

# Cambios en el compromiso con los deberes escolares y su incidencia sobre el rendimiento académico en educación primaria

Autora: Carolina Rodríguez Llorente

---

Tesis doctoral UDC / 2023

Director: Antonio Valle Arias

Directora: Susana Rodríguez Martínez

Programa de Doctorado en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



D. Antonio Valle Arias, Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación, y Dña. Susana Rodríguez Martínez, Titular de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidade da Coruña, en calidad de director y directora de la tesis doctoral de Dña. Carolina Rodríguez Llorente, titulada *Cambios en el compromiso con los deberes escolares y su incidencia en el rendimiento académico en educación primaria*, autorizan su lectura y defensa pública para optar a la Mención Internacional por considerar que reúne los requisitos académicos, científicos y metodológicos requeridos.

A Coruña, 30 de mayo de 2023

Fdo. Antonio Valle Arias

Fdo. Susana Rodríguez Martínez





Universidade do Minho

Pedro Rosário, Professor de la *Universidade do Minho* y vice. presidente de la *Escola de Psicologia*, comunica que la doctoranda de la UDC, CAROLINA RODRÍGUEZ LLORENTE ha concluido satisfactoriamente su estancia de tres meses (mayo, junio y julio de 2019) en el Grupo de Investigación GUIA, siendo la fecha de finalización de la misma el 31 de julio de 2019. La fecha de incorporación de la alumna tuvo lugar el 2 de mayo y, desde entonces, estuvo desempeñando diversas tareas de carácter investigador gracias a la concesión de una *ayuda para estancias predoctorales INDITEX-UDC 20/19*.

La dirección de la doctoranda en el centro ha sido:

*Escola de Psicologia  
Grupo de Investigaçao GUIA  
Campus de Guaitar  
4710-057 Braga  
Portugal*



PedroRos.ario

Professor Associado com Agregaçao

Vice. presidente para a Investigaçao





Graduate School of Education  
Kyoto University

Yoshida-Honmachi, Sakyo-ku, Kyoto 606-8501, Japan  
Tel: +81-75-753-3040 Fax: +81-75-753-3049

April 7, 2023

TO WHOM IT MAY CONCERN

**CAROLINA RODRÍGUEZ LLORENTE**

I am writing this letter to confirm that *Carolina Rodríguez Llorente*, a doctoral student from Universidade da Coruña in Spain, was a Visiting Researcher at the Graduate School of Education of Kyoto University in Japan from January 7 to April 7, 2023.

While visiting my laboratory, Miss Rodriguez participated in regular research meetings and conducted data collection for a new collaborative research study. She gave an invited lecture at Kyoto University of Education. She also met and had discussions with various professors and researchers here at Kyoto University as well as a number of other universities in Japan, including the University of Tokyo and Hiroshima University.

It was a pleasure having Miss Rodriguez here. She successfully engaged in collaborative research which I am certain will subsequently lead to a journal publication, established a network of possible future collaborators here in Japan, and made many friends. In short, her 3-month stay here has been very successful and genuinely fruitful.

Please do not hesitate to contact me if you have any questions at all or if you need any other pertinent details concerning Miss Rodriguez' research visit here.

Yours sincerely

Emmanuel Manalo, PhD  
Professor, Graduate School of Education

Email: manalo.emmanuel.3z@kyoto-u.ac.jp

Phone: +81-75-753-3040



Esta tesis doctoral se ha desarrollado en el marco de los Proyectos de Investigación EDU2013-44062-P (Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, MINECO), EDU2017-82984-P (Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, MEICO) y PID2021-195898NB-I00 (Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, 2021-2023, MICIU), cuyos investigadores principales son los directores de la misma. Asimismo, se ha llevado a cabo gracias a la ayuda FPU (Ref.: FPU18/02191) concedida por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a la autora de la tesis doctoral dentro del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 (Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, Subprograma de Formación de Profesorado Universitario), y a una ayuda previa otorgada por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria y la Consellería de Economía, Emprego e Industria de la Xunta de Galicia, dentro de la convocatoria de Axudas de Apoio á Etapa Predoutoral nas Universidades do Sistema Universitario de Galicia. Por otro lado, 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 a la Red de Investigación RIES (Rede de Inmigración, Educación e Sociedade), en la que se integra GIPED, también han contribuido a la realización de este estudio.





Toda la ciencia es falsa  
si el corazón es de piedra.

*El Levante, Mircea Cărtărescu*

*A mi madre y a mi padre,  
porque la educación empieza en casa*



## **Agradecimientos**

Cuando empecé el doctorado, muchas personas me avisaron de las dificultades que iba a encontrarme a lo largo del camino. Y no estaban equivocadas. Mantenerme implicada con este trabajo me ha requerido un alto grado de compromiso. En ocasiones, mi interés y esfuerzo han decaído, pero siempre he encontrado la manera de sobreponerme. Y, cuando no he sido capaz, otros han estado ahí para echarme una mano. Por ello, a pesar de que se diga que el doctorado es una etapa solitaria, en mi caso he estado bien acompañada durante todo el proceso.

Algunas personas han estado ahí desde el principio y otras se han ido sumando. Unas me han tenido que aguantar más y otras han tenido que hacerlo un poco menos. Sea como fuere, me gustaría aprovechar estas páginas para expresarles mi más sincero agradecimiento. Por suerte para mí, este texto no será breve o, por lo menos, no pretendo que lo sea, pues sois muchas y muchos los que habéis estado a mi lado y quiero que vuestros nombres formen parte de mi trabajo, porque también es vuestro.

En primer lugar, como no puede ser de otra forma, agradezco a Antonio y a Susana, director y directora de esta tesis doctoral, por ser mis guías en la realización de esta investigación y por haberme ofrecido innumerables oportunidades para formarme en un campo al que llegué por casualidad, aunque con ganas de aprender. Os doy las gracias por haber hecho todo lo posible para que esta fuera una tarea con valor intrínseco, de logro y de utilidad, dándome autonomía para desarrollarme como investigadora, pero supervisando cada paso que daba, así como por haberme apoyado cuando parecía que todo se ponía en contra.

También quiero darle las gracias al resto de integrantes del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) al que he tenido la suerte de sumarme estos años. A Isabel, por el cariño recibido todo este tiempo incluso en la distancia, por el feedback siempre informativo y motivador, y por el acompañamiento en mis primeras experiencias docentes en educación superior, descubriéndome al mismo tiempo el apasionante mundo de la psicogerontología. A

Carlos y Mar, por mostrar en todo momento interés en mis progresos y por animarme a continuar a pesar de las dificultades que iban surgiendo. Y a Bibiana e Iris, por haber ejercido de modelos de referencia.

Por supuesto, doy las gracias a mis compañeras de la que hemos denominado sección *júnior* de GIPED. A Tania, con quien empecé esta andadura, por su apoyo constante, por compartir nuestras inseguridades y por complementarme en todo lo que a mí me falta. Y a todas las que habéis ido llegando: a Rocío, Ludmila y Estefania, por intercambiar conmigo vuestros conocimientos, puntos de vista y vuestra pasión por la investigación. A Fátima, por tu capacidad de escucha y tu iniciativa ante cualquier reto que nos hemos propuesto. A Lucía, por la ilusión contagiosa con la que te integraste, por tu inestimable compañía en los largos días en la facultad y por tu honestidad. Y a Leticia y a María, con las que menos tiempo he pasado, pero que sois dos grandes incorporaciones al equipo, gracias por estar presentes en el final de esta etapa. Soy consciente de mi suerte por haber podido trabajar codo con codo con cada una de vosotras, compartiendo experiencias, ideas y charlas de café dentro y fuera del laboratorio.

En las dos ocasiones en las que pude continuar con mi formación en el extranjero tuve la fortuna de encontrarme bajo la tutela no solo de dos grandes investigadores, sino de dos maravillosas personas y fantásticos profesores. Agradeço ao Professor Pedro Rosário e à equipa do GUIA por me receberem durante o meu estágio de investigação na Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Foi uma experiência de aprendizagem *dóce* e positiva. *Muito obrigada!* Also, I am grateful to Professor Emmanuel Manalo and the Love Learning Lab for having me at Kyoto University. I feel fortunate for having worked with such a wonderful research team and hope we will collaborate in the future. *Thank you very much! ありがとうございます。*

Debo dar las gracias también al Profesor Doctor José Carlos Núñez y al servicio de estadística de la Universidad de Oviedo. Sus inestimables consejos sobre el análisis de los datos de este trabajo han sido de inmensa utilidad.

Tampoco puedo dejar de agradecer al Departamento de Psicología, especialmente a aquellas profesoras que han contribuido al desarrollo de mis competencias docentes, y a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Coruña por haberme permitido formar parte de esta comunidad. Dentro de la institución ha habido para mí algunas figuras clave: Cristina, muchas gracias por tu infinita paciencia conmigo en todos los trámites en los que he tenido la suerte de contar con tu ayuda; Inma, te agradezco que hayas tenido siempre una respuesta a mis innumerables preguntas en mis visitas a la biblioteca; y el equipo del CUFIE, gracias por toda la formación que me habéis proporcionado.

A mayores, tengo que dar las gracias al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, a la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria y la Consellería de Economía, Emprego e Industria de la Xunta de Galicia, y a INDITEX SA por la financiación recibida para el desarrollo de esta investigación. Sé de primera mano lo imprescindible que resulta.

Fuera de la universidad también ha habido personas sin las que no habría podido llegar hasta aquí. Doy a las gracias a mi familia, en especial a mi madre, Beatriz, por inculcarme la importancia de ser agradecida, y a mi padre, Benito, por enseñarme el valor de ayudar desinteresadamente a los y las demás, aunque no siempre juegue a nuestro favor. Gracias a los dos por animarme a seguir estudiando y por creer que puedo llegar a donde me lo proponga si me esfuerzo. A Manuel, por apoyarme incondicionalmente cuando decidí embarcarme en este proyecto, por tener fe en mi capacidad para poder llevarlo a cabo y por recordarme que hay cosas importantes más allá del trabajo. A mis amigas Mariña, Ángela, Eva y Patricia, por confiar en mis aptitudes más de lo que yo misma hago y por alegraros y celebrar conmigo todos mis éxitos por pequeños que sean. Y a mis compañeras y compañeros o, mejor dicho, amigas y amigos, de la UDC Community que hemos creado, especialmente a Anastasiia, Marce,

Nadine y Christoph. De esta experiencia solo cambiaría el hecho de haberos conocido antes para disfrutar mucho más de estos años de doctorado.

Termino igual que empecé, agradeciendo al otro pilar fundamental sin el que esta investigación no podría haberse llevado a cabo: a las alumnas y alumnos que han participado en este estudio y a sus profesores y profesoras, por su valiosa colaboración durante los tres años en que se ha llevado a cabo. Espero sinceramente que los resultados aquí volcados puedan ser de utilidad para reforzar la comprensión que tenemos sobre los deberes escolares y las implicaciones que tienen para los niños y niñas de educación primaria. El propósito último de este trabajo no es otro que contribuir a mejorar la forma en la que unos aprendéis y otros enseñáis.

A todas vosotras y vosotros, si alguna vez leéis este trabajo, sabed que os estoy profundamente agradecida.

Carolina Rodríguez Llorente

A Coruña, mayo de 2023

## Resumen

Con miras a mejorar la comprensión sobre la implicación del alumnado en la realización de deberes escolares y sobre la incidencia de esta en el rendimiento académico a largo plazo, esta investigación tiene como objetivos analizar la evolución del compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes en educación primaria y establecer su potencial explicativo sobre el rendimiento al final de esta etapa. Se diseñó una investigación explicativa longitudinal en panel en la que participaron 212 estudiantes de 4º de educación primaria de seis centros públicos gallegos durante tres cursos académicos. Se recogió información sobre su compromiso mediante cuestionario y las calificaciones asignadas por el profesorado en 6º curso en cuatro asignaturas. Los resultados de los ANOVA de medidas repetidas sugieren que el compromiso motivacional con los deberes disminuiría progresivamente de 4º a 6º curso, mientras que el compromiso conductual seguiría un patrón cuadrático o en curva. Los resultados del *path analysis* muestran que el compromiso motivacional en 4º predice el compromiso conductual en 5º y este el rendimiento en 6º con algunas diferencias entre materias. Este estudio revela la importancia de atender al compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado de primaria con los deberes para potenciar su efecto sobre el rendimiento, apuntando a la intervención sobre variables concretas.

## **Resumo**

Co propósito de mellorar a comprensión sobre a implicación do alumnado na realización de deberes escolares e sobre a incidencia desta no rendemento académico a longo prazo, esta investigación ten como obxectivos analizar a evolución do compromiso motivacional, emocional e condutual cos deberes en educación primaria e establecer o seu potencial explicativo sobre o rendemento ao final esta etapa. Diseñouse unha investigación explicativa lonxitudinal en panel na que participaron 212 estudantes de 4º de educación primaria de seis centros públicos galegos durante tres cursos académicos. Recolleuse información sobre o seu compromiso mediante cuestionario e as cualificacións asignadas polo profesorado en 6º curso en catro materias. Os resultados dos ANOVA de medidas repetidas suxiren que o compromiso motivacional cos deberes diminuiría progresivamente de 4º a 6º curso, mentres que o compromiso condutual seguiría unha tendencia cadrática ou en curva. Os resultados do *path analysis* mostran que o compromiso motivacional en 4º predí o compromiso condutual en 5º e este o rendemento en 6º con algunhas diferenzas entre materias. Este estudo revela a importancia de atender ao compromiso motivacional, emocional e condutual do alumnado de primaria cos deberes para potenciar o seu efecto sobre o rendemento, apuntando á intervención sobre variables concretas.

## **Abstract**

In order to improve the understanding of students' involvement in homework and its impact on long-term academic performance, this research aims to analyse the evolution of motivational, emotional and behavioural engagement with homework in primary education and to establish its explanatory potential on academic performance at the end of this stage. A longitudinal explanatory panel study was designed in which 212 4<sup>th</sup> grade primary school students from six Galician public schools participated during three academic years. Information on their engagement by means of a questionnaire and the grades assigned by teachers in the 6<sup>th</sup> grade in four subjects were collected. The results of the repeated measures ANOVA suggest that motivational engagement with homework would progressively decrease from 4<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade, while behavioural engagement would follow a quadratic or curved pattern. The results of the path analysis show that motivational engagement in 4<sup>th</sup> grade predicts behavioural engagement in 5<sup>th</sup> grade and behavioural engagement predicts performance 6<sup>th</sup> grade with some differences between subjects. This study reveals the importance of addressing the motivational, emotional and behavioural engagement of primary school students with homework in order to enhance its effect on academic achievement, pointing to intervention on specific variables.



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

|   |    |
|---|----|
| <b>Capítulo I: Introducción general</b> ..... | 31 |
| 1.1. Introducción.....                        | 31 |
| 1.2. Contexto y justificación.....            | 32 |
| 1.3. Objetivos de la tesis doctoral.....      | 40 |
| 1.4. Alcance de la investigación .....        | 41 |
| 1.5. Estructura de la tesis doctoral.....     | 42 |

### PARTE I

|  |     |
|--|-----|
| <b>Capítulo II: Los deberes escolares</b> .....  | 51  |
| 2.1. Aproximación al concepto de deberes escolares .....   | 51  |
| 2.2. Historia de los deberes escolares .....   | 56  |
| 2.3. Ideas a favor y en contra de los deberes escolares .....  | 62  |
| Síntesis y conclusiones .....  | 68  |
| <b>Capítulo III: Un modelo explicativo sobre el proceso de deberes</b> .....                                     | 73  |
| 3.1. La investigación sobre los deberes escolares .....  | 73  |
| 3.2. El modelo multinivel de Trautwein y colaboradores.....  | 81  |
| 3.2.1. El compromiso motivacional y emocional con los deberes.....   | 87  |
| 3.2.2. El compromiso conductual con los deberes.....   | 94  |
| 3.2.3. La relación entre el compromiso motivacional y emocional y el compromiso conductual con los deberes ..... | 98  |
| 3.3. Cambios en el compromiso con los deberes.....   | 102 |
| 3.3.1. Cambios en el compromiso motivacional y emocional con los deberes.....                                    | 103 |
| 3.3.2. Cambios en el compromiso conductual con los deberes .....   | 106 |
| Síntesis y conclusiones .....  | 109 |
| <b>Capítulo IV: Los deberes escolares y el rendimiento académico</b> .....                                       | 113 |
| 4.1. Aproximación al concepto de rendimiento académico.....  | 114 |
| 4.2. Impacto de los deberes en el rendimiento académico .....  | 119 |
| 4.2.1. El compromiso motivacional y emocional con los deberes y el rendimiento académico .....                   | 128 |
| 4.2.2. El compromiso conductual con los deberes y el rendimiento académico ...                                   | 132 |
| 4.3. Cambios en el efecto de los deberes sobre el rendimiento académico .....                                    | 138 |
| 4.4. La especificidad de dominio y los deberes escolares .....   | 141 |

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| Síntesis y conclusiones ..... | 146 |
| <b>Síntesis final</b> .....   | 151 |

## PARTE II

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo V: Planteamiento metodológico</b> .....   | 169 |
| 5.1. Introducción.....  | 169 |
| 5.2. Planteamiento y desarrollo de la investigación .....   | 170 |
| 5.3. Rayuela: un modelo metodológico .....  | 173 |
| 5.4. La presente investigación .....  | 183 |
| 5.4.1. Paso 1: Posición paradigmática de la investigadora .....                                   | 184 |
| 5.4.2. Paso 2: Problema de investigación y objetivos del estudio .....                            | 187 |
| 5.4.3. Paso 3: Marco conceptual .....   | 192 |
| 5.4.4. Paso 4: Diseño de investigación .....  | 196 |
| 5.4.5. Paso 5: Preguntas de investigación .....   | 198 |
| 5.4.6. Paso 6: Estrategias de recogida de datos.....  | 204 |
| 5.4.6.1. Selección de la muestra.....   | 205 |
| 5.4.6.2. Variables e instrumentos .....   | 206 |
| 5.4.7. Paso 7: Estrategias de análisis de datos .....   | 216 |
| 5.4.8. Paso 8: Fiabilidad y validez de la investigación .....                                     | 219 |
| 5.4.9. Paso 9: Principios éticos .....  | 220 |
| <b>Capítulo VI: Descripción y análisis de los resultados</b> .....                                | 227 |
| 6.1. Cambios en el compromiso con los deberes escolares en educación primaria.....                | 228 |
| 6.1.1. Evolución del compromiso motivacional y emocional con los deberes .....                    | 228 |
| 6.1.2. Evolución del compromiso conductual con los deberes .....                                  | 246 |
| 6.3. El efecto del compromiso con los deberes sobre el rendimiento académico .....                | 258 |
| 6.3.1. Análisis preliminares .....  | 259 |
| 6.3.2. Modelo estructural hipotetizado .....  | 261 |
| 6.3.3. Incidencia del compromiso con los deberes sobre el rendimiento en matemáticas .....        | 263 |
| 6.3.4. Incidencia del compromiso con los deberes sobre el rendimiento en ciencias naturales ..... | 265 |
| 6.3.5. Incidencia del compromiso con los deberes sobre el rendimiento en lengua .....             | 267 |

|  |            |
|--|------------|
| 6.3.6. Incidencia del compromiso con los deberes sobre el rendimiento en inglés  | 268        |
| 6.3.7. Fundamentación de las modificaciones sobre el modelo inicial hipotetizado   | 270        |
| <b>Capítulo VII: Discusión, conclusiones y futuro de la investigación</b>  | <b>279</b> |
| 7.1. Discusión   | 280        |
| 7.1.1. ¿Cambia el compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes en educación primaria?  | 280        |
| 7.1.2. ¿Incide el grado de compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes en los cursos previos en su rendimiento académico al final de la educación primaria? | 288        |
| 7.1.2.1. ¿Incide el compromiso motivacional y emocional con los deberes en 4º de educación primaria sobre el compromiso conductual con los deberes en el 5º curso?                           | 289        |
| 7.1.2.2. ¿Incide el compromiso conductual con los deberes en 5º de educación primaria sobre el rendimiento académico al final de la etapa educativa?   | 292        |
| 7.2. Conclusiones  | 296        |
| 7.2.1. Limitaciones del estudio  | 302        |
| 7.2.2. Implicaciones educativas  | 304        |
| 7.3. Futuras líneas de investigación   | 308        |
| <b>Chapter VIII: English summary</b>   | <b>317</b> |
| 8.1. Introduction  | 317        |
| 8.2. Conceptual framework  | 319        |
| 8.2.1. An explanatory model of the homework process  | 319        |
| 8.2.2. Student engagement with homework  | 321        |
| 8.2.3. Impact of student engagement with homework on academic achievement  | 324        |
| 8.2.4. The present study   | 327        |
| 8.3. Methodology   | 329        |
| 8.3.1. Participants  | 330        |
| 8.3.2. Instruments and variables   | 330        |
| 8.3.3. Procedure   | 331        |
| 8.3.4. Data analysis   | 331        |
| 8.4. Summary and discussion of the results   | 333        |

|  |            |
|--|------------|
| 8.4.1. Does the motivational, emotional and behavioural engagement of students with homework in primary education change? .....  | 333        |
| 8.4.2. Does students' motivational, emotional and behavioural engagement with homework in the previous grades affect their academic performance at the end of primary school?..... | 339        |
| 8.5. Conclusions and future directions .....   | 344        |
| 8.5.1. Contributions of the study.....   | 345        |
| 8.5.2. Limitations of the research.....  | 346        |
| 8.5.3. Future directions .....   | 347        |
| <b>Referencias</b> .....   | <b>353</b> |
| <b>Anexos</b> .....  | <b>399</b> |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. <i>Modelo Multinivel del Compromiso con los Deberes</i> .....   | 33  |
| Figura 2. <i>Modelo de Coulter para la Investigación sobre los Deberes Escolares</i> .....                            | 76  |
| Figura 3. <i>Modelo de Deberes de Keith y Colaboradores</i> .....   | 77  |
| Figura 4. <i>Modelo Temporal del Proceso de Deberes de Cooper</i> .....   | 78  |
| Figura 5. <i>Modelo Volitivo de Corno y Xu</i> .....  | 79  |
| Figura 6. <i>Modelo Multinivel de Deberes Escolares de Trautwein y Colaboradores</i> .....                            | 82  |
| Figura 7. <i>Variables del Compromiso Motivacional, Emocional y Conductual con los Deberes</i><br>.....               | 98  |
| Figura 8. <i>Fases del Proceso de Investigación</i> .....   | 170 |
| Figura 9. <i>Pasos del Modelo Rayuela</i> .....   | 174 |
| Figura 10. <i>Dimensiones de la Cosmovisión del Investigador o Investigadora</i> .....                                | 175 |
| Figura 11. <i>Criterios para Definir Objetivos o Metas SMART</i> .....  | 177 |
| Figura 12. <i>Componentes del Marco Conceptual</i> .....  | 178 |
| Figura 13. <i>Clasificación de los Diseños de Investigación Cuantitativos</i> .....                                   | 180 |
| Figura 14. <i>Marco Conceptual de la Investigación</i> .....  | 196 |
| Figura 15. <i>Representación Visual del Diseño de Investigación</i> .....   | 198 |
| Figura 16. <i>Modelo Hipotético Inicial</i> .....   | 204 |
| Figura 17. <i>Distribución de los Centros Educativos Participantes por Provincia</i> .....                            | 206 |
| Figura 18. <i>Gráfico de Perfil de la Percepción de Utilidad entre 4° y 6° Curso de Educación<br/>Primaria</i> .....  | 231 |
| Figura 19. <i>Gráfico de Perfil de la Orientación de Dominio entre 4° y 6° Curso de Educación<br/>Primaria</i> .....  | 234 |
| Figura 20. <i>Gráfico de Perfil de la Orientación de Rendimiento 4° y 6° Curso de Educación<br/>Primaria</i> .....    | 237 |
| Figura 21. <i>Gráfico de Perfil del Interés entre 4° y 6° Curso de Educación Primaria</i> .....                       | 240 |
| Figura 22. <i>Gráfico de Perfil de la Actitud Positiva entre 4° y 6° Curso de Educación Primaria</i><br>.....         | 243 |
| Figura 23. <i>Gráfico de Perfil de los Cambios en la Cantidad entre 4° y 6° Curso de Educación<br/>Primaria</i> ..... | 250 |
| Figura 24. <i>Gráfico de Perfil de los Cambios en el Tiempo entre 4° y 6° Curso de Educación<br/>Primaria</i> .....   | 254 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 25. <i>Gráfico de Perfil de los Cambios en el Aprovechamiento del Tiempo entre 4° y 6° Curso de Educación Primaria</i> ..... | 257 |
| Figura 26. <i>Modelo Inicial Hipotetizado</i> .....   | 262 |
| Figura 27. <i>Modelo Reespecificado para la Explicación del Rendimiento en Matemáticas</i> ..                                       | 265 |
| Figura 28. <i>Modelo Reespecificado para la Explicación del Rendimiento en Ciencias Naturales</i> .....                             | 266 |
| Figura 29. <i>Modelo Reespecificado para la Explicación del Rendimiento en Lengua</i> .....   | 268 |
| Figura 30. <i>Modelo Reespecificado para la Explicación del Rendimiento en Inglés</i> .....   | 270 |
| Figure 31. <i>Trautwein and Collaborators Multilevel Homework Model</i> .....   | 321 |
| Figure 32. <i>Conceptual Framework of the Research</i> .....  | 327 |
| Figure 33. <i>Initial Hypothetical Model</i> .....  | 329 |
| Figure 34. <i>Visual Representation of the Research Design</i> .....  | 332 |

## ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. <i>Efectos Positivos y Negativos de los Deberes Escolares</i> .....   | 66  |
| Tabla 2. <i>Cosmovisión Post-positivista de la Investigadora</i> .....   | 186 |
| Tabla 3. <i>Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Compromiso Motivacional y Emocional con los Deberes</i> ..... | 210 |
| Tabla 4. <i>Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Compromiso Conductual con los Deberes</i> .....               | 213 |
| Tabla 5. <i>Estadísticos Descriptivos de la Variable Percepción de Utilidad en T1, T2 y T3</i> ...                   | 228 |
| Tabla 6. <i>Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas de Percepción de Utilidad</i> ...                      | 229 |
| Tabla 7. <i>Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para la Percepción de Utilidad</i> .....        | 229 |
| Tabla 8. <i>Ajuste de los Grados de Libertad para la Percepción de Utilidad</i> .....                                | 230 |
| Tabla 9. <i>Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para la Percepción de Utilidad</i> .....                         | 230 |
| Tabla 10. <i>Comparaciones de la Percepción de Utilidad en T1, T2 y T3</i> .....                                     | 230 |
| Tabla 11. <i>Estadísticos Descriptivos de la Variable de Orientación de Dominio en T1, T2 y T3</i> .....             | 231 |
| Tabla 12. <i>Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas de Orientación de Dominio</i> .....                   | 232 |
| Tabla 13. <i>Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para la Orientación de Dominio</i> .....       | 232 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 14. <i>Ajuste de los Grados de Libertad para la Orientación de Dominio</i> .....                             | 233 |
| Tabla 15. <i>Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para la Orientación de Dominio</i> .....                      | 233 |
| Tabla 16. <i>Comparaciones de la Orientación de Dominio en T1, T2 y T3</i> .....                                   | 233 |
| Tabla 17. <i>Estadísticos Descriptivos de la Variable de Orientación de Rendimiento en T1, T2 y T3</i> .....       | 234 |
| Tabla 18. <i>Matriz de Correlaciones de las Medidas de la Orientación de Rendimiento</i> .....                     | 235 |
| Tabla 19. <i>Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para la Orientación de Rendimiento</i> ..... | 235 |
| Tabla 20. <i>Ajuste de los Grados de Libertad para la Orientación de Rendimiento</i> .....                         | 236 |
| Tabla 21. <i>Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para la Orientación de Rendimiento</i>                        | 236 |
| Tabla 22. <i>Comparaciones de la Orientación de Rendimiento en T1, T2 y T3</i> .....                               | 237 |
| Tabla 23. <i>Estadísticos Descriptivos de la Variable Interés en T1, T2 y T3</i> .....                             | 238 |
| Tabla 24. <i>Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas del Interés</i> .....                               | 238 |
| Tabla 25. <i>Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para el Interés</i> .....                    | 239 |
| Tabla 26. <i>Ajuste de los Grados de Libertad para el Interés</i> .....  | 239 |
| Tabla 27. <i>Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para el Interés</i> .....                                     | 239 |
| Tabla 28. <i>Comparaciones del Interés en T1, T2 y T3</i> .....  | 240 |
| Tabla 29. <i>Estadísticos Descriptivos de la Variable Actitud Positiva en T1, T2 y T3</i> .....                    | 241 |
| Tabla 30. <i>Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas de la Actitud Positiva</i> .....                    | 241 |
| Tabla 31. <i>Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para la Actitud Positiva</i> .....           | 242 |
| Tabla 32. <i>Ajuste de los Grados de Libertad para la Actitud Positiva</i> .....                                   | 242 |
| Tabla 33. <i>Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para la Actitud Positiva</i> .....                            | 242 |
| Tabla 34. <i>Comparaciones de la Actitud Positiva en T1, T2 y T3</i> .....   | 243 |
| Tabla 35. <i>Estadísticos Descriptivos de la Variable Ansiedad en T1, T2 y T3</i> .....                            | 244 |
| Tabla 36. <i>Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas de la Ansiedad</i> .....                            | 244 |
| Tabla 37. <i>Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para la Ansiedad</i> ...                     | 245 |
| Tabla 38. <i>Ajuste de los Grados de Libertad para la Ansiedad</i> .....   | 245 |
| Tabla 39. <i>Estadísticos Descriptivos de la Variable Cantidad en T1, T2 y T3</i> .....                            | 247 |
| Tabla 40. <i>Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas de la Cantidad</i> .....                            | 247 |
| Tabla 41. <i>Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para la Cantidad</i> ...                     | 248 |
| Tabla 42. <i>Ajuste de los Grados de Libertad para la Cantidad</i> .....   | 248 |
| Tabla 43. <i>Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para la Cantidad</i> .....                                    | 249 |
| Tabla 44. <i>Pruebas de Contraste Intrasujetos de las Medidas de la Cantidad</i> .....                             | 249 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 45. <i>Estadísticos Descriptivos de la Variable Tiempo en T1, T2 y T3</i> .....   | 250 |
| Tabla 46. <i>Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas del Tiempo</i> .....   | 251 |
| Tabla 47. <i>Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para el Tiempo</i> .....  | 251 |
| Tabla 48. <i>Ajuste de los Grados de Libertad para el Tiempo</i> .....  | 252 |
| Tabla 49. <i>Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para el Tiempo</i> .....   | 252 |
| Tabla 50. <i>Pruebas de Contraste Intrasujetos de las Medidas del Tiempo</i> .....  | 252 |
| Tabla 51. <i>Comparaciones del Tiempo en T1, T2 y T3</i> .....  | 253 |
| Tabla 52. <i>Estadísticos Descriptivos de la Variable Aprovechamiento del Tiempo en T1, T2 y T3</i> .....   | 254 |
| Tabla 53. <i>Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas del Aprovechamiento del Tiempo</i> .....   | 255 |
| Tabla 54. <i>Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para el Aprovechamiento del Tiempo</i> .....  | 255 |
| Tabla 55. <i>Ajuste de los Grados de Libertad para el Aprovechamiento del Tiempo</i> .....  | 256 |
| Tabla 56. <i>Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para el Aprovechamiento del Tiempo</i> .....   | 256 |
| Tabla 57. <i>Pruebas de Contraste Intrasujetos de las Medidas del Aprovechamiento del Tiempo</i> .....  | 256 |
| Tabla 58. <i>Estadísticos Descriptivos de las Variables del Compromiso Motivacional y Conductual con los Deberes y del Rendimiento Académico</i> .....          | 259 |
| Tabla 59. <i>Matriz de Correlaciones de Pearson de las Variables del Compromiso Motivacional y Conductual con los Deberes y del Rendimiento Académico</i> ..... | 260 |

## **LISTA DE ANEXOS**

- Anexo 1. Encuesta de los Deberes Escolares
- Anexo 3. Carta Informativa para Centros
- Anexo 4. Compromiso de Confidencialidad
- Anexo 5. Consentimiento Informado
- Anexo 6. Instrucciones para los Cuestionarios
- Anexo 7. Plan de Gestión de Datos



# Capítulo I

---

INTRODUCCIÓN GENERAL





## Capítulo I: Introducción general

### 1.1. Introducción

La tesis doctoral que se presenta tiene como objetivo primordial arrojar luz sobre la evolución del compromiso con los deberes escolares a medida que el alumnado<sup>1</sup> avanza de curso en educación primaria. Asimismo, con este trabajo se pretende analizar la interacción entre las diferentes dimensiones del compromiso con las tareas para casa y evaluar su efecto sobre el rendimiento académico al término de esta etapa educativa.

Esta propuesta de estudio se inscribe dentro de las líneas de trabajo del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidade da Coruña, esencialmente en aquellas vinculadas a los deberes escolares y al análisis de la incidencia de estos sobre los resultados académicos del estudiantado. Por consiguiente, esta tesis doctoral se encuentra supeditada a dos proyectos de investigación desarrollados por GIPED sobre dicha temática: el primero, titulado *Relación entre deberes escolares y rendimiento académico: una perspectiva multinivel y longitudinal*, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) dentro de la Convocatoria de ayudas a proyectos de I+D “EXCELENCIA” del año 2013 (EDU2013-44062-P), contribuyó a una mejor comprensión tanto de la relación entre los deberes escolares y las calificaciones académicas a lo largo de la escolaridad, como de las variables que afectan a la implicación de las alumnas y alumnos con estas tareas. El segundo, que lleva por título *Calidad y equidad en la prescripción de deberes escolares: diseño e implementación de propuestas basadas en evidencias empíricas*, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MEICO) dentro de la convocatoria de Proyectos EXCELENCIA y Proyectos RETOS del año 2017 (EDU2017-82984-P), partiendo de los resultados del anterior, propuso una prescripción de deberes bajo una serie de

---

<sup>1</sup> A lo largo de esta tesis doctoral se hace uso del lenguaje inclusivo siguiendo la guía de recomendaciones establecidas por las Naciones Unidas (UN) (2019) para la lengua española.

principios con el objetivo de mejorar el compromiso del alumnado con estas tareas, así como su rendimiento académico.

Por tanto, el propósito último de la presente tesis doctoral es continuar con las líneas de investigación abiertas por estos dos proyectos, con la intención de ahondar en aquellas cuestiones que precisan ser revisadas. Para ello, a continuación, se describe el contexto en el que se gesta esta investigación y se justifica su relevancia, tanto a nivel teórico como empírico. Seguidamente, se exponen los objetivos del estudio y se especifica el alcance del mismo. Finalmente, se concretarán la estructura y el contenido del trabajo.

## **1.2. Contexto y justificación**

La controversia que generan los deberes dentro y fuera de las aulas se ha evidenciado en numerosas ocasiones (Cooper, 2007; D. Skinner, 2004). Sin embargo, se trata de una estrategia educativa presente en el día a día de multitud de estudiantes. Así lo constata el Informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes)<sup>2</sup> de 2013, hasta ahora el último que ha recogido información acerca de la cantidad de tiempo que el alumnado dedica a hacer los deberes. Los resultados revelaron que los alumnos y alumnas españoles de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) destinan a esta actividad y a otras tareas de estudio en el hogar aproximadamente seis horas semanales, una cifra ligeramente superior a la media de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se sitúa en las cinco horas (OCDE, 2013). Se trata, por tanto, de un recurso que se emplea en diferentes sistemas educativos de manera recurrente y que afecta a un elevado número de estudiantes de varias etapas educativas (Regueiro, Suárez et al., 2015). Atendiendo a las estadísticas nacionales en etapas educativas previas, informes como el presentado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León afirman que el 73% de los y las estudiantes de 5º de educación primaria manifiesta tener deberes todos días de la

---

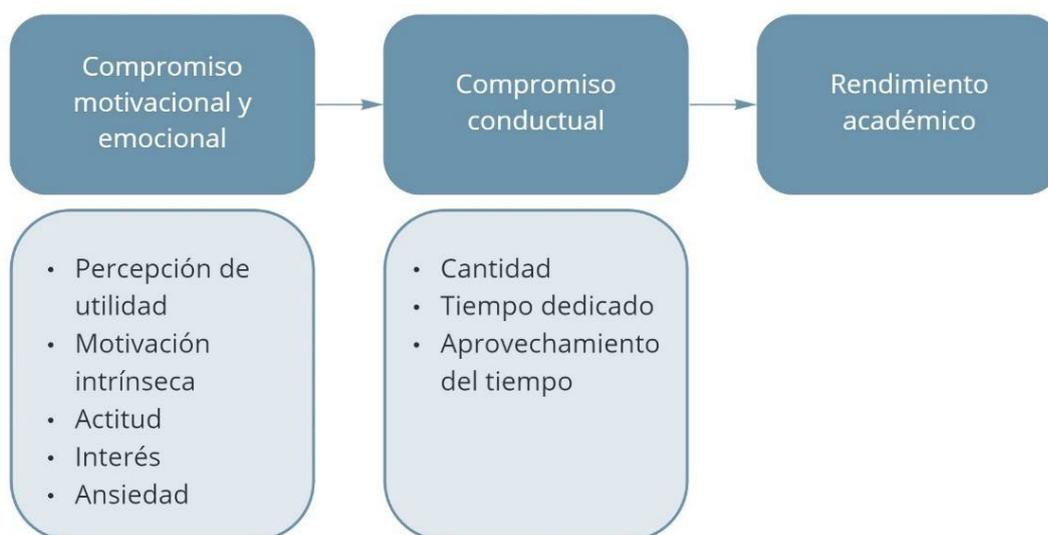
<sup>2</sup> En inglés, Programme for International Student Assessment.

semana principalmente en tres asignaturas: matemáticas (31%), lengua castellana (28,5%) e inglés (15,4%) (Piñeiro Ruiz et al., 2017).

Conceptualizados como aquellas tareas que el profesorado prescribe a los alumnos y alumnas para que las completen fuera del horario escolar (Cooper, 1989a), los deberes son uno de los constructos más complejos del panorama educativo por el sinnúmero de elementos implicados en su realización (Warton, 2001). Las relaciones entre las principales variables incluidas en el proceso de deberes fueron sintetizadas y representadas por Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) en un modelo que ha guiado las nuevas investigaciones sobre esta herramienta educativa. Sintéticamente, en él se recogen las distintas dimensiones del compromiso del alumnado con los deberes escolares que determinarían el efecto de las tareas sobre el rendimiento académico, tal y como puede observarse en la Figura 1.

### Figura 1

#### *Modelo Multinivel del Compromiso con los Deberes*



*Nota.* Adaptada de “Predicting homework effort: support for a domain-specific, multilevel homework model” (p.440), por U. Trautwein, O. Lüdtke, I. Schnyder et al., 2006, *Journal of Educational Psychology*, 98(2). En esta versión se incluyen exclusivamente algunas de las variables objeto de estudio en esta investigación.

Como protagonistas del proceso de realización de deberes, los alumnos y alumnas tienen que esforzarse para que estas tareas repercutan positivamente en su rendimiento académico (Trautwein, 2007). De acuerdo con la investigación previa, aquellos y aquellas estudiantes que se sienten motivados hacia los deberes se implicarían más en su realización, es decir, harían más deberes, les dedicarían más tiempo y gestionarían mejor el tiempo que invierten en completarlos (Suárez et al., 2019). Este alumnado, que se consideraría comprometido o implicado con las tareas para casa, obtendría, además, mejores calificaciones académicas (Suárez et al., 2019; Valle et al., 2016).

No obstante, algunas investigaciones recientes han observado una paulatina pero evidente disminución de la implicación o compromiso del estudiantado con los deberes a medida que avanza en la escolaridad obligatoria (Hong et al., 2009; Regueiro et al., 2017; Regueiro, Suárez et al., 2015). En lo relativo al compromiso motivacional y emocional, el interés de los alumnos y alumnas por los deberes, así como su actitud hacia ellos, comenzarían a empeorar ya en los últimos cursos de educación primaria (Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Por otra parte, el tiempo que dedican a completarlos aumentaría, mientras que la gestión que hacen del mismo sería menos eficaz, siendo ambos indicios de un bajo compromiso conductual del alumnado con las tareas (Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015).

Para explicar este descenso en la implicación a nivel global del estudiantado con los deberes, determinados estudios han buscado una posible respuesta en la relación entre las dimensiones motivacional, emocional y la conductual del compromiso con los deberes escolares (Rodríguez et al., 2019; Suárez et al., 2019). De acuerdo con ellos, aquellos alumnos y alumnas que muestran interés por las tareas, que no se sienten ansiosos mientras las hacen, que las afrontan con una actitud positiva y que las perciben como una actividad útil para su aprendizaje, realizarían una mayor cantidad de deberes de las prescritos por el profesorado, les dedicarían más tiempo y aprovecharían mejor ese tiempo (Regueiro, 2018; Suárez et al., 2019).

Sin embargo, los estudios que han abordado esta relación han encontrado contradicciones en cuanto a algunas de las variables de las dimensiones emocional, motivacional y conductual del compromiso con los deberes y a su efecto sobre las calificaciones del alumnado, especialmente en lo relativo a la cantidad de tiempo invertido en la realización de las tareas en casa (Dettmers et al., 2009; Flunger et al., 2015; Suárez et al., 2019). Por otro lado, aunque existen trabajos previos que han analizado la interacción de estas dimensiones del compromiso con los deberes y su impacto sobre el rendimiento académico, así como su evolución en función del curso escolar, el diseño de investigación empleado ha sido predominantemente de corte transversal (Regueiro, Suárez et al., 2015; Rodríguez et al., 2019; Suárez et al., 2019; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015).

Las incógnitas detectadas en la revisión de la literatura han motivado el planteamiento de una investigación en la que se analicen los cambios que se producen en las dimensiones motivacional, emocional y conductual del compromiso con los deberes, y en la que se estudie su incidencia sobre el rendimiento académico en educación primaria a través de un enfoque longitudinal. En esencia, esta propuesta es pertinente por diversos motivos de índole social y científica, así como por su validez metodológica.

#### *Relevancia social*

Según los datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2019a), en el curso 2018-2019 había cerca de tres millones de alumnos y alumnas matriculados en educación primaria en España. Teniendo en consideración que una parte del personal docente en este país prescribe deberes en esta etapa educativa (Pamies-Berenguer et al., 2020), el tema central de este estudio resulta de interés por el volumen de población al que podrían afectar los resultados que se obtengan.

A nivel macro-social, la investigación en aspectos del ámbito educativo es fundamental. Las políticas a escala internacional y europea, como son los Objetivos de Desarrollo Sostenible

(ODS) o la estrategia Europa 2020 respectivamente, abogan por la importancia de los métodos educativos de calidad para favorecer el crecimiento económico, mejorar el rendimiento académico del estudiantado y garantizar que toda la infancia desarrolle las competencias necesarias para aprender a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2010; Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible [DGPOLDES], 2019). En este sentido, los estudios sobre los deberes escolares son pertinentes por sus efectos sobre las calificaciones académicas (Torppa et al., 2018) y por su contribución en la adquisición de las habilidades y aptitudes requeridas en diversas profesiones, como pueden ser la gestión del tiempo, la responsabilidad, la autonomía o la resolución de problemas (Corno y Xu, 2004).

A nivel micro-social, la contribución de este estudio radica en una mejor comprensión de la evolución del compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes. Así, el desarrollo de esta investigación es pertinente para esclarecer las razones que llevan a los alumnos y a las alumnas a implicarse cada vez menos en el proceso de realización de los deberes, esto es, a desarrollar una actitud negativa hacia las tareas, a dedicarles poco o demasiado tiempo y a no completar los ejercicios prescritos por los docentes, entre otros. Iniciar la recopilación de la información en el curso en el que, de acuerdo con la literatura previa, los deberes comienzan a tener efectos significativos sobre el rendimiento académico, puede contribuir a determinar si el deterioro en el compromiso del estudiantado comienza al final de la educación primaria. De ser este el caso, los resultados de la investigación evidenciarían la necesidad de introducir cambios en la prescripción de deberes en esta etapa educativa.

#### *Relevancia científica*

En el ámbito de la investigación, la Comisión Europea, con la iniciativa Horizonte Europa 2021-2027, aprueba un nuevo programa marco destinado a favorecer la ciencia excelente, el apoyo a retos sociales y globales y la innovación. La misión que se ha propuesto

Horizonte Europa para los años venideros no es otra que potenciar la relación entre investigación e innovación con las necesidades de la sociedad y la ciudadanía, dotándolas de mayor visibilidad y aumentando su impacto en el crecimiento de los Estados miembros (Comisión Europea, 2019). Si bien la educación no se cuenta entre las áreas específicas de este cometido, sería la base para avanzar en todas las líneas que propone. En este caso, contribuir a la comprensión sobre el compromiso del alumnado con las tareas académicas, concretamente con los deberes escolares, ayudaría a la promoción de pautas para modelar una ciudadanía responsable y activa. Además, en este proyecto se destaca la importancia de desarrollar investigaciones de calidad y transmitir los resultados a la sociedad para que puedan ponerse en práctica, una iniciativa en la que la presente tesis ambiciona participar.

Como ya se mencionó anteriormente, múltiples estudios previos han constatado la existencia de una relación positiva de los deberes con el rendimiento académico y con el aprendizaje desde los últimos cursos de educación primaria (Fan et al., 2017; Grodner y Rupp, 2013). La investigación sobre los deberes suele trabajar con muestras de estudiantes a partir del cuarto curso de esta etapa en línea con las recomendaciones de Cooper (1989b) y en vista de que sus efectos sobre los resultados académicos comienzan a evidenciarse a partir de este momento (Baş et al., 2017). No obstante, las personas que han teorizado acerca de los deberes escolares matizan que, para que este efecto se produzca, es necesario que los alumnos y las alumnas se impliquen con las tareas a nivel motivacional, emocional, cognitivo y conductual (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006).

En base a este planteamiento, multitud de investigaciones han estudiado, bien de manera conjunta, bien por separado, los efectos de las dimensiones del compromiso con los deberes escolares sobre las calificaciones académicas del estudiantado (Regueiro et al., 2016; Rosário et al., 2018; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Por otro lado, algunos trabajos han hecho hincapié en la trascendencia de analizar la interacción entre las diferentes medidas del

compromiso con los deberes, pues se trata de factores interrelacionados dinámicamente en cada persona (Bae y DeBusk-Lane, 2019). Concretamente, se ha observado que algunas variables del compromiso motivacional y emocional con los deberes incidirían sobre el comportamiento de los estudiantes cuando completan las tareas (Rodríguez et al., 2019; Suárez et al., 2019). Por su parte, el compromiso conductual jugaría un papel fundamental en la explicación de los logros académicos de los alumnos y alumnas de educación primaria (Chen et al., 2020; Olivier et al., 2020). Por este motivo, con este trabajo se busca continuar la senda abierta por aquellas investigaciones que analizaron la relación entre las dimensiones motivacional, emocional y conductual del compromiso escolar con los deberes, así como su efecto predictivo sobre el rendimiento (Regueiro et al., 2016; Rodríguez et al., 2019; Suárez et al., 2019; Xu, 2020).

Igualmente, parece interesante revisar el empeoramiento del compromiso escolar con los deberes. Si bien algunos estudios observaron que la motivación y la implicación del alumnado en el proceso de realización de las tareas a medida que avanza en la escolaridad disminuyen, los diseños utilizados fueron de corte transversal (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Regueiro, Suárez et al., 2015). Tanto para valorar el deterioro en las dimensiones motivacional, emocional y conductual del compromiso con los deberes como para comprobar su potencial explicativo del rendimiento académico, un estudio longitudinal a lo largo de la educación primaria contribuiría a reforzar los resultados encontrados en investigaciones anteriores (Suárez et al., 2019).

#### *Validez metodológica*

A pesar de que existen algunas investigaciones previas que han abordado la evolución del compromiso del estudiantado con los deberes en la etapa de educación primaria y su efecto sobre el rendimiento académico, la principal novedad que se introduce en este proyecto de tesis doctoral, más allá del estudio de la interacción entre las dimensiones del compromiso escolar, es su planteamiento metodológico. Para reforzar los resultados obtenidos en estudios anteriores

sobre estas cuestiones, se propone un diseño de investigación de carácter longitudinal de medidas repetidas.

Hasta donde se sabe, los trabajos desarrollados en esta línea son de corte transversal (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Suárez et al., 2019; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015), por lo que presentan algunas limitaciones para la confirmación de la causalidad de las variables, a la par que pueden exhibir cierto tipo de sesgos (Rodríguez y Mendivelso, 2018). Por su parte, los diseños de corte longitudinal muestran efectos causales unidireccionales, al tiempo que permiten medir los cambios en cada sujeto o caso, sin inferirlos a partir de las diferencias interindividuales (Arnau y Bono, 2008a; Bono, 2012). De esta manera, el objetivo fundamental de este estudio longitudinal es conocer, por un lado, la variación intrapersonal en el compromiso con los deberes y, por otro lado, determinar si el cambio es significativo.

Por tanto, una investigación de estas características puede aportar resultados más precisos sobre la evolución del compromiso con los deberes a medida que el estudiantado avanza en la educación primaria. Igualmente, el diseño longitudinal de este estudio aportaría información específica sobre la interacción de las variables de las distintas dimensiones del compromiso con los deberes y sobre su efecto sobre el rendimiento académico obtenido al final de esta etapa educativa.

En definitiva, los deberes son un tema de investigación relevante porque continúan siendo una práctica habitual en el sistema educativo español, pero cuyas repercusiones sobre el rendimiento académico de los alumnos y alumnas de educación primaria todavía generan dudas. Concretamente, el tema de la tesis doctoral es pertinente, en primer lugar, a nivel social porque se propone evidenciar el paulatino empeoramiento en la implicación del alumnado con los deberes a medida que progresa de curso, un problema presumiblemente reversible si se consigue articular una prescripción de deberes escolares más adaptados a la diversidad motivacional, emocional y conductual del estudiantado. En segundo lugar, se trata de un

estudio trascendente a nivel científico porque ambiciona describir la evolución las dimensiones motivacional, emocional y conductual del compromiso de las alumnas y alumnos con los deberes, al tiempo que busca analizar su interacción y su impacto sobre el rendimiento académico desde un enfoque longitudinal. En tercer y último lugar, la investigación planteada es interesante y novedosa por su validez metodológica, ya que la mayor parte de la información disponible al respecto de este tema es de carácter transversal.

### **1.3. Objetivos de la tesis doctoral**

En este contexto y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en trabajos anteriores, en esta tesis doctoral se proponen dos objetivos intelectuales fundamentales: por un lado, se persigue comprobar cómo es la evolución del compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes a medida que el alumnado pasa de curso en educación primaria, concretamente de 4º a 5º y de 5º a 6º; por otro lado, se busca establecer el potencial explicativo del compromiso con los deberes sobre el rendimiento académico al finalizar la educación primaria.

Para responder al primero de los objetivos se exploran mediante un diseño de medidas repetidas la evolución y los cambios en el compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes desde 4º hasta 6º curso de educación primaria. En cuanto al segundo de los propósitos de este trabajo, se pretende evidenciar si: (a) el compromiso motivacional y emocional de las y los estudiantes con sus deberes en 4º de educación primaria incide positivamente en su compromiso conductual cuando empiezan 5º, y (b) en qué medida el compromiso conductual con los deberes en ese curso repercute sobre el rendimiento académico que obtienen los alumnos y alumnas al finalizar la etapa de educación primaria.

Con este trabajo se quiere ofrecer una respuesta lo más concreta posible acerca de si las variables que conforman las distintas dimensiones del compromiso con los deberes predicen los buenos resultados del estudiantado a largo plazo. Asimismo, esta investigación pretende

contribuir a una mejor comprensión sobre la interacción entre el compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes.

#### **1.4. Alcance de la investigación**

En base a los objetivos de investigación expuestos, se describe y justifica el alcance del presente estudio, esto es, los resultados que se esperan obtener a partir del mismo. El alcance de la investigación condiciona el método que se seguirá para obtener dichos resultados (Hernández-Sampieri et al., 2014b), por lo que es fundamental para conocer el valor del estudio, así como sus limitaciones.

Esta tesis doctoral, tras la revisión de la literatura y el enfoque que se le ha dado, se plantea con un alcance *explicativo*. Su propósito es ir un paso más allá del establecimiento de relaciones entre las variables del alumnado implicadas en el proceso realización de los deberes y aspira a esclarecer qué formas de compromiso con estas tareas explican el rendimiento académico en educación primaria desde una perspectiva longitudinal.

Por un lado, la comprensión de los cambios que puedan producirse en el compromiso con los deberes según el curso, abordada desde una perspectiva longitudinal, contribuirá a delimitar con mayor precisión aquellas variables motivacionales, emocionales y conductuales a las que debe prestarse especial atención tanto en la investigación como en la práctica educativa. Por otro lado, el establecimiento del potencial explicativo del compromiso emocional, motivacional y conductual de los y las estudiantes con los deberes a lo largo del tiempo contribuirá a entender las relaciones que se establecen entre las dimensiones del compromiso analizadas en los primeros años y el rendimiento académico obtenido al final de la etapa de educación primaria.

Esta información ampliará el conocimiento sobre los efectos de los deberes escolares sobre el rendimiento académico y el rol del alumnado en este proceso, ampliando los resultados aportados por estudios anteriores.

### 1.5. Estructura de la tesis doctoral

La tesis doctoral está estructurada en ocho capítulos, organizados siguiendo el orden lógico de un proyecto de investigación. Este primer capítulo tiene como propósito servir de introducción a los apartados subsiguientes. En él se ha perfilado el contexto del que parte el estudio que aquí se presenta y se ha puntualizado su interés. Del mismo modo, se han pormenorizado los objetivos del trabajo y se ha señalado su posible alcance.

La primera parte se corresponde con el marco conceptual de la investigación, constituido por los capítulos II, III y IV. Su elaboración ha permitido a la autora profundizar sobre la trascendencia de las variables motivacionales, emocionales y conductuales del compromiso de las y los estudiantes con los deberes en relación al rendimiento académico. Así, en el capítulo II se ofrece una primera aproximación a los deberes escolares, haciendo especial hincapié en su conceptualización y construyendo un breve recorrido a lo largo de su historia. En esta sección también se revisan las ventajas y desventajas que implica la realización de los deberes y que los estudios previos han ido señalando hasta el momento presente.

Después de ofrecer una concisa panorámica sobre los deberes escolares, en el capítulo III se muestra el modelo de deberes escolares que ha servido de punto de partida para el planteamiento de esta tesis doctoral. Como ya se ilustró en la justificación y contextualización del trabajo, este modelo, desarrollado por Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006), representa gráficamente las relaciones que se establecen entre las variables implicadas en el proceso de deberes (véase Figura 1). Tras una sucinta descripción de los modelos previos, se describe en detalle la propuesta de Trautwein y colaboradores y se desgranán aquellas variables del modelo que se tienen en consideración en esta investigación, a saber, el compromiso motivacional, emocional y conductual de los y las estudiantes con los deberes y los resultados académicos. El objetivo de este capítulo III no es otro que exponer la base teórica sobre la que se asienta el trabajo, destacando los principales resultados encontrados en la literatura sobre cada una de las

dimensiones del compromiso del alumnado con los deberes que aquí se estudian, atendiendo a su interacción y evolución.

Como colofón del marco conceptual, en el capítulo IV se exponen los principales resultados obtenidos en aquellas investigaciones que han estudiado el impacto de las distintas dimensiones del compromiso de los alumnos y alumnas con los deberes escolares sobre el rendimiento académico. Tras realizar una aproximación a este concepto, se explica progresivamente el nivel de incidencia del compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes sobre las calificaciones obtenidas por los y las estudiantes, para así comprobar cuáles de las variables incluidas en cada una de estas dimensiones tendrían el mayor poder predictivo sobre estas últimas. Por otro lado, también se exploran los posibles cambios en la incidencia del compromiso con los deberes en el rendimiento académico a lo largo de la escolaridad.

A modo de cierre del marco conceptual, se presenta una síntesis del mismo recalando los aspectos más relevantes de esta primera parte de la tesis doctoral y se informa de los huecos sin cubrir por la investigación previa. Igualmente, se describen algunos de los resultados arrojados por los estudios de corte longitudinal en la investigación sobre los deberes escolares y el rendimiento académico y se incide en la relevancia de este tipo de metodologías.

Concluida la primera parte, se procede a la exposición del marco empírico del trabajo. En el capítulo V se recoge el planteamiento metodológico de la investigación. En primer lugar, se especifica el proceso de investigación llevado a cabo, siguiendo una estructura temporal por fases. A continuación, se introduce brevemente el modelo Rayuela (Jorrín-Abellán, 2019), herramienta que se ha empleado para conceptualizar y diseñar este estudio. Siguiendo los nueve pasos que propone este modelo teórico y metodológico, en este apartado se indica, en primer lugar, la posición paradigmática de la investigadora. En segundo lugar, se especifican los objetivos personales, prácticos e intelectuales que guían la investigación. Posteriormente, se

expone el problema detectado tras la revisión de la literatura. Luego, en el cuarto paso, se selecciona el diseño de investigación que más se adecúa a los objetivos propuestos, esto es, examinar los cambios del compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes a medida que el o la estudiante pasa de curso en educación primaria y establecer el potencial explicativo de su compromiso con los deberes sobre el rendimiento académico al término de esta etapa educativa. En el paso cinco, se formulan las preguntas de investigación a las que el estudio persigue dar respuesta. Después, en los pasos seis y siete se concretan las estrategias utilizadas para la recogida y el análisis de los datos, respectivamente. Ya en el octavo paso se especifica la fiabilidad y validez del estudio y, finalmente, en el noveno se precisan los principios éticos que se han tenido en consideración para el desarrollo de la investigación.

En el capítulo VI se presentan los principales resultados derivados de la investigación para cada uno de los objetivos marcados. Tras los análisis descriptivos y de correlación preliminares, primero se exploran los cambios producidos en el compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes escolares a lo largo de la etapa estudiada mediante modelos lineales generales de medidas repetidas. Posteriormente, se presentan los *path analysis* realizados para determinar el potencial explicativo del compromiso motivacional con los deberes en 4º de educación primaria sobre el compromiso conductual en 5º curso y el de este sobre el rendimiento académico en 6º curso en cuatro asignaturas.

Por último, en el capítulo VII se da por finalizada la exposición de este trabajo con la discusión de los resultados encontrados, las conclusiones que se extraen de los mismos y el futuro de la investigación. Así, este capítulo final se estructura en tres epígrafes: en el primero se discuten los principales resultados derivados de este estudio en contraposición con los observados en investigaciones empíricas previas. En el segundo se recogen las principales conclusiones a las que se ha llegado, se da cuenta de sus principales limitaciones y se señalan las implicaciones educativas del conocimiento generado durante su desarrollo. Finalmente, a

pesar de las respuestas que ofrecen estudios como el presente, los deberes escolares continúan siendo un tema no exento de polémica, motivo por el cual se cierra este trabajo con algunas impresiones sobre el futuro de la investigación en esta área.

Con el propósito de obtener la mención internacional del doctorado, el capítulo VIII incluye una síntesis de la investigación en inglés, en cumplimiento con los requerimientos del Real Decreto 99/2011. Este resumen consiste en una breve introducción sobre el trabajo realizado, una recapitulación de la revisión de la literatura, la metodología de investigación, la discusión de los resultados y las conclusiones generales.

Para culminar este primer capítulo introductorio, se hace necesario destacar que la motivación última de esta tesis doctoral es contribuir, de alguna manera, a perfilar cómo evoluciona el compromiso con los deberes de los estudiantes para, ante una posible evidencia de desimplicación por parte del alumnado, ayudar a concretar prácticas educativas encaminadas a revertir la situación. Por otra parte, especificar qué variables del compromiso con los deberes se deterioran, cómo lo hacen y si inciden en el rendimiento académico, permitiría ampliar los resultados encontrados en otras investigaciones.

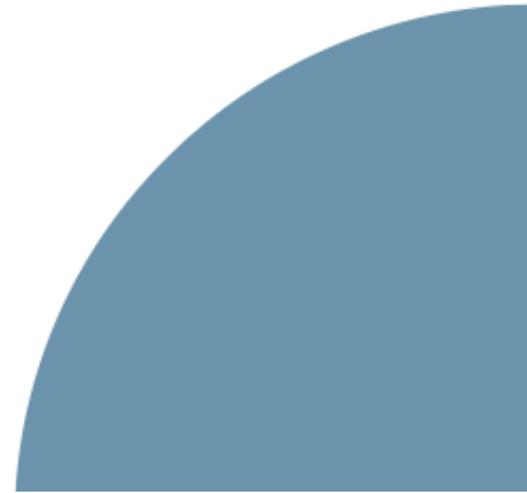




# Parte I

MARCO TEÓRICO

---







# Capítulo II

---

LOS DEBERES ESCOLARES





## Capítulo II: Los deberes escolares

Deberes escolares, tareas para casa, trabajo del alumnado, actividades de refuerzo o de ampliación. Son múltiples y diversas las maneras con las que la investigación y la comunidad educativa acostumbran a referirse a las tareas que los alumnos y alumnas completan en casa, por indicación del profesorado, una vez finalizada la jornada lectiva. No obstante, esta discordancia sería exclusivamente terminológica, ya que existe un aparente consenso respecto a lo que son y no son los deberes escolares.

El objetivo de este capítulo es contextualizar el componente principal de la presente investigación, a saber, los deberes escolares. En primer lugar, se ofrecen una serie de definiciones para delimitar el concepto. A continuación, dado que no se trata de una práctica educativa reciente, se exponen los cambios producidos en la implementación de los deberes desde los primeros registros de su presencia en el contexto escolar a nivel internacional y nacional. Por último, a pesar de que los deberes han demostrado tener beneficios para el aprendizaje, también se ha observado que pueden acarrear ciertos inconvenientes. Por tal motivo, se incluye una síntesis de las principales ventajas y desventajas derivadas de la prescripción de las tareas para casa. Al final del capítulo, se elabora un resumen destacando las principales conclusiones extraídas de estas primeras páginas.

### 2.1. Aproximación al concepto de deberes escolares

Los deberes escolares son aquellas tareas que el profesorado asigna al alumnado para hacer fuera del horario lectivo (Cooper, 1989a). Esta definición, cuyo autor ha mantenido casi inalterable a lo largo de los años en todos sus trabajos sobre esta temática (Cooper, 1989b, 2007; Cooper et al., 2012; Cooper y Nye, 1994; Cooper y Valentine, 2001), es la más referenciada en los múltiples estudios disponibles sobre los deberes escolares (véase, p. ej., Cosden et al., 2001; Ramdass y Zimmerman, 2011; Regueiro, 2018; Rosário et al., 2018; Valle, Pan et al. 2015; Van Voorhis, 2011a). Se pueden destacar únicamente dos cambios reseñables

en su planteamiento: el primero, cuando se matiza que esta interpretación de los deberes escolares se restringe a las tareas que prescribe el profesorado que imparte docencia desde el jardín de infancia hasta el 12º grado<sup>3</sup>, entendiéndose que aquellas que se asignan en etapas educativas anteriores y posteriores poseen sus propias particularidades (Cooper y Valentine, 2001); y, el segundo, cuando se modifica el calificativo «fuera del horario lectivo» por el de «horas no instruccionales»<sup>4</sup> (Bembenutty, 2011). Sin embargo, a pesar de que esta interpretación del concepto de deberes está muy extendida, resulta pertinente valorar otras aportaciones de la literatura previa para construir una definición más específica de este recurso instruccional.

Así, Olympia et al. (1994) van un paso más allá y definen los deberes como el trabajo académico que se propone en la escuela y que está diseñado para ampliar la práctica de las destrezas académicas en entornos diferentes fuera del horario escolar. A diferencia de Cooper, la autoría de este estudio hace especial hincapié en el propósito o finalidad que tendrían los deberes escolares, en este caso, trabajar en un contexto distinto a la escuela aquellos aprendizajes que tienen lugar en ella, si bien no matiza el espacio o espacios en los que pueden completarse.

Otra definición interesante es la propuesta por Corno (1996), quien reitera que los deberes son trabajo de la escuela que se lleva a casa y que el personal docente prescribe con el objetivo de que los alumnos y las alumnas revisen o practiquen lo que han aprendido en clase. Este ejemplo es muy similar al anterior, pues remarca algunos de los propósitos por los que el profesorado asignaría estas tareas, pero, además, enfatiza que el hogar es el lugar específico en el que los deberes se llevarían a cabo habitualmente.

---

<sup>3</sup> En el sistema educativo de los Estados Unidos, el *kindergarden* o jardín de infancia se ocupa de los niños y niñas de 5-6 años, aproximadamente, mientras que el 12º grado equivale al segundo año del bachillerato en España (alumnado de 17-18 años, aproximadamente).

<sup>4</sup> *Nonschool hours* y *noninstructional time* en el original en inglés, respectivamente (Bembenutty, 2011).

Siguiendo esta línea, Warton (2001) describe los deberes como un proceso multifacético y complejo en el que interactúan factores de dos contextos opuestos: el hogar y la escuela. Así, la realización de los deberes se inicia y termina en el aula, pero se desarrolla en el entorno familiar. Por otro lado, Warton añade a las palabras de Corno un apunte clave: la participación de múltiples agentes en el proceso de deberes, desde el personal trabajador del centro escolar al propio estudiantado. En particular, esta definición destaca especialmente por ser la primera de las revisadas que incorpora a la familia a este proceso de ejecución de los deberes.

Por su parte, Wagner et al. (2008) conciben los deberes como aquellas tareas orales y escritas que son seleccionadas por el profesorado, que están sujetas a plazos temporales y, nuevamente, que deben ser completadas en casa por el alumnado. Tal y como se puede observar, Wagner y colaboradores adicionan dos elementos muy interesantes en su definición: en primer lugar, que las tareas pueden ser de diferente tipología, y, en segundo lugar, que están pensadas para que las alumnas y los alumnos las realicen en un período de tiempo concreto y limitado establecido por el profesorado que los asigna. En esta misma línea, Cooper et al. (2006) matizan que la prescripción de deberes puede variar en función de la cantidad, el propósito, la asignatura, el contexto social, el grado de elección del alumnado, el grado de individualización y el plazo de entrega.

Otra contribución, bastante completa, a la conceptualización de los deberes es la que ofrece Mourão (2009). Esta aportación, ligeramente más reciente, constituye, además, uno de los ejemplos que se refiere a los deberes escolares con el término *tareas para casa* (TPC)<sup>5</sup>, un sinónimo por el que parte de la comunidad educativa y algunas investigaciones se decantan para reducir el trasfondo impositivo del término «deberes» (véase, p. ej., Murillo y Martínez-Garrido, 2014b; Suárez et al., 2012). De acuerdo con Mourão (2009), las TPC serían tareas extraescolares elegidas por las y los profesores y prescritas al alumnado con el fin de

---

<sup>5</sup> *Trabalho de casa*, en el original en portugués.

proporcionar oportunidades adicionales de aprendizaje fuera de la escuela. Siguiendo este razonamiento, el fin último de los deberes no es otro que favorecer en el grupo de estudiantes la idea de que se puede aprender más allá del contexto escolar. Similarmente, Fernández-Alonso et al. (2014) propusieron renombrar los deberes bajo la expresión de *tareas escolares en el hogar* (TEH), una fórmula que, en contraposición a las TPC, indicaría de manera explícita que se trata de tareas del ámbito educativo.

Finalmente, otra aproximación más actual a la idea de las TPC es la propuesta por Suárez et al. (2017). Al igual que en las aportaciones de Olympia et al. (1994) y Corno (1996), la autoría aquí citada remarca que los deberes son prescritos con unos propósitos específicos, poniendo especial énfasis en su contribución a la creación de hábitos de estudio y a la mejora de la actitud del alumnado hacia el trabajo.

A partir de este compendio de definiciones es posible aseverar que los deberes escolares, TPC o TEH son una serie de actividades que las y los docentes seleccionan para que el estudiantado revise o practique lo aprendido en clase de manera autónoma. Se trata, por otro lado, de un proceso que incluye a tres agentes fundamentales, esto es, al alumnado, al profesorado y a las familias, y que se desarrolla en dos contextos con características distintas, a saber, la escuela y el hogar.

En consecuencia y siguiendo a Cooper (2007), no serían deberes el estudio o tutoría guiada dentro o fuera de la escuela, como el refuerzo educativo o las clases particulares, dado que se trata de una tarea pensada para que los alumnos y alumnas hagan por cuenta propia. Tampoco lo serían los cursos de estudio en casa entregados a través del correo, de la televisión, en audio o vídeo, o a través de Internet, ya que el personal docente indica en el aula a los niños y niñas las tareas que deben hacer y no a posteriori sirviéndose de alguna plataforma digital. Finalmente, no serían deberes las actividades extracurriculares como la participación en

equipos y clubes deportivos, principalmente porque no son propuestas por la escuela, sino que son las familias o el propio alumnado los que deciden participar en ellas.

Pese a no haber lugar a dudas en cuanto a qué son los deberes escolares, algunos investigadores e investigadoras están poniendo el foco de atención en la pregunta acerca de qué deberían ser (Rosário et al., 2019). Este planteamiento es interesante en la medida en que los deberes, en función de sus características y, en última instancia, de su calidad, tendrían efectos diferentes en el alumnado (Dettmers et al., 2010). En consecuencia, ciertos estudios hablan no, ya, de deberes, sino de deberes de calidad (Valle y Rodríguez, 2021). Por tanto, a la hora de establecer su definición habrían de tenerse en cuenta aspectos tales como la frecuencia con la que se prescriben, el tipo de tareas que se asignan, su longitud, su grado de adaptabilidad a las características de las y los estudiantes o el seguimiento de su ejecución por parte del profesorado, entre otros factores (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006).

A pesar de la aparente sencillez que entraña el concepto de deberes escolares, esta recopilación de definiciones permite apreciar que constituyen una realidad mucho más compleja (Corno, 1996). En primer lugar, se trata de una actividad académica que requiere de tres participantes con roles diferenciados: un profesor o profesora que los asigne y ofrezca feedback, un padre o una madre que monitorice su realización y un alumno o alumna que los ejecute (Rosário et al., 2007). En segundo lugar, a diferencia de otras situaciones de aprendizaje, tienen lugar en dos contextos distintos, ya que se asignan en la escuela para que el alumnado los complete en casa y los lleve de vuelta al colegio para su corrección (Corno, 1996; Warton, 2001). Por último, sus propósitos son numerosos y ambiciosos: por un lado, pueden tener objetivos instruccionales, como la adquisición de contenidos o la mejora de las habilidades de estudio; y, por otro lado, pueden perseguir propósitos no instruccionales, como promover actitudes positivas hacia el trabajo o la responsabilidad. En esencia, los deberes son

una herramienta educativa que muestra al alumnado que el aprendizaje ocurre más allá de los límites del colegio (Suárez et al., 2017).

## **2.2. Historia de los deberes escolares**

Si bien en el apartado anterior se han presentado definiciones no demasiado alejadas en el tiempo, la crónica de los deberes escolares se remonta a los albores del siglo XX y ha discurrido hasta la actualidad no exenta de constante polémica. De hecho, el debate perenne y cíclico sobre la pertinencia de prescribir deberes a los y las estudiantes ha ido alternando períodos en los que se demonizaron y otros en los que se abogó fervientemente por ellos (Gill y Schlossman, 2003).

La diversidad de opiniones que se mantuvo sobre los deberes a lo largo del pasado siglo estuvo marcada, fundamentalmente, por la concepción del aprendizaje predominante en cada momento. Aunque la existencia de revisiones que se hayan encargado de analizar la evolución de la prescripción de deberes en España de manera detallada es casi anecdótica, sí que existen numerosos ejemplos de cómo transcurrió en otros países, como es el caso de Estados Unidos. A pesar de que la historia reciente de estas dos naciones no se ha desarrollado de forma paralela, los documentos que recogen las mudanzas en la opinión americana respecto a los deberes pueden servir de apoyo para entender la consideración que tienen hacia estas tareas el estudiantado, el cuerpo docente, las familias y las investigadoras e investigadores españoles en el presente.

Las primeras referencias sobre la prescripción de lo que hoy se denomina deberes escolares aparecen en el siglo XIX, cuando los alumnos y alumnas pasaban largas horas memorizando en casa las lecciones que el profesor o profesora les preguntaría al día siguiente en la escuela (Gill y Schlossman, 1996). Casi de manera simultánea se inició una cruzada dirigida a la abolición de esta práctica educativa, tal y como dejó patente el Código Civil del Estado de California al incluir en sus páginas la prohibición expresa de las tareas para realizar

en casa tras un altercado en un centro educativo de Texas (Kravolec, 2007). Según se recoge, un alumno se había negado a realizar las tareas propuestas por su profesor porque consideraba que este no tenía autoridad sobre él fuera del colegio, llegando incluso a atacarlo físicamente (Gill y Schlossman, 2003). A pesar de los movimientos que surgieron en contra de los deberes en ese momento, lo cierto es que se prescribieron repetidamente durante las dos primeras décadas del siglo XX. Por aquel entonces, el cerebro era considerado un músculo que debía ser entrenado a través del ejercicio mental y, como tal, los deberes resultaron ser un instrumento favorable para continuar con esa actividad fuera de la escuela (Cooper, 2001).

En los años 30 se produjo un cambio trascendental en los métodos pedagógicos. La filosofía de educación progresista de John Dewey y otros teóricos y teóricas fomentó el debate contra el trabajo en casa, al tiempo que defendían el valor del juego y el tiempo libre<sup>6</sup>. Los educadores y educadoras progresistas acortaron, por tanto, el tiempo que las alumnas y alumnos dedicaban a los deberes, aludiendo a su posible invasión del ámbito familiar. Además, el sello distintivo de esta pedagogía, el «aprender haciendo», no encajaba bien con el propósito que hasta entonces habían tenido los deberes, a saber, adiestrar la capacidad cognitiva fuera del colegio (Kravolec, 2007).

Durante los años 40 y 50, con la resolución de problemas como nueva base de la educación, los deberes pasaron a ser vistos como una interferencia para el desarrollo de otras actividades (Marzano y Pickering, 2007). De hecho, algunas investigaciones comenzaban entonces a poner en entredicho la supuesta relación entre deberes escolares y rendimiento académico (Cooper, 2001). Sin embargo, la opinión sobre los deberes no tuvo un gran impacto sobre la práctica educativa hasta mediados de los años 50, cuando el lanzamiento del satélite *Sputnik* puso en evidencia la falta de rigor del sistema de educación americano, que estaba

---

<sup>6</sup> A modo de anécdota, la escritora Harper Lee criticó en su obra *Matar a un ruiseñor* (1960) esta práctica educativa por las tareas «estúpidas» e «inútiles» a las que se dedicaba el tiempo en clase y que ella experimentó, teniendo incluso que aprender a leer en casa con su padre.

creando personas adultas poco cualificadas para hacer frente a un complejo futuro tecnológico. En este contexto, los deberes se presentaron como un medio ideal para acelerar el ritmo de adquisición de los conocimientos (Cooper, 2007). La nueva política de prescripción de deberes apenas sobrevivió 10 años, hasta mediados de los 60, cuando surgieron renovadas críticas en su contra por la presión innecesaria que ejercían sobre los y las estudiantes (Cooper, 2001).

Esta visión se mantuvo estable hasta los años 80, momento en el que se alzaron nuevas voces a favor de los deberes tras la publicación del informe *A nation at risk* (National Commission of Excellence in Education, 1983), que puso en evidencia la creciente tasa de mediocridad de la educación norteamericana. En consecuencia, tuvo lugar una petición generalizada de una mayor cantidad de deberes por parte de las familias y del profesorado que se mantuvo hasta los años 90, en un intento de alcanzar los rigurosos estándares educativos establecidos (Cooper, 2007). Hasta las décadas de los 80 y 90 pocas cuestiones relacionadas con la escolarización fueron tan universalmente aprobadas como los deberes. El cuerpo docente, las familias y personas representantes de todas las ideologías políticas y pedagógicas insistieron en los beneficios de los deberes para el aprendizaje y en las ventajas de realizarlos en cantidades considerables (Gill y Schlossman, 2003). A esas alturas se consideraban un criterio de compromiso para la reforma educativa que debía dirigirse a mejorar los resultados académicos, a la formación del carácter y a la competitividad del país a nivel internacional.

Con el cambio de siglo acontece una nueva y presumiblemente predecible mudanza en la opinión sobre los deberes escolares (Cooper, 2001). El unánime consenso a favor de los deberes estuvo en riesgo de convertirse en víctima de su propio éxito pues, debido a las altas expectativas que se habían depositado en ellos, comenzó a prescribirse tal cantidad de tareas que muchos de sus defensores y defensoras, algunos sectores de la sociedad e incluso profesionales de la educación se convirtieron en sus firmes detractores (Gill y Schlossman, 2003). En palabras de Marzano y Pickering (2007), casi cumplida la primera década del siglo

XXI, el debate sobre los deberes se encontraba en una interesante intersección. Los argumentos en contra de los deberes escolares eran cada vez más fuertes y populares, provenientes de padres y madres atribulados, periódicos y revistas llenas de artículos sobre lo estresantes que resultan los deberes para el alumnado y sus familias (Cooper, 2007). Uno de los ejemplos en esta línea que más repercusión tuvo fue un artículo publicado por la revista *Time* (Wallis, 2006), en el que una madre clamaba contra los deberes por su intromisión en la vida familiar, pero sin discutir perspectivas alternativas y basándose casi exclusivamente en su experiencia personal. Sin embargo, cada vez se publicaba un mayor número de estudios que evidenciaban la utilidad de los deberes cuando se emplean de forma adecuada (Marzano y Pickering, 2007), punto sobre el que se profundizará más adelante (véase capítulo III, apartado 3.1).

