, el *feedback* es una forma de que los alumnos perciban la calidad de sus progresos y de ayudarlos a superar las dificultades con las que se han encontrado al realizar los deberes. Para que resulte eficaz, el *feedback* debe aportar información sobre el progreso conseguido y sobre cómo actuar en el futuro. Por lo tanto, proporcionar *feedback* sobre una tarea concreta debe incluir información sobre el grado de éxito en su realización, dando la posibilidad de mejorar y ampliar el conocimiento.

CAPÍTULO V



MARCO EMPÍRICO PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V: PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Objetivos del estudio

Asumiendo la potencial incidencia de una adecuada prescripción de deberes sobre los procesos de autorregulación y las habilidades autorregulatorias (Pintrich, 2000; Trautwein y Köller, 2003) y sobre el compromiso escolar de los estudiantes (Cooper, 2001; Fong et al., 2016) se diseña esta investigación cuasi-experimental, contando con grupo control y medidas pre y post, para evaluar la efectividad del método de implementación de tareas para casa MITCA (Valle y Rodríguez, 2020) entre estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria. Específicamente, los objetivos de esta investigación se sintetizan en tres:

OBJETIVO 1: Comprobar la incidencia del empleo del método MITCA durante 12 semanas lectivas sobre la implicación conductual y afectivo-motivacional en los deberes escolares.

OBJETIVO 2: Comprobar la incidencia de la implementación del método MITCA durante 12 semanas lectivas sobre compromiso cognitivo, conductual y afectivo-emocional con la escuela y;

OBJETIVO 3: Comprobar la incidencia del empleo del método MITCA durante 12 semanas lectivas sobre las habilidades para buscar y aprender información, gestionar el tiempo y el entorno de estudio y sobre los déficits autorregulatorios.

El método MITCA que se valida en esta investigación pauta las características de las tareas que se prescriben, la frecuencia de prescripción y el tipo de corrección atendiendo a unos principios y condiciones específicas que se pormenorizan en el capítulo IV de ese trabajo (Valle y Rodríguez, 2021).

5.2. Método

5.2.1. Hipótesis

Atendiendo a la literatura en torno a las características de las tareas que se prescriben (Cooper, 1989; Cooper et al., 2000; Dettmers et al., 2010; Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006, entre otros) se espera que las condiciones de *tareas diversas*, *tareas*

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

concretas, tareas valiosas, tareas semanales y tareas corregidas del Método MITCA faciliten la implicación en los deberes escolares, el compromiso escolar del aprendiz y la autorregulación del aprendizaje.

Así, tal y como se ha referido, cabe esperar que la concreción de las demandas, que se deriva de la condición de *tareas concretas* del método MITCA, contribuya significativamente al compromiso del estudiante con la actividad académica (Coutts, 2004; Marzano et al., 2000; Marzano y Pikerling, 2007; Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Parra-González y Sánchez, 2019; Posada y Taborda, 2013; Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al., 2019; Vatterott, 2010) (OBJETIVOS 1 Y 2), y canalice los esfuerzos de los estudiantes hacia un aprendizaje más estratégico (McCardle et al., 2016) (OBJETIVO 3).

La condición de *tareas diversas* que implícitamente exhorta al incremento de prescripción de tareas de ampliación, más elaborativas y, en general, más desafiantes para los aprendices, debería incidir positivamente sobre el compromiso cognitivo del aprendiz (véase, p.ej., Dunlosky et al., 2013; Fiorella y Mayer 2015; Novak, 2010; Sweller et al., 2011) (OBJETIVO 2). La contribución relativa de esta condición al ajuste de los deberes a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes deberá consolidar, asimismo, el compromiso cognitivo y conductual (Cooper, 2007; Marcum, 2018; Marzano y Pikerling, 2007; Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Parra-González y Sánchez, 2019; Posada y Taborda, 2013; Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al., 2019; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Vatterott, 2010) (OBJETIVOS 1 Y 2).

Afectando al interés por la tarea encomendada, su valoración y percepción de utilidad, la condición de *tareas valiosas* contribuiría además de a la implicación afectiva (Du et al., 2016; Sun et al., 2019; Valle et al., 2016; Xu, 2005; 2021), al compromiso cognitivo y/o implicación conductual con las tareas en el hogar (Dettmers et al., 2009; Regueiro, Rodríguez et al., 2015; Regueiro, Suárez et al., 2015, Regueiro et al., 2017; Valle, Pan, Regueiro et al., 2015; Valle et al., 2016; Xu, 2008b; Xu, 2021) (OBJETIVO 1). Al tiempo la prescripción de deberes que potencien, realcen y expliciten el valor de utilidad, interés, importancia y/o aplicabilidad afectará positivamente a su disposición y motivación hacia las tareas escolares (Chi, 2009, Chi y Wylie, 2014; Eccles et al., 1998; Eccles y Wigfield, 2002; Fredricks et al. 2004). (OBJETIVO 2). Específicamente, se espera que atribuir a las tareas algún tipo de reconocimiento o valor instrumental a las

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

tareas encomendadas, indicación explícita de la condición *tareas valiosas* del método MITCA, contribuya a mejorar el compromiso afectivo-emocional con la actividad escolar (Katz y Assor, 2006; Miller y Brickman, 2004) (OBJETIVO 2). A la promoción de habilidades de gestión del tiempo y el entorno de estudio y/o a la gestión estratégica de información-ayuda podría estar ligado también la utilidad, instrumentalidad y beneficios de las tareas que se prescriben sobre los que pivota esta condición de *tareas valiosas* del método MITCA, atendiendo a los desarrollos teóricos bien conocidos (Renninger y Hidi, 2002; Renninger et al., 2004; Hidi y Renninger, 2006) (OBJETIVO 3).

Asumiendo la investigación previa en torno al *feedback* que incorpore tanto críticas como elogios, dirigidos a aspectos controlables, -tales como el esfuerzo o la dedicación-, se incorpora como estrategia de retroalimentación en la condición tareas corregidas del método MITCA que favorece la autoevaluación y, potencialmente los aprendizajes actuales y futuros, y contribuye al compromiso motivacional del estudiante (Deci y Ryan, 2016; Fong et al., 2019) (OBJETIVO 3).

Sin descartar el impacto en la gestión del tiempo que la condición de tareas concretas o el efecto del valor situacional desencadenado con la condición de tareas valiosas de la prescripción MITCA, entendemos que la condición de tareas semanales, que incluye explícitamente la configuración individual de intervalos de tiempo específicos de trabajo en el hogar, facilita la planificación del aprendizaje, la gestión del tiempo, limitando potenciales déficits autorregulatorios (Liu et al., 2009; MacCann et al., 2012; McCardle et al., 2016; Zimmerman, 2008) (OBJETIVO 3).

5.2.2. Participantes

En este estudio han participado 43 profesores/as de 5º y 6º curso (23 de 5º curso y 20 de 6º curso de Educación Primaria) y 964 estudiantes (469 niños y 495 niñas) pertenecientes a 20 centros educativos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. La muestra se diferenció en un grupo experimental y un grupo control. El grupo experimental está integrado por 24 profesores/as (12 de 5º curso y 12 de 6º curso) y 533 alumnos/as (270 estudiantes de 5º y 262 estudiantes de 6º). Mientras que el grupo control lo conforman 19 profesores/as (11 de 5º curso y 8 de 6º curso) y 431 alumnos/as (263 estudiantes de 5º y 168 estudiantes de 6º). Todos los participantes han sido evaluados antes y después de la intervención.

5.2.3. Variables e Instrumentos de medida

La variable independiente de este estudio tiene dos niveles: prescripción de los deberes mediante el método MITCA, y prescripción de deberes en formato convencional y/o tradicional (GC). Las variables dependientes o criterio en base a los que se estima la eficacia de la intervención están vinculadas a la implicación conductual y afectivo-motivacional con los deberes (Trautwein, 2007), al compromiso escolar de los estudiantes (Fredericks et al., 2004), y a la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman y Martínez-Pons, 1988, 1990).

Implicación conductual en los deberes. Las variables relativas al compromiso con los deberes han sido evaluadas a través de la *Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE)* (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015; Valle, Pan, Regueiro et al., 2015) (véase Anexo 1). En la Tabla 2 se informa de los estadísticos descriptivos de los ítems empleados para la evaluación de la implicación conductual con los deberes.

Concretamente, el tiempo dedicado a la realización de los deberes se evaluó con los siguientes tres ítems: “*Por lo general ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) cada día de lunes a viernes?*”; “*Por lo general ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) durante el fin de semana?*”, y, “*Por lo general, ¿cuánto tiempo sueles dedicar al día a hacer los deberes?*” (3 ítems; $\alpha = .70$ / $\alpha = .79$).

La estimación del número de deberes realizados por los alumnos se obtuvo mediante las respuestas a los ítems: “*De los deberes que ponen los profesores ¿cuántos haces normalmente?*” y “*Algunos alumnos realizan los deberes y otros no. ¿Cuántos deberes haces tú habitualmente?*” (2 ítems; $\alpha = .79$ / $\alpha = .83$).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de los ítems relativos a la implicación comportamental en los deberes escolares

	M Pre/Post	DT Pre/Post	Asimetría Pre/Post	Curtosis Pre/Post
De los deberes que ponen los profesores ¿cuántos haces normalmente? ¹	4.55/4.58	0.77/0.74	-1.91/-2.04	3.48/4.29
Por lo general ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) <u>cada día</u> de lunes a viernes? ²	2.61/2.72	1.07/1.15	0.47/0.34	-0.34/-0.66
Por lo general ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) durante el <u>fin de semana</u> ? ³	2.43/2.54	1.16/1.11	0.71/0.52	-0.21/-0.38
Cuando llega el momento de hacer los deberes, encuentro una excusa para dejarlos para más tarde ⁴	1.73/1.85	0.90/0.96	1.24/1.16	1.40/1.16
Cuando empiezo a hacer los deberes me concentro y no pienso en otra cosa hasta que termino ⁵	3.60/3.67	1.12/1.09	-0.54/-0.63	-0.42/-0.17
Mi opinión sobre los deberes es que... ⁶	3.85/3.75	1.01/1.11	-0.86/-0.85	0.39/0.16
Algunos alumnos realizan los deberes y otros no. ¿Cuántos deberes haces tú habitualmente? ⁷	4.54/4.54	0.77/0.79	-1.93/-1.94	3.55/3.56
Por lo general, ¿cuánto tiempo sueles dedicar al día a hacer los deberes? ⁸	2.16/2.37	0.95/1.04	0.71/0.61	0.29/-0.16
Los estudiantes suelen hacer los deberes en casa, pero mucho del tiempo que dedican a los deberes lo desaprovechan porque se distraen con el móvil, se distraen con el ordenador, piensan en otras cosas... ¿tú qué haces con el tiempo que dedicas a los deberes? ⁹	3.84/3.82	0.89/0.90	-0.68/-0.79	0.66/0.97
Hacer los deberes es algo muy habitual, ya que los profesores creen que son útiles para poder aprender las materias. ¿Cómo ves tú de útiles los deberes? ¹⁰	3.83/3.77	0.99/1.09	-0.79/-0.91	0.31/0.31

¹Ninguno, Algunos, La mitad, Casi todos, Todos

²Menos de 30 minutos, De 30 minutos a una hora, De una hora a hora y media, De hora y media a dos horas, Más de dos horas

³Menos de 30 minutos, De 30 minutos a una hora, De una hora a hora y media, De hora y media a dos horas, Más de dos horas

⁴Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre, Siempre (rec)

⁵Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre, Siempre

⁶No sirven para nada, Son poco útiles, Son algo útiles, Son bastante útiles, Son muy útiles

⁷Ninguno, Algunos, La mitad, Casi todos, Todos

⁸Menos de 30 minutos, De 30 minutos a una hora, De una hora a hora y media, De hora y media a dos horas, Más de dos horas

⁹ Lo desaprovecho totalmente (me distraigo con cualquier cosa); Lo desaprovecho más de lo que debiera; Regular (a veces lo aprovecho y otras veces no); Lo aprovecho bastante; Lo aprovecho totalmente (me concentro en los deberes hasta que los termino)

¹⁰ Nada útiles, Poco útiles, Algo útiles, Bastante útiles, Muy útiles

El aprovechamiento del tiempo dedicado se midió con tres ítems: “*Cuando llega el momento de hacer los deberes, encuentro una excusa para dejarlos para más tarde (rec)*”; “*Cuando empiezo a hacer los deberes me concentro y no pienso en otra cosa*”;

hasta que termino” y “Los estudiantes suelen hacer los deberes en casa, pero mucho del tiempo que dedican a los deberes lo desaprovechan porque se distraen con el móvil, se distraen con el ordenador, piensan en otras cosas... ¿tú qué haces con el tiempo que dedicas a los deberes? (3 ítems; $\alpha = .61/ \alpha =.70$).

Finalmente se contempló la medida de percepción de utilidad empleando los siguientes ítems: “*Mi opinión sobre los deberes es que...*” y “*Hacer los deberes es algo muy habitual, ya que los profesores creen que son útiles para poder aprender las materias. ¿Cómo ves tú de útiles los deberes?*” (2 ítems; $\alpha = .95/ \alpha =.96$).

Implicación afectivo-motivacional. Para evaluar la implicación *afectivo-motivacional* en los deberes se emplea una medida de *orientación de dominio/aprendizaje* hacia los deberes escolares, así como el *interés* y la *ansiedad* asociadas a estas tareas (véase Anexo 1). En la Tabla 3 se presentan los descriptivos de los ítems empleados para la evaluación de la implicación afectivo-motivacional en los deberes.

Tabla 3*Estadísticos descriptivos de los ítems de implicación afectivo-motivacional en los deberes*

	M	DT	Asimetría	Curtosis
	Pre/Post	Pre/Post	Pre/Post	Pre/Post
Hacer los deberes me permite ver si entiendo lo que se explica en clase y, si tengo dudas, poder preguntar al profesor al día siguiente	4.26/4.22	0.99/1.04	-1.39/-1.39	1.48/1.09
Disfruto haciendo los deberes que me permiten aprender más	3.22/3.09	1.28/1.28	-0.26/-1.34	-0.91/-0.93
Hacer los deberes me ayuda a comprender lo que se está dando en clase	4.29/4.18	0.99/1.04	-1.50/-0.20	1.91/0.77
Hacer los deberes me ayuda a aprender cómo planificar mi tiempo	3.47/3.42	1.24/1.25	-0.47/-1.19	-0.72/-0.69
Hacer los deberes me ayuda a ser más responsable	4.06/3.94	1.11/1.15	-1.14/-0.47	0.59/0.30
Hacer los deberes me ayuda a desarrollar una buena disciplina	3.93/3.82	1.07/1.16	-0.96/-1.02	0.45/-0.11
Hacer los deberes me ayuda a prepararme para la lección del día siguiente	3.80/3.69	1.17/1.21	-0.73/-0.80	-0.31/-0.40
Generalmente, creo que los deberes son muy interesantes	2.99/2.91	1.24/1.25	-0.14/-0.68	-0.86/-0.95
En general, odio los deberes	2.59/2.68	1.35/1.40	0.41/-0.09	-0.95/-1.11
Creo que hacer los deberes en casa hace que aumente mi interés por las asignaturas	3.15/3.15	1.31/1.32	-0.21/0.34	-0.99/-1.04
Me pongo tan nervioso al hacer los deberes que no recuerdo las cosas que he aprendido	1.87/1.88	1.19/1.18	1.24/-0.19	0.52/0.48
Solo pensar en hacer los deberes me pone nervioso	1.81/1.83	1.21/1.23	1.43/1.22	0.92/0.75
Cuando me pongo a hacer los deberes pienso en lo mal que debo estar haciéndolos	1.94/1.97	1.23/1.23	1.12/1.38	0.19/0.08
Al hacer los deberes me noto preocupado y disgustado	1.66/1.71	1.09/1.11	1.65/1.06	1.85/1.51

La orientación de dominio/aprendizaje se evalúa mediante una secuencia de 7 ítems (ítems ejemplo: “Disfruto haciendo los deberes pues me permiten aprender más”; “Hacer los deberes me ayuda a comprender lo que se está dando en clase” o “Hacer los deberes me ayuda a aprender cómo planificar mi tiempo”) (7 ítems; $\alpha = .80/ \alpha = .84$). Los ítems “Generalmente, creo que los deberes son muy interesantes”; “Creo que hacer los deberes en casa hace que aumente mi interés por las asignaturas” y “En general, odio los deberes (rec.)” se emplearon para elaborar una medida de interés hacia los deberes (3 ítems; $\alpha = .75/ \alpha = .77$). Se elaboró finalmente, una medida con objeto de estimar la ansiedad asociada a los deberes (4 ítems; $\alpha = .77/ \alpha = .77$).

Compromiso Escolar. El *compromiso escolar* del estudiante se midió a través de la versión española validada de Ramos-Díaz et al. (2016) del The School Engagement

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Measure (SEM) de Fredricks et al. (2005), la cual está compuesta por 19 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (donde 1 es “nunca” y 5 es “siempre”) (véase Anexo 1). En la Tabla 4 se informa de los estadísticos descriptivos de los ítems empleados para la evaluación del compromiso escolar.

El análisis factorial exploratorio aplicado (Método de los Componentes Principales y Rotación Varimax) para los elementos en la adaptación española nos permite replicar la estructura original diferenciando el compromiso conductual (5 ítems; $\alpha = .70 / \alpha = .71$) (ítems ejemplo: “*En clase presto atención*”; “*Cuando estoy en clase me dedico a trabajar (estudiar)*”; y “*Sigo las reglas que marcan en mi colegio*”), el compromiso emocional (6 ítems; $\alpha = .86 / \alpha = .88$) (ítems ejemplo: “*En el colegio estoy contento/a*”; “*Me gusta estar en el colegio*” y “*En clase me divierto*”) y el compromiso cognitivo (6 ítems; $\alpha = .71 / \alpha = .74$) (ítems ejemplo: “*Leo libros extra sobre cosas que hacemos en el colegio*”; “*Intento ver programas en televisión sobre cosas que hacemos en el colegio*” y “*Cuando leo un libro me hago preguntas para asegurarme de que entiendo lo que leo*”).

Tabla 4*Estadísticos descriptivos de los ítems empleados para evaluar el compromiso escolar*

	M Pre/Post	DT Pre/Post	Asimetría Pre/Post	Curtosis Pre/Post
Leo libros extra sobre cosas que hacemos en el colegio	2.21/2.15	1,19/1.21	0.78/0.83	-0.26/-0.21
Si no sé lo que significa una palabra cuando leo, hago algo para averiguarlo	3.89/3.81	1,17/1.22	-0.93/-0.82	0.07/-0.27
Sigo las reglas que marcan en mi colegio	4.52/4.44	0.78/0.85	-1.89/-1.64	4.09/2.43
En clase presto atención	4.26/4.22	0.86/0.89	-1.21/-1.19	1.57/1.46
Me gusta estar en el colegio	3.55/3.52	1.29/1.27	-0.56/-0.55	-0.69/-0.66
Termino mi tarea a tiempo	3.88/3.87	0.96/1.03	-0.64/-0.69	0.12/-0.06
Estoy contento/a con lo que hago en el colegio	3.89/3.81	1.08/1.17	-0.84/-0.78	0.15/-0.19
En clase me divierto	3.47/3.53	1.22/1.25	-0.38/-0.45	-0.72/-0.75
Intento ver programas en televisión sobre cosas que hacemos en el colegio	1.89/1.98	1.14/1.22	1.16/1.04	0.45/0.03
Me aburro en mi colegio (rec)	2.33/2.41	1.23/1.25	0.59/0.57	-0.59/-0.61
Reviso mis deberes por si tengo errores	3.42/3.29	1.30/1.32	-0.40/-0.26	-0.92/-1.01
Cuando leo un libro me hago preguntas para asegurarme de que entiendo lo que leo	3.15/3.14	1.41/1.42	-0.20/-0.13	-1.21/-1.26
Si no entiendo lo que leo, vuelvo atrás y lo leo de nuevo	3.89/3.86	1.26/1.27	-0.89/-0.86	-0.26/-1.34
Hablo con gente de fuera de mi colegio sobre lo que aprendo en clase	2.75/2.79	1.37/1.38	0.19/0.19	-1.16/-1.15
Me meto en problemas en el colegio (rec)	1.68/1.74	0.98/1.03	1.55/1.39	1.97/1.27
Me interesa el trabajo que hago en el colegio	3.65/3.52	1.15/1.21	0.78/-0.49	-0.36/-0.61
En el colegio estoy contento/a	3.89/3.81	1.15/1.25	-0.93/-0.81	-0.09/-0.37
Cuando estoy en clase me dedico a trabajar (estudiar)	4.16/4.08	0.93/0.96	-1.89/-0.97	0.95/0.52
Estudio en casa aunque no haya exámenes	3.22/3.14	1.28/1.36	-1.21/-0.13	-0.95/-1.12

Así, el *compromiso comportamental* se refiere a la conducta y acciones positivas hacia la escuela y el aprendizaje, así como a la participación en actividades académicas y

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

sociales en el aula y/o la escuela en general (Fredricks et al., 2004; Wang et al., 2011). El *compromiso emocional o afectivo*, se centra en los sentimientos de los estudiantes hacia la escuela y recoge desde emociones como la felicidad, el interés o la ansiedad, hasta el sentido de pertenencia al centro o de conexión con pares o docentes. El tercer componente, el *compromiso cognitivo* abarca tanto el enfoque autorregulado y estratégico del aprendizaje por parte de los estudiantes, como la búsqueda y el esfuerzo de profundizar en ideas complejas y dominar habilidades difíciles (Appleton et al., 2008; Archambault et al., 2009).

Estos factores llegaron a explicar el 51.15% de la varianza total en la medida pre y el 54.10% en la media post. Los resultados de las pruebas de contraste de esfericidad de Bartlett ($\chi^2= 4401.82$, $gl= 136$, $p < .000$ / $\chi^2= 4997.43$, $gl= 136$; $p < .000$) y de la medida de suficiencia de muestreo (KMO pre: .898/ post: .919) confirman la adecuación de la estructura factorial.