En España y otros países europeos es posible encontrar una situación similar. Las asociaciones de madres y padres se han convertido en los principales críticos contra una política escolar de deberes escolares que consideran abusiva e ineficaz. En el año 2012 comenzó en Francia una revolución que volvió a levantar a una sociedad con ansias de cambio. La llamada huelga de «lápices caídos» tuvo su origen en la disconformidad de las familias del estudiantado, concretamente de las integrantes de la Federación de Consejos de Padres de Alumnos de Francia (FCPE) que, hartas de la cantidad de trabajo escolar que los niños y niñas tenían que terminar en casa, se negaron a que los hicieran (Mora y Aunión, 2012). Probablemente, los motivos de esta nueva «revolución francesa» no sean equiparables con los de su predecesora, pero ha supuesto sin lugar a dudas la diáspora de las políticas de prohibición de los deberes en otros países europeos (Valle, Núñez et al., 2017). Algunos ejemplos de estos vetos los encontramos en Dinamarca, Francia o Bélgica, con restricciones generales sobre su prescripción, o en Reino Unido, que ofrece a las escuelas directrices más específicas sobre cómo implementarlos (Amiama, 2013). No obstante, a pesar de las regulaciones en la

asignación de deberes, en algunos estados la cantidad de tareas que las y los estudiantes completan en casa todavía se considera elevada (Lacroix, 2012).

En el panorama español, el acuerdo entre distintos colectivos sobre la reducción de la cantidad de deberes o su limitación a ciertos cursos, como han hecho otros países, brilla por su ausencia. Por un lado, la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de España (CEAPA) se hizo eco del ejemplo francés e inició la batalla contra los deberes, alegando la sobrecarga que sufre el alumnado, lo poco motivadoras que son las tareas y las constantes tensiones que provocan en los hogares (Valle, Núñez et al., 2017). Por otro lado, la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) opina que es una gran irresponsabilidad manifestarse en contra de los deberes, indicando su relevancia para la mejora del rendimiento académico y el desarrollo de valores como el esfuerzo y los hábitos de estudio (Valle, Núñez et al., 2017). Por su parte, el profesorado mira con preocupación la falta de apoyo que encuentra en las familias y su propia falta de tiempo y formación para diseñar ejercicios adecuados. Mientras, las alumnas y alumnos protestan por el estrés que les producen los deberes y el poco tiempo que les dejan para otras actividades (Cooper, 2004).

Ante la evidente falta de consenso entre los diferentes colectivos implicados, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa o LOMCE, no promovió ninguna legislación específica sobre la prescripción de deberes, delegando en los centros educativos la responsabilidad de ponerlos o no y con qué condiciones (Feito, 2020). La nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación o LOMLOE, mantiene la postura de su predecesora.

Pese a no contar con una historia detallada sobre la evolución de los deberes ni con una política a nivel estatal para su regulación, lo cierto es que en España existieron, y todavía existen en algunas comunidades autónomas, leyes que restringieron o normativizaron su uso.

El primer caso se remonta a 1957 cuando, en plena época franquista, el Decreto del 31 de mayo los prohibió de manera tajante, normativa que se reiteró en la resolución del 13 de noviembre de 1964 y en el Decreto 1106/1967 del 31 de mayo de 1967 (Feito, 2020). Fue en la resolución de 1973 de la Dirección General de Ordenación Educativa cuando se propusieron las primeras recomendaciones para una adecuada prescripción de deberes y que, casualmente, coinciden con algunas de las publicadas varios años más tarde en diversos artículos científicos (Amiama, 2013; Feito, 2020). Previamente a las escuetas recomendaciones de la LOMCE y la LOMLOE, una circular de la Dirección General de Educación Básica del curso 1984-1985 constituye el último registro que se tiene sobre una nueva prohibición de los deberes (Feito, 2020).

Algunos ejemplos actuales de legislación educativa dentro de las comunidades autónomas que, siguiendo la estela de algunos de los países anteriormente mencionados, han establecido pautas para la prescripción de deberes en los centros escolares se encuentran en la Comunidad Autónoma de Galicia. Un caso es el de la Orden del 22 de julio de 1997 por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil, de los colegios de educación primaria y de los colegios de educación infantil y primaria dependientes de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. En su noveno punto sobre los «trabajos extraescolares», la orden decreta que, como norma general, debe evitarse la prescripción de tareas para hacer en casa y que estos nunca deben realizarse antes del 2º curso de la educación primaria. Por otra parte, estos trabajos tendrían como propósito el mejor aprovechamiento educativo sin interferir en la convivencia familiar ni en el descanso del alumnado. Por el contrario, el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, si bien retoma la mención a los trabajos extraescolares en la disposición adicional tercera, en esta ocasión se otorga a los centros educativos el poder de decisión sobre sus criterios de prescripción. Como premisas, el decreto únicamente señala nuevamente la no intromisión en

el ámbito familiar y en el tiempo de ocio, añade que su implementación debe ser progresiva a lo largo de la etapa educativa y especifica los propósitos a los que deben servir, es decir, al fomento de la responsabilidad y al desarrollo de las competencias clave. El Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, mantiene esta nomenclatura y las pautas orientativas para su aplicación en la disposición adicional cuarta.

La historia de los deberes escolares aquí presentada, marcada por las variaciones en las opiniones a favor y en contra de estos que se han ido sucediendo a lo largo del siglo XX de manera cíclica, evidencia las dificultades que entraña el poner de acuerdo a todas las personas implicadas en el proceso de deberes sobre su eficacia como método instruccional. Por otro lado, resulta imposible negar que el debate sobre los deberes escolares sigue marcado por la controversia y todo apunta a que seguirá siendo así mientras el alumnado, las familias, el cuerpo docente, la política y la investigación tengan puntos de vista diferentes.

Sin embargo, en todo este período de tiempo las concepciones sobre educación y necesidades sociales de cada década fueron esenciales para que la población aceptara o rechazara los deberes. También fueron relevantes, en este sentido, las investigaciones llevadas a cabo sobre este recurso educativo. Para empezar a dar pasos hacia una posición ecuánime, es preciso conocer cuáles son las ventajas y las desventajas de prescribir deberes, en definitiva, qué gana y qué pierde cada uno de los agentes implicados en el proceso de deberes con su realización. Para ello, se hace necesario revisar los numerosos estudios que han intentado esclarecer los aspectos de los deberes escolares que más desacuerdo generan y cuyos resultados apenas han empezado a ponerse en práctica.

### **2.3. Ideas a favor y en contra de los deberes escolares**

Si la polémica en torno a los deberes continúa siendo tan recurrente y persistente es, probablemente, porque tanto aquellas personas que los critican como las que los defienden

tienen parte de razón (del Valle, 2015). Las familias, el profesorado y los teóricos y teóricas de la Educación son los que, al cuestionarse la eficacia real de los deberes, han favorecido que se investigue sobre sus auténticas implicaciones en el aprendizaje. Los argumentos utilizados por cada uno de los grupos que aprueban o rechazan la prescripción de tareas para hacer en casa han constituido la base de múltiples investigaciones. Esto ha permitido elaborar un registro de las ventajas y de los inconvenientes que los deberes escolares suponen en los procesos de aprendizaje del alumnado, apoyado en evidencias empíricas. En definitiva, para entender las posturas contrarias mantenidas por los distintos agentes implicados es fundamental revisar las razones sobre las que se sustenta cada una de ellas.

En primer lugar, ¿cuáles son los motivos por los que deben prescribirse deberes a los niños y niñas? De acuerdo con Cooper (2007), los deberes escolares tendrían diversos efectos positivos que podrían, además, clasificarse en cuatro grupos: efectos académicos a corto plazo, efectos académicos a largo plazo, efectos no académicos y efectos en la implicación de las familias. Entre sus efectos académicos inmediatos, los deberes mejorarían la retención del conocimiento factual, fomentarían una mayor comprensión del material de estudio y contribuirían a enriquecer la esencia del currículo escolar (Cooper, 2007). También proporcionarían tiempo en solitario para que los y las estudiantes reflexionen acerca de los eventos acaecidos en el aula y les permitirían comprobar sus capacidades y dificultades ante las tareas cuando la profesora o profesor no está presente (González et al., 1999). Junto a la revisión y a la práctica de lo trabajado en la escuela, los deberes permitirían, además, comenzar a preparar en casa las lecciones siguientes (Hallam y Rogers, 2018).

Los efectos académicos a largo plazo de los deberes escolares entrañan más beneficios para las alumnas y alumnos que, sin embargo, raramente son conscientes de ellos (Coutts, 2004). En cambio, las familias y el profesorado valorarían más los deberes porque mejorarían las habilidades de pensamiento crítico y procesamiento de la información; porque animarían a

los y las estudiantes a aprender durante su tiempo libre; porque mejorarían las actitudes de estos hacia la escuela; porque promoverían hábitos y habilidades de estudio, así como el desarrollo de estrategias de autorregulación (p. ej., gestión del tiempo, demora de la gratificación, inhibición de distractores o establecimiento de metas) (Ramdass y Zimmerman, 2011); y porque, en última instancia, contribuirían a un mejor rendimiento académico (Cooper, 2007). Por otra parte, facilitarían el éxito en el aprendizaje a través del refuerzo y la práctica de lo aprendido (González et al., 1999). En este sentido, las madres y padres perciben los deberes como una herramienta clave para el futuro académico y laboral de los hijos e hijas (Coutts, 2004).

Los deberes también tendrían efectos beneficiosos más allá de la esfera académica, aunque normalmente se prescriban teniendo en cuenta su repercusión sobre el aprendizaje. Por ejemplo, al tener que hacer los deberes con menos supervisión y menor límite de tiempo, las tareas para casa favorecerían la adquisición de habilidades como la autodisciplina y autonomía, la responsabilidad e iniciativa personal, y la independencia en la resolución de problemas (Cooper, 2007; González et al., 1999; Pfeiffer, 2018). En definitiva, las alumnas y alumnos se harían más conscientes de las demandas de la tarea y del papel que desempeñan en su realización (Göllner et al., 2017). Además, los deberes resultarían de vital importancia para que el estudiantado estableciera relaciones entre el aprendizaje escolar y los problemas de la vida diaria (González et al., 1999).

Por último, de la realización de los deberes se derivarían interesantes efectos en la implicación familiar, ya que fomentarían el establecimiento de una relación cercana entre la escuela y el hogar (González et al., 1999). Al hacer partícipes a los padres y madres en las tareas se incrementaría su apreciación e implicación en la escolarización de sus hijas e hijos (Cooper, 2007).

Retomando la pregunta anteriormente formulada, también cabría plantearla de la siguiente manera: ¿cuáles son los motivos por los que no deberían prescribirse deberes a los niños y niñas? A pesar de las ventajas de los deberes escolares que se acaban de exponer, es preciso matizar que la asignación de estas tareas también puede conllevar ciertos inconvenientes. De hecho, algunos de los efectos positivos pueden, incluso, tornarse negativos (Cooper, 2007). Por ejemplo, aunque algunos teóricos y teóricas opinen que los deberes mejoran la actitud del alumnado hacia la escuela, lo cierto es que también pueden empeorarla, especialmente por el llamado «efecto de saciedad», es decir, que las tareas son beneficiosas, pero por tiempo limitado y siempre que no se abuse de la prescripción de una cantidad elevada (Cooper, 2007; Funes, 2016).

Otro efecto negativo muy reiterado en la literatura sobre los deberes es que acortan el tiempo libre que los niños y niñas pueden dedicar a actividades de ocio o a las relaciones sociales (González et al., 1999), lo que conlleva a una reducción de actividad física y posibles problemas de salud (López-Méndez y González-Rubio, 2018). Aparte de saturación, la realización de los deberes puede llegar a provocar emociones negativas, como la ansiedad, en el alumnado que conlleven una menor implicación con las tareas (Hong et al., 2015). También son una causa frecuente de disputas y conflictos familiares, bien por el estrés añadido a las largas jornadas laborales de los progenitores, bien por su falta de preparación para ayudar a sus hijos e hijas, lo que además puede ocasionar interferencias en el aprendizaje cuando no hay un consenso entre la forma de enseñar del profesorado y de la familia (Cooper, 2007; González et al., 1999).

Siguiendo esta línea, muchos hogares no disponen de condiciones aptas para la realización de las tareas, lo que incrementaría las desigualdades a nivel de rendimiento académico entre los y las estudiantes de entornos socioeconómicos diferentes (del Valle, 2015; Dudley-Marling, 2003). Así, la situación que vive en el hogar el alumnado de bajo estatus

socioeconómico –p. ej., menor acompañamiento parental, familia con bajo nivel académico o menor acceso a recursos– repercutiría en la menor calidad de la producción de los deberes y disminuiría sus beneficios (Gershenson y Holt, 2015). Como consecuencia, el profesorado penalizaría más dura y frecuentemente a este alumnado por la no realización o la incorrecta ejecución de los deberes, aumentando las diferencias entre las y los estudiantes (Calarco et al., 2022). Finalmente, otro aspecto adverso a destacar es que, a menor supervisión en casa, más posibilidades hay de que los alumnos y alumnas hagan trampas, como copiar las tareas de compañeros y compañeras de clase antes de su corrección (Cooper, 2007; del Valle, 2015).

En base a la multitud de efectos tanto positivos como negativos que aparentemente presentan los deberes escolares, no es de extrañar que exista un importante desacuerdo sobre su idoneidad (Cooper, 2007). En este epígrafe se han aportado argumentos por los que los deberes son beneficiosos a nivel académico y no académico y para la implicación de las familias en la educación de las niñas y niños. Por otro lado, todo en exceso puede llegar a resultar perjudicial, y en el caso de los deberes no es diferente. Por ello, también se han reflejado aquí los inconvenientes a nivel emocional, cognitivo, conductual y físico/material que la realización de los deberes podría ocasionar al alumnado y a su entorno más cercano (Ozery Keskin, 2015). Para facilitar la lectura comparativa de las ventajas y desventajas de los deberes, se aporta en la siguiente tabla un resumen de todos los efectos mencionados (véase Tabla 1):

**Tabla 1**

*Efectos Positivos y Negativos de los Deberes Escolares*

| Efectos positivos   | Efectos negativos  |
|---|--|
| Académicos a corto plazo: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mejor comprensión</li> <li>○ Refuerzan los aprendizajes</li> <li>○ Percepción de autoeficacia</li> </ul> | Efecto de saciedad: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pérdida de interés</li> <li>○ Fatiga emocional y física</li> </ul> Menor tiempo de ocio |

**Tabla 1 (continuación)***Efectos Positivos y Negativos de los Deberes Escolares*

| Efectos positivos  | Efectos negativos   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mejor pensamiento crítico</li> <li>○ Mejor retención del conocimiento factual</li> </ul> <p>Académicos a largo plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Promoción de técnicas de estudio</li> <li>○ Mejora del rendimiento académico</li> <li>○ Mayor autonomía</li> <li>○ Mejora de la actitud hacia la escuela</li> <li>○ Impulso del aprendizaje durante el tiempo de ocio</li> <li>○ Implementación de estrategias de autorregulación del aprendizaje</li> </ul> <p>No académicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mayor responsabilidad</li> <li>○ Mayor autodisciplina</li> <li>○ Mayor curiosidad</li> </ul> <p>Aumento de la implicación familiar en la escuela</p> | <p>Sensación de ansiedad</p> <p>Ayuda más allá de la resolución de dudas</p> <p>Generación de conflictos familiares</p> <p>Interferencia parental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Presión para completar las tareas</li> <li>○ Confusión de técnicas instruccionales de padres y docentes</li> </ul> <p>Aumento de las diferencias entre alumnos de alto y bajo rendimiento</p> <p>Aumento de las diferencias entre estudiantes de distintos contextos socioeconómicos</p> <p>Hacer trampas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Copiar las tareas de los compañeros y compañeras</li> </ul> |

*Nota.* Elaboración propia a partir de Cooper (2007), González et al. (1999) y Hallam y Rogers (2018).

Entonces, ¿radica realmente el debate de los deberes escolares sobre si se deben prescribir o no tareas para hacer en casa? En realidad, la discusión sobre las ventajas y desventajas derivadas de la realización de deberes dista de ser un tema dicotómico y superficial, es decir, debe profundizar en aspectos más concretos del alumnado, como pueden ser la edad, el género, el nivel educativo o la cantidad de tareas que se realiza (Lorenzo et al., 2016). Con

esto se quiere matizar que los beneficios y los inconvenientes derivados de esta práctica instruccional no son estáticos ni universales, sino que varían en función de las características individuales de cada alumno o alumna.

Una prueba de ello son los resultados contradictorios encontrados sobre algunas de las ventajas de los deberes. El resultado, *a priori* positivo, de la realización de deberes más reconocible y estudiado en este sentido, no es otro que su impacto en el rendimiento académico, sobre el que la literatura parece que no acaba de llegar a un consenso (Fan et al., 2017). Así, todavía se discute, por ejemplo, sobre las variables que determinan el efecto de los deberes sobre el logro académico del alumnado. Por tal motivo, resulta de relevancia contribuir a esclarecer si los deberes mejoran o no el desempeño escolar de los y las estudiantes, atendiendo a las características y a la implicación de estos últimos.

Una vez que se han delimitado aquellos factores que incrementan los aspectos positivos de los deberes, el quid de la cuestión reside en considerar si los beneficios de los deberes compensan sus efectos negativos y en estudiar qué se puede hacer para minimizar estos últimos (del Valle, 2015). La solución más plausible residiría en identificar las características esenciales para la prescripción de tareas que potencien los efectos positivos de los deberes, al tiempo que reducen los posibles inconvenientes asociados a su realización (Coutts, 2004).

### **Síntesis y conclusiones**

El propósito del capítulo II ha sido introducir el elemento protagonista de esta tesis doctoral: los deberes escolares. En general, la literatura coincide al definirlos como las tareas que las profesoras y profesores prescriben al alumnado para que las complete fuera del horario lectivo, normalmente con el objetivo de que practiquen o revisen lo abordado en el aula de manera autónoma (Cooper, 1989a; Corno, 1996). Por tanto, algunas prácticas como pedir a los niños y niñas que terminen en casa lo que no les dio tiempo a acabar en clase o realizarlos bajo la supervisión de una persona tutora particular/privada, no se podrían considerar deberes.

A pesar de la diversidad de términos con las que es posible referirse a este concepto, al ser la expresión «deberes escolares» la más extendida y utilizada en el campo de la investigación, que es el que aquí nos atañe, se opta por esta y no por otra forma para aludir a los mismos a lo largo del presente trabajo. Desde que se tienen registros de su existencia hasta la actualidad, la prescripción de deberes ha estado sometida a continuos cambios de acuerdo con las concepciones sobre el aprendizaje imperantes en cada momento. Las políticas educativas bien para promover, bien para prohibir los deberes, se han sucedido de forma cíclica a lo largo de los años, teniendo, en ocasiones, más en cuenta las demandas sociales y las necesidades económicas que las evidencias empíricas aportadas por diferentes estudios.

Sin embargo, los resultados de las diversas investigaciones en materia de deberes también han influenciado la adopción de medidas respecto a este recurso instruccional. El problema aquí reside en la calidad de los estudios que se han llevado a cabo. De hecho, algunos han encontrado respuestas radicalmente opuestas a las mismas cuestiones. Por ejemplo, mientras algunos investigadores e investigadoras observaron que los deberes no tienen efectos sobre el rendimiento académico, otros encontraron una relación positiva y significativa entre la realización de deberes y los logros del alumnado.

Por tal motivo, si bien los deberes pueden tener múltiples beneficios, como el fomento del pensamiento crítico, el trabajo autónomo o la responsabilidad, también poseen algunos inconvenientes, como los sentimientos de ansiedad, los conflictos familiares o el aumento de las diferencias entre el estudiantado. Aunque tanto sus ventajas como sus desventajas están respaldadas por diversas investigaciones, hay cuestiones que precisan de ser revisadas.

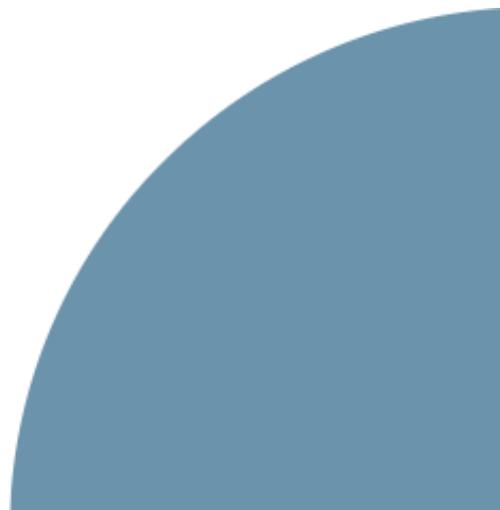




# Capítulo III

---

UN MODELO EXPLICATIVO  
SOBRE EL PROCESO DE  
DEBERES





### Capítulo III: Un modelo explicativo sobre el proceso de deberes

A pesar de la aparente sencillez conceptual de los deberes escolares, la literatura lo ha presentado reiteradamente como un constructo de elevada complejidad por la diversidad de contextos y agentes implicados en su realización. Partiendo del papel que desempeña el alumnado como protagonista de este proceso, el propósito de este capítulo es introducir la variable principal de estudio de la presente investigación, a saber, el compromiso de los y las estudiantes con los deberes escolares.

En primer lugar, se contextualiza brevemente la evolución de las líneas y métodos de investigación que han servido de base a los estudios actuales sobre los deberes escolares, haciendo especial hincapié en aquellos trabajos que han planteado modelos explicativos acerca de las variables que intervienen en el proceso de realización de los deberes y las relaciones que se establecen entre ellas. A continuación, se expone el modelo que se toma como guía para el planteamiento de los objetivos y preguntas de investigación de esta tesis doctoral, concretamente, el modelo multinivel propuesto por Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006). Después, se detalla la relevancia de uno de sus elementos principales, esto es, el *engagement* o compromiso de las y los estudiantes con los deberes, y se describen las dimensiones – motivacional, emocional y conductual– y variables que lo integran. En este punto, se estudia también el vínculo entre las dimensiones anteriormente mencionadas del compromiso del alumnado con las tareas para casa que la investigación previa ha evidenciado. Por último, se recopilan algunos estudios que han explorado el compromiso de las alumnas y alumnos con los deberes escolares y sus posibles cambios a medida que estos avanzan en la escolaridad. El capítulo finaliza con una síntesis de las ideas principales señaladas a lo largo del mismo.

#### 3.1. La investigación sobre los deberes escolares

Los primeros vestigios de estudios que abordaron el tema de los deberes escolares datan de los albores del siglo XX (véase, p. ej. Deputy, 1905), si bien no fue hasta los años 80 cuando

comenzaron a proliferar las investigaciones en la materia (Marzano y Pickering, 2007). Hasta hoy, el número de trabajos que tratan la cuestión de los deberes escolares no ha dejado de crecer. Una rápida ojeada a los principales repositorios bibliográficos –p. ej., Web of Science, Dialnet, Scopus, SciELO o Redalyc– muestra que, aproximadamente desde el año 2010, se publican anualmente centenares de artículos científicos en relación con los deberes, muchos de ellos en revistas de alto impacto.

Aunque numerosas, la calidad de estas investigaciones es una cuestión que debe tenerse en cuenta, pues las críticas en esta línea no son recientes (Coulter, 1979). Marzano y Pickering (2007) observaron que algunos de los estudios realizados desde la década de los 80 hasta los primeros años del presente siglo se aproximaron a los deberes de manera muy general y mediante diseños de investigación poco coherentes, lo que irremediamente llevó a la obtención de resultados contradictorios que relacionaban alternativamente los deberes positiva o negativamente con múltiples variables. Trautwein y Köller (2003) secundan esta afirmación, señalando las deficiencias teóricas y metodológicas de una parte de la investigación sobre los deberes durante el siglo XX, así como el uso de variables independientes y dependientes mal definidas o problemáticas y el manejo estadístico insatisfactorio de la jerarquía de datos anidados. El auge de la producción científica posterior en torno a los deberes puede haber estado motivado, en parte, por la necesidad de aclarar todos los interrogantes a los que los estudios previos no habían respondido empíricamente de forma satisfactoria.

En general, la literatura sobre los deberes propone tres líneas temáticas básicas de investigación, que se corresponden, además, con cada uno de los agentes implicados en la realización de las tareas y dentro de cada uno de los contextos en los que se llevan a cabo (Rosario et al., 2009): en primer lugar, se encuentran los estudios centrados en la figura del profesorado, la escuela y las políticas de prescripción de deberes; en segundo lugar, hay otros trabajos que ponen el foco en el alumno o alumna y en sus características personales –p. ej.,

experiencias previas de aprendizaje, perfiles motivacionales, edad, género, etc.–; y, en tercer lugar, se aprecian investigaciones que se ocupan del papel de la familia en la realización de los deberes dentro del contexto del hogar.

Tanto el rol de las profesoras y profesores como el de las familias y el alumnado en la ejecución de los deberes han sido ampliamente tratados en los últimos años (véase, p. ej., Bang, 2012; Patall et al., 2008; Ramdass y Zimmerman, 2011; Suárez et al., 2017; Tas et al., 2014; Trautwein y Lüdtke, 2009; Walker et al., 2004). No obstante, el auge de las investigaciones sobre los deberes también ha provocado la obtención de una amplia variedad de resultados en cuanto a las variables del alumnado, el profesorado, las familias, el contexto y las características de las tareas que estarían implicadas en la realización de los deberes, y, por añadidura, en lo que se refiere a las relaciones que se establecen entre ellas. Este hecho parece haber impulsado el planteamiento de modelos teóricos que contribuyan a sintetizar las variables relativas a los deberes, sus vínculos y sus efectos más significativos (Cooper et al., 2001; Coulter, 1979; Dettmers et al., 2011; Keith y Cool, 1992; Nagengast et al., 2013; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Xu et al., 2019).

Por otro lado, la literatura parece haber asumido que los deberes constituyen un proceso multifacético en tanto que implican una compleja interacción de factores de dos ambientes dispares –el hogar y la escuela– y de tres agentes con roles diferentes –el alumnado, el profesorado y los padres y madres– (Warton, 2001). También se puede hablar de proceso de realización de los deberes en la medida en que los y las estudiantes deben completar en casa un conjunto de tareas prescritas por el personal docente en el colegio cuyo resultado debe devolverse en el mismo contexto; dicho en otras palabras, se trata de “un proceso de aprendizaje formal en un contexto no formal” (González et al., 1999, p. 22). Además, terminar con éxito los deberes exige a los y las estudiantes la capacidad y voluntad para seguir un procedimiento durante el cual deben mantener un esfuerzo continuado (Pan et al., 2013).

Un breve repaso a los principales estudios que han esbozado modelos que resumen las variables implicadas en el proceso de realización de deberes, sus relaciones y sus resultados, permite contemplar una paulatina evolución en el planteamiento de los mismos. Uno de los primeros intentos de síntesis de este proceso de deberes fue desarrollado por Coulter (1979). Su propuesta se basaba en la división temporal por fases o etapas de dicho proceso de ejecución de las tareas para casa (véase Figura 2). La primera y la tercera tendrían lugar en la escuela, mientras que la segunda ocurriría en el hogar. En la primera fase, los alumnos y alumnas tomarían la decisión de hacer las tareas en función de la motivación del profesorado y sus características personales; en un segundo momento, completar las tareas con éxito dependería de los recursos del o de la estudiante, así como de su capacidad real para hacerlos. Por último, el feedback ofrecido por el profesor o profesora sobre las tareas nuevamente en clase influiría en la actitud del alumnado hacia los deberes y en su rendimiento académico. Si bien nunca llegó a demostrarse empíricamente, el diseño de Coulter sirvió de punto de partida a otros modelos posteriores de tipo procesual que se presentan a continuación (Cooper et al., 2001).

## Figura 2

### Modelo de Coulter para la Investigación sobre los Deberes Escolares

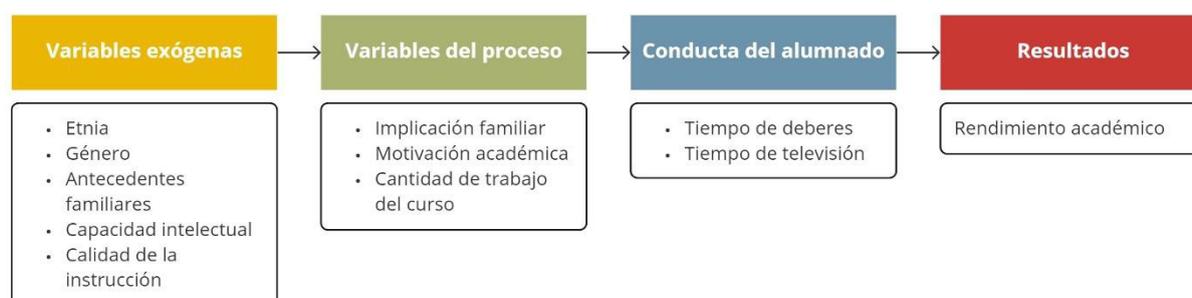


*Nota.* Adaptada de “Homework: a neglected research area” (p.31), por F. Coulter, 1979, *British Educational Research Journal*, 5(1).

Pocos años después de Coulter, Keith y colaboradores desarrollaron otras propuestas, recurriendo a bases nacionales de datos longitudinales para su conceptualización (Cooper et al., 2001). Inicialmente, Keith (1982) planteó un modelo que se centraba en analizar las variables que explicarían la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a los deberes, entre las que incluyó una serie de factores exógenos –p. ej., la etnia o el contexto familiar– y la habilidad del alumno o alumna en el campo de estudio, así como en estimar el efecto del tiempo sobre el rendimiento académico. Posteriormente, Keith et al. (1986) incluyeron el género como variable exógena, la implicación familiar y el tiempo dedicado a ver la televisión junto al tiempo de deberes como predictores de los resultados académicos, testando el nuevo modelo con los resultados obtenidos por el alumnado participante de sus estudios en diversas pruebas de lectura y matemáticas. En otra de sus propuestas, Keith y Cool (1992) implementaron un modelo similar en el que incluyeron como variables explicativas del rendimiento académico la motivación del estudiantado y la calidad de la instrucción (véase Figura 3).

### Figura 3

#### Modelo de Deberes de Keith y Colaboradores

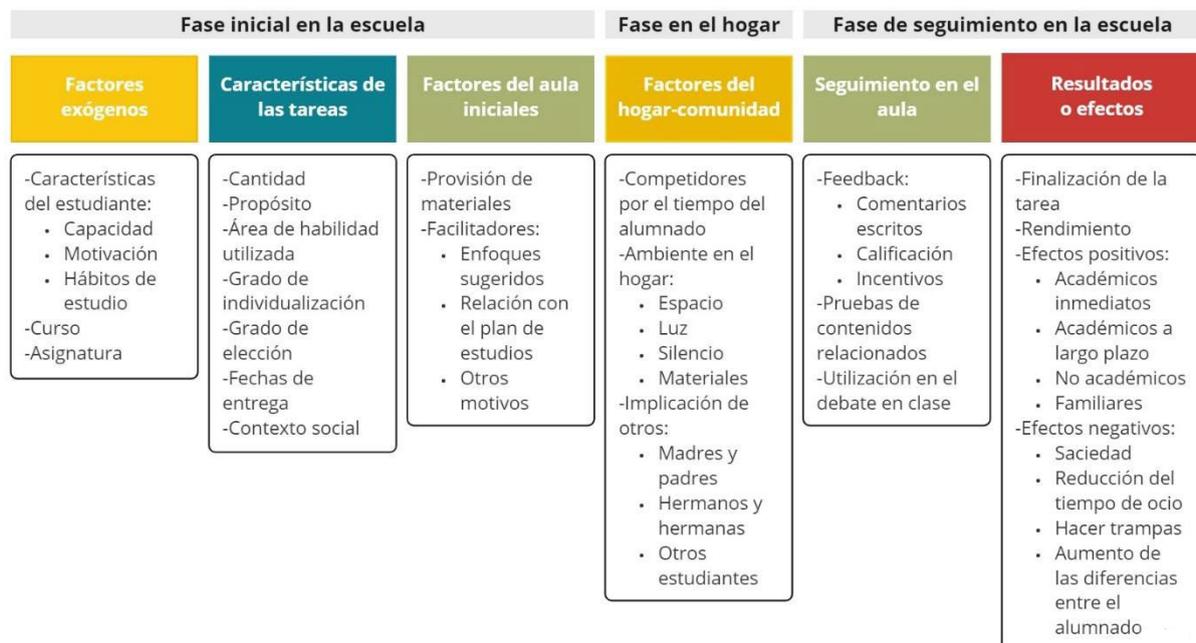


*Nota.* Adaptada de “Parental involvement, homework, and TV time: direct and indirect effects on high school achievement” (p.375), por T. Z. Keith et al., 1986, *Journal Educational Psychology*, 78(5), y de “Testing models of school learning: effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement” (p.218), por T. Z. Keith y V. A. Cool, 1992, *School Psychology Quarterly*, 7(3).

Por su parte, Cooper elaboró un modelo procesual de las tareas para casa partiendo de las particularidades de algunos de los anteriores (Cooper, 1989a). Como se observa en la Figura 4, por un lado, pueden apreciarse influencias del diseño de Coulter en la temporalización por fases –dos en la escuela separadas por una en el hogar/comunidad– y de las propuestas de Keith en la inclusión de las características individuales del estudiante –p. ej., motivación o hábitos de estudio– y del contexto como factores exógenos, a los que añadió la materia en la que se prescriben los deberes, esto es, la especificidad de dominio, y el curso académico. Por otro lado, Cooper introdujo por primera vez las características de la tarea –p. ej., propósito, grado de individualización y plazos de realización– y otros resultados derivados de la ejecución de los deberes, tanto positivos como negativos, más allá del rendimiento académico (Cooper et al., 2001).

**Figura 4**

*Modelo Temporal del Proceso de Deberes de Cooper*



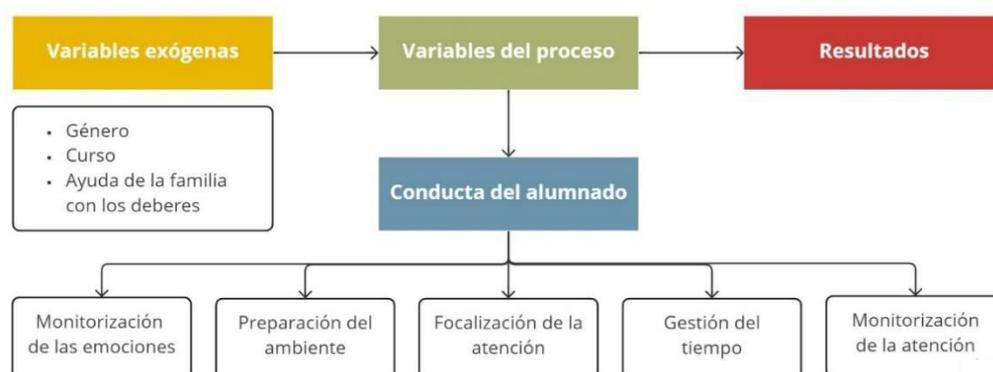
*Nota.* Adaptada de “A model of homework’s influence on the performance evaluations of elementary school students” (p.184), por H. Cooper et al., 2001, *The Journal of Experimental Education*, 69(2).

Aunque el modelo de Cooper no fue probado empíricamente en su totalidad, puesto que se trataría de una iniciativa muy ambiciosa dada su amplitud y alto grado de integración, sí que se estudiaron algunas relaciones entre sus variables y sus efectos en la etapa de educación primaria. Esto resulta especialmente significativo, ya que los modelos anteriores solo se habían analizado empleando muestras de estudiantes de educación secundaria (Cooper et al., 2001).

Poco tiempo después, surgieron otros modelos que pusieron especial atención en el rol del alumnado durante la ejecución de los deberes (véase, p. ej., Xu y Corno, 2003, 2006). De corte autorregulatorio, estos modelos sugieren que los efectos de los deberes estarían influenciados por las conductas del alumnado, como la organización del entorno y del material necesario para completar las tareas, la gestión del tiempo o la monitorización de la atención y las emociones (Mourão, 2009; Suárez, 2015). A diferencia de las propuestas de Keith y Cooper, las planteadas por Xu y Corno conciben estas variables personales del estudiantado como intrínsecas al proceso de realización de los deberes (véase Figura 5). De igual forma, el modelo incluye el estudio de variables como el género, el curso o la ayuda familiar, las cuales podrían afectar a la gestión que las alumnas y alumnos hacen de los deberes. Recientemente, estos autores han ampliado su propuesta incorporando elementos como la orientación a metas del alumnado y estrategias de corte autorregulatorio (Xu y Corno, 2022).

### Figura 5

#### *Modelo Volitivo de Corno y Xu*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Xu y Corno (2003, 2006).

En la actualidad, el modelo que goza de mayor aceptación por parte de los investigadores e investigadoras en el campo es el desarrollado por Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) (véase, p. ej., Fernández-Alonso et al., 2015; Goetz et al., 2012; Pan et al., 2013; Regueiro, 2018; Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Mourão et al., 2015; Suárez, 2015). Su gran divulgación podría deberse, por un lado, a su carácter integrador, puesto que su diseño parte de un intento por incorporar los elementos más relevantes de los modelos anteriormente descritos. Por otro lado, previamente se apuntó que una parte de la investigación sobre los deberes escolares presentaba ciertos errores metodológicos y de conceptualización de variables (Marzano y Pickering, 2007; Trautwein y Köller, 2003). Teniendo esta idea presente, Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) elaboraron un modelo de deberes con el propósito de que sirviera de base teórica a los estudios posteriores, para lo que también tuvieron en cuenta la necesidad de vincular los deberes escolares a teorías psicológicas de la enseñanza y el aprendizaje bien fundadas (Trautwein y Köller, 2003). Concretamente, el marco conceptual en el que se sustenta este modelo está conformado por algunas de las principales teorías motivacionales, como la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2002) y la teoría expectativa-valor (Eccles y Wigfield, 2002; Wigfield y Eccles, 2002), así como por ciertas teorías del aprendizaje y la instrucción (Boekaerts, 1999; Weinert y Helmke, 1995). Igualmente, el modelo adopta una perspectiva multinivel –nivel del alumno o alumna y nivel del grupo-clase– (Raudenbush y Bryk, 2002), al tiempo que incide en la especificidad de dominio de la motivación y el comportamiento humanos (Jacobs et al., 2002).

A pesar de que existen otros modelos posteriores (véase, p. ej., Dettmers et al., 2011; Núñez, Suárez, Rosário et al. 2015; Xu, 2021; Xu et al., 2019; Xu y Corno, 2022), el modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) será el que ejerza de base para la formulación de las preguntas y objetivos de esta tesis doctoral, tanto por la amplia aceptación con la que cuenta entre la comunidad investigadora sobre los deberes escolares tanto por su planteamiento

teórico, como por la abundancia de estudios que han examinado empíricamente algunas de las relaciones entre variables que propone, poniendo fin, en algunos casos, a los debates más controvertidos y vetustos sobre esta estrategia instruccional (Dettmers et al., 2010; Dumont et al., 2012; Flunger et al., 2017; Núñez et al., 2017; Rodríguez et al., 2019; Rosário et al., 2018; Suárez et al., 2012; Trautwein, 2007; Trautwein, Niggli et al., 2009; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015). Por consiguiente, se describe, a continuación, el modelo del proceso de deberes propuesto por estos autores en mayor detalle, incidiendo en aquellos aspectos que resultan de particular interés para la presente investigación.

### **3.2. El modelo multinivel de Trautwein y colaboradores**

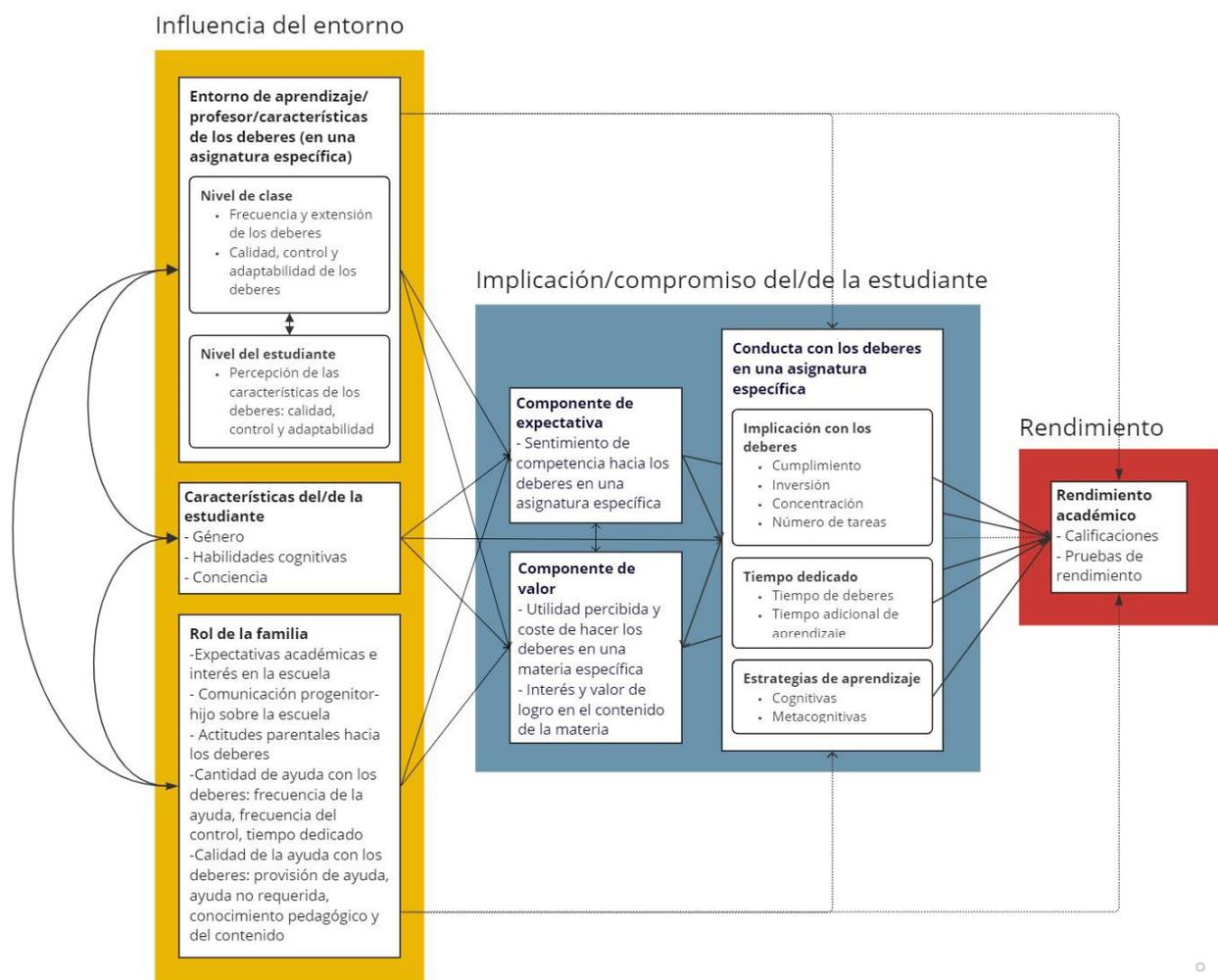
El modelo propuesto por Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) se caracteriza, en primera instancia, por su complejidad, ya que, por un lado, tiene en consideración a los tres protagonistas principales del proceso de realización de los deberes –estudiantes, docentes y familias– y, por otro, abarca seis grandes grupos de variables –la motivación hacia los deberes, la conducta con los deberes, el rendimiento académico, las características del alumnado, el entorno de aprendizaje y la implicación familiar–. Simultáneamente, se trata de un modelo parsimonioso en la medida en que su diseño persigue ser, ante todo, de utilidad teórica y práctica.

De acuerdo con Suárez (2015), las variables implicadas en el proceso de realización de deberes incluidas en este modelo podrían agruparse en tres bloques. En un primer bloque relativo a la *influencia del entorno*, se integran la implicación de la familia y del profesorado con las tareas para casa, junto a las características del alumnado. En un segundo bloque, se inscribe la *implicación o compromiso del o de la estudiante con los deberes*, que engloba, por una parte, el componente motivacional que dirige la conducta del alumnado con las tareas; y, por otra parte, el componente cognitivo-conductual, que hace referencia a las estrategias de metacognición empleadas por el estudiantado durante la elaboración de los deberes y a los

comportamientos específicos que manifiesta. Por último, el bloque de *rendimiento académico*, comprende tanto los resultados obtenidos en pruebas de rendimiento –p. ej., exámenes o pruebas– como las calificaciones académicas del alumnado en cada una de las materias en las que se prescriben tareas para hacer en casa. Aparte de representar las variables principales implicadas en el proceso de realización de deberes, Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) asumieron que entre ellas se establecen unas relaciones específicas, es decir, que el modelo incluye ciertos presupuestos de funcionalidad, (véase Figura 6).

**Figura 6**

*Modelo Multinivel de Deberes Escolares de Trautwein y Colaboradores*



*Nota.* Adaptada de “Predicting homework effort: support for a domain-specific, multilevel homework model” (p.440), por U. Trautwein, O. Lüdtke, I. Schnyder et al., 2006, *Journal of Educational Psychology*, 98(2).

De este modo, los efectos de los deberes sobre las variables del bloque de rendimiento académico estarían determinados por el compromiso o implicación de las alumnas y alumnos con los deberes, así como por las variables integradas en el bloque de influencia del entorno – p. ej., implicación familiar y características del alumnado–. Las investigaciones que han tomado de base este modelo han intentado establecer el potencial explicativo de cada una de las variables o conjunto de ellas, observando si mantienen una relación directa o indirecta con el rendimiento académico de las y los estudiantes (véase, p. ej., Goetz et al., 2012; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al. 2015; Regueiro, Pan, Sánchez et al., 2014; Rosário et al., 2015; Valle, Pan, Núñez et al., 2015).

Una diferencia clara del modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) respecto a los previamente descritos es que sitúa al alumnado en el centro del proceso de realización de los deberes. Con esto, lo que se pretendió fue delimitar qué es lo que ocurre para que los y las estudiantes decidan implicarse o comprometerse con los deberes y, por consiguiente, qué es lo que hacen durante su ejecución aquellos y aquellas que obtienen un buen rendimiento académico. Más allá de la influencia de las variables contextuales, en este modelo se puso el foco de atención en el impacto de la motivación de las alumnas y alumnos hacia los deberes en su implicación con los mismos (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). En este sentido, aquí se asume, como hicieron antes otros investigadores e investigadoras sobre las variables que determinan la persistencia y elección de las tareas académicas, que los comportamientos manifestados por el alumnado durante la realización de los deberes están fuertemente influenciados por la motivación hacia ellos en forma de componentes de expectativa y valor (Eccles y Wigfield, 2002). Tal y como explica Suárez (2015), estos conjuntos de variables motivacionales y de implicación se sustentan en teorías bastante consolidadas: por ejemplo, la teoría de expectativa-valor de Eccles et al. (2002) explicaría las variables de tipo motivacional, mientras que aquellas que hacen referencia a la implicación de las y los estudiantes se

circunscriben dentro de la teoría del *school engagement* o compromiso escolar (p. ej., Fredricks et al., 2005, 2016). A pesar de la diversidad teórica del modelo, Eccles y Wang (2012) enfatizan que ambas teorías, al estar las variables que integran íntimamente ligadas y mostrar relaciones recíprocas, se solapan.

En consecuencia, el modelo de deberes de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) tiene en consideración el compromiso del o de la estudiante o *student engagement* como una variable central del proceso de deberes escolares. El compromiso consiste en la implicación y participación activa del alumnado en las actividades escolares; más concretamente, se refiere a las reacciones e interacciones de los alumnos y alumnas con el material de aprendizaje, como pueden ser los deberes (Boekaerts, 2016). Estos, al estar integrados en un entorno físico, instructivo y social, y delimitados por un conjunto de directrices marcadas por el o la docente, pondrían en funcionamiento los sistemas de motivación y conducta de las y los estudiantes para dar respuesta a las demandas de las tareas de aprendizaje y sus contextos (Boekaerts, 2016; Guthrie et al., 2012). De acuerdo con esta definición, la motivación y el comportamiento de las alumnas y alumnos contribuirían de una manera u otra a la calidad de sus reacciones e interacciones con las actividades académicas, entre las que se encuentran los deberes, y los entornos en los que tienen lugar (Boekaerts, 2016), en el caso de estos últimos tanto la escuela como el hogar/comunidad. El compromiso del alumno o alumna también se ha definido en forma de implicación psicológica y esfuerzo dedicado a aprender, comprender o dominar los conocimientos, habilidades o destrezas que supone la actividad académica (Newmann, 1992). En consecuencia, terminar con éxito las tareas requiere que los y las estudiantes se comprometan con ellas, es decir, que tengan la capacidad y la voluntad de persistir durante un proceso que demanda un esfuerzo continuado para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Pan et al., 2013).

El compromiso del estudiante es un constructo multifacético, puesto que integra tres dimensiones diferenciadas: una dimensión motivacional y emocional, una conductual y otra cognitiva (Wang et al., 2011). El *compromiso motivacional y emocional* incluiría, por un lado, las razones o motivos de los y las estudiantes para implicarse en el proceso de aprendizaje, en este caso en la realización de los deberes; por otro lado, constituiría el conjunto de sentimientos del alumnado hacia la escuela y denotaría el grado de importancia que le confiere a la institución educativa y a su trabajo (Sciarra y Seirup, 2008). Así, esta dimensión del compromiso incluye dos procesos distintos, esto es, motivacionales y emocionales/afectivos, pero que, sin embargo, están estrechamente relacionados. El *compromiso conductual* consistiría en la participación del alumnado en las actividades escolares, así como en el esfuerzo y la persistencia que debe activar y sostener durante el inicio y ejecución de las tareas (E. Skinner et al., 2008; Voelkl, 2012). Por su parte, el *compromiso cognitivo* se podría definir como el nivel de empeño que el o la estudiante invierte en dominar las tareas, e implicaría flexibilidad para la resolución de tareas y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación (Fredricks et al., 2004; Rosário et al., 2013). Debido a este carácter dimensional del constructo del compromiso académico, resulta habitual que haya cierta confusión con la idea de motivación académica. De cara a evitar posibles equívocos, la motivación se refiere, en pocas palabras, al «por qué», mientras que el compromiso se centra en el «qué» de un determinado comportamiento (Valle et al., 2016).

Llevado al terreno de los deberes, el *compromiso motivacional y emocional* está constituido por los estados afectivos y las emociones de las y los estudiantes, como la ansiedad o el interés, derivados de su interacción con el material de aprendizaje, en este caso, las tareas que deben hacer en casa, así como por el valor que les atribuyen (Eccles, 1983; Mahatmya et al., 2012; Regueiro, 2018). Por otra parte, el *compromiso conductual* con los deberes estriba en la implicación ejecutiva en términos de esfuerzo, concentración y persistencia del alumno o

alumna con las tareas, como el tiempo que les dedican o la cantidad de deberes que completan (Regueiro, 2018; Valle, Regueiro, Rodríguez et al., 2015). Por último, el *compromiso cognitivo* con los deberes se refiere a la gestión por parte del o la estudiante de los recursos personales y del contexto de los que dispone para completarlos con éxito, como la organización del material de estudio o la adopción de un determinado enfoque de trabajo al realizar los deberes, que puede ser de carácter más superficial o de carácter más profundo (Valle et al., 2016).

Al formar parte los deberes escolares de un contexto instruccional en el que las alumnas y alumnos deben comprometerse para poder llevarlos a cabo (Guthrie et al., 2012), numerosos estudios recientes han examinado el compromiso del alumnado de distintas etapas educativas con los deberes en sus tres dimensiones (véase, p. ej., Pan et al., 2013; Ramdass y Zimmerman, 2011; Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Valle et al., 2016; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Xu, 2020). En ellos se han ido concretando las variables que engloba cada una de ellas, como, por ejemplo, la actitud, el interés y la ansiedad hacia los deberes en la dimensión motivacional y emocional (Estévez et al., 2018; Iflazoglu y Hong, 2012; Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015), el tiempo dedicado y su gestión en la dimensión conductual (Dockx et al., 2020; Pan et al., 2013; Regueiro, Pan, Valle et al., 2014), y los enfoques de trabajo y el uso de estrategias de autorregulación en la dimensión cognitiva del compromiso (Ramdass y Zimmerman, 2011; Rodríguez-Pereiro et al., 2015; Valle, Regueiro et al., 2017).

Siguiendo los planteamientos de la investigación general sobre el compromiso escolar, una parte importante de los trabajos en esta línea han abordado las relaciones que se establecen entre las distintas variables que componen cada una de las dimensiones del compromiso, así como sus efectos sobre los resultados de aprendizaje (Bae y DeBusk-Lane, 2019; Li y Lerner, 2013; Sciarra y Seirup, 2008), con el propósito de arrojar luz sobre un constructo que todavía presenta múltiples incógnitas (Azevedo, 2015). En este contexto, una interacción interesante

es la que se extrae del modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006), conforme a la idea de que el compromiso conductual del alumnado con los deberes estaría estrechamente vinculado a su compromiso motivacional y emocional hacia las tareas (Conner, 2016; Eccles y Wigfield, 2002; Regueiro et al., 2016).

En base a este supuesto, a continuación, se explican pormenorizadamente las dimensiones motivacional, emocional y conductual del compromiso de los y las estudiantes con los deberes escolares, introduciendo cada una de las variables que las componen y que la investigación previa ha destacado. Seguidamente, se estudia el grado de interacción entre estas dimensiones de acuerdo con lo planteado en la teoría y lo observado en los diversos estudios empíricos a los que se ha hecho referencia a lo largo de este apartado, entre otros.

### ***3.2.1. El compromiso motivacional y emocional con los deberes***

Siguiendo el planteamiento de Regueiro (2018), el *compromiso motivacional y emocional* integra, por un lado, los estados afectivo-motivacionales del alumnado que emergen de su interacción con las experiencias de aprendizaje, y, por otro lado, las emociones que se derivan de su participación en dicho proceso. Los deberes constituirían uno de los procesos con los que las alumnas y alumnos deben comprometerse para obtener resultados de éxito académico (Guthrie et al., 2012). Para ello, tal y como sugiere el modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006), el o la estudiante precisa percibir la utilidad de los deberes y mostrar una actitud favorable e interés hacia ellos, así como evitar sentimientos negativos durante su realización.

El compromiso motivacional y emocional incluye, por tanto, variables de estas dos dimensiones. En ocasiones, las investigaciones recientes en castellano hablan de compromiso motivacional y emocional y de motivación hacia los deberes indistintamente (Piñeiro et al., 2019; Regueiro et al., 2016; Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Suárez et al., 2019; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015), pues, como se ha explicado con anterioridad, el modelo de

deberes de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) se asienta en teorías de la motivación (Wigfield y Eccles, 2002) y del aprendizaje y la instrucción (Boekaerts, 1999). No obstante, esto crea cierta confusión en la conceptualización y selección de las variables afectivo-motivacionales para estudiar acerca de los deberes. Por consiguiente, en este apartado se recogen los elementos que la investigación previa ha estudiado tanto en relación con la motivación de las alumnas y alumnos hacia los deberes como con su compromiso motivacional y emocional, teniendo como base la premisa de Eccles y Wang (2012) en cuanto a la reciprocidad de las teorías expectativa-valor y del compromiso del o de la estudiante.

De acuerdo con la propuesta de Pintrich y De Groot (1990), la motivación académica está compuesta por tres categorías: (a) un componente de valor, esto es, la importancia o el interés con la que el alumno o alumna percibe la tarea; (b) un componente de expectativa, es decir, las creencias del o de la estudiante sobre su capacidad para completar una tarea; y (c) un componente afectivo, que se refiere a las reacciones emocionales, como la ansiedad, que se derivan de la realización de la tarea. En conjunto, los distintos elementos que componen la motivación en términos de valor, de expectativas y de emociones de los alumnos y alumnas en relación a sus procesos de aprendizaje y, más específicamente, a las tareas, determinarían su rendimiento, su persistencia y sus decisiones individuales de implicación (Eccles, 1983). En general, los estudios sobre el compromiso motivacional que los y las estudiantes demuestran hacia los deberes escolares han centrado sus esfuerzos en examinar el valor que las alumnas y alumnos les confieren, así como las emociones que experimentan durante su ejecución como predictores de su conducta (Goetz et al., 2012; Hong et al., 2015; Luo et al., 2016; Pan et al., 2013; Regueiro et al., 2016; Rodríguez et al., 2019, 2020; Suárez et al., 2019; Trautwein y Lüdtke, 2009).

El componente de valor de la tarea viene definido por los atributos de las diferentes actividades y por cómo esas cualidades influyen en el deseo de la persona de realizar cada una

de ellas (Eccles, 2005). Según la teoría de expectativa-valor, este componente de la motivación académica estaría integrado por tres dimensiones: por un lado, el *valor de utilidad*, que se refiere a la forma en que la tarea encaja en los planes futuros de aprendizaje del o de la estudiante (Eccles, 1983). La utilidad de la tarea puede verse desde la óptica de la orientación motivacional de rendimiento, en el sentido de que la actividad de aprendizaje constituye un medio para alcanzar un fin, o desde la de perspectiva de la orientación motivacional de dominio, dado que la tarea puede tener relación con las metas u objetivos personales del alumno o alumna (Trautwein et al., 2012; Wigfield y Cambria, 2010a). Por otro lado, el *valor de logro* consiste en la importancia que la tarea tiene para los y las estudiantes. Esta dimensión posee ciertas similitudes conceptuales con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan en tanto que se refiere a la participación en actividades porque son importantes para que las personas alcancen sus objetivos (Wigfield y Cambria, 2010a). Por último, el *valor intrínseco* o interés, entendido como el disfrute asociado a la realización de la tarea. En ciertos aspectos, esta dimensión es similar a la noción de motivación intrínseca, ya que, cuando las alumnas y alumnos participan en las actividades porque les resultan atractivas, normalmente se implican profundamente y persisten por más tiempo. Sin embargo, a este respecto es la propia tarea la que se percibe como gratificante (Wigfield y Cambria, 2010a). En el caso concreto de los deberes escolares, el componente de valor de la motivación se ha estudiado, principalmente, mediante variables como la percepción de utilidad, la orientación motivacional de dominio y el interés del alumnado hacia las tareas (Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Rodríguez et al., 2020; Suárez et al., 2019; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Trautwein y Lüdtke, 2009; Warton, 2001; Wigfield y Eccles, 2002; Yildiz y Kilic, 2019).

La *percepción de utilidad de los deberes* –valor de utilidad– hace referencia a las creencias motivacionales de los y las estudiantes acerca de si los deberes son importantes y provechosos para la consecución de sus metas de aprendizaje (Trautwein y Köller, 2003), o

bien a las evaluaciones individuales en cuanto a los beneficios que les brindará completar las tareas (Xu, 2011). Si, como dice Warton (2001), los deberes juegan un papel en el establecimiento de las creencias y los patrones de estudio de las alumnas y alumnos respecto al trabajo académico, entonces podría decirse que los años de escolarización primaria serían particularmente críticos para formar estas creencias. El hecho de que las y los estudiantes perciban los deberes como una herramienta útil dependería, en parte, de su comprensión acerca de los propósitos a los que sirven. Para los alumnos y alumnas, los deberes contribuyen más al aprendizaje y a la revisión de los contenidos abordados en el aula, que a su rendimiento académico, como creen sus familias y docentes (Warton, 2001). Si bien en general los niños y niñas de educación primaria tienden a percibir los deberes como una herramienta de utilidad, esta opinión se tornaría más negativa en la etapa de educación secundaria (Valle, Núñez et al., 2017), quizás porque no comprenden o porque no se les transmite correctamente cuál o cuáles son sus propósitos.

La *orientación motivacional de dominio hacia los deberes* –valor de logro– constituye las creencias sobre lo agradables o gratificantes que son los deberes, esto es, el disfrute que experimenta el o la estudiante durante su realización y su decisión de hacerlos por el placer de aprender (Bembenutty y White, 2013). El valor de logro está relacionado con el grado de importancia que los alumnos y alumnas dan a la tarea, es decir, cuando estas son esenciales para confirmar aspectos fundamentales de sí mismos (Wigfield y Cambria, 2010a). Este componente del valor comparte algunas similitudes con elementos de la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan, concretamente con la regulación integrada e identificada, que se refieren a la participación de la persona en las actividades porque son importantes para alcanzar sus objetivos, al tiempo que son consistentes con sus identidades (Wigfield y Cambria, 2010a). El tipo de razones o motivos por los que un alumno o alumna decide implicarse o comprometerse en su proceso de aprendizaje y en las actividades que este integra son variados

(Bempechat, 2004; Coutts, 2004). No obstante, aquellos y aquellas estudiantes que están orientados al dominio para, por ejemplo, completar los deberes escolares, evitarían conductas como procrastinar (Katz et al., 2014). Por el contrario, las alumnas y alumnos que se implican en la realización de los deberes también podrían presentar una *orientación motivacional de rendimiento*, es decir, se comprometerían con estas tareas para lograr buenas calificaciones o para mostrar que son las o los mejores de la clase (Valle et al., 2016). En síntesis, los y las estudiantes que se orientan al dominio cuando hacen los deberes los ejecutarían porque los perciben como un reto o un entretenimiento, mientras que aquellos y aquellas que los abordan por razones de rendimiento los harían por un sentido del deber, para agradar a los demás o para evitar ser castigados (Pan et al., 2013). Aparentemente, el alumnado de educación primaria se mostraría orientado al dominio en el momento de completar los deberes de manera predominante (Yildiz y Kilic, 2019), pero las razones para implicarse en esta actividad podrían adoptar un carácter extrínseco con el paso de los cursos (Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015).

Otro de los elementos del compromiso motivacional con los deberes es el *interés* por las tareas –valor intrínseco–, es decir, el grado en que la o el estudiante las percibe como una actividad atractiva frente a otras y, también, el estado psicológico que le permite comprometerse con ellas a lo largo del tiempo (Xu, 2011). A pesar de que es comparable con el constructo de motivación intrínseca, es importante recordar que, en este caso, el interés hace referencia a la medida en que los deberes, en sí mismos, pueden ser considerados como una tarea entretenida o sugestiva por el alumnado (Ryan y Deci, 2000; Wigfield y Cambria, 2010a). Dicho en otras palabras, los y las estudiantes que encuentran los deberes de interés antepondrían su realización a otro tipo de actividades que compiten por ocupar la misma franja de tiempo (Wigfield y Cambria, 2010b). Una de las principales desventajas de los deberes, tal y como se señaló en el capítulo II, es, precisamente, que los alumnos y alumnas acaban viéndolos como una tarea poco estimulante y tediosa, tal vez por su carácter repetitivo, porque

no les suponen un reto o porque reducen el tiempo que podrían dedicar a otras actividades que ellos y ellas percibirían como más gratificantes (Cooper, 2007; Coutts, 2004; Warton, 2001). Al igual que en el caso del valor de utilidad y de logro, aunque, en un principio, el alumnado también encontraría los deberes como una actividad intrínsecamente valiosa, su grado de interés hacia los deberes disminuiría a medida que cambian de curso y/o etapa educativa (Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015).

Los tres componentes del valor de la tarea y, por extensión, de los deberes escolares, están estrechamente interrelacionados (Eccles, 2005). Por ejemplo, aquellos alumnos y alumnas que perciben los deberes como una herramienta útil para su aprendizaje, también estarían más motivados intrínsecamente a la hora de realizarlos (Xu y Yuan, 2003). Por otro lado, cabe destacar que el valor de las tareas es subjetivo, dado que varias personas pueden asignar distintos valores –de utilidad, de logro e intrínseco– a la misma actividad (Wigfield y Cambria, 2010b). De esta manera, mientras un o una estudiante decide hacer los deberes porque considera que le van a ayudar a repasar lo que explicó su profesor o profesora en clase, porque las tareas propuestas son entretenidas y porque van a lograr que sepa más sobre un tema que le parece atractivo, otro alumno o alumna los puede completar porque, aunque no cree que sean ni interesantes ni demasiado útiles, quiere conseguir buenas notas o evitar un posible castigo por no hacerlos.

La investigación sobre el compromiso motivacional y emocional con los deberes escolares ha estudiado como variable del componente afectivo de la motivación la ansiedad asociada a su realización (Regueiro, 2018). En este contexto, la *ansiedad* se refiere a los sentimientos de nerviosismo y a la tensión generada por la necesidad de tener que completar los deberes y las consecuencias que podría acarrear al alumno o alumna el hecho de no hacerlos (Goetz et al., 2012). De acuerdo con la teoría de expectativa-valor, la ansiedad también podría ser entendida como el valor de coste vinculado a la realización de los deberes (Barron y

Hulleman, 2015; Eccles, 1983; Pekrun, 1992; Warton, 2001). En otras palabras, cuando los y las estudiantes deciden implicarse en una tarea evalúan las ventajas y desventajas de hacerla. No obstante, cabe matizar que el valor de coste incluye diversas dimensiones, por ejemplo, el coste de esforzarse en la tarea, el coste de pérdida de alternativas valiosas o el coste emocional (Flake et al., 2015). En el caso de los deberes, la ansiedad constituiría un elemento importante del coste emocional de la tarea, en la medida en que la ansiedad nace de la experimentación de frustración, estrés, preocupación o agotamiento durante la realización de las actividades académicas (Barron y Hulleman, 2015). Algunos estudios han observado que las alumnas y alumnos con mayor orientación de dominio percibirían los deberes como una tarea menos estresante que aquellas y aquellos con una orientación de rendimiento (Regueiro et al., 2016; Regueiro, Suárez et al., 2014), si bien, en general, el alumnado parece sentirse poco ansioso respecto a los deberes (Regueiro et al., 2017).

Finalmente, en lo que respecta al compromiso motivacional y emocional del alumnado hacia los deberes escolares, la investigación previa ha estudiado como variable la *actitud* de las y los estudiantes hacia las tareas que se completan en el hogar (Chang et al., 2014; Cooper et al., 1998; Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Suárez et al., 2019), al ser esta un componente del compromiso que favorece la participación de los alumnos y alumnas en las actividades académicas (Linnakylä y Malin, 2008). Aunque la literatura previa ha diferenciado tres componentes dentro de la actitud en el contexto académico –afectivo, conductual y cognitivo–, la gran mayoría de las investigaciones sobre deberes se han centrado en el afectivo (véase, p. ej., Cooper et al., 1998; Suárez et al., 2019), entendido como la respuesta emocional a un estímulo y que puede medirse a través de información verbal acerca de los sentimientos y estados anímicos del estudiantado, que varían de lo agradable a lo desagradable (Breckler, 1984). En estos términos, la actitud hacia los deberes consiste en una predisposición evaluativa, bien positiva bien negativa, de los alumnos y alumnas acerca de si realizar o no las tareas para

casa (Suárez et al., 2019). De acuerdo con Hagger et al. (2005), mientras que el tipo de orientación motivacional –de dominio o de rendimiento– determina la razón por la que el o la estudiante se dedica a una actividad, su actitud refleja su orientación personal u opinión sobre su participación en la actividad académica y, en este caso concreto, en los deberes escolares. Además, la actitud no es elemento innato, sino aprendido, y, aunque estable, puede cambiar con el paso del tiempo y la experiencia (Hidalgo Alonso et al., 2004). Aquí radica gran parte de su relevancia, puesto que semeja que el alumnado mantiene una actitud más negativa hacia los deberes que las personas adultas implicadas en el proceso –profesorado y familia– (Cooper et al., 1998) y, asimismo, empeoraría a medida que los niños y niñas progresan en la escolaridad (Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Xu, 2004). Ahora bien, percibir la utilidad de los deberes fomentaría que los y las estudiantes se comprometan con ellos por motivos de dominio y esto, a su vez, potenciaría la actitud favorable hacia los deberes (Keane y Heinz, 2019; Suárez et al., 2019).

Mientras que algunos investigadores e investigadoras se han centrado en analizar los componentes específicos del compromiso motivacional y emocional con los deberes por separado, resulta bastante común utilizar medidas que combinen, por ejemplo, el valor de logro y el valor de utilidad (Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006). Si bien es fundamental comprobar el impacto de estas dimensiones del compromiso del alumnado con los deberes en su implicación con ellos, también resulta pertinente analizar cuáles tendrían el efecto más determinante sobre la conducta de las y los estudiantes con las tareas que completan en casa, así como el tipo de relaciones que se establecen entre ellas.

### ***3.2.2. El compromiso conductual con los deberes***

El compromiso conductual se basa en la idea de participación, es decir, en la implicación del alumno o alumna en actividades académicas y sociales, y resulta esencial para, por ejemplo, lograr buenos resultados académicos o prevenir el abandono escolar (Fredricks

et al., 2004). Esta dimensión del compromiso del o de la estudiante fue la primera en ser examinada en relación a los deberes escolares, ya en los años 40, haciendo especial hincapié en la cantidad de tiempo que el alumnado destina a hacer los deberes (Gill y Schlossman, 2003). Sin embargo, el gran volumen de estudios sobre esta variable no aportaba evidencias claras en cuanto a los efectos de la cantidad de tiempo que los y las estudiantes le dedicaban a las tareas que el profesorado prescribía para ser ejecutadas en el hogar sobre otras variables, encontrando incluso algunas contradicciones (Coulter, 1979; Dettmers et al., 2009). Por ello, algunas investigadoras e investigadores pusieron el foco de atención en otras variables para medir el compromiso conductual de las niñas y niños con los deberes. Así, Trautwein (2007) fue uno de los primeros en analizar otros aspectos de la conducta del alumnado con los deberes, concretamente, el esfuerzo invertido en llevarlos a cabo.

En la actualidad, la mayoría de las investigaciones sobre el compromiso conductual del alumnado con los deberes incluyen tres variables clave: la cantidad de deberes prescritos por el personal docente que los alumnos y alumnas completan, el tiempo que estos dedican a terminar las tareas y el aprovechamiento que hacen de ese tiempo que pasan haciendo los deberes (Regueiro et al., 2017; Suárez et al., 2019; Valle et al., 2016; Valle, Regueiro et al., 2017).

La *cantidad de deberes realizados de los prescritos por el profesorado* sería un indicador de la implicación de las y los estudiantes en el proceso de realización de deberes. En este punto, resulta de vital importancia distinguir entre la cantidad de tareas para casa que el personal docente asigna y la proporción de ellos que el alumnado realmente completa. La relevancia de esta cuestión se basa en las diferencias encontradas en la investigación previa en cuanto a los resultados sobre la correlación entre la cantidad de deberes y el rendimiento académico (Cooper et al., 1998). Un elevado porcentaje de investigaciones actuales que han analizado el compromiso conductual de los alumnos y alumnas con los deberes han

contemplado esta distinción planteada por Cooper et al. (1998), empleando como variable de estudio la cantidad de tareas que el alumnado completa en casa de las que su profesor o profesora les ha prescrito (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015; Regueiro, Pan, Sánchez et al., 2014; Valle, Regueiro, Rodríguez et al., 2015). Estos trabajos hallaron que, en general, las y los estudiantes llevan a cabo la mayoría de los deberes que les asigna el profesorado. En relación al caso español, se ha observado que en torno al 94% del alumnado de educación primaria y al 80% de educación secundaria hacen todos o casi todos los deberes propuestos por sus maestras y maestros (Valle, Núñez et al., 2017). No obstante, hay estudios que utilizan otras variables para medir la cantidad de deberes que hacen los alumnos y alumnas.

El *tiempo dedicado a los deberes* ha sido, con frecuencia, empleado para este fin. Sin embargo, mientras que la cantidad hace referencia al número total de tareas que los y las estudiantes deben hacer en casa, la cantidad de tiempo consiste en los minutos u horas que destinan a completarlos, bien al día, bien a la semana (Cooper, 2001; Flunger et al., 2017). Así, cuando algunas investigaciones indican que algunos alumnos y alumnas hacen más deberes que otros, deben especificar si se refieren a que hacen una mayor cantidad de tareas o a que pasan más tiempo llevándolas a cabo. En el Informe PISA de 2013 (OCDE, 2013) se estimó que el alumnado de 4º de educación secundaria pasa haciendo deberes en casa una media de 4,9 horas a la semana. Estos datos, en comparación con los analizados en el Informe PISA de 2003, apreciaron una disminución general en el tiempo que las y los estudiantes dedican a completar los deberes. En el caso español, investigaciones como la de Valle, Núñez et al. (2017) comprobaron que, en educación primaria, la mayoría de los niños y niñas pasan o bien menos de una hora, o bien entre una y dos horas diarias haciendo los deberes; por su parte, las alumnas y alumnos de educación secundaria destinarían a esta tarea entre una y dos horas mayoritariamente. Con todo, dedicar más o menos tiempo a los deberes tendría varias interpretaciones: por un lado, invertir muchas horas en su realización puede ser un indicio de

que el alumno o alumna presenta limitados conocimientos previos o dificultades sobre los contenidos que se abordan en las actividades y carece de las habilidades necesarias para hacerlas; por otro lado, dedicar poco tiempo a los deberes puede significar tanto una gran eficacia por parte de los y las estudiantes como problemas para llevarlos a cabo (Valle, Núñez et al. 2017). Dada la ambigüedad de esta variable, algunos estudios comenzaron a diferenciar entre el tiempo de deberes y el esfuerzo invertido por el alumnado su realización (Trautwein, 2007; Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006).

Uno de los principales indicadores de este compromiso conductual con los deberes referido por las investigaciones previas es el *aprovechamiento del tiempo* que pasan completándolos (Regueiro, Pan, Sánchez et al., 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Xu, 2010). Definida como la gestión efectiva de ese tiempo, reflejo del esfuerzo y la calidad de la dedicación de las y los estudiantes a las tareas (Valle et al., 2019), esta variable de la implicación comportamental del alumnado con los deberes estaría estrechamente relacionada con su capacidad de autorregulación, en tanto que para aprovechar eficientemente el tiempo de deberes este debe planificar, supervisar y revisar el uso que hace del mismo (Valle, Núñez et al., 2017). Además, el aprovechamiento del tiempo de deberes conlleva acciones como decidir el orden y el tiempo que se dedicará a las tareas prescritas para cada materia (Xu, 2010, 2013). Algunos estudios han señalado que los alumnos y alumnas de educación primaria aprovechan el tiempo que destinan a completar los deberes moderadamente bien (Valle et al., 2019). Por su parte, los y las estudiantes de educación secundaria gestionarían peor ese mismo tiempo que pasan haciendo las tareas para casa (Valle, Núñez et al., 2017).

Las tres variables que componen la dimensión conductual del compromiso del alumnado con los deberes están íntimamente interrelacionadas. Así, el tiempo dedicado a completar los deberes junto a su aprovechamiento predecirían, en cierto grado, la cantidad de tareas completadas de las prescritas por el profesorado (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015;

Xu, 2010). De forma más específica, existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la cantidad de deberes y el aprovechamiento del tiempo (Xu, 2011). Por otra parte, en un estudio de Valle et al. (2019) se observaron distintos perfiles de compromiso conductual con los deberes en función de estas dos primeras variables, comprobando que la mayoría de las alumnas y alumnos de una muestra de educación primaria dedicaban poco tiempo a los deberes y gestionaban ese tiempo de manera bastante eficaz.

A modo de síntesis de estos dos subapartados, en la Figura 7 se resumen las principales variables del compromiso motivacional y emocional y conductual de los y las estudiantes con los deberes destacadas en el modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) y estudiadas posteriormente en diversas investigaciones a las que sirvió de base teórica (Pan et al., 2013; Regueiro, 2018; Rosário et al., 2018; Suárez, 2015; Trautwein et al., 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Xu, 2011).

### Figura 7

*Variables del Compromiso Motivacional, Emocional y Conductual con los Deberes*



#### 3.2.3. *La relación entre el compromiso motivacional y emocional y el compromiso conductual con los deberes*

El modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) asume, apoyándose tanto en la literatura como en evidencias empíricas, que la implicación o compromiso conductual de los y

las estudiantes con los deberes está fuertemente influenciado por su compromiso motivacional y emocional hacia ellos. Según la teoría de expectativa-valor, la motivación promueve conductas como la persistencia o el esfuerzo en las tareas de aprendizaje (Eccles, 1983); por tanto, el tipo de orientación motivacional que presente el o la estudiante hacia los deberes influirá en la calidad de su implicación (Ryan y Deci, 2000). Por ejemplo, aquellos alumnos y alumnas que perciben el valor subjetivo de los deberes se esforzarían más durante su realización y completarían un mayor número de las tareas asignadas por el profesorado (Yang y Xu, 2018). Concretamente, parece que el valor de utilidad de la tarea tendría un impacto especialmente significativo en el compromiso conductual del alumnado, seguido de la dimensión del valor de logro (Johnson y Sinatra, 2013).

En la misma línea, la teoría del compromiso académico también ha corroborado que las emociones positivas y los pensamientos motivadores del alumnado pueden aumentar y mejorar su participación en las actividades escolares (Li y Lerner, 2013). En este caso, las y los estudiantes con un perfil motivacional alto mostrarían un mejor compromiso conductual con los deberes (Regueiro et al., 2016). Aunque las distintas dimensiones que componen el compromiso motivacional y emocional pueden analizarse conjuntamente, las investigaciones acerca de los deberes escolares han intentado establecer el potencial explicativo de cada una de las variables que las engloban –p. ej., percepción de utilidad, interés, orientación de dominio o de rendimiento, actitud y ansiedad– sobre el compromiso conductual de las alumnas y alumnos con las tareas –p. ej., cantidad de tareas realizadas de las prescritas por el o la docente, cantidad de tiempo dedicado y aprovechamiento del tiempo– (Hong et al., 2015; Rodríguez et al., 2019, 2020; Suárez et al., 2019; Valle, Pan, Regueiro, Suárez et al., 2015; Xu, 2017).

La *percepción de utilidad* de los deberes, por ejemplo, influiría positivamente en la cantidad y calidad del tiempo que las y los estudiantes destinan a hacerlos (Trautwein y Köller, 2003). De acuerdo con algunas investigaciones recientes que han estudiado la relación entre la

motivación y la conducta de los alumnos y alumnas con los deberes, aquellos y aquellas que perciben los deberes como una herramienta de aprendizaje útil dedicarían más tiempo a hacer las tareas y lo gestionarían mejor que los y las estudiantes que no advierten el valor de utilidad de estas tareas (Rodríguez et al., 2020).

Por otro lado, los niños y niñas que, además de percibir el valor de utilidad de los deberes, muestran *interés* por las tareas y una *actitud* favorable hacia su realización se implicarían y esforzarían más mientras las completan (Suárez et al., 2019; Xu, 2011, 2018b). En particular, de acuerdo con un estudio de Tam (2009), el interés de los alumnos y alumnas por los deberes sería menor cuanto más tiempo dediquen a su realización, tanto en la etapa de educación primaria como en la de educación secundaria. Igualmente, las y los estudiantes que perciben los deberes como una actividad atractiva, completarían una mayor cantidad de deberes de los prescritos por sus profesores y profesoras (Cooper et al., 1998). De la misma forma, aquellos y aquellas estudiantes que muestran una actitud positiva hacia los deberes terminarían un número superior de tareas (Cooper et al., 1998; Keane y Heinz, 2019). Por el contrario, aquellas y aquellos que mantienen una actitud negativa hacia los deberes dedicarían más tiempo a completarlos y viceversa (Chang et al., 2014).

En cuanto a la *orientación motivacional de dominio*, explicaría el aprovechamiento del tiempo de deberes, la cantidad de tareas completas y, en menor medida, el tiempo dedicado (Estévez et al., 2018; Katz et al., 2014; Rodríguez et al., 2020; Xu, 2005). No obstante, se trataría de una de las variables que mejor predice el compromiso conductual de las alumnas y alumnos con los deberes, por encima de otras como la percepción de utilidad o la actitud, que también serían buenos predictores, aunque a un nivel menos intenso (Suárez et al., 2019). Por su parte, aproximarse a los deberes por *motivos orientados al rendimiento* se asociaría con una menor implicación (Vallerand et al., 1997).

En relación con la dimensión afectiva del compromiso motivacional y emocional con los deberes, la *ansiedad* sería una variable mediadora entre el grado de motivación de los y las estudiantes y el aprovechamiento del tiempo que dedican a realizar los deberes (Hong et al., 2015). Además, aquellos alumnos y alumnas que hacen más deberes, les dedican más tiempo y lo gestionan mejor, presentarían niveles de ansiedad bajos durante la realización de los mismos, al menos en la etapa de educación secundaria (Regueiro et al., 2016). La relación también se daría a la inversa, esto es, los y las estudiantes con bajos niveles de ansiedad completarían un mayor número de tareas de las prescritas por el o la docente (Estévez et al., 2018). Por tanto, experimentar emociones desagradables, como la ansiedad, afectaría negativamente a la implicación o compromiso conductual del alumnado con los deberes (Dettmers et al., 2011).

A modo de síntesis, tal y como se ha representado en la Figura 7, la investigación previa parece haber evidenciado la relación entre las dimensiones motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes que Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) proponen en su modelo (véase, p. ej., Nagengast et al., 2013; Regueiro et al., 2016, 2017; Trautwein y Lüdtke, 2009; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). En palabras de Suárez et al. (2019), se habría verificado la extensión del efecto del valor que el estudiantado atribuye a los deberes sobre su intención real de implicarse con ellos. No obstante, si bien un elevado compromiso motivacional y emocional de los alumnos y alumnas hacia los deberes parece estar relacionado con un mejor compromiso conductual con los mismos, especialmente en términos de cantidad de tareas completadas de las prescritas por el profesorado y de gestión eficaz del tiempo dedicado a ejecutarlas, los efectos sobre la cantidad de tiempo invertido en su realización no serían tan evidentes. De hecho, según un estudio realizado por Flunger et al. (2017), dedicar muchas horas a hacer los deberes podría corresponderse tanto con elevadas

creencias de valor como también podría indicar una baja motivación por parte del alumnado, al menos en el caso de las y los estudiantes de educación secundaria.

### **3.3. Cambios en el compromiso con los deberes**

A pesar de los múltiples beneficios de los deberes, se han hallado evidencias de un empeoramiento tanto en las dimensiones motivacional y emocional como en la conductual del compromiso del alumnado con estas tareas. Así lo constatan algunos estudios que han observado los cambios que se producen en la motivación y en la implicación de los alumnos y alumnas a medida que avanzan en la escolaridad obligatoria (Regueiro et al., 2017; Regueiro, Suárez et al., 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015).

Regueiro et al. (2015), por ejemplo, comprobaron en una investigación de corte transversal en la que participaron niñas y niños desde 4º curso de educación primaria hasta 4º curso de ESO que la motivación y la conducta del alumnado con los deberes variaban en función del curso académico, disminuyendo con el paso de los años. De acuerdo con este estudio, el descenso de la motivación de las alumnas y alumnos hacia los deberes sería más acusado que en el caso del compromiso conductual con los deberes. Resultados similares fueron encontrados por Valle, Regueiro, Estévez et al. (2015) en relación al hecho de que los y las estudiantes de educación primaria parecen estar más motivados y más dispuestos a implicarse con los deberes escolares en los primeros cursos. Otras investigaciones posteriores que abordaron las mismas variables, tanto con muestras independientes de estudiantes de educación primaria y educación secundaria como de manera conjunta, también observaron este deterioro en el compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes (Regueiro et al., 2017; Rodríguez-Pereiro et al., 2015).

Aunque existen evidencias suficientes para afirmar, desde una perspectiva global, que estas dimensiones del compromiso del alumnado decaen a medida que avanzan en la escolaridad, no todas las variables que integran cada uno de estos constructos se verían

afectadas de la misma manera en función del curso de los y las estudiantes (Martínez-Vicente et al., 2020; Reguero et al., 2016; Regueiro, Suárez et al., 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Por ello, se detallan a continuación los cambios que se producen en cada uno de los elementos que componen las dimensiones motivacional y emocional y conductual del compromiso del estudiantado con los deberes escolares.

### **3.3.1. Cambios en el compromiso motivacional y emocional con los deberes**

El compromiso motivacional y emocional de las alumnas y alumnos disminuye a medida que estos progresan en los estudios obligatorios, empezando en la etapa de educación primaria y continuando a lo largo de la educación secundaria (Ouweneel et al., 2013; Ribeiro et al., 2019; Ros, 2009; Yazzie-Mintz, 2007). Esta tendencia decreciente coincide con el empeoramiento de estas dimensiones del compromiso con los deberes que, *a priori*, no dejarían de menguar hasta el final de la escolaridad obligatoria (Regueiro, Suárez et al., 2015).

A medida que avanzan en los estudios, el valor subjetivo que las y los estudiantes confieren a las tareas merma (Rosenzweig et al., 2019). De acuerdo con la investigación previa, el alumnado de 4º curso de educación primaria no distinguiría entre el valor de utilidad, de logro y de interés de las tareas (Eccles et al., 1993), pero, a partir del 5º año, los niños y niñas ya serían capaces de diferenciar el valor de las actividades académicas en función de estos tres componentes (Eccles y Wigfield, 1995). Si bien el declive en el valor de la tarea se inicia en educación primaria y continúa hasta el final de la educación secundaria, existirían diferentes patrones de evolución en estos elementos. Por ejemplo, mientras que el valor de la tarea en términos de logro y utilidad decrecería con el paso de los años (Wigfield et al., 1997), la percepción del coste asociado a la participación en las actividades escolares se incrementaría a lo largo de este período de tiempo (Gaspard et al., 2020). En el caso concreto de los deberes, estos cambios ocurrirían de manera similar, pero de modo diverso en función de cada una de

las variables estudiadas (Goetz et al., 2012; Keane y Heinz, 2019; Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015).

En primer lugar y en cuanto a la *percepción de utilidad*, según pasan de curso las alumnas y alumnos contemplarían los deberes como una actividad menos provechosa para su aprendizaje (Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Regueiro, Suárez et al., 2015). Respecto a la *orientación motivacional de dominio* del alumnado, también disminuiría a medida que se avanza en la escuela primaria (Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015) y se adentra en los estudios obligatorios posteriores (Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006). Esta tendencia descendente se mantendría a lo largo de la etapa de educación secundaria (Iflazoglu y Hong, 2012; Regueiro, Suárez et al., 2015). Aunque no hay información sobre la evolución de la *orientación motivacional de rendimiento* hacia los deberes, algunos estudios sugieren que en contextos de logro la comparación con el grupo de iguales aumenta con el paso de los cursos (Feld et al., 1979), mientras que otros apuntan a un descenso de este tipo de razones (Wigfield et al., 2015). Al igual que en el caso de la orientación de dominio, el *interés*, todavía elevado, con el que los y las estudiantes perciben los deberes en los cursos intermedios de educación primaria comenzaría a decrecer en los años académicos subsiguientes (Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). De nuevo, a medida que el estudiantado cambia de curso en la ESO, los deberes constituirían una actividad cada vez menos atractiva (Regueiro, Suárez et al., 2015).

Respecto a la *ansiedad*, es sabido que un elevado valor de las tareas se relaciona con bajos niveles de esta variable afectiva (Dettmers et al., 2011; Pintrich y de Groot, 1990). En lo referido a la ansiedad que puede derivarse de la implicación en el proceso de realización de los deberes, la información sobre su evolución es más bien escasa. Sí se ha observado que aquellos y aquellas estudiantes que están más motivados intrínsecamente hacia los deberes, se sienten menos ansiosos cuando los completan (Estévez et al., 2018). Por tanto, sería posible inferir

que, mientras la orientación de dominio de las alumnas y alumnos hacia los deberes disminuye, su nivel de ansiedad aumentaría. No obstante, el grado de ansiedad derivado de la realización de los deberes también podría menguar, por lo menos en la etapa de educación secundaria, dependiendo de la materia en la que se prescriban (Goetz et al., 2012), o, también, porque el alumnado iría aprendiendo a gestionar las emociones derivadas de la ejecución de los deberes escolares (Xu, 2018a).

Por último, la *actitud* de los y las estudiantes hacia los deberes se tornaría menos positiva ya en los últimos cursos de educación primaria (Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Valle, Regueiro Estévez et al., 2015). Al igual que en el caso de la percepción de utilidad o del interés, las alumnas y alumnos que finalizan la ESO serían los que peor disposición tendrían para completar los deberes (Regueiro, Suárez et al., 2015). En uno de los primeros estudios en el que se examinaron las posibles diferencias en actitud del alumnado hacia los deberes en función del nivel educativo, Cooper et al. (1998) ya detectaron que las niñas y niños de los cursos inferiores mantenían una buena disposición hacia los deberes, postura que en las etapas superiores adoptaría un cariz negativo. De acuerdo con Valle, Núñez et al. (2017), este cambio en la actitud podría ser consecuencia del carácter rutinario que los deberes poseen desde el punto de vista del alumnado.

Las variaciones en el compromiso motivacional y emocional del estudiantado con los deberes, especialmente en la etapa de educación secundaria, podrían estar relacionadas con los cambios en el valor subjetivo que les confiere. Este valor de la tarea podría verse afectado porque el interés con el que el alumnado las percibe se va concretando con el paso del tiempo, mostrando una mayor motivación por cierto tipo de tareas y/o materias y menor interés hacia otras menos estimulantes o más complejas (Hidi y Renninger, 2006). Acerca de los deberes, una posible explicación podría ser que, a medida que ascienden de curso, los y las estudiantes conceden menos importancia a la realización de los deberes prescritos por el profesor o

profesora, o, tal vez, este descenso también podría deberse a que en sus vidas comienzan a emerger inquietudes y tareas vitales que ocupan cada vez más su tiempo y su pensamiento (Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015).

### **3.3.2. Cambios en el compromiso conductual con los deberes**

Al igual que sucedía con el compromiso motivacional y emocional, varias investigaciones han observado un paulatino empeoramiento del compromiso conductual de las y los estudiantes con los deberes a medida que avanzan en la escolaridad obligatoria (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015; Regueiro et al., 2017; Regueiro, Suárez et al., 2015; Tam, 2009). No obstante, la evolución de la implicación del alumnado con estas tareas ocurriría de manera diferente en función de las variables que la componen (Regueiro et al., 2017).

Respecto a la *cantidad* de tareas completadas de las prescritas por el profesorado, aunque, en general, la mayoría de los alumnos y alumnas acostumbran a realizar la totalidad de los deberes propuestos por sus docentes, tanto en educación primaria como en educación secundaria (Valle, Núñez et al., 2017), algunos estudios han detectado un descenso en la cantidad de deberes que estos completan a medida que avanzan en la escuela. Por ejemplo, en una investigación de Regueiro et al. (2015) con una muestra española de estudiantes de 4º curso de educación primaria hasta 4º de ESO se identificó un descenso en la cantidad de deberes que las alumnas y alumnos finalizaban ya en los últimos cursos de la primera etapa de escolarización obligatoria y hasta el final de la segunda. Resultados similares fueron encontrados por Valle, Núñez et al. (2017), quienes observaron que, a medida que las y los estudiantes cambian de curso, completan menos deberes de los que les prescribe el personal docente. A modo de justificación, la disminución del número de tareas que los alumnos y alumnas completan en casa según el año académico en el que se encuentran podría deberse a ciertas carencias en su compromiso motivacional y emocional, como sostener una actitud

negativa hacia los deberes (Keane y Heinz, 2019), hacerlos por motivos de tipo extrínseco o no percibir su utilidad (Rodríguez et al., 2020).

En cuanto al *tiempo* dedicado a los deberes, los datos aportados por Valle, Núñez et al. (2017) indican que los y las estudiantes de educación primaria dedican menos tiempo a realizar los deberes que el alumnado de educación secundaria. En el caso de los primeros, la mayoría necesitarían menos de una hora para terminar las tareas, mientras que los segundos precisarían de entre una y dos horas para ejecutarlos (Valle, Núñez et al., 2017). Otros estudios han hallado una tendencia diferente en la evolución de esta variable respecto a la cantidad de deberes completados. Mientras que el número de tareas que las alumnas y alumnos ejecutan decrecería de manera progresiva, la cantidad de tiempo que les dedican aumentaría ya en los últimos cursos de educación primaria (Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez et al., 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Una explicación para estos resultados la ofrece Tam (2009), quien justifica que el alumnado dedicaría más tiempo a hacer los deberes a medida que avanza en la escolaridad porque los profesores y profesoras prescribirían una mayor cantidad de tareas, a pesar de que, *a priori*, los y las estudiantes serían capaces de trabajar con mayor rapidez que aquellas y aquellos de cursos inferiores debido al incremento de su madurez cognitiva. Sin embargo, en otras investigaciones se ha detectado un descenso en esta variable durante la ESO, aunque de manera menos acusada que en el caso de la cantidad de deberes completados (Regueiro et al., 2017). Esta divergencia en los cambios que se producen en el tiempo dedicado a los deberes en función del curso académico podría deberse, tal y como sostienen Trautwein et al. (2015), a que no se tienen en cuenta variables de tipo motivacional, las cuales podrían justificar que alumnos y alumnas con distinto grado de compromiso motivacional y emocional destinen más o menos tiempo a realizar los deberes.

Por último, en lo relativo al *aprovechamiento del tiempo*, la literatura previa parece corroborar un patrón de cambio similar al de la cantidad de deberes realizados, es decir, que a

medida que los y las estudiantes pasan de curso, empeora la gestión del tiempo que dedican a los deberes escolares (Regueiro et al., 2017; Rodríguez-Pereiro et al., 2015). De acuerdo con el estudio presentado por Valle, Núñez et al. (2017), los alumnos y alumnas de educación primaria dicen gestionar de manera más eficaz el tiempo que pasan haciendo los deberes que el alumnado de ESO. En el caso de estos últimos, resulta significativo el bajo porcentaje de estudiantes que aprovechan de forma adecuada el tiempo de deberes en el hogar/comunidad, un 41,7% de acuerdo con esta investigación (Valle, Núñez et al., 2017). Como ya se mencionó anteriormente, hacer un uso efectivo del horario en el que se completan los deberes implica un esfuerzo por parte del alumno o alumna para estimar el tiempo que tienen para hacer los deberes, y que incluye desde la planificación hasta la monitorización y regulación del tiempo empleado (Xu, 2010), teniendo en cuenta otras actividades que también deben llevar a cabo y estableciendo cuáles son prioritarias. A medida que las y los estudiantes cambian de etapa educativa, también lo harían los propósitos del profesorado para prescribir deberes, más enfocados en educación primaria a enseñar al alumnado a trabajar de forma autónoma y al desarrollo de estrategias de gestión del tiempo, y al repaso de los contenidos académicos en educación secundaria (Muhlenbruck et al., 1999). El hecho de que las alumnas y alumnos desaprovechen el tiempo que dedican a completar los deberes podría deberse a su nivel de compromiso motivacional y emocional, pues, tal y como señala Xu (2013), cuando los deberes no tienen significado para las y los estudiantes, estos no se sentirían intrínsecamente motivados a realizarlos y demorarían más tiempo en tareas a las que, en otras circunstancias, destinarían menos horas. Por otro lado, si las actividades propuestas en la escuela para hacer en casa no son percibidas como interesantes por las niñas y niños, se distraerían más fácilmente, algo que, además, podría suscitar una respuesta emocional negativa por su parte (Xu, 2013).

A modo de síntesis y de acuerdo con investigaciones como las desarrolladas por Núñez, Suárez, Cerezo et al. (2015) y Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al. (2015), los

alumnos y alumnas de educación primaria, desde 4º a 6º curso, comenzarían a hacer menos deberes, les dedicarían más tiempo y lo aprovecharían peor. Siguiendo esta línea, a lo largo de la ESO, las y los estudiantes continuarían esta tendencia demostrando un peor compromiso conductual con los deberes, es decir, haciendo una menor cantidad de actividades de las propuestas por el profesorado, gestionando de manera poco eficaz el tiempo y dedicando aproximadamente la misma cantidad de tiempo a su realización (Regueiro et al., 2017).

### **Síntesis y conclusiones**

El capítulo III ha consistido en una breve revisión acerca de los inicios de la investigación sobre los deberes escolares y su rápida evolución en las últimas décadas. Los diferentes ejemplos ofrecidos de modelos que han intentado sintetizar el proceso de deberes han permitido constatar que el alumnado constituye el eje central del mismo. Igualmente, se ha observado la existencia de diferentes conjuntos de variables vinculadas a la figura del o de la estudiante que influirían en la calidad de ese proceso.

A lo largo de esta sección, se han aportado razones que justifican el lugar que ocupan los alumnos y alumnas en la realización de estas tareas para casa. De acuerdo con la teoría del compromiso escolar, cuando los y las estudiantes participan en sus procesos de aprendizaje, como ocurre con los deberes, necesitan estar motivados y adoptar determinados comportamientos para poder llevarlos a cabo con éxito. En el caso de los deberes escolares resulta especialmente relevante que el alumnado se comprometa con ellos para completarlos, pues se encuentran en un contexto distinto al escolar en el que únicamente cuentan con su propia supervisión en cuanto a la correcta realización de las tareas.

El modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) se erige como base teórica fundamental para ilustrar qué ocurre cuando los alumnos y alumnas se comprometen con el proceso de deberes. Por un lado, percibir el valor de utilidad, de logro e intrínseco de los deberes, mostrar una actitud positiva hacia ellos y no sentir ansiedad en relación a su ejecución

serían indicadores de un elevado compromiso motivacional y emocional de los y las estudiantes con las tareas para casa. Por otro lado, completar la mayor parte de los deberes prescritos por el profesorado, dedicarles tiempo suficiente y, aún más relevante, gestionar de manera eficaz ese tiempo compondrían la dimensión conductual del compromiso con los deberes. Este modelo cuenta, además, con unos presupuestos de funcionalidad, es decir, establece que la motivación y las emociones que experimenta el alumnado hacia los deberes va a influir de manera significativa en su conducta. Como aporte empírico a esta cuestión, diversas investigaciones parecen haber evidenciado que, cuanto mejor es el compromiso motivacional y emocional de los y las estudiantes con los deberes, mayor es su compromiso conductual. No obstante, el grado de influencia variaría en función de las variables analizadas. Por este motivo, todavía resulta pertinente continuar explorando las relaciones que se establecen entre estas dimensiones del compromiso con los deberes.

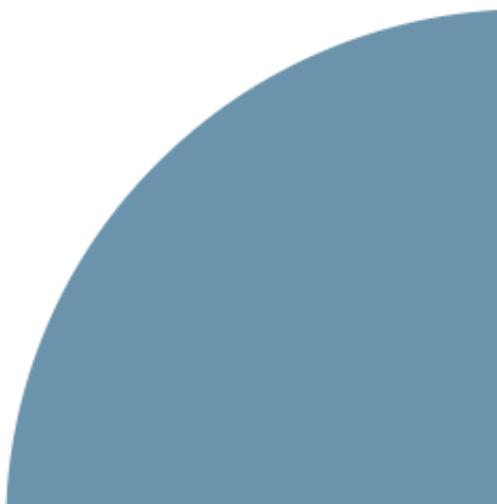
Por último, persistir en esta línea de estudio también es primordial en tanto que se ha detectado un empeoramiento gradual de estas dimensiones del compromiso del alumnado con los deberes a medida que avanza en la escolaridad, teniendo su inicio en los últimos cursos de educación primaria y continuando a lo largo de la educación secundaria. Así, al disminuir su motivación hacia estas tareas, el esfuerzo que los alumnos y alumnas dedican a su realización sería notablemente inferior. Acaso un estudio que examine los efectos del compromiso motivacional y emocional del o de la estudiante sobre su compromiso conductual con los deberes podría aportar información acerca de qué provoca el deterioro de la participación del alumnado en el proceso de realización de los deberes escolares.



# Capítulo IV

---

LOS DEBERES ESCOLARES  
Y EL RENDIMIENTO  
ACADÉMICO





### **Capítulo IV: Los deberes escolares y el rendimiento académico**

En líneas generales, la investigación en torno a los deberes escolares se dirige, por una parte, a determinar cómo y en qué medida estas tareas repercuten sobre el rendimiento académico del alumnado, y, por otra, a encontrar formas de prescribirlos que mejoren su eficacia como estrategia instruccional. Pese a que los estudios sobre los efectos de la realización de los deberes escolares sobre los resultados académicos de los alumnos y alumnas están muy extendidos, todavía es preciso profundizar en las condiciones bajo las que se produce dicho impacto. Concretamente, el estudiantado, como agente principal del proceso de deberes, en función de su nivel de compromiso con las tareas que completa en casa, favorecería la influencia positiva que la ejecución de estas tiene en sus calificaciones escolares.

Bajo este supuesto, para poder establecer pautas para una prescripción de deberes de calidad, primero es necesario conocer las relaciones que se establecen entre las variables implicadas en el proceso de realización de estas tareas en el hogar. Por consiguiente, los objetivos de este capítulo son, por un lado, determinar la incidencia de los deberes escolares sobre el rendimiento académico de las y los estudiantes; y, por otro lado, estimar, en base a la literatura previa, la incidencia de las dimensiones motivacional, emocional y conductual del compromiso del alumnado con los deberes sobre sus resultados en el ámbito escolar.

Así, en este capítulo se presentan, en primer lugar, una serie de definiciones para delimitar el concepto de rendimiento académico. A continuación, se sintetizan los hallazgos de varios metanálisis y revisiones de la investigación previa que han estudiado la relación entre los deberes escolares y el rendimiento para justificar si esta existe y bajo qué premisas. Posteriormente, siguiendo el modelo planteado por Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006), se atiende de forma más específica al impacto de las dimensiones motivacional, emocional y conductual del compromiso del alumnado con los deberes en sus resultados académicos. Simultáneamente, se estudia la verosimilitud de que se produzcan cambios en esta relación a

medida que los alumnos y alumnas avanzan en la escolaridad. Luego, se aborda la especificidad de dominio de los deberes escolares, esto es, cómo el compromiso de las y los estudiantes con estas tareas y sus efectos sobre el rendimiento varían en función de la materia para la que son prescritos. Finalmente, al igual que en los capítulos anteriores, se ofrece una síntesis con las principales conclusiones que se extraen de este apartado.

#### **4.1. Aproximación al concepto de rendimiento académico**

El *rendimiento académico* del alumnado constituye una de las variables de estudio clave en la investigación psicoeducativa. No en vano, se trata de un tema que preocupa a las familias, docentes y autoridades académicas y políticas en particular, pero también a la sociedad en general. A esta inquietud se suma también el alumnado, que sujeto y objeto del proceso de evaluación escolar (Adell, 2006).

Sin embargo, el rendimiento académico entraña cierta complejidad teórica, una característica que ya se pone de manifiesto en su conceptualización. La revisión de la literatura disponible sobre el rendimiento académico, considerablemente abundante, permite identificar con facilidad el uso de términos como desempeño académico, rendimiento escolar, aptitud escolar o logro académico para referirse alternativamente al mismo concepto (Lamas, 2015). Si bien en este caso se trata meramente de diferencias a nivel terminológico, como ocurría en el caso de los deberes escolares, lo cierto es que se trata de un fenómeno multicausal en el que interactúan elementos sociodemográficos, psicosociales, pedagógicos, institucionales y socioeconómicos (Garbanzo, 2013). Por ello, la comunidad investigadora continúa intentando esclarecer cuáles son las variables que determinan el rendimiento académico. Antes de buscar e interpretar esas relaciones, resulta esencial delimitar el significado de este concepto. Para ello, parece oportuno revisar algunas de las definiciones existentes sobre el mismo.

Una primera acepción de este término es la de *rendir*, esto es, lograr los mejores resultados en el menor tiempo y con el menor esfuerzo posibles (Adell, 2006). Esta aportación

tiene su origen en el ámbito de la economía y pone el foco de atención en la idea de productividad o calidad del resultado derivado del proceso de aprendizaje (Garbanzo, 2013), que, en este caso, sería una analogía del proceso de producción. El rendimiento académico también lleva asociada la noción de *logro*, en la cual subyace el requisito indispensable de que el alumnado se esfuerce, persevere y desarrolle habilidades para alcanzar el éxito (Mandel y Marcus, 1991). De forma más específica, el propósito del rendimiento académico es, *grosso modo*, que los y las estudiantes logren unas metas educativas o aprendizajes concretos (Lamas, 2015).

El rendimiento académico también puede ser definido como la manifestación de la adquisición de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes y aspiraciones por parte del alumno o la alumna, lo que, a su vez, permitiría al profesorado tomar posteriormente decisiones pedagógicas adaptadas a cada estudiante (Albán y Calero, 2017). En este ejemplo es posible apreciar que son dos los agentes primordiales que determinan el rendimiento académico: por un lado, se incluye al alumnado, que es evaluado, y, por otro lado, al personal docente, que se encarga de evaluarlo. Este último emite juicios de valor u opiniones en base a unos estándares o criterios externos para cada uno de sus estudiantes y que, al mismo tiempo, sirven para determinar su desempeño escolar. Así, el rendimiento académico puede ser entendido como el resultado del proceso de aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesorado y producido por el alumnado (Lamas, 2015).

En general, el rendimiento académico hace referencia a la valoración de las habilidades y competencias comunicativas –oralidad, lectura y escritura–, matemáticas, científicas, de ciencias sociales y de pensamiento que permiten a las alumnas y alumnos tener éxito en la escuela, pero también en la sociedad (Lindholm-Leary y Borsato, 2006). Por tanto, para obtener un buen rendimiento académico las y los estudiantes deben cumplir las metas, logros y objetivos establecidos para cada una de las materias que cursan y que habitualmente aparecen

recogidos en el currículo escolar (Caballero et al., 2007). De este modo, tal y como se viene señalando, a través de una serie de indicadores genéricos el profesorado estipula el grado de consecución de los aprendizajes de cada uno de sus estudiantes en las distintas áreas del conocimiento que son susceptibles de ser evaluadas.

Los indicadores del rendimiento académico cuyo uso está más extendido son las notas o calificaciones escolares, las cuales son consideradas el criterio social y legal para medir el rendimiento<sup>7</sup>, al tiempo que aportan información sobre el punto en el que se encuentra cada alumno o alumna en la adquisición de los aprendizajes en todas y cada una de las asignaturas que cursa (Adell, 2006). En este sentido, el rendimiento académico permite, *a priori* y en base a las calificaciones y promedios escolares del alumnado, comparar y clasificar con objetividad a los y las estudiantes en función de su nivel de conocimientos adquiridos (Erazo, 2012; Torres y Rodríguez, 2006). Ahora bien, la imparcialidad del rendimiento académico no sería tal, puesto que existen factores intrínsecos a las alumnas y alumnos, así como al contexto escolar y familiar que afectan a los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, también a sus resultados (Erazo, 2012). Además, las calificaciones o notas parecen fallar a la hora de evaluar y comunicar a los y las estudiantes de una forma válida los aprendizajes que han adquirido. Esto significa que cuando las notas finales de clase constituyen una síntesis del rendimiento académico del alumnado y los procedimientos de evaluación no están claros, por ejemplo, porque su propósito es impreciso o porque no hay un consenso sobre los aspectos que se deben medir, entonces no cumplen con su objetivo de informar sobre el progreso escolar (Allen, 2005).

En base a lo expuesto anteriormente, el rendimiento académico conforma un constructo intrincado e influenciado por múltiples variables –p. ej., personales y contextuales– y sus

---

<sup>7</sup> De acuerdo con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., el rendimiento académico del alumnado español se evalúa por competencias y, por tanto, mide aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del aprendizaje (Cano, 2008).

respectivas interacciones (Adell, 2006; J. Lee y Stankov, 2018; Lindholm-Leary y Borsato, 2006). De hecho, algunos de los factores que determinarían el éxito académico serían el propio alumno o alumna y sus características comportamentales (González-Pienda, 2003). A la problemática de los predictores del rendimiento académico se suma la dificultad para su medición por parte de los investigadores e investigadoras. Por ejemplo, Lindholm-Leary y Borsato (2006) señalan que algunos estudios utilizan como medida para el rendimiento académico los resultados obtenidos por los y las participantes en pruebas estandarizadas, que suelen centrarse esencialmente en aspectos cognitivos, dejando al margen otros elementos relevantes como el esfuerzo invertido o la actitud hacia el aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo con otros estudios, estos son elementos complementarios al rendimiento académico, pero que no deben formar parte de él (Adell, 2006). Por consiguiente, resulta cuanto menos complejo decidir si el rendimiento escolar debe medirse teniendo en cuenta únicamente la dimensión cognitiva del aprendizaje o considerándolo como un conjunto de factores interrelacionados.

En definitiva, el rendimiento académico consiste en la valoración que el profesorado hace del grado de adquisición de los contenidos y objetivos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes en las diferentes materias y en base a unos criterios o estándares específicos. Además, posee un aspecto dinámico que responde al proceso de aprendizaje, por lo que está ligado a la capacidad y al esfuerzo del alumno o alumna; asimismo, incorpora una dimensión estática, que comprende el producto del aprendizaje generado por el o la estudiante y expresa una conducta de aprovechamiento por su parte (Muñoz, 2020).

A pesar de las dificultades que puede suponer el rendimiento académico como variable de estudio, sigue resultando de interés a la investigación psicoeducativa. En parte, porque es tanto un indicador de la eficacia de las escuelas y de sus métodos instruccionales como un determinante del futuro del alumnado y de las naciones (Dev, 2016). A nivel internacional existen pruebas que evalúan el rendimiento académico del estudiantado, como el PISA en

educación secundaria o el TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias)<sup>8</sup> tanto en educación primaria como en secundaria. Los informes en los que se emiten los resultados de estas pruebas, los últimos publicados en 2018 y 2019 respectivamente, evidencian diferencias en el rendimiento académico del alumnado de los países participantes en las competencias que evalúan. Así, en el caso español, ambos análisis muestran que el alumnado de 4º de educación primaria y de 2º y 4º de ESO puntúa por debajo de las medias de la OCDE y la Unión Europea (UE) en competencia matemática y científica, si bien existen diferencias significativas entre las comunidades autónomas, superando algunas los valores de esos promedios (MEFPb, 2019, 2020). Por otra parte, cabe destacar que España presenta un mayor volumen de estudiantes con niveles de rendimiento muy bajo y bajo –niveles 1 y 2, respectivamente– que la media de la OCDE y la UE, junto con un menor porcentaje de alumnas y alumnos que logran un nivel alto o muy alto de competencia en matemáticas y ciencias –niveles 5 y 6, respectivamente– (MEFPb, 2019). En cuanto a la competencia lectora, ocurre algo similar. Los bajos resultados del alumnado en este tipo de pruebas preocupan a la comunidad educativa y, por ello, la investigación intenta concretar los motivos que explican estas diferencias entre países.

A nivel de aula, evaluar el desempeño académico del alumnado mediante este tipo de pruebas, aunque también a través de las calificaciones escolares, ayuda a las profesoras y profesores a conocer el grado de adquisición de los conocimientos de cada uno de sus alumnos y alumnas (Allen, 2005). Al mismo tiempo, resulta de utilidad para reflexionar sobre la eficacia de las metodologías educativas empleadas y para tomar medidas al respecto de cara a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Muñoz, 2020).

Con el propósito de entender los determinantes del rendimiento académico, múltiples investigaciones han abordado diversas variables que podrían actuar como predictores del

---

<sup>8</sup> En inglés, Trends in International Mathematics and Science Study.

desempeño escolar del alumnado más allá de los factores cognitivos, como las características personales de los y las estudiantes –p. ej., sexo o edad–, la conducta, la motivación o el contexto –p. ej., escolar o familiar– (J. Lee y Stankov, 2018). Dentro de los elementos del entorno educativo que influirían en el rendimiento académico, uno que ha llamado especialmente la atención de la comunidad científica han sido los deberes escolares. Tal y como se extrae de su historia, marcada por los continuos cambios en su prescripción para impulsar una mejor preparación del alumnado con vista a su futuro profesional y al desarrollo de las naciones, los deberes han sido frecuentemente considerados una estrategia para afianzar el aprendizaje y el logro académico (Cooper, 2007; Gill y Schlossman, 2003). Dado que la eficacia de los deberes sobre los resultados de aprendizaje se ha puesto en entredicho durante décadas, a continuación, se revisa la incidencia de estos en el rendimiento académico de los alumnos y alumnas con evidencias aportadas por la literatura previa.

#### **4.2. Impacto de los deberes en el rendimiento académico**

En el capítulo III se presentaron diversos modelos explicativos del proceso de deberes. Si bien cada uno cuenta con una serie características particulares, también poseen similitudes considerables. De este modo, los modelos previamente descritos estipulan que existe un conjunto de variables del contexto que influye en la realización de los deberes y que la forma en que el o la estudiante aborde su ejecución tendría unos efectos determinados (Cooper et al., 2001; Coulter, 1979; Keith, 1982; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006).

Entre los resultados más señalados que se derivan de implicarse en la ejecución de los deberes escolares se encuentra el logro académico del alumnado. Haga referencia bien a las calificaciones escolares de las alumnas y alumnos, bien a su desempeño en pruebas de rendimiento, lo cierto es que la relación entre los deberes escolares y los resultados académicos ha sido estudiada recurrentemente por investigadores e investigadoras a lo largo de los años

hasta la actualidad (Martínez-Vicente et al., 2020; Murillo y Martínez-Garrido, 2014b; Rosário et al., 2007; Trautwein y Lüdtke, 2007; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015).

Debido a la amplia gama de variables que participan en el proceso de realización de los deberes escolares y a la multitud de enfoques metodológicos empleados para analizar su impacto sobre el rendimiento académico, la comparación de los resultados encontrados en los distintos estudios se torna una tarea ardua; especialmente, cuando la investigación previa parece no haberse puesto de acuerdo en lo que respecta al carácter y a la significatividad de esta relación (Cooper, 1989a; Marzano y Pickering, 2007). Además, los estudios disponibles acerca de los deberes escolares y el rendimiento académico son cuantiosos y abarcan un largo periodo de tiempo, aspecto que dificulta aún más la comprobación de esta cuestión. Para facilitar este cometido, en las últimas décadas se han efectuado diversas síntesis de investigación y metanálisis de autoras y autores que han llevado a cabo exhaustivas revisiones de la bibliografía disponible sobre los deberes y el rendimiento académico, con el propósito de arrojar luz sobre el vínculo entre estos dos constructos (Cooper et al., 2006; Fan et al., 2017; Paschal et al., 1984). Por consiguiente, a continuación, se exponen las principales conclusiones extraídas de estos metanálisis y revisiones de la investigación en cuanto a la relación de los deberes escolares y el rendimiento académico y al efecto de los primeros sobre este último.

Hace ya casi 40 años, Paschal et al. (1984) se propusieron estimar el efecto general de los deberes en el aprendizaje y sus variaciones en función del tipo de deberes, las condiciones de estudio, la validez y los tipos de estudiantes. Coincidiendo con la publicación del informe *A nation at risk* y en un momento en el que se volvía a apostar con vehemencia por los beneficios de la prescripción de deberes (Cooper, 2007), en esta síntesis cuantitativa se recopilaron documentos de entre 1966 y 1981, periodo que, contrariamente, estuvo marcado por el rechazo hacia los deberes escolares. Se identificaron un total de 15 estudios que cumplían con los criterios de inclusión seleccionados para la revisión, destacando la necesidad de que incluyesen

la comparación de grupos de estudiantes que completasen y no completasen deberes. La conclusión general del estudio ofrece evidencias a favor de los alumnos y alumnas que hacían deberes. No obstante, Paschal y colaboradores destacaron que los resultados debían ser tomados con precaución, pues la literatura de las décadas estudiadas podría estar basada en opiniones subjetivas y, en consecuencia, abordaría la relación entre los deberes y el rendimiento académico desde una perspectiva algo polémica. Por otra parte, la mayoría de los estudios analizados no utilizaron muestreos aleatorios. A pesar de tratarse de un importante paso en el esclarecimiento de los efectos de los deberes en el desempeño escolar, todavía quedaba mucho recorrido para resolver esta cuestión. Por tal motivo, en los años subsiguientes aparecieron nuevas revisiones de la investigación cada vez más prolífica sobre los deberes escolares.

Algunos de los trabajos más esclarecedores a este respecto fueron los presentados por Cooper, a cuya autoría pertenecen dos de las revisiones más destacadas por la literatura previa en cuanto a los efectos de los deberes escolares sobre el rendimiento académico. En un primer momento, presentó una síntesis de la investigación de 120 estudios empíricos que estudiaban esta relación (Cooper, 1989a). Partiendo de un modelo en el que recopiló los factores que influyen en los efectos de los deberes (véase capítulo III, apartado 3.1), posteriormente estudió el impacto de estos en el desempeño escolar de los y las estudiantes. Para tal propósito, se identificaron tres tipos de investigaciones predominantes en la literatura revisada, siendo, por tanto, un estudio más inclusivo que el de Paschal et al. (1984): un primer grupo, que comparaba a estudiantes que hacían deberes con otros y otras que no; un segundo grupo, que contrastaba la realización de las tareas en casa con el estudio supervisado en clase; y un tercer grupo, compuesto por estudios que correlacionaban el tiempo dedicado a hacer los deberes con el rendimiento académico. En este análisis inicial, Cooper determinó que prescribir deberes tiene una relación positiva con los resultados del alumnado de educación secundaria, especialmente en los cursos superiores. En cambio, completar los deberes tendría una repercusión trivial en

educación primaria<sup>9</sup>, si es que realmente la tienen. Igualmente, apreció que dedicar mucho tiempo a estas tareas no beneficia al alumnado de menor edad (1989b). En un principio, no se observaron diferencias en función de la materia en la que se prescriben los deberes, aunque Cooper advierte que es posible que las haya. No obstante, sí se advirtieron variaciones en función del tiempo/cantidad de deberes.

En los años posteriores a la publicación de esta síntesis de la investigación, el volumen de información sobre los deberes escolares aumentó exponencialmente. En consecuencia, Cooper et al. (2006) reunieron un nuevo conjunto de investigaciones publicadas entre 1987 y 2003 para llevar a cabo un metanálisis de la nueva literatura sobre el tópico. Las razones para embarcarse en esta ambiciosa misión fueron tres: primero, actualizar las evidencias sobre las conclusiones arrojadas por la anterior revisión sobre los efectos de los deberes y determinar si estas precisaban de ser modificadas, ya que los previamente analizados no permitían establecer relaciones de causalidad; segundo, precisar si algunas de las preguntas que habían quedado sin respuesta podían ser contestadas; y tercero, aplicar técnicas recientes de síntesis de la investigación más sofisticadas que las previamente empleadas. En esta ocasión, se centraron en los efectos de las variables exógenas de los deberes y en las variables resultado recogidas en el modelo propuesto en el pasado por el propio Cooper (1989a). Además, como variable endógena se incluyó la cantidad de deberes porque se consideraba un factor influyente en la eficacia de los mismos (Cooper et al., 2006). Por otra parte, se tuvieron en cuenta estudios realizados únicamente con población estudiantil de Estados Unidos, pero abarcando un amplio rango de edad, desde el jardín de infancia hasta el 12º grado<sup>10</sup>. Tras la revisión de la documentación disponible, se seleccionaron 69 estudios que cumplían con los criterios de

---

<sup>9</sup> Aquí, Cooper (1989b) establece que los deberes son más beneficiosos para los alumnos y alumnas a partir del 10º grado; también para los y las estudiantes entre los grados 5º y 9º, pero no para aquellos y aquellas de 4º grado y anteriores.

<sup>10</sup> *K-12* en el original en inglés. Se trata de una forma abreviada de denominar las etapas educativas desde el *Kindergarden* (5 años, aproximadamente) hasta el *Grade 12* (18 años, aproximadamente).

inclusión marcados, y, tras un minucioso análisis, los resultados encontrados fueron, en líneas generales, los siguientes:

- Salvo contadas excepciones, la relación entre la cantidad de deberes que hacen los alumnos y alumnas y su rendimiento académico resultó ser positiva y estadísticamente significativa. Por tanto, en base a las pruebas aportadas, podría concluirse que hacer deberes contribuiría a mejorar el rendimiento del alumnado.
- Esta relación sería más potente en el caso de las y los estudiantes de educación secundaria. Para el alumnado de educación primaria, esta asociación sería más débil. Por consiguiente, la relación entre los deberes escolares y el rendimiento académico diferiría en función del curso.
- Por el contrario, se observaron evidencias de que el efecto de las asignaturas en la relación entre deberes escolares y rendimiento académico es pequeño. No obstante, solo se tuvieron en cuenta las áreas de lectura y matemáticas, por lo que, en palabras de Cooper et al. (2006), los resultados a este respecto son sugerentes, más que concluyentes.

A pesar de lo observado, Cooper et al. (2006) notaron deficiencias en la mayoría de los estudios analizados, si bien estos no compartían los mismos errores. Por otro lado, para que los efectos de los deberes sobre el rendimiento académico sean observables a largo plazo, es necesario emplear medidas específicas de los deberes, como el tiempo dedicado a su ejecución o la cantidad de tareas completadas. Además, sería conveniente explorar esta relación en otras materias y en función del curso académico en lugar de la etapa educativa, especialmente en educación primaria, pues las diferencias según la edad del alumnado no pudieron estudiarse debido al limitado número de investigaciones en este nivel educativo en el momento en que se desarrolló este metanálisis.

Desde la publicación del metanálisis de Cooper et al. (2006), se llevaron a cabo múltiples investigaciones encaminadas a solventar los fallos metodológicos de los estudios previos. Debido al gran volumen de documentos que abordaron nuevamente la relación de los deberes con el rendimiento académico, surgió la necesidad de realizar otras revisiones sistemáticas de la literatura. Un ejemplo de ello es el metanálisis desarrollado por Fan et al. (2017), que cubre 30 años de investigación sobre este tópico, concretamente desde 1986 hasta 2015, y suma un total de 28 documentos examinados. Mientras que en el metanálisis realizado por Cooper et al. (2006) se analizaron estudios únicamente con muestras de población estudiantil de Estados Unidos y en todas las materias escolares, en este caso se amplió la búsqueda a tres regiones geográficas –Europa, Asia y Estados Unidos– y se concentró en las asignaturas de ciencias y matemáticas. Asumiendo las inconsistencias en los resultados de la investigación previa, Fan y colaboradores incluyeron, como elementos que las podrían estar causando, los siguientes indicadores: el curso escolar o la edad, la región geográfica, la disciplina académica, algunos parámetros de los deberes –cantidad de tareas completadas, frecuencia de deberes, tiempo dedicado, esfuerzo con los deberes y corrección de las tareas<sup>11</sup>– y la medida del rendimiento escolar, entre otros. En general, se encontró una relación positiva y con un tamaño del efecto pequeño de los deberes y el rendimiento académico en ambas asignaturas y en todas las etapas educativas estudiadas, si bien esta era más fuerte en el caso del alumnado de educación primaria –hasta los 11 años– y educación secundaria –entre los 14 y los 18 años<sup>12</sup>–. Este resultado contrasta con los encontrados por Cooper et al. (2006), quienes observaron que esta relación es más débil entre los y las estudiantes de los cursos inferiores. También se advirtieron diferencias en función de la región a la que pertenecía la muestra,

---

<sup>11</sup> *Homework completion, frequency of homework, time spent on homework, homework effort y homework grade* en el original en inglés, respectivamente (Fan et al., 2017, p. 38).

<sup>12</sup> Sigue la estructura en grados del sistema educativo americano que se divide en *elementary school* (grados 1-5), *middle school* o *junior high* (grados 6-8) y *high school* (grados 9-12).

siendo esta relación más pronunciada entre los alumnos y alumnas de Estados Unidos. En cuanto a los indicadores de los deberes, los resultados apuntan a que los tamaños del efecto de aquellas investigaciones que analizan la cantidad de tareas completadas, su corrección y el esfuerzo con los deberes son mayores que los de los estudios que exploran la frecuencia de deberes y el tiempo invertido en ellos. Aunque el número de estudios que han relacionado distintos componentes de los deberes con el rendimiento académico no es escaso, sí que resulta novedoso el hecho de explorar dicho vínculo mediante un metanálisis. Por otro lado, a pesar de la considerable aportación de este trabajo, cabe destacar que la cantidad de investigaciones que ofrecen información sobre los deberes y el desempeño escolar en la etapa de educación primaria es inferior al estudiado por Cooper et al. (2006) y que no cubre esta relación de forma específica en otras asignaturas.

Casi simultáneamente, se publicó el metanálisis de Baş et al. (2017), pero con una diferencia clave: mientras que Fan et al. (2017) buscaban establecer si existía una relación positiva y estadísticamente significativa entre los deberes escolares y el rendimiento académico, en este caso se propusieron determinar los efectos que los primeros tienen en el segundo. Aun cuando en este estudio se incluyen investigaciones publicadas en un periodo inferior al estipulado en el metanálisis de Fan y colaboradores, entre los años 2000 y 2015, se analizó un mayor volumen de documentos, 88 en total, probablemente por disponer de un número más amplio de criterios de inclusión. Por ejemplo, abarca trabajos con muestras desde educación primaria hasta educación superior. En general, se observaron tamaños del efecto heterogéneos en lo que respecta al impacto de los deberes en el rendimiento académico, si bien el estudio concluye que este es pequeño, al igual que ocurría en el metanálisis de Cooper et al. (2006). En cuanto a la metodología de los estudios incluidos, Baş et al. (2017) no encontraron diferencias significativas, es decir, los efectos de los deberes sobre el rendimiento académico no variarían en función del diseño de investigación utilizado –experimental aleatorio y cuasi-

experimental aleatorio, específicamente—. Sí se detectaron diferencias en función de la disciplina académica en la que se prescriben los deberes, siendo el tamaño del efecto mayor en ciencias y química que en matemáticas, si bien no alcanza la significatividad. También se observó un efecto positivo según el curso, siendo el tamaño del efecto mayor en los últimos cursos de educación secundaria e inferior en educación primaria<sup>13</sup>. Aunque se estudiaron otras variables, cabe destacar que en este metanálisis se tomaron los deberes como un constructo unitario, en lugar de utilizar diversos indicadores como hicieron Fan et al. (2017). Por tanto, tal y como señala la autoría de este estudio, a la hora de estimar los efectos de los deberes en el éxito académico del alumnado hay que tener en cuenta factores como la calidad, la cantidad y la duración de los deberes, entre otras.

Más recientemente, se publicó un nuevo metanálisis sobre el efecto de los deberes en el desempeño académico desarrollado por Özyildirim (2021). Özyildirim estudió la relación entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento académico en las pruebas estandarizadas de evaluación internacionales TIMSS –ciencias y matemáticas–, aplicadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)<sup>14</sup>, así como sus posibles moderadores –en este caso, se incluyeron la cultura, el curso, la materia y el año del examen–. En este metanálisis se tomaron los datos obtenidos de 488 resultados independientes recogidos entre 1999 y 2015 pertenecientes a 74 países en las siete encuestas de TIMSS y con una muestra de 429 970 alumnas y alumnos de 4º y 8º grado. El tiempo de deberes, que es la única medida a este respecto que recoge TIMSS, aparece estructurado en dos factores: bajo y medio. Coincidiendo con lo afirmado en estudios anteriores, el efecto del tiempo de deberes sobre el rendimiento académico resultó ser estadísticamente significativo, aunque con un tamaño del efecto pequeño. Más específicamente, la conclusión general de la investigación fue

---

<sup>13</sup> La división por cursos en este metanálisis se establece en tres niveles: grados 1-4, grados 5-8 y grados 9-12.

<sup>14</sup> En inglés, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

que dedicar una cantidad de tiempo intermedia a la ejecución de los deberes tiene un efecto positivo sobre los resultados académicos. Por otro lado, se identificaron moderadores de esta relación, como la cultura. También el curso académico, puesto que se pudo observar un efecto mayor del tiempo medio dedicado a los deberes en el alumnado de 8º grado que en el de 4º. En cuanto a las asignaturas, el impacto del tiempo de los deberes en el rendimiento académico fue moderado y más fuerte para los resultados en matemáticas que en ciencias. Entre los aspectos positivos de este metanálisis, se puede resaltar el uso de datos de bases internacionales, así como la amplitud de la muestra estudiada. En cuanto a las limitaciones, es importante resaltar que solo se empleó como medida de los deberes escolares el tiempo dedicado por el alumnado a su realización, además de que se tomaron únicamente los resultados obtenidos en pruebas de rendimiento sobre conocimientos científicos y matemáticos como variables dependientes.

Dadas las posibles diferencias en función de la cultura, en lo que respecta al caso español se dispone de un amplio número de estudios sobre la cuestión de los deberes escolares y el rendimiento académico. A grandes rasgos, en estas investigaciones también se encontró una relación positiva y estadísticamente significativa entre los deberes y el desempeño del alumnado tanto en la etapa de educación primaria como en secundaria y bachillerato (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Regueiro, 2018; Rodríguez et al., 2021; Valle, Núñez et al., 2017; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015).

En base a las evidencias arrojadas por la investigación revisada, sería posible concluir que los deberes escolares tienen un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre el rendimiento académico del estudiantado. Asimismo, el tamaño del efecto sería pequeño en el caso de las y los estudiantes de educación primaria y medio para los alumnos y alumnas de educación secundaria. Sin embargo, cabe señalar que en la mayor parte de las revisiones de la investigación y metanálisis, cuando se estudia el impacto de los deberes escolares, la variable que más se ha tenido en cuenta ha sido el tiempo dedicado a la realización de estos.

En una investigación, Trautwein et al. (2002) ya adelantaban que para estudiar e interpretar la incidencia de los deberes en el rendimiento deben tenerse en cuenta las variables que podrían estar condicionando la magnitud de tal impacto. En consecuencia, los resultados encontrados en algunos de estos estudios deben tomarse con precaución, pues en ellos también se han identificado ciertos errores metodológicos que se han intentado solventar con posterioridad (Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2002).

En su modelo multinivel del proceso de realización de deberes, Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) sintetizaron aquellas variables vinculadas a estos que afectarían al rendimiento de los alumnos y alumnas (véase capítulo III, apartado 3.2). En él se hace especial hincapié en el efecto directo del compromiso conductual del alumnado con los deberes sobre sus resultados escolares. Igualmente, esta dimensión del compromiso se vería influenciada por el compromiso emocional y motivacional de los y las estudiantes hacia las tareas que completan en el hogar, por lo que tendrían un impacto indirecto sobre su desempeño académico. Sin embargo, la mayoría de los metanálisis y revisiones de la investigación publicados hasta el momento no ofrecen información específica sobre el efecto que los distintos componentes de los deberes tienen sobre el rendimiento académico, sino que, o bien abordan los deberes como un constructo unitario, o bien estudian solamente algunas de las variables –p. ej., tiempo invertido o esfuerzo–. En consecuencia, para comprender en profundidad el binomio deberes- rendimiento se hace preciso atender a cada una de las relaciones que se establecen entre las variables que intervienen en el proceso de realización de los deberes escolares, más concretamente en aquellas relacionadas con el papel que desempeñan las alumnas y alumnos en el mismo (Trautwein, 2007).

#### ***4.2.1. El compromiso motivacional y emocional con los deberes y el rendimiento académico***

De acuerdo con la literatura previa, el compromiso motivacional y emocional del alumnado correlaciona positivamente con el logro académico, pese a que el tamaño del efecto

de esta relación es más bajo que la de la asociación que aparece cuando se compara con el compromiso conductual y cognitivo (Lei et al., 2018). En efecto, aunque los alumnos y alumnas se sientan emocionalmente conectados con la escuela y con las actividades que desarrollan en ese contexto, si no participan de manera activa en ellas es probable que no obtengan mejores calificaciones (Wang y Eccles, 2011). Con todo, a pesar de que el compromiso conductual del estudiante parece tener una mayor incidencia en los resultados escolares, el compromiso motivacional y emocional afectarían a la magnitud de esta relación. En su modelo de expectativa-valor, Eccles et al. (1983) plantean que las conductas vinculadas al logro –p. ej., desempeño o persistencia– pueden anticiparse a partir del valor y las expectativas que le son asignas a las tareas académicas. Dicho en otras palabras, en este modelo las creencias de valor y de expectativa se ubican como determinantes primordiales del rendimiento. Sin embargo, el valor de la tarea no sería realmente un predictor directo del desempeño escolar cuando se controlan las creencias de expectativa del o de la estudiante, a pesar de que los análisis univariados sí muestran una asociación positiva (Meece et al., 1990). De este modo, las creencias del valor de la tarea serían predictores más fuertes del esfuerzo, la elección y la persistencia en actividades relacionadas con el logro académico, mientras que las creencias de expectativa estarían más claramente asociadas con el rendimiento (Hood et al., 2012; Trautwein et al., 2012; Trautwein y Lüdtke, 2007; Wigfield et al., 1997).

Para el diseño de su modelo multinivel de deberes, Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) tomaron en consideración esta premisa y propusieron que el valor con el que los y las estudiantes perciben estas tareas influiría de forma directa en la manifestación de su conducta hacia los mismos. Sería esta implicación en la ejecución de los deberes la que determinaría la incidencia de esta estrategia instruccional en los resultados académicos de las alumnas y alumnos. Partiendo de este supuesto, Trautwein, Lüdtke, Kastens et al. (2006) comprobaron que el valor atribuido a los deberes tiene un gran potencial explicativo del esfuerzo que las y

los estudiantes invierten en su realización. Por otro lado, una elevada implicación con los deberes explicaría en un alto grado la consecución de buenas calificaciones (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006).

En la mayoría de estas investigaciones, Trautwein y colaboradores tomaron el valor de la tarea como un constructo unitario. No obstante, dado el efecto dispar que tienen algunos de los componentes del valor de la tarea –intrínseco, de logro y de utilidad– sobre los elementos que constituyen el compromiso conductual del alumnado con los deberes –cantidad, tiempo y aprovechamiento del tiempo– (Rodríguez et al., 2020; Suárez et al., 2019), parece razonable asumir que las variables del compromiso motivacional y emocional –p. ej., percepción de utilidad, interés o ansiedad– influirían en distinto grado en el efecto de la conducta con los deberes en el rendimiento académico. Con esta idea en mente, algunas investigadoras e investigadores han optado por examinar por separado el impacto de algunos de estos elementos en el compromiso conductual con los deberes y el logro escolar.

Como se señaló en el capítulo III (véase apartado 3.2, subapartado 3.2.1), la *percepción de utilidad*, la *orientación motivacional de dominio* y el *interés* son factores explicativos del grado de compromiso conductual de las alumnas y alumnos con los deberes (Rodríguez et al., 2020). Esto significa que, cuando las y los estudiantes están interesados en hacer los deberes y los consideran útiles para su aprendizaje, se implican más en su realización y, posteriormente, esto repercute de forma positiva en su rendimiento académico de diversas disciplinas, como matemáticas, ciencias sociales, lengua o inglés (Rodríguez et al., 2020; Suárez et al., 2019). No obstante, debe recordarse que el impacto que cada uno de estos elementos del compromiso motivacional y emocional tiene sobre el compromiso conductual con los deberes podría variar. De hecho, algunos estudios han indicado que la orientación motivacional de dominio sería uno de los principales predictores de la implicación del alumnado en los deberes (Suárez et al., 2019).

Aunque no se han encontrado investigaciones que hayan estudiado el efecto directo de estas variables de los deberes en el desempeño escolar del alumnado, trabajos como el desarrollado por Garon-Carrier et al. (2016) mostraron que para los alumnos y alumnas de los primeros cursos de educación primaria la *orientación motivacional de dominio* hacia las matemáticas no permite anticipar los resultados académicos. En otro estudio, Froiland y Worrell (2016) observaron que la adopción de motivos orientados al dominio estaba indirecta y positivamente relacionada con el rendimiento a través del compromiso conductual en educación secundaria. Por otro lado, Regueiro et al. (2016) encontraron que los y las estudiantes que presentan perfiles motivacionales hacia los deberes que incluyen razones de dominio o una combinación de estas con motivos de rendimiento dedican más tiempo a las tareas, lo gestionan mejor y logran mejores calificaciones.

Contemplando aquellas investigaciones que exploraron la incidencia de los componentes del compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes en el desempeño escolar, Hong et al. (2015) comprobaron que percibir la *utilidad* de los deberes y mostrarse intrínsecamente motivado hacia su ejecución influye en el rendimiento de forma directa e indirecta a través del esfuerzo invertido. Sin embargo, estas relaciones se encontraron en los deberes de matemáticas, pero no en los de inglés. En el caso del *interés*, en algunos estudios también se han hallado efectos recíprocos positivos entre esta variable y el esfuerzo con los deberes y entre este último y el rendimiento académico, pero no directamente entre el logro y el interés (Xu, 2018b, 2020a). También se observó que, en general, el constructo del valor hacia los deberes no tendría ninguna repercusión sobre el rendimiento posterior (Xu, 2020b).

En lo que respecta al coste de la tarea, la *ansiedad*, como emoción activadora negativa de la conducta, se asociaría a un perfil de aprendizaje complejo: por un lado, puede promover que los individuos se esfuercen más para evitar el fracaso, pero también puede conducir a

pensamientos irrelevantes que distraigan la atención de la tarea (Luo et al., 2016). En una investigación de Dettmers et al. (2011) con estudiantes de 9º y 10º grado se observó que experimentar emociones desagradables, como la ansiedad, durante la ejecución de los deberes se relaciona negativamente con el esfuerzo hacia estos y predice negativamente el logro posterior en matemáticas. Por su parte, Hong et al. (2015) examinaron el efecto del valor de la tarea –de utilidad y de logro– y de la ansiedad, en su dimensión cognitiva, en el rendimiento académico de una muestra de estudiantes de 10º grado y encontraron que el primer constructo tenía un impacto positivo en el esfuerzo con los deberes y en los resultados escolares. Además, se halló que la ansiedad con los deberes mediaría la relación entre el valor con el que el alumnado los percibe y su desempeño, siendo esta relación más notable en matemáticas que en inglés.

Por último, en lo que respecta a *actitud* del alumnado hacia los deberes, Cooper et al. (1998) observaron un efecto indirecto, positivo y significativo de esta variable en el rendimiento académico en función de la cantidad de tareas que completan. Por su parte, aunque dentro de un contexto de educación no formal y con una muestra de población adulta, Chang et al. (2014) encontraron que la actitud positiva hacia los deberes en cursos de idiomas se relaciona positivamente con los resultados en las pruebas de evaluación. También, Suárez et al. (2019) identificaron que la actitud hacia los deberes del alumnado de educación secundaria repercute positivamente en el compromiso conductual de forma similar a la percepción de utilidad, y que después son los comportamientos específicos de las y los estudiantes los que explican su rendimiento académico. A pesar de ello, destacan que la orientación motivacional de dominio sería el mejor precursor de esta relación.

#### **4.2.2. *El compromiso conductual con los deberes y el rendimiento académico***

Retomando nuevamente el modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006), el compromiso conductual con los deberes sería otro de los predictores del desempeño escolar de

los y las estudiantes. De hecho, de acuerdo con Fredricks et al. (2004), de las dimensiones que integran el compromiso del estudiante, la conductual sería la que mejor predeciría el rendimiento académico, afirmación que ha sido reiterada en estudios más recientes (Lei et al., 2018). Además, al contrario que los componentes motivacional y emocional, el compromiso conductual tendría un efecto directo sobre los resultados escolares de las alumnas y alumnos (Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006). Aun así, las variables que se asientan dentro del compromiso motivacional y emocional tendrían una importante influencia en el proceso de deberes y, especialmente, en los comportamientos específicos del alumnado hacia estos (Rodríguez et al., 2019). En consecuencia, cabe tener presente la posibilidad de que los efectos de los deberes escolares sobre el rendimiento académico estén parcialmente explicados por la motivación de las y los estudiantes hacia los mismos, además de por su conducta (Regueiro, 2018).

Tal y como se abordó en el capítulo III, las conclusiones encontradas en los reiterados intentos de establecer una relación entre los deberes escolares y el rendimiento académico son ambiguas. Este hecho habría favorecido el estudio de variables más concretas del constructo de los deberes escolares, como la cantidad de tareas prescritas para hacer en casa (Cooper et al., 2006). Trautwein et al. (2002), por ejemplo, partiendo de la problemática asociada al tiempo dedicado a los deberes, empezaron por analizar las diferencias entre la frecuencia de las tareas y su extensión. De esta forma, encontraron que hacer deberes con cierta asiduidad promovería la obtención de buenos resultados en la escuela, mientras que la prescripción de tareas demasiado prolongadas tendría el efecto contrario. Más adelante, en una revisión de la investigación previa, Trautwein y Köller (2003) determinaron que esta variable no es suficiente para determinar el impacto de los deberes sobre el rendimiento académico. Por consiguiente, en algunos de sus trabajos posteriores, como los desarrollados por Trautwein, Lüdtke, Kastens et al. (2006) y Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006), introdujeron el esfuerzo de los y las

estudiantes con los deberes como variable independiente. El empeño que las alumnas y alumnos depositan en la ejecución de las tareas en el hogar podría predecir su rendimiento académico en mayor medida que el tiempo que invierten en completarlas o la cantidad de tareas que finalizan (Trautwein, 2007). Siguiendo el camino abierto por Trautwein y colaboradores, la investigación posterior dirigió sus esfuerzos a precisar los comportamientos específicos del alumnado con los deberes que incidirían positivamente en los resultados académicos, alcanzando, en ocasiones, conclusiones contradictorias. Por tanto, resulta pertinente explorar en qué medida cada una de las variables que conforman el compromiso conductual con los deberes explica el desempeño escolar de las y los aprendices.

*La cantidad de deberes realizados de los prescritos por el profesor o profesora*, tal y como señalan diversos estudios, tendría una relación positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento académico y constituiría uno de sus principales predictores (Cooper et al., 1998; Rodríguez et al., 2021; Sánchez, 2014; Trautwein et al., 2002; Valle et al., 2016; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015). Esta relación se daría también a la inversa, siendo las alumnas y alumnos con calificaciones más altas los que completan un número mayor de tareas en casa (Pan et al., 2013; Valle, Regueiro et al., 2017). Haciendo referencia a lo mencionado en el capítulo III, debe tenerse presente que la cantidad de deberes hace alusión a la proporción de tareas asignadas por los y las docentes que el alumnado completa, y no a la prescripción de una elevada proporción de ejercicios (véase apartado 3.2, subapartado 3.2.2). En consecuencia, las y los estudiantes que ejecutan más deberes de los prescritos por las profesoras y profesores serían los que lograrían un mejor desempeño académico, pero también los que ya rendirían de manera satisfactoria en la escuela previamente. En un estudio de Valle, Pan, Núñez, Rosário et al. (2015), por ejemplo, con una muestra de estudiantes 4º, 5º y 6º curso de educación primaria se encontró que la cantidad de deberes realizados predecía el buen rendimiento en lengua inglesa y matemáticas. Por el contrario, en un estudio de Fernández-Alonso et al. (2019), con

muestra latinoamericana, se halló que la frecuencia con la que se asignan los deberes tendría un efecto más claro en el rendimiento académico que la cantidad de deberes prescritos. Sin embargo, los autores y autoras de este trabajo se estarían refiriendo al volumen de tareas que el profesorado envía para hacer en casa y no al porcentaje completado por el alumnado, de ahí que sea fundamental explorar ambas variables por separado.

En lo que respecta al *tiempo dedicado a los deberes*, tal y como se viene señalando, se trata de la variable del proceso de deberes que más se ha analizado en lo que al rendimiento académico se refiere, pero cuyo estudio ha generado más preguntas que respuestas (Flunger et al., 2015). Esto se debe a que el tiempo de deberes se ha observado simultáneamente como un aspecto poco relevante para el aprendizaje y el desempeño escolar del alumnado (Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015); pero también se ha establecido como una variable relevante, a veces de forma negativa y otras, positiva (Flunger et al., 2015; Kalenkoski y Pabilonia, 2017), o nada relevante (Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015).

Dettmers et al. (2009) ya apuntaban que esta no es una relación universal y que no es lo mismo estudiar los efectos a nivel del grupo-clase o de la escuela, donde la asociación es positiva, que al nivel del o de la estudiante, donde no se encuentra una asociación clara, resultados que han sido confirmados en otras investigaciones (Fernández-Alonso et al., 2019). En un estudio, Flunger et al. (2015) identificaron cinco perfiles de aprendizaje en función del tiempo y esfuerzo de deberes de las alumnas y alumnos que conformaban la muestra, lo que les permitió comprobar que los efectos del tiempo dedicado a los deberes son positivos entre los y las estudiantes de alto esfuerzo y negativos en el caso de aquellos y aquellas con dificultades de aprendizaje<sup>15</sup>. En la magnitud de esta asociación también puede influir la edad del alumnado, siendo el impacto del tiempo dedicado a los deberes en el rendimiento moderado en los cursos altos y sin relación en los más bajos (Cooper y Valentine, 2001). Por ejemplo,

---

<sup>15</sup> *High-effort learner* y *struggling learner* en el original en inglés, respectivamente.

Valle, Pan, Núñez, Rosário et al. (2015) no encontraron que el efecto del tiempo de deberes fuera significativo para la obtención de buenas calificaciones en educación primaria, pero en otras investigaciones, como la de Suárez (2015), se evidenció que esta relación es negativa en esta etapa, nula en los primeros cursos de secundaria y positiva y significativa en los últimos. A la luz de las evidencias aportadas por estos estudios, parece posible asumir que el tiempo destinado a hacer los deberes escolares explica solo parte de la variabilidad en el rendimiento del alumnado (Rosário et al., 2006) y que esta se vería afectada cuando se introducen otras variables, como la gestión del tiempo o la cantidad de tareas completadas (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015). En suma, parece que una parte del estudiantado se beneficia de la realización de deberes, mientras que la otra podría verse incluso perjudicada, es decir, que dedicar una elevada cantidad de tiempo puede implicar tanto un elevado interés como dificultades para llevar a cabo los deberes con éxito (Valle, Núñez et al., 2017).

En cuanto al *aprovechamiento del tiempo*, la literatura previa ha reiterado en múltiples ocasiones que esta variable explicaría de forma más evidente el impacto de los deberes sobre el rendimiento académico que el tiempo dedicado a su realización (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Suárez, 2015; Trautwein, 2007; Trautwein y Lüdtke, 2009; Xu, 2010). De hecho, mientras que la gestión eficaz del tiempo de deberes explicaría positiva y directamente los resultados escolares, la cantidad de tiempo invertido lo haría negativamente. En el mismo trabajo de Valle, Pan, Núñez, Rosário et al. (2015) citado anteriormente, también se observó que, frente a la dedicación de más tiempo a la ejecución de los deberes, una adecuada administración contribuiría a la mejora del desempeño en matemáticas y lengua inglesa en los cursos estudiados. Por su parte, Suárez (2015) dio con resultados muy similares, añadiendo que la relación entre esta variable de la conducta del alumnado con los deberes escolares y el rendimiento académico sería más fuerte entre los alumnos y alumnas de mayor edad. Asimismo, partiendo de la hipótesis planteada por Núñez, Suárez, Cerezo et al. (2015) de que

las dos variables que miden el compromiso conductual de las y los estudiantes con los deberes a través del tiempo que invierten en su ejecución –de su cantidad y de su calidad– están estrechamente relacionadas, Valle et al. (2019) examinaron posibles perfiles del alumnado teniendo en cuenta estos factores. Se constató la existencia de cuatro perfiles de estudiantes, diferenciando entre aquellos y aquellas que aprovechan el tiempo de deberes, dedicándoles más o menos tiempo, y los y las que lo desaprovechan, bien invirtiendo mucho tiempo, bien invirtiendo poco. Por otra parte, las alumnas y alumnos que adoptan alguno de los perfiles de gestión eficaz del tiempo de deberes terminarían un mayor número de tareas y obtendrían mejores calificaciones, independientemente de si les dedican más o menos tiempo.

Aunque en mayor o menor grado, las tres variables que constituyen el compromiso conductual del alumnado con los deberes tienen un efecto significativo, unas de carácter positivo y otras de carácter negativo, sobre el rendimiento escolar. No obstante, el impacto de algunas de ellas se explicaría mejor cuando se estudian en su interacción con las otras. Por ejemplo, Núñez, Suárez, Cerezo et al. (2015) encontraron que el tiempo dedicado a hacer los deberes tiene una relación fuerte y positiva con el rendimiento académico cuando está mediada por su efecto sobre la cantidad de deberes completados; esto es, cuanto más tiempo destinan los y las estudiantes a los deberes y cuanto mayor es la calidad con la que perciben la gestión de ese tiempo, aumentaría la cantidad de tareas que realizan y, a su vez, esto llevaría a un mejor rendimiento académico. En síntesis, cuando se estudia la incidencia del compromiso conductual con los deberes en el desempeño escolar, debería tenerse en consideración la forma en la que interactúan las variables que lo integran.

Adicionalmente, la literatura sugiere que el efecto de las variables del compromiso conductual en el logro académico puede verse mediado y/o moderado por las que engloban el compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes (Corno, 2000; Regueiro et al., 2017; Rodríguez et al., 2020; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). Por ejemplo, en

una investigación reciente de Suárez et al. (2019) se confirmó, a partir de un modelo de ecuaciones estructurales, que las variables del valor de la tarea, como la percepción de utilidad o la actitud positiva, contribuyen a explicar moderadamente el compromiso conductual del estudiantado con los deberes. Así, cuando un alumno o alumna considera los deberes una actividad útil, se implicaría más en su realización y, consecuentemente, mejoraría su desempeño escolar, y viceversa.

En definitiva, semeja que cuando las y los estudiantes se comprometen conductualmente con los deberes, manifestándolo mediante la realización de la mayoría de las tareas prescritas por el profesorado y aprovechando de forma eficaz el tiempo que dedican a llevarlas a cabo, su rendimiento académico aumenta. Por otro lado, en lo que respecta al tiempo de deberes, algunos investigadores e investigadoras vienen sugiriendo que una duración adecuada en su ejecución puede resultar beneficiosa, pero que los períodos largos de tiempo pueden repercutir negativamente en el rendimiento (Cooper, 2007). Aun así, tanto esta como las otras dos variables requieren el estudio simultáneo con el compromiso motivacional y emocional para explicar de manera más precisa su efecto real sobre el desempeño escolar del alumnado.

#### **4.3. Cambios en el efecto de los deberes sobre el rendimiento académico**

La discusión sobre los efectos de los deberes escolares en el logro académico ha sido, como se viene reiterando, una de las más controvertidas. Por ello, la comunidad investigadora ha intentado esclarecer cuáles son los beneficios reales de los deberes y si favorecen por igual a la totalidad del alumnado. Cooper (2007), por ejemplo, a partir de los resultados de algunos de sus estudios en los que se evidenció que el efecto de conductas como completar una mayor proporción de deberes sobre el rendimiento es mayor en los cursos superiores (Cooper et al., 1998), aportó algunas pautas para el establecimiento de un tiempo de deberes proporcional a la edad de las y los estudiantes. Así, teniendo en cuenta las diferencias en esta relación en

función del curso en el que se encuentran las alumnas y alumnos, aquellas y aquellos de educación secundaria se beneficiarían más de hacer los deberes que las y los estudiantes de educación primaria. El curso escolar sería, por tanto, una variable a controlar cuando se estudia el binomio deberes-rendimiento.

En un intento de justificar por qué la correlación entre los deberes escolares y el rendimiento es más débil en el alumnado de educación primaria que en el de secundaria, Muhlenbruck et al. (1999) constataron lo siguiente: en primer lugar, la magnitud de esta relación según la etapa educativa no estaría asociada con la cantidad de deberes prescrita en los primeros grados, sino que se debería a otras causas; en segundo lugar, el profesorado de los cursos iniciales prescribiría deberes con la intención de que el alumnado desarrollase habilidades que son raramente medidas en las pruebas de rendimiento –p. ej., gestión del tiempo–, de ahí que el impacto de los deberes en el logro sea difícil de apreciar; en tercer lugar, mientras las y los docentes de educación primaria diseñan deberes con el propósito de repasar los contenidos de clase, las profesoras y profesores de educación secundaria asignarían estas tareas para preparar las lecciones de clase, lo que concuerda con la idea de que el profesorado de los primeros cursos considera que el alumnado de estas edades no tiene las destrezas necesarias para verse favorecido por tareas de estudio no estructurado en casa; finalmente, el alumnado más joven con dificultades escolares no dedicaría necesariamente más tiempo a realizar los deberes que el de educación secundaria, aunque podría explicar la baja correlación que aparece en educación primaria entre la cantidad de tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento. Al margen de estas aclaraciones, como se señaló anteriormente, el efecto de los deberes sobre el desempeño escolar podría estar explicado en parte por el compromiso del estudiantado con ellos.

Por un lado, parece que los alumnos y alumnas de cualquier curso que se muestran comprometidos académicamente con los deberes, por ejemplo, completando un número

elevado de las tareas prescritas por el profesorado, logran un mayor nivel de rendimiento académico que aquellos y aquellas menos comprometidos académicamente (Finn y Zimmer, 2012). Sin embargo, el grado de compromiso de las y los estudiantes con los deberes disminuiría a medida que avanzan en la escolaridad (véase capítulo III, apartado 3.3). Esto, a su vez, podría estar ocasionando un descenso en los efectos de los deberes sobre el rendimiento académico, que también empeoraría a lo largo de los cursos. En una investigación, Valle, Pan, Núñez, Rosário et al. (2015) comprobaron que, aunque la cantidad de deberes completados y el aprovechamiento del tiempo predicen positiva y significativamente el logro académico en educación primaria en las disciplinas de matemáticas e inglés, el curso pronosticaría negativamente los resultados de matemáticas; esto es, el rendimiento, según se pasa de curso, empeoraría en algunas materias, pero en otras no.

Aunque algunas investigaciones hayan aportado resultados que respaldan que el compromiso conductual del alumnado con los deberes disminuye según avanzan de curso (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Regueiro, Suárez et al., 2015; Valle, Núñez et al., 2017), la asunción general establece que la relación entre esta estrategia instruccional y el rendimiento es más evidente hacia el final de la educación secundaria (Cooper et al., 2012; Trautwein, Schnyder et al., 2009). Además, en estudios como el de Baş et al. (2017) se halló que las puntuaciones de rendimiento académico del estudiantado tienden a aumentar en los cursos superiores, por lo que estos alumnos y alumnas podrían beneficiarse en mayor medida de hacer los deberes que los más jóvenes, aun cuando su grado de implicación decrezca.

Por otro lado, las variables del compromiso motivacional y emocional con los deberes, las cuales están estrechamente relacionadas con la conducta de las alumnas y alumnos con estas tareas, tendrían una escasa aportación a la hora de explicar los cambios que se producen en esta dimensión del compromiso a medida que el alumnado avanza en la escolaridad. Por ejemplo, en un estudio de Regueiro et al. (2017) con estudiantes de 1º a 4º de ESO, la disminución en la

cantidad de deberes, el tiempo dedicado y el aprovechamiento de ese tiempo no dependería tanto como cabría esperar del interés y la orientación de dominio, ni tampoco de la percepción de utilidad hacia estas tareas, sino de otras variables.

En resumen, parece que el curso del alumnado es una variable a tener en cuenta cuando se estudia la incidencia de la realización de deberes en el rendimiento académico, incluso más que la etapa educativa, pues los cambios a este respecto son apreciables de año en año escolar (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015). No obstante, aunque sí que se sabe que el compromiso del estudiantado con los deberes decae con el paso de los cursos, todavía no se ha comprobado si el efecto de los deberes sobre el logro escolar también cambia. En consecuencia, sería de relevancia explorar cómo interactúan las variables del compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes y su repercusión sobre el rendimiento a lo largo de la escolaridad.

#### **4.4. La especificidad de dominio y los deberes escolares**

La *especificidad de dominio* es un tema que se ha ligado a la investigación sobre los deberes escolares en los últimos tiempos (Goetz et al., 2012; Hong et al., 2015; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Trautwein, Niggli et al., 2009). En el contexto educativo, la especificidad de dominio suele emplearse como sinónimo de disciplina específica –p. ej., matemáticas, historia, ciencias o lengua–, haciendo referencia a los valores o juicios subjetivos que cada estudiante hace de las distintas asignaturas que cursa (Hofer, 2006). De este modo, en función de sus creencias personales, los alumnos y alumnas pueden tener preferencias heterogéneas respecto a las disciplinas académicas recogidas en el currículo escolar.

Llevado al ámbito de la escuela, resulta posible apreciar que, por ejemplo, el valor subjetivo que manifiestan las y los estudiantes hacia las tareas académicas varía significativamente en función de la especificidad de dominio (Eccles et al., 1993; Wigfield et al., 1997). Las alumnas y alumnos acostumbran tener materias favoritas y saben dar razones para explicar por qué prefieren unas a otras, aunque su rendimiento objetivo en ellas sea el

mismo (Trautwein et al., 2012). Esto significa que, en función de la asignatura o disciplina específica, el alumnado, de acuerdo con sus prioridades o con el valor que le otorga a las diferentes materias, se implicaría de una forma concreta con las actividades propuestas en cada una de ellas por el profesorado (Eccles, 1983).

En línea con este planteamiento, diversos estudios en las últimas décadas han aportado evidencias sobre los patrones de motivación y conducta de las alumnas y alumnos en los ámbitos específicos del conocimiento (Green et al., 2007; Hornstra et al., 2016; Jacobs et al., 2002). En ellos, se ha subrayado que las dimensiones del compromiso de los y las estudiantes no pueden ser completamente entendidas si no se atiende a la especificidad de dominio (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006).