Por presentar cargas factoriales bajas en más de un factor, tanto en la medida pre como post, se optó por no considerar los ítems 2 y 13 de la escala original en la construcción de estas variables. Los ítems 10 y 15 fueron recodificados para las medidas de los dos momentos.

Autorregulación. Para la evaluación de las *estrategias de autorregulación* recurrimos al *Self-regulation strategy Inventory* de Cleary (2006) que nos permitió diferenciar entre las habilidades de los estudiantes para buscar y aprender información, gestionar el tiempo y el entorno de estudio, y medir también el comportamiento regulatorio desadaptativo –déficit autorregulatorio- (véase Anexo 1). En la Tabla 5 se aportan los estadísticos descriptivos de los ítems empleados para la evaluación de la autorregulación.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de los ítems de autorregulación

	M	DT	Asimetría	Curtosis
	Pre/Post	Pre/Post	Pre/Post	Pre/Post
Me aseguro de que nadie me moleste cuando me pongo a estudiar	4.08/3.99	1,06/1.17	-1.08/-1.01	0.44/0.10
Intento estudiar en un sitio tranquilo	4.35/2.27	0.98/1.03	-1.71/-1.46	2.62/1.50
Pienso en el tipo de preguntas que me pueden poner en el examen	4.14/4.20	1.09/1.07	-1.26/-1.32	0.87/1.09
Le pregunto a mi profe qué temas van a entrar en el próximo examen	3.41/3.52	1.45/0.43	-0.44/-0.51	-1.14/-1.07

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Confío en mis notas/apuntes de clase para estudiar	4.09/4.10	1.11/1.11	-1.23/-1.17	0.83/0.60
Estudio mucho incluso cuando hay cosas más divertidas para hacer en casa	3.32/3.24	1.16/1.24	-0.31/-0.23	-0.55/-0.87
Me pregunto a mí mismo para ver cuánto he aprendido durante el estudio	3.68/3.70	1.27/1.29	-0.72/-0.67	-0.49/-0.65
Hago un horario para ayudarme a organizar mi tiempo de estudio	3.05/3.17	1.48/1.48	-0.03/-0.18	-1.38/-1.35
Uso carpetas o archivadores para organizar mis materiales de estudio	3.77/3.82	1.43/1.39	-0.83/-0.85	-0.73/-0.60
Pierdo notas o materiales que son importantes para estudiar	1.76/1.82	1.11/1.10	1.51/1.30	1.47/0.85
Aunque pudiese, no iría a clases de repaso para estudiar	2.46/2.52	1.42/1.43	0.51/0.46	-1.04/-1.09
Espero hasta el último día para ponerme a estudiar para los exámenes	1.82/1.99	1.12/1.21	1.28/1.09	0.71/0.20
Trato de no pensar en lo que no me sé	2.41/2.41	1.47/1.47	0.58/0.58	-1.10/-1.09
Intento relacionar lo que nos enseñan en clase con cosas que ya sé	3.55/3.63	1.24/1.22	-0.53/-0.59	-0.63/-0.57
Intento saber cómo van a ser los próximos exámenes.	3.60/3.78	1.31/1.25	-0.63/-0.77	-0.69/-0.39
Trato de estudiar en un lugar que no tenga distracciones (por ejemplo, ruido, gente hablando)	4.18/4.09	1.13/1.21	-1.33/-1.21	0.85/0.39
Cuando no entiendo algo pregunto a mi profe	4.04/3.98	1.09/1.15	-0.99/-0.92	0.22/-0.06
Hago cuadros o dibujos para ayudarme a aprender cosas nuevas	2.98/3.05	1.42/1.46	-0.03/-0.08	-1.25/-1.33
Cuando no entiendo algo lo dejo o abandono	1.73/1.81	1.08/1.09	1.47/1.34	1.37/1.03
Me olvido de llevar a casa cosas que me hacen falta para estudiar	1.99/2.03	1.09/1.14	1.07/0.99	0.49/0.19
Me digo a mí mismo lo que quiero aprender durante el estudio	3.37/3.46	1.31/1.32	-0.37/-0.45	-0.92/-0.89
Reviso los deberes que nos mandan por si no entiendo algo	3.65/3.56	1.23/1.29	-0.59/-0.52	-0.57/-0.83
Evito hacer preguntas en clase sobre cosas que no entiendo	2.07/1.99	1.30/1.20	1.03/1.05	-0.14/0.14
Me digo que debo seguir intentándolo cuando me está constandingo hacer o aprender algo	4.05/3.92	1.09/1.13	-1.06/-0.83	0.46/-0.14
Organizo cuidadosamente mis materiales de estudio para no perderlos	4.07/4.01	1.09/1.19	-1.06/-1.05	0.38/0.15
Dejo que mis amigos me interrumpen cuando estoy estudiando	1.82/1.89	1.07/1.16	1.29/1.22	0.94/0.60
Pienso en la mejor manera de estudiar antes de empezar a estudiar	3.66/3.58	1.29/1.34	-0.62/-0.58	-0.69/-0.81
Termino todas las tareas antes de ir a jugar o con mis amigos	4.19/4.06	1.05/1.14	-1.23/-1.07	0.81/0.25

La estructura factorial para la muestra de este estudio replicó, básicamente, las dimensiones (a) Búsqueda y aprendizaje de información (6 ítems; $\alpha=.70/ \alpha=.74$) (ítems ejemplo: “*Pregunto a mi profesor qué temas habrá en el próximo examen*”, “*Trato de*

relacionar lo que nos enseñan en clase con cosas que ya sé” y “Trato de saber cómo serán los próximos exámenes”; y (b) déficit autorregulatorio (5 ítems; $\alpha=.69/ \alpha=.73$) (ítems ejemplo: “Pierdo apuntes o materiales importantes para el estudio”, “Cuando no entiendo algo lo dejo o lo abandono”, y “Olvido llevarme a casa cosas que necesito para estudiar”). En este caso pudimos diferenciar para la muestra entre ítems que miden la disposición de los estudiantes del entorno físico y los materiales de estudio (ítems ejemplo: “Intento estudiar en un lugar tranquilo”, “Intento estudiar en un lugar que no tenga distracciones -por ejemplo, ruido, gente hablando-”; y “Me aseguro de que nadie me moleste cuando estudio”) (3 ítems; $\alpha=.76/ \alpha=.81$), e ítems relacionados con la gestión del comportamiento a través del uso del tiempo (ítems ejemplo: “Hago un horario para ayudarme a organizar mi tiempo de estudio”, “Pienso en la mejor manera de estudiar antes de empezar a estudiar” y “Uso carpetas o archivadores para organizar mis materiales de estudio” (5 ítems; $\alpha=.66/ \alpha=.68$). Por presentar cargas factoriales bajas en más de un factor y con objeto de homologar las medidas pre-post se optó por no considerar los ítems 5, 6, 11, 13, 21, 22, 23, 24 y 28 de la escala original en la construcción de estas variables.

Estos cuatro factores identificados explicaron el 51.15% de la varianza total en la medida pre y el 52.08% en la media post. Los resultados de las pruebas de contraste de esfericidad de Bartlett ($\chi^2= 4554,53$, $gl= 171$, $p< .000/ \chi^2= 4554,53$, $gl= 171$, $p< .000$) y de la medida de suficiencia de muestreo (KMO pre: .896/ post: .902) confirman la adecuación de la estructura factorial.

5.2.4. Procedimiento

Adoptando un diseño de investigación cuasi-experimental, se pone en marcha durante doce semanas la implementación del Método MITCA (Valle y Rodríguez, 2020) para las materias de Lengua Castellana, Lingua Galega y Matemáticas. Esta propuesta de prescripción asume cuatro principios básicos para el diseño y seguimiento de los deberes escolares: (a) los deberes deben ser entendidos por los estudiantes como instrumentales para su progreso en el aprendizaje; (b) el diseño de los deberes escolares debe tener un propósito claro y debe ser sensibles a la diversidad del alumnado; (c) los deberes deben contribuir al desarrollo de habilidades de autorregulación por parte de los estudiantes y (d) el *feedback* sobre los deberes debe ser altamente informativo, autorreferido y

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

motivador. Con los docentes participantes como grupo experimental se realizaron talleres de formación iniciales para conocer las pautas y principios necesarios para implementar la propuesta de prescripción de tareas para casa según el Método MITCA (Valle y Rodríguez, 2020).

Cabe destacar que esta formación se reforzó a las seis semanas de la implementación del método con la puesta en práctica de otro seminario formativo que tenía como objetivo conocer la perspectiva de los profesores implicados sobre la adecuación de MITCA a su práctica docente y resolver dudas al respecto. Se instaura también un seguimiento semanal online para comprobar la adecuación a las condiciones MITCA de la prescripción y corrección implementadas. Se seleccionó también una muestra que continuó con una prescripción de deberes convencional, sin incorporar ningún cambio durante esas doce semanas, y que configuró el grupo control de esta investigación. La implicación con los deberes, el compromiso escolar, la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de todos los grupos-clase fueron evaluados antes (pre-test) y después de la intervención (post-test), en todos los casos.

Durante doce semanas, los docentes participantes como grupo experimental incluyeron las cinco condiciones MITCA en su formato de prescripción de deberes. Semanalmente, los profesores enviaban una ficha con los deberes que habían diseñado, incluyendo fotografías e indicando tanto el nombre de la actividad y el tipo de tarea -de práctica, de preparación y de ampliación- como el valor atribuido en el aula -intrínseco, de utilidad y de logro- (véase Anexo 2). Se proporcionaban también ejemplos de planificación del tiempo dedicado a los deberes de alguno de los estudiantes (esto último se realizó solamente durante las seis primeras semanas de intervención) (véase Anexo 3). Acompañando a este informe semanal se enviaba también el documento de corrección de los deberes de la semana previa, especificando el tipo de *feedback* que se había proporcionado a los estudiantes (véase Anexo 4). Durante la formación se recomendaron dos posibilidades de *feedback*, fundamentalmente, entre las que los docentes pueden escoger: o bien un *feedback* o corrección de carácter individual, incidiendo en los aspectos positivos y negativos de la tarea entregada por cada alumno e indicando mejoras en aspectos como el esfuerzo, el cuidado en el trabajo o la dedicación del estudiante; o bien de manera grupal, señalando para cada tarea prescrita la forma en la que se había corregido. Se monitorizó la implementación de la prescripción de tareas contactando

semanalmente con los docentes para conocer el desarrollo y resolver problemas o dudas que pudieran ir surgiendo durante la aplicación del método y conocer la visión de los implicados sobre su idoneidad.

Los datos referidos a las variables objeto de estudio fueron recogidos durante el horario escolar, previo consentimiento del equipo directivo y de las familias de los estudiantes. La elección de las aulas del grupo control en cada centro se realizó en función de la disponibilidad que tenían en el momento de llevar a cabo la recogida de los datos tanto el profesorado como el alumnado. Las variables relativas a los deberes se obtuvieron en el curso 2020-21.

5.2.5. Análisis de datos

Además de los análisis descriptivos de los ítems, factoriales para los cuestionarios empleados y de fiabilidad de las medidas que se describen en la sección de instrumentos y variables de medida; se lleva a cabo el estudio descriptivo y de correlaciones para variables empleadas. Con objeto de dar respuesta a las hipótesis de esta investigación se analizan diferencias intergrupos, tanto antes de la intervención como tras las doce semanas, así como comparaciones pre-post test tomando como factor el tipo de prescripción (convencional vs. MITCA) y como variables dependientes las medidas de *implicación conductual e implicación afectivo-motivacional en los deberes, compromiso escolar y autorregulación*. El estudio de diferencias se interpreta tomando como criterio el establecido por Cohen (1988), según el cual un efecto es pequeño cuando $d = .20$, es medio cuando $d = .50$ y el tamaño del efecto es grande si $d = .80$.

CAPÍTULO VI



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO VI: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1. MITCA e implicación comportamental en los deberes escolares

En la Tabla 6 se informa de los descriptivos de tendencia central, distribución y dispersión para las variables relativas a la implicación comportamental en los deberes escolares en las medidas pretest y postest.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de las variables de implicación comportamental en los deberes escolares

	M PRE/POST	DT PRE/POST	ASIMETRÍA PRE/POST	CURTOSIS PRE/POST
(1)TIEMPO	2.40/2.54	0.87/0.93	0.55/0.37	0.06/-0.38
(2)APROVECHAMIENTO	3.90/3.88	0.73/0.78	-0.59/-0.72	0.70/0.79
(3)CANTIDAD	4.54/4.56	0.70/0.71	-1.82/-1.84	3.42/3.45
(4)UTILIDAD	3.84/3.76	0.98/1.07	-0.82/-0.89	0.33/0.28

El estudio de correlaciones entre las variables consideradas para evaluar la implicación comportamental en los deberes sugiere correlaciones significativas importantes pre-post para el tiempo dedicado a los deberes, el aprovechamiento, la cantidad de deberes realizados y la percepción de utilidad (véase Tabla 7).

Tabla 7

Matriz de correlaciones sobre la implicación comportamental en los deberes escolares

	1	2	3	4	5	6	7	8
(1)Pre_Tiempo	-							
(2)Pre_Aprovechamiento	.137**	-						
(3)Pre_Cantidad	.129**	.343**	-					
(4)Pre_Utilidad	.122**	.393**	.167**	-				
(5)Post_Tiempo	.493**	.122**	.099**	.158**	-			
(6)Post_Aprovechamiento	.105**	.593**	.255**	.358**	.198**	-		
(7)Post_Cantidad	.162**	.390**	.511**	.198**	.169**	.435**	-	
(8)Post_Utilidad	.090**	.333**	.129**	.660**	.184**	.431**	.267**	-

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

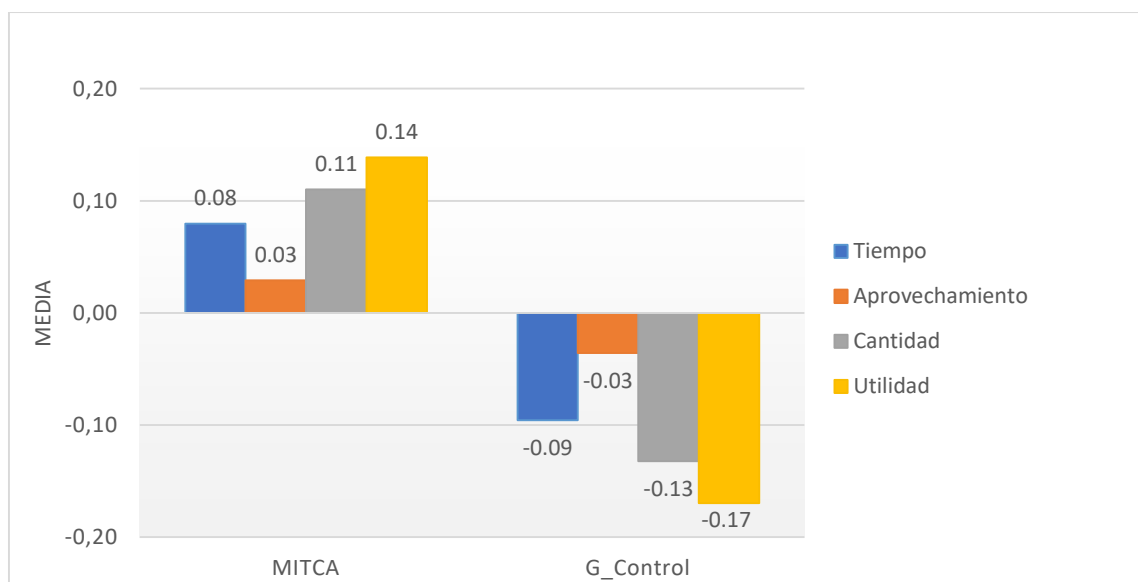
Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Las correlaciones positivas entre las medidas pre y post se mantienen entre el tiempo dedicado y el aprovechamiento ($r=.14/ r=.10$), la cantidad ($r=.13/r=.16$) y la percepción de utilidad ($r=.12/r=.09$). Del mismo modo la correlación del aprovechamiento del tiempo con la cantidad ($r=.34/ r=.39$) y la utilidad percibida ($r=.39, r=.33$) se mantiene relativamente estable para las medidas pre y post. La cantidad de tareas realizadas correlaciona tanto con la utilidad percibida pre y post ($r= .17/ r= .13$) como con el tiempo dedicado ($r=.13/ r=.10$) y su aprovechamiento ($r= .34/ r=.25$). La percepción de utilidad medida al inicio de la investigación mantiene correlaciones positivas y significativas con el tiempo, el aprovechamiento y la cantidad de tareas realizadas tras doce semanas ($r=.16, r=.36$ y $r=.20$, respectivamente).

Se han encontrado diferencias significativas entre los estudiantes que participaron en MITCA y los estudiantes control tanto en el tiempo que acaban dedicando a los deberes ($t=2.62, p<.001, d=.15$), como en la cantidad de deberes que realizan ($t=3.64, p<.001, d=.25$) y en la percepción de utilidad de los deberes ($t=4.65, p<.001, d=.28$) (véase Figura 7).

Figura 7

Diferencias post en compromiso comportamental con los deberes

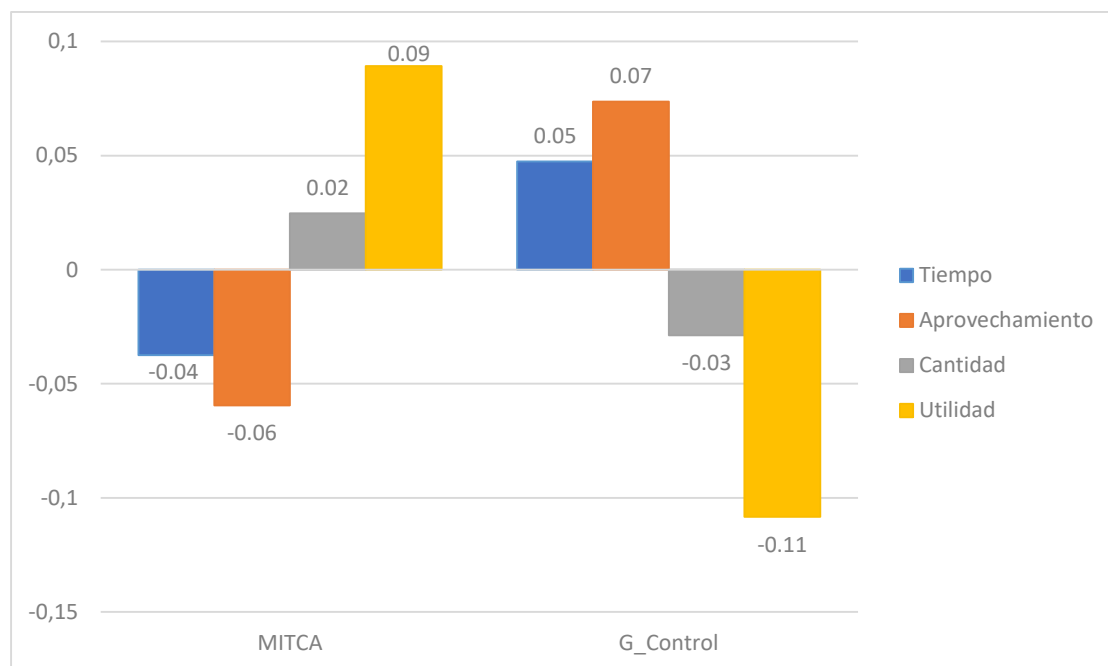


Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Si bien no se han encontrado diferencias post entre los estudiantes MITCA y los estudiantes control en el aprovechamiento del tiempo, debemos constatar que los estudiantes MITCA informaban de aprovechar peor el tiempo que los estudiantes del grupo control ($t= -2.05$, $p<.05$, $d=.13$) antes del inicio de las doce semanas de intervención (véase Figura 8).

Figura 8

Diferencias pre en compromiso comportamental con los deberes

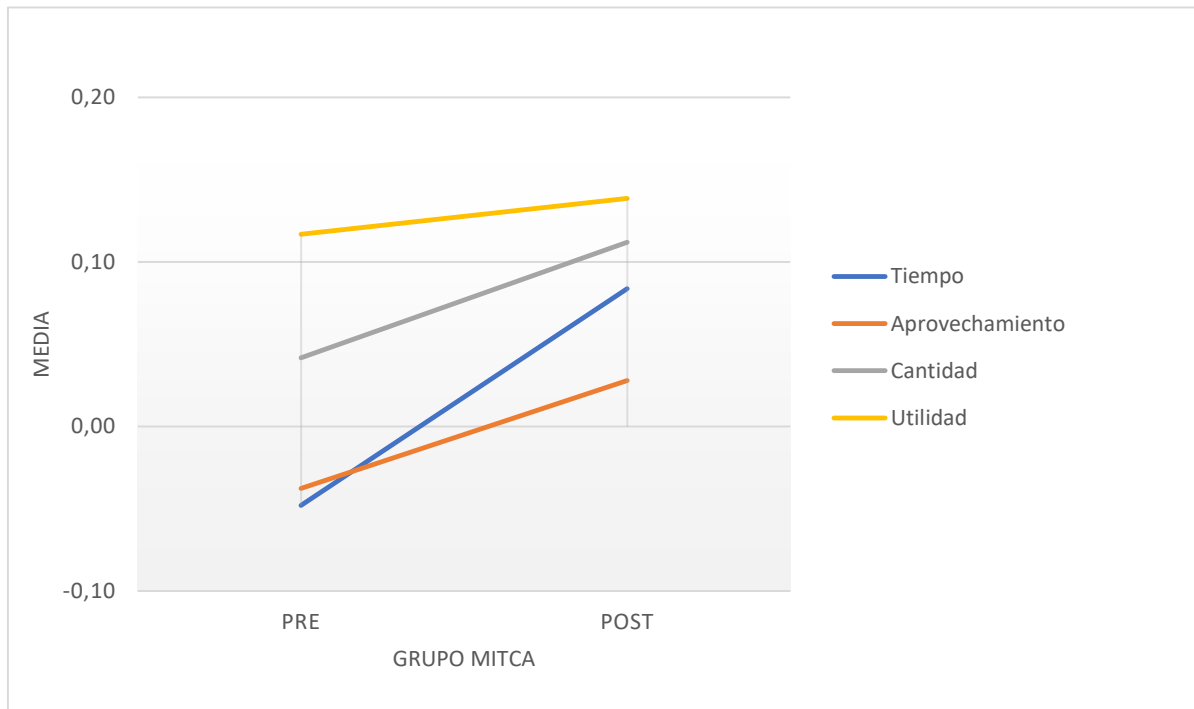


Cabe indicar que se detectaron también diferencias significativas de partida en la percepción de utilidad de los deberes entre los estudiantes que participaron en MITCA y el grupo que se empleó como control en esta investigación ($t=3.02$, $p<.01$, $d=.20$). Así, como puede observarse en la Figura 8, los estudiantes que participaron en las doce semanas MITCA evidenciarían mayor reconocimiento de sus dificultades para gestionar su tiempo de estudio, al tiempo que percibirían este recurso educativo como más útil que sus compañeros que se utilizaron como control.