Esto también sería aplicable a los deberes escolares, en tanto que constituyen una más de las actividades que el alumnado lleva a cabo dentro del contexto académico y con las que debe comprometerse para completarlas con éxito. Así, al igual que ocurre con las demás tareas escolares, la participación de las y los estudiantes en la realización de los deberes también vendría determinada por la especificidad de dominio, entendiendo que el valor con el que son percibidos podría diferir según la asignatura en la que sean prescritos. A pesar de que Trautwein y colaboradores no fueron los primeros en contemplar la especificidad de dominio de los deberes escolares, sí que destacan por haber desarrollado ambiciosos estudios en los que tuvieron en cuenta las variaciones en los efectos de los deberes en función de las múltiples disciplinas académicas (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Trautwein y Lüdtke, 2007, 2009).

Además, el modelo de deberes de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) hace referencia directa a la especificidad de dominio de dos formas: por un lado, asumiendo que las correlaciones entre los informes del alumnado sobre su conducta, motivación y percepción de las características de los deberes en las distintas materias serían de pequeñas a moderadas. En

este caso, las variables de los deberes no deberían agregarse entre asignaturas. Por otro lado, aunque las variables incluidas en este modelo como predictores del rendimiento académico son relevantes en todas las disciplinas académicas, sus efectos sobre el compromiso conductual de los y las estudiantes pueden divergir. Este sería uno de los motivos, tal y como se señaló anteriormente, de que los resultados obtenidos por la investigación previa sobre el impacto de los deberes en el rendimiento académico sean en cierta medida inconsistentes.

En su último metanálisis, Cooper et al. (2006) mostraron prudencia en la interpretación de los resultados encontrados en lo que la especificidad de dominio de los deberes se refiere. En primer lugar, porque no contaban con un número suficiente de estudios que contemplaran otras materias escolares más allá de lengua y matemáticas, y, en segundo lugar, porque la cantidad y el tipo de predictores en cada uno de los modelos analizados eran empleados de manera confusa, centrándose, además, en muestras de estudiantes de educación secundaria exclusivamente. Las investigaciones posteriores en esta línea, sintetizadas en algunos de los metanálisis anteriormente descritos, han apreciado diferencias en la relación entre los deberes y el rendimiento académico según la asignatura en la que son prescritos, especialmente en lo que respecta a los dominios de matemáticas y ciencias, que son de los que más evidencias se dispone (Fan et al., 2017; Özyildirim, 2021). Aun así, estas discrepancias también las encontraron Trautwein y Lüdtke (2009) en las asignaturas de alemán, inglés, historia, matemáticas, física y biología.

De acuerdo con este último estudio, la motivación y el esfuerzo con los deberes varía en el conjunto de las disciplinas académicas dependiendo de las creencias de valor de los estudiantes, entre otras variables. Por ejemplo, el compromiso conductual del estudiantado fue considerablemente más elevado en las materias troncales, como matemáticas, alemán o inglés, que en otras de las estudiadas, de carácter más específico (Trautwein y Lüdtke, 2009). Con todo, las similitudes entre las asignaturas en los modelos predictivos que se testaron en esta

investigación fueron bastante fuertes. Concretamente, parece que si la conducta del alumnado con los deberes estuviera determinada exclusivamente por los componentes de la dimensión de valor de la tarea –intrínseco, de utilidad y de logro–, sería muy específica del ámbito de dominio (Trautwein y Lüdtke, 2009).

Tal y como se viene precisando, el modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) establece que el compromiso conductual con los deberes está fuertemente influenciado por el compromiso motivacional y emocional hacia estos en forma de componentes de valor de la tarea, aunque también de expectativa. Dependiendo del ámbito de dominio en el que se prescriban los deberes escolares, los y las estudiantes pueden percibir las tareas asignadas para hacer en casa como más o menos útiles, interesantes o intrínseca e extrínsecamente motivadoras. Igualmente, la ejecución de las tareas prescritas en ciertas disciplinas podría generarles niveles de ansiedad más o menos elevados (Hong et al., 2015). Precisamente, en uno de sus estudios, Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) observaron en un grupo de alumnos y alumnas de 8º grado que su percepción de utilidad de los deberes de matemáticas era mayor que la de los de inglés, pero que, en general, se sentían bastante más capaces de realizar estos últimos correctamente.

De este modo, si el compromiso motivacional y emocional del alumnado viene determinado por la especificidad de dominio, los cambios que se produzcan en él en una asignatura concreta podrían evolucionar de forma diferente a los que ocurran en otras (Hornstra et al., 2016). De hecho, hay evidencias de que el valor subjetivo de las tareas específicas de cada dominio cambiaría a medida que las y los estudiantes avanzan de curso, y lo haría de manera desigual según la disciplina académica, aunque los componentes de este constructo no se diferenciarían claramente hasta la mediana infancia (Denissen et al., 2007; Wigfield y Eccles, 2020). Como ejemplo, Wigfield et al. (1997), en un estudio longitudinal de tres años con alumnado 1º, 2º y 4º grado de educación primaria, encontraron que aspectos relativos al

valor subjetivo de la tarea, como es la percepción de utilidad, decrecen con el tiempo en todas los dominios examinados –matemáticas, lectura, deportes y música–. Por el contrario, el interés únicamente disminuye en algunas de las disciplinas, en este caso en música y lectura, pero se mantiene en las demás. Similarmente, en un trabajo de Gaspard et al. (2017) con estudiantes de 5º a 12º grado se aprecia cómo las creencias de valor son inferiores entre el alumnado de más edad y que el valor de la tarea, en términos de percepción de utilidad e interés, difiere entre las disciplinas de inglés, alemán, matemáticas, física y biología. En el caso de los deberes escolares, hasta ahora no se han estudiado estos cambios teniendo en cuenta la especificidad de dominio. Sin embargo, puesto que se trata de una actividad académica y que los alumnos y alumnas pueden otorgarles un valor distinto en función de la disciplina para la que se prescriban (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006), sería posible asumir que el compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes evolucionen de manera diferente según la asignatura.

Por otra parte, la especificidad de dominio de los deberes escolares podría tener un impacto diferenciado sobre el rendimiento académico. En un estudio de Valle, Pan, Núñez, Rosário et al. (2015) con estudiantes de 4º, 5º y 6º de educación primaria, se observó que el curso del alumnado predice negativamente las calificaciones académicas en matemáticas, pero no en inglés. Además, el rendimiento en matemáticas también disminuiría a medida que las alumnas y alumnos avanzan de curso, mientras que las calificaciones en inglés se mantendrían. Una posible explicación para estos resultados podría ser el empeoramiento más o menos acusado en algunas de las variables de las dimensiones motivacional y emocional del compromiso con los deberes a medida que alumnado avanza de curso (Green et al., 2007; Guay y Bureau, 2018; Hornstra et al., 2016); esto afectaría, a su vez, al compromiso conductual, es decir, que si los alumnos y alumnas pierden el interés en los deberes de matemáticas, pero no

en los de otras materias, probablemente disminuirá más su implicación con los primeros que con los segundos, y, en consecuencia, ocurriría lo mismo con el rendimiento académico.

La investigación reciente en relación a los efectos de los deberes sobre el rendimiento académico parece concordar en que esta incidencia es positiva y estadísticamente significativa, si bien con tamaños del efecto pequeño (Baş et al., 2017; Cooper et al., 2006; Fan et al., 2017). Empero se siguen observando algunos resultados contradictorios (Fan et al., 2017; Fernández-Alonso et al., 2017), parece que una justificación plausible serían las diferencias en función de la especificidad de dominio de los deberes (Cooper et al., 2006). Por consiguiente, se trata de un aspecto a tener en cuenta en el estudio de la relación entre los deberes y el desempeño escolar de los alumnos y alumnas.

### **Síntesis y conclusiones**

Siguiendo la estructura de los anteriores, una breve síntesis de los contenidos abordados cierra el presente capítulo. El propósito del mismo ha sido ofrecer una revisión de las respuestas que la investigación previa ha proporcionado a la pregunta que más controversia ha generado en el área de los deberes escolares: ¿Tienen los deberes un efecto positivo sobre el rendimiento académico?

A pesar de las discrepancias iniciales, la comunidad científica parece ahora concordar en que las alumnas y alumnos que hacen deberes obtienen mejores calificaciones que aquellas y aquellos a los que no les son prescritos; es decir, que los deberes escolares tienen un impacto positivo en el logro académico. No obstante, hay una serie de consideraciones a tener en cuenta cuando se estudia la interacción de estos dos constructos.

En primer lugar, aunque la relación del binomio deberes-rendimiento es positiva, el tamaño del efecto es, en general, pequeño. Con todo, esto podría estar justificado por el tipo de variables estudiadas, como el tiempo dedicado a la ejecución de las tareas, causante principal del debate sobre la pertinencia de la prescripción de deberes.

En segundo lugar, para entender correctamente la incidencia en el rendimiento de estas tareas que el alumnado lleva a cabo en el hogar resulta imprescindible examinar aquellas variables, además del tiempo, que entran en juego. Concretamente, cuando los y las estudiantes se comprometen con los deberes, esto es, cuando participan activamente en su realización, se interesan por ellos o muestran una actitud favorable, rendirían mejor en la escuela. Por un lado, el compromiso conductual con los deberes, por ejemplo, tiene un efecto directo sobre el logro del estudiantado. De hecho, cuando las alumnas y alumnos aprovechan el tiempo que dedican a completarlos y también cuando terminan una cantidad elevada de los prescritos por el profesorado, demuestran un mejor desempeño. En cambio, dedicarles demasiado o muy poco tiempo podría repercutir negativamente en sus calificaciones. Por otro lado, el compromiso motivacional y emocional tendría un efecto indirecto en el rendimiento académico a través del compromiso conductual. Así, si el alumnado está orientado al dominio a la hora de hacer los deberes, pero también percibe su utilidad, mantiene una actitud positiva y se muestra interesado en las tareas, manifestaría un mayor compromiso conductual y esto, a su vez, repercutiría favorablemente en su desempeño escolar. Además, exhibir niveles bajos de ansiedad también mejoraría la calidad de la implicación de los y las estudiantes en la realización de los deberes.

En tercer lugar, el curso en el que se prescriben los deberes también determinaría su efecto sobre el rendimiento académico. A este respecto, diversos estudios previos han evidenciado que el tamaño del efecto de esta relación es mayor en educación secundaria, sobre todo en los cursos superiores, y más bajo en educación primaria, llegando a no existir ninguna relación en los cursos iniciales. Aun así, todavía es necesario continuar explorando cuáles son las variables que determinan el efecto de los deberes en el logro escolar, también en educación primaria.

Por último, algunos estudios han revelado la especificidad de dominio de los deberes (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). De acuerdo con este argumento, los alumnos y

alumnas, en función de sus preferencias, tendrían una mayor disposición a realizar los deberes prescritos en aquellas disciplinas que les resulten más atractivas. De esta forma, al comprometerse motivacional, emocional y conductualmente en distinto grado con los deberes asignados en cada materia, el rendimiento académico del alumnado en cada una de ellas podría diferir.

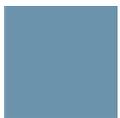
Si bien la relación entre los deberes escolares y el rendimiento académico es compleja, lejos de extinguirse, la investigación sobre el tema continúa, añadiendo nuevas variables a la ecuación (Muljana et al., 2021; Tunkkari et al., 2021; Xu et al., 2021). Esta tesis doctoral aspira a aportar nuevas evidencias en esta línea.



# Síntesis final

---

LECCIONES APRENDIDAS Y  
PREGUNTAS POR  
RESPONDER





### Síntesis final

El principal propósito de este último apartado del marco conceptual es el de proporcionar una síntesis en la cual se recoja el conjunto de conceptos, teorías y variables presentados a lo largo de las páginas anteriores, lo que facilitará la recopilación de los aspectos más relevantes para la introducción de la segunda parte de esta tesis doctoral: el marco empírico. No es pretensión de esta sección el reunir toda la información aportada hasta el momento, pero sí el brindar al lector o lectora una breve recapitulación de los marcos teóricos e investigaciones previas centrales sobre los que se asienta el tema de estudio, a saber, los cambios que se producen en el compromiso del alumnado con los deberes escolares –las dimensiones motivacional, emocional y conductual– y su efecto sobre el rendimiento académico, para una mayor comprensión e interpretación del trabajo realizado.

Los deberes escolares, TPC o TEH<sup>16</sup> son tareas de diversa tipología –p. ej., de repaso o de elaboración– adaptadas a las características del alumnado y que le son prescritas por el profesorado de las distintas materias, con cierta frecuencia, para que practique lo aprendido en la escuela de forma autónoma en el hogar antes de una fecha establecida de antemano. Yendo un paso más allá, los deberes escolares constituyen un proceso en el que participan tres agentes esenciales, esto es, el profesorado, que los asigna; el alumnado, que los completa; y la familia, que ofrece apoyo durante su ejecución. Además, este proceso se desarrolla en dos contextos claramente diferenciados: se inicia en el aula, continúa en el hogar con la asistencia de la familia y termina de nuevo en el centro educativo, donde el o la docente revisa la calidad con la que se han llevado a cabo y da información a las alumnas y alumnos acerca de su desempeño (Rodríguez-Llorente et al., 2021).

Quizás debido a la complejidad que supone su aplicación práctica, la historia de los deberes escolares, por lo menos en lo que respecta a Estados Unidos y Europa, ha estado

---

<sup>16</sup> Véanse páginas 53-54.

plagada de una gran controversia. En esencia, el debate sobre los deberes ha girado en torno a la siguiente cuestión: ¿son los deberes escolares realmente beneficiosos para los niños y las niñas? La comunidad investigadora ha intentado ofrecer una respuesta a esta cuestión en repetidas ocasiones, señalando una serie de aspectos positivos, pero también negativos, que se derivan de la realización de los deberes. Con todo, el rendimiento académico del alumnado es el resultado de este proceso multifacético para el que se ha aportado un mayor volumen de evidencia empírica en cuanto a si hacer deberes lo favorece o no.

De hecho, ya los primeros investigadores e investigadoras que intentaron sintetizar las variables implicadas en el proceso de deberes incluyeron el rendimiento académico entre las consecuencias resultantes de completarlos (véase, p. ej., Cooper et al., 2001; Coulter, 1979; Keith y Cool, 1992; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). Con todo, este no sería mejor por el mero hecho de hacer deberes, sino que vendría explicado de forma directa por un bloque de variables que engloba la implicación o compromiso del alumnado con los deberes, es decir, los sentimientos que tienen hacia ellos, las estrategias que utilizan para llevarlos a cabo y los comportamientos que manifiestan en su elaboración; e indirectamente por otro que incluye los elementos del entorno que afectarían al modo en que las y los estudiantes abordan la realización de estas tareas.

Con estas premisas presentes, Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) plantearon y testaron un modelo de deberes que incluía unos presupuestos de funcionalidad: la influencia del entorno –p. ej., las características de las tareas, del alumnado y el rol de la familia– determinaría el grado de compromiso del o de la estudiante –motivacional, emocional, cognitivo y conductual– y este, a su vez, repercutiría en el rendimiento académico. En su estudio, estos investigadores comprobaron, además, que la calidad de la implicación del estudiantado en la realización de los deberes es crucial para explicar su incidencia en el desempeño académico. En base a estos resultados, numerosas investigaciones han puesto el

foco de atención en el papel del alumnado en el proceso de realización de los deberes, más concretamente en la forma de comprometerse con ellos que explicaría el rendimiento escolar.

El compromiso del alumnado alude a la implicación y participación activa del alumnado en las actividades escolares y, en particular, a las reacciones e interacciones de las y los estudiantes con el material de aprendizaje como, por ejemplo, los deberes (Boekaerts, 2016). Los deberes escolares, al encontrarse enmarcados en un entorno físico, instructivo y social, y delimitados por un conjunto de directrices dictadas por el profesorado, ponen en funcionamiento los sistemas de motivación y conducta de las alumnas y alumnos para responder a las demandas de las tareas de aprendizaje y los contextos en los que se llevan a cabo (Boekaerts, 2016; Guthrie et al., 2012). De esta forma, la motivación y conducta del alumnado contribuirían a la calidad de su interacción y ejecución de los deberes y a la gestión de los dos contextos en los que los desarrollaron, es decir, la escuela y el hogar.

En consecuencia, una de las relaciones que propone el modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) dentro de las variables del bloque de implicación o compromiso del alumnado es el efecto de las dimensiones emocional y motivacional sobre la conductual. El compromiso motivacional y emocional hace referencia a los estados afectivo-motivacionales del alumnado que surgen de su interacción con las experiencias de aprendizaje –p. ej., percepción de utilidad, orientación motivacional de dominio, interés y actitud– y a las emociones que se derivan de su participación –p. ej., ansiedad– (Regueiro, 2018). Por otro lado, el compromiso conductual radica en la implicación ejecutiva en términos de esfuerzo, concentración y persistencia de los y las estudiantes con los deberes –p. ej., tiempo dedicado, cantidad de tareas completadas y aprovechamiento del tiempo– (Regueiro, 2018).

De acuerdo con las teorías previamente descritas, diversos estudios han observado que las y los estudiantes que presentan niveles elevados de compromiso motivacional y emocional, en términos de valor percibido y compromiso con las tareas, se esfuerzan más durante la

ejecución de los deberes, por ejemplo, completando un mayor número de actividades y aprovechando más el tiempo que dedican a esta labor (Regueiro et al., 2016; Yang y Xu, 2018). A pesar de que el efecto del compromiso motivacional y emocional en el compromiso conductual puede estudiarse conjuntamente, las investigaciones recientes han buscado establecer el potencial explicativo de cada una de las variables que engloban (Hong et al., 2015; Rodríguez et al., 2020; Suárez et al., 2019; Xu, 2017). A grandes rasgos, algunas de las variables del compromiso motivacional y emocional con los deberes, como la percepción de utilidad, se relacionan positivamente con la cantidad y la calidad del tiempo que los alumnos y alumnas les dedican (Rodríguez et al., 2020; Trautwein y Köller, 2003). Asimismo, mostrar interés y una actitud positiva hacia estas tareas se vincula con la realización de una mayor cantidad de tareas (Cooper et al., 1998; Keane y Heinz, 2019), mientras que cuando el interés es bajo y la actitud, negativa, al alumnado dedicaría más horas a esta labor (Chang et al., 2014; Tam, 2009). También, la orientación motivacional de dominio explicaría la mejor gestión del tiempo de deberes y la cantidad de tareas completadas (Estévez et al., 2018; Katz et al., 2014). Finalmente, un bajo nivel de ansiedad explicaría el buen aprovechamiento del tiempo dedicado a realizar los deberes y la cantidad de tareas completadas (Estévez et al., 2018; Hong et al., 2015).

De manera similar, otras investigaciones han comprobado el efecto de estas dimensiones del compromiso con los deberes sobre el rendimiento. Por una parte, apenas se han encontrado evidencias de que las variables del compromiso motivacional y emocional con los deberes incidan de forma directa sobre el desempeño escolar, sino que tendrían un efecto indirecto en este a través del compromiso conductual (véase, p. ej., Dettmers et al., 2011; Rodríguez et al., 2020; Suárez et al., 2019; Xu, 2020b, 2020a). Sin embargo, tanto tomadas en su conjunto como de manera independiente, las variables del compromiso conductual del alumnado con los deberes sí explican su rendimiento posterior. Por ejemplo, la cantidad de

deberes completados de los prescritos por el profesorado tiene una relación positiva y significativa con los resultados académicos, al igual que la gestión eficaz del tiempo dedicado (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Rodríguez et al., 2021; Suárez, 2015; Valle, Pan, Regueiro, Suárez et al., 2015). Contrariamente, el tiempo dedicado a los deberes no presenta una relación tan clara con el rendimiento, aun siendo la variable más estudiada a este respecto, habiéndose encontrado concomitantemente un impacto positivo o negativo relevante o escaso, o inexistente del primero sobre el segundo (Flunger et al., 2015; Kalenkoski y Pabilonia, 2017; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015).

Retomando la pregunta formulada al inicio de esta síntesis, ligeramente reformulada – ¿Son los deberes escolares realmente beneficiosos *para el rendimiento* de los niños y las niñas?–, la respuesta es, *a priori*, afirmativa (Baş et al., 2017; Fan et al., 2017; Özyildirim, 2021). La investigación previa ha evidenciado que la realización de deberes tiene un efecto positivo y significativo, aunque pequeño, en el rendimiento académico. No obstante, la magnitud de este dependería de la calidad y de la interacción del compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con estas tareas que se llevan a cabo en el hogar. Más específicamente, cada una de las variables que componen estas dimensiones del compromiso con los deberes tendría un impacto diferente en el rendimiento.

Aun así, algunos estudios han evidenciado que se produce una disminución en la calidad de la implicación del alumnado con los deberes con el paso de los cursos. En lo que respecta a las variables del compromiso motivacional y emocional, se ha observado que la percepción de utilidad, la orientación motivacional de dominio, el interés y la actitud hacia los deberes empeoran ya en los últimos cursos de educación primaria y a lo largo de la educación secundaria (Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Regueiro, Suárez et al., 2015; Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Los niveles de ansiedad, en cambio, podrían verse reducidos con el transcurso de los años (Goetz et al., 2012). En cuanto a las

variables del compromiso conductual, se puede apreciar un patrón similar al caso anterior. Por un lado, la cantidad de deberes completados por las alumnas y alumnos de los prescritos por el profesorado disminuiría y, por otro, la gestión que harían del tiempo que dedican a su realización se volvería cada vez menos eficaz (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo et al., 2015). Contrariamente, la cantidad de tiempo que invierten en su ejecución podría aumentar en los últimos cursos de educación primaria y durante la educación secundaria (Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez et al., 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015), aunque hay estudios que apenas han apreciado cambios en este sentido (Regueiro et al., 2017).

Para entender la repercusión de los deberes en el rendimiento académico, además de atender a la calidad del compromiso del alumnado, también es importante tener en cuenta el curso en el que se encuentra. Según sugieren algunos estudios, la relación entre estos constructos es más débil en educación primaria y entre los alumnos y alumnas de más edad (Fan et al., 2017; Muhlenbruck et al., 1999). Aunque son varias las razones que podrían explicar este hecho, todavía cabe explorar si estas diferencias en el rendimiento en función del curso dependen del distinto grado de implicación de los y las estudiantes.

Finalmente, también conviene sopesar la especificidad de dominio de los deberes escolares. Los y las estudiantes valoran de manera diferente las asignaturas que cursan y, consecuentemente, su compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes que les son asignados en cada una de ellas puede ser distinto y evolucionar de forma independiente (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). Esto podría, a su vez, tener un impacto diferenciado en el rendimiento académico (Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015; Valle, Pan, Regueiro, Suárez et al., 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Valle, Regueiro, Rodríguez et al., 2015).

En síntesis, aunque se ha investigado y todavía se sigue investigando en profundidad sobre los deberes escolares y su relación con el rendimiento académico, la revisión de la literatura acometida en la primera parte de la tesis doctoral ha permitido extraer una serie de conclusiones e identificar algunos vacíos que pueden ser cubiertos por nuevos estudios. Por un lado, se ha constatado que:

1. Los deberes escolares tienen un efecto significativo positivo en el rendimiento académico, siendo este en general pequeño, pero mayor en los cursos intermedios de educación primaria y en los superiores de educación secundaria.
2. La calidad de la implicación del alumnado en la realización de los deberes es uno de los principales determinantes de su impacto sobre el rendimiento académico.
3. En la implicación o compromiso del alumno o alumna con los deberes escolares existe un conjunto de variables afectivo-motivacionales –compromiso emocional y motivacional– que influyen en otras relativas a su participación ejecutiva en el proceso –compromiso conductual– y estas, a su vez, repercuten en el rendimiento académico.
4. Cada una de estas dimensiones del compromiso del estudiantado con los deberes está compuesta por una serie de variables con mayor o menor poder explicativo del rendimiento académico, siendo las que conforman el compromiso conductual las que tienen un efecto directo en este, mientras que las del compromiso motivacional y emocional influirían en él indirectamente a través del anterior.
5. El efecto de los deberes sobre el rendimiento académico varía en función del curso de los alumnos y alumnas, beneficiando más en este aspecto a los de años superiores.
6. Este efecto también puede diferir debido a la especificidad de dominio de los deberes, asumiendo que el valor con el que el alumnado los percibe es distinto

dependiendo de la asignatura en la que se asignan. Además, las variaciones en el compromiso con los deberes en una asignatura determinada podrían evolucionar de forma diferente en otras.

7. Tanto el compromiso motivacional y emocional como el compromiso conductual del alumnado parecen disminuir a medida que se avanza en la escolaridad, empezando a declinar en los últimos cursos de educación primaria y manteniéndose esta tendencia a lo largo de la educación secundaria.
8. Finalmente, la forma más habitual de testar la interacción de las variables del compromiso del estudiantado con los deberes y su incidencia en el rendimiento académico son los modelos de ecuaciones estructurales.

Por otro lado, y en línea con lo anteriormente expuesto, se han detectado ciertos espacios sin cubrir por la investigación previa:

1. En primer lugar, en la mayoría de los estudios revisados que, o bien exploraban y describían los cambios en el compromiso con los deberes, o bien buscaban establecer correlaciones entre este y el rendimiento académico, predominaba el uso de diseños de investigación de corte transversal. Las principales limitaciones de estos diseños es que no permiten el estudio de las variaciones intraindividuales a lo largo del tiempo y los problemas de homogeneidad.
2. También, el grueso de la investigación que ha puesto el foco en la cuestión aquí expuesta ha recurrido a muestras de estudiantes de educación secundaria con más frecuencia que a las de estudiantes de educación primaria, a pesar de que los efectos de hacer deberes sobre el rendimiento son evidentes a partir del 4º curso de esta etapa educativa. De hecho, algunos estudios apuntan a que es precisamente al final de la educación primaria cuando el empeoramiento en la implicación de las alumnas y alumnos en los deberes se hace patente.

3. Además, tanto cuando se exploran los cambios en el compromiso del alumnado con los deberes como cuando se analiza su impacto en el rendimiento académico, se toman o bien como un constructo unitario, o bien empleando algunas de las variables de cada dimensión del compromiso.
4. Por último, a pesar de que se han estudiado las diferencias en el compromiso con los deberes atendiendo a la especificidad de dominio, bastantes veces se han analizado únicamente dos asignaturas de manera simultánea.

En este contexto, el planteamiento del problema al que esta tesis doctoral busca responder radica en el análisis de los cambios que pueden estar ocurriendo en el compromiso del alumnado con los deberes escolares, sus factores motivacionales, emocionales y conductuales, y la relación de este con el rendimiento académico. Para atajar los vacíos detectados en la revisión de la literatura reciente, se propone explorar a través de un modelo longitudinal las alteraciones en la calidad de la implicación con los deberes de las y los estudiantes y sus efectos en el desempeño académico en educación primaria.

Un modelo puede definirse como una construcción teórica hipotética, susceptible de matematización, con la que se aspira a representar una parte de la realidad para su estudio y la comprobación de la teoría (Sierra, 1981). En otras palabras, un modelo científico es un puente que las investigadoras e investigadores tienden para conectar la teoría científica con un fenómeno, con el objetivo de desarrollar la primera desde los datos y ponerla en relación con el mundo natural (Oh y Oh, 2011). Entre los propósitos a los que sirve el proceso de modelización están el describir, explicar y predecir fenómenos naturales, para lo cual son probados conceptual y empíricamente, mutando, en consecuencia, a medida que progresa el conocimiento científico. Entre las características epistemológicas de los modelos destaca el papel mediador que ejercen entre la teoría y los datos empíricos y su capacidad de intervención ambos (Acevedo-Díaz et al., 2017). En consecuencia, los modelos funcionan con cierta

autonomía, en parte porque se construyen a partir de un conjunto de elementos de la realidad y de la teoría, pero también de otros externos; porque tienen funciones diversas relacionadas con su capacidad de intervención; por su capacidad de representación y por las posibilidades que presentan como instrumentos de aprendizaje (Morrison y Morgan, 1999).

La construcción de modelos teóricos es frecuente en la investigación sobre los deberes escolares, tal y como se dio cuenta de ello en el capítulo III (véase apartado 3.1). Estos modelos han explorado las relaciones que se establecen entre las variables de los tres agentes implicados en el proceso de deberes y algunos de sus efectos, principalmente el rendimiento académico, y diversas investigaciones han aportado evidencias empíricas al respecto (véase, p. ej., Núñez et al., 2017; Rosário et al., 2018; Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez et al., 2015; Tomaszewski et al., 2022; Xu et al., 2019, 2021). Si bien la mayoría de estudios sobre esta temática han utilizado diseños de investigación transversales, en estos suelen señalarse como limitaciones los problemas de homogeneidad de la muestra y que no se ofrecen datos sobre los cambios intraindividuales que experimentan los sujetos. En consecuencia, estos trabajos sugieren como futura línea de investigación el estudio de estas relaciones desde una perspectiva longitudinal.

El empleo de diseños de investigación de carácter longitudinal para la construcción de modelos que expliquen la interacción y efectos de las variables implicadas en el proceso de realización de los deberes escolares no es abundante, pero tampoco excepcional (véase, p. ej., Levin et al., 1997; Sun et al., 2019; Valle, Pan, Regueiro, Suárez et al., 2015; Xu, 2008). Algunos de los primeros ejemplos de esto son trabajos como el de Keith et al. (2004), Trautwein (2007), Dettmers et al. (2010) o Van Voorhis (2011b).

La mayoría de estos estudios analizaron la relación entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento, principalmente en la asignatura de matemáticas y en el alumnado de educación secundaria. Así, Keith et al. (2004), tomando como variable el tiempo invertido en

finalizar los deberes, comprobaron que hacerlos en el hogar repercutía positivamente en el rendimiento de los y las estudiantes en matemáticas, inglés, ciencias sociales y ciencias del medio, en comparación con completarlos en la escuela,. Por su parte, Trautwein (2007), demostró que el tiempo dedicado a los deberes no era una variable fiable para medir su impacto en el desempeño escolar (Trautwein y Köller, 2003), introdujo el esfuerzo del alumnado durante la realización de los deberes en la ecuación y observó que se relacionaba positivamente con el logro académico. En cuanto a la investigación de Dettmers et al. (2010), además de continuar explorando los efectos de la calidad de la implicación del alumnado con los deberes en el rendimiento, examinaron el rol que desempeña el valor hacia la tarea – percepción de utilidad y coste–, y hallaron que, aunque este no se relacionó con los resultados en las pruebas de rendimiento, sí que lo hizo con el esfuerzo de las y los estudiantes. Finalmente, Van Voorhis (2011b), en el único de estos estudios en el que participaron alumnas y alumnos de educación primaria, testó y probó, aplicando un diseño cuasi-experimental con medidas pre-test y post-test, la eficacia de un método de participación familiar en la ejecución de los deberes (TIPS)<sup>17</sup> no solo en el rendimiento académico, sino también en la mejora de la actitud y la experiencia de emociones más positivas hacia las tareas en el grupo experimental. En estas dos últimas investigaciones, se aprecia la introducción de variables del compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes para explicar la incidencia de estos en el rendimiento académico, línea que siguió explorándose en publicaciones posteriores (véase, p. ej., Green et al., 2012). En consonancia con las propuestas del modelo de deberes de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., (2006), en algunos de estos trabajos ya se apreció el efecto indirecto del compromiso motivacional y emocional con los deberes en el rendimiento a través de la implicación o compromiso conductual de las y los estudiantes. De hecho, estudios recientes que exploraron el efecto de dimensiones del

---

<sup>17</sup> Teachers Involve Parents in Schoolwork, en el original en inglés.

compromiso motivacional y emocional como es el interés, no encontraron que fuera una variable explicativa del mismo (Nuutila et al., 2018; Xu, 2020a). Por ejemplo, en una muestra de estudiantes de 4º de educación primaria, Nuutila et al. (2018), además de observar la estabilidad de las medidas de interés hacia los deberes y rendimiento en el tiempo, encontraron que sentir interés por estas tareas en 4º no afectaba a los resultados de matemáticas en 6º. De manera similar, pero con una muestra de estudiantes de 8º grado<sup>18</sup>, Xu (2020a) tampoco apreció una relación directa entre el interés previo en los deberes y el rendimiento posterior.

Por ello, cuando se estudia el efecto del compromiso motivacional y emocional de las alumnas y alumnos con los deberes en el rendimiento académico, es fundamental tener en cuenta también el papel de las dimensiones del compromiso conductual. Por ejemplo, mediante un diseño de investigación longitudinal con una muestra de estudiantes de educación secundaria, Xu (2020b) encontró una relación directa y significativa entre el esfuerzo –calidad de la implicación– y el rendimiento, pero no en el caso del valor de la tarea –percepción de utilidad, coste asociado, falta de interés–. No obstante, en este caso tampoco se observó una relación directa entre el valor y el esfuerzo, aunque podría deberse a determinados aspectos culturales.

El estado de la cuestión del compromiso de los alumnos y alumnas con los deberes escolares y su impacto en el rendimiento académico muestra que se trata de un tema de interés en el que todavía quedan preguntas por responder. En concreto, examinar desde una perspectiva longitudinal la forma en que cambian las dimensiones motivacional, emocional y conductual con los deberes en la etapa de educación primaria y cómo inciden las variables que lo componen en los resultados académicos en diferentes materias a lo largo de los cursos puede aportar nuevos datos para comprender mejor el papel del alumnado en la realización de estas tareas.

---

<sup>18</sup> Según el sistema de educación de China; equivale al 2º curso de ESO del sistema educativo de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9ca30db0-412a-4aa7-a439-c457765047a5/china.pdf>

Para concluir, se hace imprescindible matizar que las variables implicadas en el proceso de realización de los deberes van más allá de los factores considerados en los primeros capítulos. La tesis doctoral se centra solamente en uno de los agentes implicados en los deberes, el alumnado, y en aquellos aspectos motivacionales, emocionales y conductuales que se manifiestan durante la ejecución de dichas tareas. Por otro lado, únicamente se estudian los efectos de estas dimensiones del compromiso con los deberes en el rendimiento académico. Con esto se busca acotar los objetivos del estudio, dada la gran complejidad que supone investigar sobre los deberes escolares teniendo en cuenta las variables del alumnado, del profesorado, de la familia y del contexto conjuntamente. No obstante, al plantear un estudio de carácter longitudinal se espera contribuir a profundizar en la comprensión de los cambios que puedan estar acaeciendo en el compromiso de los y las estudiantes, principales implicados en la ejecución de los deberes, y de su incidencia sobre el rendimiento académico.

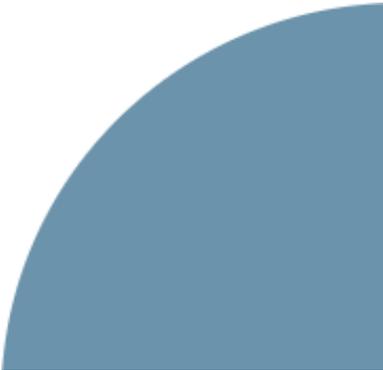




# Parte 11

MARCO EMPIRICO

---







# Capítulo V

---

PLANTEAMIENTO  
METODOLÓGICO





## Capítulo V: Planteamiento metodológico

### 5.1. Introducción

La revisión de la literatura ha contribuido a delinear el tema y el planteamiento de la investigación que aquí se presenta. Tal y como se concluyó en la primera parte de esta tesis doctoral, que se corresponde con el marco conceptual del trabajo, el compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado de educación primaria con los deberes escolares parece disminuir a medida que este avanza de curso. Por otra parte, estas dimensiones del compromiso con las tareas para casa contribuirían al logro académico en distinto grado. No obstante, la aproximación de los estudios realizados hasta el momento sobre estas cuestiones es de carácter eminentemente transversal. Del mismo modo, la investigación previa no ha observado en detalle la interacción de las variables que componen las dimensiones del compromiso con los deberes escolares mencionadas para explicar el efecto que estas tienen sobre el rendimiento académico en el alumnado de educación primaria. Por dichas razones, se ha diseñado un estudio encaminado a profundizar en las respuestas que hasta la fecha se han dado a estas cuestiones.

Así, en este capítulo, el primero de la segunda parte de la tesis doctoral, que constituye el marco empírico de la misma, se recoge el planteamiento metodológico de la investigación que se ha llevado a cabo. En primer lugar, se describe el proceso seguido en la formulación y desarrollo del estudio. Para ello, se ha seguido una estructura secuencial de nueve fases que sintetiza y explica el diseño de investigación elegido. En segundo lugar, se presenta el modelo Rayuela, esto es, el marco conceptual que ha servido de base para la generación del diseño de investigación de este trabajo (Jorrín-Abellán, 2016; Jorrín-Abellán et al., 2021). Por tanto, en tercer y último lugar, se detallan pormenorizadamente los pasos propuestos por el modelo Rayuela para la realización de un estudio de investigación, a saber: la posición paradigmática de la investigadora, los objetivos del estudio, el problema de investigación, el diseño de

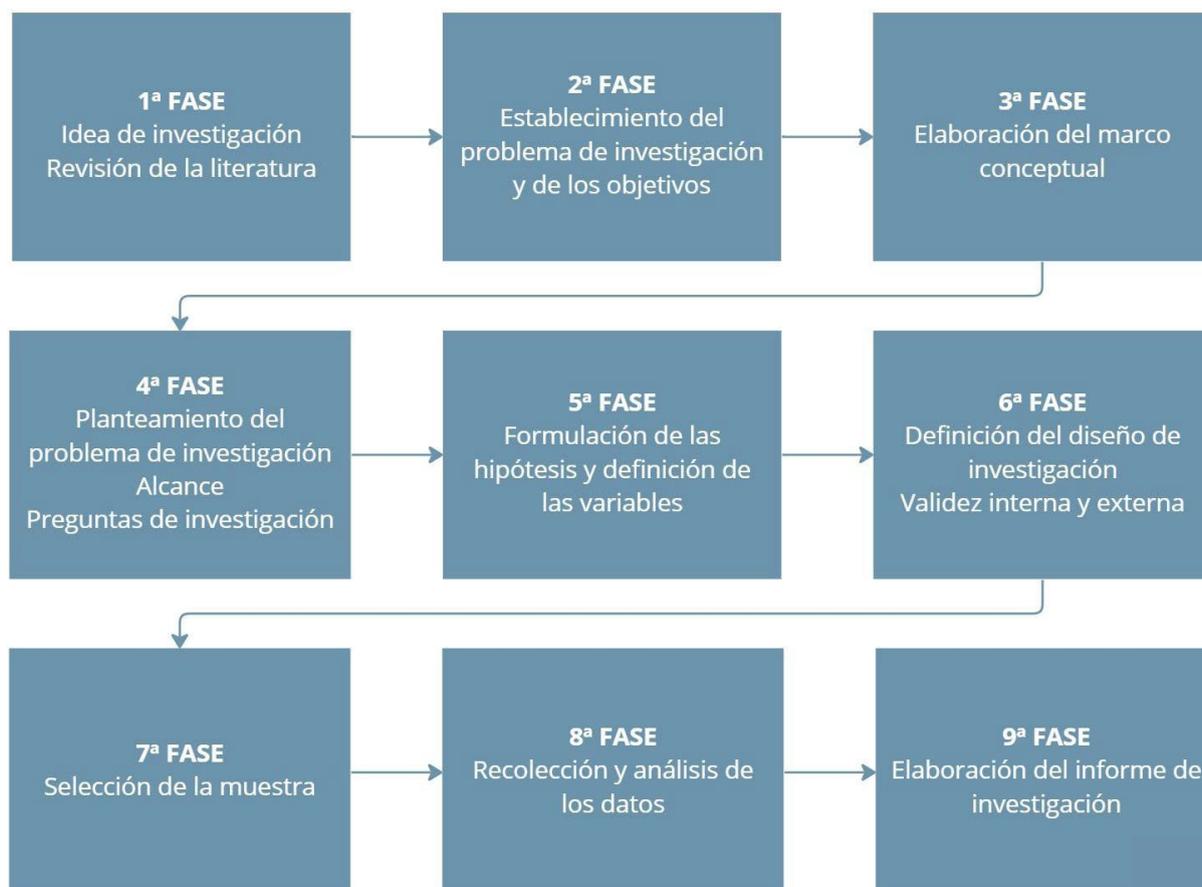
investigación, las preguntas de investigación, los métodos de recogida de la información, las estrategias de análisis de los datos, los principios de confiabilidad y validez, y, finalmente, las cuestiones éticas adoptadas.

## 5.2. Planteamiento y desarrollo de la investigación

El proceso de investigación asociado a la ejecución de esta tesis doctoral se estructuró en nueve fases o momentos temporales organizadas secuencialmente y que aparecen representadas en el siguiente esquema (véase Figura 8). Seguidamente, se detallan las actividades realizadas en cada una de estas etapas.

**Figura 8**

*Fases del Proceso de Investigación*



En la primera fase se exploraron y delimitaron los temas centrales de la investigación, a saber, los deberes escolares, el compromiso del alumnado y el rendimiento académico. A partir de la revisión de la literatura previa, conformada principalmente por libros, artículos científicos y tesis doctorales, y de la conexión personal de la investigadora con el tópico de estudio, se eligieron como cuestiones de investigación la evolución del compromiso del alumnado con los deberes escolares a lo largo de la educación primaria y su efecto sobre las calificaciones académicas. Esta idea surgió tanto del interés personal de la alumna de doctorado por la temática como de la necesidad real a la que se busca responder, esto es, si el compromiso con los deberes disminuye con el paso de los cursos y cómo este repercute sobre los resultados escolares de los y las estudiantes. Esto llevó a que, en la segunda fase, se trasladase esta idea inicial de investigación a unos objetivos concretos de tipo personal, práctico e intelectual.

Una vez planteados los objetivos del estudio, en la tercera fase se llevó a cabo la elaboración del marco conceptual, poniendo especial atención en el análisis de los tópicos mencionados en la primera. La revisión exhaustiva de la literatura facilitó la identificación de las cuestiones anteriormente estudiadas sobre el compromiso con los deberes escolares y su relación con el rendimiento académico, los diseños utilizados para su estudio y las evidencias encontradas. Concluido este detallado examen bibliográfico, en la cuarta fase se plantearon el problema y las preguntas de investigación, así como el alcance de la misma.

A partir de lo definido en el paso precedente, en la quinta fase se establecieron, por un lado, las hipótesis de partida de la investigación, y, por otro lado, las variables incluidas en el estudio. Estas decisiones estuvieron vinculadas a la elección del diseño de investigación en la sexta fase. En este punto se resolvió que el diseño de investigación más adecuado para abordar el fenómeno de estudio era de tipo cuantitativo, no experimental, longitudinal y explicativo. Una vez tomada esta decisión, se escogió el instrumento para la recogida de los datos, se determinó la validez interna y externa de la investigación y se especificaron los principios

éticos de la misma. Cuando se hubo respondido a todas las cuestiones relativas al planteamiento de la investigación, se construyó una representación visual de su diseño incluyendo todos los aspectos mencionados con la finalidad de tener un referente gráfico que sintetizara los pasos que se irían dando.

En la séptima fase se seleccionó la muestra de participantes del estudio. Tras calcular el tamaño muestral mínimo para garantizar la idoneidad de la investigación, se procedió a la especificación del tipo de muestreo que se empleó y de los criterios de inclusión para la participación en el estudio. Por otro lado, antes de iniciar el contacto con las instituciones educativas de educación primaria se elaboraron los consentimientos informados para las familias de los alumnos y alumnas.

En el momento en el que se obtuvieron las autorizaciones de las madres y padres del alumnado y el visto bueno de los centros para el desarrollo del estudio se inició la octava fase o de recogida de los datos. Asimismo, cuando se hubo recopilado toda la información se procedió al tratamiento de los mismos. Debido al carácter longitudinal de la investigación, la recogida de la información tuvo lugar en tres momentos temporales, aspecto que se describirá en mayor detalle en los siguientes apartados.

Por último, en la novena fase se procedió a la elaboración del informe de investigación que constituye esta tesis doctoral, culminándola con la discusión de los resultados y las conclusiones e implicaciones educativas derivadas del estudio. Para tal propósito se siguieron fielmente las recomendaciones de la 7ª edición de la normativa APA (American Psychological Association, 2020) en inglés y de la 4ª edición en español, así como las guías ofrecidas por la Universidade da Coruña para la presentación de trabajos académicos.

La distribución temporal de las fases en las que se ha dividido el proceso de investigación se ha reflejado en un cronograma para facilitar su implementación. Por otra parte, cada una de estas fases o etapas se corresponden con las propuestas por Jorrín-Abellán y

colaboradores (2021) para el desarrollo de estudios cuantitativos y beben directamente de los pasos formulados por el modelo Rayuela para el diseño de investigaciones en ciencias sociales y de la educación (Jorrín-Abellán, 2016). A continuación, se presenta una descripción concisa pero minuciosa de este modelo y de cada uno de los pasos que lo componen. Posteriormente, se da respuesta a todos esos pasos dentro del contexto de la tesis doctoral.

### **5.3. Rayuela: un modelo metodológico**

La investigación en ciencias sociales no se parece a la investigación en matemáticas, física o biología en el modo de formular los procesos de investigación (p. ej., técnicas, métodos, datos, etc.), pero sí en su rigor científico (Jorrín-Abellán et al., 2021). Las dificultades que en ocasiones surgen durante el planteamiento de estudios dentro del área de las ciencias educativas pueden llevar a la elección de métodos y estrategias que no son los que mejor responden a los objetivos y preguntas de investigación. Partiendo de esta premisa y de que esta tesis doctoral constituye la primera aproximación de la autora al diseño y desarrollo de un estudio de estas características, se ha considerado pertinente la elección de un método que contribuya a dotar de solidez y coherencia al proyecto. El método por el que se ha optado para cumplir con este propósito ha sido el modelo Rayuela.

Rayuela, *Hopscotch* en la versión original en inglés, es un modelo conceptual y una herramienta web creada con la intención de ayudar a los investigadores e investigadoras noveles –principalmente alumnado de grado, máster y doctorado– en el desarrollo de diseños de investigación robustos y bien informados (Jorrín-Abellán, 2016). Originalmente fue ideado para el planteamiento de estudios de corte cualitativo pero, en la actualidad, Rayuela propone también una secuencia de pasos válida para el diseño de investigaciones cuantitativas y mixtas que resultan de utilidad tanto para principiantes como para profesionales con experiencia en el campo de las ciencias sociales y de la educación (Jorrín-Abellán, 2019). Ante todo, la óptica propuesta por Rayuela persigue, por un lado, reducir las dificultades que se derivan del enfoque

paradigmático –p. ej., centrarse en la tradición de investigación en la que la supervisión del trabajo tiene experiencia– y del pragmático –p. ej., falta de reflexión al aplicar fórmulas preestablecidas– de la investigación. Por otro lado, busca favorecer el potencial de ambos enfoques permitiendo la conexión entre teoría y práctica (Jorrín-Abellán et al., 2021).

El método que propone Rayuela se asienta en una amplia base teórica y de tradiciones de investigación, todas ellas características que le confieren valor como modelo conceptual. Más relevante todavía resulta el hecho de que Rayuela incluye un resumen de los aspectos clave sobre los que reflexionar durante el diseño de un estudio, así como una guía práctica para poder llevarlo a término. A través de una estructura dividida en nueve pasos, este método apoya la toma de decisiones informadas por parte de la persona investigadora de manera progresiva, dinámica e iterativa, generando un diseño de investigación a partir de sus respuestas.

En la Figura 9 se recoge la representación gráfica del modelo Rayuela. A partir de esta secuencia de pasos se detalla, a continuación, en qué consiste cada uno de ellos y las decisiones que implican por parte del investigador o investigadora. Posteriormente, se procederá a la interpretación y justificación de estos nueve pasos dentro del contexto de la tesis doctoral.

### Figura 9

#### *Pasos del Modelo Rayuela*

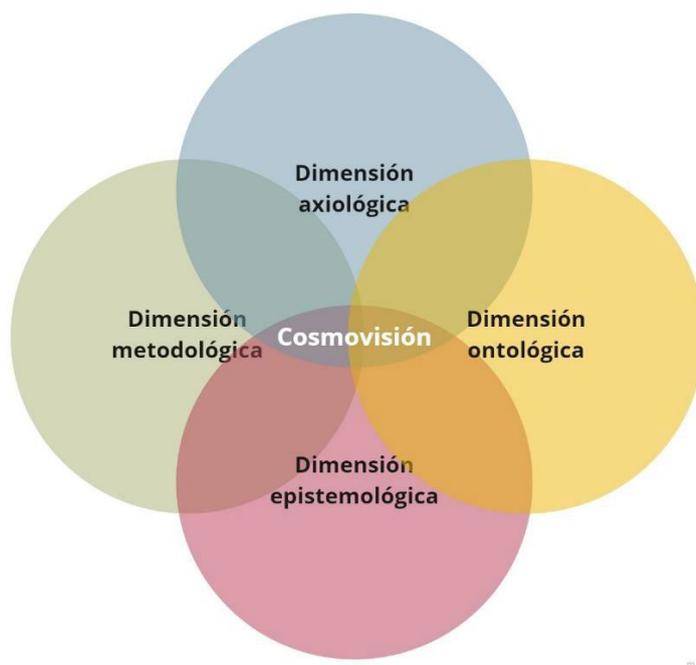


*Nota.* Adaptado de *Pasos del modelo Rayuela* [Imagen], por J. M. Jorrín-Abellán, 2017, Hopscotch. Create your research design (<https://hopscotchmodel.com/pasos/>). CC BY-NC-SA 3.0

**Paso 1.** Como punto de partida de todo proceso de investigación, el modelo Rayuela determina la necesidad de identificar la *posición paradigmática* de la persona investigadora, esto es, lo que entiende por investigar y su forma de conocer y entender la realidad (Mertens, 2010). Esto sienta la base para la toma de decisiones en las subsiguientes fases y, por lo tanto, requiere de reflexión y experiencia acumulada. La posición paradigmática surge de las respuestas dadas a cuatro dimensiones: ontológica, esto es, la forma en que la persona investigadora entiende la naturaleza del mundo circundante; epistemológica, es decir, las creencias sobre cómo se construye el conocimiento; axiológica, o sea, la naturaleza de los principios éticos que deben guiar la práctica; y metodológica, a saber, la forma en la que se debe acercar a la indagación sistemática (véase Figura 10). De ellas surge la cosmovisión del investigador o investigadora, definida como el conjunto de creencias que guiarán su acción (Guba y Lincoln, 1994). En Rayuela se contemplan cuatro cosmovisiones o paradigmas: post-positivista, constructivista, transformadora y pragmática.

### Figura 10

*Dimensiones de la Cosmovisión del Investigador o Investigadora*



**Paso 2.** El segundo paso que propone Rayuela para la generación del diseño de investigación es la definición del tema o problema de estudio y de los objetivos que dirigen el mismo. En primer lugar, se debe justificar la necesidad de llevar a cabo el estudio que se plantea. Para ello, es esencial remitirse a la bibliografía examinada y fundamentar las razones que motivan la realización de la investigación discutiendo los espacios sin cubrir identificados y el impacto de los resultados esperados (Creswell y Poth, 2018). En lo que a los objetivos se refiere, estos incluyen los motivos, los deseos y los propósitos que empujan a la investigadora o al investigador a desarrollar el estudio o lo que espera conseguir con su implementación (Maxwell, 2008). Esto conlleva responder a una serie de preguntas que ayuden a la delimitación de los objetivos, como, por ejemplo, la pertinencia del estudio, las cuestiones que se quieren aclarar, las prácticas o políticas que se quieren influir y la importancia de los resultados. Las metas u objetivos de la investigación cumplen dos funciones esenciales: por una parte, guían la toma de decisiones de diseño subsiguientes para asegurar la adecuación del estudio y, por otra parte, contribuyen a su justificación (Maxwell, 2008). A la hora de plantear una investigación deben establecerse tres tipos de metas: *personales*, que motivan la realización del estudio e incluyen desde la curiosidad por un fenómeno concreto hasta la necesidad de avanzar en la carrera profesional; *prácticas*, centradas en el logro de una meta, como satisfacer una necesidad, cambiar una situación o alcanzar un propósito; e *intelectuales*, orientadas a la comprensión de algún suceso, a la obtención de algún tipo de conocimiento sobre lo que está ocurriendo y por qué está ocurriendo (Maxwell, 2008). Rayuela aconseja, además, que a la hora de establecer los objetivos de la investigación se tengan en consideración las indicaciones para el planteamiento de metas SMART<sup>19</sup>: específicas, medibles, alcanzables, realistas y temporales (Doran, 1981; Williams, 2012) (véase Figura 11).

---

<sup>19</sup> El acrónimo original en inglés hace referencia a los términos *specific, measurable, achievable/attainable, realistic* y *timely/time based* para describir las metas de investigación (Day y Tosey, 2011; Williams, 2012).

**Figura 11***Crterios para Definir Objetivos o Metas SMART*

**Paso 3.** Una vez establecidos los objetivos, Rayuela propone la elaboración del marco conceptual, esto es, la definición y fundamentación del proyecto de investigación. Como ocurre en ciertas ocasiones, la comunidad científica no ha alcanzado un consenso sobre el significado del marco conceptual (véase, p. ej. Hernández-Sampieri et al., 2014c, p. 60; Miles et al., 2014, p. 20; Ravitch y Riggan, 2017, p. 5). Sin embargo, un análisis transversal de las definiciones permite identificar algunos aspectos comunes: se trata de un producto creado por la persona investigadora que le permite encuadrar y respaldar su estudio; está formado por un conjunto de teorías, investigaciones, experiencias, etc., tomadas de otros; persigue mostrar lo que sucede en el campo de investigación en el que se enmarca el estudio, identificando espacios sin cubrir en la literatura; ayuda a conectar la parte teórica de la investigación con los métodos que se emplearán para llevarla a cabo; y puede adoptar una forma narrativa, visual o una combinación de ambas (Jorrín-Abellán et al., 2021, p. 152).

En este caso, Rayuela parte de la definición de Ravitch y Riggan (2017) del marco conceptual, entendido como el argumento acerca de por qué el tema que se desea estudiar importa y por qué los medios propuestos para estudiarlo son apropiados y rigurosos. A partir de aquí, Rayuela identifica los componentes de su modelo teórico-práctico para la creación de marcos conceptuales. Estos seis componentes son: la conexión personal con el tema de investigación, la cosmovisión de la persona investigadora, la revisión de la literatura, la

definición del problema de investigación, las preguntas de investigación y el diseño de investigación (Jorrín-Abellán et al., 2021). Estas partes se integran para constituir el marco conceptual de la investigación (véase Figura 12).

### Figura 12

#### *Componentes del Marco Conceptual*



*Nota.* Adaptada de *Investigar en educación* (p.155), por I. M. Jorrín-Abellán et al., 2021, Editorial Síntesis.

Los dos primeros elementos ya se comentaron en los pasos previos y los tres últimos se detallan más adelante, por lo que aquí se describe más específicamente la revisión de la literatura. Este componente hace referencia al “proceso de descubrimiento, análisis y síntesis del conocimiento existente sobre un tema particular [...], así como la documentación detallada del proceso seguido para hacerlo” (Jorrín-Abellán et al., 2021, p. 157). En función del propósito, existen distintos tipos de revisiones de la literatura: en primer lugar, las encaminadas a sintetizar la literatura existente alrededor de un tema; en segundo lugar, las dirigidas a identificar vacíos en ese cuerpo de conocimiento; en tercer lugar, las orientadas a establecer un

marco conceptual de sustento para un estudio; y finalmente, las que persiguen identificar patrones dentro de ese conocimiento previo. En Rayuela se divide la revisión de la literatura en dos apartados: por una parte, los marcos teóricos en los que se apoya el estudio y, por otra parte, las investigaciones previas en el campo.

**Paso 4.** Teniendo presentes las resoluciones adoptadas en los pasos previos –pues sin una teoría bien fundamentada ni objetivos o hipótesis bien descritos resultará arduo dotar de coherencia a las siguientes– en el cuarto paso se elige el diseño de investigación que mejor se adecúa al fenómeno de estudio. Existen tres tradiciones o metodologías de investigación primordiales: diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos.

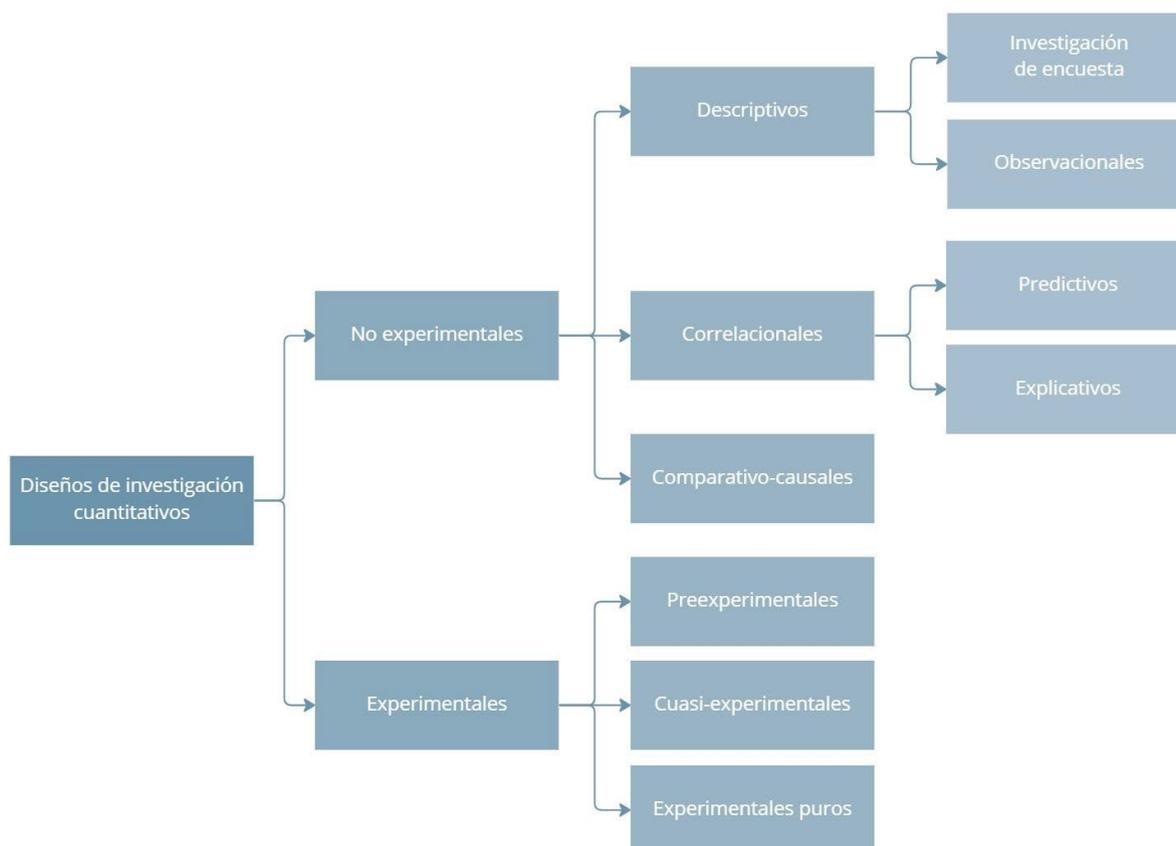
En este caso, partiendo del constructo principal que se aborda en esta tesis doctoral, a saber, los deberes escolares, y la cosmovisión post-positivista con la que se identifica la autora, la tradición de investigación que resulta más lógica para plantear el estudio es la cuantitativa. Este tipo de diseños tienen dos características fundamentales: primer, intentan encontrar una explicación causal a los fenómenos educativos; y, segundo, se guían por la necesidad de lograr el mayor control posible sobre las variables de estudio (Jorrín-Abellán et al., 2021).

Antes de seleccionar el diseño de investigación, resulta oportuno convenir el tipo de estudio que se realizará atendiendo a su alcance, esto es, al grado de causalidad que se asume. Aquí puede diferenciarse entre investigaciones exploratorias, centradas en indagar fenómenos poco estudiados; descriptivas, encaminadas a mostrar las características de un fenómeno; correlacionales, dirigidas a la asociación entre varios conceptos; y explicativas, orientadas a establecer relaciones causales entre los fenómenos estudiados (Hernández-Sampieri et al., 2014b). En cuanto a los elementos que conforman un diseño de investigación empírico, estos son: la identificación de las variables de estudio y su operativización; la especificación de la población de estudio y selección de la muestra; la construcción y/o selección de instrumentos; y la concreción de los procedimientos de análisis de datos (Jorrín-Abellán et al., 2021).

A pesar de que hay diversas clasificaciones de los diseños de investigación cuantitativos, normalmente se dividen en diseños experimentales y no experimentales. Las principales diferencias entre estos y sus subtipos radican en el control o ausencia de control sobre la variable o variables independientes y en la selección de la muestra con asignación aleatoria o no a grupos (Hernández-Sampieri et al., 2014a; Jorrín-Abellán et al., 2021). En la Figura 13 se han sintetizado los principales diseños de investigación cuantitativa, cuya elección debe tener en cuenta todos los aspectos mencionados, además de las preguntas de investigación que se definen en el siguiente paso.

**Figura 13**

*Clasificación de los Diseños de Investigación Cuantitativos*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Jorrín-Abellán et al. (2021, pp. 63-76) y Hernández-Sampieri et al. (2014a).

**Paso 5.** Este paso hace referencia a las preguntas de investigación que orientan el diseño elegido en el punto anterior. La enunciación de estas preguntas, que depende completamente de la aproximación –cuantitativa, cualitativa o mixta– elegida por la persona investigadora para estudiar el problema definido, ayuda a formular de manera explícita y específica lo que se quiere saber al término de la investigación. Junto a la aproximación del estudio, el diseño de investigación también determina el tipo de pregunta o preguntas que se plantean, por lo que más adelante se profundizará en las pautas que se han tenido en cuenta para la formulación de las preguntas de esta investigación.

**Paso 6.** En esta fase, Rayuela asiste al investigador o investigadora en la elección de la técnica o técnicas para la recogida de datos en función del diseño de investigación que se ha seleccionado de antemano. Para ello, se ofrecen, por una parte, descripciones detalladas de cada sistema de recolección de la información y, por otra parte, recomendaciones prácticas para la confección de protocolos que faciliten una recogida de datos sistemática y adaptada a los requisitos de cada tradición de investigación (Jorrín-Abellán et al., 2021). A modo de ejemplo, entre las técnicas de recopilación de información cuantitativas se diferencia entre el registro de datos, a través de la observación o de encuestas, y los instrumentos de medida, como las escalas de actitudes o los mecanismos de rendimiento escolar.

**Paso 7.** En línea con lo anterior, el séptimo paso Rayuela propone varios procedimientos para el tratamiento de los datos, así como diversos apoyos tecnológicos para llevar a cabo esta tarea. De nuevo, las propuestas de Rayuela difieren en función del diseño de investigación seleccionado, pero, además, el método de análisis de los datos dependerá de los objetivos propuestos y de la naturaleza de la información recogida. Por ejemplo, en el caso del proceso de investigación cuantitativa, Rayuela hace hincapié en la organización de los datos antes de proceder a su análisis, momento en el que deberán tenerse en cuenta las hipótesis o preguntas de estudio. De hecho, en este punto de la investigación resulta esencial revisar esas

mismas preguntas puesto que, si no están formuladas de manera clara, es muy probable que se obtengan resultados que no respondan a ellas satisfactoriamente. Este es uno de los ejemplos en los que se pone de manifiesto el carácter iterativo y dinámico de Rayuela, que permite a la persona investigadora volver atrás en el proceso de investigación para reformular aquellos aspectos que restan coherencia al diseño y así mejorarlo. En lo que se refiere a los diseños de corte cuantitativo, el análisis de los datos debe constituir un proceso fundamentalmente objetivo en el que se diferencie entre la significatividad estadística y la práctica a la hora de interpretar los resultados.

**Paso 8.** De acuerdo con Rayuela, otros de los elementos fundamentales sobre los que hay que reflexionar antes de iniciar una investigación son su rigor y credibilidad. En particular, es preciso diferenciar entre la validez del diseño y la fiabilidad y validez de los datos (Jorrín-Abellán et al., 2021). Cuando se habla de la validez de la investigación se hace referencia a la idoneidad del tipo de diseño utilizado y a la forma en que se ha llevado a cabo, es decir, alude al grado en que las conclusiones son seguras (validez interna) y generalizables (validez externa). Cabe matizar que, con frecuencia, en la investigación educativa no es posible alcanzar ambas clases de validez concurrentemente, por lo que el investigador o investigadora debe tener claro los conocimientos que quiere obtener a partir de su estudio (Jorrín-Abellán et al., 2021). Por otra parte, la fiabilidad de los datos hace referencia a la precisión y consistencia de las medidas, que se obtiene mediante procedimientos estadísticos; mientras, la validez de esos mismos datos remite al grado en que la evidencia acumulada documenta y apoya una interpretación de los resultados de un instrumento en función de los objetivos de investigación (Mertler, 2016). En síntesis, la fiabilidad es imprescindible para poder reproducir los resultados; sin embargo, la validez debe confirmarse primero para garantizar que las mediciones son precisas, ya que solo serán útiles si son válidas.

**Paso 9.** Por último, Rayuela recoge una serie de requisitos y principios básicos que todo estudio debería tener en cuenta para formularse e implementarse de manera ética antes de iniciar el proceso de investigación. En lo que se refiere a los requisitos, el método se apoya en las propuestas de Lichtman (2011), entre las que se encuentran: el valor de la investigación; la calidad, integridad y veracidad del estudio; el análisis de riesgos y beneficios; y la evaluación externa. Igualmente, Rayuela se hace eco de una serie de principios éticos planteados por la *American Educational Research Association* (2011), entre los que cabe señalar los siguientes: no perjudicar o causar daño a las personas participantes; respetar su privacidad y anonimato; respetar la confidencialidad en todo momento; obtener el consentimiento informado para asegurar que conocen las implicaciones de su participación; crear una atmósfera de confianza con los participantes; evitar el intrusismo; evitar conductas inapropiadas; evitar la interpretación fraudulenta de los datos; y el principio de propiedad de los datos.

A pesar de su corta andadura, Rayuela disfruta de una importante aceptación a nivel internacional<sup>20</sup>. La condición de investigadora en ciernes de la autora de la tesis doctoral hace hasta cierto punto imprescindible el disponer de una guía que sirva de apoyo para el diseño de su primer estudio de envergadura. En este sentido, el modelo Rayuela se presentó como una herramienta oportuna para trazar el planteamiento de la investigación, procurando, ante todo, dotarlo de coherencia y solidez. Por esta razón, en los siguientes nueve epígrafes se describe pormenorizadamente la metodología del presente estudio a partir de los pasos correspondientes contemplados en el método Rayuela y de sus recomendaciones para cada uno de ellos.

#### **5.4. La presente investigación**

Una vez expuestas las características fundamentales de Rayuela y justificada su relevancia para la elaboración de diseños de investigación bien armados, en este apartado se describe el planteamiento metodológico de la tesis doctoral siguiendo la estructura de nueve

---

<sup>20</sup> Véase *The model in use*. Disponible en: <https://hopscotchmodel.com/the-model-in-use/>

pasos que propone este modelo. Consecuentemente, a lo largo de las siguientes páginas se describen las decisiones que se han tomado para cada uno de los pasos dados que, nuevamente, han sido: la posición paradigmática de la investigadora, los objetivos del estudio, el problema de investigación, el diseño de investigación, las preguntas de investigación, los métodos de recogida de la información, las estrategias de análisis de los datos, los principios de confiabilidad y validez, y las cuestiones éticas. Asimismo, se ofrece una representación visual que sintetiza el diseño de investigación. Conviene destacar que, si bien aquí se presenta la información siguiendo una secuencia ordenada, durante el proceso se sacó provecho del carácter iterativo de Rayuela, revisando cada decisión para que todas encajaran con las elecciones previas.

#### ***5.4.1. Paso 1: Posición paradigmática de la investigadora***

Continuando con la explicación ofrecida en las páginas precedentes, el primer paso que se dio en la conceptualización de esta investigación fue la identificación de la posición paradigmática. Como se mencionó previamente, este término hace referencia al modo en el que el científico o científica entiende el funcionamiento del mundo y la forma en la que se construye el conocimiento, es decir, su idea de lo que significa investigar (Jorrín-Abellán, 2016). La relevancia de la posición paradigmática o cosmovisión radica en su impacto en la toma de decisiones posteriores acerca de, por ejemplo, los procedimientos o la metodología de investigación. La elección de la cosmovisión que mejor se adapta a la comprensión de la investigadora o investigador sobre la realidad y la manera de abordar su estudio parte de la reflexión sobre cuestiones relativas a cuatro dimensiones: axiológica, ontológica, epistemológica y metodológica definidas anteriormente (Guba y Lincoln, 1994). En función de las respuestas a las preguntas formuladas en cada una de estas dimensiones es posible identificar cuatro posiciones paradigmáticas o cosmovisiones: post-positivista, constructivista, transformadora y paradigmática (Creswell y Poth, 2018; Mertens, 2010). Tras reflexionar y

responder a las cuestiones propuestas en cada dimensión, se ha llegado a la conclusión de que la autora de la tesis doctoral se identifica con la cosmovisión post-positivista.

La cosmovisión post-positivista se asienta sobre los planteamientos racionales del positivismo científico del siglo XIX que seguían filósofos como Locke, Kant o Comte. Recibe su nombre del positivismo, pues representa una corriente de pensamiento que surge como reacción a la consideración clásica del conocimiento como verdad absoluta (Phillips y Burbules, 2000). El post-positivismo representa la forma tradicional de investigación, esto es, el método científico, y sostiene una filosofía determinista, asumiendo que las causas de un fenómeno posiblemente determinan los resultados o efectos (Jorrín-Abellán et al., 2021). El objetivo primordial del post-positivismo es poner a prueba teorías sobre un conjunto de ideas o hipótesis que han sido previamente reducidas a variables, dando especial relevancia a la objetividad y a la generalización de resultados basados en probabilidades (Mertens, 2010). Para ello, el post-positivismo emplea técnicas o métodos rigurosos para la recogida y análisis de los datos, partiendo de múltiples perspectivas individuales y no de la concepción de que existe una sola realidad (Creswell y Poth, 2018).

La identificación con la cosmovisión paradigmática ha sido resultado de un profundo análisis por parte de la autora del estudio de las cuatro dimensiones que conforman la posición paradigmática (véase Tabla 2). Desde la perspectiva de la dimensión axiológica, se entiende que el proceso de participación de las personas en la investigación es de carácter instrumental (Jorrín-Abellán et al., 2021). En este caso, las y los participantes se limitan a proveer información de forma anónima tras haber sido advertidos de las implicaciones de su intervención y haberse comprometido a participar, por ejemplo, mediante un consentimiento informado. La dimensión ontológica de la cosmovisión post-positivista asume que la realidad solo puede ser conocida parcialmente a causa de las limitaciones de la propia persona investigadora y de los instrumentos utilizados en la recogida de datos. En lo que respecta a este

estudio, se considera que los resultados pueden ser generalizados a partir de la población estudiada, pero solo hasta cierto punto y en términos probabilísticos. Por otro lado, la información que se puede obtener a través de herramientas como escalas o cuestionarios es limitada. En cuanto a la dimensión epistemológica, la investigación debe abordarse desde una perspectiva objetiva y neutral para evitar cualquier tipo de sesgo. La autora de este trabajo comparte esta visión al entender que la generación de nuevo conocimiento debe estar libre de interpretaciones subjetivas. Finalmente, de acuerdo con la dimensión metodológica, el diseño de investigación cuantitativo es el más adecuado para plantear este estudio, teniendo en cuenta la óptica de las demás dimensiones.

**Tabla 2***Cosmovisión Post-positivista de la Investigadora*

| Cosmovisión post-positivista                                  |   |  |   |
|---|---|--|---|
| Dimensión axiológica  | Dimensión ontológica  | Dimensión epistemológica   | Dimensión metodológica  |
| Distancia entre la investigadora y las personas participantes | Existencia de una realidad que puede ser conocida en términos de probabilidad | Posicionamiento objetivo y neutral de la investigadora frente al fenómeno de estudio y los participantes | Método cuantitativo<br>Aproximación deductiva<br>Investigación controlada |

Además de por la forma de entender la investigación, la elección de la cosmovisión post-positivista ha estado condicionada en gran medida por la experiencia y la formación de la autora. El modelo Rayuela comparte la idea de que las circunstancias personales y profesionales de la persona investigadora afectan a su modo de afrontar un estudio y por ello deben ser tenidas en consideración (Jorrín-Abellán et al., 2021). Concretamente, la autora se

posiciona desde una perspectiva de investigadora en formación, lo que la ha llevado a abordar las dimensiones epistemológica y metodológica de la cosmovisión post-positivista bajo un enfoque específico.

Los deberes escolares, como se justificó en el marco conceptual, son una realidad para muchas alumnas y alumnos, y así lo fueron para la investigadora. Al ser graduada en educación primaria con un máster en psicopedagogía, conoce de primera mano las prácticas educativas que se llevan a cabo en las escuelas. Estas experiencias previas suponen un esfuerzo por su parte en la búsqueda de objetividad en el estudio. Por otro lado, todavía se encuentra dando sus primeros pasos en el mundo de la investigación educativa y su formación al respecto proviene de algunas materias en metodología de investigación cursadas durante sus estudios de máster. En consecuencia, a la hora de diseñar la investigación, la autora se ha formulado cuestiones sobre los elementos a incluir en el diseño del estudio o la forma de dotarlo de validez.

A partir de aquí se inicia la toma de decisiones en el paso 2, que va a estar determinada por los principios que rigen la cosmovisión post-positivista con la que se identifica la investigadora en formación.

#### **5.4.2. Paso 2: Problema de investigación y objetivos del estudio**

Tras la identificación de la cosmovisión de la investigadora, la primera decisión que se ve afectada por este posicionamiento es la definición del problema de investigación y los objetivos del estudio. Así, la elección del tema central de esta tesis doctoral –los deberes escolares, el compromiso del alumnado y el rendimiento académico en educación primaria– estuvo motivada por los vacíos encontrados en la literatura previa y, al mismo tiempo, por un conjunto de metas u objetivos personales, prácticos e intelectuales (Maxwell, 2008).

La conexión personal de la autora con el tópico de estudio –se formó para ser maestra de educación primaria y psicopedagoga, por lo que le interesa conocer si los deberes son un instrumento útil para el aprendizaje–, junto a su posición paradigmática y la revisión de la

literatura (véase capítulo V, apartado 5.3., subapartado 5.3.3), le han permitido formular el siguiente problema de investigación<sup>21</sup>:

Aparentemente, la realización de los deberes escolares es una cuestión problemática en el sistema educativo español. A pesar de que diversas investigaciones actuales han demostrado el efecto positivo que tienen los deberes en el rendimiento académico del alumnado (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015), se da la circunstancia de que no se están produciendo mejoras en las calificaciones, por lo menos en lo que respecta a los datos aportados por las pruebas de evaluación internacionales (MEFP, 2019b, 2020).

Para revertir la situación, es posible que se haya aumentado la asignación de tareas para hacer en casa, tal y como se hizo en el pasado en países como Estados Unidos (Cooper, 2007; Gill y Schlossman, 2003). Sin embargo, las estadísticas del Informe PISA de 2012 (OCDE, 2013), el único hasta ahora que ha recogido información detallada sobre los deberes escolares, muestran que, aunque los alumnos y alumnas españoles dedican más tiempo que la media a la realización de las tareas en el hogar, no están obteniendo mejores resultados en estos test que los y las estudiantes de otras naciones que invierten menos tiempo en hacerlas. Esto puede haber contribuido a que el debate sobre el impacto de los deberes escolares en el aprendizaje y el desempeño académico siga vigente.

Por otro lado, parece que también hay un problema con el compromiso del alumnado con los deberes escolares. La posibilidad de que, para reforzar el rendimiento y los aprendizajes, se hayan empezado a asignar más deberes a los alumnos y alumnas podría haber repercutido negativamente en su motivación y su conducta hacia estas tareas. De hecho, tal y como apuntan algunos estudios, tanto la motivación del estudiantado para realizar los deberes como las emociones que le suscitan y su esfuerzo para completarlos parecen disminuir o tornarse menos positivas a medida que avanzan en la escolaridad (Valle, Núñez et al., 2017).

---

<sup>21</sup> Para la definición del problema de investigación se han seguido las pautas propuestas por Simon (s. f.).

Como consecuencia de este descenso en el compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes, el impacto de esto últimos en el rendimiento académico podría haberse visto afectado.

En definitiva, a pesar del tiempo que pasan los y las estudiantes españoles completando los deberes escolares, esto no tendría un impacto significativo en su rendimiento académico, aunque la literatura previa confirma que existe una relación positiva entre estos dos constructos. Una explicación para este supuesto es que los factores motivacionales, emocionales y conductuales que intervienen en el proceso de los deberes estén afectando a su ejecución y resultados. Si con el paso de los cursos el alumnado se muestra cada vez menos comprometido motivacional y emocionalmente con los deberes –p. ej., sintiendo ansiedad ante la perspectiva de tener que realizarlos o perdiendo el interés–, esto repercutiría en una disminución de su compromiso conductual –p. ej., completar un menor número de tareas y desaprovechar el tiempo que se dedica a su ejecución–, y esto llevaría, posteriormente, a reducir el impacto de los deberes sobre el rendimiento académico.

Aunque hay investigaciones que han estudiado la disminución del compromiso de las alumnas y alumnos con los deberes y su efecto sobre el logro escolar, estas han sido de eminentemente carácter transversal. Quizás un estudio que investigue la evolución del compromiso del alumnado con los deberes escolares y la interacción de sus dimensiones motivacional, emocional y conductual con el desempeño académico mediante un diseño de corte longitudinal podría contribuir a reforzar las evidencias encontradas hasta el momento.

En lo que respecta a los objetivos del trabajo, en primer lugar, como graduada en Maestra de Educación Primaria, a la autora de este trabajo la mueve un *interés personal* por conocer el verdadero efecto de los deberes escolares sobre el aprendizaje y el rendimiento académico. Particularmente, a pesar de que estas tareas son una práctica habitual en España y otros países (Mullis y Martin, 2017), durante los estudios de grado no recibió ningún tipo de

formación ni sobre la pertinencia ni sobre el modo más adecuado de implementar esta estrategia instruccional en el aula, por lo que este trabajo podría repercutir en su desempeño profesional. Por otro lado, no se pueden obviar las experiencias subjetivas vividas por la investigadora durante su escolarización en la etapa de educación primaria. La posibilidad de entender mejor la experiencia personal —cómo era el compromiso con los deberes y cómo su realización influía en el rendimiento académico—, y mejorar la del alumnado en la actualidad constituyen el principal impulso para profundizar en los factores motivacionales y conductuales implicados en la realización de los deberes, así como en el efecto del compromiso sobre los resultados de aprendizaje. A todo lo anterior se suma el interés personal de la investigadora por desarrollar una carrera en investigación ligada a la práctica docente en educación superior, que se inicia durante la realización de los estudios de doctorado.

En segundo lugar, la prescripción de deberes escolares todavía representa un asunto controvertido. En consecuencia, la investigación se plantea como *objetivo práctico* arrojar luz al debate sobre las tareas para casa con el propósito de ayudar al personal docente a decidir si son interesantes como instrumento educativo y qué debe tenerse en cuenta a la hora de plantearlos al alumnado para mantenerlo comprometido durante su ejecución. Igualmente, llevar a cabo esta investigación podría resultar vital de cara al diseño de propuestas de deberes que tengan en cuenta el compromiso de los y las estudiantes y que favorezcan su sostenimiento a lo largo de la escolaridad. Además, los resultados de este trabajo podrían influir en la aprobación de políticas que regulen las prácticas de prescripción de deberes.

En tercer y último lugar, los *objetivos intelectuales* de esta investigación —los más vinculados a la concepción tradicional de los objetivos de un estudio— radican en contribuir a una mejor comprensión de la evolución del compromiso de las y los estudiantes de educación primaria con los deberes y de su relación con el rendimiento académico. Estudios anteriores han analizado estos aspectos utilizando diseños de investigación de corte transversal (véase, p.

ej., Regueiro et al., 2017; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Por ende, se han establecido dos objetivos generales:

1. *Analizar la evolución del compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes a medida que el alumnado avanza de curso en educación primaria.*

En este sentido, la investigación pretende obtener información longitudinal acerca de los cambios que se producen en estas dimensiones del compromiso con los deberes del alumnado de educación primaria durante tres cursos consecutivos, concretamente en 4º (T1), 5º (T2) y 6º (T3).

2. *Establecer el potencial explicativo del compromiso con los deberes sobre el rendimiento académico al finalizar la educación primaria.*

Con este objetivo se persigue determinar la incidencia de las dimensiones motivacional, emocional y conductual del compromiso con los deberes sobre los resultados académicos. A tal efecto, se han determinado dos objetivos específicos:

- 2.1. *Comprobar el efecto del compromiso motivacional y emocional con los deberes en 4º de educación primaria (T1) sobre el compromiso conductual en 5º (T2).*

Por un lado, se explora el impacto de las variables del compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes –percepción de utilidad, interés y actitud positiva– sobre el compromiso conductual –cantidad de tareas, tiempo dedicado y aprovechamiento del tiempo–.

- 2.2. *Determinar la incidencia del compromiso conductual con los deberes en 5º (T2) sobre el rendimiento académico al final del 6º curso (T3).*

Por otro lado, se estudia el impacto de la cantidad de tareas realizadas de las prescritas por el profesorado, el tiempo dedicado a su ejecución y el aprovechamiento de ese tiempo en las calificaciones de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés.

### 5.4.3. Paso 3: Marco conceptual

Con el propósito de encuadrar y justificar la investigación, en la primera parte de este trabajo se ha plasmado el marco conceptual del estudio. En consonancia con la propuesta de Rayuela, los componentes que conforman el marco conceptual son seis: la cosmovisión de la autora, su conexión personal con el tema que quiere cubrir, la revisión de la literatura, la descripción del problema de estudio, la definición de las preguntas de investigación y la elección de la tradición metodológica (Jorrín-Abellán, 2019). Los dos primeros elementos, así como el problema detectado, ya se han descrito en los dos pasos anteriores. Por tanto, en este apartado se detalla la revisión que se ha hecho de la literatura previa, mientras que el diseño y las preguntas de investigación se abordan más adelante, en los pasos 4 y 5, respectivamente.

En tanto que se trata de un proceso sistemático y exhaustivo, es fundamental tener claras las pautas que deben guiar la revisión de la literatura en función del tipo de trabajo que se quiera realizar. En el caso de una tesis doctoral, el marco conceptual suele ser de carácter narrativo, contribuyendo a sintetizar la literatura existente sobre un tema o a identificar espacios sin cubrir, entre otros (Jorrín-Abellán et al., 2021). En concreto, para este estudio se ha llevado a cabo una revisión de la literatura para construir el marco conceptual sobre el que se sostiene la investigación.

En el proceso de revisión de la literatura, se tuvieron en cuenta las pautas propuestas por Olga Koz<sup>22</sup>:

En primer lugar, se concretaron los temas de investigación, que ya se han presentado, y que en este caso son la evolución del compromiso del alumnado con los deberes, concretamente en las dimensiones motivacional, emocional y conductual, y su impacto en el rendimiento académico en los últimos cursos de educación primaria. A partir de estas ideas y de los objetivos planteados en el paso 2, se seleccionaron aquellas palabras con más carga temática, por

---

<sup>22</sup> Disponible en Jorrín-Abellán et al. (2021) y en [https://libguides.kennesaw.edu/LRD\\_thesis](https://libguides.kennesaw.edu/LRD_thesis)

ejemplo, deberes escolares, rendimiento, compromiso y educación primaria. Posteriormente, se eligieron otros términos o palabras clave relacionados que se tuvieron en cuenta para recuperar la información, como sinónimos –p. ej., tareas para casa o desempeño escolar–, polisemia –p. ej., los deberes como concepto legislativo–, palabras genéricas y específicas, y sus traducciones a las otras lenguas establecidas para la búsqueda. Aparte de la aclaración del significado de cada una de las palabras clave utilizadas, se dio preferencia al uso de tesauros cuando fue posible.

También se definieron las áreas geográfica y lingüística en las que se centró la búsqueda, ampliando la primera a publicaciones de cualquier región y limitando la segunda a los trabajos presentados en inglés, español, portugués y gallego.

En cuanto al periodo de búsqueda, fue más amplio en el caso de los marcos teóricos de sustento, dado que algunas se remontan a los años 80 y 90 o a la primera década del siglo XXI. Sin embargo, para la localización de investigaciones previas sobre el tema de estudio, se intentó establecer una franja de tiempo de diez años desde el inicio de la tesis doctoral. Por tanto, en este caso se revisaron documentos difundidos a partir de 2008, aunque puntualmente se tuvieron en cuenta los datos aportados por algunas investigaciones anteriores por ser de gran relevancia.

En lo relativo al tipo de documentos que se procuraron, fueron principalmente manuales, tesis doctorales, monografías y artículos científicos –empíricos, de investigación, teóricos, conceptuales, revisiones sistemáticas y metanálisis–, además de la legislación en España sobre los deberes escolares e informes de organizaciones internacionales que evalúan el rendimiento académico del alumnado –p. ej., el Informe PISA de la OCDE o el TIMSS de la IEA–. Estas constituyen las fuentes de información primarias del estudio.

En lo que respecta a las fuentes de información secundaria empleadas durante el proceso de revisión de la literatura para la selección de documentos, se emplearon

fundamentalmente bases de datos –p. ej., Web of Science (WOS), Scopus, Dialnet, ERIC o PsycINFO–, repositorios institucionales –p. ej., el repositorio de la Universidade da Coruña (RUC)–, buscadores especializados y bibliografías de fuentes primarias.

Para el proceso de búsqueda en las fuentes secundarias, el primer paso fue seleccionar del tema de investigación las palabras con más carga temática. Posteriormente, se eligieron términos o palabras clave relacionados que se tuvieron en cuenta para recuperar la información, como sinónimos, polisemia, palabras genéricas y específicas, y sus traducciones. Como estrategia fundamental para la localización de documentos secundarios, estos términos se combinaron con operadores booleanos para que así los resultados fueran más precisos.

Finalmente, a medida que se identificaban los documentos siguiendo este método y aplicando los criterios anteriormente mencionados, tras una lectura del título y del resumen se exportaron al gestor de bibliografía RefWorks aquellos que parecían responder al objeto de investigación. Aquí se trasladaron todos los documentos digitales para su lectura en profundidad y los que contenían información relevante para el estudio se incorporaron posteriormente a Mendeley, herramienta utilizada para la gestión de las referencias incluidas en el trabajo.

Rayuela divide la revisión de la literatura en dos apartados, siguiendo la propuesta de Ravitch y Riggan (2017): por una parte, los marcos teóricos en los que se apoya el estudio y, por otra parte, las investigaciones previas en el área que justifiquen la relevancia de la que se propone. Consecuentemente, la revisión de la literatura se llevó a cabo con ambos propósitos atendiendo a criterios diferentes, sobre todo en lo relativo a la delimitación del periodo temporal de la búsqueda de documentos.

En cuanto a los marcos teóricos en los que se enmarca la tesis doctoral y que se han descrito en la primera parte del trabajo, son, en esencia:

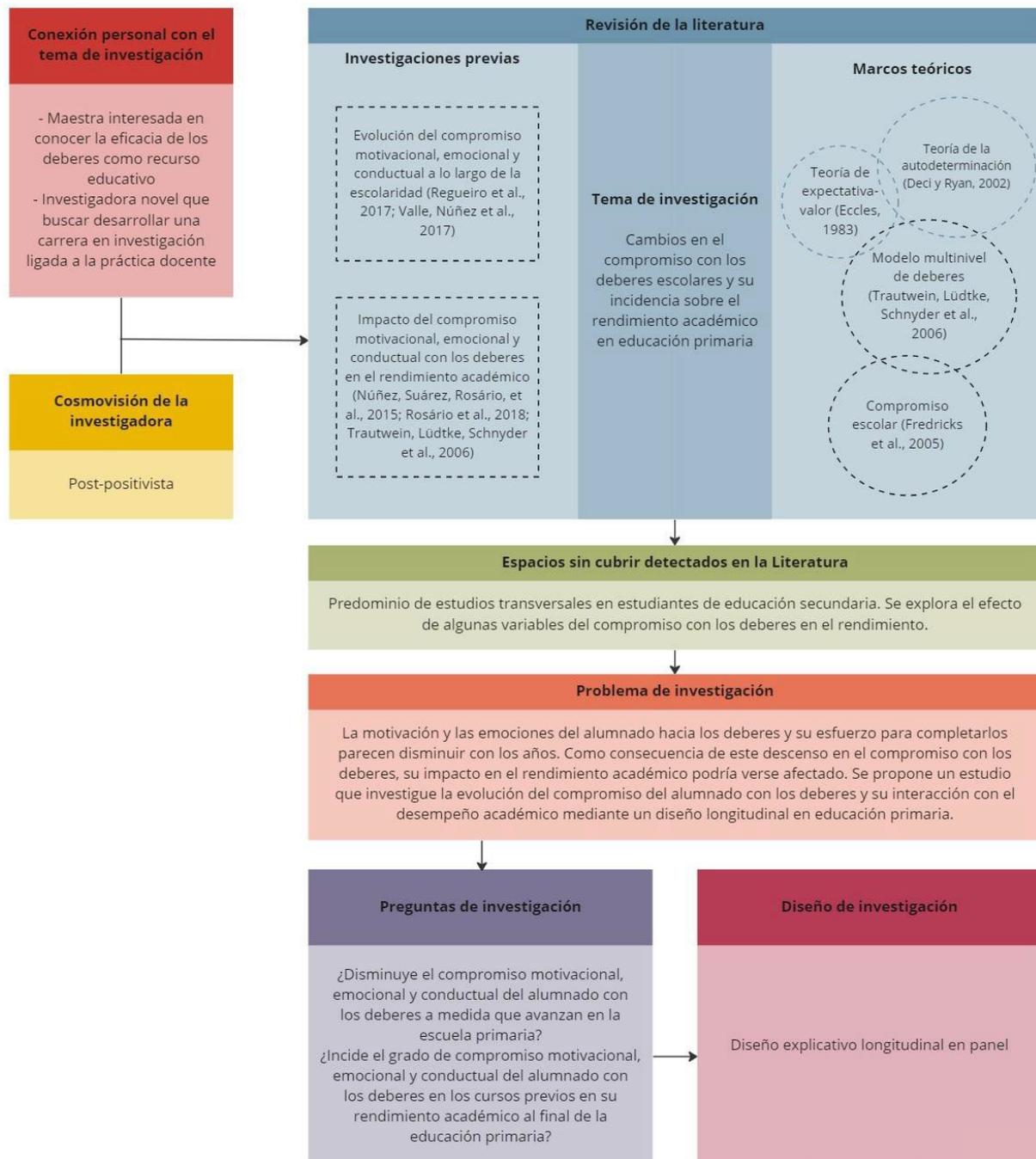
- Los deberes escolares como proceso, partiendo de la propuesta de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006). Esta se apoya a su vez en otras dos teorías fundamentales:
  - o La teoría de expectativa-valor, de Eccles (1983).
  - o La teoría de la autodeterminación, de Deci y Ryan (2002)
- La teoría del compromiso escolar (Fredricks et al., 2005).

En lo que respecta a las investigaciones previas sobre la temática, tal y como se constató en la parte teórica, son numerosas y variadas, destacando especialmente aquellas que analizaron el compromiso del alumnado con los deberes (véase, p. ej., Regueiro et al., 2017; Valle, Núñez et al., 2017) y su efecto sobre el rendimiento académico (véase, p. ej., Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Rosário et al., 2018; Valle et al., 2016). Brevemente, entre las lagunas identificadas se hallaron vacíos metodológicos relacionados con el diseño de investigación, dado que la mayoría de los estudios anteriores utilizaron diseños transversales para analizar los cambios en el compromiso de los y las estudiantes con los deberes en lugar de diseños longitudinales.

Rayuela ofrece la posibilidad de construir una representación visual del marco conceptual que permite, de un solo vistazo, conocer el punto de partida de la investigación. En la Figura 14 se muestra la representación del marco conceptual de este estudio, que incluye algunos de los elementos descritos en los pasos previos y otros que se comentan a continuación en el paso 4.

Figura 14

## Marco Conceptual de la Investigación



## 5.4.4. Paso 4: Diseño de investigación

Una vez que se ha identificado el problema de investigación que se quiere estudiar y se han concretado los objetivos que se persiguen, en base al marco conceptual de referencia, debe

seleccionarse el diseño de investigación que mejor se adapta al fenómeno de estudio. Como ya se adelantó, en el caso de esta tesis doctoral, el constructo que se analiza y la cosmovisión post-positivista de la investigadora llevan a la elección de un método de tradición cuantitativa.

Dentro de los métodos de investigación empíricos cuantitativos, se trata de una investigación no experimental. Según la clasificación de los diseños de investigación en psicología que establecieron Ato et al. (2013), se podría decir que en el presente estudio se utiliza una estrategia asociativa, dado que el objetivo principal es explorar la relación funcional existente entre un conjunto de variables. Por otra parte, ya que también es objetivo del trabajo probar modelos acerca de las relaciones existentes entre dicho conjunto de variables, se recurre a una estrategia de recogida de datos de tipo prospectivo o longitudinal –con tres momentos de medida de las variables, concretamente en tres cursos académicos consecutivos de educación primaria, a saber, 4º (T1), 5º (T2) y 6º (T3)–, pues para inferir cierta causalidad son precisos intervalos de tiempo; y en panel, dado que el grupo de sujetos es el mismo en los tres momentos temporales (Arnau y Guardia, 1990). Finalmente, dependiendo de si finalmente los modelos los ajustamos con variables manifiestas o con variables latentes, el diseño se denominaría “diseño explicativo con variables manifiestas” (DVM), o un “diseño de curvas de crecimiento” (DCCr) (Arnau y Bono, 2008b).

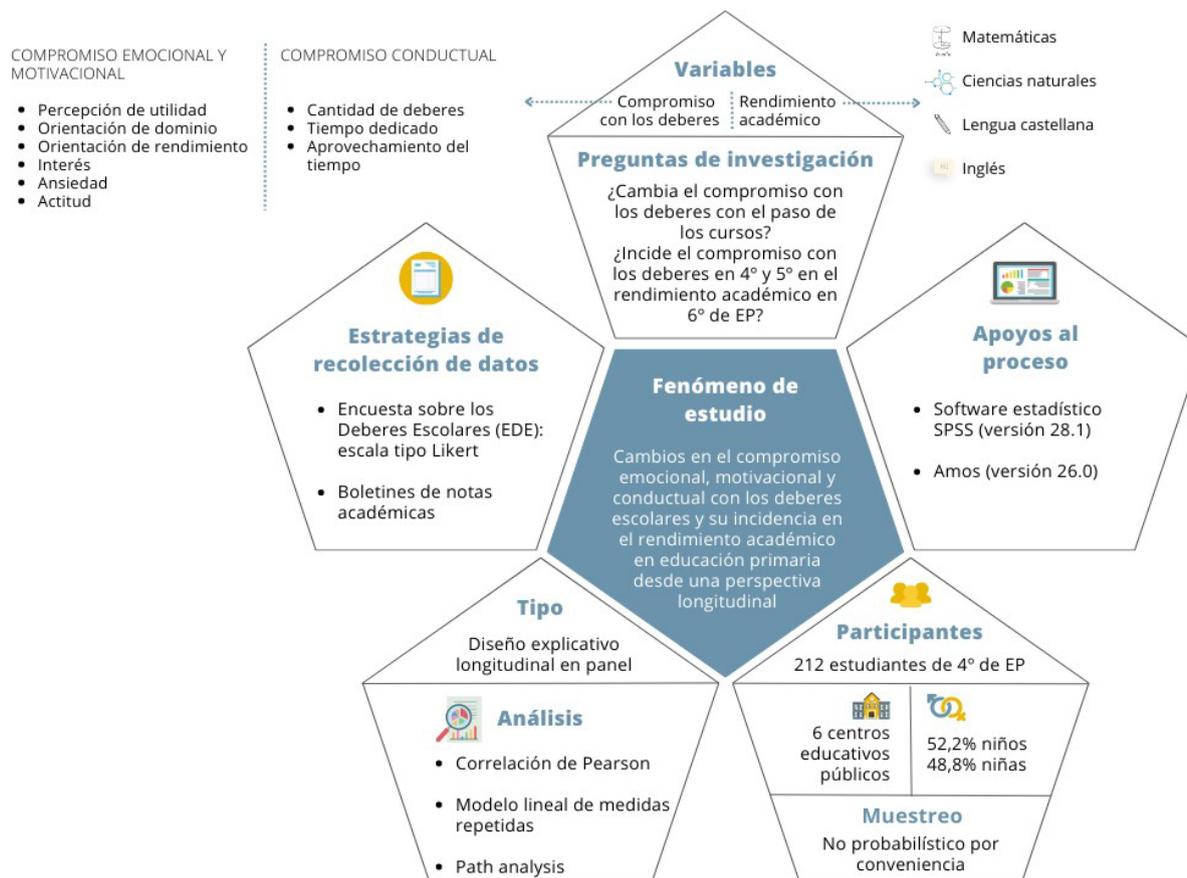
En cuanto a los elementos que conforman un diseño de investigación empírico, de acuerdo con Rayuela, estos son: la identificación de las variables de estudio y su operativización; la especificación de la población de estudio y selección de la muestra; la construcción y/o selección de instrumentos; y la concreción de los procedimientos de análisis estadístico de los datos.

En la Figura 15 se muestra una representación visual del diseño de investigación implementado que permite, de un solo vistazo, dar cuenta de los elementos más relevantes para comprender su naturaleza y alcance. El resto de elementos en ella recogidos se explican en

detalle en los pasos 5 –preguntas de investigación e hipótesis–, 6 –muestra, variables, instrumentos de medida y procedimiento– y 7 –estrategias de análisis de los datos–.

**Figura 15**

*Representación Visual del Diseño de Investigación*



**5.4.5. Paso 5: Preguntas de investigación**

A partir del problema de estudio detectado y del establecimiento de los objetivos, así como teniendo en cuenta el diseño de investigación seleccionado, con esta tesis doctoral se busca responder a dos cuestiones generales fundamentales:

1. ¿Disminuye el compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes a medida que avanzan en la escuela primaria?

2. ¿Incide el grado de compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes en los cursos previos en su rendimiento académico al final de la educación primaria?

Estas son las preguntas principales a las que se quiere dar respuesta con la presente investigación, para comprobar si, tal y como apunta la literatura previa, el compromiso del alumnado con los deberes disminuye con el paso de los años y si este afecta a su rendimiento académico. En lo que respecta a la primera, en esta investigación se observan los cambios que se producen en las variables del compromiso motivacional y emocional –percepción de utilidad, orientación motivacional intrínseca o de dominio, orientación motivacional extrínseca o de rendimiento, interés, actitud positiva y ansiedad–, y conductual –cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado y aprovechamiento del tiempo– de los y las estudiantes con las tareas que el profesorado les asigna para hacer en casa.

En consonancia con los resultados de los estudios revisados que sugieren que se producen cambios en las dimensiones del compromiso con los deberes, aquí evaluadas, con el avance en la escolarización (Regueiro et al., 2017; Regueiro, Suárez et al., 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015), se formulan las siguientes hipótesis de investigación:

H<sub>1</sub>. El compromiso motivacional y emocional con los deberes escolares –percepción de utilidad, orientación motivacional de dominio, interés y actitud positiva– disminuye progresivamente de 4º a 5º y de 5º a 6º curso (véase, p. ej., Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Regueiro et al., 2017; Regueiro, Suárez et al., 2015).

H<sub>1.1</sub>. La percepción de utilidad de los deberes en 5º es menor que en 4º curso.

H<sub>1.2</sub>. La percepción de utilidad de los deberes en 6º es menor que en 5º curso.

H<sub>1.3</sub>. La orientación motivacional intrínseca o de dominio hacia los deberes en 5º curso es menor que en 4º.

H<sub>1.4</sub>. La orientación motivacional intrínseca o de dominio hacia los deberes en 6º curso es menor que en 5º.

H<sub>1.5</sub>. El interés por los deberes en 5º es menor que en 4º curso.

H<sub>1.6</sub>. El interés por los deberes en 6º es menor que en 5º curso.

H<sub>1.7</sub>. La actitud hacia los deberes en 5º es menos positiva que en 4º curso.

H<sub>1.8</sub>. La actitud hacia los deberes en 6º es menos positiva que en 5º curso.

Debido a que, hasta donde se sabe, no se dispone de suficientes evidencias empíricas previas acerca de las variaciones en la motivación extrínseca o sobre la orientación de rendimiento del alumnado hacia los deberes ni respecto a la ansiedad asociada a su ejecución, en este estudio se explora la evolución en estas medidas del compromiso motivacional y emocional con las tareas para casa en una muestra de estudiantes a lo largo de los tres últimos cursos de la educación primaria.

H<sub>2</sub>. El compromiso conductual con los deberes escolares –cantidad de tareas realizadas de las asignadas por el personal docente, cantidad de tiempo dedicado a su ejecución y aprovechamiento de ese tiempo– del alumnado de 4º de educación primaria cambia progresivamente en el 5º y 6º curso de la etapa educativa (Regueiro et al., 2017; Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Valle, Núñez et al., 2017).

H<sub>2.1</sub>. La cantidad de deberes realizados de los prescritos por el profesorado es menor en 5º que en 4º curso.

H<sub>2.2</sub>. La cantidad de deberes realizados de los prescritos por el profesorado es menor en 6º que en 5º curso.

H<sub>2.3</sub>. El tiempo dedicado a la realización de los deberes es mayor en 5º que en 4º curso.

H<sub>2.4</sub>. El tiempo dedicado a la realización de los deberes es mayor en 6º que en 5º curso.

H<sub>2.5</sub>. El aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes en 5º es menor que en 4º curso.

H<sub>2.6</sub>. El aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes en 6º es menor que en 5º curso.

Por lo que respecta a la segunda de las preguntas de la investigación, se formulan dos cuestiones más específicas, a saber:

2.1. ¿Incide el compromiso motivacional y emocional con los deberes en 4º de educación primaria sobre el compromiso conductual con los deberes en el 5º curso?

2.2. ¿Incide el compromiso conductual con los deberes en 5º de educación primaria sobre el rendimiento académico alcanzado para las materias de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés al final de la etapa educativa?

Con estas cuestiones la investigación se explora, por un lado, el potencial explicativo de las variables del compromiso emocional y motivacional sobre las del compromiso conductual con los deberes y de estas sobre el rendimiento académico como plantea la teoría (Boekaerts, 2016; Fredricks et al., 2004; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006) y como ya se ha observado en la investigación previa (Regueiro, 2018; Rodríguez et al., 2020; Xu, 2020b), pero con carácter longitudinal y atendiendo al rendimiento alcanzado en cuatro asignaturas diferenciadas – matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés–.

Mediante el testeado de modelos, se espera encontrar relaciones entre las variables del compromiso emocional y motivacional con los deberes en 4º curso de educación primaria y las variables del compromiso conductual en 5º curso y entre estas últimas y el rendimiento asignado por el docente en 6º curso para las materias de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés. Se atenderá asimismo a los efectos indirectos de las variables relativas al compromiso motivacional y emocional con los deberes sobre el rendimiento académico a través del compromiso conductual con los deberes, tal y como han remitido diversas

investigaciones (Pan et al., 2013; Rodríguez et al., 2019, 2020; Suárez et al., 2019; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Xu, 2018b). Adicionalmente, del mismo modo que algunos estudios han puesto de manifiesto, se espera que el tiempo de deberes y su aprovechamiento expliquen en cierta medida la cantidad de tareas completadas (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015; Rodríguez et al., 2020). Atendiendo a estas evidencias, se hipotetiza que:

H<sub>3</sub>. El compromiso motivacional y emocional con los deberes escolares –percepción de utilidad, interés y actitud positiva– del alumnado de 4º de educación primaria predice el compromiso conductual en 5º –cantidad de tareas realizadas de las asignadas por el personal docente, cantidad de tiempo dedicado a su ejecución y aprovechamiento de ese tiempo–.

H<sub>3</sub>. El compromiso motivacional y emocional con los deberes escolares –percepción de utilidad, interés y actitud positiva– del alumnado de 4º de educación primaria predice el compromiso conductual en 5º –cantidad de tareas realizadas de las asignadas por el personal docente, cantidad de tiempo dedicado a su ejecución y aprovechamiento de ese tiempo–.

H<sub>3.1</sub>. La percepción de utilidad hacia los deberes en 4º afecta positivamente a la cantidad de tareas completadas de las prescritas por el profesorado en 5º curso.

H<sub>3.2</sub>. La percepción de utilidad hacia los deberes en 4º afecta positivamente a la cantidad de tiempo dedicado a su realización en 5º curso.

H<sub>3.3</sub>. La percepción de utilidad hacia los deberes en 4º afecta positivamente al aprovechamiento del tiempo en 5º curso.

H<sub>3.4</sub>. El interés hacia los deberes en 4º curso afecta positivamente a la cantidad de tareas completadas de las prescritas por el profesorado en 5º curso.

H<sub>3.5</sub>. El interés hacia los deberes en 4º curso afecta positivamente a la cantidad de tiempo dedicado a su realización en 5º curso.

H<sub>3.6</sub>. El interés hacia los deberes en 4º curso afecta positivamente al aprovechamiento del tiempo en 5º curso.

H<sub>3.7</sub>. La actitud positiva hacia los deberes en 4º curso afecta positivamente a la cantidad de tareas completadas de las prescritas por el profesorado en 5º curso.

H<sub>3.8</sub>. La actitud positiva hacia los deberes en 4º curso afecta positivamente a la cantidad de tiempo dedicado a su realización en 5º curso.

H<sub>3.9</sub>. La actitud positiva hacia los deberes en 4º curso afecta positivamente al aprovechamiento del tiempo en 5º curso.

H<sub>4</sub>. El compromiso motivacional y emocional con los deberes escolares –percepción de utilidad, interés y actitud positiva– del alumnado de 4º de educación primaria predice indirectamente el rendimiento académico en 6º a través del compromiso conductual en 5º –cantidad de tareas realizadas de las asignadas por el personal docente, cantidad de tiempo dedicado a su ejecución y aprovechamiento de ese tiempo–.

H<sub>5</sub>. El tiempo dedicado a los deberes en 5º tiene un efecto positivo sobre la cantidad de tareas completadas de las prescritas por el profesorado en el mismo curso.

H<sub>6</sub>. El aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes en 5º tiene un efecto positivo sobre la cantidad de tareas completadas de las prescritas por el profesorado en el mismo curso.

H<sub>7</sub>. El compromiso conductual en 5º –cantidad de tareas realizadas de las asignadas por el personal docente, cantidad de tiempo dedicado a su ejecución y aprovechamiento de ese tiempo– predice positivamente el rendimiento académico alcanzado en 6º para las materias de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés (Fan et al., 2017; Flunger et al., 2015; Kalenkoski y Pabilonia, 2017; Trautwein y Lüdtke, 2009).

H<sub>7.1</sub>. La cantidad de deberes realizados de los prescritos por el profesorado en 5º curso afecta positivamente al rendimiento académico alcanzado en 6º para las materias de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés.

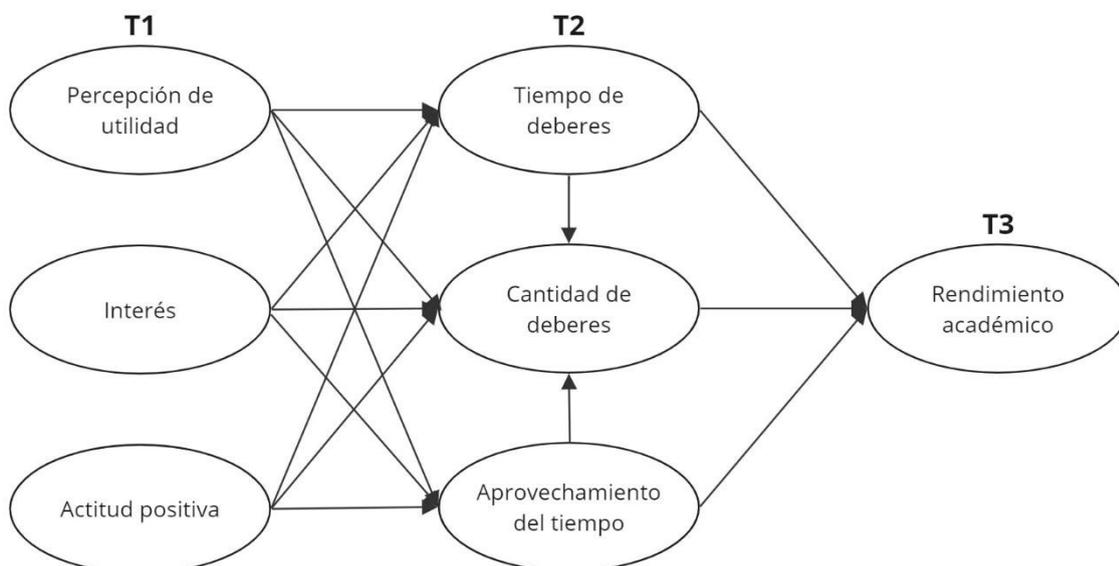
H<sub>7.2</sub>. El tiempo dedicado a la realización de los deberes en 5º curso afecta positivamente al rendimiento académico alcanzado en 6º para las materias de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés.

H<sub>7.3</sub>. El aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes en 5º curso afecta positivamente rendimiento académico alcanzado en 6º para las materias de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés.

En la Figura 16 se representan las relaciones expresadas en la formulación de las hipótesis y que constituyen el modelo hipotético inicial a contrastar.

**Figura 16**

*Modelo Hipotético Inicial*



#### 5.4.6. Paso 6: Estrategias de recogida de datos

En la recogida de los datos de investigación se distinguen tres elementos fundamentales: por lado, la muestra de la que se obtuvieron los datos; por otro lado, las

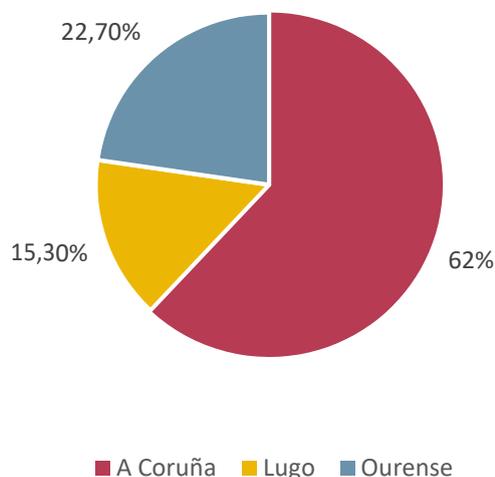
variables medidas y los instrumentos utilizados para hacerlo; y, por último, el procedimiento seguido en la recogida de la información.

#### **5.4.6.1. Selección de la muestra**

En lo que respecta a la muestra, está compuesta por alumnas y alumnos de 4º curso de educación primaria (T1) de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Se recogieron datos de estos mismos participantes en 5º curso (T2) y también al finalizar el 6º curso (T3) de la misma etapa educativa. De acuerdo con las cifras disponibles para el curso académico 2016/17, en Galicia había matriculados 137 061 alumnos y alumnas en la etapa de educación primaria (Xunta de Galicia, 2018). Para calcular el tamaño muestral necesario para lograr una muestra representativa, se estimó una cantidad ajustada a pérdidas y con nivel de confianza del 95% de 225 estudiantes (asumiendo inicialmente una mortalidad experimental entre T1 y T3 inferior al 10%). La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional en el que se tuvieron en cuenta determinados criterios como son la zona geográfica y el tipo de centro. Por otro lado, se tomó como criterio de inclusión que los y las participantes no presentaran necesidades educativas especiales (NEE).

Inicialmente, fueron eliminados aquellos sujetos que mostraron un elevado número de valores perdidos, entre dos y cinco ítems sin respuesta, en alguna de las medidas (<5,8%). Posteriormente, con la muestra definitiva, con un bajo porcentaje de valores perdidos de, aproximadamente el 1,05%, se procedió a implementar un procedimiento de imputación múltiple.

Finalmente, participaron 212 alumnas y alumnos durante los tres años en los que se realizó el estudio. El 52,2% de los y las participantes fueron varones, mientras que el 47,8% fueron mujeres. La muestra se distribuye en seis centros de educación infantil y primaria (CEIP) de titularidad pública localizados en las provincias de A Coruña (50%), Lugo (33,33%) y Ourense (16,67%) (véase Figura 17).

**Figura 17***Distribución de los Centros Educativos Participantes por Provincia*

En cuanto a la nacionalidad, el 87,8% del alumnado participante nació en España, mientras que el 12,2% provenía de otros países, entre los que se pueden destacar Rusia, Venezuela o China.

**5.4.6.2. Variables e instrumentos**

En lo que respecta a las variables del estudio, se dividen en dos grupos: las variables del compromiso del alumnado con los deberes, diferenciando entre aquellas del compromiso motivacional y emocional y aquellas del compromiso conductual, y las variables del rendimiento académico. En primer lugar, se ha operativizado el compromiso motivacional y emocional de los y las estudiantes en las variables de percepción de utilidad de los deberes, orientación de dominio, orientación de rendimiento, interés, actitud positiva y sentimientos de ansiedad. En segundo lugar, se ha hecho lo propio con el compromiso conductual con los deberes, elaborando medidas de cantidad de deberes realizados por el alumnado de los asignados por el personal docente, cantidad de tiempo que dedica a su realización y gestión eficaz o aprovechamiento de ese tiempo. Estas variables son auto-informadas por las alumnas

y alumnos. Por último, el rendimiento académico está constituido por las calificaciones finales asignadas por el profesorado en cuatro asignaturas.

Para el segundo objetivo de la investigación, y partiendo del modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006), se seleccionó como variable criterio el rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés y como variables predictoras el compromiso conductual del alumnado con los deberes escolares – cantidad de tareas realizadas de las prescritas por el profesorado, tiempo dedicado a los deberes y aprovechamiento del tiempo– y el compromiso motivacional y emocional de las y los estudiantes con estos –percepción de utilidad, interés y actitud positiva–.

En cuando a la recogida de los datos, se emplearon dos instrumentos de medida claramente diferenciados: una escala y los boletines de calificaciones académicas.

Para registrar la información acerca del compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes se empleó la técnica de encuesta a través de cuestionario. De entre las herramientas disponibles se eligió la *Encuesta sobre los Deberes Escolares* (EDE) (véase Anexo 1), que ya ha sido empleada en investigaciones anteriores con alumnado de distintas etapas educativas (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Pan et al., 2013; Regueiro et al., 2020; Regueiro, Rodríguez et al., 2015; Rodríguez-Pereiro et al., 2015; Rodríguez et al., 2021; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015; Vieites, 2022). Se trata de una escala que sigue un formato de escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta.

En este estudio se han utilizado las siguientes medidas de la EDE:

- *El compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes*: para conocer los estados afectivo-motivacionales de los alumnos y alumnas de la muestra derivados de su interacción los deberes y las emociones que les suscita su realización se han tomado las siguientes variables:

- *Percepción de utilidad*: con el fin de profundizar en las creencias motivacionales del alumnado acerca de la importancia de los deberes para lograr sus metas de aprendizaje se utilizaron dos 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;  $\alpha_{T1} = ,91$ ;  $\alpha_{T2} = ,93$ ;  $\alpha_{T3} = ,95$ ). Ambos tienen un formato de escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta con valores comprendidos entre 1 y 5 (1 = No sirven para nada, 2 = Son poco útiles, 3 = Son algo útiles, 4 = Son bastante útiles y 5 = Son muy útiles, para el primer ítem; y 1 = Nada útiles, 2 = Poco útiles, 3 = Algo útiles, 4 = Bastante útiles y 5 = Muy útiles, para el segundo ítem).
- *Orientación motivacional de dominio*: para conocer si los y las estudiantes de la muestra deciden implicarse en los deberes por motivos de carácter intrínseco, como aprender o porque disfrutan haciéndolos, se emplearon tres ítems. Por ejemplo, “*Disfruto haciendo los deberes pues me permiten aprender más*” o “*Hacer los deberes me ayuda a ser más responsable*” (3 ítems;  $\alpha_{T1} = ,59$ ;  $\alpha_{T2} = ,63$ ;  $\alpha_{T3} = ,73$ ).
- *Orientación motivacional de rendimiento*: para establecer si el alumnado decide implicarse en los deberes por razones orientadas al logro, como ser los mejores de la clase, se emplearon dos ítems: “*Hago siempre los deberes porque así mis compañeros ven que me esfuerzo y soy más popular*” y “*Hago los deberes para ser de los mejores de la clase*” (2 ítems;  $\alpha_{T1} = ,69$ ;  $\alpha_{T2} = ,72$ ;  $\alpha_{T3} = ,65$ ).
- *Interés*: para determinar en qué medida el alumnado percibe los deberes como una actividad atractiva se utilizaron tres ítems, entre ellos

*“Generalmente, creo que los deberes son muy interesantes” y “Creo que hacer los deberes en casa hace que aumente mi interés por la asignatura”* (3 ítems;  $\alpha_{T1} = ,71$ ;  $\alpha_{T2} = ,75$ ;  $\alpha_{T3} = ,78$ ).

- *Actitud positiva*: para conocer la predisposición de los alumnos y alumnas acerca de la realización de los deberes frente a otras actividades, se emplearon tres ítems. Por ejemplo, *“Me encuentro más motivado para hacer los deberes que para hacer otras cosas”* y *“De todas las tareas que hago fuera de clase, creo que hacer los deberes es una de mis tareas favoritas”* (3 ítems;  $\alpha_{T1} = ,71$ ;  $\alpha_{T2} = ,73$ ;  $\alpha_{T3} = ,75$ ).
- *Ansiedad*: para dar cuenta de si las y los estudiantes manifiestan sentimientos de nerviosismo o preocupación durante la realización de los deberes en casa se emplearon cuatro ítems, entre ellos *“Al hacer los deberes me noto preocupado y disgustado”* y *“Solo pensar en hacer los deberes me pone nervioso”* (4 ítems;  $\alpha_{T1} = ,72$ ;  $\alpha_{T2} = ,80$ ;  $\alpha_{T3} = ,76$ ).

Las variables de orientación motivacional de dominio, orientación motivacional de rendimiento, interés, actitud positiva y ansiedad siguen un formato de escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1 = Totalmente falso, 2 = Bastante falso, 3 = A veces cierto, 4 = Bastante cierto y 5 = Totalmente cierto). En la Tabla 3 se informa de los estadísticos descriptivos de los ítems utilizados para la evaluación del compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes.

Tabla 3

*Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Compromiso Motivacional y Emocional con los Deberes*

| Factor                     | Ítems   | M    |      |      | DT   |      |      | Asimetría |       |       | Curtosis |       |       |
|----------------------------|---|------|------|------|------|------|------|-----------|-------|-------|----------|-------|-------|
|                            |   | T1   | T2   | T3   | T1   | T2   | T3   | T1        | T2    | T3    | T1       | T2    | T3    |
| Percepción de utilidad     | Mi opinión sobre los deberes es que... <sup>1</sup>   | 4,52 | 4,23 | 3,74 | 0,83 | 1,01 | 1,17 | -2,07     | -1,40 | -0,86 | 4,59     | 1,49  | 0,80  |
|                            | 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? <sup>2</sup> | 4,54 | 4,22 | 3,75 | 0,76 | 1,02 | 1,15 | -2,05     | -1,52 | -0,93 | 4,94     | 2,00  | 0,23  |
| Orientación de dominio     | Disfruto haciendo los deberes pues me permiten aprender más <sup>3</sup>  | 4,29 | 3,94 | 3,42 | 1,14 | 1,23 | 1,26 | -1,63     | -1,01 | -0,50 | 1,76     | 0,06  | -0,66 |
|                            | Hacer los deberes me ayuda a comprender lo que se está dando en clase <sup>3</sup>  | 4,69 | 4,61 | 4,30 | 0,76 | 0,74 | 1,04 | -3,04     | -2,17 | -1,59 | 9,88     | 5,34  | 2,01  |
| Orientación de rendimiento | Hacer los deberes me ayuda a ser más responsable <sup>3</sup>   | 4,45 | 4,30 | 3,94 | 1,07 | 0,96 | 1,12 | -2,17     | -1,49 | -1,16 | 4,01     | 1,95  | 0,77  |
|                            | Hago siempre los deberes porque así mis compañeros ven que me esfuerzo y soy más popular <sup>3</sup>   | 2,41 | 1,92 | 1,60 | 1,48 | 1,36 | 1,04 | 0,47      | 1,20  | 1,72  | -1,21    | 0,01  | 2,07  |
| Interés                    | Hago los deberes para ser de los mejores de la clase <sup>3</sup>   | 2,28 | 2,12 | 1,71 | 1,55 | 1,41 | 1,16 | 0,77      | 0,90  | 1,64  | -1,01    | -0,60 | 1,69  |
|                            | Generalmente, creo que los deberes son muy interesantes <sup>3</sup>  | 4,02 | 3,65 | 3,10 | 1,14 | 1,25 | 1,26 | -1,22     | -0,69 | -0,84 | 0,88     | -0,41 | -0,34 |
| Actitud positiva           | REC_En general, odio los deberes <sup>3</sup>   | 4,42 | 4,00 | 3,70 | 1,10 | 1,38 | 1,33 | -1,95     | -1,15 | -0,72 | 2,85     | -0,03 | -0,61 |
|                            | Creo que hacer los deberes en casa hace que aumente mi interés por las asignaturas <sup>3</sup>   | 3,83 | 3,75 | 3,27 | 1,30 | 1,30 | 1,33 | -0,95     | -0,23 | -0,29 | -0,12    | -0,89 | -0,96 |
| Ansiedad                   | Me encuentro más motivado para hacer los deberes que para otras cosas <sup>3</sup>  | 3,52 | 2,84 | 2,69 | 1,32 | 1,30 | 1,18 | -0,46     | 0,02  | 0,21  | -0,80    | -1,02 | -0,57 |
|                            | Me encuentro de buen humor mientras estoy haciendo los deberes <sup>3</sup>   | 4,02 | 3,64 | 3,52 | 1,20 | 1,25 | 1,19 | -1,03     | -0,61 | -0,53 | 0,19     | -0,55 | -0,43 |
| Ansiedad                   | De todas las tareas que hago fuera de clase, creo que hacer los deberes es una de mis tareas favoritas <sup>3</sup>   | 3,31 | 2,81 | 2,29 | 1,36 | 1,35 | 1,27 | -0,35     | 0,11  | 0,65  | -0,95    | -1,13 | -0,68 |
|                            | Me pongo tan nervioso al hacer los deberes que no recuerdo las cosas que he aprendido <sup>3</sup>  | 1,69 | 1,75 | 1,67 | 1,17 | 1,17 | 1,14 | 1,66      | 1,44  | 1,81  | 1,71     | 0,94  | 2,36  |
|                            | Solo pensar en hacer los deberes me pone nervioso <sup>3</sup>  | 1,63 | 1,51 | 1,64 | 1,08 | 1,01 | 1,11 | 1,78      | 2,04  | 1,84  | 2,35     | 3,39  | 2,51  |
|                            | Cuando me pongo a hacer los deberes pienso en lo mal que debo estar haciéndolos <sup>3</sup>  | 1,63 | 1,64 | 1,46 | 1,13 | 1,08 | 0,89 | 1,77      | 1,81  | 2,33  | 2,07     | 2,59  | 5,49  |
|                            | Al hacer los deberes me noto preocupado y disgustado <sup>3</sup>   | 1,62 | 1,51 | 1,46 | 1,06 | 0,98 | 0,89 | 1,77      | 2,00  | 2,14  | 2,31     | 3,28  | 4,23  |

<sup>1</sup>No sirven para nada; Son poco útiles; Son algo útiles; Son bastante útiles; Son muy útiles; <sup>2</sup>Nada útiles; Poco útiles; Algo útiles; Bastante útiles; Muy útiles; <sup>3</sup>Totalmente falso; Bastante falso; A veces cierto; Bastante cierto; Totalmente cierto

- *Compromiso conductual*: para dar cuenta de la implicación ejecutiva del alumnado en la realización de los deberes se han medido las variables:

- *Cantidad de deberes realizados de los prescritos por el profesorado*: se preguntó al alumnado por el número de tareas que finaliza en casa de las que le asigna el personal docente. Para ello se utilizaron dos ítems: “*De los deberes que ponen los profesores, ¿cuántos hacer normalmente?*” y “*Algunos alumnos realizan los deberes y otros no. ¿Cuántos deberes haces tú habitualmente?*” (2 ítems;  $\alpha_{T1} = ,78$ ;  $\alpha_{T2} = ,60$ ;  $\alpha_{T3} = ,85$ ). Estos ítems siguen un formato de escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1 = Ninguno, 2 = Algunos, 3 = La mitad, 4 = Casi todos y 5 = Todos).
- *Tiempo dedicado a la realización de los deberes*: se emplearon tres ítems para conocer la cantidad de tiempo que los y las estudiantes dedican a completar los deberes en el hogar. Por ejemplo, “*Por lo general, ¿cuánto tiempo sueles dedicar al día a hacer los deberes?*” (3 ítems;  $\alpha_{T1} = ,81$ ;  $\alpha_{T2} = ,84$ ;  $\alpha_{T3} = ,82$ ). Estos ítems siguen un formato de escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (1 = Menos de 30 minutos, 2 = De 30 minutos a una hora, 3 = De una hora a hora y media, 4 = De hora y media a dos horas y 5 = Más de dos horas).

#### COMPROMISO CON LOS DEBERES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

- *Aprovechamiento del tiempo dedicado a hacer los deberes*: se emplearon dos ítems para establecer la eficacia del alumnado en la gestión del tiempo dedicado a la realización de los deberes, uno relativo a las conductas de las y los estudiantes durante su ejecución –“*Cuando estoy haciendo los deberes, me distraigo con cualquier cosa que hay a mi alrededor*”– y otro referido a sobre la percepción de aprovechamiento del tiempo –“*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?"*– (2 ítems;  $\alpha_{T1} = ,71$ ;  $\alpha_{T2} = ,75$ ;  $\alpha_{T3} = ,72$ ). Ambos tienen un formato de escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta con valores comprendidos entre 1 y 5 (1 = Siempre, 2 = Casi siempre, 3 = A veces, 4 = Casi nunca y 5 = Nunca, para el primer ítem; y 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 = Bastante útiles Lo aprovecho bastante y 5 = Lo aprovecho totalmente (me concentro en los deberes hasta que los termino), para el segundo ítem).

En la Tabla 4 se informa de los estadísticos descriptivos de los ítems utilizados para la evaluación del compromiso conductual del alumnado con los deberes.

**Tabla 4**

*Estadísticos Descriptivos de los Ítems del Compromiso Conductual con los Deberes*

| Factor          | Ítems   | M    |      |      | DT   |      |      | Asimetría |       |       | Curtosis |       |       |
|-----------------|---|------|------|------|------|------|------|-----------|-------|-------|----------|-------|-------|
|                 |   | T1   | T2   | T3   | T1   | T2   | T3   | T1        | T2    | T3    | T1       | T2    | T3    |
| Cantidad        | De los deberes que ponen los profesores, ¿cuántos haces normalmente? <sup>1</sup>   | 4,60 | 4,74 | 4,66 | 0,78 | 0,61 | 0,70 | -2,13     | -2,78 | -2,44 | 3,87     | 8,24  | 5,98  |
|                 | Algunos alumnos realizan los deberes y otros no. ¿Cuántos deberes haces tú habitualmente? <sup>1</sup>  | 4,62 | 4,73 | 4,69 | 0,82 | 0,67 | 0,74 | -2,27     | -2,76 | -2,71 | 4,16     | 7,37  | 6,84  |
| Tiempo          | Por lo general, ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) cada día de lunes a viernes? <sup>2</sup>  | 2,45 | 2,84 | 2,57 | 1,09 | 1,14 | 1,12 | 0,55      | 0,31  | 0,40  | -0,26    | -0,76 | -0,50 |
|                 | Por lo general, ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) durante el fin de semana? <sup>2</sup>   | 2,17 | 2,37 | 2,32 | 1,00 | 1,06 | 1,15 | 0,98      | 0,65  | 0,55  | 0,69     | 0,04  | -0,53 |
|                 | Por lo general, ¿cuánto tiempo sueles dedicar al día a hacer los deberes? <sup>2</sup>  | 2,37 | 2,60 | 2,31 | 1,04 | 1,12 | 1,01 | 0,67      | 0,47  | 0,59  | 0,02     | -0,54 | -0,02 |
| Aprovechamiento | Cuando estoy haciendo los deberes, me distraigo con cualquier cosa que hay a mi alrededor <sup>3</sup>  | 3,75 | 3,91 | 3,79 | 1,11 | 0,95 | 0,99 | -0,67     | -0,72 | -0,67 | -0,07    | 0,35  | 0,39  |
|                 | 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? <sup>4</sup> | 4,24 | 4,24 | 4,08 | 0,86 | 0,80 | 0,78 | -1,47     | -1,38 | -1,01 | 3,04     | 3,32  | 2,20  |

<sup>1</sup> Ninguno; Algunos; La mitad; Casi todos; Todos; <sup>2</sup> Menos 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; <sup>3</sup> Siempre; Casi siempre; A veces; Casi nunca; Nunca; <sup>4</sup> 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)

Por último, se utilizó como variable criterio el *rendimiento académico* del alumnado en cuatro materias: matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés. Esta información se obtuvo a través de los boletines de calificaciones finales facilitados por el profesorado tutor del alumnado participante en el estudio. Estos resultados se corresponden con el rendimiento medio de cada estudiante en esas asignaturas para el año escolar. Los informes fueron enviados una vez finalizado el último curso académico en el que se desarrolló la investigación. Para procesar esta información se establecieron cinco categorías del rendimiento académico: 1 = Insuficiente, 2 = Suficiente, 3 = Bien, 4 = Notable y 5 = Sobresaliente.

#### **5.4.6.3. Procedimiento**

Una vez que se tuvo clara la tradición metodológica que respondía mejor a los objetivos y a las preguntas de investigación, pasaron a seleccionarse los instrumentos para la recogida de los datos. De entre las opciones de escoger una escala que ya hubiera sido validada y diseñar una nueva, se optó por la primera. La elección se hizo en base a la disponibilidad de una herramienta adecuada para el propósito del estudio que ha sido empleada en investigaciones similares y por las restricciones temporales.

El siguiente paso fue contactar con los centros educativos que potencialmente podrían participar en el estudio. Se limitó la búsqueda a las instituciones ubicadas en la Comunidad Autónoma de Galicia, donde la investigadora cursa sus estudios de doctorado, al tratarse de un área fácilmente accesible para ella en calidad de encargada de la recogida de los datos. A todos los centros se les envió una carta informativa detallando las características de la investigación en la que eran invitados a participar (véase Anexo 2). Aquellas escuelas que finalmente aceptaron colaborar contactaron con la investigadora principal, que facilitó más datos al respecto para confirmar su interés en la colaboración. Además, a estos centros se les enviaron copias en papel de la carta informativa para las familias del alumnado de 4º de educación primaria junto con el compromiso de confidencialidad (véase Anexo 3) y el consentimiento

informado (véase Anexo 4). Los alumnos y alumnas que entregaron en el centro este documento firmado por sus familias fueron las que finalmente participaron en la investigación.

En el momento en el que se confirmó la participación del número suficiente de estudiantes se inició la recogida de los datos. Esta tarea se llevó a cabo en dos momentos diferentes: en el primer trimestre del curso académico, el alumnado respondió a la EDE para evaluar su compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes; y, al término del tercer trimestre, el profesorado tutor envió las calificaciones finales de los y las estudiantes participantes. Este procedimiento se repitió durante tres cursos escolares consecutivos.

La aplicación de los cuestionarios se desarrolló como se describe a continuación: los centros educativos y las familias que confirmaron su participación en el estudio recibieron un documento con las instrucciones para responder a los cuestionarios (véase Anexo 5) con el objetivo de que conocieran la información que se iba a recoger. Tras concertar con cada escuela el horario más adecuado para aplicar la escala de compromiso con los deberes, la investigadora principal se acercó a cada una de ellas y explicó al alumnado de cada aula las características del estudio en el que había sido invitado a participar. En concreto, antes de que respondieran al cuestionario, se informó a las alumnas y alumnos de la importancia de contestar con sinceridad a cada una de las preguntas formuladas, haciendo especial hincapié en que los datos recogidos solo serían conocidos por la investigadora principal y se utilizarían únicamente con fines de investigación. Tras esto, se dieron las directrices necesarias para cubrir los cuestionarios, por ejemplo, que no debían dejar ninguna pregunta sin contestar y que no había respuestas correctas o incorrectas. En los cursos subsiguientes se repitió este mismo sistema, si bien se verificó que los centros educativos y las familias del alumnado deseaban continuar colaborando en la investigación.

En lo referente a la segunda fase de la recogida de datos, las calificaciones finales del alumnado se recopilaron tras la clausura del tercer trimestre escolar de 6º curso (T3). En este

caso, la investigadora solicitó a los y las docentes que tutorizaban a los distintos grupos que facilitaran la lista con los resultados de las alumnas y alumnos en cada asignatura indicando solamente el número de clase de cada participante. Para el propósito del estudio solo se tomaron las calificaciones en matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés. Al final del curso escolar se le recordó al profesorado que enviara estos datos.

A medida que se iban recogiendo los datos de las escalas y del rendimiento del alumnado, se volcaron los datos en una base de datos del programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) y se inició el proceso de codificación. Esta primera etapa en el tratamiento de los datos consistió en asignar un código numérico identificativo a cada participante y en atribuir valores numéricos a las variables nominales –p. ej., sexo, nombre del centro educativo, nacionalidad–.

Por último, con la intención de facilitar la custodia de la información recogida y garantizar su preservación, se ha elaborado un plan de gestión de datos con la herramienta DMP Online (véase Anexo 6). En este documento se describen aspectos tales como el proceso de recogida de los datos, la documentación y metadatos que los acompañan, las cuestiones éticas relativas a su tratamiento y su cumplimiento, el almacenamiento y copia de seguridad de los datos, las estrategias de selección y preservación implementadas, la posibilidad de intercambio de datos y, finalmente, las responsabilidades y recursos para su gestión.

#### **5.4.7. Paso 7: Estrategias de análisis de datos**

En lo relativo a las estrategias de análisis de los datos recopilados se han implementado aquellas que, se considera, se ajustan mejor a las características de la investigación. Estas estrategias se han seleccionado también para alcanzar los objetivos del estudio con el menor sesgo posible.

En primer lugar, debido a la mortandad experimental esperable en una investigación longitudinal de tres años, se prescindió de aquellos sujetos que mostraron un elevado número

de valores perdidos –entre dos y cinco ítems sin respuesta– en alguna de las medidas (< 5,8%), y, seguidamente, se trataron con imputación múltiple los valores perdidos (1,05%).

A continuación, se realizaron los análisis descriptivos de los ítems para comprobar que los datos recopilados cumplieran con los supuestos de normalidad –media, desviación estándar, asimetría y curtosis–. Posteriormente, se procedió al análisis factorial confirmatorio de la EDE con el objetivo de evaluar la validez de la estructura factorial para la muestra de esta investigación. Seguidamente, se construyeron los factores para cada una de las dimensiones del compromiso con los deberes escolares exploradas.

En lo referente al primer objetivo, para analizar los posibles cambios en el compromiso motivacional, emocional y conductual a lo largo de los tres cursos académicos estudiados, se recurrió a los *modelos de análisis de varianza (ANOVA) con medidas repetidas*. Para atender adecuadamente a este análisis se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables, como los indicadores de tendencia central (media), de dispersión (desviación estándar) y de distribución (asimetría y curtosis)<sup>23</sup> para asegurar que los datos de investigación cumplieran los requisitos paramétricos. Se llevaron a cabo asimismo análisis de correlación bivariada para establecer el grado de relación de las tres medidas de las variables objeto de estudio aplicando el coeficiente de correlación de Pearson. En aquellos casos en los que se identificaron correlaciones estadísticamente significativas entre las medidas tomadas en los tres puntos de tiempo definidos –T1, T2 y T3– se probaron los modelos lineales generales de análisis de varianza de medidas repetidas.

Los modelos lineales generales sirven para estudiar el efecto de uno o más factores intrasujeto sobre una variable dependiente. El uso correcto del ANOVA de medidas repetidas

---

<sup>23</sup> Según Curran et al. (1996) se establecen como valores normales para los estadísticos descriptivos de distribución aquellos que van hasta 2 en el caso de la asimetría y hasta 7 en el caso de la curtosis; se consideran valores moderadamente normales aquellos entre 2 y 3 para la asimetría y entre 7 y 21 para la curtosis; y se contemplan como valores extremadamente no normales aquellos superiores a 7 en el caso de la asimetría y a 21 en el caso de la curtosis.

requiere que se cumplan los siguientes supuestos: a) las respuestas de los distintos sujetos de la muestra son independientes; b) la distribución de las variables dependientes múltiples es normal multivariada; y c) el conjunto de datos no presenta pérdida de observaciones (Arnau y Bono, 2008b).

Así, se estudió la homogeneidad de las matrices de covariancia y la esfericidad de la matriz de covariancia común mediante la prueba de esfericidad de Mauchly (1940) atendiendo al estadístico  $W$ . Cuando se pudo aceptar la hipótesis de esfericidad ( $p \geq ,05$ ) se atendió al estadístico univariado de esfericidad asumida. En aquellos casos en los que el estadístico  $W$  llevó al rechazo a la hipótesis de esfericidad (Kirk, 1982, p. 55), se optó por asumir el estadístico  $F$  univariado estimando el índice corrector épsilon de Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt y atender, alternativamente, a la prueba multivariante  $-\lambda$  de Wilks– como estadístico multivariado. Para los análisis *post hoc* se estudiaron las comparaciones por pares para identificar qué medias eran iguales y cuáles no lo eran. Las medias se representaron en gráficos de perfil para cada una de las variables contempladas en el estudio. Por otro lado, cuando las pruebas de contraste intrasujetos informaron de componente lineal no significativo, se atendió al componente cuadrático para determinar si las diferencias de medias se daban a este nivel.

En relación al segundo de los objetivos, con el propósito de establecer el potencial explicativo de las variables del compromiso del alumnado con los deberes sobre el rendimiento académico, desde una perspectiva longitudinal, se diseñó un análisis de trayectorias o *path analysis* ajustado a los marcos teóricos de referencia y a las evidencias de los estudios previos. Primero, se realizaron los análisis descriptivos y de correlaciones para las variables incorporadas en atención a este segundo objetivo. Para evaluar el ajuste del *path analysis*, además del chi-cuadrado ( $\chi^2$ ), se utilizaron, como recomienda Byrne (2016), los siguientes indicadores: (a) el índice de bondad de ajuste (GFI); (b) el índice de ajuste comparativo (CFI);

y (c) un índice basado en la parsimonia, el error medio cuadrático de aproximación (RMSEA) y sus intervalos de confianza del 90%. De acuerdo con Byrne (2016), el modelo propuesto se ajustará bien cuando  $GFI > 0,90$ ;  $CFI > 0,95$ ; y  $RMSEA \leq 0,05$ .

En lo que respecta a los apoyos tecnológicos utilizados en esta investigación, se ha empleado, por un lado, el programa SPSS en su versión 28.1. Por otro lado, se ha recurrido al software estadístico *Amos* (Analysis of Moment Structures) en su versión 26.0 para testar los modelos hipotetizados (Byrne, 2016). En ambos casos se hizo uso de las licencias de ambos programas facilitadas por la Universidade da Coruña.

#### **5.4.8. Paso 8: Fiabilidad y validez de la investigación**

Para garantizar el rigor y la credibilidad del estudio, se describen las medidas adoptadas para asegurar la fiabilidad y validez del diseño de investigación y de los datos recogidos. En lo que atañe al planteamiento metodológico del estudio, dado que en la investigación educativa es complicado alcanzar la seguridad de las conclusiones (validez interna) y su generalización (validez externa) de manera simultánea, la naturaleza del diseño utilizado lleva a la adopción de mecanismos que permitan que los resultados sean generalizables a otro grupo (Jorrín-Abellán et al., 2021). Para ello, se ha procurado lograr un tamaño muestral lo suficientemente amplio y diverso.

Por otra parte, se ha atendido a la fiabilidad y a la validez del conjunto de datos recopilado. La fiabilidad de los datos se valoró con la consistencia interna o fiabilidad entre los ítems. Para ello, se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio de las medidas de la EDE recogidas con el propósito de obtener información sobre el compromiso del alumnado con los deberes escolares y se han calculado los coeficientes de *alpha de Cronbach* para establecer la fiabilidad de los factores empleados en esta investigación (véase subapartado 5.4.6.2). Siguiendo a Morales (2007), se ha determinado que los coeficientes superiores a ,60 son considerados como aceptables para las escalas utilizadas en estudios de ciencias sociales. En

cuanto a la validez, que, como ya se mencionó, se refiere al grado en que la evidencia acumulada documenta y apoya una interpretación de los resultados de un instrumento en función de los objetivos de investigación (Mertler, 2016), se ha podido comprobar remitiéndose a las investigaciones previas que han empleado este mismo instrumento y variables (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Pan et al., 2013; Regueiro et al., 2020; Rodríguez-Pereiro et al., 2015; Rodríguez et al., 2021; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015).

#### **5.4.9. Paso 9: Principios éticos**

Finalmente, tanto para el diseño como para el desarrollo de esta investigación se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas necesarias para garantizar la veracidad e integridad del estudio. Para que una investigación cumpla con los requisitos éticos fundamentales debe justificar pertinentemente su valor y calidad metodológica, hacer balance de los riesgos y beneficios que supone para las personas participantes y asegurar su valoración por expertos y expertas ajenos a la misma.

En el capítulo I de la tesis doctoral se especificó su relevancia a nivel social y científico, así como la validez del método seleccionado (véase capítulo I, apartado 1.2), un aspecto que también ha sido abordado anteriormente en los pasos 4 y 8. La investigación ha intentado reducir lo máximo posible cualquier riesgo que se pudiera derivar de su implementación, destacando entre las medidas adoptadas la codificación de la información obtenida de los cuestionarios y los informes de las calificaciones del alumnado, o el acceso restringido a los datos. Entre los beneficios, aunque los y las participantes no se vean directamente afectados por los resultados del estudio, cabe apuntar que, a partir del conocimiento generado por esta investigación, podrían derivarse interesantes implicaciones educativas para una prescripción de deberes que motive al alumnado y favorezca su implicación con estos. Por último, dentro de los estudios de doctorado este trabajo ha superado satisfactoriamente la evaluación del plan

inicial de investigación y dos seguimientos anuales posteriores efectuados por el profesorado de la comisión académica del programa. Igualmente, la obtención de financiación para el desarrollo de la investigación en dos convocatorias competitivas podría considerarse como un indicador de la validez de su planteamiento, abalado por especialistas en el área de las ciencias de la educación y del comportamiento.

En cuanto a los principios éticos que rigen esta tesis doctoral, se han seguido fielmente las directrices del Comité de Ética de la Investigación y la Docencia de la Universidad de A Coruña (2018)<sup>24</sup>. De especial mención son las medidas establecidas para asegurar que no se infligían daños a las personas participantes; garantizar su anonimato y la confidencialidad de los datos; salvaguardar la obtención del consentimiento informado; velar por creación de una atmósfera de confianza y evitar el intrusismo; y cerciorarse de la interpretación no fraudulenta de los datos (American Educational Research Association, 2011).

Al estar la muestra formada por alumnado menor de 18 años se hizo imprescindible elaborar para las familias, también para los centros educativos, un documento informativo (véase Anexo 2) en el que se especificaba el propósito de la investigación y el tipo de participación que se esperaba de los y las estudiantes. Esta carta se acompañó de un compromiso de confidencialidad (véase Anexo 3) en el que se detallaban las acciones para preservar la privacidad y el anonimato de la información aportada por los y las participantes, para retirarse del estudio o para acceder a los resultados del trabajo. Por otro lado, para confirmar su participación, las personas representantes legales firmaron un consentimiento informado (véase Anexo 4), indicando el tipo de tratamiento de los datos que autorizaban y, de ser el caso, la información que solicitaban conocer.

---

<sup>24</sup> Normativa disponible es <https://www.udc.es/es/investigacion/etica/normativa/>

Debido al carácter longitudinal de este estudio, en el que además de las respuestas a los cuestionarios se recogió información personal relativa a variables sociodemográficas y al rendimiento académico del alumnado en tres años escolares consecutivos, los datos se trataron mediante códigos numéricos para que no se pudieran atribuir a la persona participante sin usar información complementaria. En este caso, la investigadora de la tesis doctoral fue la única responsable de ejecutar el proceso de codificación y, en consecuencia, nadie más ha conocido la identidad de las y los participantes. Esta decisión también se ha tomado para favorecer la comunicación de los resultados a aquellas familias que lo deseen.

Aunque en los estudios de corte cuantitativo normalmente no se interactúa con las personas participantes en la misma medida que en los cualitativos o mixtos, también es importante procurar una relación de confianza mutua. En lo que respecta a esta investigación, por una parte, se buscó el respaldo tanto de las familias como del profesorado tutor para que decidieran implicarse voluntariamente, habiendo confirmado que se garantizaba la seguridad de sus hijas e hijos o sus estudiantes. Por otra parte, se fomentó que los alumnos y alumnas comprendieran los aspectos clave del estudio y la relevancia de su contribución, al tiempo que se les insistía en el carácter voluntario de su participación y en la ausencia de consecuencias negativas para aquellos y aquellas que decidieran no hacerlo. De cara a controlar la validez de los datos, a las alumnas y alumnos que finalmente accedieron a cubrir los cuestionarios se les dieron instrucciones para su correcta cumplimentación.

Por último, como ya se indicó al principio de la tesis doctoral, para la redacción del informe se ha optado por el lenguaje inclusivo. Esta decisión fue tomada con el propósito de evitar sesgos en la interpretación de los datos, especialmente en lo relativo al género (American Psychological Association, 2020). De esta forma, se ha evitado el uso del masculino genérico y se ha apostado por el uso de fórmulas más inclusivas, como el empleo de pares de femenino

y masculino, sustantivos colectivos para referir conjuntos de personas o construcciones impersonales, entre otras (Naciones Unidas, 2019)





# Capítulo VI

---

DESCRIPCIÓN Y  
ANÁLISIS DE LOS  
RESULTADOS





## Capítulo VI: Descripción y análisis de los resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del tratamiento estadístico de los datos recogidos durante el desarrollo del estudio para dar respuesta a los objetivos intelectuales marcados (apartado 5.4.2.) y a las preguntas de investigación (véase apartado 5.4.4.) descritos en el capítulo V. En concreto, son dos las preguntas generales a las que se quiere dar respuesta: (a) ¿Disminuye el compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes a medida que avanzan en la escuela primaria?, y (b), ¿incide el grado de compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes en los cursos previos en su rendimiento académico al final de la educación primaria? Esta segunda pregunta se desglosa en dos más específicas: (b<sub>1</sub>) ¿Incide el compromiso motivacional y emocional con los deberes en 4º de educación primaria sobre el compromiso conductual con los deberes en el 5º curso?, y (b<sub>2</sub>) ¿Incide el compromiso conductual con los deberes en 5º de educación primaria sobre el rendimiento académico alcanzado para matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés al final de la etapa educativa?

Con el objeto último de responder a estas cuestiones se llevan a cabo, en primer lugar, los análisis descriptivos preceptivos para comprobar que los datos se encuentran dentro de los parámetros de normalidad. Seguidamente, se procede al estudio de correlaciones entre las variables comprometidas en los objetivos del trabajo con el propósito de observar interacciones concernientes a las preguntas de investigación. Con la finalidad de dar respuesta a la primera pregunta se llevan a cabo varios modelos lineales generales ANOVA de medidas repetidas, que permiten observar el cambio de varianza intrasujeto en cada una de las variables del compromiso con los deberes. En lo que respecta a la segunda cuestión, con el fin de establecer el potencial explicativo del compromiso motivacional y emocional con los deberes en 4º en el compromiso conductual en 5º, y de este sobre el rendimiento académico en 6º, se emplea la estrategia de *path analysis* que se contrastará para cada una de las materias objeto de estudio.

## 6.1. Cambios en el compromiso con los deberes escolares en educación primaria

### 6.1.1. Evolución del compromiso motivacional y emocional con los deberes

Para contrastar la primera hipótesis de la investigación ( $H_1$ ) acerca de la disminución del compromiso motivacional y emocional del alumnado de educación primaria con los deberes de 4º (T1) a 5º (T2) y de 5º a 6º curso (T3) de educación primaria se realizaron varios ANOVA de medidas repetidas. Se tomaron como variables intrasujeto la percepción de utilidad que los y las estudiantes tienen de los deberes, la adopción de una orientación de dominio y de rendimiento para implicarse en su realización, el interés hacia las tareas para hacer en casa, la actitud positiva hacia las mismas y los sentimientos de ansiedad asociados a su realización, medidas en tres puntos de tiempo, concretamente, una vez por curso académico.

En la Tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos para las tres medidas temporales de la variable de *percepción de utilidad* de los deberes escolares.

**Tabla 5**

*Estadísticos Descriptivos de la Variable Percepción de Utilidad en T1, T2 y T3*

|                           | <i>N</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>Asimetría</i> | <i>Curtosis</i> |
|---------------------------|----------|---------------|---------------|----------|-----------|------------------|-----------------|
| Percepción de Utilidad T1 | 212      | 1,00          | 5,00          | 4,53     | 0,76      | -2,03            | 4,51            |
| Percepción de Utilidad T2 | 212      | 1,00          | 5,00          | 4,23     | 0,98      | -1,43            | 1,68            |
| Percepción de Utilidad T3 | 212      | 1,00          | 5,00          | 3,75     | 1,13      | 0,90             | ,17             |
| <i>N válido</i>           | 212      |               |               |          |           |                  |                 |

Tras comprobar que los valores de esta variable se ubican dentro de los parámetros de normalidad (Curran et al., 1996; Finney y DiStefano, 2013), se llevó a cabo el análisis de correlación bivariada para estudiar la relación que presentan las tres medidas entre ellas. En la Tabla 6 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson para la variable percepción de utilidad, observándose importantes correlaciones positivas entre la percepción con la que los deberes son vistos como una herramienta útil por el alumnado en 4º y en 5º ( $r = ,447$ ;  $p < ,001$ ) y en 5º y en 6º curso ( $r = ,542$ ;  $p < ,001$ ). Si bien la correlación entre la percepción de

utilidad de los deberes en 4º y en 6º sigue siendo positiva, podría ser más baja ( $r = ,296$ ;  $p < ,001$ ).

**Tabla 6**

*Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas de Percepción de Utilidad*

|                              | 1     | 2     | 3 |
|------------------------------|-------|-------|---|
| 1. Percepción de Utilidad T1 | -     | -     | - |
| 2. Percepción de Utilidad T2 | ,447* | -     | - |
| 3. Percepción de Utilidad T3 | ,296* | ,542* | - |

\* $p < ,001$

Una vez establecida la existencia de una relación significativa entre las medidas, se analizaron las diferencias de varianzas a través del ANOVA de medidas repetidas. El estudio de medidas repetidas requiere que las varianzas de las diferencias entre todos los pares de observaciones sean iguales (Caleja et al., 2015). Dado que el estadístico  $W$  de Mauchly (1940) sugiere que para las medidas de la percepción de utilidad las varianzas no son homogéneas ( $p \leq ,001$ ) (Kirk, 1982, p. 55), se atiende al ajuste de los grados de libertad mediante los correctores épsilon de Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt (véase Tabla 7).

**Tabla 7**

*Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para la Percepción de Utilidad*

| Variable               | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | $p$  | Épsilon            |             |                 |
|------------------------|--------------|---------------------|----|------|--------------------|-------------|-----------------|
|                        |              |                     |    |      | Greenhouse-Geisser | Huynh-Feldt | Límite inferior |
| Percepción de Utilidad | ,929         | 14,549              | 2  | ,001 | ,934               | ,943        | ,500            |

Tal y como puede observarse en las Tablas 8 y 9, tanto los análisis univariados (Greenhouse-Geisser:  $p \leq ,001$ ; Huynh-Feldt:  $p \leq ,001$ ) como los análisis de estadísticos multivariados, por ejemplo, el estadístico lambda de Wilks ( $p \leq ,001$ ), sugieren la existencia de diferencias significativas en las tres medidas obtenidas para la percepción de utilidad de los

deberes y, en consecuencia, el rechazo la hipótesis nula de igualdad de medias. Así, la percepción de utilidad que los y las estudiantes tienen de los deberes no es la misma en los tres momentos temporales definidos.

**Tabla 8**

*Ajuste de los Grados de Libertad para la Percepción de Utilidad*

| Origen                               |                     | Suma de cuadrados<br>tipo III | gl     | Media<br>cuadrática | F     | <i>p</i> |
|--------------------------------------|---------------------|-------------------------------|--------|---------------------|-------|----------|
| Percepción de<br>Utilidad            | Esfericidad asumida | 58,67                         | 2      | 29,36               | 54,88 | ,000     |
|                                      | Greenhouse-Geisser  | 58,67                         | 1,87   | 31,40               | 54,88 | ,000     |
|                                      | Huynh-Feldt         | 58,67                         | 1,89   | 31,12               | 54,88 | ,000     |
|                                      | Límite inferior     | 58,67                         | 1,00   | 58,67               | 54,88 | ,000     |
| Error<br>(percepción de<br>utilidad) | Esfericidad asumida | 213,83                        | 400    | ,54                 |       |          |
|                                      | Greenhouse-Geisser  | 213,83                        | 373,66 | ,57                 |       |          |
|                                      | Huynh-Feldt         | 213,83                        | 377,05 | ,57                 |       |          |
|                                      | Límite inferior     | 213,83                        | 200,00 | 1,07                |       |          |

**Tabla 9**

*Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para la Percepción de Utilidad*

| Efecto                 |                 | Valor | F      | GI de la hipótesis | GI del error | <i>p</i> |
|------------------------|-----------------|-------|--------|--------------------|--------------|----------|
| Percepción de Utilidad | Lambda de Wilks | ,698  | 43,149 | 2,00               | 199,00       | ,000     |

El estudio *post hoc* de las comparaciones por pares sugiere que la percepción de utilidad cae significativamente desde 4º a 6º de educación primaria (véase Tabla 10).