Los estudiantes MITCA tenderían a mejorar en todos los indicadores de implicación en los deberes y acaban dedicándoles significativamente más tiempo a estos ($t=-2.77, p<.010, d=.12$) tras las doce semanas de la intervención (véase Figura 9).

Figura 9

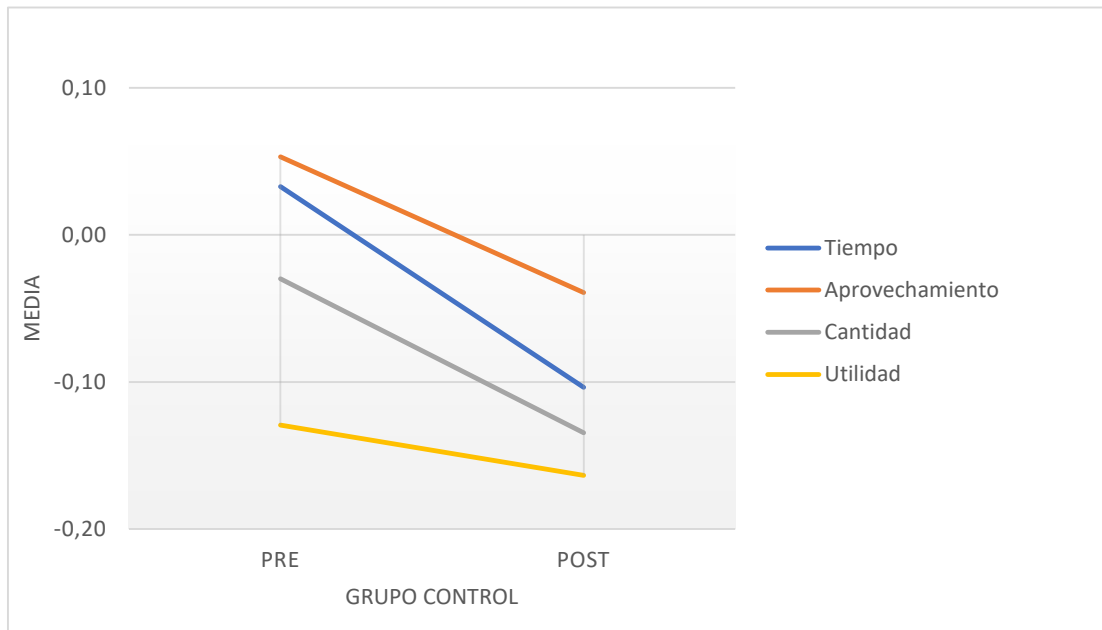
Diferencias pre-post MITCA en compromiso comportamental con los deberes



Mientras, entre los estudiantes empleados como control se observa una tendencia a empeorar en todos estos mismos indicadores en relación a los deberes, alcanzado significatividad pre-post en el grupo control para el tiempo dedicado a los deberes ($t=2.98, p<.01, d=.11$), la cantidad de deberes realizados de los prescritos ($t=2,15, p<.05, d=.08$) y para el aprovechamiento del tiempo ($t=2.23, p<.05, d=.12$) (véase Figura 10).

Figura 10

Diferencias pre-post Grupo Control en compromiso comportamental con los deberes



6.2. MITCA e implicación afectivo-motivacional en los deberes escolares

En la Tabla 8 se informa de los descriptivos, pre y post, de tendencia central, distribución y dispersión de las variables empleadas para la evaluación de la implicación afectivo-motivacional en los deberes.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de las variables de implicación afectivo-emocional en los deberes escolares

	M PRE/POST	DT PRE/POST	ASIMETRÍA PRE/POST	CURTOSIS PRE/POST
M_DOMINIO_DEBERES	3.87/3.77	0.76/0.84	-0.90/-0.73	0.84/0.13
INTERES_DEBERES	3.19/3.13	1.06/1.10	-0.31/-0.31	-0.66/-0.71
ANSIEDAD_DEBERES	1.81/1.85	0.90/0.92	1.24/1.25	1.03/1.10

El análisis de correlaciones para la orientación al dominio, el interés por los deberes y la ansiedad asociada a estos sugiere importantes correlaciones pre-post para

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

cada una de las tres dimensiones exploradas aquí ($r=.62$, $r=.58$ y $r=.52$, respectivamente). La orientación al dominio de partida correlaciona positivamente con el interés y negativamente con la ansiedad tanto en esta medida pre ($r=.65$, $r=-.22$) como con la medida post ($r=.48$ y $r=-.20$). El interés antes del inicio de las 12 semanas correlaciona asimismo negativamente tanto con la ansiedad medida en este momento ($r=-.27$) como tras este periodo ($r=-.21$). El interés inicial mantiene su correlación positiva con la orientación de dominio post ($r=.54$).

Tabla 9

Matriz de correlaciones de la implicación afectivo-motivacional en los deberes

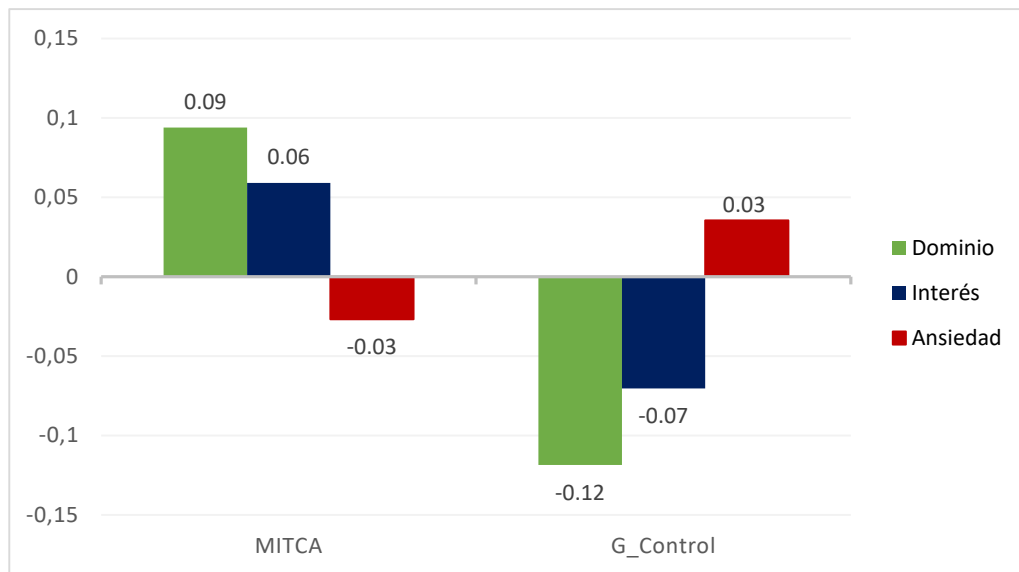
	1	2	3	4	5	6
(1)PRE_Dominio_Deberes	-					
(2)PRE_Interés_Deberes	.650**	-				
(3)PRE_Ansiedad_Deberes	-.224**	-.266**	-			
(4)POST_Dominio_Deberes	.617**	.544**	-.119**	-		
(5)POST_Interés_Deberes	.477**	.584**	-.159**	.701**	-	
(6)POST_Ansiedad_Deberes	-.200**	-.206**	.521**	-.239**	-.256**	-

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Al tiempo la medida de ansiedad tomada antes del inicio de la intervención correlaciona negativamente con las medidas de orientación al dominio ($r=-.12$) y de interés por los deberes ($r=-.16$), tomadas al finalizar el tiempo de intervención.

Atendiendo a las hipótesis de investigación de esta tesis doctoral se constata que los estudiantes que participaron en las 12 semanas MITCA están más orientados al dominio cuando hacen sus deberes que los estudiantes del grupo control ($t=3.11$, $p<.01$, $d=.21$).

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Figura 11*Diferencias post en orientación al dominio*

6.3. MITCA y compromiso escolar

En la Tabla 10 se informa de los descriptivos de tendencia central, distribución y dispersión para las variables relativas al compromiso escolar en las medidas pre y post.

Tabla 10*Estadísticos descriptivos del compromiso escolar*

	M	DT	ASIMETRÍA	CURTOSIS
	PRE/POST	PRE/POST	PRE/POST	PRE/POST
COMPROMISO EMOCION.	3.70/3.63	0.91/0.98	-0.66/-0.65	0.07/-0.11
COMPROMISO COMPORT.	4.23/4.18	0.61/0.65	-1.01/-0.83	1.25/0.32
COMPROMISO COGNITIVO	2.78/2.75	0.82/0.87	0.11/0.14	-0.39/-0.56

El estudio del compromiso escolar sugiere importantes correlaciones pre-post para cada una de las tres dimensiones exploradas aquí. Se observan asimismo correlaciones significativas entre el compromiso emocional, el cognitivo y el comportamental tanto pre ($r = .52$ y $r = .42$, respectivamente) como post ($r = .37$ y $r = .35$). La correlación entre el compromiso comportamental y el cognitivo es también significativa en ambos momentos ($r = .36$ y $r = .34$).

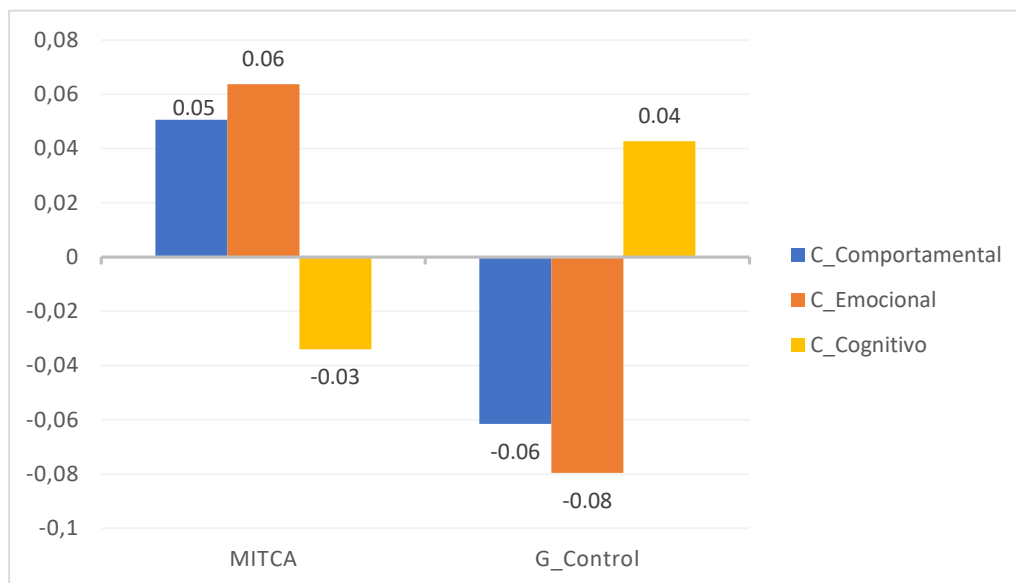
Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Tabla 11*Matriz de correlaciones sobre el compromiso escolar*

	1	2	3	4	5	6
<i>PRE_Compromiso emocion.</i>	-					
<i>PRE_Compromiso comport.</i>	.421**	-				
<i>PRE_Compromiso cognitivo</i>	.516**	.358**	-			
<i>POST_Compromiso emocion.</i>	.640**	.335**	.364**	-		
<i>POST_Compromiso cognitivo</i>	.371**	.336**	.552**	.484**	-	
<i>POST_Compromiso comport.</i>	.352**	.611**	.312**	.499**	.388**	-

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El estudio del compromiso escolar de los grupos experimental y control nos permitió detectar pequeñas diferencias iniciales en compromiso emocional ($t=2.147$, $p<.05$, $d= .14$) a favor del grupo experimental (véase Figura 12).

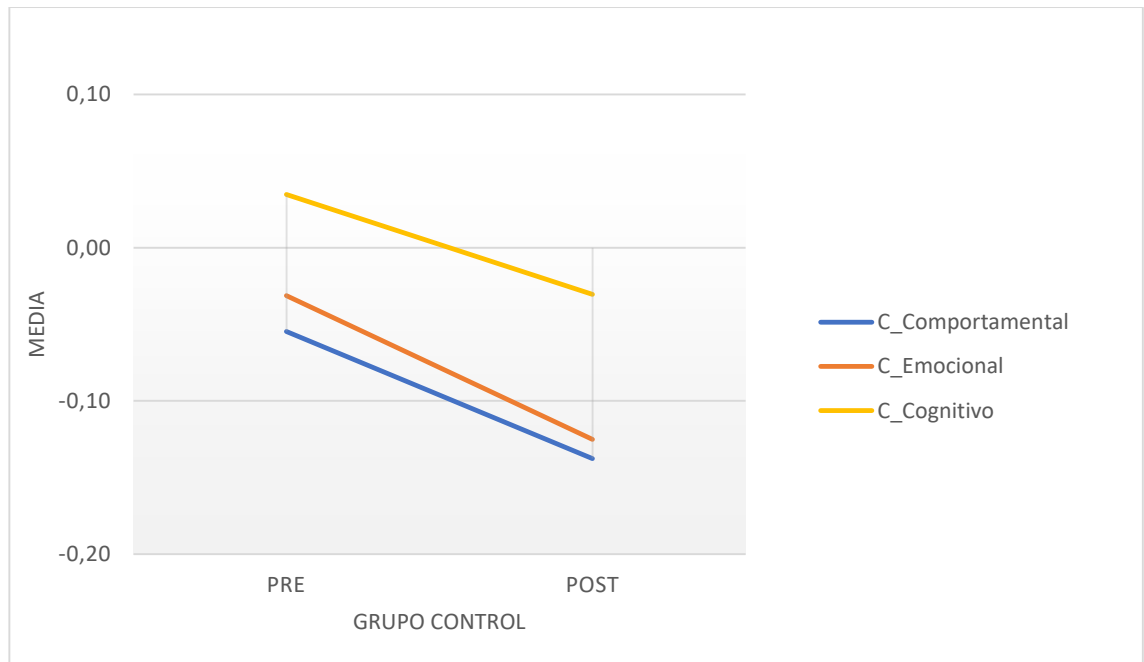
Figura 12*Diferencias pre grupo Control-MITCA en compromiso escolar*

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

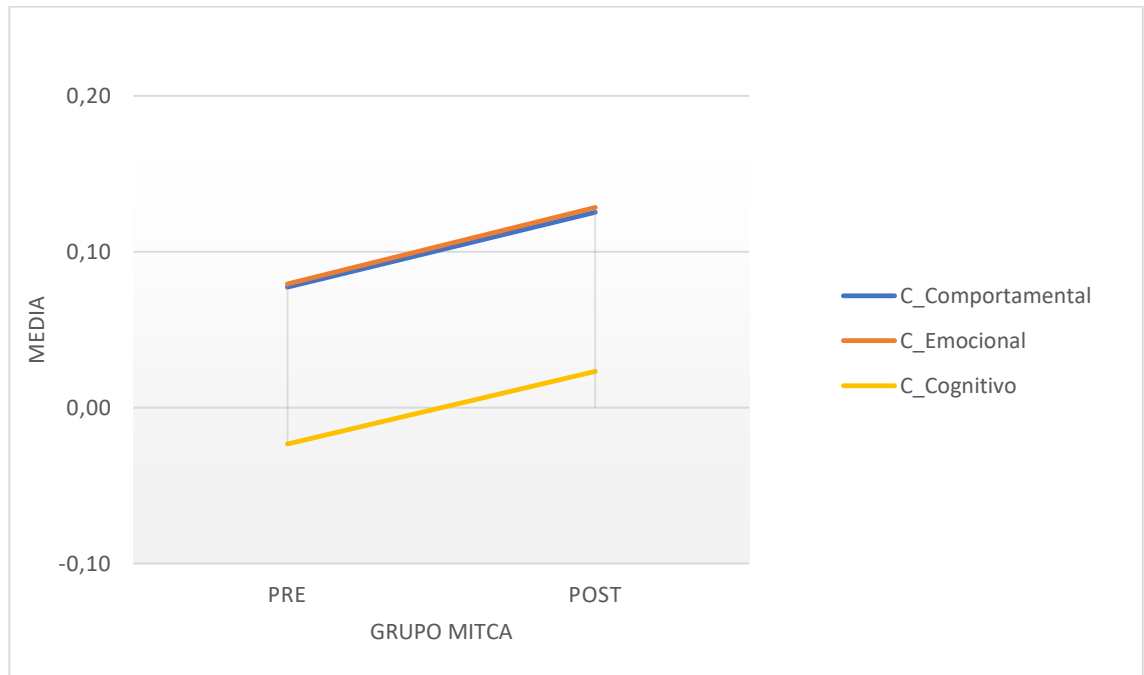
Atendiendo a nuestros resultados damos cuenta de que el grupo de estudiantes que *no participaron* en MITCA tendían a empeorar tanto el compromiso emocional ($t=4.084$, $p<.001$, $d=.17$), como comportamental ($t=3.74$, $p<.001$, $d=.16$) y cognitivo ($t= 2.17$, $p<.05$, $d=.10$) trascurridas las 12 semanas (véase Figura 13).

Figura 13

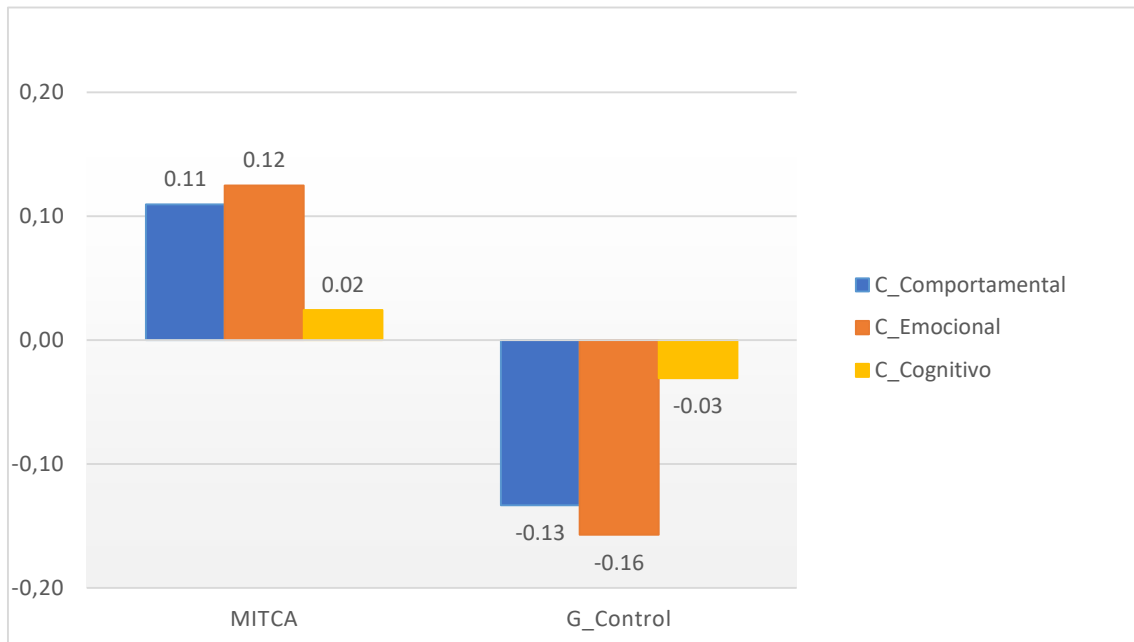
Diferencias pre-post grupo Control en compromiso escolar



Tal y como puede observarse en la Figura 13, los alumnos que funcionaron como control empeoraron significativamente su compromiso escolar durante el periodo de doce semanas establecido entre la medida pre y la medida post. Mientras, estas diferencias pre-post no alcanzan significatividad para el grupo que ha participado en MITCA, observándose incluso una tendencia a la mejora (véase Figura 14).

Figura 14*Diferencias pre-post MITCA en compromiso escolar*

El análisis de medias permite sugerir diferencias significativas entre los estudiantes que participaron en MITCA y aquellos que no participaron, en compromiso emocional ($t=4.185$, $p<.001$, $d=.28$) y compromiso comportamental ($t=3.610$, $p<.001$, $d=.24$). No se alcanzan diferencias significativas en el compromiso cognitivo (véase Figura 15).

Figura 15*Diferencias post en compromiso escolar*

6.4. MITCA y autorregulación del aprendizaje

En la Tabla 12 se informa de los descriptivos de tendencia central, distribución y dispersión para las variables de autorregulación en las medidas pre y post.

Tabla 12*Estadísticos descriptivos de las variables de autorregulación del aprendizaje*

	M PRE/POST	DT PRE/POST	ASIMETRÍA PRE/POST	CURTOSIS PRE/POST
GEST_COMPOR_TIEMPO	3.50/3.53	0.88/0.91	-0.31/-0.35	-0.42/-0.49
GEST_ENTORNO	4.20/4.12	0.87/0.97	-1.29/-1.14	1.39/0.60
DEFICIT_AUTORREGULA	1.83/1.91	0.73/0.79	1.04/0.99	0.74/0.66
GEST_INFO_AYUDA	3.74/3.80	0.79/0.82	-0.64/-0.58	0.28/0.00

Las correlaciones pre-post para cada una de las medidas de autorregulación son positivas y significativas en todos los casos (véase Tabla 13). La medida de gestión de la información y la ayuda inicial correlaciona positivamente con la gestión del tiempo

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

($r=.54/ r=.37$) y del entorno ($r= .47/ r= .35$) y negativamente con las dificultades de autorregulación ($r=-.26/r=-.20$), tanto medida en este momento como medida posteriormente. La gestión del tiempo inicial mantiene correlaciones positivas con la gestión del entorno ($r= .45/ r=.36$) y negativas con los déficits autorregulatorios ($r=-.26/ r=-.24$), tanto pre como post.