**Tabla 10**

*Comparaciones de la Percepción de Utilidad en T1, T2 y T3*

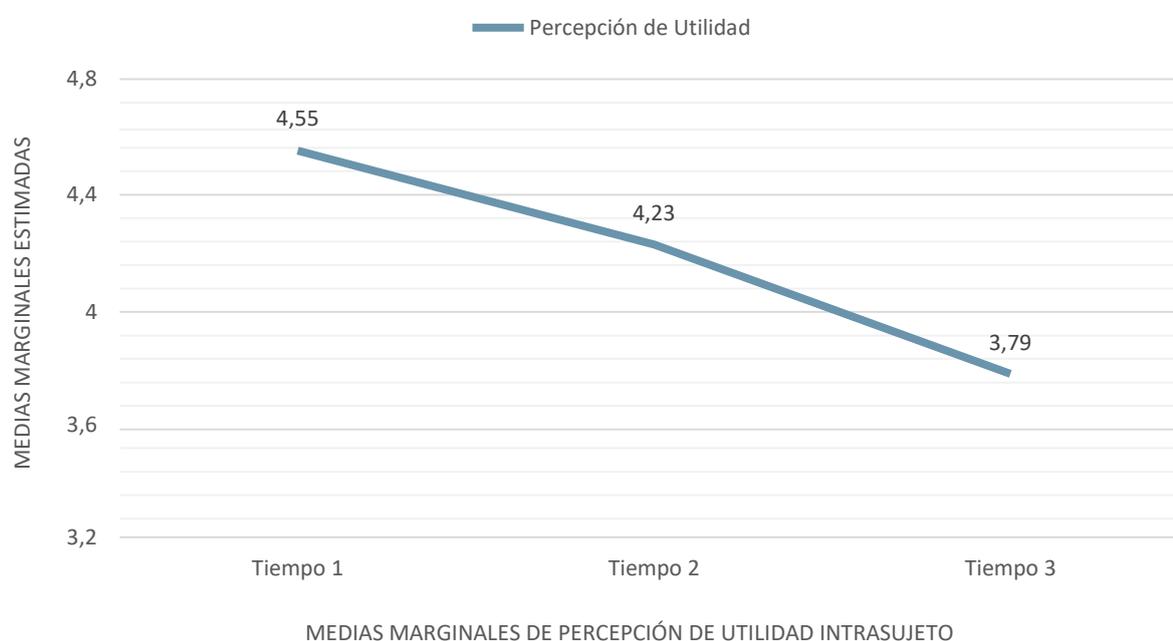
| (I) Percepción<br>de Utilidad | (J) Percepción<br>de Utilidad | Diferencia de<br>medias (I-J) | Desv.<br>Error | <i>p</i> | 95% de intervalo de confianza para<br>diferencia |                 |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------|----------|--|-----------------|
|                               |                               |                               |                |          | Límite inferior                                  | Límite superior |
| 1                             | 2                             | ,323*                         | ,066           | ,000     | ,193   | ,454            |
|                               | 3                             | ,761*                         | ,082           | ,000     | ,600   | ,923            |
| 2                             | 1                             | -,323*                        | ,066           | ,000     | -,454  | -,193           |
|                               | 3                             | ,438*                         | ,070           | ,000     | ,300   | ,575            |
| 3                             | 1                             | -,761*                        | ,082           | ,000     | -,923  | -,600           |
|                               | 2                             | -,438*                        | ,070           | ,000     | -,575  | -,300           |

\**p* < ,05

En la Figura 18 se refleja la disminución progresiva de esta variable del compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes escolares a lo largo de los tres cursos académicos de educación primaria en los que se desarrolló la investigación. Estos resultados llevan a aceptar las hipótesis de cambio para la variable percepción de utilidad de los deberes ( $H_{1.1}$  y  $H_{1.2}$ ) que sugerían la disminución del valor de utilidad que las alumnas y alumnos confieren a estas tareas a medida que avanzan en la escolaridad primaria de 4º a 5º y de 5º a 6º.

### Figura 18

*Gráfico de Perfil de la Percepción de Utilidad entre 4º y 6º Curso de Educación Primaria*



En la Tabla 11 se recogen los estadísticos descriptivos para las tres medidas temporales de la variable de *orientación de dominio* hacia los deberes escolares.

**Tabla 11**

*Estadísticos Descriptivos de la Variable de Orientación de Dominio en T1, T2 y T3*

|                           | N   | Mínimo | Máximo | M    | DT   | Asimetría | Curtosis |
|---------------------------|-----|--------|--------|------|------|-----------|----------|
| Orientación de Dominio T1 | 212 | 1,00   | 5,00   | 4,49 | 0,74 | -1,89     | 3,80     |
| Orientación de Dominio T2 | 212 | 1,00   | 5,00   | 4,27 | 0,76 | -1,44     | 2,63     |
| Orientación de Dominio T3 | 212 | 1,00   | 5,00   | 3,92 | 0,91 | -1,03     | 0,72     |
| <i>N válido</i>           | 212 |        |        |      |      |           |          |

Después de constatar que las variables presentan una distribución normal, se realizó el análisis de correlación para estudiar la relación que muestran las tres medidas entre ellas. En la Tabla 12 se recogen los coeficientes de correlación de Pearson para la variable orientación de dominio, observándose una importante correlación positiva entre la adopción por parte del alumnado de este tipo de motivos intrínsecos para la realización de los deberes en 5º y en 6º ( $r = ,514$ ;  $p < ,001$ ). Aunque las correlaciones entre la orientación de dominio en 4º y 5º ( $r = ,235$ ;  $p < ,001$ ) y en 5º y 6º ( $r = ,231$ ;  $p < ,001$ ) curso siguen siendo positivas, podrían ser más bajas.

**Tabla 12**

*Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas de Orientación de Dominio*

|                              | 1     | 2     | 3 |
|------------------------------|-------|-------|---|
| 1. Orientación de Dominio T1 | -     | -     | - |
| 2. Orientación de Dominio T2 | ,235* | -     | - |
| 3. Orientación de Dominio T3 | ,231* | ,514* | - |

\* $p < ,001$

Al igual que en el caso de la percepción de utilidad de los deberes, como el estadístico  $W$  de Mauchly (1940) sugiere que las varianzas no son homogéneas ( $p \leq ,05$ ), se atiende al ajuste de los grados de libertad mediante los índices correctores de épsilon (véase Tabla 13).

**Tabla 13**

*Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para la Orientación de Dominio*

| Variable               | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | $p$  | Épsilon            |             |                 |
|------------------------|--------------|---------------------|----|------|--------------------|-------------|-----------------|
|                        |              |                     |    |      | Greenhouse-Geisser | Huynh-Feldt | Límite inferior |
| Orientación de Dominio | ,955         | 8,605               | 2  | ,014 | ,957               | ,967        | ,500            |

Tal y como puede observarse en las Tablas 14 y 15, tanto los análisis univariados (Greenhouse-Geisser:  $p \leq ,001$ ; Huynh-Feldt:  $p \leq ,001$ ) como los análisis de estadísticos multivariados, por ejemplo, el estadístico lambda de Wilks ( $p \leq ,001$ ) sugieren rechazar la

hipótesis nula de igualdad de medias y concluir que la orientación de dominio hacia los deberes no es la misma en los tres momentos temporales definidos.

**Tabla 14**

*Ajuste de los Grados de Libertad para la Orientación de Dominio*

| Origen                            |                     | Suma de cuadrados<br>tipo III | gl     | Media<br>cuadrática | F     | <i>p</i> |
|-----------------------------------|---------------------|-------------------------------|--------|---------------------|-------|----------|
| Orientación de<br>Dominio         | Esfericidad asumida | 30,71                         | 2      | 15,35               | 35,69 | ,000     |
|                                   | Greenhouse-Geisser  | 30,71                         | 1,91   | 16,04               | 35,69 | ,000     |
|                                   | Huynh-Feldt         | 30,71                         | 1,93   | 15,88               | 35,69 | ,000     |
|                                   | Límite inferior     | 30,71                         | 1,00   | 30,71               | 35,69 | ,000     |
| Error (orientación<br>de dominio) | Esfericidad asumida | 162,63                        | 378    | ,43                 |       |          |
|                                   | Greenhouse-Geisser  | 162,63                        | 361,81 | ,45                 |       |          |
|                                   | Huynh-Feldt         | 162,63                        | 365,43 | ,45                 |       |          |
|                                   | Límite inferior     | 162,63                        | 189,00 | ,86                 |       |          |

**Tabla 15**

*Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para la Orientación de Dominio*

| Efecto                 |                 | Valor | F      | Gl de la hipótesis | Gl del error | <i>p</i> |
|------------------------|-----------------|-------|--------|--------------------|--------------|----------|
| Orientación de Dominio | Lambda de Wilks | ,747  | 31,788 | 2,00               | 188,00       | ,000     |

El estudio *post hoc* establece diferencias de medias para los tres pares, constatándose que la orientación de dominio decae significativamente desde 4º a 6º (véase Tabla 16).

**Tabla 16**

*Comparaciones de la Orientación de Dominio en T1, T2 y T3*

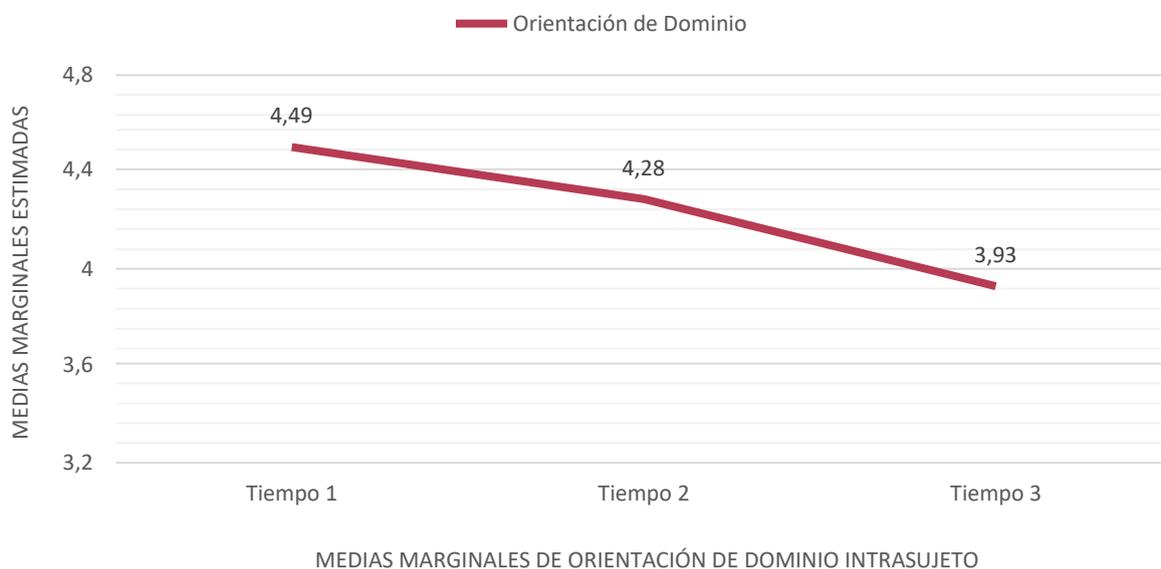
| (I) Orientación<br>de Dominio | (J) Orientación<br>de Dominio | Diferencia de<br>medias (I-J) | Desv.<br>Error | <i>p</i> | 95% de intervalo de confianza para<br>diferencia |                 |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------|----------|--|-----------------|
|                               |                               |                               |                |          | Límite inferior                                  | Límite superior |
| 1                             | 2                             | ,214*                         | ,067           | ,002     | ,081   | ,347            |
|                               | 3                             | ,563*                         | ,073           | ,000     | ,419   | ,707            |
| 2                             | 1                             | -,214*                        | ,067           | ,002     | -,347  | -,081           |
|                               | 3                             | ,349*                         | ,061           | ,000     | ,229   | ,469            |
| 3                             | 1                             | -,563*                        | ,073           | ,000     | -,707  | -,419           |
|                               | 2                             | -,349*                        | ,061           | ,000     | -,469  | -,229           |

\**p* < ,05

En la Figura 19 se refleja gráficamente el paulatino decrecimiento de esta variable del compromiso motivacional y emocional de los y las estudiantes con los deberes durante los tres cursos de educación primaria explorados. Dichos resultados llevan a aceptar las hipótesis de cambio para la variable de orientación motivacional de dominio ( $H_{1,3}$  y  $H_{1,4}$ ) que sugerían la disminución de este tipo de razones o motivos por los que las alumnas y alumnos deciden implicarse en la realización de los deberes según avanzan de 4º a 5º y de 5º a 6º curso.

### Figura 19

*Gráfico de Perfil de la Orientación de Dominio entre 4º y 6º Curso de Educación Primaria*



En la Tabla 17 se presentan los estadísticos descriptivos para las tres medidas temporales de la variable de *orientación motivacional de rendimiento* con los deberes escolares.

### Tabla 17

*Estadísticos Descriptivos de la Variable de Orientación de Rendimiento en T1, T2 y T3*

|                               | N   | Mínimo | Máximo | M    | DT   | Asimetría | Curtosis |
|-------------------------------|-----|--------|--------|------|------|-----------|----------|
| Orientación de Rendimiento T1 | 212 | 1,00   | 5,00   | 2,34 | 1,33 | 0,53      | -1,01    |
| Orientación de Rendimiento T2 | 212 | 1,00   | 5,00   | 2,02 | 1,22 | 1,03      | -0,04    |
| Orientación de Rendimiento T3 | 212 | 1,00   | 5,00   | 1,65 | 0,95 | 1,57      | 1,92     |
| N válido                      | 212 |        |        |      |      |           |          |

Una vez que se hubo constatado que las variables presentan una distribución normal, se llevó a cabo el análisis de correlación bivariada para estudiar la posible relación entre las tres medidas. En la Tabla 18 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson para la variable orientación motivacional de rendimiento, observándose una importante correlación positiva entre la adopción de este tipo de motivos para la realización de los deberes por parte del alumnado en 4º y en 5º curso ( $r = ,458$ ;  $p < ,001$ ). Aunque las correlaciones entre la orientación de rendimiento en 5º y 6º ( $r = ,397$ ;  $p < ,001$ ) y entre 4º y 6º ( $r = ,265$ ;  $p < ,001$ ) curso siguen siendo positivas, serían más bajas.

**Tabla 18**

*Matriz de Correlaciones de las Medidas de la Orientación de Rendimiento*

|                                  | 1     | 2     | 3 |
|----------------------------------|-------|-------|---|
| 1. Orientación de Rendimiento T1 | -     | -     | - |
| 2. Orientación de Rendimiento T2 | ,458* | -     | - |
| 3. Orientación de Rendimiento T3 | ,265* | ,397* | - |

\* $p < ,001$

Como ocurrió en los ANOVA de medidas repetidas realizados con las variables percepción de utilidad y orientación de dominio hacia los deberes, debido a que el estadístico  $W$  de Mauchly (1940) informa de que las varianzas no son homogéneas ( $p < ,05$ ), se atiende de nuevo al ajuste de los grados de libertad mediante el épsilon de Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt (véase Tabla 19).

**Tabla 19**

*Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para la Orientación de Rendimiento*

| Variable                   | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | $p$  | Épsilon            |             |                 |
|----------------------------|--------------|---------------------|----|------|--------------------|-------------|-----------------|
|                            |              |                     |    |      | Greenhouse-Geisser | Huynh-Feldt | Límite inferior |
| Orientación de Rendimiento | ,964         | 7,158               | 2  | ,028 | ,966               | ,975        | ,500            |

Tal y como puede observarse en las Tablas 20 y 21, tanto los análisis univariados (Greenhouse-Geisser:  $p < ,001$ ; Huynh-Feldt:  $p < ,001$ ) como los análisis de estadísticos multivariados (Lambda de Wilks:  $p < ,001$ ) sugieren rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias y concluir que la adopción de motivos de rendimiento para comprometerse con los deberes no es la misma en los tres puntos de tiempo que se han establecido.

**Tabla 20***Ajuste de los Grados de Libertad para la Orientación de Rendimiento*

| Origen                                |                     | Suma de cuadrados<br>tipo III | gl     | Media<br>cuadrática | F     | $p$  |
|---------------------------------------|---------------------|-------------------------------|--------|---------------------|-------|------|
| Orientación de<br>Rendimiento         | Esfericidad asumida | 53,23                         | 2      | 26,61               | 30,38 | ,000 |
|                                       | Greenhouse-Geisser  | 53,23                         | 1,93   | 27,56               | 30,38 | ,000 |
|                                       | Huynh-Feldt         | 53,23                         | 1,95   | 27,30               | 30,38 | ,000 |
|                                       | Límite inferior     | 53,23                         | 1,00   | 53,23               | 30,38 | ,000 |
| Error (orientación<br>de rendimiento) | Esfericidad asumida | 346,94                        | 396    | ,88                 |       |      |
|                                       | Greenhouse-Geisser  | 346,94                        | 382,36 | ,91                 |       |      |
|                                       | Huynh-Feldt         | 346,94                        | 386,05 | ,90                 |       |      |
|                                       | Límite inferior     | 346,94                        | 198,00 | 1,75                |       |      |

**Tabla 21***Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para la Orientación de Rendimiento*

| Efecto                     |                 | Valor | F      | GI de la hipótesis | GI del error | $p$  |
|----------------------------|-----------------|-------|--------|--------------------|--------------|------|
| Orientación de Rendimiento | Lambda de Wilks | ,785  | 26,987 | 2,00               | 197,00       | ,000 |

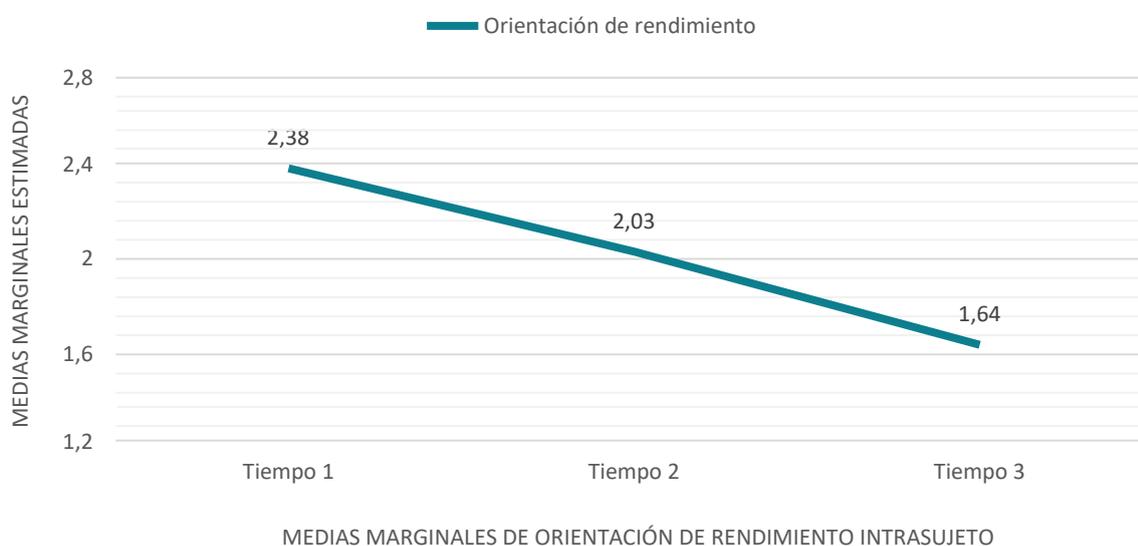
El estudio *post hoc* establece diferencias de medias para los tres pares, constatándose que la orientación de rendimiento hacia los deberes decae significativamente desde 4º a 6º curso de educación primaria (véase Tabla 22)

**Tabla 22***Comparaciones de la Orientación de Rendimiento en T1, T2 y T3*

| (I) Orientación de Rendimiento | (J) Orientación de Rendimiento | Diferencia de medias (I-J) | Desv. Error | $p$  | 95% de intervalo de confianza para diferencia |                 |
|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------|-------------|------|---|-----------------|
|                                |                                |                            |             |      | Límite inferior                               | Límite superior |
| 1                              | 2                              | ,349*                      | ,095        | ,000 | ,161  | ,537            |
|                                | 3                              | ,731*                      | ,100        | ,000 | ,533  | ,929            |
| 2                              | 1                              | -,349*                     | ,095        | ,000 | -,537   | -,161           |
|                                | 3                              | ,382*                      | ,085        | ,000 | ,214  | ,550            |
| 3                              | 1                              | -,731*                     | ,100        | ,000 | -,929   | -,533           |
|                                | 2                              | -,382*                     | ,085        | ,000 | -,550   | -,214           |

\* $p < ,05$ 

En la Figura 20 se representa la caída de esta variable del compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes durante los tres cursos estudiado. Los resultados llevan a sugerir una disminución de este tipo de motivos por los que las y los estudiantes deciden implicarse en la realización de los deberes con el paso de los años, de manera que, a medida que avanzan en la escolaridad, se comprometerían con los deberes por razones menos orientadas al rendimiento.

**Figura 20***Gráfico de Perfil de la Orientación de Rendimiento 4º y 6º Curso de Educación Primaria*

En la Tabla 23 se presentan los estadísticos descriptivos para las tres medidas temporales de la variable de *interés* hacia los deberes escolares.

**Tabla 23**

*Estadísticos Descriptivos de la Variable Interés en T1, T2 y T3*

|                 | <i>N</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | Asimetría | Curtosis |
|-----------------|----------|---------------|---------------|----------|-----------|-----------|----------|
| Interés T1      | 212      | 1,00          | 5,00          | 4,09     | 0,93      | -1,23     | 1,08     |
| Interés T2      | 212      | 1,00          | 5,00          | 3,80     | 1,08      | -0,99     | 0,31     |
| Interés T3      | 212      | 1,00          | 5,00          | 3,35     | 1,08      | -0,47     | -0,61    |
| <i>N válido</i> | 212      |               |               |          |           |           |          |

Tras comprobar que los valores se localizan dentro de los parámetros de normalidad, se llevó a cabo el análisis de correlación bivariada para explorar las relaciones que se establecen entre las tres medidas. En la Tabla 24 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson para la variable de interés, que informan de importantes correlaciones positivas entre el interés en 4º y en 5º ( $r = ,597$ ;  $p < ,001$ ) y entre la medida de interés en 5º y la de 6º curso ( $r = ,569$ ;  $p < ,001$ ). Si bien la correlación entre el interés en 4º y en 6º sigue siendo positiva, podría ser más baja ( $r = ,343$ ;  $p < ,001$ ).

**Tabla 24**

*Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas del Interés*

|               | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> |
|---------------|----------|----------|----------|
| 1. Interés T1 | -        | -        | -        |
| 2. Interés T2 | ,597*    | -        | -        |
| 3. Interés T3 | ,343*    | ,569*    | -        |

\* $p < ,001$

Nuevamente, dado que el estadístico *W* de Mauchly (1940) sugiere que las varianzas de las medidas no son homogéneas, se atiende al ajuste de los grados de libertad recurriendo al  $\epsilon$  de Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt (véase Tabla 25).

**Tabla 25***Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para el Interés*

| Variable | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | p    | Épsilon            |             |                 |
|----------|--------------|---------------------|----|------|--------------------|-------------|-----------------|
|          |              |                     |    |      | Greenhouse-Geisser | Huynh-Feldt | Límite inferior |
| Interés  | ,909         | 17,715              | 2  | ,000 | ,916               | ,925        | ,500            |

Tal y como puede observarse en las Tablas 26 y 27, los análisis univariados (Greenhouse-Geisser:  $p < ,001$ ; Huynh-Feldt:  $p < ,001$ ) así como los análisis de estadísticos multivariados (Lambda de Wilks:  $p < ,001$ ) sugieren rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias y concluir que el interés por los deberes no es el mismo en los tres momentos temporales explorados.

**Tabla 26***Ajuste de los Grados de Libertad para el Interés*

| Origen          |                     | Suma de cuadrados tipo III | gl     | Media cuadrática | F     | p    |
|-----------------|---------------------|----------------------------|--------|------------------|-------|------|
| Interés         | Esfericidad asumida | 46,14                      | 2      | 23,07            | 44,46 | ,000 |
|                 | Greenhouse-Geisser  | 46,14                      | 1,83   | 25,18            | 44,46 | ,000 |
|                 | Huynh-Feldt         | 46,14                      | 1,85   | 24,94            | 44,46 | ,000 |
|                 | Límite inferior     | 46,14                      | 1,00   | 46,14            | 44,46 | ,000 |
| Error (interés) | Esfericidad asumida | 193,04                     | 372    | ,52              |       |      |
|                 | Greenhouse-Geisser  | 193,04                     | 340,87 | ,57              |       |      |
|                 | Huynh-Feldt         | 193,04                     | 344,10 | ,56              |       |      |
|                 | Límite inferior     | 193,04                     | 186,00 | 1,04             |       |      |

**Tabla 27***Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para el Interés*

| Efecto  |                 | Valor | F      | Gl de la hipótesis | Gl del error | p    |
|---------|-----------------|-------|--------|--------------------|--------------|------|
| Interés | Lambda de Wilks | ,730  | 34,267 | 2,00               | 185,00       | ,000 |

El estudio *post hoc* establece diferencias de medias para los tres pares, constatándose que el interés por los deberes disminuye significativamente desde 4º a 6º curso de educación primaria (véase Tabla 28).

**Tabla 28**

*Comparaciones del Interés en T1, T2 y T3*

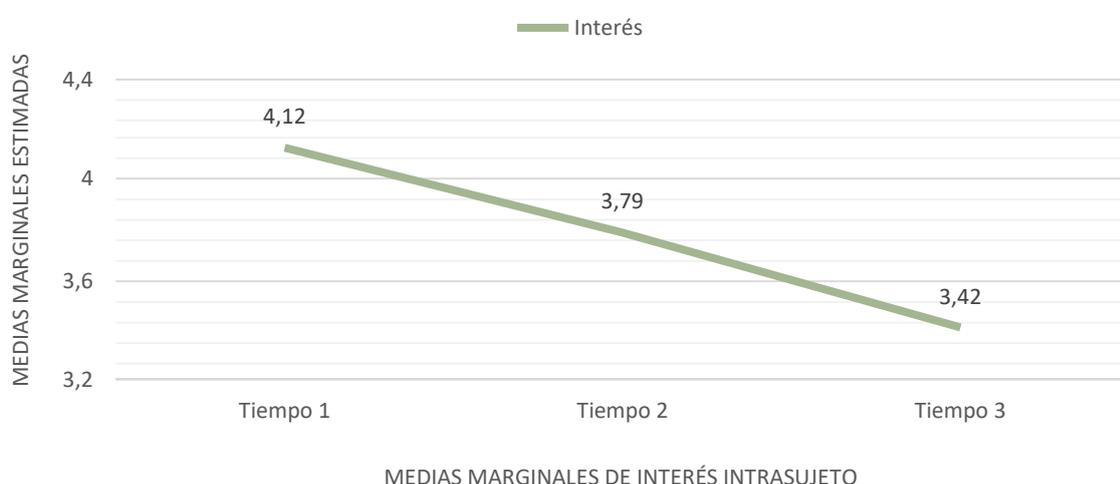
| (I) Interés | (J) Interés | Diferencia de medias (I-J) | Desv. Error | <i>p</i> | 95% de intervalo de confianza para diferencia |                 |
|-------------|-------------|----------------------------|-------------|----------|---|-----------------|
|             |             |                            |             |          | Límite inferior                               | Límite superior |
| 1           | 2           | ,337*                      | ,066        | ,000     | ,177  | ,497            |
|             | 3           | ,702*                      | ,085        | ,000     | ,498  | ,907            |
| 2           | 1           | -,337*                     | ,066        | ,000     | -,497   | -,177           |
|             | 3           | ,365*                      | ,071        | ,000     | ,193  | ,538            |
| 3           | 1           | -,702*                     | ,085        | ,000     | -,907   | -,498           |
|             | 2           | -,365*                     | ,071        | ,000     | -,538   | -,193           |

\**p* < ,05

En la Figura 21 se representa la caída de esta variable del compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes durante los tres cursos explorados. Estos resultados constatan las hipótesis de cambio planteadas para la variable de interés (H<sub>1.5</sub> y H<sub>1.6</sub>) que sugerían la disminución del valor de interés con el que alumnado percibe los deberes a medida que avanzan en la escuela, concretamente de 4º a 5º y de 5º a 6º curso de educación primaria.

**Figura 21**

*Gráfico de Perfil del Interés entre 4º y 6º Curso de Educación Primaria*



En la Tabla 29 se presentan los estadísticos descriptivos para las tres medidas temporales de la variable de *actitud positiva* hacia los deberes escolares.

**Tabla 29**

*Estadísticos Descriptivos de la Variable Actitud Positiva en T1, T2 y T3*

|                     | <i>N</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>Asimetría</i> | <i>Curtosis</i> |
|---------------------|----------|---------------|---------------|----------|-----------|------------------|-----------------|
| Actitud Positiva T1 | 212      | 1,00          | 5,00          | 3,62     | 1,03      | -0,66            | 0,06            |
| Actitud Positiva T2 | 212      | 1,00          | 5,00          | 3,10     | 1,05      | -0,13            | -0,66           |
| Actitud Positiva T3 | 212      | 1,00          | 5,00          | 2,83     | 0,99      | 0,14             | -0,45           |
| <i>N válido</i>     | 212      |               |               |          |           |                  |                 |

Después de determinar que la variable presenta una distribución normal en los tres puntos de tiempo, se realizó el análisis de correlación bivariada correspondiente para estudiar la relación que muestran las medidas de la actitud positiva hacia los deberes entre ellas. En la Tabla 30 se recogen los coeficientes de correlación de Pearson para la variable actitud positiva, habiéndose encontrado importantes correlaciones positivas entre la actitud en 4º y en 5º ( $r = ,472; p < ,001$ ) y entre la medida de actitud en 5º y la de 6º curso ( $r = ,580; p < ,001$ ). Si bien la correlación entre esta variable en 4º y en 6º sigue siendo positiva, podría ser más baja ( $r = ,335; p < ,001$ ).

**Tabla 30**

*Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas de la Actitud Positiva*

|                        | 1     | 2     | 3 |
|------------------------|-------|-------|---|
| 1. Actitud Positiva T1 | -     | -     | - |
| 2. Actitud Positiva T2 | ,472* | -     | - |
| 3. Actitud Positiva T3 | ,335* | ,580* | - |

\* $p < ,001$

Al igual que en el caso de las variables analizadas anteriormente, debido a que el estadístico *W* de Mauchly (1940) sugiere que las varianzas en esta variable no son homogéneas, se atiende al ajuste de los grados de libertad empleando para ello el  $\epsilon$  de Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt (véase Tabla 31).

**Tabla 31***Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para la Actitud Positiva*

| Variable         | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | p    | Épsilon            |             |                 |
|------------------|--------------|---------------------|----|------|--------------------|-------------|-----------------|
|                  |              |                     |    |      | Greenhouse-Geisser | Huynh-Feldt | Límite inferior |
| Actitud Positiva | ,941         | 11,457              | 2  | ,003 | ,944               | ,954        | ,500            |

Como aparece recogido en las Tablas 32 y 33, tanto los análisis univariados (Greenhouse-Geisser:  $p < ,001$ ; Huynh-Feldt:  $p < ,001$ ) como los análisis de estadísticos multivariados (Lambda de Wilks:  $p < ,001$ ) sugieren rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias y concluir que la actitud positiva hacia los deberes no es igual en los tres momentos temporales definidos.

**Tabla 32***Ajuste de los Grados de Libertad para la Actitud Positiva*

| Origen                   |                     | Suma de cuadrados tipo III | gl     | Media cuadrática | F     | p    |
|--------------------------|---------------------|----------------------------|--------|------------------|-------|------|
| Actitud Positiva         | Esfericidad asumida | 56,95                      | 2      | 28,48            | 50,11 | ,000 |
|                          | Greenhouse-Geisser  | 56,95                      | 1,89   | 30,15            | 50,11 | ,000 |
|                          | Huynh-Feldt         | 56,95                      | 1,91   | 29,86            | 50,11 | ,000 |
|                          | Límite inferior     | 56,95                      | 1,00   | 56,95            | 50,11 | ,000 |
| Error (actitud positiva) | Esfericidad asumida | 215,93                     | 380    | ,57              |       |      |
|                          | Greenhouse-Geisser  | 215,93                     | 358,89 | ,60              |       |      |
|                          | Huynh-Feldt         | 215,93                     | 362,38 | ,20              |       |      |
|                          | Límite inferior     | 215,93                     | 190,00 | 1,14             |       |      |

**Tabla 33***Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para la Actitud Positiva*

| Efecto           |                 | Valor | F      | Gl de la hipótesis | Gl del error | p    |
|------------------|-----------------|-------|--------|--------------------|--------------|------|
| Actitud Positiva | Lambda de Wilks | ,701  | 40,272 | 2,00               | 189,00       | ,000 |

El estudio *post hoc* establece diferencias de medias para los tres pares, constatándose que la actitud positiva hacia los deberes cae significativamente desde 4º a 6º curso de educación primaria (véase Tabla 34).

**Tabla 34**

*Comparaciones de la Actitud Positiva en T1, T2 y T3*

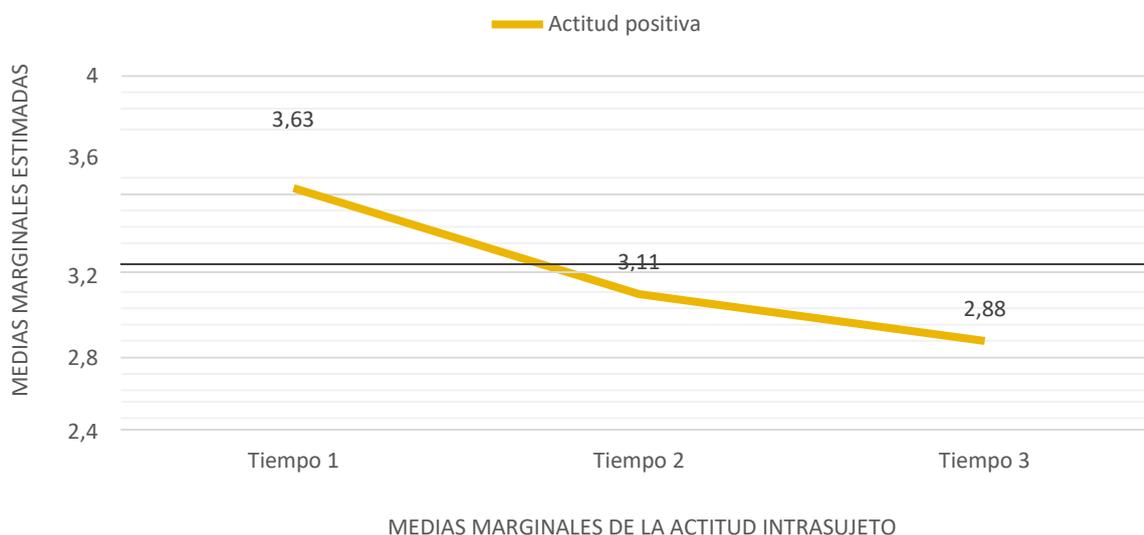
| (I) Actitud Positiva | (J) Actitud Positiva | Diferencia de medias (I-J) | Desv. Error | p    | 95% de intervalo de confianza para diferencia |                 |
|----------------------|----------------------|----------------------------|-------------|------|---|-----------------|
|                      |                      |                            |             |      | Límite inferior                               | Límite superior |
| 1                    | 2                    | ,522*                      | ,078        | ,000 | ,368  | ,675            |
|                      | 3                    | ,754*                      | ,085        | ,000 | ,587  | ,921            |
| 2                    | 1                    | -,522*                     | ,078        | ,000 | -,675   | -,368           |
|                      | 3                    | ,232*                      | ,068        | ,001 | ,098  | ,367            |
| 3                    | 1                    | -,754*                     | ,085        | ,000 | -,921   | -,587           |
|                      | 2                    | -,232*                     | ,068        | ,001 | -,367   | -,098           |

\* $p < ,05$

En la Figura 22 se representa el descenso de esta variable del compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes durante los tres cursos analizados. Los resultados conducen a la aceptación de las hipótesis de cambio planteadas para esta variable ( $H_{1,7}$  y  $H_{1,8}$ ) que sugerían un empeoramiento de la actitud positiva del alumnado hacia los deberes con el paso de los cursos académicos, concretamente de 4º a 5º y de 5º a 6º de educación primaria.

**Figura 22**

*Gráfico de Perfil de la Actitud Positiva entre 4º y 6º Curso de Educación Primaria*



Finalmente, en la Tabla 35 se presentan los estadísticos descriptivos para las tres medidas temporales de la variable de *ansiedad* hacia los deberes escolares.

**Tabla 35**

*Estadísticos Descriptivos de la Variable Ansiedad en T1, T2 y T3*

|                 | <i>N</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | Asimetría | Curtosis |
|-----------------|----------|---------------|---------------|----------|-----------|-----------|----------|
| Ansiedad T1     | 212      | 1,00          | 4,75          | 1,64     | 0,82      | 1,45      | 1,83     |
| Ansiedad T2     | 212      | 1,00          | 5,00          | 1,60     | 0,84      | 1,72      | 2,78     |
| Ansiedad T3     | 212      | 1,00          | 5,00          | 1,56     | 0,78      | 1,85      | 3,34     |
| <i>N válido</i> | 212      |               |               |          |           |           |          |

Después de observar que la variable presenta una distribución normal en los tres puntos de tiempo, se realizó el análisis de correlación bivariada para estudiar las relaciones que se establecen entre las medidas de la ansiedad. En la Tabla 36 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson para la variable ansiedad, observándose correlaciones positivas entre la ansiedad en 4º y en 5º ( $r = ,42; p < ,001$ ), entre la medida de ansiedad en 5º y la de 6º ( $r = ,45; p < ,001$ ) y también entre la ansiedad informada en 4º y en 6º ( $r = ,31; p < ,001$ ).

**Tabla 36**

*Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas de la Ansiedad*

|                | 1     | 2     | 3 |
|----------------|-------|-------|---|
| 1. Ansiedad T1 | -     | -     | - |
| 2. Ansiedad T2 | ,419* | -     | - |
| 3. Ansiedad T3 | ,307* | ,450* | - |

\* $p < ,001$

La prueba de esfericidad de Mauchly con nivel crítico asociado al estadístico *W* de Mauchly ( $p = ,11$ ) es superior a 0,05, por lo que se puede rechazar la hipótesis de la esfericidad de la matriz de varianzas-covarianzas (Kirk, 1982, p. 55) (véase Tabla 37).

**Tabla 37***Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para la Ansiedad*

| Variable | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | p    | Épsilon            |             |                 |
|----------|--------------|---------------------|----|------|--------------------|-------------|-----------------|
|          |              |                     |    |      | Greenhouse-Geisser | Huynh-Feldt | Límite inferior |
| Ansiedad | ,977         | 4,495               | 2  | ,106 | ,978               | ,988        | ,500            |

El estudio de los estadísticos univariados, que sugiere no rechazar la hipótesis de la igualdad de medias, lleva a concluir que la ansiedad no es significativamente diferente en las tres medidas obtenidas (esfericidad asumida:  $p = ,30$ ) (véase Tabla 38).

**Tabla 38***Ajuste de los Grados de Libertad para la Ansiedad*

| Origen           |                     | Suma de cuadrados tipo III | gl     | Media cuadrática | F    | p    |
|------------------|---------------------|----------------------------|--------|------------------|------|------|
| Ansiedad         | Esfericidad asumida | 0,94                       | 2      | 0,47             | 1,20 | ,304 |
|                  | Greenhouse-Geisser  | 0,94                       | 1,96   | 0,48             | 1,20 | ,303 |
|                  | Huynh-Feldt         | 0,94                       | 1,98   | 0,48             | 1,20 | ,303 |
|                  | Límite inferior     | 0,94                       | 1,00   | 0,94             | 1,20 | ,276 |
|                  | Error (ansiedad)    | 154,89                     | 394    | 0,39             |      |      |
| Error (ansiedad) | Greenhouse-Geisser  | 154,89                     | 385,27 | 0,40             |      |      |
|                  | Huynh-Feldt         | 154,89                     | 389,08 | 0,40             |      |      |
|                  | Límite inferior     | 154,89                     | 197,00 | 0,79             |      |      |

Por tanto, la exploración de los cambios que podrían producirse en esta variable del compromiso emocional apuntan a que la ansiedad que presenta el alumnado en estos cursos de educación primaria con los deberes escolares se mantiene baja y relativamente estable. La ansiedad presentaría, entonces, una tendencia diferente a la del resto de variables del compromiso motivacional y emocional con los deberes.

En base a los resultados, la hipótesis H<sub>1</sub> “El compromiso motivacional y emocional con los deberes escolares –percepción de utilidad, orientación motivacional de dominio, interés y

actitud positiva– disminuye progresivamente de 4º a 5º y de 5º a 6º curso” queda confirmada. Con todo, como ya apuntaban algunas investigaciones (véase, p. ej., Goetz et al., 2012; Keane y Heinz, 2019; Regueiro, Pan, Valle et al., 2014), los distintos componentes de la dimensión motivacional y emocional del compromiso del alumnado con los deberes podrían mostrar un proceso de cambio diferente. En este sentido, aunque la percepción de utilidad, la motivación de dominio, el interés y la actitud positiva hacia los deberes sí que disminuirían significativamente del punto de tiempo T1 al T2 y de estos con respecto al T3, corroborando así las hipótesis propuestas para estas variables, la exploración de las variaciones en los niveles de ansiedad asociada a su realización no experimentaría cambios significativos. Este resultado, junto a la caída en la adopción de motivos de rendimiento para implicarse con los deberes aportan nueva información para comprender los cambios que acontecen en el compromiso motivacional y emocional de las y los estudiantes de educación primaria con las tareas escolares que se realizan fuera de la escuela, mostrando un empeoramiento generalizado de la motivación hacia los deberes ya en los últimos cursos de esta etapa educativa.

### ***6.1.2. Evolución del compromiso conductual con los deberes***

Para probar la segunda hipótesis del estudio (H<sub>2</sub>) sobre los cambios que se producen en el compromiso conductual de los alumnos y alumnas de educación primaria con los deberes de 4º (T1) a 5º (T2) y de 5º a 6º (T3) curso, al igual que en el caso del compromiso motivacional y emocional se han realizado varios ANOVA de medidas repetidas. Como variables intrasujeto se han tomado la cantidad de deberes completados por el alumnado de los prescritos por los y las docentes, el tiempo dedicado a la realización de estas tareas y la gestión eficaz o aprovechamiento de ese tiempo, medidas en tres puntos de tiempo, es decir, una vez por curso académico.

En la Tabla 39 se presentan los estadísticos descriptivos para las tres medidas temporales de la variable de *cantidad de deberes* completada de los prescritos en la escuela por el personal docente.

**Tabla 39**

*Estadísticos Descriptivos de la Variable Cantidad en T1, T2 y T3*

|                 | <i>N</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>Asimetría</i> | <i>Curtosis</i> |
|-----------------|----------|---------------|---------------|----------|-----------|------------------|-----------------|
| Cantidad T1     | 212      | 1,00          | 5,00          | 4,62     | 0,73      | -2,13            | 4,10            |
| Cantidad T2     | 212      | 1,00          | 5,00          | 4,73     | 0,59      | -2,75            | 8,52            |
| Cantidad T3     | 212      | 1,00          | 5,00          | 4,68     | 0,67      | -2,56            | 6,63            |
| <i>N válido</i> | 212      |               |               |          |           |                  |                 |

Tras comprobar que las variables presentan una distribución normal, se llevó a cabo el análisis de correlación bivariada para estudiar la relación entre las medidas. En la Tabla 40 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson para la variable de cantidad de deberes completados de los prescritos por el profesorado, observándose una importante correlación positiva entre las medidas de esta variable en 5º y en 6º curso ( $r = ,477$ ;  $p < ,001$ ). Aunque las correlaciones entre la cantidad de deberes completada en 4º y 5º ( $r = ,225$ ;  $p < ,001$ ) y en 4º y en 6º siguen siendo positivas, podrían ser más bajas ( $r = ,272$ ;  $p < ,001$ ).

**Tabla 40**

*Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas de la Cantidad*

|                | 1     | 2     | 3 |
|----------------|-------|-------|---|
| 1. Cantidad T1 | -     | -     | - |
| 2. Cantidad T2 | ,255* | -     | - |
| 3. Cantidad T3 | ,272* | ,477* | - |

\* $p < ,001$

Después de que se hubo establecido la existencia de una relación entre las medidas, se analizaron las diferencias de varianzas a través del ANOVA de medidas repetidas. Tal y como se justificó para el estudio de las diferencias de las varianzas de las variables del compromiso

motivacional y emocional con los deberes, el análisis de medidas repetidas requiere que las varianzas de las diferencias entre todos los pares de observaciones sean iguales (Caleja et al., 2015). En este caso, como el estadístico  $W$  de Mauchly (1940) sugiere que las varianzas no son homogéneas ( $p < ,001$ ), se atiende al ajuste de los grados de libertad mediante el épsilon de Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt (véase Tabla 41).

**Tabla 41***Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para la Cantidad*

| Variable | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | $p$  | Épsilon            |             |                 |
|----------|--------------|---------------------|----|------|--------------------|-------------|-----------------|
|          |              |                     |    |      | Greenhouse-Geisser | Huynh-Feldt | Límite inferior |
| Cantidad | ,917         | 17,273              | 2  | ,000 | ,923               | ,931        | ,500            |

Como puede observarse en las Tablas 42 y 43, los análisis de estadísticos univariados (Greenhouse-Geisser:  $p = ,12$ ; Huynh-Feldt:  $p = ,12$ ) y multivariados (Lambda de Wilks:  $p = ,12$ ) sugieren aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias y concluir que la cantidad de deberes que los alumnos y alumnas realizan no es significativamente diferente a nivel estadístico en los tres momentos temporales definidos.

**Tabla 42***Ajuste de los Grados de Libertad para la Cantidad*

| Origen           |                     | Suma de cuadrados tipo III | gl     | Media cuadrática | F     | $p$ |
|------------------|---------------------|----------------------------|--------|------------------|-------|-----|
| Cantidad         | Esfericidad asumida | 1,32                       | 2      | ,66              | 2,19  | ,11 |
|                  | Greenhouse-Geisser  | 1,32                       | 1,85   | ,71              | 2,185 | ,12 |
|                  | Huynh-Feldt         | 1,32                       | 1,86   | ,71              | 2,185 | ,12 |
|                  | Límite inferior     | 1,32                       | 1,00   | 1,32             | 2,185 | ,14 |
| Error (cantidad) | Esfericidad asumida | 120,52                     | 400    | ,30              |       |     |
|                  | Greenhouse-Geisser  | 120,52                     | 369,30 | ,33              |       |     |
|                  | Huynh-Feldt         | 120,52                     | 372,58 | ,32              |       |     |
|                  | Límite inferior     | 120,52                     | 200,00 | ,60              |       |     |

**Tabla 43***Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para la Cantidad*

| Efecto   |                 | Valor | F    | Gl de la hipótesis | Gl del error | <i>p</i> |
|----------|-----------------|-------|------|--------------------|--------------|----------|
| Cantidad | Lambda de Wilks | ,98   | 2,12 | 2,00               | 199,00       | ,12      |

En la Tabla 44, se recogen las pruebas de contraste intrasujetos, que informan de que el componente cuadrático en esta variable es significativo a nivel estadístico ( $p < ,05$ ). Esto indica que los cambios en la cantidad de deberes podrían tener una tendencia en curva y no lineal, como se había hipotetizado en base a los estudios previos.

**Tabla 44***Pruebas de Contraste Intrasujetos de las Medidas de la Cantidad*

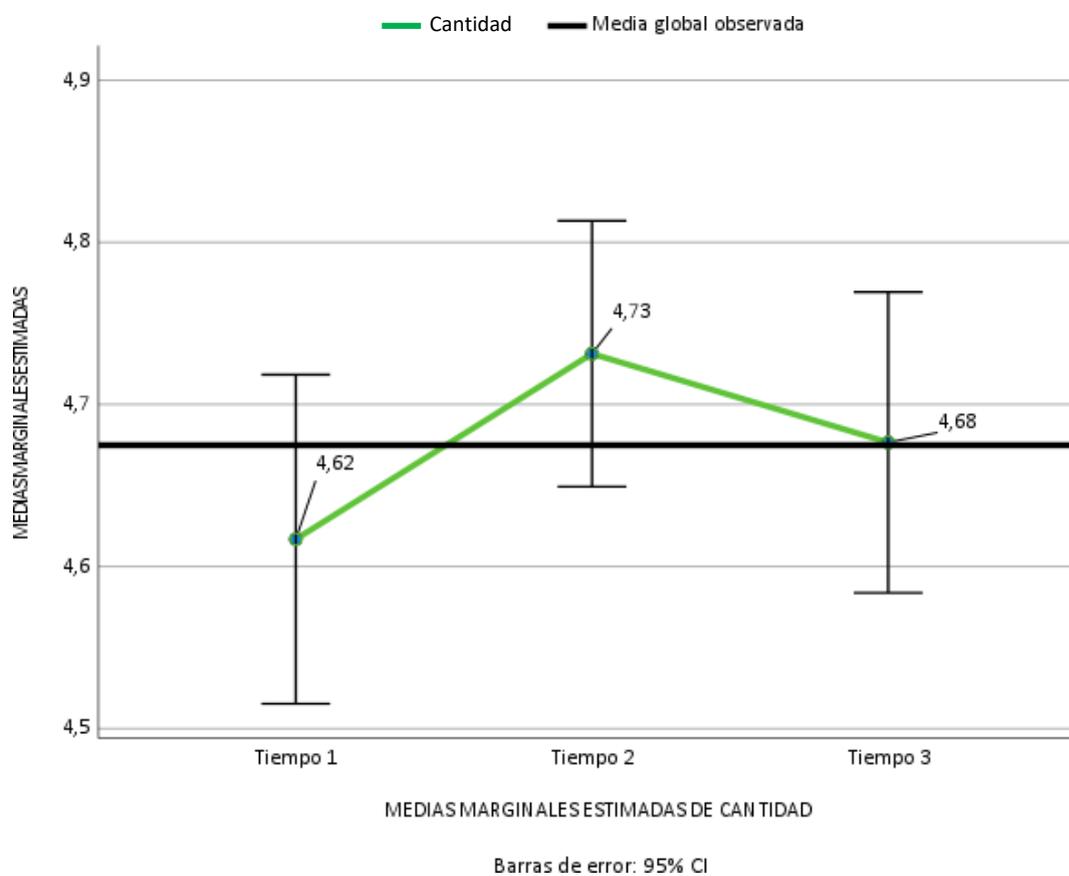
| Origen           |            | Suma de cuadrados tipo III | gl  | Media cuadrática | F     | <i>p</i> |
|------------------|------------|----------------------------|-----|------------------|-------|----------|
| Cantidad         | Lineal     | ,358                       | 1   | ,358             | 1,000 | ,319     |
|                  | Cuadrático | ,959                       | 1   | ,959             | 3,922 | ,049     |
| Error (cantidad) | Lineal     | 71,642                     | 200 | ,358             |       |          |
|                  | Cuadrático | 43,875                     | 200 | ,244             |       |          |

El estudio *post hoc* no evidencia diferencias de medias para ninguno de los tres pares, lo que indica que los cambios que se dan en la cantidad de deberes que el alumnado realiza de los prescritos por el profesorado no varía significativamente entre los cursos. Por tanto, se rechazan las hipótesis  $H_{2.1}$  y  $H_{2.2}$  que sugerían la disminución de la cantidad de deberes que los y las estudiantes completan de los prescritos por el profesorado de 4º a 5º y de 5º a 6º curso de educación primaria. Los datos aquí presentados apuntan a que el alumnado realizaría en estos años la mayoría de las tareas propuestas por el personal docente para hacer en el hogar, sin haberse observado indicios de cambios significativos entre los tres puntos de tiempo estipulados.

En la Figura 23 se representan los cambios que acontecen en esta variable del compromiso conductual del alumnado con los deberes durante los tres cursos analizados.

**Figura 23**

Gráfico de Perfil de los Cambios en la Cantidad entre 4º y 6º Curso de Educación Primaria



En la Tabla 45 se presentan los estadísticos descriptivos para las tres medidas temporales de la variable de *tiempo dedicado a los deberes*.

**Tabla 45**

*Estadísticos Descriptivos de la Variable Tiempo en T1, T2 y T3*

|           | N   | Mínimo | Máximo | M    | DT   | Asimetría | Curtosis |
|-----------|-----|--------|--------|------|------|-----------|----------|
| Tiempo T1 | 212 | 1,00   | 5,00   | 2,34 | 0,89 | 0,62      | -0,80    |
| Tiempo T2 | 212 | 1,00   | 5,00   | 2,56 | 0,96 | 0,41      | -0,31    |
| Tiempo T3 | 212 | 1,00   | 5,00   | 2,37 | 0,95 | 0,39      | -0,36    |
| N válido  | 212 |        |        |      |      |           |          |

Después de comprobar que la variable tiempo presenta una distribución normal en los tres momentos temporales, se llevó a cabo el análisis de correlación bivariada correspondiente

para estudiar la relación que se establece entre las medidas del tiempo dedicado a los deberes. En la Tabla 46 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson para las variables, habiéndose encontrado importantes correlaciones positivas entre el tiempo destinado a completar los deberes en 5º y en 6º ( $r = ,482$ ;  $p < ,001$ ). Si bien la correlación entre las medidas de esta variable en 4º y 5º curso ( $r = ,364$ ;  $p < ,001$ ) y entre las de 4º y 6º ( $r = ,284$ ;  $p < ,001$ ) curso siguen siendo positivas, podría ser más bajas.

**Tabla 46**

*Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas del Tiempo*

|              | 1     | 2     | 3 |
|--------------|-------|-------|---|
| 1. Tiempo T1 | -     | -     | - |
| 2. Tiempo T2 | ,364* | -     | - |
| 3. Tiempo T3 | ,284* | ,482* | - |

\* $p < ,001$

Puesto que el estadístico  $W$  de Mauchly (1940) sugiere que las varianzas en esta variable no son homogéneas ( $p < ,05$ ), se atiende al ajuste de los grados de libertad mediante el épsilon de Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt (véase Tabla 47).

**Tabla 47**

*Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para el Tiempo*

| Variable | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | $p$  | Épsilon            |             |                 |
|----------|--------------|---------------------|----|------|--------------------|-------------|-----------------|
|          |              |                     |    |      | Greenhouse-Geisser | Huynh-Feldt | Límite inferior |
| Tiempo   | ,967         | 6,716               | 2  | ,035 | ,968               | ,977        | ,500            |

Como aparece recogido en las Tablas 48 y 49, tanto los análisis univariados (Greenhouse-Geisser:  $p < ,01$ ; Huynh-Feldt:  $p < ,01$ ) como los análisis de estadísticos multivariados (Lambda de Wilks:  $p < ,01$ ) sugieren rechazar la hipótesis nula de igualdad de

medias y concluir que el tiempo que los alumnos y alumnas dedican a completar los deberes prescritos por el profesorado no es el mismo en los tres momentos temporales definidos.

**Tabla 48**

*Ajuste de los Grados de Libertad para el Tiempo*

| Origen         |                     | Suma de cuadrados tipo III | gl     | Media cuadrática | F    | <i>p</i> |
|----------------|---------------------|----------------------------|--------|------------------|------|----------|
| Tiempo         | Esfericidad asumida | 5,97                       | 2      | 2,98             | 5,70 | ,004     |
|                | Greenhouse-Geisser  | 5,97                       | 1,94   | 3,08             | 5,70 | ,004     |
|                | Huynh-Feldt         | 5,97                       | 1,96   | 3,05             | 5,70 | ,004     |
|                | Límite inferior     | 5,97                       | 1,00   | 5,97             | 5,70 | ,018     |
| Error (tiempo) | Esfericidad asumida | 210,40                     | 402    | ,52              |      |          |
|                | Greenhouse-Geisser  | 210,40                     | 389,15 | ,54              |      |          |
|                | Huynh-Feldt         | 210,40                     | 392,87 | ,54              |      |          |
|                | Límite inferior     | 210,40                     | 201,00 | 1,05             |      |          |

**Tabla 49**

*Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para el Tiempo*

| Efecto |                 | Valor | F    | Gl de la hipótesis | Gl del error | <i>p</i> |
|--------|-----------------|-------|------|--------------------|--------------|----------|
| Tiempo | Lambda de Wilks | ,94   | 6,63 | 2,00               | 200,00       | ,002     |

Tal y como se recoge en la Tabla 50, las pruebas de contraste intrasujetos informan de que el componente cuadrático es significativo ( $p < ,001$ ), lo que sugiere que las variaciones en la variable tiempo podrían seguir una tendencia de cambio en curva y no lineal.

**Tabla 50**

*Pruebas de Contraste Intrasujetos de las Medidas del Tiempo*

| Origen         |            | Suma de cuadrados tipo III | gl  | Media cuadrática | F      | <i>p</i> |
|----------------|------------|----------------------------|-----|------------------|--------|----------|
| Tiempo         | Lineal     | ,099                       | 1   | ,099             | ,164   | ,686     |
|                | Cuadrático | 5,868                      | 1   | 5,868            | 13,319 | ,000*    |
| Error (tiempo) | Lineal     | 121,845                    | 201 | ,606             |        |          |
|                | Cuadrático | 88,558                     | 201 | ,441             |        |          |

\*  $p < ,001$

El estudio *post hoc* evidencia diferencias de medias para dos de los tres pares, constatándose que el tiempo dedicado a los deberes aumenta significativamente de 4º a 5º curso de educación primaria (véase Tabla 51). Sin embargo, el alumnado invertiría significativamente más tiempo en su realización en 5º que en 6º curso. Entre 4º y 6º el cambio no sería evidente.

**Tabla 51**

*Comparaciones del Tiempo en T1, T2 y T3*

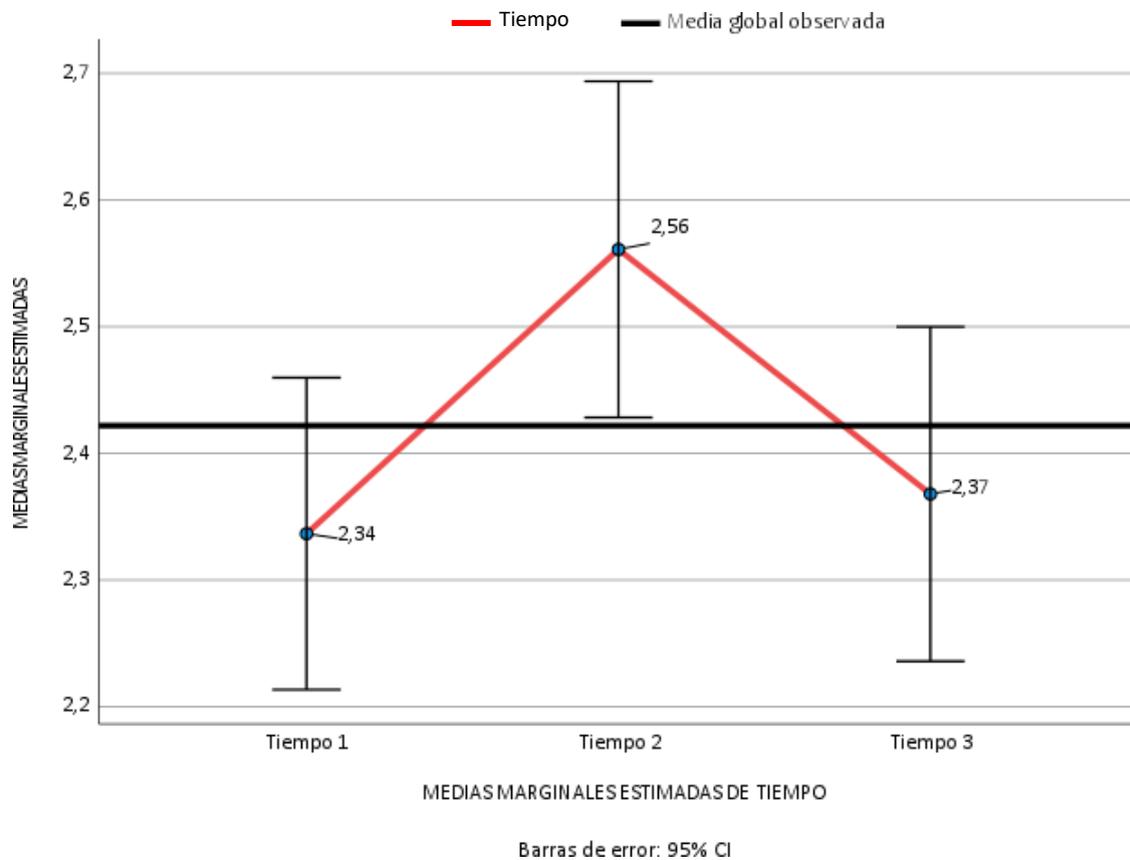
| (I) Tiempo | (J) Tiempo | Diferencia de medias (I-J) | Desv. Error | $p$  | 95% de intervalo de confianza para diferencia |                 |
|------------|------------|----------------------------|-------------|------|---|-----------------|
|            |            |                            |             |      | Límite inferior                               | Límite superior |
| 1          | 2          | -,224*                     | ,07         | ,002 | -,37  | -,08            |
|            | 3          | -,031                      | ,08         | ,686 | -,18  | ,12             |
| 2          | 1          | ,224*                      | ,07         | ,002 | ,08   | ,37             |
|            | 3          | ,193*                      | ,07         | ,004 | ,06   | ,32             |
| 3          | 1          | ,031                       | ,08         | ,686 | -,12  | ,18             |
|            | 2          | -,193*                     | ,07         | ,004 | -,32  | -,06            |

\* $p < ,05$

En la Figura 24 se representan los cambios que se producen en esta variable del compromiso conductual del alumnado con los deberes durante los tres cursos analizados. Los resultados conducen a la aceptación de la hipótesis  $H_{2,3}$  que sugería el aumento en la cantidad de tiempo que el alumnado invierte en completar los deberes de 4º a 5º curso de educación primaria. Sin embargo, la hipótesis  $H_{2,4}$ , que proponía este mismo incremento de la variable tiempo 5º y 6º curso de la misma etapa educativa, se rechaza al haberse observado que el tiempo que los y las estudiantes pasan realizando los deberes disminuye de un curso al otro.

**Figura 24**

Gráfico de Perfil de los Cambios en el Tiempo entre 4° y 6° Curso de Educación Primaria



Por último, en la Tabla 52 se presentan los estadísticos descriptivos para las tres medidas temporales de la variable de *aprovechamiento del tiempo de deberes*.

**Tabla 52**

*Estadísticos Descriptivos de la Variable Aprovechamiento del Tiempo en T1, T2 y T3*

|                    | N   | Mínimo | Máximo | M    | DT   | Asimetría | Curtosis |
|--------------------|-----|--------|--------|------|------|-----------|----------|
| Aprovechamiento T1 | 212 | 1,00   | 5,00   | 3,98 | 0,88 | -0,82     | 0,48     |
| Aprovechamiento T2 | 212 | 1,00   | 5,00   | 4,06 | 0,79 | -0,90     | 1,29     |
| Aprovechamiento T3 | 212 | 1,00   | 5,00   | 3,95 | 0,80 | -0,83     | 1,31     |
| N válido           | 212 |        |        |      |      |           |          |

Tras observar que la variable sigue una distribución normal en los tres puntos de tiempo, se realizó el análisis de correlación bivariada correspondiente para estudiar la relación que

presentan las medidas del aprovechamiento del tiempo de deberes entre ellas. En la Tabla 53 se muestran los coeficientes de correlación para esta variable, observándose importantes correlaciones positivas entre las medidas del aprovechamiento del tiempo en 4º y en 5º ( $r = ,44$ ;  $p < ,001$ ), entre las medidas de la variable en 5º y la de 6º curso ( $r = ,59$ ;  $p < ,001$ ), así como entre las medidas en 4º y 6º curso ( $r = ,40$ ;  $p < ,001$ ).

**Tabla 53**

*Matriz de Correlaciones de Pearson de las Medidas del Aprovechamiento del Tiempo*

|                       | 1     | 2     | 3 |
|-----------------------|-------|-------|---|
| 1. Aprovechamiento T1 | -     | -     | - |
| 2. Aprovechamiento T2 | ,437* | -     | - |
| 3. Aprovechamiento T3 | ,401* | ,589* | - |

\* $p < ,001$

Debido a que el estadístico  $W$  de Mauchly (1940) sugiere que las varianzas en esta variable no son homogéneas ( $p < ,01$ ), se atiende al ajuste de los grados de libertad mediante el épsilon de Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt (véase Tabla 54).

**Tabla 54**

*Prueba de Esfericidad de Mauchly y Corrección de Épsilon para el Aprovechamiento del Tiempo*

| Variable        | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | $p$  | Épsilon            |             |                 |
|-----------------|--------------|---------------------|----|------|--------------------|-------------|-----------------|
|                 |              |                     |    |      | Greenhouse-Geisser | Huynh-Feldt | Límite inferior |
| Aprovechamiento | ,927         | 15,201              | 2  | ,001 | ,932               | ,940        | ,500            |

Como aparece recogido en las Tablas 55 y 56, tanto los análisis univariados (Greenhouse-Geisser:  $p = ,13$ ; Huynh-Feldt:  $p = ,12$ ) como los análisis de estadísticos multivariados (Lambda de Wilks:  $p = ,06$ ) sugieren aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias y concluir que el aprovechamiento del tiempo destinado a la ejecución de los deberes no es significativamente diferente en los tres puntos de tiempo explorados.

**Tabla 55***Ajuste de los Grados de Libertad para el Aprovechamiento del Tiempo*

| Origen                     |                     | Suma de cuadrados<br>tipo III | gl     | Media<br>cuadrática | F    | <i>p</i> |
|----------------------------|---------------------|-------------------------------|--------|---------------------|------|----------|
| Aprovechamiento            | Esfericidad asumida | 1,49                          | 2      | ,74                 | 2,08 | ,13      |
|                            | Greenhouse-Geisser  | 1,49                          | 1,86   | ,80                 | 2,08 | ,123     |
|                            | Huynh-Feldt         | 1,49                          | 1,88   | ,79                 | 2,08 | ,123     |
|                            | Límite inferior     | 1,49                          | 1,00   | 1,49                | 2,08 | ,15      |
| Error<br>(aprovechamiento) | Esfericidad asumida | 144,35                        | 404    | ,36                 |      |          |
|                            | Greenhouse-Geisser  | 144,35                        | 376,57 | ,38                 |      |          |
|                            | Huynh-Feldt         | 144,35                        | 379,94 | ,38                 |      |          |
|                            | Límite inferior     | 144,35                        | 202,00 | ,72                 |      |          |

**Tabla 56***Prueba Multivariante de Lambda de Wilks para el Aprovechamiento del Tiempo*

| Efecto          |                 | Valor | F    | GI de la hipótesis | GI del error | <i>p</i> |
|-----------------|-----------------|-------|------|--------------------|--------------|----------|
| Aprovechamiento | Lambda de Wilks | ,97   | 2,79 | 2,00               | 201,00       | ,06      |

Las pruebas de contraste intrasujetos (véase Tabla 57) informan también en este caso, de que el componente cuadrático es significativo ( $p < ,001$ ). Esto apunta a que las variaciones en la variable aprovechamiento del tiempo siguen una tendencia de cambio no lineal.

**Tabla 57***Pruebas de Contraste Intrasujetos de las Medidas del Aprovechamiento del Tiempo*

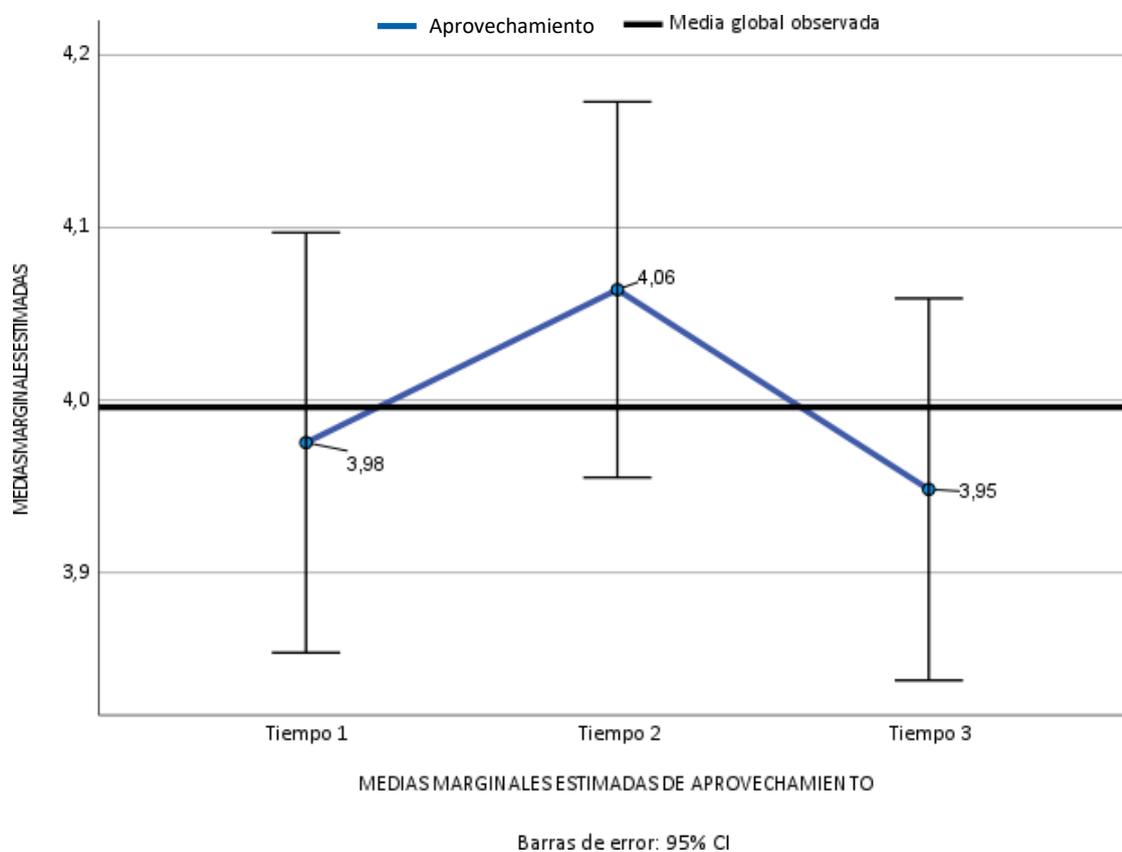
| Origen                     |            | Suma de cuadrados tipo III | gl  | Media<br>cuadrática | F     | <i>p</i> |
|----------------------------|------------|----------------------------|-----|---------------------|-------|----------|
| Aprovechamiento            | Lineal     | ,075                       | 1   | ,075                | ,177  | ,674     |
|                            | Cuadrático | 1,414                      | 1   | 1,414               | 4,797 | ,030     |
| Error<br>(aprovechamiento) | Lineal     | 84,800                     | 202 | ,420                |       |          |
|                            | Cuadrático | 59,544                     | 202 | ,295                |       |          |

El estudio *post hoc* no evidencia diferencias de medias para ninguno de los tres pares, constatándose que el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes no varía significativamente desde 4º a 6º curso de educación primaria. En la Figura 25 se representan los cambios que se producen en esta variable del compromiso conductual del alumnado con los

deberes durante los tres cursos analizados. Los resultados conducen al rechazo de las hipótesis  $H_{2.5}$  y  $H_{2.6}$  que apuntaban a un deterioro en la gestión del tiempo que los alumnos y alumnas destinan a completar los deberes entre 4º y 5º y entre 5º y 6º curso de educación primaria. Por tanto, parece que la gestión eficaz del tiempo de deberes no empeoraría a medida que las y los estudiantes avanzan en la escolaridad primaria.

### Figura 25

*Gráfico de Perfil de los Cambios en el Aprovechamiento del Tiempo entre 4º y 6º Curso de Educación Primaria*



Conforme a los resultados aquí presentados, se rechaza la hipótesis  $H_2$  "El compromiso conductual con los deberes escolares –cantidad de tareas realizadas de las asignadas por el personal docente, cantidad de tiempo dedicado a su ejecución y aprovechamiento de ese tiempo– del alumnado de 4º de educación primaria cambia sucesivamente en el 5º y 6º curso

de la etapa educativa”. En concreto, no se han hallado evidencias que apunten a que las alumnas y alumnos completen menos deberes de los que les asigna el profesorado ni de que la gestión que hacen del tiempo que destinan a su ejecución se torne menos eficaz a lo largo de los tres momentos temporales establecidos. Por el contrario, se ha encontrado que las medias para estas variables se mantienen relativamente estables en el tiempo y siguen una tendencia en curva, aumentando ligeramente entre 4º y 5º curso para disminuir después en 6º, aunque a un nivel no estadísticamente significativo. En el que respecta a la cantidad de tiempo que los y las estudiantes pasan realizando deberes, solo confirman parcialmente las hipótesis planteadas parcialmente. Mientras que el tiempo destinado a la ejecución de los deberes aumenta entre el 4º y el 5º curso en línea con la hipótesis formulada (H<sub>2.3</sub>), se produce una disminución en esta variable entre 5º y 6º, contrariamente a lo esperado (H<sub>2.4</sub>). En la sección de discusión, las implicaciones de estos resultados se examinan en mayor detalle (véase capítulo VII, apartado 7.1).

### **6.3. El efecto del compromiso con los deberes sobre el rendimiento académico**

Para verificar la tercera hipótesis del estudio (H<sub>3</sub>), que plantea el efecto de las variables del compromiso motivacional y emocional con los deberes escolares del alumnado de 4º de educación primaria sobre el compromiso conductual con estas tareas en 5º y la séptima hipótesis (H<sub>7</sub>), que sugiere que las variables de este compromiso conductual con los deberes en 5º curso inciden positivamente en el rendimiento académico al final de esta etapa educativa, se realizó un análisis de trayectorias o *path analysis*. Con este análisis se obtiene asimismo información para atender a la hipótesis H<sub>4</sub> sobre el efecto indirecto del compromiso motivacional en 4º en el rendimiento académico a través de las variables del compromiso conductual.

En el modelo hipotetizado se establecieron como variables predictoras la percepción de utilidad, el interés y la actitud positiva –compromiso motivacional y emocional en T1– y la

cantidad de deberes realizados, el tiempo dedicado y el aprovechamiento del tiempo – compromiso comportamental en T2–, y como variable criterio el rendimiento académico en T3 en las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés.

### 6.3.1. Análisis preliminares

En la Tabla 58 se detallan los descriptivos de tendencia central, desviación, asimetría y curtosis para las variables relativas al compromiso motivacional con los deberes en 4º curso – percepción de utilidad, interés y actitud positiva hacia los deberes–, de las relativas al compromiso conductual en 5º – cantidad de tareas realizadas, tiempo dedicado a los deberes, aprovechamiento de ese tiempo– y para el rendimiento académico asignado en las materias de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés en 6º curso.

**Tabla 58**

*Estadísticos Descriptivos de las Variables del Compromiso Motivacional y Conductual con los Deberes y del Rendimiento Académico*

|                            | <i>N</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>Asimetría</i> | <i>Curtosis</i> |
|----------------------------|----------|---------------|---------------|----------|-----------|------------------|-----------------|
| Percepción Utilidad T1     | 212      | 1,00          | 5,00          | 4,53     | 0,73      | -2,12            | 5,18            |
| Interés T1                 | 212      | 1,00          | 5,00          | 4,01     | 0,88      | -1,31            | 1,62            |
| Actitud Positiva T1        | 212      | 1,00          | 5,00          | 3,62     | 0,96      | -0,70            | 0,45            |
| Cantidad T2                | 212      | 2,00          | 5,00          | 4,73     | 0,57      | -2,78            | 8,78            |
| Tiempo T2                  | 212      | 1,00          | 5,00          | 2,61     | ,96       | ,42              | -,25            |
| Aprovechamiento T2         | 212      | 1,00          | 5,00          | 4,07     | ,77       | -,91             | 1,38            |
| Rendimiento Matemáticas T3 | 212      | 1,00          | 5,00          | 3,62     | 1,13      | -,69             | -,27            |
| Rendimiento Lengua T3      | 212      | 1,00          | 5,00          | 3,63     | 1,05      | -,60             | -,32            |
| Rendimiento Ciencias T3    | 212      | 1,00          | 5,00          | 3,69     | 1,10      | -,62             | -,43            |
| Rendimiento Inglés T3      | 212      | 1,00          | 5,00          | 3,62     | 1,24      | -,69             | -,55            |
| <i>N válido</i>            | 212      |               |               |          |           |                  |                 |

Tras comprobar que los valores de esta variable se ubican dentro de los parámetros de normalidad (Curran et al., 1996; Finney y DiStefano, 2013), se llevó a cabo el análisis de correlación bivariada para explorar las interacciones que se establecen entre ellas. Así, en la Tabla 59 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson para las variables tomadas en esta parte del estudio.

**Tabla 59**

*Matriz de Correlaciones de Pearson de las Variables del Compromiso Motivacional y Conductual con los Deberes y del Rendimiento Académico*

|                               | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      | 9      |
|-------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. Percepción Utilidad T1     | -      | -      | -      | -      | -      | -      | -      | -      | -      |
| 2. Interés T1                 | ,445** | -      | -      | -      | -      | -      | -      | -      | -      |
| 3. Actitud Positiva T1        | ,336** | ,603** | -      | -      | -      | -      | -      | -      | -      |
| 4. Cantidad T2                | ,066   | ,059   | ,145*  | -      | -      | -      | -      | -      | -      |
| 5. Tiempo T2                  | ,162*  | ,117   | ,151*  | ,081   | -      | -      | -      | -      | -      |
| 6. Aprovechamiento T2         | ,177*  | ,324** | ,363** | ,231** | ,074   | -      | -      | -      | -      |
| 7. Rendimiento Matemáticas T3 | ,085   | ,072   | ,043   | ,204** | -,072  | ,212** | -      | -      | -      |
| 8. Rendimiento Lengua T3      | ,065   | ,076   | ,023   | ,277** | -,167* | ,198*  | ,766** | -      | -      |
| 9. Rendimiento Ciencias T3    | ,057   | ,053   | ,047   | ,253** | 0,46   | ,255** | ,724** | ,730** | -      |
| 10. Rendimiento Inglés T3     | ,0,52  | ,066   | -,004  | ,232** | -,087  | ,150*  | ,675** | ,724** | ,687** |

\*\* $p < ,001$ ; \* $p < ,05$

Los resultados muestran que la percepción de utilidad en 4º curso de educación primaria correlaciona positivamente con el interés ( $r = ,44$ ;  $p < ,001$ ) y la actitud positiva ( $r = ,34$ ;  $p < ,001$ ). También correlacionan positivamente el interés y la actitud positiva ( $r = ,60$ ;  $p < ,001$ ). Tanto la utilidad percibida como el interés y la actitud positiva en 4º correlacionan positivamente con el aprovechamiento del tiempo de deberes en 5º curso ( $r = ,18$ ;  $p < ,05$ ;  $r = ,32$ ;  $p < ,001$ ; y  $r = ,36$ ;  $p < ,001$ , respectivamente). El tiempo dedicado a los deberes en 5º mantiene también correlaciones positivas con la percepción de utilidad ( $r = ,16$ ;  $p < ,05$ ) y la actitud positiva ( $r = ,15$ ;  $p < ,05$ ) informadas en el curso previo. En lo que respecta a la cantidad de deberes realizados de los prescritos por el profesorado, únicamente se ha observado una correlación positiva estadísticamente significativa con la actitud positiva ( $r = ,15$ ;  $p < ,05$ ).

La cantidad de deberes que el alumnado completa en 5º de los que le asigna el personal docente correlaciona positivamente con el aprovechamiento del tiempo que dedica a su ejecución ( $r = ,23$ ;  $p < ,001$ ). Sin embargo, ninguna de estas variables correlaciona a un nivel estadísticamente significativo con el tiempo destinado a la ejecución de estas tareas. La cantidad de deberes realizados en 5º presenta correlaciones positivas estadísticamente significativas con el rendimiento en matemáticas ( $r = ,20$ ;  $p < ,001$ ), lengua castellana ( $r = ,28$ ;

$p < ,001$ ), ciencias naturales ( $r = ,25$ ;  $p < ,001$ ) e inglés ( $r = ,23$ ;  $p < ,001$ ) en 6°. El aprovechamiento del tiempo también correlaciona positivamente con el rendimiento en matemáticas ( $r = ,21$ ;  $p < ,001$ ), lengua castellana ( $r = ,20$ ;  $p < ,05$ ), ciencias naturales ( $r = ,26$ ;  $p < ,001$ ) e inglés ( $r = ,15$ ;  $p < ,05$ ) en el siguiente curso. En cuanto al tiempo, se ha hallado una correlación negativa estadísticamente significativo entre esta variable y el rendimiento en lengua ( $r = -,17$ ;  $p < ,05$ ) al término de la etapa educativa.

Por último, se han encontrado correlaciones positivas estadísticamente significativas del rendimiento en matemáticas con los resultados obtenidos por el alumnado en lengua castellana ( $r = ,77$ ;  $p < ,001$ ), ciencias naturales ( $r = ,72$ ;  $p < ,001$ ) e inglés ( $r = ,68$ ;  $p < ,001$ ); del rendimiento en lengua castellana con las calificaciones logradas en ciencias naturales ( $r = ,73$ ;  $p < ,001$ ) e inglés ( $r = ,72$ ;  $p < ,001$ ); y entre el rendimiento en ciencias naturales y en inglés ( $r = ,69$ ;  $p < ,001$ ).

### **6.3.2. Modelo estructural hipotetizado**

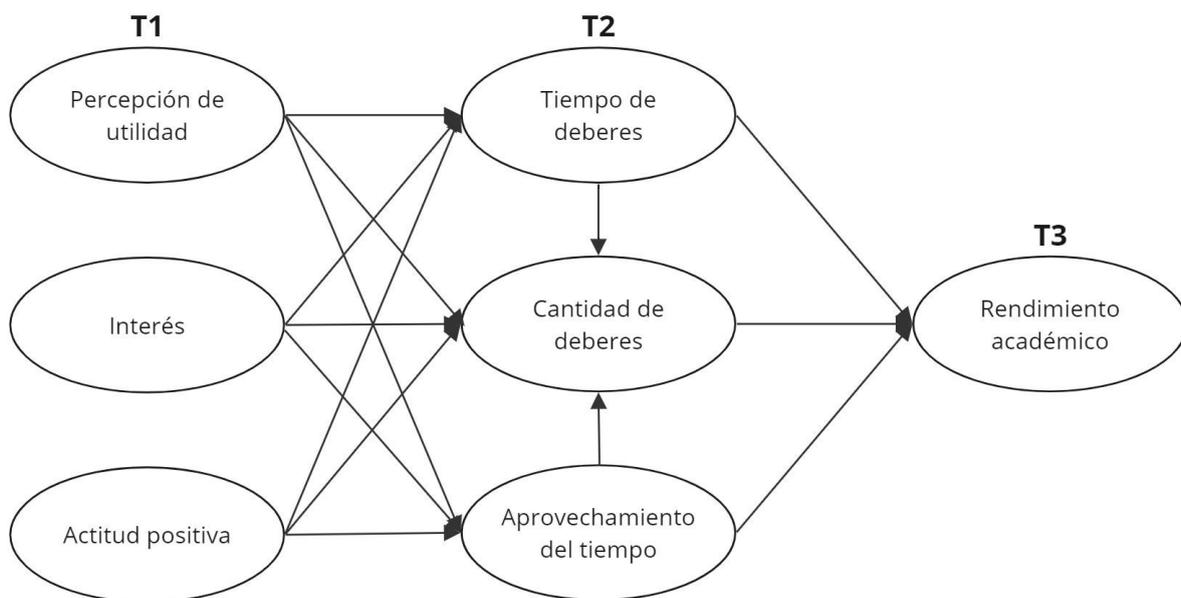
Atendiendo a la literatura, se ha planteado la hipótesis de un efecto positivo del compromiso motivacional con los deberes en 4° de educación primaria sobre el compromiso conductual en 5° y de este sobre el rendimiento académico asignado por sus profesores y profesoras en 6° curso. Se espera que la percepción de utilidad, el interés y la actitud positiva hacia los deberes informado por el alumnado en 4° incida positivamente en el número de tareas finalizadas de las prescritas en clase (véase, p. ej., Cooper et al., 1998; Keane y Heinz, 2019; Suárez et al., 2019), así como sobre la cantidad y la calidad tiempo, en términos de gestión eficaz, dedicado a su realización (véase, p. ej., Rodríguez et al., 2020; Suárez et al., 2019; Trautwein y Köller, 2003; Xu, 2018b). Del mismo modo, cabe hipotetizar que la cantidad de deberes que se realizan esté positivamente explicada por el tiempo dedicado y por su aprovechamiento (véase, p. ej., Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Rodríguez et al., 2020).

Se plantea el mismo modelo explicativo para el rendimiento académico en 6º curso de educación primaria en las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés, esperando que, tal y como sugiere la investigación previa, la cantidad de tareas que se completan, el tiempo que se les dedica y el aprovechamiento de ese tiempo en 5º afecte positivamente a las calificaciones obtenidas en las distintas materias al final de la etapa educativa (véase, p. ej., Fernández-Alonso et al., 2015; Murillo y Martínez-Garrido, 2014a; Trautwein y Lüdtke, 2007, 2009; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015).

En la Figura 26 se presentan las relaciones hipotetizadas, descritas en el capítulo V (véase apartado 5.4., subapartado 5.4.5), que se contrastarán:

### Figura 26

#### *Modelo Inicial Hipotetizado*



Así, se ejecutan cuatro análisis de ecuaciones estructurales, utilizando el programa informático Amos 26.0, para contrastar el modelo hipotético que predice la incidencia del compromiso motivacional con los deberes en 4º curso sobre el compromiso conductual en 5º,

y del compromiso conductual con los deberes informado en 5º sobre el rendimiento académico en matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés en 6º curso.

La evaluación del modelo propuesto se llevó a cabo en dos momentos. En primer lugar, se observó el ajuste global a la hora de explicar el rendimiento en cada una de las cuatro materias consideradas con objeto de verificar el grado en el que se reproducen las relaciones en la matriz de datos empíricos. Para ello, se estudia el ajuste del modelo atendiendo, además de a chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) y su probabilidad asociada ( $p$ ), a la información proporcionada por el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice de ajuste comparativo (CFI) y la raíz del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Se entiende que el modelo ajusta cuando  $GFI > ,90$ ,  $CFI > ,95$  y  $RMSEA \leq ,05$ .

El grado en el que el modelo hipotetizado describe adecuadamente los datos es el primer interés en el modelado de ecuaciones estructurales, pero este análisis permite también explorar las fuentes de desajuste y especificar de nuevo el modelo con objeto de eliminar tanto relaciones esperadas que no alcanzan la significatividad como relaciones inicialmente no contempladas que aportan ajuste al modelo de relaciones. Atendiendo a las recomendaciones con este tipo de metodología, las modificaciones aceptadas sobre el modelo original propuesto deberán ser justificadas, no sólo a nivel estadístico, sino por razones teóricas y/o prácticas (Byrne, 2016). Para hacer más operativa la fundamentación de los cambios en cada uno de los modelos para las cuatro asignaturas se explican las variaciones observadas respecto al modelo hipotetizado al final de este apartado.

### ***6.3.3. Incidencia del compromiso con los deberes sobre el rendimiento en matemáticas***

El ajuste del modelo propuesto en la Figura 26 para explicar el rendimiento obtenido en matemáticas muestra que  $\chi^2_{(4)}$  es 1,756, con probabilidad (0,78), lo que indica que la matriz de datos generada por el modelo hipotetizado no es significativamente diferente de la matriz de datos empíricos. En general, si bien los estadísticos de ajuste proporcionados por Amos

sugieren que el modelo formulado se ajusta ( $GFI = ,986$ ;  $CFI = ,973$ ), el intervalo de confianza de los residuos  $RMSEA = ,000$  (90% intervalo de confianza, 0,000-0,066) apunta a la comprobación de los pesos de regresión que se estiman.

Así, para la explicación del rendimiento en matemáticas se observa que la utilidad percibida en 4º curso incidiría sobre el tiempo que el alumnado se compromete con los deberes el curso siguiente, mientras que el interés mantendría una relación significativa sobre el aprovechamiento de ese tiempo. La actitud positiva hacia los deberes en 4º mejoraría también el aprovechamiento del tiempo en 5º curso.

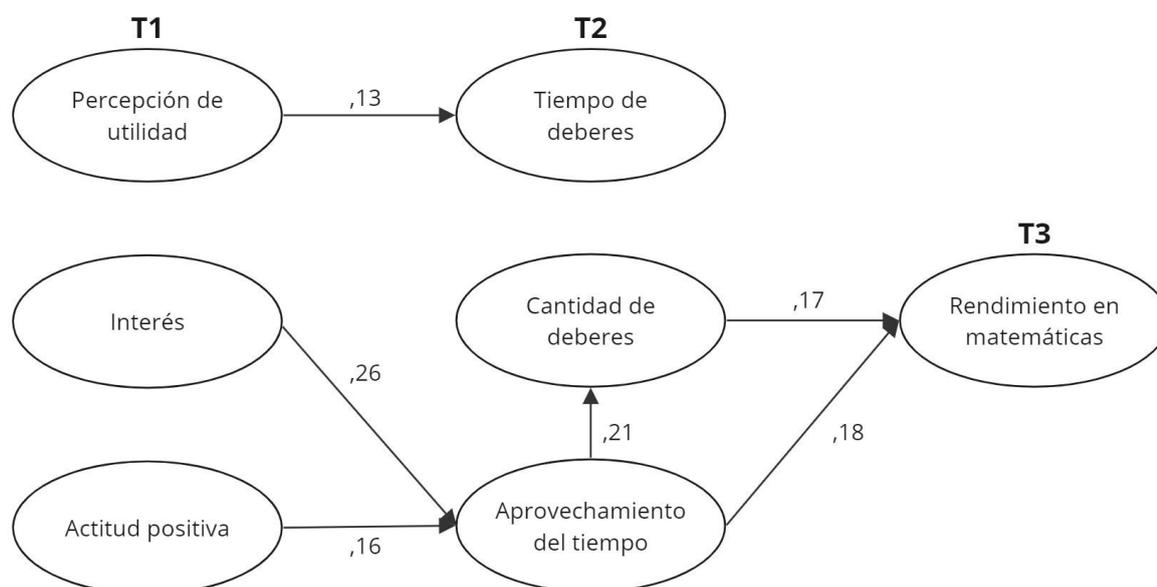
Al tiempo que se observa una relación positiva entre el aprovechamiento del tiempo y la cantidad de tareas realizadas en la medida tomada en 5º curso, tanto la cantidad de deberes realizados como el aprovechamiento del tiempo informados en 5º explicarían el rendimiento asignado para la materia de matemáticas en 6º curso.

El análisis de efectos indirectos para la explicación del rendimiento en matemáticas al finalizar la educación primaria sugiere atender a la incidencia positiva de las medidas de interés por los deberes ( $,035$ ) y de la actitud positiva ( $,056$ ) informados en 4º curso.

Con el procedimiento de reespecificación adoptado, el modelo obtenido para la explicación del rendimiento en matemáticas se representa en la Figura 27. Todos los estadísticos analizados indican claramente que el modelo final es plausible para explicar correctamente las relaciones entre las variables [ $\chi^2_{(12)} = 9,681$  no es significativo ( $p = ,644$ )].

**Figura 27**

*Modelo Reespecificado para la Explicación del Rendimiento en Matemáticas*



#### **6.3.4. Incidencia del compromiso con los deberes sobre el rendimiento en ciencias naturales**

Los resultados obtenidos para el ajuste del modelo propuesto en la Figura 26 para explicar el rendimiento asignado por el profesorado en ciencias naturales muestran que  $\chi^2_{(4)}$  es 1,250, con probabilidad (0,87), lo que indica que la matriz de datos generada por el modelo hipotetizado no es significativamente diferente de la matriz de datos empíricos. En general, si bien los estadísticos de ajuste proporcionados por Amos sugieren que el modelo formulado se ajusta (GFI = ,998; CFI = ,995), el intervalo de confianza de los residuos RMSEA = ,000 (90% intervalo de confianza, 0,000-0,051) apunta a la comprobación de los pesos de regresión que se estiman.

Al igual que para la explicación del rendimiento asignado en matemáticas, para la del rendimiento en ciencias naturales se observa que la utilidad percibida en 4º de educación primaria afecta positivamente al tiempo que los alumnos y alumnas se comprometen con los deberes en 5º y que tanto el interés como la actitud positiva hacia los deberes mejoran el aprovechamiento del tiempo el curso siguiente.

Asimismo, se ha encontrado una relación positiva entre el aprovechamiento del tiempo y la cantidad de tareas realizadas en la medida tomada en 5º de educación primaria.

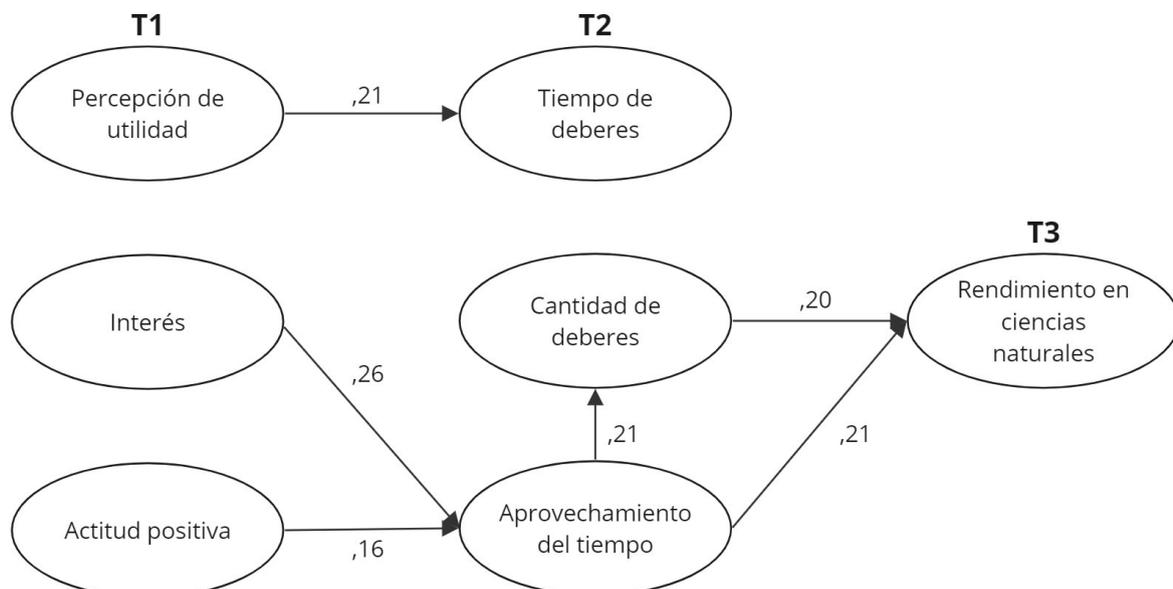
Por otro lado, tanto la cantidad de deberes realizados como el aprovechamiento del tiempo informado en 5º curso mantienen efectos directos positivos sobre el rendimiento asignado para la asignatura de ciencias naturales en 6º curso.

Finalmente, cabe considerar también los efectos positivos indirectos encontrados entre las medidas de interés (.042) y actitud positiva (.067) tomadas en 4º curso y el rendimiento alcanzado en ciencias naturales al finalizar la educación primaria.

Con el procedimiento de reespecificación adoptado, el modelo obtenido para la explicación del rendimiento en ciencias naturales se representa en la Figura 28. Todos los estadísticos analizados apuntan con claridad a que el modelo final es plausible para explicar de manera adecuada las relaciones entre las variables del compromiso motivacional y conductual con los deberes y el rendimiento académico en esta asignatura. Así,  $\chi^2_{(12)} = 6,802$  no es significativo ( $p = ,870$ ), indicando que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el modelo y los datos empíricos.

**Figura 28**

*Modelo Reespecificado para la Explicación del Rendimiento en Ciencias Naturales*



### 6.3.5. Incidencia del compromiso con los deberes sobre el rendimiento en lengua

Los resultados obtenidos para el ajuste del modelo propuesto en la Figura 26 para explicar el rendimiento obtenido en lengua muestran que  $\chi^2_{(4)}$  es 2,564 con probabilidad (0,63), lo que indica que la matriz de datos generada por el modelo hipotetizado no es significativamente diferente de la matriz de datos empíricos. En general, el resto de los estadísticos de ajuste proporcionados por Amos sugieren que el modelo formulado se ajusta (GFI = ,99; CFI= ,97), el intervalo de confianza del RMSEA = 0,000 (90% intervalo de confianza, 0,000-0,053) lleva a la observación de posibles fuentes de error.

Así, para la explicación del rendimiento en lengua castellana se atiende a la incidencia positiva de la percepción de utilidad en 4º curso sobre el tiempo que las y los estudiantes se comprometen con los deberes en 5º, así como a la incidencia positiva tanto de la actitud positiva como del interés en 4º sobre el aprovechamiento del tiempo de deberes en 5º curso.

Se corrobora también para este modelo la interacción positiva entre el aprovechamiento del tiempo y la cantidad de tareas realizadas de las prescritas por el profesorado en la segunda medida de esta investigación (T2).

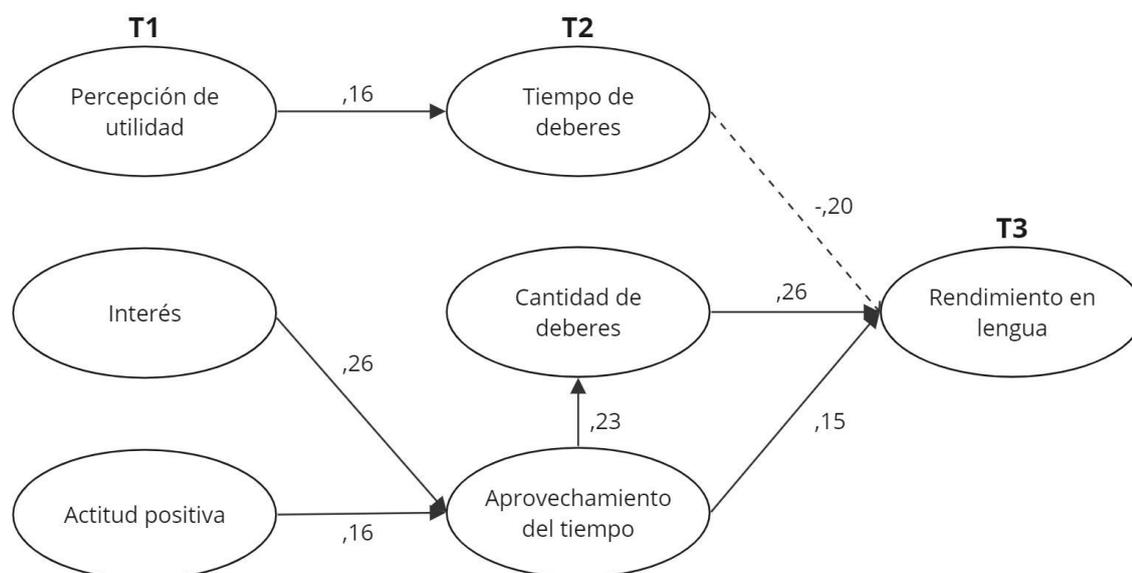
Para el caso de la explicación del rendimiento alcanzado en lengua castellana en 6º curso entran en la ecuación explicativa, como ocurría para las matemáticas y las ciencias naturales, tanto la cantidad de deberes realizados como el aprovechamiento del tiempo, pero se incorpora también, con signo negativo, el tiempo dedicado a los deberes en 5º curso de educación primaria.

El análisis de efectos indirectos sugiere que si bien tanto la actitud positiva hacia los deberes (,056) como el interés (,035) informado en 4º curso mantendría una incidencia positiva sobre el rendimiento alcanzado al finalizar la educación primaria para la materia de lengua castellana, la utilidad percibida de los deberes escolares explicaría negativamente el rendimiento en la materia en 6º curso (-,048).

Con el procedimiento de reespecificación considerado el modelo obtenido para la explicación del rendimiento en lengua se representa en la Figura 29. Todos los estadísticos analizados ( $\chi^2_{(11)} = 8,064$ ;  $p = ,708$ ) indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el modelo y los datos empíricos.

**Figura 29**

*Modelo Reespecificado para la Explicación del Rendimiento en Lengua*



### 6.3.6. Incidencia del compromiso con los deberes sobre el rendimiento en inglés

Los resultados obtenidos para el ajuste del modelo propuesto en la Figura 26 para explicar el rendimiento obtenido en inglés muestran que  $\chi^2_{(4)}$  es 2,972, con probabilidad (0,563), lo que indica que la matriz de datos generada por el modelo hipotetizado no es significativamente diferente de la matriz de datos empíricos. En general, si bien los estadísticos de ajuste proporcionados por Amos sugieren que el modelo formulado se ajusta (GFI = ,996; CFI= ,987), el intervalo de confianza de los residuos RMSEA = ,000 (90% intervalo de confianza, 0,000-0,087) apunta a la comprobación de los pesos de regresión que se estiman.

De esta manera, para la explicación del rendimiento en inglés, como en el resto de los modelos anteriores, se observa que la utilidad percibida en 4º curso aumenta el tiempo que se

las alumnas y alumnos se comprometen con los deberes en 5º, y que el interés y la actitud positiva informada en 4º mejora el aprovechamiento del tiempo de deberes en el curso siguiente.

Además, se mantiene la relación positiva entre el aprovechamiento del tiempo y la cantidad de deberes completados de los prescritos por el profesorado en la medida tomada en 5º curso.

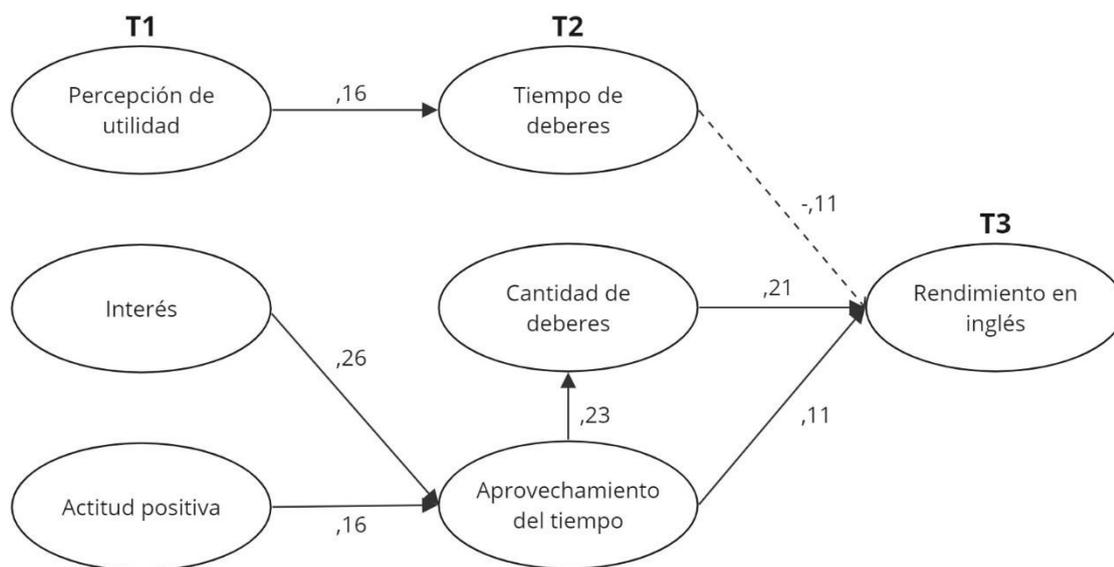
Por último, mientras que la cantidad de deberes realizados y el aprovechamiento del tiempo informados en 5º curso explicarían positivamente el rendimiento asignado en la materia de inglés en 6º curso, el tiempo dedicado en 5º explicaría negativamente el rendimiento que se alcanza al final de la etapa de educación primaria.

El análisis de efectos indirectos señala que si bien la actitud positiva ( $,042$ ) y el interés por los deberes ( $,026$ ) informado en 4º curso mantendría una incidencia positiva sobre el rendimiento alcanzado en 6º para la materia de inglés, el efecto indirecto de la utilidad percibida tendría signo negativo ( $-,018$ ).

Con el procedimiento de reespecificación adoptado, el modelo obtenido para la explicación del rendimiento en inglés se representa en la Figura 30. Todos los estadísticos analizados indican que el modelo final es plausible para explicar correctamente las relaciones entre las variables estudiadas ( $\chi^2_{(11)} = 8,472$ ;  $p = ,670$ ), indicando que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el modelo y los datos empíricos.

**Figura 30**

*Modelo Reespecificado para la Explicación del Rendimiento en Inglés*



### 6.3.7. Fundamentación de las modificaciones sobre el modelo inicial hipotetizado

A continuación, siguiendo lo recomendado por Byrne (2016) para la metodología de análisis de datos empleada, se justifican los cambios efectuados sobre el modelo hipotetizado inicial en base a argumentos teóricos y/o prácticos. Dado que la mayor parte de las relaciones encontradas explican de manera similar la incidencia del compromiso del alumnado con los deberes sobre el rendimiento en las cuatro asignaturas, en primer lugar, se justifican las relaciones directas comunes; posteriormente, se comentan los cambios específicos en estas relaciones; y, finalmente, se explican los efectos indirectos hallados en los cuatro modelos, de los globales a los particulares.

Los modelos para las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés recogen, en general, relaciones directas hipotetizadas en el modelo original. En primer lugar, en ninguno de los modelos resultantes se aprecia que la utilidad percibida de los deberes sea un predictor de la cantidad de deberes realizados ni del aprovechamiento del tiempo. En una investigación con estudiantes de educación secundaria, Suárez et al. (2019) apreciaron que

el efecto de esta variable del compromiso motivacional no sería el predictor más potente del compromiso conductual de los y las estudiantes con los deberes. Los resultados aquí descritos apuntan a que este efecto diferiría en el caso del alumnado de educación primaria, no habiéndose encontrado esta relación entre ambos conjuntos de variables. Por tanto, se rechazan las hipótesis H<sub>3.1</sub> y H<sub>3.3</sub> que sugerían esta relación entre las variables. Una posible explicación para este resultado sería que la percepción de utilidad podría tener un efecto positivo indirecto en la implicación ejecutiva de las alumnas y alumnos en la realización de los deberes a través de otras variables de las dimensiones motivacional y emocional del compromiso (Suárez et al., 2019; Wigfield y Cambria, 2010a). Esta ausencia de relación también podría explicarse porque, de acuerdo con algunos estudios recientes, el efecto del compromiso motivacional y emocional con los deberes tendrían un mayor poder explicativo cuando se toman conjuntamente las variables que lo componen, en lugar de analizar su impacto sobre la implicación del alumnado de manera individualizada (Xu y Corno, 2022).

El interés y la actitud positiva en 4º tampoco predecirían la cantidad de tareas que el alumnado completa en 5º de educación primaria, por lo que se rechazan las hipótesis H<sub>3.4</sub> y H<sub>3.7</sub>, así como tampoco el tiempo que dedica a esta actividad, por lo que no se pueden aceptar las hipótesis H<sub>3.5</sub> ni H<sub>3.8</sub>. Aunque esta relación sí se ha observado en otros estudios con alumnos y alumnas de educación secundaria, para las y los estudiantes de educación primaria todavía no hay suficiente evidencia para confirmar el efecto directo de estas variables del compromiso motivacional sobre su compromiso conductual más allá del aprovechamiento del tiempo que dedican a completar los deberes. Esto podría explicarse por las razones o motivos del alumnado para implicarse en su ejecución que estarían relacionadas tanto por el interés de las tareas como por su sentido del deber, el deseo de agradar o la evitación de castigos (Xu y Wu, 2013). Además, dedicar más tiempo a los deberes podría estar relacionado tanto con el disfrute o la eficacia de los y las estudiantes para realizarlos como por presentar dificultades para llevarlos

a cabo (Valle, Núñez et al., 2017). Por otro lado, el valor intrínseco de las tareas explicaría mejor su efecto sobre la cantidad de deberes completados de los asignados por el profesorado indirectamente a través del aprovechamiento del tiempo, que sí sería un importante predictor de esta variable del compromiso conductual (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015; Rodríguez et al., 2020).

Aunque, tal y como se acaba de exponer, la cantidad de deberes que los alumnos y alumnas realizan en 5º curso estaría positivamente explicada por el aprovechamiento del tiempo que invierten en ellos en el mismo curso, la primera no se vería afectada por la cantidad de tiempo que destinan a esta tarea, llevando al rechazo de la hipótesis H<sub>5</sub>. En una investigación de Rodríguez et al. (2020) con estudiantes de educación secundaria se observó un efecto positivo de ambas variables en la cantidad de deberes que el alumnado completa de los prescritos por el profesorado. Sin embargo, Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al. (2015), en un estudio con alumnado de distintas etapas educativas, si bien hallaron esta relación para las muestras del primer y segundo ciclo de educación secundaria, para la muestra de educación primaria no alcanzó la significación estadística. Esto podría justificarse por la dicotomía que la literatura previa ha reportado en cuanto a dedicar más tiempo a los deberes en educación primaria (Trautwein, 2007; Trautwein y Köller, 2003). Por un lado, pasar mucho tiempo haciendo los deberes puede significar que los y las estudiantes perciben su valor y son eficaces en su realización y, por tanto, completan un mayor número de ejercicios; pero, por otro lado, también puede indicar que presentan dificultades para llevarlos a cabo, invirtiendo más tiempo para finalizar una menor cantidad de tareas (Valle, Núñez et al., 2017).

A pesar de que en todos los modelos el rendimiento académico está claramente explicado por la gestión del tiempo y la cantidad de tareas completadas, como ya han sugerido estudios anteriores (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015), la principal diferencia entre los modelos de matemáticas y ciencias y los de lengua

castellana e inglés es el efecto de la variable tiempo. Mientras que en el caso de las dos primeras el tiempo dedicado a los deberes en 5º curso no incidiría en el rendimiento que el alumnado obtiene en 6º, para las segundas lo haría de manera negativa, por lo que no se cumpliría la hipótesis H<sub>7.2</sub>. La mayoría de estudios que se han centrado en estudiar el impacto del tiempo dedicado a los deberes en una o varias asignaturas específicas han puesto el foco especialmente en matemáticas y ciencias (Fan et al., 2017). Si bien se ha observado un efecto pequeño de esta variable en el rendimiento académico de ambas materias para el alumnado de educación primaria (Fan et al., 2017), a nivel del o de la estudiante se ha observado un patrón de resultados mixto que variaría en función del país, por lo menos en matemáticas, pudiendo ser este impacto tanto positivo como negativo (Dettmers et al., 2009). Respecto a los y las estudiantes de educación primaria, algunas investigaciones informan de que el invertir más tiempo en hacer deberes no afectaría a su desempeño en la escuela (Cooper y Valentine, 2001; Jerrim et al., 2020; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015). Los resultados aquí observados para matemáticas y ciencias naturales están en línea con lo sugerido en estudios que no han encontrado esta relación (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Suárez, 2015; Valle, Pan, Regueiro, Suárez et al., 2015).

En el caso de lengua e inglés, los resultados arrojados por la investigación sugieren que el efecto del tiempo predice negativamente el rendimiento académico en esas materias. Esto contradice las conclusiones de Valle, Pan, Núñez et al. (2015) en un estudio con alumnado de educación primaria, donde observaron que esta variable del compromiso conductual con los deberes no incide en el rendimiento en inglés. Sin embargo, los datos de la presente investigación, de carácter longitudinal, sugieren que, a largo plazo, las alumnas y alumnos que dedican más tiempo a realizar deberes en estas asignaturas en 5º obtienen peores resultados académicos en 6º. Así, semeja que en materias basadas en el aprendizaje de las lenguas invertir mucho tiempo en la realización de deberes podría relacionarse con un pobre manejo de los

contenidos y un bajo nivel de conocimientos, mientras que, en aquellas de componente científico, dedicar más tiempo reforzaría los contenidos aprendidos en clase que, además, son necesarios para la adquisición de los siguientes. Con todo, debido a la escasez de evidencias previas que respalden estas conclusiones conviene continuar explorando estas diferencias en estudios futuros. Aun así, Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) encontraron que el alumnado dedica más tiempo a los deberes de matemáticas que a los de inglés, que confía más en su capacidad para completar los segundos, pero que encuentra de mayor utilidad los primeros.

En cuanto a los efectos indirectos, en línea con lo observado por diversos estudios previos (Rodríguez et al., 2020; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006), el interés y la actitud positiva hacia los deberes en 4º curso tienen un efecto indirecto positivo en la cantidad de tareas completadas en 5º curso mediada por el aprovechamiento del tiempo en ese mismo curso. Así, los resultados encontrados por estudios de corte transversal que hallaron que el efecto de la cantidad de deberes realizados de los asignados por el personal docente sería la medida de la conducta con las tareas que explicaría mejor el rendimiento académico que el tiempo (Fernández-Alonso et al., 2015), también concluyeron la importancia de gestionar y aprovechar el tiempo con respecto a la cantidad de deberes realizados a la hora de explicar las calificaciones escolares (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015; Xu, 2010).

Además, tanto el interés como la actitud positiva hacia los deberes en 4º presentan un efecto indirecto positivo en el rendimiento de las cuatro asignaturas exploradas e 6º curso. Por tanto, en esta investigación se puede apreciar la profunda incidencia de la motivación de los y las estudiantes hacia los deberes tiene en su implicación con estos, específicamente en el aprovechamiento del tiempo que invierten en su realización, y en el rendimiento académico a través de su esfuerzo con el paso de los cursos. Estos resultados apoyan las teorías del efecto de los componentes motivacionales en la dirección de la conducta con las tareas académicas

en general (Eccles, 1983; Wang y Eccles, 2011) y con los deberes escolares en particular (Pan et al., 2013; Suárez et al., 2019; Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006; Xu, 2020b).

Por último, la percepción de utilidad de los deberes en 4º curso explicaría negativamente el rendimiento académico de lengua castellana y en inglés en 6º mediante el tiempo dedicado a esta tarea por el alumnado en 5º de educación primaria, lo que supone el rechazo de la  $H_4$  para estas variables. Aunque no existen evidencias previas que sustenten este hallazgo, a largo plazo la percepción de utilidad de los deberes únicamente garantizaría que los estudiantes dediquen más horas a completar las tareas, pero, más adelante, esta conducta con los deberes en ambas asignaturas repercutiría de manera negativa en las calificaciones obtenidas por el alumnado en materias lingüísticas (Flunger et al., 2015). En consecuencia, conviene continuar explorando esta relación para las alumnas y alumnos de educación primaria.

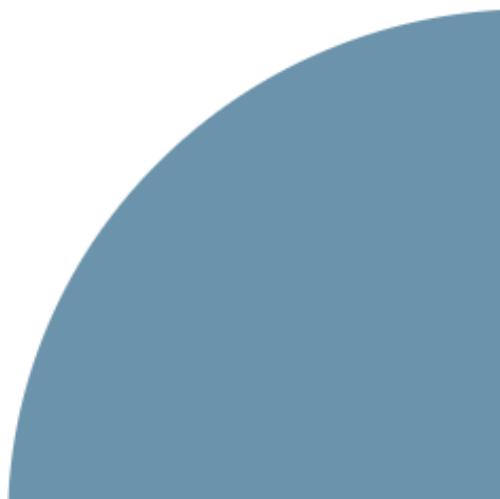




# Capítulo VII

---

DISCUSIÓN,  
CONCLUSIONES Y  
FUTURO DE LA  
INVESTIGACIÓN





## Capítulo VII: Discusión, conclusiones y futuro de la investigación

Concluido el proceso de investigación, el presente capítulo tiene la finalidad de culminar el mismo con la exposición de los hallazgos principales y su contrastación con los resultados aportados por estudios previos sobre las cuestiones aquí abordadas. Este apartado también se propone valorar el grado de consecución de los objetivos marcados al inicio del proceso y responder a las preguntas de investigación planteadas, además de reflexionar sobre la calidad del estudio que se ha llevado a cabo.

Por consiguiente, para dar respuesta a las preguntas generales y específicas formuladas en el diseño de investigación, en primer lugar, se discuten los resultados derivados de la tesis doctoral en cuanto a los cambios que acontecen en el compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes escolares de las alumnas y alumnos de educación primaria con el paso de los cursos. Del mismo modo, se exponen los efectos a largo plazo de estas dimensiones del compromiso en el rendimiento académico identificados en el estudio, examinándolos comparativamente con las aportaciones de trabajos similares anteriores a este.

En segundo lugar, se precisan las conclusiones a las que se ha llegado tras la realización del estudio. Adicionalmente, en este punto se analizan con detenimiento las limitaciones centrales asociadas al proceso de investigación, con la intención de meditar sobre las posibles mejoras que se podrían implementar. Igualmente, se refieren las implicaciones educativas derivadas de este trabajo y el logro de los objetivos prácticos propuestos.

En último lugar, se apuntan las principales aportaciones de este trabajo al estado de la cuestión sobre los deberes escolares, el compromiso del alumnado con estos y su efecto en el rendimiento académico. En este sentido, se señalan lo novedoso de los resultados extraídos de la investigación y, simultáneamente, el rumbo que podrían tomar futuros estudios sobre esta temática a raíz de los arrojados por la presente.

## 7.1. Discusión

En su inicio, esta investigación se propuso cubrir el problema detectado en la revisión de la literatura acerca de la disminución del compromiso de los y las estudiantes de educación primaria con los deberes escolares, y del efecto que esta implicación tiene en su rendimiento académico desde una perspectiva longitudinal. Para ello, se plantearon dos objetivos intelectuales: (a) analizar la evolución del compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes a lo largo de tres cursos académicos –de 4º a 6º de educación primaria–, y (b) establecer el potencial explicativo del compromiso con los deberes en los dos primeros años sobre el logro escolar al finalizar la etapa de educación primaria.

A la luz de los resultados vertidos por el estudio, a continuación, se responde a las preguntas formuladas en el planteamiento de la investigación, presentando e interpretando aquellos datos de relevancia y relacionándolos con el cuerpo de conocimiento existente sobre este tópico.

### *7.1.1. ¿Cambia el compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes en educación primaria?*

En lo que respecta al primero de los objetivos propuestos en este trabajo, a saber, analizar los cambios que se producen en el compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes a medida que el alumnado de educación primaria pasa de curso, se han confirmado varias de las hipótesis formuladas en términos de empeoramiento. Es así que se ha detectado un decrecimiento paulatino y constante en algunas de las dimensiones del compromiso con los deberes exploradas en los tres momentos temporales estudiados.

Esta merma ya ha sido observada previamente en otros estudios que emplearon una metodología transversal (véase, p. ej., Regueiro et al., 2017; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Por ejemplo, Regueiro et al. (2015) informaron que el compromiso motivacional y comportamental es significativamente mayor en los alumnos y alumnas de 4º de educación

primaria que en los de 4º de ESO, habiendo apreciado una disminución progresiva en los siete cursos estudiados. Por su parte, Valle, Regueiro, Estévez et al. (2015) hallaron que los y las estudiantes de educación primaria presentan mayor motivación y disposición hacia los deberes escolares en 4º con respecto a los cursos subsiguientes. Esta investigación respalda las conclusiones de trabajos como estos, reforzándolas al haber empleado una metodología longitudinal. Con todo, algunos de los componentes del compromiso del alumnado con los deberes, concretamente aquellas de la dimensión conductual, parece que no siguen la tendencia de cambio remitida por la mayor parte de los estudios anteriores a este.

Si se atiende de manera independiente las variables del compromiso motivacional y emocional con los deberes, se advierten patrones de evolución diferentes para ambas dimensiones, pero que en su mayoría coinciden con los aportes de las investigaciones previas. En primer lugar, la percepción de la utilidad de los deberes por parte de las alumnas y alumnos disminuye según pasan de 4º a 6º curso de educación primaria, lo que se corresponde con los hallazgos de otros autores y autoras en estudios con muestras de estudiantes de esta misma etapa educativa (Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Regueiro, Suárez et al., 2015). En el transcurso de tres años escolares, los y las estudiantes entenderían los deberes como un recurso cada vez menos útil para aprender y rendir en la escuela. Aun así, el alumnado participante en esta investigación todavía demuestra unos niveles de percepción de utilidad de los deberes elevados, al igual que se ha observado en estudios como el de Valle, Núñez et al. (2017). A pesar de este nivel de partida, la disminución de esta variable de un curso a otro ha resultado ser estadísticamente significativa, una tendencia que se agudizaría en los estudios obligatorios posteriores (Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006; Valle, Núñez et al., 2017).

La *orientación motivacional de dominio* del alumnado hacia los deberes también disminuiría de forma evidente a lo largo de los cursos de educación primaria explorados (Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Esto indica que, a

medida que avanzan en la escolaridad, las alumnas y alumnos disfrutan menos de la realización de los deberes y, además, decidirían implicarse en su realización por razones distintas al placer de aprender a través de dichas tareas. Al igual que en el caso de la percepción de utilidad, si bien los y las estudiantes en estos cursos todavía presentan una orientación de dominio elevada hacia los deberes, como se refleja en otros estudios (Valle, Núñez et al., 2017), esta empieza a menguar ya en el paso de 4º a 5º y posteriormente de 5º con respecto a 6º. No obstante, la adopción de una *orientación de rendimiento* por parte del alumnado para completar los deberes seguiría un patrón de cambio similar al de la variable anterior. Aunque la literatura previa no ha arrojado suficientes evidencias para formular las variaciones en las razones orientadas al rendimiento que llevan a las alumnas y alumnos a implicarse en la ejecución de los deberes en términos de hipótesis y comparar los resultados derivados de esta investigación con los de otras, parece que las y los participantes de este estudio, primero, no adoptarían esta clase de motivos como demostrar su habilidad y, segundo, estos disminuirían todavía más entre 4º y 5º y entre 5º y 6º curso. Esto es de gran relevancia dado que cuando los y las estudiantes participan en las actividades académicas por interés, disfrute y con el propósito de aprender y comprender, se implican significativamente, retienen mejor los contenidos y logran mejores resultados en la escuela que cuando lo hacen para probar su capacidad (Katz et al., 2010).

Tanto el *interés* como la *actitud positiva* hacia los deberes escolares de los y las participantes del estudio también disminuyen significativamente desde 4º hasta 6º de educación primaria. Si bien parten de un interés moderado en las tareas y de una actitud relativamente positiva hacia ellas en el primer curso estudiado, ambos aspectos decrecen en los años académicos posteriores. En otras investigaciones que han abordado esta cuestión en la misma etapa educativa que se ha estudiado aquí, aunque empleando una metodología transversal en lugar de longitudinal, ya se apreció que estas dos variables del compromiso motivacional con los deberes empeoran incluso antes de que los y las estudiantes inicien la escuela secundaria

(Cooper et al., 1998; Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Algunas explicaciones detrás de esta evolución negativa de la implicación motivacional del alumnado con los deberes serían, por ejemplo, el carácter rutinario que los deberes poseen desde la perspectiva de este (Valle, Núñez et al., 2017). Además, parece que las variaciones en el interés y la actitud positiva hacia los deberes se dan a nivel del o de la estudiante, dependiendo estas de su rendimiento previo, orientación a metas y capacidad para monitorizar y gestionar su motivación hacia estas tareas (Xu, 2008).

En cuanto a la dimensión más afectiva del compromiso con las tareas para casa, la *ansiedad* que emerge de su realización parece mantenerse relativamente estable en los tres cursos para los que se han recogido datos. Además, en general, el alumnado que participó en el estudio informó de niveles de ansiedad bajos mientras completaba los deberes tanto en 4º como en 5º y en 6º. Aunque existe poca información acerca de los cambios que se producen en esta variable, lo cual no ha permitido formular las variaciones en esta variable en forma de hipótesis, esta investigación arroja cierta luz respecto su evolución. Por ejemplo, a pesar de que la orientación de dominio de los estudiantes empeora con los años, la ansiedad se sostiene, por lo que los cambios que suceden en la primera no ocurrirían para la segunda, tal y como sugieren Estévez et al. (2018) para una muestra de estudiantes de educación secundaria, en la que la adopción de motivos orientados al dominio para realizar los deberes se relacionó con bajos niveles de ansiedad. La ansiedad tampoco disminuiría de manera similar a como ha observado Xu (2018a) en la etapa de educación secundaria, quien justifica esta evolución porque los alumnos y alumnas aprenderían a gestionar emociones como esta derivadas de la realización de los deberes. No obstante, cabría comprobar si la ansiedad hacia estas tareas depende, como proponen Goetz et al. (2012) en un estudio con alumnado alemán de 8º y 11º grado<sup>25</sup>, de la especificidad de dominio.

---

<sup>25</sup> Véase nota 10.

De acuerdo con los resultados, se aceptan las hipótesis de cambios de las variables del compromiso motivacional y emocional con los deberes en educación primaria,  $H_1$ , que apuntaban a la disminución de 4° a 5° y de 5° a 6° curso de la percepción de utilidad  $-H_{1.1}$  y  $H_{1.2}$ -, la orientación de dominio  $-H_{1.3}$  y  $H_{1.4}$ -, el interés  $-H_{1.5}$  y  $H_{1.6}$ - y la actitud positiva  $-H_{1.7}$  y  $H_{1.8}$ - hacia las tareas que se prescriben para hacer en el hogar desde una perspectiva longitudinal. Además, también se ha observado la disminución de la orientación de rendimiento, que no había sido reportada con anterioridad. Las variaciones en el compromiso motivacional y emocional del estudiantado con los deberes podrían estar relacionadas con los cambios en el valor subjetivo que les confiere. Este valor de la tarea podría verse afectado porque el interés con el que el alumnado las percibe se va concretando con el paso del tiempo, mostrando una mayor motivación por cierto tipo de tareas y/o materias y un interés más bajo hacia otras menos estimulantes o más complejas (Hidi y Renninger, 2006).

Acercas de los deberes, una posible explicación podría ser que, a medida que ascienden de curso, los y las estudiantes conceden menos importancia a la realización de los deberes prescritos por el profesor o profesora, o, quizás, este descenso podría deberse a que en sus vidas comienzan a emerger inquietudes y tareas vitales que ocupan cada vez más su tiempo y su pensamiento (Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Para la interpretación de estos resultados también podrían ser claves las variables del contexto, más concretamente las características de las tareas que se asignan de deberes, puesto que en trabajos anteriores se ha identificado que la percepción de utilidad, el interés y la orientación de dominio de los alumnos y alumnas dependen de que estos sean vistos como un recurso instruccional de calidad y de que constituyan un reto para ellas y ellos (Keane y Heinz, 2019; Rosário et al., 2019; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Valle, Núñez et al., 2017). En cuanto a los cambios en la ansiedad hacia los deberes, componente emocional del compromiso, su evolución difiere de la que siguen las variables motivacionales. Con todo, cabría atender al rendimiento académico

previo del alumnado en busca de un posible aumento de la ansiedad derivada de la realización de deberes entre los y las estudiantes con bajo desempeño escolar (Valiente-Barroso et al., 2020).

En el caso de las variables del compromiso conductual, la cantidad de tareas completadas de las prescritas por el profesorado, el tiempo que el alumnado dedica a completarlas y el aprovechamiento de ese tiempo presentan una evolución similar a lo largo de los tres cursos estudiados pero que, sin embargo, no concuerda con observado por la mayoría de las investigaciones previas de corte transversal en distintas etapas educativas, incluyendo la de educación primaria (véase, p. ej., Regueiro, Suárez et al., 2015; Rodríguez-Pereiro et al., 2015; Valle, Núñez et al., 2017). Ante todo, se ha encontrado que los cambios en estas variables no ocurren de forma lineal y decreciente tal y como se ha apuntado hasta ahora, sino que los niños y niñas completan más deberes, les dedican más tiempo y gestionan este de manera más eficaz en 5º que en 4º y en 6º curso. Por tanto, el compromiso conductual con los deberes mostraría una tendencia de cambio cuadrática o en curva (véanse Figura 23, Figura 24 y Figura 25).

En lo relativo a la variable *tiempo*, es la única para la que se han encontrado diferencias significativas entre algunas de las medidas tomadas en los tres puntos de tiempo definidos. Así, en línea con la hipótesis planteada  $-H_{2.3}-$  (Regueiro, Suárez et al., 2015; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015) se confirma un aumento en la cantidad de horas que los y las estudiantes pasan completando los deberes asignados por el profesorado. Este hallazgo era esperado y coincide con los de otras investigaciones con participantes de educación primaria, como las de Martínez-Vicente (2020), Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez et al., (2015) y Valle, Regueiro, Estévez et al. (2015). El aumento en el tiempo dedicado a la realización de los deberes se podría explicar por el incremento de la cantidad de tareas que el alumnado debe completar (Tam, 2009) o porque le suponen mayores complicaciones o dificultades llevarlas a

cabo (Valle, Núñez et al., 2017). Por otro lado, la prolongación del tiempo de deberes puede ser consecuencia de una actitud de estudio derivada de la percepción de que un profesor o profesora asigna deberes interesantes o de una capacidad relativamente baja y un estilo de trabajo desconcentrado que puede deberse a las bajas expectativas de éxito (Trautwein y Lüdtke, 2007). Sin embargo, la hipótesis de un aumento en la cantidad de tiempo destinado a la ejecución de los deberes de 5º a 6º curso –H<sub>2.4</sub>– se ha rechazado tras haber comprobado que esta disminuye entre ambos puntos de tiempo. Una posible explicación para justificar esta evolución de la variable tiempo sería, como señala Tam (2009), que los y las estudiantes adquirirían en este tiempo las destrezas necesarias para completarlos con mayor rapidez.

La *cantidad* de deberes completados de los prescritos por el personal docente y el *aprovechamiento del tiempo* que el alumnado destina a este cometido siguen un patrón de cambio idéntico: de 4º a 5º curso se produce un aumento en ambas variables, mientras que de 5º a 6º ocurre una disminución en los dos casos. Con todo, aunque estas últimas variaciones están en línea con las hipótesis planteadas –H<sub>2.2</sub> y H<sub>2.6</sub>–, las diferencias de medias entre las medidas en ambos cursos no alcanzan la significación estadística y por tanto deben rechazarse. La literatura previa es clara en cuanto a la tendencia de cambio de estas variables, indicando que ambas disminuyen progresivamente a lo largo de la escolaridad. Por ejemplo, en estudios similares de corte transversal, como el desarrollado por Regueiro et al. (2015) con una muestra de estudiantes españoles de educación primaria y secundaria, donde se apreció una disminución en la cantidad de deberes completados de los prescritos desde los últimos cursos de la primera etapa educativa. Por su parte, Valle, Núñez et al. (2017) encontraron evidencias similares, observando que a medida que las alumnas y alumnos promocionan de curso completan menos deberes de los que les prescribe el profesorado. Sin embargo, estos resultados contradicen, por ejemplo, los ofrecidos por Martínez-Vicente et al. (2020), quienes afirman que los y las estudiantes realizan más tareas con el paso de los cursos. No obstante, esto podría deberse a la

forma en que se preguntó a las alumnas y alumnos, haciendo referencia al número de deberes asignados por el profesorado y no a la cantidad de estos que completan realmente, tal y como propusieron Cooper et al. (1998).

En lo que respecta al aprovechamiento del tiempo, otros estudios de corte transversal han presentado resultados contrarios a los aquí encontrados. A pesar de que existe un consenso bastante general sobre el empeoramiento en la gestión del tiempo de deberes desde los últimos cursos de educación primaria (véase, p. ej., Regueiro et al., 2017; Rodríguez-Pereiro et al., 2015), los resultados aquí recogidos muestran de nuevo un cambio no lineal, pero tampoco estadísticamente significativo. Las implicaciones que de aquí se derivan son de gran relevancia, dado que según estudios como los desarrollados por Núñez, Suárez, Cerezo et al. (2015) y Valle, Núñez et al. (2017), los alumnos y alumnas de educación primaria informan de una gestión más eficaz del tiempo que dedican a los deberes que los y las de ESO, y este aprovechamiento es una de las variables que mejor predicen el rendimiento junto a la cantidad de tareas realizadas de las prescritas en el aula (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015; Regueiro, 2018; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Xu, 2020b).

Ante todo, los cambios en curva que se producen en estas variables del compromiso conductual con los deberes se pueden explicar conjuntamente, ya que acontecen para el tiempo dedicado a los deberes, la cantidad de tareas realizadas y el aprovechamiento del tiempo. Esta trayectoria podría estar explicada por el cambio de ciclo que experimentan los y las estudiantes al promocionar de 4º a 5º curso de educación primaria, tal y como han sugerido algunos autores y autoras que han observado un aumento del tiempo de deberes de un año a otro (Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015). Aunque este cambio no se ha encontrado para la cantidad de deberes y el aprovechamiento del tiempo, esta diferencia podría deberse al carácter longitudinal de los datos de este estudio. Así, las demandas del tercer ciclo podrían repercutir en la conducta con los deberes del alumnado, tal vez debido a las características de las tareas y al nuevo

profesorado que las asigna (Trautwein y Lüdtke, 2009), y que se volvería más eficaz tras el primer curso.

Para terminar, la respuesta a la primera pregunta de investigación varía en función de la variable estudiada. En concreto, desde 4º a 6º curso, el compromiso motivacional de los y las estudiantes disminuiría, percibiendo su utilidad en menor medida, adoptando motivos menos orientados al dominio y al rendimiento para implicarse en su ejecución, mostrando un menor interés y una actitud menos positiva hacia ellos, por lo que la respuesta en este caso es afirmativa. Sin embargo, su nivel de ansiedad se mantendría en el tiempo. En cuanto al compromiso conductual, de 4º a 5º curso las alumnas y alumnos dedicarían más tiempo a hacer los deberes, lo aprovecharían mejor y harían una mayor cantidad de tareas. Por el contrario, de 5º y 6º curso ocurriría lo contrario, puesto que dedicarían menos tiempo a completar los deberes, gestionándolo de manera menos eficiente y terminando un menor número de tareas.

Para interpretar correctamente estos resultados del presente trabajo debe tenerse en cuenta que el compromiso conductual de los y las estudiantes con los deberes depende en un alto grado de su implicación motivacional y emocional con los mismos (Trautwein et al., 2015; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). En ambos casos, cabría explorar las características de los deberes que le eran prescritos a las y los participantes de este estudio de cara a valorar, como sugiere el modelo de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006), si la asignación de tareas poco interesantes o valiosas está detrás de la disminución del compromiso tanto motivacional y emocional como conductual de este grupo de estudiantes.

### ***7.1.2. ¿Incide el grado de compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes en los cursos previos en su rendimiento académico al final de la educación primaria?***

El segundo objetivo intelectual de esta tesis doctoral ha sido establecer el potencial explicativo del compromiso con los deberes sobre el rendimiento académico al término de la

etapa de educación primaria. Este se ha concretado en dos objetivos más específicos, asumiendo, en base a los marcos teóricos de referencia y a la investigación previa, que el compromiso motivacional y emocional en 4º curso incide en el compromiso conductual en 5º y este, a su vez, en el rendimiento académico al finalizar 6º.

En términos generales, los resultados del *path analysis* muestran un efecto positivo del compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes sobre su compromiso conductual, y de este sobre el rendimiento académico a largo plazo.

#### **7.1.2.1. ¿Incide el compromiso motivacional y emocional con los deberes en 4º de educación primaria sobre el compromiso conductual con los deberes en el 5º curso?**

En línea con lo remitido por la literatura previa disponible, en este estudio se ha comprobado que la implicación afectivo-motivacional del alumnado con las tareas que el profesorado prescribe para que las complete en el hogar incide positivamente sobre su conducta con las mismas (Suárez et al., 2019; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Xu, 2018b). Si bien los elementos que conforman las dimensiones motivacional y emocional del compromiso pueden estudiarse de manera conjunta, diversas investigaciones han observado que estos pueden tener un efecto diferente en aspectos como el compromiso conductual o el rendimiento académico (Hong et al., 2015; Suárez et al., 2019; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015; Xu, 2017).

Siguiendo este planteamiento, en este trabajo se ha apreciado un efecto general positivo de los componentes del compromiso motivacional como predictores de la conducta de los alumnos y alumnas con los deberes escolares, que varía en función de la variable criterio analizada (véase, p. ej., Suárez et al., 2019). Por ejemplo, a la luz de los resultados aquí presentados, la percepción de utilidad con los deberes en 4º incide positivamente en la cantidad de tiempo que el estudiantado dedica a los deberes el curso siguiente, confirmando la hipótesis

formulada  $-H_{3.2}$ . Sin embargo, considerar los deberes como una herramienta que favorece el aprendizaje en el curso anterior no influiría en la cantidad de tareas completadas ni en el aprovechamiento del tiempo posteriormente. Esto confirma parte de los resultados encontrados por Rodríguez et al. (2020) para una muestra de estudiantes de educación secundaria. La autoría de esta investigación observó que, cuando las y los estudiantes perciben la utilidad de los deberes, completan un mayor número de tareas, les dedican más tiempo y gestionan de manera más eficaz ese tiempo. Suárez et al. (2019) obtuvieron resultados similares, pero señalaron que el efecto de esta variable motivacional del compromiso no sería el predictor más potente de la conductual con los deberes. En base a los resultados de esta tesis doctoral, parece que, a largo plazo, el efecto de la percepción de utilidad solo afectaría a la cantidad de tiempo que el alumnado de educación primaria dedica a estas tareas escolares.

En lo que respecta al interés y a la actitud positiva, ocurre lo contrario que en el caso anterior. Concretamente, el alumnado que en 4º curso percibe los deberes como una actividad interesante y muestra una actitud positiva hacia ellos, aprovecha mejor el tiempo que destina a hacerlos en 5º curso en línea con las hipótesis planteadas  $-H_{3.6}$  y  $H_{3.9}$ , pero ni completa una mayor cantidad de tareas ni les dedica más tiempo. Otros estudios de corte transversal realizados con participantes de educación primaria y secundaria han encontrado resultados similares en cuanto al efecto positivo de estas variables del compromiso motivacional con los deberes sobre el compromiso conductual, aunque también han observado una relación con las tres variables comportamentales (Cooper et al., 1998; Keane y Heinz, 2019; Suárez et al., 2019; Tam, 2009; Xu, 2011, 2018b).

El valor de la tarea es un predictor importante del esfuerzo, la elección y la persistencia en actividades académicas (Eccles, 1983; Trautwein et al., 2012). En lo que respecta a los resultados de esta investigación, es posible que para los alumnos y alumnas de educación primaria sea más relevante percibir el valor intrínseco de las tareas, como, por ejemplo, que las

actividades propuestas les resulten atractivas o entretenidas, en lugar de su valor de utilidad, pues, como han señalado algunas investigadoras e investigadores, todavía no son plenamente conscientes de los beneficios o de los propósitos de los deberes para el aprendizaje o el logro académico en la misma medida que sus docentes y sus familias (Warton, 2001). Del mismo modo, el valor intrínseco de las tareas podría explicar mejor su efecto sobre la cantidad de deberes completados de los asignados por el profesorado indirectamente a través del aprovechamiento del tiempo, que sí sería un importante predictor de esta variable del compromiso conductual (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015; Rodríguez et al., 2020).

Por otro lado, en este trabajo se confirma, además, una incidencia a largo plazo. En esencia, parece que con el paso de los cursos el valor de utilidad estaría más relacionado con cuantitativamente con la dedicación a los deberes, mientras que el interés y la actitud positiva, componentes de valor de carácter intrínseco, tendrían un impacto más positivo en la calidad de la ejecución mediante la gestión eficaz del tiempo de deberes. Por tanto, aunque en los estudios transversales con frecuencia se han establecido relaciones positivas entre estas variables del compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes, sobre todo con muestras de estudiantes de educación secundaria (véase, p. ej., Nagengast et al., 2013; Regueiro et al., 2016, 2017; Trautwein y Lüdtke, 2009; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015), estas se mantendrían en el largo plazo, pero con variaciones.

Finalmente, los resultados del modelo hipotetizado son muy similares entre las cuatro asignaturas exploradas. Específicamente, la interacción entre las variables del compromiso motivacional y las del compromiso conductual son las mismas para matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés. Trautwein y Lüdtke (2009) también observaron estas semejanzas para las materias troncales del currículo, infiriendo que otras variables más allá del valor de la tarea entrarían en juego para explicar el establecimiento de estas relaciones con la

conducta con los deberes en función de la especificidad de dominio. Únicamente en lo que se refiere a los efectos indirectos se han apreciado diferencias entre las asignaturas de componente científico y las de carácter lingüístico. Si bien se ha observado una incidencia positiva indirecta común a los cuatro modelos del interés y de la actitud positiva hacia los deberes en la cantidad de tareas completadas en 5º a través del aprovechamiento del tiempo (Rodríguez et al., 2020; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006) y en el rendimiento académico en 6º (Pan et al., 2013; Suárez et al., 2019; Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006), la percepción de utilidad de los deberes en 4º curso explicaría negativamente el rendimiento académico de lengua castellana y en inglés en 6º mediante el tiempo dedicado a esta tarea por el alumnado en 5º de educación primaria.

A pesar de que hasta donde se conoce no existen evidencias previas que respalden este resultado, parece que a largo plazo la percepción de utilidad de los deberes únicamente garantizaría que los y las estudiantes dediquen más horas a completar las tareas, pero, más adelante, esta conducta con los deberes afectaría negativamente al rendimiento académico en materias lingüísticas (Flunger et al., 2015). Por tanto, conviene continuar explorando esta relación para el alumnado de educación primaria.

#### **7.1.2.2. ¿Incide el compromiso conductual con los deberes en 5º de educación primaria sobre el rendimiento académico al final de la etapa educativa?**

En línea con las conclusiones de diversos estudios de corte transversal, en esta investigación longitudinal se confirma el efecto a largo plazo de la cantidad de tareas realizadas por el alumnado de las prescritas por parte del profesorado en el rendimiento académico de las cuatro asignaturas que se han evaluado –H<sub>7.1</sub>– (véase, p. ej., Rodríguez et al., 2020). Resultados similares han sido aportados por estudios desarrollados con muestras de estudiantes de educación primaria, como el de Valle, Pan, Núñez, Rosario et al. (2015), donde se encontró que la cantidad de deberes realizados por las alumnas y alumnos del 4º hasta el 6º curso

predecía el rendimiento escolar en inglés y matemáticas. En otra investigación de Valle et al. (2016) con alumnado de estos mismos cursos se reiteró este hallazgo mediante *path analysis*: los alumnos y alumnas que completaban un mayor número de deberes de los que asigna el personal docente eran los que después obtenían mejores calificaciones. Contrariamente a estos resultados, en un estudio de Fernández-Alonso et al. (2019), con muestra latinoamericana, pudo apreciar que la frecuencia con la que se asignan los deberes afectaría más claramente al rendimiento académico que la cantidad de deberes prescritos. Sin embargo, como ya se justificó en el marco conceptual, los autores y autoras de este trabajo se estarían refiriendo al volumen de tareas que el profesorado prescribe y no al porcentaje completado por el alumnado.

De igual modo, el aprovechamiento del tiempo invertido en la realización de los deberes sería otro predictor importante del rendimiento académico en todas las asignaturas, confirmando la hipótesis propuesta  $-H_{7.3}-$ . En los estudios anteriormente mencionados de Valle, Pan, Núñez, Rosário et al. (2015) y de Valle et al. (2016) con alumnado de los mismos cursos de educación primaria explorados en este trabajo, pero de manera transversal, también se observó, aplicando la técnica de *path analysis*, que las y los estudiantes que aprovechan mejor el tiempo que destinan a la ejecución de los deberes son los que obtienen mejores calificaciones en la escuela a posteriori. De manera más específica, entre las pocas investigaciones realizadas hasta la fecha que han empleado una metodología longitudinal, en la desarrollada por Trautwein (2007), con población estudiantil de educación secundaria, se introdujo el esfuerzo del alumnado durante la realización de los deberes en términos de aprovechamiento del tiempo, apreciando una relación positiva con el logro académico.

Por tanto, gestionar eficazmente el tiempo de deberes sería un predictor relevante del rendimiento en los cursos posteriores. En concreto, si bien la cantidad de tareas que los y las estudiantes completan de las prescritas por sus docentes tienen un efecto positivo en el rendimiento académico a largo plazo, parece importante centrarse en la calidad de la ejecución

para incrementar la relevancia de esta variable en el proceso de deberes (Dettmers et al., 2010). A tal efecto, esta investigación ha observado una incidencia positiva del aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes con la cantidad de tareas completadas, de acuerdo con lo formulado en las hipótesis –H<sub>6</sub>– en línea con lo sugerido por otros estudios (véase, p. ej., Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015).

Por el contrario, el tiempo dedicado a los deberes no tendría este efecto positivo sobre la cantidad de deberes finalizados de los asignados por el profesorado. A pesar de que esta incidencia podría darse para los y las estudiantes de educación secundaria (Rodríguez et al., 2020), en la etapa de educación primaria parece que el impacto del tiempo de deberes sobre la cantidad de tareas no alcanzaría la significación estadística (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015). Como ya se justificó con anterioridad, que las alumnas y alumnos dediquen mucho tiempo a hacer los deberes puede suponer que encuentran dificultades para llevarlos a cabo o que se distraen y, en consecuencia, no terminan todos los que le han sido asignados (Valle, Núñez et al., 2017). Otra explicación podría ser la asociación entre el tiempo y el aprovechamiento del tiempo, pues se ha observado que, en educación primaria, la mayor parte de los y las estudiantes dedican poco tiempo a los deberes y lo gestionan eficazmente (Valle et al., 2019).

En cuanto a su incidencia sobre el desempeño escolar, parte de la investigación previa sugiere que, a nivel del alumno o alumna, su efecto no es evidente (Dettmers et al., 2009; Fernández-Alonso et al., 2019). Aunque en general se ha observado que dedicar más tiempo a los deberes no repercute favorablemente en el logro académico (Jerrim et al., 2019; Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015), en este estudio se han podido observar diferencias en su impacto en función de la asignatura. Por un lado, los resultados en matemáticas y en ciencias naturales en 6º concuerdan con lo remitido por las investigaciones en las que no se encontró ninguna relación entre la cantidad de tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento (Núñez, Suárez,

Cerezo et al., 2015; Suárez, 2015; Valle, Pan, Regueiro, Suárez et al., 2015). En cambio, el rendimiento obtenido en 6º en lengua castellana e inglés se vería negativamente afectado por el tiempo destinado a los deberes en 5º curso. Este resultado contraviene el obtenido por de Valle, Pan, Núñez et al. (2015) en un estudio con alumnado de educación primaria, en el que esta variable del compromiso conductual con los deberes no incide en el rendimiento en inglés.

En base a los datos de carácter longitudinal de este estudio, parece que las alumnas y alumnos que dedican más tiempo a realizar deberes en estas asignaturas en 5º obtienen peores resultados académicos a largo plazo. A este respecto, se puede argumentar que, en el aprendizaje de idiomas, es posible que invertir una gran cantidad de tiempo en los deberes no garantice un buen manejo del contenido o un alto nivel de conocimiento. En cambio, en las materias científicas dedicar más tiempo a la revisión y el refuerzo de los contenidos aprendidos en clase puede ser beneficioso para adquirir conocimientos adicionales. Sin embargo, debido a la falta de evidencias concluyentes, es importante continuar investigando estas diferencias en futuros estudios. A modo de ejemplo, una investigación anterior de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) encontró que los estudiantes que dedicaron más tiempo a las tareas de matemáticas que a las de inglés, confiaban más en su capacidad para completar las segundas, pero encontraban más útiles las primeras. Con todo, para entender con mayor precisión el impacto del tiempo dedicado en el rendimiento del alumnado, se puede estudiar conjuntamente con otras variables que reflejan el esfuerzo invertido por los alumnos y alumnas en la ejecución de los deberes en término de aprovechamiento del tiempo (Flunger et al., 2015; Valle et al., 2019).

En definitiva, en respuesta a la segunda pregunta de investigación se destaca la especial relevancia de diseñar deberes que promuevan el interés de las alumnas y alumnos en los cursos intermedios de educación primaria de cara a mejorar la gestión del tiempo que dedican a su realización en los siguientes años escolares, aumentando así la cantidad de ejercicios de los

prescritos por el profesorado que completan. Asimismo, es importante contribuir a que mantengan una actitud positiva hacia los mismos para favorecer el mejor aprovechamiento del tiempo de deberes con posterioridad. Sin embargo, lograr que los y las estudiantes perciban la utilidad de estas tareas llevaría a que invirtieran más tiempo en su ejecución, aunque esto podría tener un efecto negativo en el rendimiento de algunas asignaturas. En cuanto al compromiso conductual, el aprovechamiento del tiempo de deberes es una variable clave para explicar el rendimiento académico a largo plazo en todas las materias exploradas, tanto de manera directa como indirecta a través de su efecto en la cantidad de tareas completadas de las prescritas por el profesorado en el mismo curso, tal y como vienen sugiriendo algunos estudios (Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015; Xu, 2020b). Con todo, debe prestarse atención al tiempo dedicado a los deberes en asignaturas como lengua castellana e inglés, pues pasar demasiadas horas para completar las tareas prescritas para hacer en casa puede repercutir negativamente en el rendimiento de este alumnado.

## 7.2. Conclusiones

Del análisis e interpretación de los resultados derivados del proceso de investigación que se ha llevado a cabo se extraen una serie de conclusiones acerca de la evolución del compromiso del alumnado con los deberes y su efecto sobre el rendimiento académico que se exponen a continuación:

### *1. El compromiso con los deberes disminuye a lo largo de la educación primaria*

A pesar de que diversos estudios anteriores al presente ya habían determinado que la implicación de las y los estudiantes con los deberes mengua a medida que avanzan en la escolaridad obligatoria, esta investigación confirma sus conclusiones desde una perspectiva longitudinal. En este sentido, se ha comprobado el compromiso motivacional y emocional de los alumnos y alumnas de educación primaria, concretamente entre el 4º y el 6º curso, empeora con el paso de los años. Así, su implicación motivacional y emocional se torna más

desfavorable en términos de menor interés, percepción de utilidad, motivación de dominio y de rendimiento y una actitud menos positiva. Por otro lado, su compromiso conductual se volvería menos eficiente, aunque no en a un nivel estadísticamente significativo en lo relativo a la menor cantidad de tareas que completan de las prescritas por el profesorado y a la peor gestión que hacen del tiempo que dedican a su realización a partir de 5º. Además, dedicarían menos tiempo a esta actividad desde ese mismo curso escolar.

La lectura conjunta de estos datos sugiere que la implicación del alumnado en el proceso de deberes, un aspecto clave en la determinación de los efectos que se derivan de su ejecución, podría estar acentuando sus inconvenientes en lugar de sus beneficios. Pero, ¿por qué ocurre esto? Si se revisa el modelo multinivel de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) se puede apreciar una relación directa entre las variables del contexto, como las características de las tareas, y la implicación afectivo-motivacional y el esfuerzo de las y los estudiantes con los deberes. Presumiblemente, la prescripción de actividades repetitivas y poco estimulantes para una parte del alumnado podría estar detrás de esta paulatina pero evidente desimplicación motivacional del proceso de realización de los deberes, porque también debe recordarse que esta tendencia puede variar en función de las características personales de las alumnas y alumnos. Con todo, se puede afirmar que, según avanzan de curso, los y las estudiantes de educación primaria se comprometen menos con los deberes escolares a nivel motivacional, si bien esta situación sería reversible. En el aspecto conductual, estos cambios podrían hacerse más evidentes con el paso a la educación secundaria (Regueiro et al., 2017; Regueiro, Suárez et al., 2015).

## *2. El compromiso con los deberes incide sobre el rendimiento a largo plazo*

Partiendo de los modelos del proceso de deberes diseñados y evidenciados por otros autores y autoras, esta investigación ratifica los hallazgos de esos estudios en lo que respecta a la interacción de las variables del compromiso con los deberes para explicar el rendimiento

académico con datos longitudinales. En esta muestra de estudiantes de educación primaria, las variables del compromiso motivacional y emocional, como el interés y la actitud positiva hacia las tareas, en 4º curso parecen ser relevantes para explicar el compromiso conductual en el año académico siguiente, sobre todo en lo que se refiere a la cantidad de ejercicios completados y al aprovechamiento del tiempo destinado a hacerlos. Adicionalmente, sería el grado de compromiso con los deberes escolares el que tendría un efecto directo en el rendimiento académico en 6º curso.

En síntesis, cuando los alumnos y alumnas muestran interés por las tareas que las profesoras y profesores les proponen para hacer en casa en los cursos intermedios de educación primaria, se esfuerzan más en el momento de ejecutarlas tras el paso de un curso académico completo. Y aquellas y aquellos estudiantes que se comprometen con sus deberes realizando la mayoría de los prescritos por los y las docentes y gestionan adecuadamente el tiempo que dedican completarlas son los que logran después mejores calificaciones en la escuela en el último curso de esta etapa educativa. Por tanto, la implicación del alumnado con los deberes incide positivamente en el rendimiento académico a lo largo del tiempo, siendo las variables del compromiso conductual las que muestran una relación más directa con este.

### *3. El compromiso motivacional y emocional: un elemento clave para sostener la conducta del alumnado con los deberes escolares*

Apoyándose tanto en la teoría como en evidencias empíricas, el modelo multinivel del proceso de deberes de Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) sostiene que el compromiso conductual de las alumnas y alumnos con los deberes está profundamente condicionado por su compromiso motivacional y emocional hacia estos –componentes de expectativa-valor–. En esta investigación se ofrecen pruebas de esta relación con datos longitudinales, en especial del vínculo de las variables afectivo-motivacionales, como el interés y la actitud positiva hacia los deberes, con las variables de la conducta del alumnado, como el aprovechamiento del tiempo

que les dedica, concluyendo que el grado de compromiso motivacional influye a la calidad de su implicación (Ryan y Deci, 2000). Así, percibir el valor intrínseco de los deberes y experimentar emociones positivas aumenta la calidad de la participación de las y los estudiantes en la realización de los deberes (Li y Lerner, 2013; Yang y Xu, 2018). En definitiva, este estudio contribuye a clarificar la extensión del efecto del valor que el estudiantado atribuye a los deberes sobre su intención real de implicarse con ellos.

*4. El aprovechamiento del tiempo de deberes explica la cantidad de tareas que las alumnas y alumnos completan*

Si bien algunos estudios ya habían apreciado el poder explicativo de la gestión eficaz del tiempo dedicado a los deberes sobre la cantidad de tareas que el alumnado completa (véase, p. ej., Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle et al., 2015), esta investigación refuerza dichos resultados para la etapa de educación primaria. Este hallazgo contribuye a fundamentar la gran relevancia que supone el aprovechamiento del tiempo de deberes, más que la cantidad de tiempo que se invierte en su realización, tanto por su efecto directo sobre el rendimiento académico como por su efecto indirecto en este a través de la cantidad de deberes finalizados por los y las estudiantes de los prescritos por el profesorado. Por tanto, por su elevada repercusión sobre el desempeño escolar, se concluye que es de vital importancia enseñar al alumnado a administrar de manera eficiente el tiempo que destinan a completar los deberes.

*5. Atender a las variables contextuales del proceso de los deberes es imprescindible para afianzar y sostener el compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes en el tiempo*

Aunque no se trata de uno de los objetivos de esta tesis doctoral, la discusión de los resultados ha llevado a la reflexión sobre los motivos que podrían estar detrás del proceso de desimplicación de las y los estudiantes con los deberes. Partiendo nuevamente del modelo propuesto por Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006), se alude a las variables contextuales

como elemento esencial para mantener a las alumnas y alumnos comprometidos motivacional y emocionalmente con las tareas que se prescriben para que hagan en casa, y para que, consecuentemente, se esfuercen más en el momento de ejecutarlas. Dentro de estas variables de influencia del entorno pueden encontrarse las características individuales del alumnado –p. ej., su rendimiento previo, habilidades cognitivas y percepción de calidad de los deberes–, la implicación del profesorado –p. ej., la cantidad de deberes que se prescriben y las características de las tareas–, y la implicación de la familia –p. ej., la cantidad y calidad de ayuda con los deberes– (Suárez, 2015). Todos estos componentes determinan la implicación afectivo-emocional del alumnado con los deberes y, por consiguiente, su esfuerzo con las tareas y el efecto de este sobre el rendimiento académico. Sabiendo que la disminución de estas dimensiones del compromiso con los deberes se inicia en los últimos cursos de educación primaria, resulta conveniente empezar por la revisión del tipo de tareas que se está prescribiendo a los y a las estudiantes en esta etapa educativa para valorar la necesidad de introducir cambios en ellas, garantizando que se adaptan a sus capacidades y habilidades, que entienden su propósito y entienden su valor, y que la cantidad de ejercicios que se les asigna no interfiere con las actividades que desarrollan en otros ámbitos, como puede ser la rutina familiar o el tiempo de ocio del que disponen.

En el capítulo I se destacó la relevancia que se suponía que tendría este trabajo, entendiendo que los deberes son un tema de investigación de interés porque siguen siendo una práctica habitual en el sistema educativo español, pero cuyas repercusiones sobre el rendimiento académico del alumnado de educación primaria todavía se discuten (véase capítulo I, apartado 1.2). Retomando lo estipulado al principio de la tesis doctoral, los resultados obtenidos son relevantes a nivel social porque se ha evidenciado un paulatino empeoramiento en el compromiso motivacional y de algunos elementos del compromiso conductual del alumnado con los deberes a medida que progresan de curso, por lo que debería articularse una

prescripción de deberes escolares más adaptados a las características del compromiso de los alumnos y alumnas. También son pertinentes porque, en línea con las políticas europeas e internacionales, como los ODS o la estrategia Europa 2020, que recalcan lo esencial de la investigación educativa europeas e internacionales, se ha reiterado la importancia de los deberes por sus efectos en las calificaciones académicas.