La gestión del entorno informada antes del inicio del periodo de intervención correlaciona asimismo de modo negativo con los déficits de autorregulación informados antes y después ($r= -.42/r=-.30$) y correlaciona positivamente con la gestión del tiempo medida al final ($r=.31$). La correlación de la gestión del tiempo y la gestión del entorno del momento inicial correlaciona positiva y significativamente con la medida post para gestión de la información y la ayuda ($r=.37$ y $r=.31$, respectivamente). Los déficits autorregulatorios informados inicialmente mantienen correlaciones negativas con la gestión de la información y la ayuda, con la gestión del tiempo y del entorno post ($r=-.29$, $r=-.27$, $r=-.36$, respectivamente).

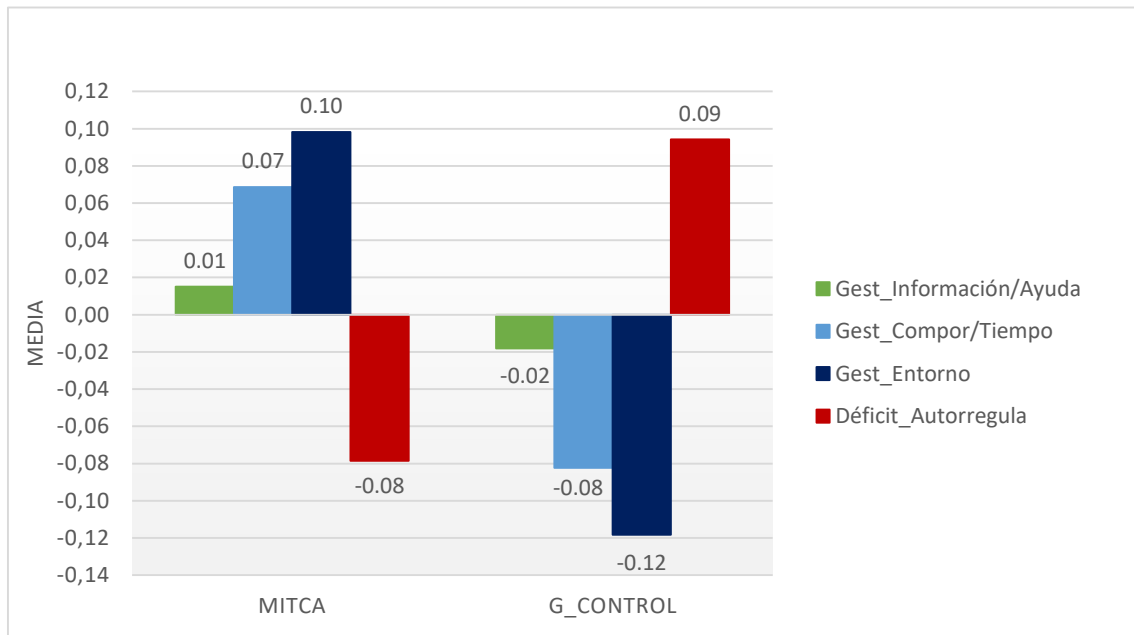
Tabla 13

Matriz de correlaciones sobre la autorregulación del aprendizaje

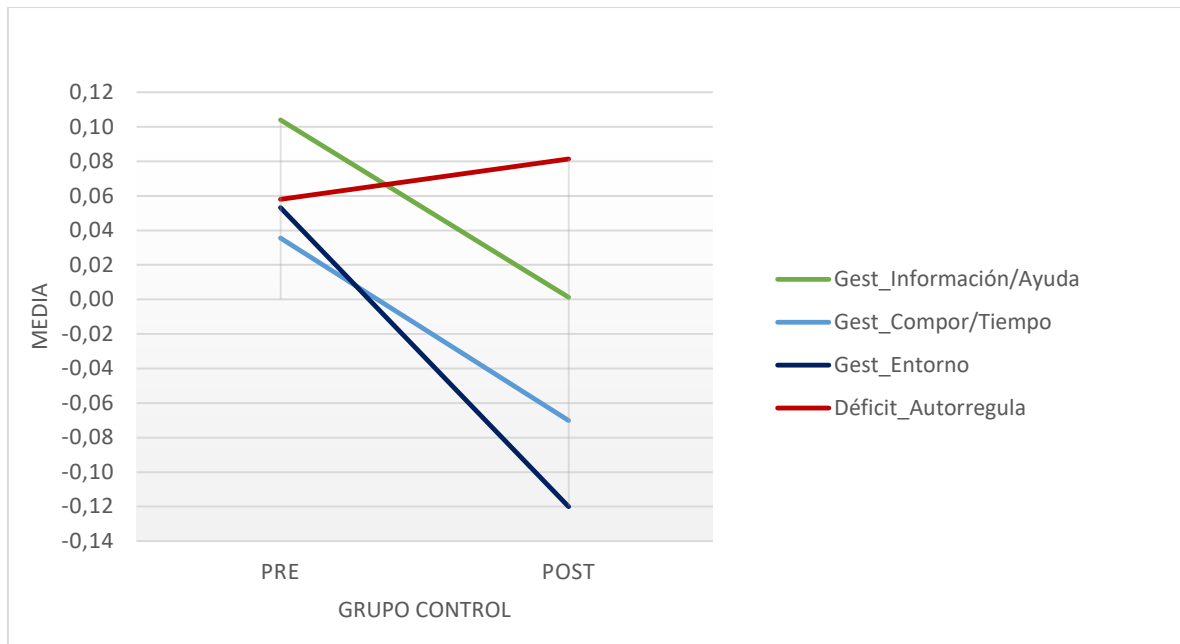
	1	2	3	4	5	6	7	8
PRE_GEST_INF_AYUDA	-							
PRE_GEST_COMPORT_TIEMPO	.536**	-						
PRE_GEST_ENTORNO	.475**	.451**	-					
PRE_DEFICIT_AUTORREGULA	-	-	-	-				
POST_GEST_INF_AYUDA	.527**	.373**	.314**	-	-			
POST_GEST_COMPORT_TIEMPO	.369**	.541**	.315**	-	.586**	-		
POST_GEST_ENTORNO	.349**	.365**	.473**	-	.541**	.490**	-	
POST_DEFICIT_AUTORREGULA	-	-	-	-	-	-	-	-
	.203**	.243**	.298**	.462**	.293**	.274**	.416**	-

Atendiendo a los objetivos de este trabajo el análisis de medias sugiere diferencias significativas en la gestión del tiempo ($t=2.245$, $p<.05$, $d=.15$), la gestión del entorno ($t=3,243$, $p<.01$, $d=.22$) y en déficit autorregulatorio ($t=-2.557$, $p<.05$, $d=.17$) entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control una vez finalizadas las doce semanas (véase Figura 16).

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Figura 16*Diferencias post en autorregulación del aprendizaje*

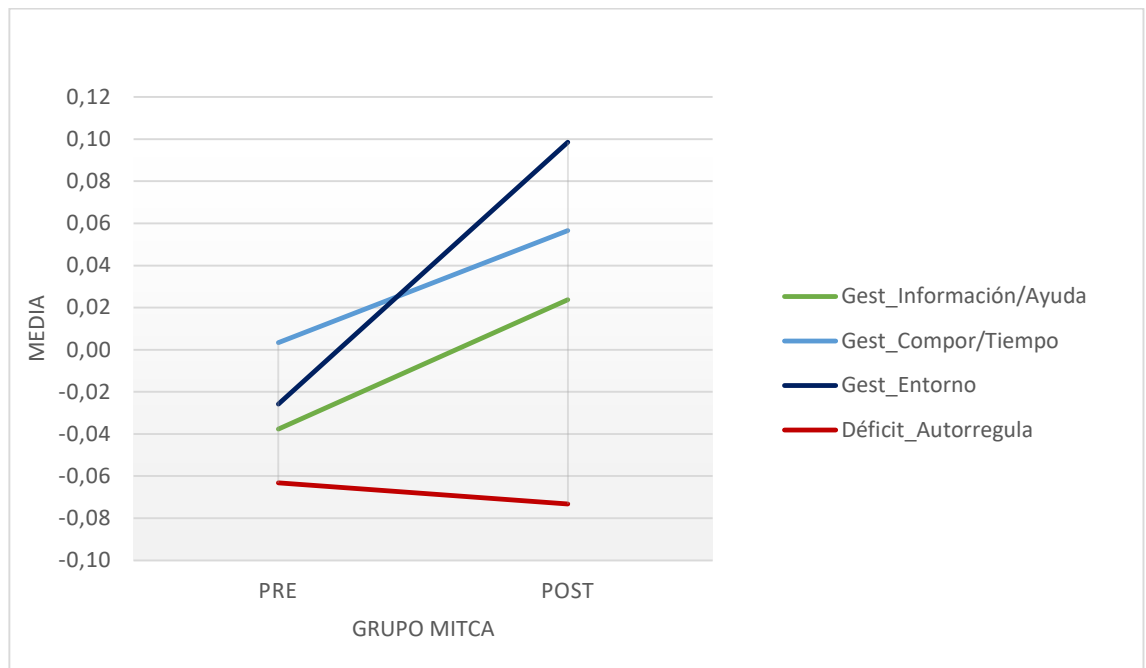
Si bien no se encontraron diferencias post para la gestión de la información y la ayuda, debemos constatar que este fue el único parámetro en el que se encontraron diferencias *pre* a favor del grupo control ($t=-2.104$, $p<.05$, $d=.14$).

Figura 17Diferencias *pre-post* grupo Control en autorregulación del aprendizaje

Mientras que el estudio *pre-post* para el grupo control sugiere un ligero empeoramiento en la gestión de la información y la ayuda ($t=2.05$, $p<.05$, $d=.03$) y en la gestión del comportamiento y del tiempo ($t=2.235$, $p<.05$, $d=.08$); así como un descenso intermedio en la gestión del entorno ($t=3.522$, $p<.001$, $d=.27$) (véase Figura 15), una vez transcurridas las doce semanas, esta tendencia no sólo no se observa en el grupo MITCA sino que llegan a constatarse mejoras significativas en la gestión del entorno ($t=-2.617$, $p<.01$, $d=.12$) tras la intervención (véase Figura 18).

Figura 18

Diferencias pre-post MITCA en autorregulación del aprendizaje



Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

CAPÍTULO VII



DISCUSIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se pretende, en este capítulo, concluir el trabajo de investigación llevado a cabo, compendiando los resultados del estudio y contrastando sus principales hallazgos. Se apuntan, asimismo, los hitos más sobresalientes del proceso de investigación, con objeto de propiciar la reflexión sobre las implicaciones a modo de conclusión. En este epígrafe se condensan las ideas esenciales inferidas después del proceso de indagación, contrastándolas con otras evidencias procedentes de la literatura sobre el tópico que, indudablemente, han cimentado el discurrir de este trabajo. Ilustrando las consideraciones relativas al propio problema de investigación, se argumenta, en base a los resultados obtenidos, la pertinencia del método MITCA para mejorar la implicación en los deberes y el compromiso escolar, así como las habilidades de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de los últimos cursos de educación primaria.

7.1. Deberes MITCA, implicación y compromiso escolar

En líneas generales, los hallazgos de este estudio apoyan las hipótesis de trabajo en relación a la utilidad de los deberes escolares como estrategia para mejorar tanto el compromiso de los estudiantes con los propios deberes como su compromiso escolar general (Elmore y Huebner, 2010). Así, como cabía esperar, tras doce semanas de implementación MITCA, los participantes completaban más deberes y aprovechaban mejor el tiempo en el hogar -implicación comportamental-; además de mostrar actitudes positivas y mayor interés hacia las tareas para casa -implicación afectivo-motivacional-.

La implementación del método MITCA lograría también que los participantes presten más atención en clase, sigan las reglas establecidas en el centro educativo y se mantengan centrados en entender durante la explicación del docente -compromiso conductual-. Los estudiantes del grupo experimental de esta investigación afirman, además, que se encuentran más contentos en el colegio, que se divierten y disfrutan más, tras las doce semanas de intervención -compromiso emocional-. La relevancia de estos resultados se interpreta a la luz de la investigación previa que sugiere que un mayor compromiso escolar no sólo afecta positivamente al rendimiento académico (Al-Alwan, 2014; Fredericks et al., 2004; Upadyaya y Salmela-Aro, 2013), sino que se vincula a la

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

satisfacción en la escuela (Elmore y Huebner, 2010), e incluso con la satisfacción en la vida entre los estudiantes (Lewis et al., 2011; Liang et al., 2022; Martin et al., 2014).

Los alumnos/as que participan más en clase, realizan consultas, formulan preguntas, inician debates, cumplen con las tareas propuestas, persisten en el trabajo escolar, colaboran y comparten información, buscan información extra, están interesados y disfrutan con el estudio y la escuela aprenderán más y alcanzarán mejores resultados. Efectivamente, en el ámbito académico, la investigación previa es consistente en lo que se refiere a la relación positiva entre compromiso escolar, rendimiento y aprendizaje (e.g., Al-Alwan, 2014; Dotterer y Lowe, 2011; Froiland y Worrell, 2016; Lee, 2014; Li et al., 2010; Motti-Stefanidi, et al., 2015; Rigo y Donolo, 2014; Tomás et al. 2016; Upadyaya y Salmela-Aro, 2013; Wang y Holcombe, 2010). La vinculación del compromiso escolar y la motivación académica se ha evidenciado también en términos de percepción de competencia (Li et al., 2010), dedicación de esfuerzo y persistencia (Skinner et al., 2009).

El compromiso escolar se ha observado, además, como un factor de relevancia para prevenir los fenómenos de fracaso o abandono escolar, promoviendo procesos educativos de éxito (Rodríguez-Fernández et al., 2016). Durante la última década, el estudio del compromiso escolar ha adquirido gran relevancia en la educación (Boekaerts, 2016; Christenson et al., 2012; Martins et al., 2022), en la medida que se ha vinculado, entre otras variables, con el abandono escolar temprano (Archambault et al., 2009; Wang y Fredricks, 2014) y el comportamiento disruptivo de los adolescentes (O'Toole y Debido, 2015; Wang y Fredricks, 2014). Asimismo, la reciente revisión sistemática de Martins et al. (2022) sobre el compromiso escolar en educación primaria concluye que los estudiantes que sienten el apoyo y el estímulo de sus profesores para completar el trabajo encomendado y discutir sus logros, aspectos que podemos vincular con la condición *tareas corregidas* que promueve el método MITCA, son más propensos a participar en las interacciones relacionadas con las tareas escolares.

La mejora en el compromiso escolar y, específicamente, la disposición y motivación para enfrentarse a los requerimientos de los deberes escolares por parte de los estudiantes del grupo experimental tras las doce semanas de intervención, puede derivarse del incentivo implícito en el valor de la utilidad, la instrumentalidad y los beneficios a los

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

que se atiende bajo la condición de *tareas valiosas* de la prescripción MITCA (Chi, 2009; Chi y Wylie, 2014; Eccles et al., 1998; Eccles y Wigfield, 2002; Fredricks et al., 2004).

Tal y como se hipotetizaba, el sostenimiento del compromiso cognitivo entre los estudiantes que participaron en la implementación del método MITCA, frente al declive observado en el grupo que funcionaba como control, podría derivarse de la condición de *tareas diversas*; condición que, al menos implícitamente, supone la promoción de un aprendizaje más activo, constructivo e interactivo (Dunlosky et al., 2013; Fiorella y Mayer 2015; Novak, 2010; Sweller et al., 2011). La consolidación del compromiso cognitivo y conductual observada como tendencia entre los participantes del grupo experimental podría atribuirse a la mejora potencial en el ajuste entre las tareas que se prescriben desde el aula y los ritmos y estilos de aprendizaje de los aprendices impulsado con la condición de *tareas diversas* del método MITCA (Cooper, 2007; Marcum, 2018; Marzano y Pikerling, 2007; Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Parra-González y Sánchez, 2019; Posada y Taborda, 2013; Rosário, Cunha, Nunes, Moreira et al., 2019; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Vatterott, 2010). Entendemos que esta condición de tareas diversas junto a la condición de *tareas concretas* afectará al compromiso escolar en la medida que contribuyen a equilibrar el desafío y el disfrute (Shernoff, 2013).

Finalmente, el propósito de promoción de la autorregulación que también hemos podido asociar a la implementación del método MITCA podría estar contribuyendo *per se* al compromiso escolar de los aprendices. De hecho, la investigación previa sugiere que los alumnos/as más comprometidos a nivel conductual y afectivo serían aquellos que tienden a percibir un contexto educativo con posibilidades de trabajar autónomamente, buscar respuestas alternativas o avanzar en función de las sugerencias del docente (Ames, 1992; Blumenfeld et al., 2006; Lam et al., 2012; Nichols y Dawson, 2012; Rigo y Donolo, 2014; Shernoff, 2013; Stipek, 1996).

7.2. Deberes MITCA y autorregulación del aprendizaje

En términos generales, los resultados de este estudio apoyan también la hipótesis de la literatura previa en relación a la utilidad de los deberes escolares como herramienta para mejorar de la autorregulación del aprendizaje (Jansen et al., 2019; Theobald, 2021).

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Específicamente, tras doce semanas de implementación MITCA los participantes mejoraban las habilidades para buscar y gestionar información y para distribuir el tiempo y organizar el entorno de estudio. El método podría, asimismo, amortiguar los déficits en autorregulación observados en el grupo de estudiantes que funcionan de control.

La relevancia de estos resultados se estima a la luz de la investigación previa que sugiere que la autorregulación en la edad escolar no sólo predeciría el rendimiento académico, sino la calidad de las relaciones personales, los trastornos del comportamiento o la salud mental (Pandey et al., 2018; Robson et al., 2020; Rodríguez et al., 2022). En este sentido, una reciente revisión sistemática que recoge estudios entre 2010 y 2020 concluye que, efectivamente, la autorregulación del aprendizaje se vincula significativamente con el bienestar de los estudiantes (Rodríguez et al., 2022).

Tras las doce semanas durante las cuales se prescribieron deberes empleando el método MITCA los participantes se aseguran de no ser molestados durante el estudio, buscaban un lugar tranquilo, libre de ruido y distracciones, en mayor medida que los estudiantes del grupo control. Además de incrementar la cantidad de deberes que finalmente se completarían y, posiblemente, mejorar la calidad de su realización (Xu et al., 2022), esta disposición para el control activo del entorno optimizará el esfuerzo de autogestión que implica el estudio (Dent y Koenka, 2016; Gebauer et al., 2019) y propiciaría el aprendizaje al incrementar las posibilidades de concentración durante la tarea (Lens et al., 2008; Pintrich, 2000).

Planificar el control del entorno, tratando de evitar posibles distracciones y promoviendo un clima óptimo de trabajo, podría vincularse a la condición de poner en valor la utilidad, la instrumentalidad y los beneficios de las tareas que se prescriben a la que remite la condición *tareas valiosas* del método. Dar a las tareas algún tipo de reconocimiento o valor instrumental mejoraría la motivación para enfrentarse a los requerimientos de las tareas (Chi, 2009; Chi y Wylie, 2014; Eccles et al., 1998, Eccles y Wigfield, 2002; Fredricks et al., 2004) y, en general, el compromiso cognitivo y emocional con estas tareas (Katz y Assor, 2006; Miller y Brickman, 2004).

La predisposición al compromiso con el contenido, que la literatura ha vinculado al interés situacional de partida (Renninger y Hidi, 2002; Renninger et al., 2004; Hidi y Renninger, 2006), se traduciría en este caso no sólo en la mejora de la gestión del entorno

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

y la concentración a la hora de estudiar, sino en la posibilidad de amortiguar la tendencia negativa respecto a la gestión de la información observada entre los participantes que funcionaban como control.

La intención de mantener una gestión estratégica de la información de estudio reportada por los estudiantes MITCA tras las doce semanas podría asociarse a este interés situacional inicial alrededor de los deberes al que contribuiría también la condición de *tareas diversas* del método. El compromiso estratégico con el estudio y el aprendizaje en términos cognitivos estaría soportado además sobre la condición de *tareas concretas* del método. Definir las tareas que se prescriben en términos de operación cognitiva centra la atención de los alumnos en el proceso de aprendizaje y en las estrategias a adoptar, y al establecer claramente el contenido de la tarea permite al alumno centrarse en las partes relevantes del material de estudio (McCardle et al., 2016). La promoción de estrategias de aprendizaje profundo a la que remite la combinación de las condiciones *tareas diversas* y *tareas concretas* del método debería jugar a favor de la autorregulación en este punto (Fredricks et al., 2004; Wang et al., 2016), aun cuando los resultados de este trabajo no nos permiten concretar su contribución en términos de compromiso cognitivo.

Por otra parte, frente a los estudiantes que funcionaron como control, tras las doce semanas, los estudiantes MITCA informaban de organizar mejor su tiempo de estudio: hacen horarios, planifican la mejor manera de estudiar antes de empezar y terminan las tareas de estudio antes de hacer otras cosas. Disponemos de una amplia evidencia empírica que sugiere que priorizar tareas, organizar el tiempo y, en general, planificar el trabajo, aumenta el control percibido, disminuye el estrés e incrementa el bienestar emocional (Aeon et al., 2021; Häfner y Stock, 2010). Los estudiantes que manejan bien el tiempo obtienen mejores calificaciones (Claessens et al., 2007; Kitsantas et al. 2008; Macan et al., 1990; Panadero y Alonso-Tapia, 2014), y se ha observado que la pobre gestión del tiempo, una mala distribución del tiempo entre las tareas, estudiar masivamente antes de los exámenes o no cumplir los plazos de entrega, constituyen una importante fuente de estrés en el ámbito académico y se asocian a un bajo rendimiento (Longman y Atkinson, 2004).

Sin descartar la incidencia que sobre la gestión del tiempo va a tener la concreción de tareas –condición *tareas concretas*- o el valor situacional que se desencadena bajo la

condición de *tareas valiosas* del método, entendemos que la mejora en la planificación y distribución del tiempo que diferencia a los grupos control y experimental de esta investigación estaría vinculada a la condición de prescripción semanal por la que aboga el método MITCA. La condición *tareas semanales* de MITCA, que incluye explícitamente el establecimiento individual de franjas horarias específicas para la realización de los deberes en el hogar, facilita el establecimiento de metas, el cumplimiento de plazos y la distribución del tiempo (véase Anexo 5). Todos estos aspectos han sido considerados como críticos tanto para el rendimiento académico individual como para el bienestar por investigaciones anteriores (MacCann et al., 2012; Liu et al., 2019).

Finalmente, el método MITCA podría estar contribuyendo a amortiguar la tendencia a evidenciar déficits autorregulatorios que se ha observado en el grupo control con el paso de las doce semanas. Efectivamente, en la medida post, el grupo control informa de rehuir significativamente más sus obligaciones académicas, perder apuntes, notas o materiales necesarios para el estudio, de esperar hasta el último momento para realizar los deberes o de abandonar, en mayor medida que en la medida pre. Esta tendencia no se ha observado entre los estudiantes que participaron en MITCA, lo que nos lleva a sugerir que la condición de *tareas semanales*, junto con la corrección individual que proporciona información sobre las mejoras y orientación sobre lo que hay que reforzar implícita en la condición *tareas corregidas* podrían estar promocionando la metacognición en torno al aprendizaje.

Atendiendo al marco teórico del aprendizaje autorregulado que subyace al diseño del método MITCA (Schunk y Zimmerman, 1998; Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman 2000), la prescripción semanal incrementaría el número y/o tipo de estrategias a implementar en función de las tareas, las oportunidades de supervisar el progreso y de observar potenciales dificultades; así como las posibilidades de revisión de la tarea (McCardle et al., 2016; Zimmerman, 2008). Mientras, el tipo de corrección que se propone debería favorecer la auto-evaluación y, por tanto, potencialmente, mejorar tanto el aprendizaje actual como los futuros episodios de aprendizaje. Cabe señalar también que el *feedback* que incluye tanto críticas como elogios, dirigidos a aspectos que pueden ser controlados, como el esfuerzo o la dedicación, y que completa la condición *tareas*

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

corregidas del Método MITCA potenciaría los beneficios de esta fase reflexiva y contribuiría al compromiso motivacional de los estudiantes (Deci y Ryan, 2016; Fong et al., 2019).

En síntesis, el Método de Implementación de tareas para Casa (MITCA) que pauta tres características para las tareas que se prescriben -*Tareas concretas, tareas diversas y tareas valiosas*-, la frecuencia de prescripción -*Tareas semanales*- y el tipo de corrección -*Tareas corregidas*- podría ser una buena alternativa para la prescripción de deberes de calidad. Diversificar las tareas que se prescriben desde el aula y poner en valor su utilidad y sus beneficios predispondría al aprendiz a comprometerse en preparar el entorno de trabajo, tratando de evitar posibles distracciones, a buscar y gestionar la información de aprendizaje, y en general, limitaría la tendencia a procrastinar, rehuir o abandonar la actividad (Katz y Assor, 2006; Miller y Brickman, 2004). La descripción explícita de la operación cognitiva que se requiere y del contenido que se trabaja podría resultar de ayuda asimismo para la gestión de la información (McCardle et al., 2016). Además de limitar los déficits autorregulatorios, la prescripción semanal de deberes, donde el estudiante establece las franjas horarias para su realización en el hogar, contribuiría a la toma de conciencia del uso del tiempo y a su organización. Finalmente, la corrección individual que incorpore *feedback* informativo y motivacional podría también amortiguar la tendencia a eludir las obligaciones, la procrastinación o el abandono ante a las dificultades, al propiciar la valoración final y la controlabilidad del proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO VIII



CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

8.1. Conclusiones

En este apartado sintetizamos algunas reflexiones suscitadas por los hallazgos que han ido encontrándose en la búsqueda de las respuestas a las preguntas sobre las que se asienta esta tesis doctoral. Se pretende asimismo concretar algunas aportaciones sobre lo que consideramos que nuestro trabajo tributa a la prescripción de deberes de calidad. Desde el momento de su planificación, el propósito de la tesis doctoral se situó en evaluar la eficacia del Método de Implementación de los Tareas para Casa (MITCA; Valle y Rodríguez, 2020) en lo que se refiere a la autorregulación del aprendizaje y al compromiso escolar de los estudiantes de los dos últimos cursos de Educación Primaria.

Esta tesis ha supuesto una profunda revisión teórica que permitió sustentar el diseño de la intervención partiendo del análisis riguroso de las características, condiciones y propósitos de los deberes escolares. La primera fase de la labor doctoral se concentró, de hecho, en la contribución al propio diseño del método MITCA, atendiendo tanto a los factores externos e internos que afectan al compromiso del estudiante con sus deberes escolares como a las evidencias en torno a las aportaciones que la prescripción y corrección pueden hacer al proceso de realización de los deberes escolares. Fue en la construcción teórica del trabajo donde tuvimos la ocasión de ubicarnos en un posicionamiento riguroso, al entender que el potencial académico de los deberes escolares no se encuentra en la frecuencia y/o la cantidad de deberes prescritos, sino en las características y en el propósito con el que se prescriben tareas para casa.

Finalmente, MITCA establecía cinco condiciones que podrían dar respuesta a las desventajas largamente atribuidas a los deberes escolares, tales como la cantidad excesiva de deberes que realiza el alumnado y/o el poco tiempo libre del que disponen para disfrutar de sus actividades de ocio. Con objeto de contribuir a solventar esta intrusión de la escuela en el horario no lectivo del alumnado, el método que aquí se ha probado aboga por una prescripción de deberes semanal, que, a su vez, pretende ayudar a los estudiantes a organizar su tiempo después de la jornada lectiva. En esta condición de *tarea semanal* los alumnos fijan franjas horarias para realizar las tareas en función del tiempo que estiman que van a necesitar para finalizarlas, teniendo presente el grado de dificultad de las actividades. La propuesta de prescripción trata de aunar la legítima reivindicación de *Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

tiempo con las evidencias empíricas disponibles que avalan una fuerte y positiva relación entre la cantidad de deberes realizados y el rendimiento académico (véase, p. ej., Cooper, 1989; Cooper et al., 2006; Trautwein et al., 2002). Estudios de ámbito nacional (véase, p.ej., Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015) han obtenido evidencia clara de que cuantos más deberes se realizan de los prescritos por el profesor, mayor es el rendimiento académico alcanzado. Consideramos que junto a la condición *tareas concretas*, que proporciona al alumno una plataforma válida para la implementación de estrategias cognitivas durante sus episodios de aprendizaje en el hogar, la condición de *tareas semanales* contribuye en buena medida a limitar la intrusión asociada a la realización de tareas escolares en el hogar.

Atendiendo, por otra parte, a la preocupación en torno a la prescripción de tareas poco motivadoras, memorísticas y repetitivas, que acabarían contribuyendo al rechazo o a la procrastinación, el método establece dos condiciones pertinentes *tareas diversas* y *tareas valiosas*. Asignar tareas que aumenten la curiosidad del estudiantado como las tareas pre-tema, además de la combinación proporcionada de diferentes tipos de actividades -tareas de repaso, de organización o de elaboración- favorecerá la implicación del estudiante. Igual de importante será en este punto, la prescripción de *tareas valiosas* en la medida que los alumnos/as perciban con claridad la utilidad, el interés, y/o aplicabilidad de sus deberes escolares.

Por último, otra de las dificultades que pueden llevar asociados los deberes es la baja implicación por parte del docente una vez prescritos los deberes, que se traduce, generalmente, en un pobre aprovechamiento de la fase de corrección y/o denota carencias en relación al *feedback* proporcionado a sus estudiantes. MITCA insta a la necesidad de proporcionar una retroalimentación informativa y motivadora a nuestros escolares; con indicaciones de mejora que favorezcan la auto-reflexión y optimicen sus habilidades autorregulatorias. Estudios previos dejan clara la importancia del rol del docente en este punto (Rosário, Nuñez, Vallejo, Cunha et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015; Trautwein y Lüdtke, 2009; Xu y Wu, 2013), entendiendo que los alumnos que reciben *feedback* de calidad por parte de sus profesores/as son aquellos que se comprometerán más con las tareas escolares.

Aunque el método MITCA unifica las características que entendemos que debe poseer la prescripción de calidad de los deberes escolares, es imprescindible continuar

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

investigando y contribuyendo a caracterizar esta actividad académica singular que se lleva a cabo fuera del centro educativo. En esta investigación se tomó la decisión de centrar el análisis en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, por tratarse de los últimos cursos necesarios para culminar esta etapa educativa, dando pie al inicio de la educación secundaria que, en muchos casos, ocurre en otro centro educativo. La elección se justifica debido a las diferencias estructurales que conlleva este cambio en nuestro país; los estudiantes de primaria, acostumbrados a un docente como tutor que imparte todas o casi todas las materias, excepto en especialidades como inglés o educación física, empiezan a disfrutar de un profesor/a por cada materia cursada. Si bien entendemos este marco temporal como nuclear para la promoción de las habilidades autorregulatorias y especialmente sensible a la merma del compromiso escolar, la incidencia de la prescripción de deberes de calidad en otras etapas educativas queda abierta para investigación futura.

Este trabajo pone de manifiesto que, efectivamente, los deberes pueden tener múltiples beneficios para los alumnos, tanto académicos como no académicos, a corto y largo plazo, entre los que se encontrarían el sostenimiento de su implicación en la actividad académica, la mejora de las habilidades de autorregulación, especialmente las relativas a la gestión de recursos, además de reforzar el compromiso comportamental y emocional en el contexto escolar. MITCA se aleja de la prescripción de deberes tradicional; se trata de una herramienta fundamentada teóricamente y basada en la evidencia empírica disponible en torno al tópico. El diseño de este recurso responde a la necesidad de repensar las prácticas educativas en el aula con el objetivo de promover y mantener tanto la autorregulación del alumno como el compromiso escolar a lo largo de las diferentes etapas educativas que ya apuntaba, entre otros, Núñez, Suárez et al. (2015).

Este estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, se trata de un estudio de intervención en el que sólo se han recogido datos inmediatamente después del periodo de intervención, no disponemos, por tanto, de medidas retardadas que nos permitan determinar los resultados en términos de tendencia. Hay que aclarar que la intervención se vio afectada por el periodo de confinamiento derivado de la declaración de pandemia por la COVID-19. A pesar de la buena voluntad de los profesores participantes para seguir aplicando el método MITCA, la realización de estudios en las escuelas y la recogida de datos de los alumnos *in situ* durante este período fue una ardua tarea. Estudios futuros

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

deberían adoptar diseños de seguimiento y/o longitudinales; y más amplios, incorporando metodología cualitativa que recoja una contribución más directa de los centros educativos, los profesores, los directores y las familias. La muestra del estudio es, como suele ocurrir en la intervención educativa, una muestra de conveniencia, no representativa, por tanto, de la comunidad autónoma de Galicia que se toma como referencia en esta investigación. Los profesores y los centros educativos fueron seleccionados mediante una convocatoria abierta. Finalmente, todas las variables dependientes examinadas se evaluaron mediante autoinforme del alumnado. Otros tipos de datos, como los datos observacionales, podrían aclarar y pormenorizar los resultados del estudio.

Las limitaciones de las que damos cuenta pueden contribuir al planteamiento de futuros objetivos de investigación y retos del porvenir, asumibles de acuerdo con nuevas perspectivas de investigación. Estamos convencidos, no obstante, de que los resultados obtenidos han satisfecho el propósito con el que se concibió la tesis doctoral, motivo suficiente para atrevernos con propuestas de alcance en torno a la misma, que esperemos se consoliden como futuros trabajos de investigación. La pertinencia de esta tesis no reside únicamente en comprobar los efectos derivados del método MITCA y su incidencia en la autorregulación y en el compromiso del alumnado, sino en las sugerencias de mejora e innovación que proyecta.

En primer lugar, al encontrarnos en un mundo completamente digitalizado, dónde, reciente, y en muchos casos apresuradamente, hemos tenido que adaptarnos a una enseñanza virtual o semipresencial, consideramos relevante adaptar el método MITCA a esta realidad. La competencia digital, que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación, se trabaja a diario en los centros educativos de educación primaria y secundaria a través del aula virtual o de distintas plataformas y recursos digitales empleados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien no sustituyen los contenidos ni la didáctica, y deben ser entendidos como facilitadores de la tarea (Torrado et al., 2017), entre las ventajas y potencialidades de las TIC, Domingo y Marquès (2011) destacaban la contribución al logro de objetivos, la accesibilidad de los contenidos o sostenimiento de la atención por parte de los estudiantes, entre otras.

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

La educación en contextos virtuales ya ha apuntado la relevancia de la autorregulación cognitiva y emocional, y la necesidad de proporcionar a los estudiantes herramientas y materiales que apoyen la autonomía en su aprendizaje para el logro de las metas educativas (Huizar y de la Torre, 2020). En nuestro país, en la etapa de Educación Primaria se ha generalizado el uso de recursos digitales como *tablets* y aplicaciones multimedia y, sus beneficios en el ámbito educativo se están poniendo de manifiesto (Aznar et al., 2018; Bravo y Forero, 2012; Céspedes, 2017; Fuentes et al., 2019).

No obstante, las investigaciones e intervenciones que trabajen específicamente la autorregulación apoyándose en las TIC son todavía escasas y, en este contexto adelantamos, a modo de líneas de trabajo futuro, la informatización del método MITCA. El propósito de comprobar las mejoras que aportaría esta versión informatizada de MITCA, frente a la desarrollada en formato papel convencional, contribuiría a consolidar la prescripción de deberes de calidad. Se espera así que el recurso educativo digitalizado contribuya a la motivación, la implicación, autonomía y autorregulación por parte de los estudiantes y, en general, a una metodología de enseñanza más innovadora y activa (Bergman y Sams, 2014; Pérez- Pueyo, 2010; Swartz, 2013).

El desarrollo de recursos educativos digitalizados tendría también aplicación inmediata para la autogestión de tareas más allá del contexto educativo en el que inicialmente se validan. En este caso, podría tratarse de un software de interés no únicamente para el alumnado, sino para cualquier usuario que precise soporte en la gestión de las obligaciones y tareas conceptuales propias de la vida cotidiana. En este perfil encaja la población de la tercera edad con el propósito de adaptarse a la promoción de un envejecimiento activo. Las ventajas y beneficios del uso de las TIC en personas mayores están siendo evidenciadas en diversos estudios (Castillo et al., 2017; González et al., 2012; Luque, 2007; Patiño y Faba, 2015).

En segundo lugar, si bien hemos podido explorar la contribución de las condiciones del método MITCA atendiendo a la literatura previa, se entiende como línea de trabajo futura comprobar empíricamente la eficacia relativa de cada una de las condiciones del método. Se contempla, al menos, el diseño y la validación de una de las condiciones *tareas diversas* y *tareas concretas*, por una parte, y las condiciones *tareas valiosas* y *tareas corregidas*, por otra.

Finalmente, las posibilidades de un software educativo, potencialmente agregado a MITCA, que facilite, por una parte, la identificación del tipo de tarea a la que el estudiante se enfrenta, y que guíe oportunamente, por otra, los procedimientos cognitivos precisos para completarla por sí mismos en el hogar, coadyuvando directamente el compromiso con la actividad académica fuera del aula, se observa como línea de trabajo actualmente. Al tiempo, el diseño y validación de algún recurso educativo dirigido específicamente a soportar la planificación, la distribución y la supervisión del tiempo de estudio y aprendizaje en el hogar se apunta como línea de investigación futura. Estas propuestas deben entenderse como desafíos para la investigación que deben abordarse desde la rigurosidad empírica.

8.2. Implicaciones educativas

Junto a la comprensión de los diferentes contenidos curriculares, los docentes deberán contribuir a la consecución de los objetivos de etapa y de las competencias clave según establece la actual legislación educativa (Ley Orgánica 3/2020, 2020). En este contexto cabe entender que la prescripción de deberes MITCA contribuiría de forma directa a cuatro de los catorce objetivos de etapa para Educación Primaria.

Así, en relación al objetivo *b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor* de la citada legislación (Ley Orgánica 3/2020, 2020), MITCA estaría contribuyendo al interés y curiosidad por las actividades propuestas y favorecería la reflexión y el sentido crítico a partir de los contenidos curriculares. Asimismo, el *feedback* motivador e informativo de los docentes debería contribuir a la confianza de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y a preservar la dedicación y la responsabilidad en los últimos cursos de la etapa de educación primaria.

Atendiendo al objetivo *c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan* de la legislación (Ley Orgánica 3/2020, 2020) y respetando los planes de convivencia establecidos en los centros educativos, cabe entender la contribución MITCA a la autonomía y el compromiso escolar de los estudiantes.

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

Finalmente, con respecto a los objetivos *i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran, y j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales* de la citada legislación educativa nacional (Ley Orgánica 3/2020, 2020), varios de los docentes/centros que constituyeron el grupo experimental de la investigación optaron *motu proprio* por adaptar y generalizar los recursos proporcionados para la implementación de cada una de las condiciones MITCA (véase Anexo 2) a la docencia virtual impuesta por la declaración de estado de alarma ocasionado por el COVID-19. Otros centros participantes incorporaron, y mantienen actualmente, la prescripción semanal de tareas para casa empleando calendarios digitales. En esta línea, y como avanzábamos, el desarrollo del software para la implementación virtual del método MITCA en la plataforma Moodle se encuentra, actualmente, en fase de desarrollo.

Trabajar mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los deberes escolares puede entenderse como un modo efectivo, amplio e innovador para la incorporación de la competencia digital en los correspondientes Planes de Integración de las TIC (Plan TIC) de nuestros centros educativos. Tanto las competencias en autorregulación del aprendizaje —aprender a aprender— como estas competencias digitales se contemplan como dos de las ocho competencias clave en la formación integral de los estudiantes en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015).

Por último, entendemos relevante subrayar que las condiciones de prescripción del método MITCA no revisten especial dificultad para su adaptación a otras etapas educativas, como la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato. Estudios recientes como el de Rodríguez et al. (2021) sobre la implicación en los deberes en bachillerato constatan que las razones intrínsecas para implicarse en los deberes podrían constituir una característica de los estudiantes de bachillerato con buen rendimiento. Los alumnos con mejores calificaciones en esta etapa educativa serían aquellos más conscientes de los beneficios —frente a los costes— de hacer deberes y, en este contexto, su

compromiso con los deberes dependerá en buena medida de que las tareas sean percibidas como valiosas y/o gratificantes.

Más allá de la incidencia del método de prescripción de deberes probado en esta investigación sobre el compromiso y la autorregulación en el ámbito académico, cabe extrapolar a la vida diaria del estudiante la contribución a la responsabilidad, la autodisciplina y a la autonomía y, con ello, a una mayor disposición a seguir aprendiendo. En una sociedad cambiante, a un ritmo tan acelerado como la actual, parece inalienable dominar y aplicar, cuanto antes, estrategias de autorregulación que nos ayuden en nuestro día a día educativo, profesional y/o personal, y afiancen el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4; Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

Retomando el anhelo con el que iniciábamos esta tesis y tras cuatro años de tenaz dedicación creemos que, efectivamente, el método MITCA puede ser un recurso educativo eficaz para sustentar el compromiso escolar en los últimos años de la Educación Primaria y reforzar las habilidades de autorregulación, capitales para el éxito en las etapas siguientes del discurrir educativo de nuestros estudiantes.

CHAPTER IX



CONCLUSIONS AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS

CHAPTER IX: CONCLUSIONS AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS

9.1. Conclusions

In this section, we synthesize some reflections arising from the findings that have been made in the search for answers to the questions on which this doctoral thesis is based. It is also intended to specify some contributions on what we consider our work contributes to the prescription of quality duties. From the moment of its planning, the purpose of the doctoral thesis was to evaluate the effectiveness of the Homework Implementation Method (MITCA; Valle & Rodríguez, 2020) in terms of self-regulation of learning and school engagement of students in the last two years of Primary Education.

This thesis has involved an in-depth theoretical review that allowed the design of the intervention to be based on rigorous analyses of the characteristics, conditions, and purposes of homework. The first phase of the doctoral work concentrated, in fact, on the contribution to the design of the MITCA method itself, paying attention both to the external and internal factors that affect the student's commitment to homework and to the evidence of the contribution that prescription and correction can make to the process of homework completion. It was in the theoretical construction of the work that we were able to take a rigorous stance, understanding that the academic potential of homework is not to be found in the frequency and/or quantity of homework prescribed, but in the characteristics and purpose for which homework is prescribed.

Finally, MITCA set out five conditions that could address the disadvantages long attributed to homework, such as the excessive amount of homework students do and/or the limited free time available for leisure activities. To help address this intrusion of school into students' non-school time, the method tested here advocates a weekly homework prescription, which, in turn, aims to help students organise their time after school. In this weekly homework condition, students set time slots for homework tasks according to the time they estimate they will need to complete them, bearing in mind the degree of difficulty of the activities. The proposed prescription attempts to combine the legitimate claim for time with the available empirical evidence of a strong and positive relationship between the amount of homework completed and academic performance (see e.g. Cooper, 1989; Cooper et al., 2006; Trautwein et al., 2002). National studies (see, e.g., Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015) have obtained clear evidence that the more homework completed than prescribed by the *Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

teacher, the higher the academic performance achieved. We consider that together with the concrete homework condition, which provides the student with a valid platform for the implementation of cognitive strategies during their learning episodes at home, the weekly homework condition contributes to a large extent to limit the intrusion associated with homework at home.

Addressing, on the other hand, the concern about prescribing unmotivating, rote and repetitive tasks, which would end up contributing to rejection or procrastination, the method establishes two relevant conditions: diverse tasks and valuable tasks. Assigning tasks that increase students' curiosity such as pre-topic tasks, as well as the proportionate combination of different types of activities - review, organisational or elaboration tasks - will favour student involvement. Equally important at this point will be the prescription of valuable tasks to the extent that students clearly perceive the usefulness, interest, and/or applicability of their homework.

Finally, another difficulty that may be associated with homework is the low involvement of the teacher once the homework has been prescribed, which generally results in poor use of the correction phase and/or denotes shortcomings in relation to the feedback provided to their students. MITCA urges the need to provide informative and motivating feedback to our students; with indications for improvement that favour self-reflection and optimise their self-regulatory skills. Previous studies make clear the importance of the teacher's role in this point (Rosário, Nuñez, Vallejo, Cunha et al., 2015; Nuñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015; Trautwein and Lüdtke, 2009; Xu & Wu, 2013), with the understanding that students who receive quality feedback from their teachers are those who will be more committed to schoolwork.

Although the MITCA method unifies the characteristics that we understand the quality prescription of homework should possess, it is imperative to continue researching and contributing to characterising this unique academic activity that takes place outside of school. In this research, the decision was taken to focus the analysis on pupils in the 5th and the 6th grades of Primary Education, as these are the last years necessary to complete this stage of education, leading to the start of secondary education which, in many cases, takes place in another school. The choice is justified due to the structural differences that this change entails in our country; primary school students, accustomed to one teacher as a tutor who teaches all or almost all subjects, except in specialities such as English or physical education, begin to enjoy the benefit of having a teacher for each

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

subject studied. Although we understand this time frame as a key one for the promotion of self-regulatory skills and especially sensitive to the decrease in school commitment, the incidence of the prescription of quality homework in other educational stages remains open for future research.

This paper shows that homework can indeed have multiple benefits for students, both academic and non-academic, in the short and long term, including sustaining their engagement in academic activity, improving self-regulatory skills, especially those related to resource management, as well as reinforcing behavioural and emotional engagement in the school context. MITCA moves away from the traditional homework prescription; it is a theoretically grounded tool based on the empirical evidence available on the topic. The design of this resource responds to the need to rethink educational practices in the classroom to promote and maintain both student self-regulation and school engagement throughout the different educational stages, as pointed out, among others, by Núñez, Suárez et al. (2015).

This study is not without limitations. Firstly, this is an intervention study in which data were only collected immediately after the intervention period, so we do not have lagged measures that would allow us to determine the results in terms of trends. It should be clarified that the intervention was affected by the period of confinement resulting from the declaration of a pandemic by COVID-19. Despite the willingness of participating teachers to continue to apply the MITCA method, conducting school-based surveys and collecting data from pupils in situ during this period was a challenging task. Future studies should adopt follow-up and/or longitudinal designs, and be more extensive, incorporating qualitative methodology to capture more direct input from schools, teachers, principals and families. The study sample is, as is usually the case in educational intervention, a convenience sample, therefore not representative of the autonomous community of Galicia, which is taken as a reference in this research. The teachers and schools were selected using an open call for applications. Finally, all the dependent variables examined were assessed using student self-report. Other types of data, such as observational data, could clarify and detail the results of the study.

The limitations we report may contribute to the development of future research objectives and future challenges, which can be taken up in accordance with new research perspectives. We are convinced, however, that the results obtained have satisfied the purpose for which the doctoral thesis was conceived, which is sufficient reason for us to

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

dare to make far-reaching proposals about it, which we hope will be consolidated as future research work. The relevance of this thesis lies not only in verifying the effects derived from the MITCA method and its incidence on self-regulation and student commitment, but also in the suggestions for improvement and innovation that it projects.

Firstly, as we find ourselves in a completely digitalised world, where we have recently, and in many cases hastily, had to adapt to virtual or blended learning, we consider it relevant to adapt the MITCA method to this reality. Digital competence, which involves the creative, critical and safe use of information and communication technologies, is worked on daily in primary and secondary schools through the virtual classroom or different platforms and digital resources used during the teaching-learning process. Although they do not replace content or didactics, and should be understood as facilitators of the task (Torrado et al., 2017), among the advantages and potential of ICT, Domingo & Marquès (2011) highlighted the contribution to the achievement of objectives, the accessibility of content or sustaining the attention of students, among others.

Education in virtual contexts has already pointed out the relevance of cognitive and emotional self-regulation, and the need to provide students with tools and materials that support autonomy in their learning to achieve educational goals (Huizar & de la Torre, 2020). In our country, the use of digital resources such as tablets and multimedia applications has become widespread in the Primary Education stage, and their benefits in the educational sphere are becoming evident (Aznar et al., 2018; Bravo & Forero, 2012; Céspedes, 2017; Fuentes et al., 2019).

However, research and interventions that specifically work on self-regulation using ICT are still scarce and, in this context, we propose, as lines of future work, the computerisation of the MITCA method. The purpose of testing the improvements that this computerised version of MITCA would bring, compared to the one developed in conventional paper format, would contribute to consolidating the prescription of quality homework. It is thus expected that the digitised educational resource would contribute to motivation, involvement, autonomy and self-regulation on the part of students and, in general, to a more innovative and active teaching methodology (Bergman & Sams, 2014; Pérez-Pueyo, 2010; Swartz, 2013).

The development of digitised educational resources would also have immediate application for the self-management of tasks beyond the educational context in which

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

they are initially validated. In this case, it could be the software of interest not only for students, but for any user who needs support in the management of the duties and conceptual tasks of everyday life. The elderly population fits into this profile to adapt to the promotion of active ageing. The advantages and benefits of ICT use in the elderly are being evidenced in several studies (Castillo et al., 2017; González et al., 2012; Luque, 2007; Patiño & Faba, 2015).

Secondly, although we have been able to explore the contribution of the MITCA method conditions based on previous literature, it is understood as a line of future work to empirically test the relative effectiveness of each of the conditions of the method. It is envisaged to design and validate at least one of the conditions diverse tasks and concrete tasks, on the one hand, and the conditions valuable tasks and corrected tasks, on the other hand.

Finally, the possibilities of educational software, potentially added to MITCA, which facilitates, on the one hand, the identification of the type of task the student is facing, and which timely guides, on the other hand, the precise cognitive procedures to complete it by themselves at home, directly contributing to the engagement with the academic activity outside the classroom, is observed as a line of work at present. At the same time, the design and validation of an educational resource specifically aimed at supporting the planning, distribution and supervision of the study and learning time at home, is seen as a line of future research. These proposals should be understood as challenges for research that must be approached with empirical rigour.

9.2. Educational implications

Together with the understanding of the different curricular contents, teachers should contribute to the achievement of the stage objectives and key competences as established in the current educational legislation (Organic Law 3/2020, 2020). In this context, it can be understood that the MITCA homework prescription would directly contribute to four of the fourteen stage objectives for Primary Education.

Thus, in relation to objective b) *To develop habits of individual teamwork work, effort and responsibility in the study, as well as attitudes of self-confidence, critical sense, personal initiative, curiosity, interest and creativity in learning, and entrepreneurial spirit* of the aforementioned legislation (Organic Law 3/2020, 2020), MITCA would be contributing to the interest and curiosity for the proposed activities and would favour

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

reflection and critical sense based on the curricular contents. Likewise, the motivational and informative feedback from teachers should contribute to the student's confidence in their learning process and to preserving dedication and responsibility in the last years of primary education.

Concerning objective c) *Acquire skills for the peaceful resolution of conflicts and the prevention of violence, enabling them to develop autonomously in the school and family environment, as well as in the social groups with which they relate* to the legislation (Organic Law 3/2020, 2020) and respecting the coexistence plans established in the educational centres, the contribution of MITCA to the autonomy and school commitment of students can be understood.

Finally, regarding the objectives i) *To develop basic technological competences and initiate their use, for learning, developing a critical spirit towards their functioning and the messages they receive and elaborate*, and j) *To use different representations and artistic expressions and initiate the construction of visual and audiovisual proposals* of the aforementioned national educational legislation (Organic Law 3/2020, 2020), several of the teachers/centres that made up the experimental group of the research chose of their own accord to adapt and generalise the resources provided for the implementation of each of the MITCA conditions (See Annex 2) to the virtual teaching imposed by the declaration of a state of alarm caused by COVID-19. Other participating centres incorporated, and currently maintain, the weekly prescription of homework using digital calendars. Along these lines, and as we have already mentioned, the development of software for the virtual implementation of the MITCA method on the Moodle platform is currently in the development phase.

Working with ICT in homework can be seen as an effective, comprehensive and innovative way of incorporating digital competence in the corresponding Information and Communication Technology Integration Plans (ICT Plan) at our educational centres. Both the competences in self-regulation of learning -learning to learn- and these digital competences are contemplated as two of the eight key competences in the comprehensive training of students in the Recommendation of the Council of the European Union of 2018 and the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda adopted by the United Nations General Assembly (2015).

Finally, we believe it is important to stress that the conditions for prescribing the MITCA method are not particularly difficult to adapt to other educational stages, such as *Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

Compulsory Secondary Education or the Baccalaureate. Recent studies such as the one by Rodríguez et al. (2021) on homework involvement in upper secondary education show that intrinsic reasons for homework involvement may be a characteristic of high achievers in upper secondary education. Students with better grades at this stage of education would be those who are more aware of the benefits - as opposed to the costs - of doing homework and, in this context, their engagement with homework will depend to a large extent on whether the tasks are perceived as valuable and/or rewarding.

Beyond the impact of the homework prescription method tested in this research on engagement and self-regulation in the academic domain, the contribution to responsibility, self-discipline and autonomy, and thus to a greater willingness to continue learning, can be extrapolated to the student's daily life. In today's fast-paced, changing society, it seems essential to master and apply self-regulation strategies as soon as possible to help us in our daily educational, professional and/or personal lives and to strengthen lifelong learning (Sustainable Development Goal 4; United Nations General Assembly, 2015).

Returning to the desire with which we began this thesis and after four years of tenacious dedication, we believe that, indeed, the MITCA method can be an effective educational resource to support school commitment in the last years of Primary Education and reinforce self-regulation skills, which are vital for success in the following stages of our student's educational path.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aeon, B., Faber, A. y Panaccio, A. (2021). Does time management work? A meta-analysis. *PLoS ONE* 16(1), 1–20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245066>
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: Strategies for fostering equity with educational systems. *Journal of educational change*, 13(3), 289–310. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9182-5>
- Akioka, E. y Gilmore, L. (2013). An Intervention to Improve Motivation for Homework. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 34–48. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.2>
- Al-Alwan, A.F. (2014). Modeling the Relations among Parental Involvement, School Engagement and Academic Performance of High School Students. *International Education Studies*, 7(4), 47-56. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n4p47>
- Alleman, J., Brophy, J., Knighton, B., Ley, R., Botwinski, B. y Middlestead, S. (2010). *Homework done right: Powerful learning in real-life situations*. Corwin Press.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- An, S. y Wu, Z. (2012). Enhancing mathematics teachers' knowledge of students' thinking from assessing and analysing misconceptions in homework. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 717–753. <http://doi.org/10.1007/s10763-011-9324-x>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. y Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>
- Aznar, I., Romero, J.M. y Rodríguez, A.M. (2018). La tecnología móvil de Realidad Virtual en educación: una revisión del estado de la literatura científica en España. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 256-274. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10139>

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

- Balli, S. J., Demo, D. H. y Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 142–146.
- Bang, H. (2012). Promising homework practices: teachers' perspectives on making homework for newcomer immigrant students. *The High School Journal*, 95(2), 3–31. <https://doi.org/10.1353/hsj.2012.0001>
- Bang, H. J., Suárez-Orozco, C., Pakes, J. y O'Connor, E. (2009). The importance of homework in determining immigrant students' grades in schools in the USA context. *Educational Research*, 51(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/00131880802704624>
- Barron, K. E. y Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-Value-Cost Model of Motivation. En J. S. Eccles y K. Salmelo-Aro (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 503–509). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>
- Baş, G., Şentürk, C. y Çiğerci, F. M. (2017). Homework and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Issues in Educational Research*, 27(1), 31–50.
- Bembenutty, H. (2011). Meaning and maladaptive homework practices: The role of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced Academics*, 22, 448–473. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200304>
- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into Practice*, 43(3), 189–196. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_4
- Bergman, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. SM.
- Blumenfeld, P., Kempler, T. y Krajcik, J. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. En R. K. Sawyer (Edit.). *The Cambridge Handbook of the learning science* (pp. 475-488) Cambridge University Press.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G. y Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *The Journal of Early Adolescence*, 3(1-2), 105–120. <https://doi.org/10.1177/027243168331008>
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 41–55. <https://doi.org/10.1007/bf03173110>
- Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. En P. A. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 37–56). Academic Press <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50004-6>
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction*, 43, 76–83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.001>
- Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H. y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bravo, F.A. y Forero, A. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 120-136. <https://doaj.org/article/4e801f988eb547ddb755d2ea2f0f833b>
- Breaux, R. P., Langberg, J. M., Bouchtein, E., Eadeh, H. -M., Molitor, S. J. y Smith, Z. R. (2019). Brief homework intervention for adolescents with ADHD: Trajectories and predictors of response. *School Psychology*, 34(2), 201–211. <https://doi.org/10.1037/spq0000287>
- Brock, C. H., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D. y Han, K. T. (2007). Does homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from non-dominant backgrounds. *Urban Education*, 42, 349–372. <https://doi.org/10.1177/0042085907304277>
- Brophy, J. y Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (328–374). Macmillan.
- Bryan, T. y Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 488–499. <https://doi.org/10.1177/002221949402700804>
- Buijs, M. y Admiraal, W. (2013). Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 767–779. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0139-0>
- Cadime, A., Cruz, J., Silva, C. y Ribeiro, I. (2017). Homework self-regulation strategies: a gender and educational-level invariance analysis. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 30(8), 1–10. <http://doi.org/10.1186/s41155-017-0062-z>
- Caldeiro, G. P. (2007). ¿Cuál es el sentido de las tareas escolares?. http://educacion.idoneos.com/index.php/Opiniones_y_consultas_sobre_educaci%C3%B3n/Tareas_escolares
- Cardelle, M. y Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly*, 15(3), 251–261. <https://doi.org/10.2307/3586751>

- Castillo, M. A., Ruiz, J. C. y Castillo, M. I. (2017). Mejora de las capacidades cognitivas en personas mayores. *Salud y cuidados durante el desarrollo*, 1, 145-49.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. y Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/J.edurev.2015.01.002>
- Céspedes, R. (2017). *La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los centros de Educación Primaria de la Región de Murcia*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. <https://bit.ly/2ZOExQ5>
- Chen, C. y Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, 60, 551–561. <https://doi.org/10.2307/1130721>
- Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: a conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73–105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>
- Chi, M. T. y Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G. y Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel review*, 36(2), 255–276.
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory—self-report. *Journal of school psychology*, 44(4), 307–322. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2019). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015*. Eurydice and Cedefop Report. Publications Office of the European Union.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman. <https://doi.org/10.1037/11578-000>
- Cooper, H. (2001). Homework for All—in Moderation. *Educational leadership*, 58(7), 34–38.
- Cooper, H. (2007). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329420>

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

- Cooper, H. y Nye, B. (1994). Homework for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 470–479. <https://doi.org/10.1177/002221949402700802>
- Cooper, H. y Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143–153. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- 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. *The Journal of Experimental Education*, 69(2), 181–199. <https://doi.org/10.1080/00220970109600655>
- Cooper, H., Lindsay, J. J. y Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464–487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Cooper, H., 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(1), 70–83. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.70>
- Cooper, H., Robinson, J. y Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76, 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Cooper, H., Steenbergen-Hu, S. y Dent, A. L. (2012). Homework. En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major y H. L. Swanson (Eds.), *APA educational psychology handbook*, (vol. 3, pp. 475–495). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13275-019>
- Corno, L. (1996). Homework Is a Complicated Thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27–30. <https://doi.org/10.3102/0013189X025008027>
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529–548.
- Corno, L. (2001). Volitional Aspects of Self-Regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191–225). Lawrence Erlbaum.
- Corno, L. (2004). Introduction to the special issue work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669–1694. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00400.x>

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

- Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L. y Macias, S. (2001). When homework is not home work: after-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist*, 36(3), 211–221. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_6
- Coulter, F. (1979). *Homework: A neglected area of research*. British Educational.
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of Homework and Implications for Practice. *Theory into Practice*, 43(3), 182–188. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_3
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R. y Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, 27(2), 159–165. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.210>
- 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, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00032>
- Danielson, M. L., Strom, B. y Kramer, K. (2011). Real Homework Tasks: A Pilot Study of Types, Values, and Resource Requirements. *Educational Research Quarterly*, 35(1), 18–33.
- 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. [https://doi.org/10.1076/1380-3611\(200006\)6:2;1-E;F130](https://doi.org/10.1076/1380-3611(200006)6:2;1-E;F130)
- 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.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- DECRETO 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 171, de 9 de septiembre de 2014, pp. 37406 a 38087. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.html
- Dent, A. L. y Koenka, A. C. (2016). The Relation Between Self-Regulated Learning and Academic Achievement Across Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- Dettmers, S., Trautwein, U. y Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375–405. <https://doi.org/10.1080/09243450902904601>
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C. y Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001>
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. y 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. <https://doi.org/10.1037/a0018453>
- Dettmers, S., Yotyodying, S. y Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Domingo, M. y Marquès, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19(37), 169-175. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-09>
- Dotterer, A. M. y Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649–1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>
- Du, J., Xu, J. y Fan, X. (2016). Investigating factors that influence students' help seeking in math homework: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 48,29–35. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.03.002>
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. y Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. y Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144–161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>

- 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. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75–146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. y Schiefele, U. (1998). Motivation. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 3, pp. 1017- 1095). Wiley.
- Echaune, M., Ndiku, J. M. y Sang, A. (2015). Parental involvement in homework and primary school academic performance in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 46–54.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). Inclusive education as a right: framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. *Tejuelo*, 12, 26–46.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.2.162>
- Elmore, G. M. y Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Epstein, J. L. y Van Voorhis, F. L. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181–193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4
- Epstein, J. y Van Voorhis, F. (2012). The changing debate: from assigning homework to designing homework. En S. Suggate y E. Reese (Eds.), *Contemporary Debates in Child Development and Education* (pp. 263–273). Routledge

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J. y Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Farooq, M. S. y Rafique, N. (2019). Quality Improvement through Inclusive Education at Primary School Level. *Journal of Research & Reflections in Education*, 13(1), 81-91.
- Feito, R. (2020). Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial referencia al caso español. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 25, 163–182. <https://doi.org/10.18172/con.3957>
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2017). Students' achievement and homework assignment strategies. *Frontiers in Psychology*, 8(286), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00286>
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2014). Tareas Escolares en el hogar y rendimiento en Matemáticas: una aproximación Multinivel con estudiantes de Enseñanza Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 15–29. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/abstract?pii=109>
- Fiorella, L. y Mayer, R. E. (2015). *Learning as a generative activity: eight learning strategies that promote understanding*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107707085>
- Flunger, B., Gaspard, H., Häfner, I., Brisson, B. M., Dicke, A. L., Parrisius, C., Nagengast, B. y Trautwein, U. (2021). Relevance Interventions in the Classroom: A Means to Promote Students' Homework Motivation and Behavior. *AERA Open*, 7(1), 1–20.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A. y Schnyder, I. (2015). The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. *Learning and Instruction*, 39, 97–106. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.008>
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A. y Schnyder, I. (2017). A person-centered approach to homework behavior: Students' characteristics predict their homework learning type. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.002>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6>

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.019>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J. y Paris, A. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. Lippman (Eds.), *What Do Children Need to Flourish? The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society* (vol. 3, pp. 305–321). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19
- Froiland, J. M. y Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321–336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Fuentes, J., Albertos, J. y Torrandó, F. (2019). Towards the Mobile-Learning in the School: Analysis of Critical Factors on the Use of Tablets in Spanish. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-15.
- Fyfe, E. (2016). Providing feedback on computer-based algebra homework in middle-school classrooms. *Computers in Human Behavior*, 63(2), 568–574. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.082>
- Gallo, R. S. (2015). *Listen to the teacher! An exploration of the teacher's voice regarding homework* [Tesis Doctoral]. Capella University.
- Gambill, J. M., Moss, L. A. y Vescogni, C. D. (2008). The impact of study skills and organizational methods on student achievement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501312.pdf>
- Gaspard, H., Dicke, A. L., Flunger, B., Brisson, B. M., Häfner, I., Nagengast, B. y Trautwein, U. (2015). Fostering adolescents' mathematics value beliefs with a classroom-relevant intervention. *Developmental Psychology*, 51(9), 1226–1240. <https://doi.org/10.1037/dev0000028>
- Gebauer, M. M., McElvany, N., Bos, W., Köller, O. y Schöber, C. (2019). Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social Psychology of Education*, 23, 339–358. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09535-0>
- Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- Gelber, A. e Isen, A. (2013). Children's schooling and parents' behavior: Evidence from the head start impact study. *Journal of Public Economics*, 101, 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2013.02.005>
- Gill, B. P. y Schlossman, S. L. (2003). A Nation at Rest: The American Way of Homework. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(3), 319–337.
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S. y Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225–234. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006>
- Göllner, R., Damian, R. I., Rose, N., Spengler, M., Trautwein, U., Nagengast, B. y Roberts, B. W. (2017). Is doing your homework associated with becoming more conscientious? *Journal of Research in Personality*, 71, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.08.007>
- Gonida, E. N. y Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376–396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- González, G. A., Gómez, L. G. y Mata, A. J. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como alternativa para la estimulación de los procesos cognitivos en la vejez. CPU-e. *Revista de investigación educativa*, 14, 153-166.
- González, P., Lacasa, P. y Albuquerque, M. (1999). Los deberes escolares: ¿qué hay y qué buscamos? *Cultura y Educación*, 13, 21–36. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1174/113564002320584817>
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154.
- Grolnick, W. S. y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237–252. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep9406130692>
- Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross, (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3–24). Guilford Press.

- Guryan, J., Hurst, E. y Kearney, M. (2008). Parental Education and Parental Time with Children. *Journal of Economic Perspectives*, 22(3), 23–46. <https://doi.org/10.1257/jep.22.3.23>
- Häfner, A. y Stock, A. (2010) Time Management Training and Perceived Control of Time at Work. *The Journal of Psychology*, 144(5), 429–447. <https://doi.org/10.1080/00223980.2010.496647>
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Lawrence Erlbaum.
- Heimgartner-Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggel, A. y Baeriswyl, F. (2012). More chameleon effects in homework research: How the choice of instruments affects the associations between family background, parental homework involvement, and reading achievement. En H. Dumont (Ed.), *Elterliche Hausaufgabenhilfe unter dem Blickwinkel sozialer Disparitäten: Eine Untersuchung* (pp. 75–100). University of Tübingen.
- Hidi, S. y Renninger, A. K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hill, N. E. y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoeke, C. E. (2017). *Homework practices: teacher and parent perceptions of efficacy and purpose* [Tesis Doctoral]. East Tennessee State University. <https://dc.etsu.edu/etd/3283>
- Holloway, S. D., Campbell, E. J., Nagase, A., Kim, S., Suzuki, S., Wang, Q. y Baak, S. Y. (2016). Parenting self-efficacy and parental involvement: Mediators or moderators between socioeconomic status and children's academic competence in Japan and Korea. *Research in Human Development*, 13(3), 258–272. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1194710>
- Holte, K. L. (2016). Homework in Primary School: Could It Be Made More Child-Friendly? *Studia paedagogica*, 21(4), 13-33. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>
- Hong E. y Milgram R. M. (2000). *Homework: Motivation and Learning Preference*. Bergin & Garvey.
- Hong, E., Mason, E., Peng, Y. y Lee, N. (2015). Effects of homework motivation and worry anxiety on homework achievement in mathematics and English. *Educational Research and Evaluation*, 21(7-8), 491–514. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1131721>
- Hong, E., Peng, Y. y Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: grade, gender and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19, 269–276.

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. y Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Huizar, M. V. y de la Torre, Y. G. (2020). Aprendizaje autorregulado: las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y la lectura en la educación superior. *Red De Investigación Educativa*, 12(2), 31-45.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). *Abandono Educativo Temprano*. <https://www.ine.es/DEFIne/es/concepto.htm?c=5742&op=30471&p=1&n=20>
- 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.
- Jansen, R. S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Jak, S., y Kester, L. (2019). Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100292>
- Jenson, W. R., Sheridan, S. M., Olympia, D. y Andrews, D. (1994). Homework and students with learning disabilities and behavior disorders: A practical, parent-based approach. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 538–548.
- Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A. y Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2019). The relationship between homework and the academic progress of children in Spain during compulsory elementary education: A twin fixed-effects approach. *British Educational Research Journal*, 45(5), 1021–1049. <https://doi.org/10.1002/berj.3549>
- Kackar, H. Z., Shumow, L., Schmidt, J. A. y Grzetic, J. (2011). Age and gender differences in adolescents' homework experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2), 70–77. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.12.005>
- Katz, I. y Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429–442.
- Kaur, B. (2011). Mathematics homework: A study of three grade eight classrooms in Singapore. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 187–206. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9237-0>
- Keane, G. y Heinz, M. (2019). Differentiated homework: Impact on student engagement. *Journal of Practitioner Research*, 4(2), 1–23. <https://doi.org/10.5038/2379-9951.4.2.1111>
- Keith, T. Z. (1982). Time spent on homework and high school grades: A large sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 248–253.
- Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- Keith, T. Z. (1987). Children and homework. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Children's needs: Psychological perspectives* (pp. 275–282). NASP Publications.
- Keith, T. Z. y Cool, V. A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 3, 207–226.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., Bickley, P. G., Trivette, P. S. y Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 274–496.
- Kiewra, K. A. (2005). *Learn how to study and SOAR to success*. Pearson.
- Kitsantas, A., Winsler, A. y Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42–68. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-867>
- Knollmann, M., y Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 63-76.
- Kukliansky, I., Shosberger, I. y Eshach, H. (2014). Science teachers' voice on homework: beliefs, attitudes, and behaviors. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 229–250. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9555-8>
- Lam, S., Wong, B., Yang, H. y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 403-419) Springer.
- Landers, M. (2014). Teachers' homework strategies in the context of ambitious mathematics instruction: Developing new practices. *Ripem*, 4(3), 63–86.
- Langberg, J. M. (2011). *Homework, Organization and Planning Skills (HOPS) Interventions: A Treatment Manual*. National Association of School Psychologists (NASP) Publications.
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Becker, S. P., Girio-Herrera, E. y Vaughn, A. J. (2012). Evaluation of the Homework, Organization, and Planning Skills (HOPS) Intervention for Middle School Students with ADHD as Implemented by School Mental Health Providers. *School Psychology Review*., 41(3), 342–364.
- LaRocque, M., Kleiman, I. y Darling, S. (2011). Parental involvement: the missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

- Lee, J.S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177–185. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.807491>
- Lens, W., Matos, L. y Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del porqué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.9>
- Lewis, A.D., Huebner, E.S., Malone, P.S. y Valois, R.F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 249-262.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Li, J. y Song, S. (2013). The relationship among academic self-efficacy, academic emotions and learning adaptability of undergraduates. *China Journal of Health Psychology*, 21(9), 1429–1431.
- Li, Y., Lerner, J. y Lerner, R. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 801-815.
- Liang, S., Dong, M., Zhao, H., Song, Y. y Yang, A. (2022). Mindfulness and life satisfaction: The moderating effect of self-control and the moderated moderating effect of resilience. *Personality and Individual Differences*, 185, 111241. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111241>
- Liu, Y., Chai, X., Gong, S. y Sang, B. (2017). The influence of parents' autonomous motivation on primary school students' emotions in mathematics homework: The role of students' autonomous motivation and teacher support. *Psychological Development and Education*, 33(5), 577–586.
- Liu, Y., Sang, B., Liu, J., Gong, S. y Ding, X. (2019). Parental support and homework emotions in Chinese children: mediating roles of homework self-efficacy and emotion regulation strategies. *Educational Psychology*, 39(5), 617–635. <http://doi.org/10.1080/01443410.2018.1540769>
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- Locke, J. Y., Kavanagh, D. J. y Campbell, M. A. (2016). Overparenting and Homework: The Student's Task, But Everyone's Responsibility. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.29>
- Longman, D. G. y Atkinson, R. H. (2004). *College learning and study skills*. Wadsworth Publishing.
- Luque, L. E. (2007) Estimulación cognitiva mediante recursos informático. *Revista de la Asociación colombiana de Gerontología y Geriatria*, 21(4), 1093-1098.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>
- MacCann, C., Fogarty, G. J. y Roberts, R. D. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 618–623. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.015>
- Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J. y Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & education*, 152, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>
- Marcum, J. (2018). *Parent and teacher perceptions of elementary school homework* [Tesis Doctoral]. East Tennessee State University. <https://dc.etsu.edu/etd/3377>
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56, 133–146. <https://doi.org/10.1080/00049530412331283363>
- Martínez, M. L., Rayón, L. y Torrego, J.C. (2017). Las familias ante el abandono escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 59–78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.44617>
- Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J. M. y Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151–165. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T. y Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: a systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*, 34, 793-849. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5>
- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74–79.
- Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- Marzano, R. J., Gaddy, B. B. y Dean, C. (2000). *What Works in Classroom Instruction*. McREL.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. y Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD.
- Mayer, R. E. (2014a). Cognitive theory of multimedia learning. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 43–71). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014b). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 171–173. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.003>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1135117>
- McMullen, S. (2007). *The Impact of the Homework Time on Academic Achievement*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.529.2879&rep=rep1&type=pdf>
- Meirieu, P. (2005). *Los deberes en casa*. Octaedro.
- Miller, R. B. y Brickman, S. J. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9–3. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39>
- Moreno, M. (2008). El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria. *Pedagogía y saberes*, 28, 115–121.
- Motti-Stefanidi, F., Masten, A. y Asendorpf, J.B. (2015). School engagement trajectories of immigrant youth: Risks and longitudinal interplay with academic success. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 32–42. <https://doi.org/10.1177/0165025414533428>
- Mourão, R. (2009). *Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos auto-regulatórios na aprendizagem do inglês: um estudo com diários de TPC no 2.o ciclo do ensino básico* [Tesis Doctoral]. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/9759>
- Mousavi, S., Radmehr, F. y Alamolhodaei, H. (2012). The role of mathematical homework and prior knowledge on the relationship between students' mathematical performance, cognitive style and working memory capacity. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(3), 1223–1248. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1532>
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B. y Lindsay, J. J. (1999). Homework and achievement: explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school

- levels. *Social Psychology of Education*, 3(4), 295–317. <https://doi.org/10.1023/A:1009680513901>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Las tareas para casa como recurso para una enseñanza de calidad. *Revista de Psicología y Educación*, 9 (2), 31–44.
- Nichols, S. y Dawson, H. (2012). Assessment as a context for student engagement. En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 457-477) Springer.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (2ª Ed.). Routledge.
- Núñez, J. C., Epstein, J. L., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G. y Valle, A. (2017). How Do Student Prior Achievement and Homework Behaviors Relate to Perceived Parental Involvement in Homework? *Frontiers in Psychology*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01217>
- Núñez, J. C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M. L. y Valle, A. (2019). Student Perception of Teacher and Parent Involvement in Homework and Student Engagement: The Mediating Role of Motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Mourão, R. y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35(6), 726–746. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Fernández, M., Cerezo, R., Rodríguez, C. y Rosário, P. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73–84.
- 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. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 204–216. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878298>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. y Epstein, J. L. (2015). Relationships between 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. <http://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What Students Know and Can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M. y Jenson, W. R. (1994). Homework: A natural means of home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 9(1), 60–80. <https://doi.org/10.1037/h0088844>
- Ozcan, B. N. (2020). Measuring students' perceptions of teacher involvement in mathematics homework assignments: a scale development. *Journal of Education and Learning*, 9(6), 100–111. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n6p102>
- 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.
- Panadero, E. y Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J. y Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(6), 566–575. <http://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.0232>
- Parra-González, M. E., y Sánchez, C. A. (2019). La actuación docente con los deberes para casa en Educación Primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 301–320. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9686>
- Paschal, R. A., Weinstein, T. y Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97–104.
- Patall, E. A., Cooper, H. y Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Patiño, R. y Faba, C. (2015). “El uso social de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por la tercera edad y su relación con el Grado en Información y Documentación”. En: Actas del VII Encuentro Ibérico, EDICIC 2015. *Desafíos y oportunidades de las Ciencias de la Información y la Documentación en la era digital*. Universidad Complutense de Madrid.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pendergast, L., Nickens, L., Pham, S., Miliareisis, S. y Canivez, G. L. (2018). Race and gender differences in teacher perceptions of student homework performance: a preliminary examination. *Contemporary School Psychology*, 22, 294–302. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0162-x>
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal. Una propuesta metodológica basada en actitudes*. Alpe.
- Pfeiffer, V. (2018). Homework policy review: A case study of a public school in the Western Cape Province. *South African Journal of Education*, 38(1), 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1462>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. y Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Posada, D. M. y Taborda, M. A. (2013). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. *Uni-pluriversidad*, 12(2), 22–33.
- Pressman, R. M., Sugarman, D. B., Nemon, M. L., Desjarlais, J., Owens, J. A. y Schettini-Evans, A. (2015). Homework and family stress: With consideration of parents' self-confidence, educational level, and cultural background. *American Journal of Family Therapy*, 43, 297–313. <https://doi.org/10.1080/01926187.2015.1061407>
- Protheroe, N. (2009). Good homework policy = Good teaching. *Principal*, 89(1), 42–45.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J. y Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 54–75. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.54-76>
- Ramdass, D. y Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L. y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes *Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339–356. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14848>
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75, 346–353. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x>
- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. 189/1, de 4 de junio de 2018.
- Redding, S. (2000). *Parents and Learning*. The International Academy of Education (IAE). <http://www.iaoed.org/downloads/prac02e.pdf>
- Regueiro, B. (2018). *Metas académicas, deberes escolares y aprendizaje en estudiantes de secundaria* [Tesis Doctoral]. Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/21560>
- Regueiro, B., Núñez, J. C., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Rosário, P. (2016). Motivational profiles in high school students: Differences in behavioural and emotional homework engagement and academic achievement. *International Journal of Psychology*, 53(6), 449–457. <https://doi.org/10.1002/ijop.12399>
- Regueiro, B., Pan, I., Valle, A., Nuñez, J. C., Suárez, N. y Rosário, P. (2014). Motivación e implicación en los deberes escolares: diferencias en función del rendimiento escolar y del curso. *INFAD Revista de Psicología*, 1(7), 425–436. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.813>
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. M. y Fernández, N. S. (2015). 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. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.134>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47–63. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>
- Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Suárez, N. (2017). Changes in involvement in homework throughout compulsory secondary education. *Culture and Education*, 29, 254–278. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1306988>
- Renninger, K. A. y Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement* *Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- Motivation* (pp. 173–195). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50009-7>
- Renninger, K. A., Sansone, C. y Smith., J. L. (2004). "Love of Learning". En C. Peterson y M. E. P. Seligman (Eds.), *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. (pp. 161–179). Oxford University Press. <https://works.swarthmore.edu/fac-education/56>
- Rigo, D.Y. y Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 59-80. <http://dx.doi.org/10.6018/j/202161>
- Robson, D. A., Allen, M. S., y Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rodríguez, S., González-Suárez, R., Rodríguez-Llorente, C., Estévez, I. y Xu, J. (2021). Homework and Self-Regulated Learning. En S. Rodríguez, A. Valle, I. Piñeiro y B. Regueiro, *Handbook of homework: theoretical principles and practical applications* (pp. 39–61). Nova Science.
- Rodríguez, S., González-Suárez, R., Vieites, T., Piñeiro, I. y Díaz-Freire, F. M. (2022). Self-Regulation and Students Well-Being: A Systematic Review 2010–2020. *Sustainability*, 14, 1–26. <http://dx.doi.org/10.3390/su14042346>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Freire, C., Ferradás, M. M. y Rodríguez-Llorente, C. (2019). Relationship Between Students' Prior Academic Achievement and Homework Behavioral Engagement: The Mediating/Moderating Role of Learning Motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01047>
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Gómez-Taibo, M. L., Regueiro, B., Estévez, I. y, Valle, A. (2017). An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation. *Psicothema*, 29(2), 184–190. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.32>
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Piñeiro, I., Valle, A., Sánchez, B., Vieites, T. y Rodríguez-Llorente, C. (2020). Success in Mathematics and academic wellbeing in Primary School students. *Sustainability*, 12(9), 1–11. <https://doi.org/10.3390/su12093796>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria. *Aula abierta*, 44(2), 77-82.
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Pan, I., Sánchez, B. y Valle, A. (2015). Enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares en estudiantes de *Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 090–092. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.468>
- Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30(1), 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.001>
- 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.
- Rosário, P., Cunha, J., Nunes, A. R., Moreira, T., Núñez, J. C. y Xu, J. (2019). “Did you do your homework?” Mathematics teachers’ homework follow-up practices at middle school level. *Psychology in the Schools*, 56(1), 92–108. <https://doi.org/10.1002/pits.22198>
- Rosário, P., Cunha, J., Nunes, T., Nunes, A. R., Moreira, T. y Núñez, J. C. (2019). “Homework Should Be...but We Do Not Live in an Ideal World”: Mathematics Teachers’ Perspectives on Quality Homework and on Homework Assigned in Elementary and Middle Schools. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00224>
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M. y Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31–49. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P., Abilio, L. y Paiva, O. (2010). Eficacia del programa «(Des)venturas de Testas» para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, 22(4), 828–834. <https://hdl.handle.net/1822/11957>
- 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). Nova Science.
- Rosário, P., Núñez, J. A., Ferrando, J. P., Paiva, M. O., Lourenço, A., Cerezo, R. y Valle, A. (2013). The relationship between approaches to teaching and approaches to studying: A two-level structural equation model for biology achievement in high school. *Metacognition and Learning*, 8, 47–77. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9095-6>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O. y Polydoro, S. (2013). Approaches to teaching in High School when considering contextual variables and teacher variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 25–45. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.6215>
- Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- 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. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.001>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Suárez, N., Fuentes, S. y Moreira, T. (2015). The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: a randomized-group design. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01528>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S. y Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 168–180. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001>
- Rosenberg, M. (1986). Self-Concept from Middle Childhood Through Adolescence. En J. Suls y A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological Perspectives on the Self* (vol. 3, pp. 107-131). Lawrence Erlbaum.
- Rudman, N. P. C. (2014). A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in a primary school. *Research in Education*, 9(1), 12–29. <https://doi.org/10.7227/RIE.91.1.2>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Samayoa, P. (2006). *Tareas inteligentes*. <http://www.psicopedagogia.com/tareas-inteligentes>
- Schultz, M. D. (1999). *Parental involvement in low -income and minority children's education* [Tesis Doctoral]. State University of New York.
- Schunk, D. H. y Ertmer, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 251–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.251>
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Sha, L., Schunn, C., Bathgate, M. y Ben-Eliyahu, A. (2016). Families support their children's success in science learning by influencing interest and self-efficacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(3), 450–472. <https://doi.org/10.1002/tea.21251>

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

- Shellard, E. G. y Turner, J. R. (2004). *Homework: Research and best practice*. ERS Focus on Educational Research Service.
- Shernoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Springer.
- Skinner, E., Kindermann, T., Connel, J. y Wellborn, J. (2009). *Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development*. En K. Wentzel, & A. Wigfield (2009). *Handbook of motivation at school* (pp. 223- 245). Routledge.
- Sorić, I., Penezić, Z. y Burić, I. (2013). Big five personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions. *Psihologijske Teme*, 22(2), 325–349.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. En Berliner, D. & Calfee, R. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). Simon & Schuster Macmillan.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). Simon & Schuster Macmillan.
- Suárez, N. (2015). *Deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de educación obligatoria* [Tesis Doctoral]. Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/33360>
- Suárez, N., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cerezo, R., Regueiro, B. y Rosário, P. (2017). Tareas para casa, rendimiento académico e implicación de padres y profesores. *Revista INFAD de Psicología*, 7(1), 417–424. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.811>
- Suárez, N., Regueiro, B., Epstein, J. L., Piñeiro, I., Díaz, S. M. y Valle, A. (2016). Homework Involvement and Academic Achievement of Native and Immigrant Students. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01517>
- Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M. M., Guisande, M. A. y Rodríguez, S. (2019). Individual Precursors of Student Homework Behavioral Engagement: The Role of Intrinsic Motivation, Perceived Homework Utility and Homework Attitude. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>
- Sun, M., Du, J., Xu, J. y Liu, F. (2019). Homework goal orientation scale: measurement invariance and latent mean differences across gender and grade level. *Psychology in the Schools*, 56, 465–477. <https://doi.org/10.1002/pits.22206>
- Swartz, R. (2013). *El aprendizaje basado en pensamiento*. SM.
- Sweller, J., Ayres, P. y Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.
- Taşkın, F. (2014). Elementary school students' views on the homework given in science courses. *Educational Research and Reviews*, 9 (17), 594-605. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1809>
- Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- Thelamour, B. y Jacobs, D. L. (2014). Homework Practices of English and Non-English-Speaking Parents. *Urban Education*, 49(5), 528–542. <https://doi.org/10.1177/0042085913481360>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: a meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. M. y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/et2016341119135>
- Torrado, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160- 173.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372–388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein, U. y Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 116–145. <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- Trautwein, U. y 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. y Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26–50. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1084>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00921.x>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I. y Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.101.1.176>
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M. y Ludtke, 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>
- Upadyaya, K. y Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Valle, A. y Rodríguez, S. (Eds.) (2020). *MITCA: Método de Implementación de Tareas para Casa*. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497930>
- Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2017). *Informe sobre los deberes escolares*. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562–569. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E. y Nunes, A. R. (2015). Predicting approach to homework in Primary school students. *Psicothema*, 27(4), 334–340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.118>
- Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Regueiro, B., Freire, C. y Rosário, P. (2019). Time spent and time management in homework in elementary school students: A person-centered approach. *Psicothema*, 31(4), 422–428.
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Rosário, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 19–31.
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology* 7(463), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>

- Valle, A., Regueiro, B., Suárez, N., Núñez, J. C., Rosário, P. y Pan, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 123–142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2810/281056021008>
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive Homework in Middle School: Effects on Family Involvement and Science Achievement. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 323–338. <https://doi.org/10.1080/00220670309596616>
- Van Voorhis, F. L. (2011). Costs and Benefits of Family Involvement in Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220–249. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200203>
- Vatterott, C. (2010). Five hallmarks of good homework. *Educational leadership*, 68(1), 10–15.
- Vatterott, C. (2011). Making Homework Central to Learning. *Educational Leadership*, 69(3), 60–64.
- Vatterott, C. (2018). *Rethinking Homework: Best Practices That Support Diverse Needs*. ASCD.
- Vila, D. (2012). A vueltas con los deberes. *Muface*, 222, 28–33.
- Wagner, P., Schober, B. y Spiel, C. (2008). Time students spend working at home for school. *Learning and Instruction*, 18(4), 309–320. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.03.002>
- Walberg, J. H. y Paik, D. J. (2000). *Effective educational practices*. The International Academy of Education (IAE). http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_03_eng.pdf
- Walker, J. M. T. y Hoover-Dempsey, K. V. (2001). *Age-related patterns in student invitations to parental involvement in homework*. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, W.A.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetselm, 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*. Harvard University Press.
- Wang, M. T. y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.
- Wang, M. T. y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- Wang, M., Willett, J. y Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465–480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Warton, P. M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 213–221. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01238.x>
- Warton, P. M. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Students. *Educational Psychologist, 36*(3), 155–165. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2
- Wei, J., Pomerantz, E. M., Fei-Ying, F., Yu, Y., Wang, M. y Wang, Q. (2019). Why does parent's involvement in youth's learning vary across elementary, middle, and high school? *Contemporary Educational Psychology, 56*, 262–274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.007>
- Weinstein, C. E., Acee, T. W. y Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning, 126*, 45–53.
- Weirnet, F. E. y Helmke, A. (1995). Learning from wise mother nature or big brother instructor: The wrong choice as seen from an educational perspective. *Educational Psychologist, 30*, 135–142.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*(1), 49–78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C. y Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 451–469. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*(4), 327–353. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)
- Winne, P. H. y Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Routledge.
- Winne, P. H. y Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- Woodhead, M., Ames, P., Abebe, W. y Streuli, N. (2009). *Equity and quality?: Challenges for early childhood and primary education in Ethiopia, India and Peru* (1° Ed.). Bernard van Leer Foundation.
- Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *The Journal of Educational Research*, 99(1), 46–55. <https://doi.org/10.3200/joer.99.1.46-55>
- Xu, J. (2007). Middle-School Homework Management: More than just gender and family involvement. *Educational Psychology*, 27(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/01443410601066669>
- Xu, J. (2008a). Models of secondary school students' interest in homework: a multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 45, 1180–1205. <http://doi.org/10.3102/0002831208323276>
- Xu, J. (2008b). Validation of Scores on the Homework Management Scale for High School Students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(2), 304–324. <https://doi.org/10.1177/0013164407301531>
- Xu, J. (2010a). Homework Purposes Reported by Secondary School Students: A Multilevel Analysis. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 171–182. <http://doi.org/10.1080/00220670903382939>
- Xu, J. (2010b). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20, 34–39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.001>
- Xu, J. (2014). Regulation of motivation: predicting students' homework motivation management at the secondary school level. *Research Papers in Education*, 29(4), 457–478. <http://doi.org/10.1080/02671522.2013.775324>
- Xu, J. (2016). Emotion regulation in mathematics homework: An empirical study. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 1–11. <http://doi.org/10.1080/00220671.2016.1175409>
- Xu, J. (2018). Reciprocal effects of homework self-concept, interest, effort, and math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 42–52. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.002>
- Xu, J. (2021). Empirically derived profiles of homework purposes in eleventh grade students: a latent profile analysis. *Current Psychology*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01987-y>
- Xu, J. y Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100(2), 402–436.
- Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante*

- Xu, J. y Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103(5), 503–517. <https://doi.org/10.1086/499737>
- Xu, J. y Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behavior: homework management at the secondary school level. *Journal of Educational Research*, 106(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658457>
- Xu, J., Fan, X. y Du, J. (2017). Homework Emotion Regulation Scale: Confirming the factor structure with high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35, 437–441. <https://doi.org/10.1177/0734282916640438>
- Xu, J., Wang, C., Du, J. y Núñez, J.C. (2022). Profiles of student-perceived teacher homework involvement, and their associations with homework behavior and mathematics achievement: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 96, 102159. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102159>
- Xu, M., Kushner-Benson, S. N., Mudrey-Camino, R., y Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(2), 237–269. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9104-4>
- Yang, F. y Tu, M. (2020). Self-regulation of homework behaviour: relating grade, gender, and achievement to homework management. *Educational Psychology*, 40(4), 392–408. <http://doi.org/10.1080/01443410.2019.1674784>
- Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., Hessert, W. T., Williams, M. E. y Cohen, G. L. (2014). Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide critical feedback across the racial divide. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(2), 804–824. <https://doi.org/10.1037/a0033906>
- Zakharov, A., Carnoy, M. y Loyalka, P. (2014). Which teaching practices improve student performance on high-stakes exams? Evidence from Russia. *International Journal of Educational Development*, 36, 13–21. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059314000078>
- Zare, R. N., Cox, C. T., Murphy, K. y Bayas, C. (2017). Implementation of Peer-Reviewed Homework Assignments. *Journal of College Science Teaching*, 46(3), 40–46.
- Zhou, S., Zhou, W. y Traynor, A. (2020). Parent and teacher homework involvement and their associations with students' homework disaffection and mathematics achievement.

Learning and Individual Differences, 77, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101780>

- Zhu, Y. y Leung, F. K. S. (2012). Homework and mathematics achievement in Hong Kong: Evidence from the TIMSS 2003. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(4), 907–925. <https://doi.org/10.1007/s10763-011-9302-3>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- 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. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- 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.267–295). Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. y Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B. J. y Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- Zimmerman, B. J. y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). Routledge.

ANEXOS



ANEXOS**Anexo 1.** Instrumentos de evaluación

Número asignado en clase:	Sexo: Mujer / Hombre	Colegio o Instituto:
Curso:	Grupo:	País de nacimiento:

En **matemáticas** suelo sacar:

Insuficiente Suficiente Bien Notable Sobresaliente

En **lengua** suelo sacar:

Insuficiente Suficiente Bien Notable Sobresaliente

PARTE I**Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE)**

1. De los deberes que ponen los profesores ¿cuántos haces normalmente?

1. Ninguno
2. Algunos
3. La mitad
4. Casi todos
5. Todos

2. Por lo general ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) cada día de lunes a viernes?

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

3. Por lo general ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) durante el fin de semana?

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

4. Cuando llega el momento de hacer los deberes, encuentro una excusa para dejarlos para más tarde

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre

5. Cuando empiezo a hacer los deberes me concentro y no pienso en otra cosa hasta que termino

1. Nunca
2. Casi nunca
3. A veces
4. Casi siempre
5. Siempre

6. Mi opinión sobre los deberes es que...

1. No sirven para nada
2. Son poco útiles
3. Son algo útiles
4. Son bastante útiles
5. Son muy útiles

7. Algunos alumnos realizan los deberes y otros no. ¿Cuántos deberes haces tú habitualmente?

1. Ninguno
2. Algunos
3. La mitad
4. Casi todos
5. Todos

8. Por lo general, ¿cuánto tiempo sueles dedicar al día a hacer los deberes?

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

9. Los estudiantes suelen hacer los deberes en casa, pero mucho del tiempo que dedican a los deberes lo desaprovechan porque se distraen con el móvil, se distienden con el ordenador, piensan en otras cosas... ¿tú qué haces con el tiempo que dedicas a los deberes?

1. Lo desaprovecho totalmente (me distraigo con cualquier cosa)
2. Lo desaprovecho más de lo que debiera
3. Regular (a veces lo aprovecho y otras veces no)
4. Lo aprovecho bastante
5. Lo aprovecho totalmente (me concentro en los deberes hasta que los termino)

<p>10. Hacer los deberes es algo muy habitual, ya que los profesores creen que son útiles para poder aprender las materias. ¿Cómo ves tú de útiles los deberes?</p> <p>1. Nada útiles 2. Poco útiles 3. Algo útiles 4. Bastante útiles 5. Muy útiles</p>					
<p>1=Totalmente falso 2=Bastante falso 3=A veces cierto 4=Bastante cierto 5=Totalmente cierto</p>					
1. Hago siempre los deberes porque así mis compañeros ven que me esfuerzo y soy más popular	1	2	3	4	5
2. Hacer los deberes me permite ver si entiendo lo que se explica en clase y, si tengo dudas, poder preguntar al profesor al día siguiente	1	2	3	4	5
3. Si hago los deberes es solo porque así consigues la aprobación del profesor	1	2	3	4	5
4. Si mis padres o los profesores no me riñeran, seguro que no haría los deberes	1	2	3	4	5
5. Disfruto haciendo los deberes pues me permiten aprender más	1	2	3	4	5
6. Hacer los deberes me ayuda a comprender lo que se está dando en clase	1	2	3	4	5
7. Hacer los deberes me ayuda a aprender cómo planificar mi tiempo	1	2	3	4	5
8. Hago los deberes para ser de los mejores de la clase	1	2	3	4	5
9. Hacer los deberes me ayuda a ser más responsable	1	2	3	4	5
10.Hacer los deberes me ayuda a desarrollar una buena disciplina	1	2	3	4	5
11.Hacer los deberes me ayuda a sacar buenas notas	1	2	3	4	5
12.Hacer los deberes me ayuda a prepararme para la lección del día siguiente	1	2	3	4	5
13. Generalmente, creo que los deberes son muy interesantes	1	2	3	4	5

14. En general, odio los deberes	1 2 3 4 5
15. Normalmente, copio los deberes de algún compañero	1 2 3 4 5
16. Creo que hacer los deberes en casa hace que aumente mi interés por las asignaturas	1 2 3 4 5
17. Me pongo tan nervioso al hacer los deberes que no recuerdo las cosas que he aprendido	1 2 3 4 5
18. Solo pensar en hacer los deberes me pone nervioso	1 2 3 4 5
19. Cuando me pongo a hacer los deberes pienso en lo mal que debo estar haciéndolos	1 2 3 4 5
20. Al hacer los deberes me noto preocupado y disgustado	1 2 3 4 5
21. Me encuentro más motivado para hacer los deberes que para otras cosas	1 2 3 4 5
22. Me cuesta más concentrarme cuando hago los deberes que cuando estoy realizando cualquier otra actividad fuera de clase	1 2 3 4 5
23. Me encuentro de buen humor mientras estoy haciendo los deberes	1 2 3 4 5
24. De todas las tareas que hago fuera de clase, creo que hacer los deberes es una de mis tareas favoritas	1 2 3 4 5
25. Los profesores dan mucha importancia a si hacemos o no los deberes	1 2 3 4 5
26. Los profesores se aseguran de que todos entendemos los deberes que hay que hacer	1 2 3 4 5
27. Los profesores adaptan la dificultad de los deberes a cada uno de nosotros	1 2 3 4 5
28. Los profesores revisan si hemos hecho los deberes todos los días	1 2 3 4 5
29. Los profesores nos riñen si no hacemos los deberes	1 2 3 4 5
30. Los profesores nos valoran que hagamos los deberes, aunque no los traigamos bien hechos	1 2 3 4 5
31. Los profesores tienen muy en cuenta en la nota de las evaluaciones si se han hecho los deberes	1 2 3 4 5
32. En clase se corrigen los deberes para ver en qué hemos fallado	1 2 3 4 5
33. El profesor si ve que haces regularmente los deberes te felicita	1 2 3 4 5
34. Mis padres están muy pendientes de si hago siempre todos los deberes	1 2 3 4 5
35. Creo que mis padres no se enteran si hago o no los deberes	1 2 3 4 5
36. Mis padres me preguntan si necesito ayuda con los deberes	1 2 3 4 5

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

37. Generalmente, alguno de mis padres me ayuda con los deberes si lo necesito	1 2 3 4 5
38. Cuando tengo dudas al hacer los deberes, las explicaciones de mis padres me resultan muy útiles	1 2 3 4 5
39. Mis padres dan mucha importancia a mi trabajo con los deberes	1 2 3 4 5
40. Antes de hacer ninguna actividad extraescolar, mis padres se aseguran de que he hecho los deberes	1 2 3 4 5
41. Mis padres no me dejan ver la televisión, jugar, salir, etc., hasta que haya terminado los deberes	1 2 3 4 5
42. Si no hago los deberes, mis padres me castigan	1 2 3 4 5
43. Hacer los deberes suele provocar discusiones con mis padres	1 2 3 4 5

PARTE II

Inventario de Procesos de Estudio

1=Totalmente falso

2=Bastante falso

3=A veces cierto

4=Bastante cierto

5=Totalmente cierto

1. Hago los deberes con interés ya que me permiten dominar mejor lo que el profesor va explicando en clase diariamente.	1 2 3 4 5
2. Cuando me pongo a hacer los deberes no me paro a pensar en las diferentes formas de hacerlos o cualquier otra cosa, simplemente los hago como dice el profesor que hay que hacerlos.	1 2 3 4 5
3. Para mí, hacer los deberes es algo realmente aburrido; los hago más que nada por obligación.	1 2 3 4 5
4. Cuando estoy haciendo los deberes pienso en cómo lo estoy haciendo para comprobar si aplico lo que nos enseñó el profesor en clase, y si no es así ver cómo puedo hacerlo mejor.	1 2 3 4 5
5. Hacer los deberes es una gran oportunidad para comprobar hasta qué punto dominas los conocimientos de las materias.	1 2 3 4 5

6. Para hacer los deberes utilizo la libreta o el libro, miro cómo se han hecho otros ejercicios parecidos y los hago de la misma forma.	1 2 3 4 5
7. No me importa si aprendo o no al hacer los deberes, lo único en lo que pienso es en terminar lo antes posible.	1 2 3 4 5
8. Antes de ponerme a hacer los deberes suelo pensar si tengo claro lo que se ha dado en clase y, si no es así, repaso la lección antes de comenzar.	1 2 3 4 5
9. Me encanta hacer los deberes ya que casi siempre termino con una buena sensación de competencia y me siento orgulloso de mí.	1 2 3 4 5
10. Suelo hacer los deberes, pero pocas veces me fijo en cómo lo estoy haciendo.	1 2 3 4 5
11. Si soy sincero, tengo que reconocer que hago los deberes porque si no me castigan (padres, profesores).	1 2 3 4 5
12. Cuando hago los deberes pienso en las diferentes formas de hacerlos, si entiendo lo que hago y si sé aplicarlo a otras tareas similares pero no resueltas en clase previamente (otros problemas, otro comentario de texto, etc.).	1 2 3 4 5

PARTE III

Escala de Compromiso Escolar

- 1=Nunca
 2=Alguna vez
 3=A veces
 4=Casi siempre
 5=Siempre

1. Leo libros extra sobre cosas que hacemos en el colegio	1 2 3 4 5
2. Si no sé lo que significa una palabra cuando leo, hago algo para averiguarlo	1 2 3 4 5
3. Sigo las reglas que marcan en mi colegio	1 2 3 4 5
4. En clase presto atención	1 2 3 4 5
5. Me gusta estar en el colegio	1 2 3 4 5
6. Terminó mi tarea a tiempo	1 2 3 4 5

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

7. Estoy contento/a con lo que hago en el colegio	1 2 3 4 5
8. En clase me divierto	1 2 3 4 5
9. Intento ver programas en televisión sobre cosas que hacemos en el colegio	1 2 3 4 5
10. Me aburro en mi colegio	1 2 3 4 5
11. Reviso mis deberes por si tengo errores	1 2 3 4 5
12. Cuando leo un libro me hago preguntas para asegurarme de que entiendo lo que leo	1 2 3 4 5
13. Si no entiendo lo que leo, vuelvo atrás y lo leo de nuevo	1 2 3 4 5
14. Hablo con gente de fuera de mi colegio sobre lo que aprendo en clase	1 2 3 4 5
15. Me meto en problemas en el colegio	1 2 3 4 5
16. Me interesa el trabajo que hago en el colegio	1 2 3 4 5
17. En el colegio estoy contento/a	1 2 3 4 5
18. Cuando estoy en clase me dedico a trabajar (estudiar)	1 2 3 4 5
19. Estudio en casa aunque no haya exámenes	1 2 3 4 5

PARTE IV

Inventario de Estrategias de Autorregulación

1=Nunca

2=Alguna vez

3=A veces

4=Casi siempre

5=Siempre

1. Me aseguro de que nadie me moleste cuando me pongo a estudiar	1 2 3 4 5
2. Intento estudiar en un sitio tranquilo	1 2 3 4 5
3. Pienso en el tipo de preguntas que me pueden poner en el examen	1 2 3 4 5

4. Le pregunto a mi profe qué temas van a entrar en el próximo examen	1	2	3	4	5
5. Confío en mis notas/apuntes de clase para estudiar	1	2	3	4	5
6. Estudio mucho incluso cuando hay cosas más divertidas para hacer en casa	1	2	3	4	5
7. Me pregunto a mí mismo para ver cuánto he aprendido durante el estudio	1	2	3	4	5
8. Hago un horario para ayudarme a organizar mi tiempo de estudio	1	2	3	4	5
9. Uso carpetas o archivadores para organizar mis materiales de estudio	1	2	3	4	5
10. Pierdo notas o materiales que son importantes para estudiar	1	2	3	4	5
11. Aunque pudiese, no iría a clases de repaso para estudiar	1	2	3	4	5
12. Espero hasta el último día para ponerme a estudiar para los exámenes	1	2	3	4	5
13. Trato de no pensar en lo que no me sé	1	2	3	4	5
14. Intento relacionar lo que nos enseñan en clase con cosas que ya sé	1	2	3	4	5
15. Intento saber cómo van a ser los próximos exámenes.	1	2	3	4	5
16. Trato de estudiar en un lugar que no tenga distracciones (por ejemplo, ruido, gente hablando)	1	2	3	4	5
17. Cuando no entiendo algo pregunto a mi profe	1	2	3	4	5
18. Hago cuadros o dibujos para ayudarme a aprender cosas nuevas	1	2	3	4	5
19. Cuando no entiendo algo lo dejo o abandono	1	2	3	4	5
20. Me olvido de llevar a casa cosas que me hacen falta para estudiar	1	2	3	4	5
21. Me digo a mí mismo lo que quiero aprender durante el estudio	1	2	3	4	5
22. Reviso los deberes que nos mandan por si no entiendo algo	1	2	3	4	5
23. Evito hacer preguntas en clase sobre cosas que no entiendo	1	2	3	4	5
24. Me digo que debo seguir intentándolo cuando me está constando hacer o aprender algo	1	2	3	4	5
25. Organizo cuidadosamente mis materiales de estudio para no perderlos	1	2	3	4	5
26. Dejo que mis amigos me interrumpen cuando estoy estudiando	1	2	3	4	5
27. Pienso en la mejor manera de estudiar antes de empezar a estudiar	1	2	3	4	5
28. Termino todas las tareas antes de ir a jugar o con mis amigos	1	2	3	4	5

PARTE V

Creencias de Autoeficacia (MSLQ)

1=No creo

2=Más bien creo que no

3=Más bien creo que si

4=Casi seguro que si

5=Seguro que si

1. Creo que obtendré muy buenas notas en matemáticas este curso	1	2	3	4	5
2. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de matemáticas este curso	1	2	3	4	5
3. Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que nos enseñan en matemáticas	1	2	3	4	5
4. Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que explique el profesor de matemáticas este curso	1	2	3	4	5
5. Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los ejercicios y exámenes de matemáticas	1	2	3	4	5
6. Creo que me irá bien en matemáticas este curso	1	2	3	4	5
7. Estoy seguro de que puedo dominar los procedimientos y técnicas que se enseñan en matemáticas .	1	2	3	4	5
8. Teniendo en cuenta la dificultad de las matemáticas , el/la profesor/a y mis capacidades, creo que me irá bien este curso.	1	2	3	4	5
9. Creo que en lengua obtendré muy buenas notas este curso	1	2	3	4	5
10. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de lengua este curso	1	2	3	4	5
11. Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en lengua .	1	2	3	4	5
12. Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que explique el profesor/a de lengua este curso.	1	2	3	4	5
13. Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de lengua	1	2	3	4	5
14. Creo que en lengua me irá bien este curso.	1	2	3	4	5
15. Estoy seguro de que puedo dominar las habilidades y reglas que se enseñan en lengua	1	2	3	4	5
16. Teniendo en cuenta la dificultad de lengua , el/la profesor/a y mis capacidades, creo que me irá bien este curso.	1	2	3	4	5

Anexo 2. Ejemplo planificación MITCA para los docentes**PREESCRIPCIÓN SEMANAL****1.-ADJUNTA FOTO/S TAREA/S****2.- PON NOMBRE TAREAS**

NOMBRE DE LAS TAREAS (REFERENTE COGNITIVO/CONTENIDO)

- –
- –
- –

3.- VALOR TAREAS

VALOR DE LAS TAREAS (INTERÉS/LOGRO/UTILIDAD)

- –
- –
- –

4.- NO TE OLVIDES DE TRABAJAR EN EL AULA LA PLANIFICACIÓN DE LOS DEBERES DURANTE LAS PRIMERAS 6 SEMANAS (Puedes mandar alguna foto de la planificación de alguno de tus alumnos/as)

TAREAS

- –
- –
- –

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
FRANJA HORARIA							
ESTIMACIÓN TIEMPO							

Anexo 3. Plantilla para docentes: MITCA, prescripción de tareas diversas**Identificación de tipo de tareas MES X (INDIQUE número de cada tipo)**

TAREAS			
SEMANA 1			
		POST-TEMA	PRE-TEMA
TIPO	(a)Selección/reconocimiento/memorización/repaso		
	(b)Organización/categorización/jerarquización		
	(c)elaboración/inferencia		
SEMANA 2			
		POST-TEMA	PRE-TEMA
TIPO	(a)Selección/reconocimiento/memorización/repaso		
	(b)Organización/categorización/jerarquización		
	(c)elaboración/inferencia		
SEMANA 3			
		POST-TEMA	PRE-TEMA
TIPO	(a)Selección/reconocimiento/memorización/repaso		
	(b)Organización/categorización/jerarquización		
	(c)elaboración/inferencia		

Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante

		SEMANA 4	
		POST-TEMA	PRE-TEMA
TIPO	(a) Selección/reconocimiento/memorización/repaso		
	(b) Organización/categorización/jerarquización		
	(c) elaboración/inferencia		

(a) **selección/reconocimiento/memorización/repaso:** Tareas que impliquen seleccionar, reconocer, identificar o escribir definiciones, conceptos o procedimientos.

(b) **organización/categorización/jerarquización:** Tareas que impliquen ordenar ideas, construir tablas de clasificación o elaborar esquemas, diagramas de pasos o secuencia... (**no reproducir**)

(c) **elaboración/inferencia:** Tareas que impliquen parafrasear –decir con las propias palabras-, ejemplificar, resolver problemas novedosos, elaborar explicaciones para otros, construir historias o problemas, hacer suposiciones, suponer información no explícita, resolver supuestos o situaciones nuevas, argumentar opiniones, defender posiciones.

Anexo 4. Plantilla para docentes: MITCA, evaluación de los deberes escolares**CORRECCIÓN SEMANAL**

Recuerda **corregir de manera individual (5)** haciendo constar:

-ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS.

-REFERIR MEJORAS AL ESFUERZO, CUIDADO, DEDICACIÓN DEL ALUMNO/A

O bien, **corregir todas las tareas en clase (4)** para que todos los alumnos puedan comprobar la corrección

TAREA	CORRECCIÓN				
	TIPO 1.- <i>Deberes hechos</i>	TIPO 2.- <i>Consulta dudas</i>	TIPO 3.- <i>Resuelve dudas</i> <i>Clase</i>	TIPO 4.- <i>Resuelve todo</i> <i>Clase</i>	TIPO 5.- <i>Individual</i>

• -

• -

• -

• -

Anexo 5. Ejemplo de la planificación de un estudiante MITCA

alumnos/as)

TAREAS							
1. - Reconocer, identificar y resolver operaciones con decimales 2. - Realizar inferencias a través de la lectura de un texto 3. - Memorizar los determinantes e las construcciones							
	LUNES	MARTES	MIERCOLE	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMING
FRANJA HORARIA		3		1	2		
ESTIMACIÓN TIEMPO		19:00/ 19:30		17:30/ 18:00	15:00/ 15:30		

Anexo 6. Manual MITCA

Acceda al manual MITCA (disponible en varios idiomas) a través del código QR que se presenta a continuación:

SCAN ME!