A nivel científico, esta investigación es relevante porque, en línea con la iniciativa Horizonte Europa 2021-2027, ha intentado cumplir con una serie de criterios de calidad y dar respuesta a una necesidad social. Como se trató en el apartado de la discusión, este estudio ha ido un paso más allá de la investigación disponible hasta la fecha describiendo la evolución de las dimensiones motivacional, emocional y conductual del compromiso de las alumnas y alumnos con los deberes y al analizar su impacto sobre el rendimiento académico desde un enfoque longitudinal.

En tercer lugar, la investigación planteada es interesante y novedosa por su validez metodológica, ya que la mayor parte de la información disponible al respecto de este tema es de carácter transversal. No obstante, el estudio presenta una serie de limitaciones que se comentarán a continuación.

Para terminar, el alcance explicativo de esta investigación sugiere que el valor de las conclusiones expuestas es elevado, puesto que, más allá de establecer relaciones entre las variables del compromiso del alumnado implicadas en el proceso de deberes, ha señalado aquellas variables motivacionales, emocionales y conductuales del compromiso a las que debe prestarse especial atención para fomentar el rendimiento académico en la etapa de educación primaria mediante una perspectiva longitudinal. Del mismo modo, este estudio ha mostrado cómo estas dimensiones del compromiso con los deberes disminuyen con el paso de los cursos. Por tanto, esta tesis doctoral favorece la comprensión sobre los efectos de los deberes escolares en el rendimiento académico y el rol del alumnado en este proceso, ampliando las evidencias

brindadas por estudios anteriores, siendo posible generalizar los resultados a muestras similares.

### **7.2.1. Limitaciones del estudio**

Asumiendo el sentido de honestidad y responsabilidad que caracteriza a cualquier proceso de investigación, en este apartado se señalan las principales limitaciones de la tesis doctoral atendiendo a las siguientes cuestiones: el diseño, la muestra, los instrumentos utilizados, las variables exploradas y el análisis de los datos.

En primer lugar, el diseño de investigación utilizado ha sido longitudinal o prospectivo. La elección de este tipo de diseño lleva aparejada una serie de costes, principalmente el tiempo requerido para culminar el estudio, mucho mayor que en aquellos de corte transversal. Otra limitación derivada de esta elección son los inconvenientes para establecer relaciones de causa-efecto entre las variables. Estas dificultades aparecen en las investigaciones longitudinales debido a los problemas de sesgo y de confundido que, además, se agravan por el abandono de participantes o *attrition* (Ato et al., 2013).

Esto último se ha visto reflejado en la muestra del estudio. El propósito inicial fue conseguir un número mayor de participantes para así lograr una mayor generalización de los resultados, aunque finalmente solo se recogieron datos de 212 alumnos y alumnas durante los tres años en los que se desarrolló el estudio. Igualmente, aunque la distribución de la muestra es muy similar cuando se toma la variable género, hubiera sido pertinente captar a participantes de distintas áreas geográficas. No obstante, la mayor limitación en lo que respecta a la muestra ha sido, indudablemente, la pérdida muestral en algunas de las medidas, lo que ha hecho necesario recurrir a la imputación de los valores perdidos. Estas dificultades en el proceso de investigación derivan directamente del carácter longitudinal de la misma que, aunque ofrece información relevante del cambio intraindividual que ocurre en los sujetos en contraste con los estudios transversales, presenta algunos inconvenientes como los anteriormente descritos.

En lo relativo a los instrumentos, por un lado, aunque la escala utilizada para la recogida de la información sobre el compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado con los deberes ha sido empleada en multitud de estudios, tal y como se remitió en el capítulo V (véase apartado 5.4, subapartado 5.4.6), se trata de medidas autoinformadas por las y los estudiantes que participaron en el estudio. A este respecto, cabe esperar cierto grado de subjetividad en las respuestas que podría haberse contrastado si se hubieran recogido también datos relativos a las perspectivas de otros de los agentes implicados en el proceso de deberes, como el profesorado y las familias. Esta escala, además, se suministró a los alumnos y alumnas en tres ocasiones, lo que podría haber tenido como consecuencia que su compleción se viera afectada por la fatiga o el hastío.

Por otro lado, las medidas del rendimiento académico fueron informadas por el profesorado de las y los estudiantes en forma de promedio ponderado (PP), que constituye la síntesis del rendimiento del alumnado a lo largo del curso académico y que puede incluir evaluaciones periódicas y de final de etapa, entre otros criterios (Domínguez-Lara, 2017). Aunque es una medida del rendimiento académico que se ha utilizado reiteradamente en la investigación en psicología educativa, desde hace tiempo se ha cuestionado su fiabilidad, dado que, por ejemplo, el personal docente que se encarga del proceso de evaluación podría emplear parámetros distintos para calificar al alumnado (Allen, 2005). Por ello, los resultados del efecto del compromiso con los deberes sobre el rendimiento académico deben interpretarse con cautela, ya que no implica necesariamente que los alumnos y alumnas logren mejores calificaciones en tareas que evalúen su inteligencia o capacidades cognitivas, sino que también podrían verse afectadas otras dimensiones.

Otro aspecto a tener en cuenta en este punto es que las medidas de las variables de las dimensiones del compromiso con los deberes son genéricas –no segregadas por asignaturas– cuando se entiende que no son consistentes en todas las materias (Trautwein et al., 2006;

Trautwein y Lüdtke, 2007). No obstante, cuando la variable dependiente son los resultados académicos, se ha comprobado que la relación entre el tiempo de los deberes y el rendimiento es relativamente estable en todas las asignaturas (Chang et al., 2014; Lubbers et al., 2010), lo que supondría que los resultados aquí expuestos habrían cambiado muy poco aunque las variables relacionadas con los deberes se hubieran separado por asignaturas (Fernández-Alonso et al., 2017).

Adicionalmente, no se han contemplado algunas variables relevantes de las dimensiones del compromiso con los deberes remitidas por la investigación previa, como puede ser la cognitiva (Fernández-Alonso et al., 2019; Lei et al., 2018; Valle, Pan, Regueiro, Suárez et al., 2015), o aquellas variables del contexto, como por ejemplo del entorno de aprendizaje o del rol de la familia (Keane y Heinz, 2019; Regueiro, Rodríguez et al., 2015; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). Un modelo explicativo de la incidencia de los deberes en el rendimiento que incluyese los tres componentes del compromiso del alumnado y elementos contextuales habría resultado más explicativo.

### ***7.2.2. Implicaciones educativas***

Sin lugar a dudas, la importancia de los resultados de la investigación educativa radica en los cambios que puedan ocurrir en la práctica docente como consecuencia de los mismos. En efecto, la investigación educativa y la práctica docente van frecuentemente de la mano, de forma que, si falta la primera, se estaría perdiendo la oportunidad de incrementar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, si falta la segunda, los resultados de la investigación perderían su aplicabilidad y hasta su razón de ser, pues el motivo primordial por el que se investiga en educación no es otro que entender y responder de manera efectiva a las necesidades del sistema educativo y de los agentes que lo componen —en esencia, el alumnado, el profesorado y las familias—.

Los objetivos de investigación en torno al tema central de esta tesis doctoral, a saber, los deberes escolares o TPC, están orientados, predominantemente, a comprender de qué forma estos influyen en el logro académico y, al mismo tiempo, a identificar las vías más eficaces para su mejora como estrategia instruccional (Rosário et al., 2009). En ambos casos, el propósito último de las investigaciones sobre los deberes escolares es, inequívocamente, contribuir a la reformulación y al perfeccionamiento de esta práctica educativa.

En el caso concreto de esta tesis doctoral, las metas que se han marcado se adscriben claramente al primer grupo, es decir, a la mayor comprensión del impacto de la realización de los deberes escolares en el rendimiento académico, pues los resultados aportados explican cómo el compromiso del alumnado de educación primaria afecta a este último. Con todo, también mantiene un vínculo con el segundo, puesto que al identificar aquellos elementos del compromiso motivacional, emocional y conductual que más favorecen esta relación es posible implementar programas dirigidos a su desarrollo específico, dejando de lado aquellos aspectos que, comparativamente, no resultan tan relevantes.

Siguiendo la postura de Maxwell (2008), en la descripción de los objetivos de investigación, además de plantear aquellos de corte intelectual, también se propusieron una serie de metas personales y prácticas. Estas últimas, que se dirigen al logro de una necesidad, a la modificación de una situación o a la consecución de algún fin, ayudan a la persona investigadora a figurar el alcance pragmático de su estudio que, ante todo, debe intentar ir más allá de la generación de nuevo conocimiento y explicar qué se puede hacer con ello y/o quién se beneficiará y cómo de los resultados.

En esta investigación, el objetivo práctico ha sido brindar evidencias para intervenir en aquellos elementos del compromiso con los deberes que disminuyen con el paso de los cursos y clarificar la relación entre los deberes escolares y el rendimiento académico, profundizando en el papel que juegan el compromiso motivacional, emocional y conductual del alumnado en

esta ecuación, determinando, en última instancia, si los deberes son interesantes como herramienta instruccional. Aunque las aportaciones del presente estudio son modestas, los resultados muestran que la forma en la que las alumnas y alumnos se comprometen con las tareas que hacen en casa incide en su rendimiento académico a lo largo del tiempo, pero con algunas diferencias según la asignatura en la que se prescriban. Por otra parte, se ha observado que estas dimensiones del compromiso con los deberes decaen con el paso de los cursos, por lo que al final de la etapa de educación primaria los y las estudiantes pierden interés hacia estas actividades y muestran una actitud menos positiva, entre otros aspectos.

Sabiendo esto, las conclusiones de esta investigación pueden ser vitales de cara a diseñar propuestas de deberes que tengan en cuenta el compromiso de los alumnos y alumnas y que favorezcan su sostenimiento a lo largo de la escolaridad. Además, los resultados de este trabajo podrían influir en las prácticas de prescripción de deberes. Así, a la hora de asignar deberes al alumnado debería tenerse en cuenta la gran relevancia de mantenerlo comprometido durante su ejecución. Por ejemplo, en el momento de diseñar las tareas es crucial que sean atractivas para los y las estudiantes en vistas a que mantengan una actitud positiva y se impliquen más en su realización. También es significativo que aprovechen el tiempo que les dedican de forma eficaz, por lo que resultaría pertinente dotar a las alumnas y alumnos de recursos para lograrlo. A este respecto, existen algunas propuestas para la prescripción de deberes que tienen en cuenta aspectos como los aquí descritos y que podrían ser de gran utilidad a aquellas y aquellos docentes que emplean los deberes como herramienta de aprendizaje (véase, p. ej., Rosário et al., 2019; Valle y Rodríguez, 2020; Vieites, 2022).

Investigaciones como la aquí expuesta incrementan el nivel de comprensión sobre un tema que todavía continúa generando cierta controversia en distintos sectores. A pesar de que existe un amplio consenso entre la comunidad investigadora respecto al efecto de los deberes en el rendimiento académico, el debate sobre su pertinencia como estrategia instruccional sigue

vigente entre los distintos miembros del colectivo educativo. Dado que la nueva legislación nacional de educación no regula la prescripción de deberes escolares (Ley Orgánica 3/2020; Real Decreto 157/2022) y la normativa autonómica para la etapa de educación primaria deja esta decisión a los centros educativos (véase, p. ej., Decreto 155/2022, de la Comunidad Autónoma de Galicia) no es extraño que no haya un consenso institucional sobre este tema.

En el *Decreto 155/2022 de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia*, por poner como ejemplo la legislación que afecta a la región en la que se desarrolló la investigación y a la etapa educativa de los y las participantes, se hace uso del término “actividades extraescolares” para referirse a los deberes, como ya se hacía en decretos anteriores, y se ofrecen como pautas para su prescripción las siguientes:

1. Los centros docentes incluirán dentro de su programación general anual [...] las pautas y/o criterios generales sobre el uso de las tareas extraescolares en la etapa de educación primaria, de manera que entronque con el adecuado desarrollo de las competencias clave del alumnado según sus distintos procesos y ritmos de aprendizaje, atendiendo a un principio de progresividad a lo largo de la etapa educativa.
2. En el caso de su establecimiento se tendrá en cuenta un adecuado encaje en la vida de las familias, de manera que se facilite la participación activa de estas en el aprendizaje y la adecuada conciliación de la vida personal y familiar, con respeto a los tiempos de ocio del alumnado. Al mismo tiempo, se fomentará la responsabilidad de las alumnas y alumnos en su formación y autonomía [...]. (Decreto 155/2022, 2022, p.49628)

Con estas premisas como única guía, el personal docente de los centros educativos se enfrenta a la decisión, unas veces colectiva y otras individual, de enviar deberes a sus estudiantes. Si a la escasa orientación institucional se suma la aparente ausencia en el currículo

de los programas de formación inicial del profesorado de un debate crítico sobre los deberes y sus potenciales costes y beneficios (Feito, 2020; Trautwein, Niggli et al., 2009), entonces es posible que se estén prescribiendo deberes a las alumnas y alumnos sin tener en cuenta todo el cuerpo de conocimiento que se ha generado en las últimas décadas al respecto.

Ante este panorama, los resultados de esta investigación deberían ser trasladados a aquellas personas directamente implicadas en la prescripción de deberes escolares: el profesorado. De esta forma, se mejoraría la comprensión de este colectivo acerca de los deberes, permitiéndoles tomar la decisión de si prescribirlos o no a sus estudiantes y bajo qué premisas, basándose en la evidencia científica.

A modo de reflexión, la investigación no debe generar y transmitir conocimiento exclusivamente, sino que también debe atender a su transferencia como el motor indiscutible para el progreso y la mejora del bienestar general en la sociedad civil (Santos Rego, 2020, p. 16). Para que esto sea posible, es vital que haya una comunicación y flujo de conocimiento constantes, motivo por el cual el trabajo aquí realizado no podrá darse por finalizado hasta que sus resultados no hayan repercutido en la calidad de la prescripción de deberes escolares, cuanto menos, en la etapa de educación primaria.

### **7.3. Futuras líneas de investigación**

Así como las implicaciones educativas derivan de los objetivos prácticos del trabajo, de las limitaciones en la respuesta a los objetivos intelectuales emanan una serie de ideas sobre las líneas de investigación que podrían adoptarse en nuevos estudios. Como sugerencias para sobrepasar los límites de esta tesis doctoral, se plantea la necesidad de llevar a cabo investigaciones similares que, en primera instancia, partan de un mayor tamaño muestral más representativo de la población que se estudia. Del mismo modo, sería de interés replicar el estudio con alumnos y alumnas de educación secundaria, etapa educativa en la que varias investigaciones de corte transversal han apreciado una mayor disminución del compromiso con

los deberes (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015), e incluso en bachillerato. Igualmente, buscar posibles diferencias culturales en los cambios en el compromiso del alumnado con los deberes y las variables de este que afectan al logro académico también sería relevante (Xu, 2020b).

Con una muestra mayor también podrían estudiarse patrones de cambio o perfiles de evolución del compromiso motivacional, emocional y conductual con los deberes y cómo cada uno afecta al rendimiento académico con el paso del tiempo. Dado que podría haber distintas configuraciones de estas dimensiones del compromiso con los deberes y que cada una de ellas incidiría de una manera en el rendimiento académico, el análisis de clases latentes (LPA) ayudaría a identificar diferencias cualitativas no lineales entre estos aspectos del compromiso del alumnado con las TPC. Este tipo de análisis utiliza criterios menos arbitrarios y más precisos que los análisis de conglomerados tradicionales para determinar cuántos grupos hay en una muestra, produciendo parámetros estadísticos que permiten seleccionar el modelo que mejor se ajusta a los datos. Algunos estudios previos ya han observado este tipo de perfiles (véase, p. ej., Flunger et al., 2015; Regueiro et al., 2016; Xu, 2022b), pero sería interesante estudiarlos desde una óptica longitudinal para comprobar posibles patrones de cambio y su efecto a lo largo del tiempo en el logro académico.

Por otra parte, cabría contemplar otras variables de las dimensiones del compromiso con los deberes incluidas en la investigación, añadiendo otras del compromiso cognitivo, como las estrategias de aprendizaje, cognitivas y metacognitivas, que utilizan los y las estudiantes para su planificación y ejecución. Asimismo, deberían estudiarse las variables del contexto, por ejemplo, las características de las tareas (Keane y Heinz, 2019; Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Mourão et al., 2015), el rendimiento previo (Bempechat et al., 2011; Piñeiro et al., 2019), la implicación familiar (Dettmers et al., 2019; Núñez et al., 2019; Tunkkari et al., 2021) y el rol del profesorado en el proceso (Cunha et al., 2018; Zhou et al., 2020), que parecen ser claves en la explicación de la incidencia de los deberes en el logro académico. En definitiva,

incluyendo variables de los tres bloques que intervienen en el proceso de deberes podría generarse una idea más precisa de cómo interactúan entre ellas para explicar el rendimiento escolar (Suárez, 2015; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006).

En esta misma línea, convendría observar otros resultados de los deberes más allá del logro en los estudios. La autorregulación del proceso de deberes o *homework self-regulation*, en concreto, se viene consolidando como campo de estudio desde hace algo más de una década (véase, p. ej., Cadime et al., 2018; Muljana et al., 2021; Ramdass y Zimmerman, 2011; Xu, 2022a; Xu y Wu, 2013). Aplicando los principales hallazgos en esta área al objeto de estudio de la tesis doctoral podrían plantearse preguntas de investigación como las siguientes: ¿los alumnos y alumnas que se comprometen con los deberes se autorregulan mejor que aquellos y aquellas con bajo compromiso a largo plazo? o ¿cambia la forma en que las y los estudiantes autorregulan su compromiso –emocional, motivacional y conductual– con los deberes? Los avances en esta dirección podrían aportar información útil para entender cómo el alumnado se autorregula mientras completa los deberes y si hacerlo mejora su compromiso con estas tareas y el aprendizaje.

Por otro lado, aunque aparentemente no hay dudas acerca de qué son los deberes y a qué contribuyen, las investigadoras e investigadores parecen estar dirigiendo su atención y esfuerzos a responder a la pregunta sobre qué deberían ser (Rosário et al., 2019). Este enfoque parte del supuesto de que las características de los deberes y, en último término, su calidad, tienen diferentes efectos en los y las estudiantes (Dettmers et al., 2010) y, por consiguiente, en su rendimiento académico. En consecuencia, algunos estudios hablan ya no de deberes, sino de deberes de calidad (Bempechat, 2019; Rosário et al., 2019; Valle y Rodríguez, 2020), y algunos han diseñado y probado empíricamente propuestas para aumentar el potencial de los deberes escolares como estrategia instruccional (véase, p. ej., Bang, 2012; Flunger et al., 2021;

Keane y Heinz, 2019; Langberg et al., 2012; Parra-González y Sánchez-Núñez, 2019; Vatterott, 2010; Vieites, 2022).

Estudios como el presente apoyan el desarrollo de investigaciones que, precisamente, vayan en línea con lo sugerido por Rosário et al. (2019), como, por ejemplo, identificar qué tipo de tareas mejoran el compromiso de las alumnas y alumnos en sus tres dimensiones con los deberes escolares y diseñar propuestas para su afianzamiento. Así, en un estudio cuasi-experimental de Vieites (2022) se pudo comprobar que, tras una intervención de 12 semanas en la que un grupo de estudiantes eran asignados deberes que cumplieran con cinco condiciones fundamentales del método MITCA<sup>26</sup>, este mejoraba su compromiso motivacional y emocional cuando sus profesoras y profesores destacaban el *valor* de las tareas, a saber, señalando en el momento de prescribirlos su utilidad, interés o relevancia; así como su compromiso conductual a raíz de la asignación de tareas *concretas y diversas*.

Aparte, tras el confinamiento derivado de la pandemia de la COVID-19, que forzó a la rápida digitalización de la educación durante el 2020, y, posteriormente, durante la «nueva normalidad», las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) irrumpieron con más fuerza si cabe en las aulas que en años precedentes en todas las etapas educativas, con distintas repercusiones para el alumnado y el profesorado (Consejo Escolar del Estado, 2021; Rujas y Feito, 2021). Atendiendo al caso de los deberes, aunque se ha comparado con anterioridad la realización de deberes siguiendo las prácticas tradicionales y utilizando medios digitales (véase, p. ej., Butler y Zerr, 2005), se ha tornado más pertinente precisar qué modalidad puede servir al mantenimiento del compromiso de los y las estudiantes con estos y repercutir más

---

<sup>26</sup> El *método de implementación de tareas para casa* (MITCA) (Valle y Rodríguez, 2020) estipula que para la prescripción de deberes de calidad, en el diseño de las tareas deben tenerse en cuenta cinco principios básicos: (a) diversas, se prescriben proporciones similares de tareas de repaso, organización y elaboración, pre-tema y post-tema; (b) concretas, las tareas se describen por el trabajo mental que implican y el contenido que abordan; (c) valiosas, el o la docente transmite la utilidad, interés, importancia y/o aplicabilidad de las tareas que prescribe para casa; (d) semanales, las tareas se prescriben semanalmente y el alumnado establece las franjas horarias para realizarlas; y (e) corregidas, las tareas se corrigen todas semanalmente, en el aula o individualmente, identificando los puntos débiles, pero también los fuertes.

eficazmente en el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje (Magalhães et al., 2020; Tay et al., 2021; Woodward y Reid, 2019). Por último, puede ser de interés observar cómo han cambiado las prácticas de deberes y cómo ha afectado al compromiso del alumnado, puesto que esta investigación se desarrolló previamente al inicio de la pandemia.

Esta tesis doctoral se inició desde una cosmovisión post-positivista. Sin embargo, como ya se ha mencionado, a medida que fue avanzando el estudio, especialmente como consecuencia del tratamiento de los datos, la posición paradigmática de la investigadora ha evolucionado hacia una más pragmática. Observar en primera persona las limitaciones del instrumento de medida utilizado para que los y las participantes pudieran dar cuenta de su visión de los deberes, ha llevado a la doctoranda a asumir que, lo primordial, es seleccionar aquellos métodos y técnicas que responden mejor a las preguntas de investigación en lugar de a la inversa. Desde la visión pragmática de la investigación, se apuesta por el uso de enfoques más prácticos y pluralistas que permitan combinar métodos que, conjuntamente, arrojen luz sobre la conducta real de las y los participantes, las creencias que subyacen a esos comportamientos y las consecuencias que probablemente se deriven de los distintos comportamientos (Kivunja y Kuyini, 2017). A tal efecto, al igual que se definió la cosmovisión post-positivista en el diseño de investigación (véase capítulo V, apartado 5.4, subapartado 5.4.1), el paradigma pragmático aboga por una epistemología relacional –es decir, que las relaciones en la investigación se determinan mejor por lo que el investigador o investigadora considera apropiado para ese estudio concreto–, una ontología de la realidad no singular –esto es, que no existe una única realidad y todas las personas tienen sus interpretaciones propias y únicas de la realidad–, una metodología de métodos mixtos –a saber, una combinación de métodos de investigación cuantitativos y cualitativos– y una axiología cargada de valores –concretamente, realizar investigaciones que beneficien a las personas– (Kivunja y Kuyini, 2017).

Reconociendo las ventajas, pero también las limitaciones de haber realizado este estudio desde una óptica post-positivista, se admite que el fenómeno aquí examinado podría haberse estudiado más exhaustivamente si se hubiera partido, por un lado, de sus implicaciones prácticas –por ejemplo, entender por qué disminuye el compromiso de las alumnas y alumnos con los deberes y cómo esto les afecta– y del uso de métodos de investigación mixtos –como integrar la estrategia asociativa utilizada dentro de la metodología cuantitativa no experimental explicativa con otras de corte cualitativo, por ejemplo, el estudio de caso, utilizando métodos mixtos tales como el secuencial explicativo– para tener una visión integral del mismo. Por ello, se considera que los estudios posteriores podrían acogerse a este tipo de métodos para responder en mayor profundidad a las preguntas de investigación aquí planteadas.

A la investigadora le gustaría finalizar la presente tesis doctoral poniendo en valor las aportaciones de la investigación que ha llevado a cabo al conocimiento sobre el compromiso del alumnado con los deberes y su efecto en el rendimiento académico, una cuestión ampliamente abordada, pero plagada de matices que hay que desenmarañar. En este sentido, se aguarda, por un lado, que este estudio sirva de inspiración a otros que se desarrollen en el futuro sobre los deberes, partiendo de sus limitaciones y recomendaciones. Por otro lado, puesto que se ha evidenciado que el compromiso motivacional y conductual de los alumnos y alumnas de educación primaria disminuye con el paso de los cursos, pero que sin embargo incide positivamente en su rendimiento escolar, se espera tener un impacto en las prácticas de prescripción de deberes. Para esto último se hace vital, pues, la transferencia de los resultados de la investigación, que tendrá lugar tras su defensa.

Como comentario final, han sido casi cinco años de trabajo los que se recogen en estas páginas, parte del cual no se ve aquí reflejado, pero que ha supuesto un importante proceso de aprendizaje que se espera continúe en el futuro.

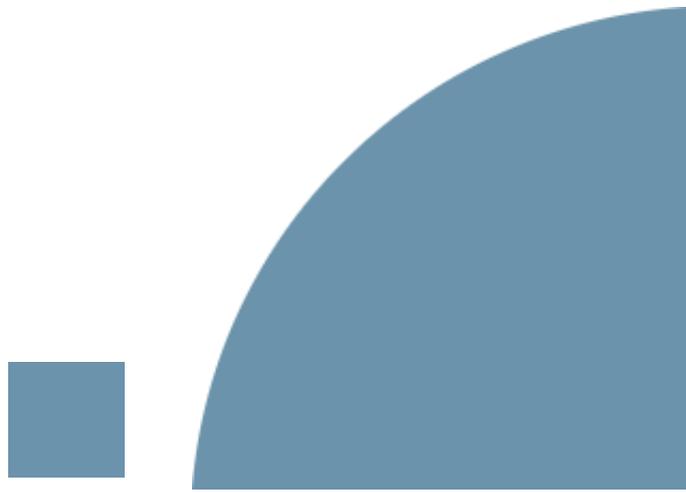




# Chapter VIII

---

ENGLISH SUMMARY





## Chapter VIII: English summary

This final chapter is an English extended summary of the doctoral thesis entitled *Changes in homework engagement and its impact on academic achievement in primary education*. Its main goal is to shed light on the evolution of students' homework engagement as they progress through primary school. It also aims to analyse the interaction between the different dimensions of student engagement with homework and to evaluate their effect on academic performance over time. It has been written in English both to achieve the International Doctoral mention and to convey the most relevant findings to a wider audience. In this chapter, the following sections have been included: a short introduction to contextualise the research topic; a summary of the literature review, highlighting the conceptual frameworks of reference and previous research on homework; the research goals; the research design used, including a brief description of the sample, instruments, variables, procedure and data analysis; the discussion of the results; and the main conclusions and futures directions of the research on school homework.

### 8.1. Introduction

The controversy over school homework has been highlighted on numerous occasions (Cooper, 2007; D. Skinner, 2004). However, it is an instructional resource used recurrently in different educational systems and affects a large number of students at various educational stages (OCDE, 2013; Regueiro, Suárez et al., 2015). Defined as those tasks that teachers assigned students to complete during non-school hours (Cooper, 1989a), homework is one of the most complex constructs in the educational panorama due to the numerous elements involved in its completion (Warton, 2001). The relationships between the main variables included in the homework process were synthesised and represented by Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) in a multilevel model that has guided new research on this educational

resource. Briefly, it summarises the different dimensions of student engagement with homework that would determine its effect on academic performance.

As the main protagonists in the homework process, students need to make an effort to ensure that homework has a positive impact on their academic performance (Trautwein, 2007). According to previous research, students who feel motivated towards homework would be more involved in doing it by completing more tasks, spending more time on their completion and better managing that time (Suárez et al., 2019). These students, who would be considered highly committed to homework, would also obtain better academic results (Suárez et al., 2019; Valle et al., 2016). However, some recent research has observed a gradual decline in students' engagement with homework as they progress through schooling (Hong et al., 2009; Regueiro et al., 2017). To explain this overall decline, some studies have sought a possible answer to the relationship between the motivational, emotional and behavioural dimensions of homework engagement (Rodríguez et al., 2019; Suárez et al., 2019). Nevertheless, cross-sectional studies that have addressed this relationship have found contradictions regarding some of the variables of homework engagement and their effect on student's grades (Flunger et al., 2015; Suárez et al., 2019).

In this context, we have proposed a longitudinal study with an explanatory scope. In particular, this research seeks to answer two questions: (a) Does students' engagement with homework decrease as they progress through primary school? and (b) does students' engagement with homework in the previous grades affect their academic performance at the end of primary school?

This research is relevant at a *social level* because it aims to demonstrate the gradual worsening of engagement with homework, a problem that can be reversed if we manage to articulate a homework prescription that is better adapted to the motivational, emotional and behavioural diversity of the student body. On a *scientific level*, it points to describe the

evolution of these dimensions of students' homework engagement, and analyse their impact on performance using a longitudinal approach. Finally, this research is interesting and novel for its *methodological validity* since most of the information available on this topic is cross-sectional.

## 8.2. Conceptual framework

Homework is a multifaceted and complex process involving factors and agents from two opposing contexts. Thus, homework starts and finishes in the classroom, even though it takes place at home, involving students, teachers and parents (Warton, 2001). The history of homework dates back to the 20<sup>th</sup> century and has been a matter of constant controversy up to the present day. Indeed, the cyclical debate about the appropriateness of prescribing homework to students has alternated between periods when it was demonised and others when it was fervently advocated (Gill & Schlossman, 2003). The arguments used by each of the groups approving or rejecting homework have formed the basis of much research. This has made it possible to build up a record of the advantages and disadvantages of homework supported by empirical evidence (see, e.g. Göllner et al., 2017; Pfeiffer, 2018). However, the benefits and drawbacks of homework are not static nor universal but vary according to the characteristics of each learner such as the degree of involvement with the tasks (Lorenzo et al., 2016).

This is evidenced by the contradictory results found on some of the homework benefits, such as academic performance (Fan et al., 2017). Thus, there is still debate about the variables that determine the effect of homework on student achievement. For this reason, it is important to contribute to clarifying whether or not homework improves students' school performance, taking into account their level of involvement.

### 8.2.1. *An explanatory model of the homework process*

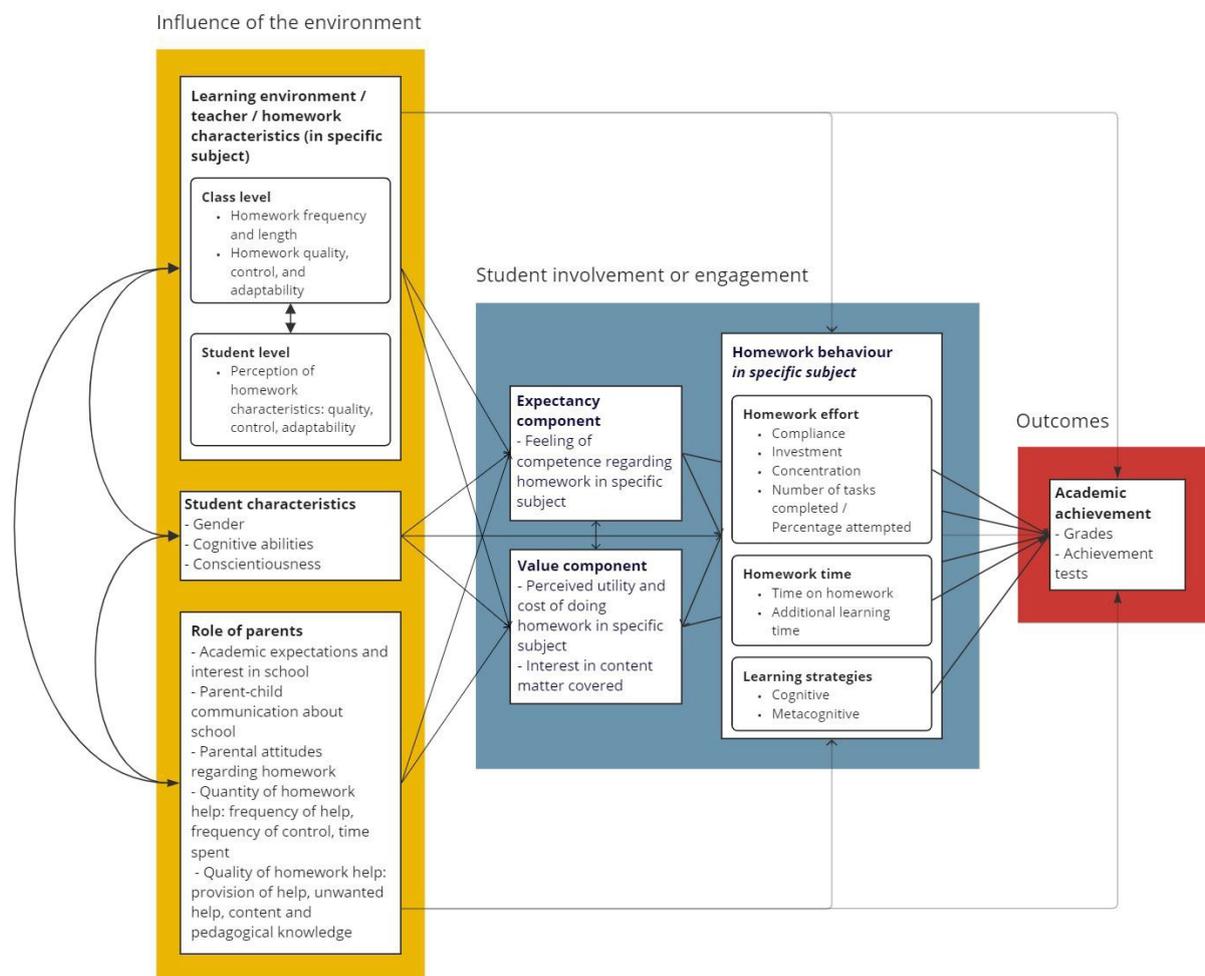
The increase in the research on school homework has led to a wide variety of results in terms of the variables that explain homework performance and the relationships between them.

This seems to have prompted the development of theoretical models that synthesise homework variables, their links and their most significant effects (see, e.g. Cooper et al., 2001; Coulter, 1979; Keith & Cool 1992; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Xu et al., 2019).

The model most widely accepted in the field of homework is the one developed by Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) (see, e.g. Fernández-Alonso et al., 2015; Regueiro, 2018). It was developed to serve as a theoretical basis for subsequent studies, also taking into account the need to link homework to well-founded psychological theories (Trautwein & Köller, 2003). Specifically, the conceptual framework underpinning this model is shaped by some of the main motivational theories –self-determination theory (Deci & Ryan, 2002) and expectancy-value theory (Eccles & Wigfield, 2002)–, as well as by certain theories of learning and instruction (Boekaerts, 1999). Similarly, it adopts a multi-level perspective (Raudenbush & Bryk, 2002) while emphasising the domain-specificity of human motivation and behaviour (Jacobs et al., 2002).

The model proposed by Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) is characterised by its complexity since it takes into consideration the three main participants in the homework process –students, teachers and families– and covers three major groups of variables (Suárez, 2015): the *influence of the environment*, which includes family and teacher involvement in homework, together with the pupil characteristics; the *student engagement*, which encompasses the motivational component that directs the student’s behaviour with homework, and the cognitive-behavioural component, which refers to the metacognitive strategies used during homework completion and the specific behaviours he or she displays; and *academic performance*, which comprises both the results obtained in performance tests and the student’s academic grades. The model also includes certain functional assumptions (Suárez, 2015). Thus, the effect of homework on academic performance would be determined by the students’ engagement with homework as well as by the variables of the environment (see Figure 31).

Figure 31

*Trautwein and Collaborators Multilevel Homework Model*

*Note.* Adapted from “Predicting homework effort: support for a domain-specific, multilevel homework model” (p.440), by U. Trautwein, O. Lüdtke, I. Schnyder et al., 2006, *Journal of Educational Psychology*, 98(2).

### 8.2.2. Student engagement with homework

The model of Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) places students at the centre of the homework process to determine what it is that makes them get involved in homework.

Student engagement is a multifaceted construct, as it integrates three distinct dimensions: motivational and emotional, behavioural, and cognitive (Wang et al., 2011). Taken to the homework domain, *motivational and emotional engagement* is constituted by students’

affective states derived from their interaction with the learning material as well as the value they attribute to it (Regueiro, 2018). It includes variables such as homework perceived usefulness (Valle, Núñez et al., 2017), intrinsic motivation and interest towards the tasks (Xu, 2011), attitude (Chang et al., 2014), and anxiety while completing the assignment (Goetz et al., 2012). *Behavioural engagement* with homework lies in executive involvement in terms of effort, concentration and persistence (Regueiro, 2018). This dimension comprises the amount of homework completed out of that prescribed by the teacher, the time invested and the management of that time (Regueiro et al., 2017; Suárez et al., 2019). Finally, *cognitive engagement* refers to the student's management of personal and contextual resources available to complete homework, such as the organisation of study material or the adoption of a certain work approach (Valle, Regueiro, Núñez, Rodríguez et al., 2016).

According to the model of Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) model students' behavioural engagement with homework is closely linked to their motivational and emotional engagement (Conner, 2016). As specified by the expectancy-value theory, motivation promotes behaviours such as persistence or effort in learning tasks (Eccles, 1983); therefore, the type of motivation a student has towards homework will influence the quality of his or her engagement (Ryan & Deci, 2000). For example, students who perceive the subjective value of homework will make more effort during homework and complete a larger amount of the tasks assigned by the teacher (Yang & Xu, 2018). In the same vein, academic engagement theory has also corroborated that students' positive emotions and motivational thoughts can increase and improve their engagement in school activities (Li & Lerner, 2013). In this case, students with a high motivational profile would show better behavioural engagement in homework (Regueiro et al., 2016).

Although the different variables that make up the motivational and emotional dimensions of engagement can be analysed together, research on homework has attempted to

establish the explanatory potential of each of them on students' behavioural engagement with homework (Hong et al., 2015; Rodríguez et al., 2019; Xu, 2017). It has been observed that students who perceive the usefulness of homework spend more time on homework and manage it better than those who do not perceive the utility value of these tasks (Rodríguez et al., 2020). Also, students who show interest in homework and a positive attitude towards it are more involved while completing it (Suárez et al., 2019; Xu, 2018b). Similarly, those who show a positive attitude towards homework complete a larger amount (Keane & Heinz, 2019). Conversely, pupils with a negative attitude towards homework spend more time completing it and vice versa (Chang et al., 2014). As for mastery orientation, it would explain the use of homework time, the amount of homework completed and, to a lesser extent, the time spent (Estévez et al., 2018; Rodríguez et al., 2020). About the affective dimension, those students who do more homework, spend more time on it and manage time better show lower levels of anxiety during homework (Regueiro et al., 2016).

Despite the benefits of homework, evidence has been found of a worsening in students' engagement. Regueiro et al. (2015) found in a cross-sectional study involving students from 4<sup>th</sup> grade to 10<sup>th</sup> grade that their motivation and behaviour with homework decreased over the years. According to this study, the decline in students' motivation towards homework would be more pronounced than in the case of behavioural engagement. Similar results were found by Valle, Regueiro, Estévez et al. (2015), as it seems that primary school students are more prompted to engage with homework in the early grades.

Even though there is sufficient evidence to assert that these dimensions of students' engagement diminish as they progress through schooling, not all of the variables that make up each of these constructs would worsen to the same extent (Martínez-Vicente et al., 2020; Regueiro et al., 2016). Concerning the variables of motivational and emotional engagement, with the passing of the academic years, students would perceive homework as an unhelpful

tool for their learning and would be less domain oriented (Regueiro, Suárez et al., 2015; Regueiro, Pan, Valle et al., 2014). Moreover, interest in homework, still high in primary education, would begin to decrease in subsequent academic years and their attitude would become less positive (Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015).

As for the variables of behavioural engagement, the amount of tasks completed decreases over time (Regueiro, Suárez et al., 2015). In terms of time spent on homework, primary school students spend less time on homework than secondary school students (Valle, Núñez et al., 2017). However, some studies sustain that homework time could increase in the last years of primary school (Rosário, Núñez, Vallejo, Cunha, Nunes, Suárez et al., 2015). Regarding time management, it would worsen from one year to the next (Regueiro et al., 2017).

### ***8.2.3. Impact of student engagement with homework on academic achievement***

The academic achievement of students is a key variable under study in psychoeducational research. In the case of homework, it has a positive impact on student's academic performance, but its effect size varies depending on the age (Baş et al., 2017; Fan et al., 2017; Özyildirim, 2021). However, homework alone does not fully explain why students achieve better grades in school.

According to previous literature, students' motivational and emotional engagement correlate positively with academic performance. However, the effect size of this relationship is lower when compared to the impact of behavioural engagement (Lei et al., 2018). Although student behavioural engagement seems to have a greater incidence on school outcomes, motivational and emotional engagement would affect the magnitude of this relationship. Given the disparate effect of some of the components of homework value on the elements that constitute students' behavioural engagement (Rodríguez et al., 2020; Suárez et al., 2019), it is likely that motivational and emotional engagement variables would influence the effect of homework behaviour on performance to different degrees.

Perceived usefulness, mastery orientation and interest are explanatory factors for students' behavioural engagement with homework (Rodríguez et al., 2020). This means that when students are interested in doing homework and consider it useful for their learning, they become more involved and this has a later positive impact on their academic performance in various school disciplines (Rodríguez et al., 2020; Suárez et al., 2019). Regarding anxiety,

research developed by Dettmers et al. (2011) with 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup>-grade students found that experiencing unpleasant emotions during homework completion is negatively related to effort.

This would also negatively predict later achievement in mathematics. Concerning attitude towards homework, it would have an indirect, positive and significant effect on academic performance as a function of the amount of homework students complete (Cooper et al., 1998).

In contrast, behavioural engagement would have a direct effect on pupils' results at school (Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006). The amount of homework completed of that prescribed by the teacher has a positive and statistically significant relationship with academic performance and constitutes one of its main predictors (Rodríguez et al., 2021; Valle, Regueiro, Núñez, Rodríguez et al., 2016). In a study by Valle, Pan, Núñez, Rosário et al. (2015) with a sample of 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup>-grade students, it was found that the amount of homework completed predicted performance in English and math. Concerning time spent on homework, it has been observed simultaneously as slightly relevant, sometimes negatively and sometimes positively (Flunger et al., 2015; Kalenkoski & Pabilonia, 2017), or not relevant at all (Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015) for school performance. Dettmers et al. (2009) already pointed out that this is not a universal relationship and that it is not the same to study the effects at the level of the group class or school, where the association is positive, as at the level of the student, where no clear association is found. In light of the evidence provided by these studies, it seems possible to assume that the time spent doing homework explains only part of the variability in student performance (Rosário et al., 2006) and that this would be affected when other variables

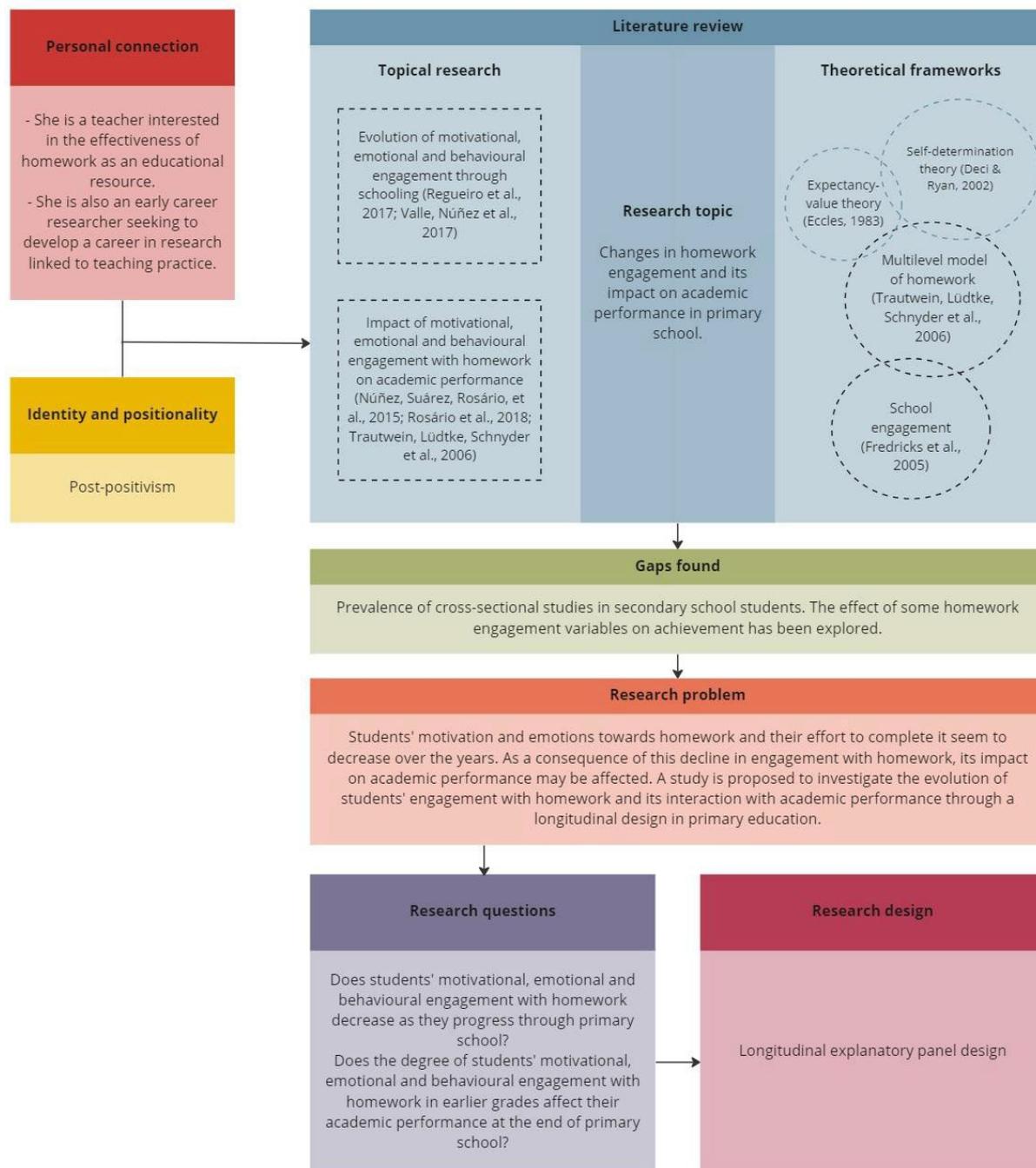
are introduced. Conversely, homework time management would explain more clearly the impact of homework on academic performance (Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015).

It is also worth noting that several studies have provided evidence of students' patterns of motivation and behaviour in specific domains of knowledge (Green et al., 2007; Hornstra et al., 2016), highlighting that the dimensions of student engagement cannot be fully understood without paying attention to domain specificity (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006). Therefore, students' engagement in homework may vary across subjects, which could lead to a differentiated impact on performance. In a study by Valle, Pan, Núñez, Rosário et al. (2015) with 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup>-grade students, it was found that their academic grade negatively predicted performance in maths, but not in English. It could be argued that the worsening of some of the variables in the motivational and emotional dimensions of homework engagement might be more or less pronounced over time (Guay & Bureau, 2018; Hornstra et al., 2016). This would affect behavioural engagement and, consequently, the same would be true for academic performance.

Following the proposal of the Hopscotch model (Jorrín-Abellán, 2016; Jorrín-Abellán et al., 2021), Figure 32 shows the visual representation of the conceptual framework of this study. It includes the personal connection to the research topic; the researcher's worldview; the literature review; the definition of the research problem; the research questions; and the research design.

**Figure 32**

*Conceptual Framework of the Research*



**8.2.4. The present study**

This research has two main goals: (a) to analyse the evolution of motivational, emotional and behavioural engagement with homework of students as they advance through

primary school, and (b) to establish the explanatory potential of homework engagement on academic performance at the end of this educational stage by using a longitudinal approach.

As for the second objective, two specific goals have been set: on the one hand, we aim to test the effect of motivational and emotional engagement with homework in 4<sup>th</sup> grade of primary education on behavioural engagement in 5<sup>th</sup> grade; on the other hand, we seek to determine the impact of behavioural engagement with homework in 5<sup>th</sup> grade on academic performance at the end of 6<sup>th</sup> grade. Based on the literature review conducted, our hypotheses suggest that:

H<sub>1</sub>. The motivational and emotional engagement with homework –perceived usefulness, mastery motivation, performance orientation, interest, attitude and anxiety– in the 4<sup>th</sup> grade of primary education decreases successively in the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades.

H<sub>2</sub>. Behavioural engagement with homework –the amount of homework completed, amount of time spent on homework, and time management– in the 4<sup>th</sup> grade of primary education changes successively in the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades.

As for the long-term effects of homework engagement on academic achievement, we have formulated the following hypotheses (see Figure 33):

H<sub>3</sub>. The motivational and emotional engagement with homework –perceived usefulness, interest and positive attitude– in 4<sup>th</sup> grade of primary education predicts behavioural engagement in 5<sup>th</sup> grade –the amount of homework completed out of the tasks assigned by the teaching staff, amount of time dedicated and use of that time–.

H<sub>4</sub>. The motivational and emotional engagement with homework –perceived usefulness, interest and positive attitude– of students in 4<sup>th</sup> grade indirectly predicts academic performance in 6<sup>th</sup> grade through behavioural engagement in 5<sup>th</sup> grade –the amount of homework completed out of those assigned by the teaching staff, amount of time dedicated to its execution and use of that time–.

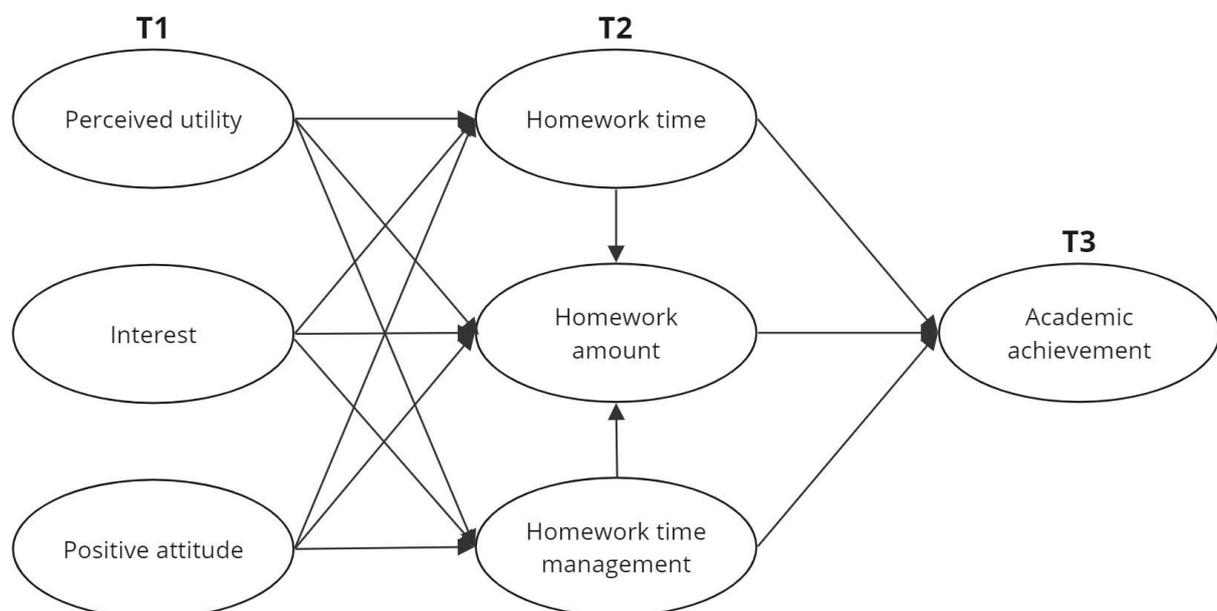
H<sub>5</sub>. Time spent on homework in 5<sup>th</sup> grade has a positive effect on the amount of homework completed out of those prescribed by teachers in the same academic year.

H<sub>6</sub>. The amount of time spent on homework in 5<sup>th</sup> grade has a positive effect on the number of homework assignments completed in the same academic year.

H<sub>7</sub>. Behavioural engagement in 5<sup>th</sup> grade –the amount of homework completed out of those assigned by teaching staff, amount of time spent on homework, and use of that time– positively predicts academic achievement in 6<sup>th</sup> grade.

**Figure 33**

*Initial Hypothetical Model*



### 8.3. Methodology

A quantitative non-experimental research design that used an associative strategy was used. Since it is a goal of this study to test models about the existing relationships between a set of variables, a prospective or longitudinal data collection strategy was used, with three moments of measurement of the variables –4<sup>th</sup> (T1), 5<sup>th</sup> (T2) and 6<sup>th</sup> (T3) of primary school–. Also, since the participants were the same in the three temporal moments, a panel strategy was

used (Arnau & Guardia, 1990). In the design of this research, we have followed the nine steps proposed by the Hopscotch model, a conceptual model and web-based tool created to assist novice researchers in the development of robust and well-informed research designs (Jorrín-Abellán, 2016)<sup>27</sup>.

### 8.3.1. Participants

A total of 212 4<sup>th</sup>-grade students (52.2% male) from six public schools in the Autonomous Community of Galicia (Spain) participated in the study during three consecutive academic years. The sample was selected by non-probability purposive sampling, taking into account certain criteria such as geographical area and type of school. In addition, the inclusion criterion was that the participants did not present special educational needs.

### 8.3.2. Instruments and variables

To record information about students' engagement with homework, the *Homework Survey* was used (see Appendix 1) (Regueiro et al., 2020; Rodríguez et al., 2021). The following measures of the scale were obtained in this study: on the one hand, for motivational and emotional engagement with homework, the variables taken were perceived usefulness (2 items;  $\alpha_{T1} = .91$ ;  $\alpha_{T2} = .93$ ;  $\alpha_{T3} = .95$ ), mastery orientation (3 items;  $\alpha_{T1} = .59$ ;  $\alpha_{T2} = .63$ ;  $\alpha_{T3} = .73$ ), achievement motivation (2 items;  $\alpha_{T1} = .69$ ;  $\alpha_{T2} = .72$ ;  $\alpha_{T3} = .65$ ), interest (3 items;  $\alpha_{T1} = .71$ ;  $\alpha_{T2} = .75$ ;  $\alpha_{T3} = .78$ ), positive attitude (3 items;  $\alpha_{T1} = .71$ ;  $\alpha_{T2} = .73$ ;  $\alpha_{T3} = .75$ ) and anxiety towards homework (4 items;  $\alpha_{T1} = .72$ ;  $\alpha_{T2} = .80$ ;  $\alpha_{T3} = .76$ ). On the other hand, for behavioural engagement, we used as variables the amount of homework completed out of those prescribed by the teacher (2 items;  $\alpha_{T1} = .78$ ;  $\alpha_{T2} = .60$ ;  $\alpha_{T3} = .85$ ), time spent doing homework (3 items;

<sup>27</sup> Briefly, the nine steps proposed in the Hopscotch model are: (1) discovering the paradigmatic view of the researcher, (2) identifying topics and goals, (3) establishing the conceptual framework, (4) selecting the research design, (5) stating the research questions, (6) selecting the data gathering methods, (7) indicating how the data will be analysed, (8) specifying the trustworthiness and validity of both the measures and results, and (9) stating the ethics driving the study.

$\alpha_{T1} = .81$ ;  $\alpha_{T2} = .84$ ;  $\alpha_{T3} = .82$ ) and time management (2 items;  $\alpha_{T1} = .71$ ;  $\alpha_{T2} = .75$ ;  $\alpha_{T3} = .72$ ).

The items used follow a Likert-type scale format with five response options.

The student's academic performance in four subjects –mathematics, sciences, Spanish and English– was used as a criterion variable. This information was obtained from the final report cards provided by the classroom teachers of the participants. To process this information, five categories of academic performance were established: 1 = insufficient, 2 = sufficient, 3 = good, 4 = very good and 5 = excellent.

### **8.3.3. Procedure**

Primary schools in Galicia were invited to participate in the study using an information letter (see Appendix 2). Those schools that decided to participate were also sent copies of the information letter for the families of 4<sup>th</sup>-grade pupils together with the confidentiality agreement (see Appendix 3) and the informed consent form (see Appendix 4). The students who handed in this document signed by their families were the ones who finally participated in the research. Regarding data collection, students responded to the *Homework Survey* to assess their engagement with homework in the first term. This procedure was repeated for three consecutive school years. As for the academic achievement measures, the student's final grades were collected after the end of the third term. The teachers tutoring the different groups were asked to send the students' results in each subject, indicating only the class number of each participant. For the study, only the grades in mathematics, sciences, Spanish and English were taken. As to the ethical aspects of the research, the guidelines of the Research and Teaching Ethics Committee of the University of A Coruña (2018) have been followed. Furthermore, inclusive language has been used in the research report.

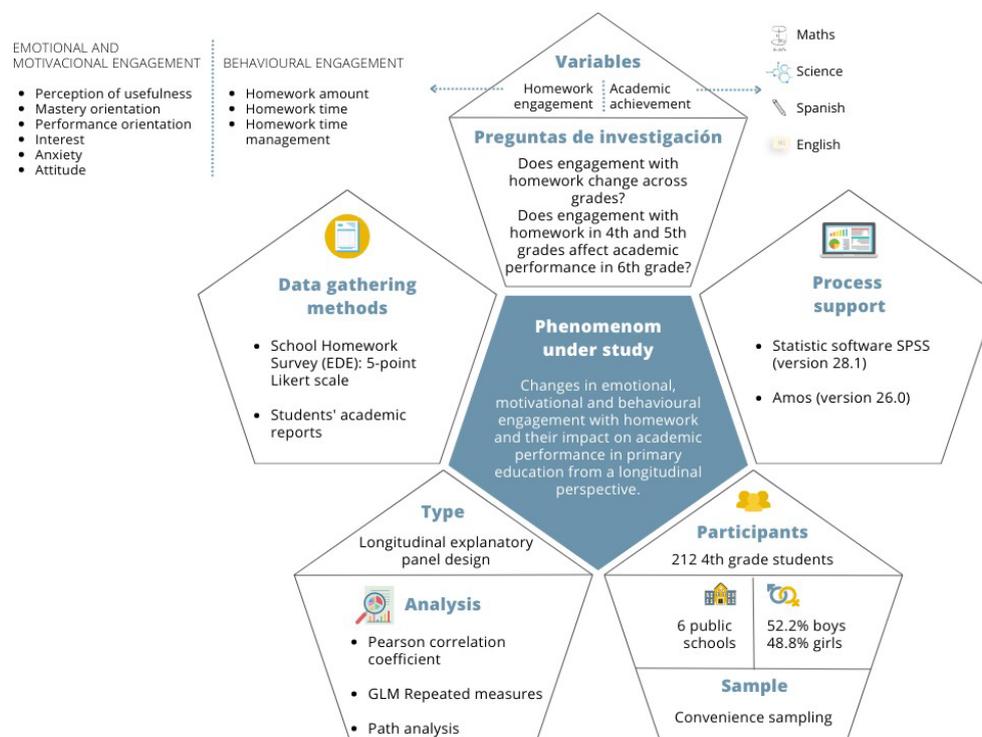
### **8.3.4. Data analysis**

First, due to the high volume of missing values found in the research, the necessary procedure for their imputation was followed. Once these values had been recalculated, several

descriptive analyses of the items were carried out to check that the data collected complied with the assumptions of normality (mean, standard deviation, skewness and kurtosis). Subsequently, a confirmatory factor analysis of the *Homework Survey* was performed to assess the validity of the factor structure for the research sample. Next, factors were constructed for each of the dimensions of motivational, emotional and behavioural engagement. For the first objective, repeated measures analysis of variance (ANOVA) models were used to analyse possible changes in motivational, emotional and behavioural engagement over the three academic years explored. As for the second objective, to establish the explanatory potential of the variables of student engagement with homework on academic performance from a longitudinal perspective, a path analysis was designed. Concerning technological support, we have used SPSS version 28.1 and Amos version 26.0 to test the hypothesised models. In Figure 34, we offer a visual representation of the research design that summarises its main components.

**Figure 34**

*Visual Representation of the Research Design*



#### 8.4. Summary and discussion of the results

In light of the results of the study<sup>28</sup>, we now answer the research questions, summarising and interpreting those data of relevance and relating them to the existing body of knowledge on this topic.

##### *8.4.1. Does the motivational, emotional and behavioural engagement of students with homework in primary education change?*

Concerning the first goal, several of our hypotheses that suggested the worsening of homework engagement have been confirmed. Thus, a gradual decrease has been detected in some of the dimensions of homework engagement explored over three years. This decline has been observed previously in other studies using a cross-sectional methodology (see, e.g. Regueiro et al., 2017; Valle, Regueiro et al., 2015).

Looking independently at the variables of *motivational and emotional engagement* with homework, different patterns of evolution are observed for both dimensions. Firstly, students' perception of the usefulness of homework decreases as they move from 4<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade. This corresponds to the findings of other studies with samples of primary school students (Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Regueiro, Suárez et al., 2015). After three school years, the students understood homework as an increasingly less useful resource for learning and performing at school. Even so, the students participating in this research still demonstrate high levels of homework perceived usefulness (Valle, Núñez et al., 2017). Despite this, the decrease in this variable from one year to the next has proved to be statistically significant. This trend would become more pronounced in subsequent grades (Valle, Núñez et al., 2017).

Students' mastery orientation towards homework would also decrease over the primary school years explored (Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). This indicates that students enjoy doing homework less and decide to engage in homework for

---

<sup>28</sup> We have decided not to translate the research results section due to its length.

reasons other than the pleasure of learning through these tasks as they progress through school. As in the case of perceived usefulness, although students in these grades still show a high mastery motivation towards homework (Valle, Núñez et al., 2017), it starts to decline in the transition from 4<sup>th</sup> to 5<sup>th</sup> grade and then from 5<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade. However, the adoption of performance orientation to complete homework would follow a similar pattern of change as the previous variable. Although previous literature has not yielded sufficient evidence to formulate variations in the performance reasons for students to engage in homework in terms of hypotheses, it seems that the participants in this study would not adopt these kinds of motives. Also, the adoption of these reasons would decrease between the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades and between the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades. This is highly relevant given that when students participate in academic activities out of interest, enjoyment and for learning they engage more meaningfully, retain content better and achieve better results in school than when they do so to prove their ability (Katz et al., 2010).

Both the interest and positive attitude towards homework of participants decrease significantly from 4<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade. While they start with a moderate interest in homework and a relatively positive attitude towards it in the first grade studied, both aspects decrease in later academic years. In other research, it has already been observed that these two variables of motivational engagement with homework worsen even before students start secondary school, although using a cross-sectional methodology (Cooper et al., 1998; Regueiro, Pan, Valle et al., 2014; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Some explanation behind this negative evolution of students' motivational engagement with homework could be the routine nature of homework (Valle, Núñez et al., 2017). Furthermore, it seems that variations in interest and positive attitude towards homework occur at the level of the student, depending on his or her prior performance, goal orientation and ability to monitor and manage his or her motivation (Xu, 2008).

In terms of the affective dimension of engagement, the anxiety that emerges from homework completion seems to remain relatively stable across the three grades. Moreover, participants reported low levels of anxiety while completing homework in 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade. Although there is little information about changes in this variable, this research sheds some light on its evolution. For instance, although mastery motivation worsens over the years, anxiety is sustained, so the changes that occur in the former would not occur for the latter as suggested by Estévez et al. (2018) for a sample of secondary school students. Anxiety would also not decrease as observed by Xu (2018a), who justified that students in high school would learn to manage emotions related to homework such as anxiety.

It should be noted that variations in motivational engagement with homework may be related to changes in the subjective value students place on it. This value of homework may be affected because the interest with which pupils perceive it becomes more concrete over time, showing greater motivation for certain types of tasks and/or subjects and less interest in more complex ones (Hidi & Renninger, 2006).

Regarding homework, a possible explanation could be that students attach less importance to doing homework over the years. Also, this decrease could be because concerns and vital tasks begin to emerge in their lives that occupy more of their time and thinking (Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). Contextual variables could also be key to understanding these results, more specifically the characteristics of the homework tasks assigned. Since previous work has identified that students' perceived usefulness, interest and mastery orientation depend on whether they are seen as a quality instructional resource and whether it constitutes a challenge for them (Keane & Heinz, 2019; Rosário et al, 2019; Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006; Valle, Núñez et al., 2017), the characteristics of the tasks should be taken into account by future research. As for changes in homework anxiety, an emotional component of engagement, its evolution differs from that of motivational variables. However, it would be

worth paying attention to students' previous academic performance in search of a possible increase in homework anxiety among those with low school performance (Valiente-Barroso et al., 2020).

In the case of the *behavioural engagement* variables, the number of tasks completed, the time spent on them and the use of that time show a similar evolution throughout the three years studied. Notwithstanding, this trend does not agree with that observed by most previous cross-sectional research (see, e.g. Regueiro, Suárez et al., 2015; Rodríguez-Pereiro et al., 2015; Valle, Núñez et al., 2017). Above all, it has been found that changes in these variables do not occur in a linear and decreasing pattern as has been suggested so far. Conversely, we have found that children complete more homework, spend more time on it and manage it more effectively in 5<sup>th</sup> grade than in 4<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade. Therefore, behavioural engagement with homework would show a quadratic or curved trend of change.

Homework time is the only variable for which significant differences were found between some of the three measurements taken. Thus, an increase in the amount of time students spend completing homework was confirmed. This finding was expected and coincides with those of other research on primary school students (see, e.g. Martínez-Vicente et al., 2020; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015). The increase in the time spent on homework could be explained by the raising in the amount of homework that students have to complete (Tam, 2009) or because of the increasing difficulty of the assignment (Valle, Núñez et al., 2017). On the other hand, extended homework time may be a consequence of a student's attitude stemming from the perception that a teacher assigns interesting homework or from a relatively low ability and unfocused working style that may be due to low expectations of success (Trautwein & Lüdtke, 2007). However, the hypothesis of an increase in the amount of time spent on homework from 5<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade has been rejected after finding that it decreases. One

possible explanation for this change is, as Tam (2009) points out, that students acquire the necessary skills to complete homework more quickly during this period.

The amount of homework completed and the amount of time students spend on it follow an identical pattern of change: from 4<sup>th</sup> to 5<sup>th</sup> grade there is an increase in both variables, while from 5<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade they decrease. Although these latter variations are in line with our hypotheses, the differences in means between the measures of homework amount in both years do not reach statistical significance. Previous literature is clear on the trend of change of this variable, indicating that it decreases progressively over schooling. In one cross-sectional study on Spanish primary and secondary school students, a decrease in the amount of homework completed was observed from the last years of primary education (Regueiro, Suárez et al., 2015). In another research, similar evidence was reported as it was observed that students complete less homework over time (Valle, Núñez et al., 2017). However, these results contradict those offered by Martínez-Vicente et al. (2020), who claim that students complete more homework. However, this could be due to the way students were asked, referring to the number of homework assignments given by teachers and not to the amount of homework they complete (Cooper et al., 1998).

In terms of time management, other cross-sectional studies have presented results contrary to those found here. Although there is a consensus on the worsening of this variable since the last years of primary school (see, e.g. Regueiro et al., 2017; Rodríguez-Pereiro et al., 2015), the results reported in our study show a not statistically significant non-linear change. The implications derived from this are highly relevant, given that previous studies suggest that primary school students report more effective management of the time they devote to homework than secondary school students (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Valle, Núñez et al., 2017). Also, time management is one of the variables that best predict academic

performance, together with the amount of homework completed (Núñez, Suárez, Rosário, et al, 2015; Regueiro, 2018; Xu, 2020).

The curved changes that occur in these variables of behavioural engagement with homework can be justified jointly, as they occur for the time spent on homework, the amount of homework done and time management. This trajectory could be explained by the change of cycle that students experience when they move from 4<sup>th</sup> to 5<sup>th</sup> grade of primary education in the Spanish education system, as suggested by some researchers who have observed an increase in homework time over the school years (Valle, Pan, Núñez et al., 2015). Although this variation has not been found for homework amount and time management, it could be due to the longitudinal nature of the data in this study. Thus, the demands of the third cycle could have an impact on students' homework behaviour, perhaps because of the characteristics of the tasks and the new teachers assigning them (Trautwein & Lüdtke, 2009), which would become more effective after the first year.

Finally, the answer to the first research question varies according to the variables studied. Specifically, from 4<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade, the students' motivational engagement would decrease. For instance, they will not perceive the usefulness of homework to the same extent; adopt less mastery and performance reasons to engage with it; and show less interest and a less positive attitude towards it. However, the level of anxiety would be maintained over time. In terms of behavioural engagement, from 4<sup>th</sup> to 5<sup>th</sup> grade, students would spend more time doing homework, would manage it better and would do a greater amount. On the other hand, in the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades, the opposite would be true, as they would spend less time completing homework, managing it less efficiently and completing fewer tasks.

To correctly interpret the results of the present study, it should be taken into account that students' behavioural engagement with homework depends to a high degree on their motivational and emotional engagement (Trautwein et al., 2015). To explain this, the

characteristics of the homework prescribed to the participants could be explored to assess whether the assignment of meaningless homework is behind the decreased motivational, emotional and behavioural engagement of this group of students (Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al., 2006).

#### ***8.4.2. Does students' motivational, emotional and behavioural engagement with homework in the previous grades affect their academic performance at the end of primary school?***

As for the second research question, firstly, we have found that students' affective-motivational engagement with homework has a positive effect on their homework behaviour (Suárez et al., 2019; Xu, 2018b). In particular, we have observed an overall positive effect of the components of motivational engagement as predictors of students' homework behaviour, which varies depending on the criterion variable analysed (see, e.g. Suárez et al., 2019).

For example, in light of the results presented here, homework perceived usefulness in 4<sup>th</sup> grade has a positive impact on the amount of time students spend on homework the following year. However, high levels of this variable would not influence the amount of homework completed or time management afterwards. This confirms part of the results found by Rodríguez et al. (2020) for a sample of secondary school students. The authors observed that when students perceive the usefulness of homework, they complete more tasks, spend more time on them and manage time more effectively. Suárez et al. (2019) obtained similar results but noted that the effect of this motivational variable of engagement would not be the strongest predictor of homework behaviour. Based on our results, it seems that the effect of perceived usefulness would only affect the amount of time primary school students spend on homework in the long run.

As far as interest and positive attitude are concerned, the opposite is true. Specifically, students who perceive homework as an interesting activity and show a positive attitude towards it in 4<sup>th</sup> grade make better use of the time they spend on it in 5<sup>th</sup> grade, but neither do they

complete more homework nor do they spend more time on it. Other cross-sectional studies with primary and secondary school participants have found similar results in terms of a positive effect of these variables of motivational engagement with homework on the behavioural dimension, although they have also observed a relationship with all three behavioural variables (Cooper et al., 1998; Keane & Heinz, 2019; Suárez et al., 2019; Xu, 2018b).

Task value is an important predictor of effort, choice and persistence in academic activities (Eccles, 1983; Trautwein et al., 2012). In terms of the results of this research, it is possible that for primary school students, it is more relevant to perceive the intrinsic value of homework, such as finding the assignment engaging or entertaining, rather than its utility value. This might be happening because they are not yet fully aware of the utility value or purposes of homework for learning or academic achievement to the same extent as their teachers and families (Warton, 2001). Similarly, the intrinsic value of homework might better explain its effect on the amount of homework completed than that assigned by teachers indirectly through management time, which would be an important predictor of this behavioural engagement variable (Núñez, Suárez, Rosário et al., 2015; Rodríguez et al., 2020).

On the other hand, this study also confirms the long-term impact of homework motivational engagement on the behavioural dimension. It seems that over time, utility value would be more quantitatively related to homework engagement, while interest and positive attitude would have a more positive impact on the quality of the student's performance through effective homework time management. Thus, although cross-sectional studies have often established positive relationships between these variables of motivational and behavioural engagement with homework, especially with samples of secondary school students (see, e.g. Nagengast et al., 2013; Regueiro et al., 2017; Trautwein & Lüdtke, 2009; Valle, Regueiro, Estévez et al., 2015), these would hold in the long run, but with variations.

Finally, the results of the hypothesised model are very similar across the four subjects explored. Specifically, the interaction between the variables of motivational engagement and behavioural engagement is the same for mathematics, sciences, Spanish and English. Trautwein and Lüdtke (2009) also observed these similarities for the core curriculum subjects, inferring that other variables beyond task value would come into play to explain the establishment of these domain-specific relationships with homework behaviour. Only differences in terms of indirect effects were observed between subjects with a scientific component and those with a linguistic component. While an indirect positive impact common to all four models of interest and positive attitude towards homework has been identified on the amount of homework completed in 5<sup>th</sup> grade through time management (Rodríguez et al., 2020) and on academic performance in 6<sup>th</sup> grade (Pan et al., 2013; Suárez et al., 2019), the perceived usefulness of homework in 4<sup>th</sup> grade would negatively explain academic performance in Spanish and English in 6<sup>th</sup> grade through the time spent on homework by students in 5<sup>th</sup> grade.

Although as far as we know there is no previous evidence to support this result, it seems that the perceived usefulness of homework alone would ensure that students spend more hours completing homework in the long term, but later on, this homework behaviour would negatively affect academic performance in language subjects (Flunger et al., 2015). Therefore, this relationship should be further explored for primary school students.

Secondly, this longitudinal research confirms the long-term effect of the amount of homework completed by students on academic performance in the four subjects assessed (see, e.g. Rodríguez et al., 2020). Similar results have been provided by studies developed with primary school students, which found that the amount of homework done by students from 4<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade predicted academic performance in English and mathematics (Valle, Pan, Núñez, Rosário et al., 2015). In another study by Valle, Regueiro, Núñez, Rodríguez et al. (2016), this

finding was reiterated through path analysis: students who completed more homework were those who subsequently obtained better grades. Contrary to these results, Fernández-Alonso et al. (2019) found that the frequency with which homework is assigned would more clearly affect academic performance than the amount of homework prescribed. However, as already justified in the conceptual framework, the authors of this paper are referring to the volume of homework that teachers prescribe and not to the percentage completed by students.

Similarly, the time spent on homework is another important predictor of academic performance in all subjects. In the aforementioned cross-sectional studies by Valle, Pan, Núñez, Rosário et al. (2015) and Valle, Regueiro, Núñez, Rodríguez et al. (2016) with students in the same primary school grades explored in this study, it was also observed, applying the path analysis technique, that the students who manage homework time better are those who obtain better grades at school afterwards. More specifically, among the few studies carried out to date that have used longitudinal data, Trautwein (2007) introduced student effort with homework in terms of time management and found a positive relationship with academic achievement in secondary education.

Therefore, managing homework time effectively would be a relevant predictor of performance in later grades. In particular, while the amount of homework that students complete for the tasks prescribed by their teachers has a positive effect on long-term academic achievement, it seems important to focus on the quality of the performance to increase the relevance of this variable in the homework process (Dettmers et al., 2010). To this effect, this research has observed a positive impact of the use of time spent on homework on the number of tasks completed (see, e.g. Núñez, Suárez, Rosário et al., 2015).

In contrast, time spent on homework would not have this positive effect on the number of tasks completed. Although this effect could occur for students in secondary education (Rodríguez et al., 2020), it seems that in primary education the impact of homework time on

this variable of behavioural engagement would not reach statistical significance (Núñez, Suárez, Rosário et al., 2015). As previously justified, the fact that students spend a lot of time doing homework may imply that they find it difficult to complete it or get distracted (Valle, Núñez et al., 2017). Another explanation could be the association between time and time management, as it has been observed that most students in primary education spend little time on homework and manage it effectively (Valle et al., 2019).

Regarding its impact on school performance, previous research suggests that its effect is not evident at the student level (Dettmers et al., 2009; Fernández-Alonso et al., 2019). Although it has generally been observed that spending more time on homework does not have a favourable impact on academic achievement (Jerrim et al., 2019; Valle, Pan, Núñez et al., 2015), in this study we observed differences in its impact depending on the subject. On the one hand, the results in mathematics and sciences in 6<sup>th</sup> grade are consistent with those reported by research in which no relationship was found between the amount of time spent on homework and academic achievement (Suárez, 2015; Valle, Pan, Regueiro et al., 2015). On the other hand, the performance obtained in 6<sup>th</sup> grade in Spanish and English would be negatively affected by the time spent on homework in 5<sup>th</sup> grade. This result contradicts that obtained by de Valle, Pan, Núñez et al. (2015) in a study in which this variable of behavioural engagement with homework did not affect the English performance of primary school students.

Based on the longitudinal data from this study, it appears that students who spend more time on homework in these subjects in the 5<sup>th</sup> grade do less well in the long term. It can be argued that spending a large amount of time on homework may not guarantee a good command of the content or a high level of knowledge in language learning. On the other hand, spending more time on revision and reinforcement of content learned in class may be beneficial for acquiring additional knowledge in science subjects. However, due to the lack of conclusive evidence, it is important to continue investigating these differences. Earlier research by

Trautwein, Lüdtke, Schnyder et al. (2006) found that students who spent more time on mathematics tasks than on English tasks were more confident in their ability to complete the latter, but found the former more useful. To understand more precisely the impact of time spent on academic achievement, this variable can be studied in conjunction with others that reflect the effort invested by students in homework in terms of time management (Flunger et al., 2015; Valle et al., 2019).

In response to the second research question, we highlight the special relevance of designing homework that promotes the interest of pupils in the intermediate years of primary education to improve the use of the time they devote to it in the following school years, thus increasing the number of exercises they complete. It is also important to help them to maintain a positive attitude towards homework so they make better use of their homework time afterwards. However, getting students to perceive the usefulness of these tasks would lead them to invest more time in completing them, although this could negatively affect students' performance in some subjects. In terms of behavioural engagement, homework time management is a key variable in explaining long-term academic performance in all subjects explored, both directly and indirectly through its effect on the number of homework assignments completed in the same course, as suggested by some studies (Núñez, Suárez, Rosário et al., 2015; Xu, 2020b). However, we should pay attention to the time spent on homework in subjects such as Spanish and English, as investing too many hours in completing the assignment may have a negative impact on school performance.

### **8.5. Conclusions and future directions**

The main findings derived from the analysis and interpretation of the results have led to a series of conclusions that can be drawn about the evolution of students' engagement with homework and its effect on academic performance, which are set out below:

6. Homework motivational engagement gradually decreases throughout primary education, but behavioural engagement follows a curved trajectory.
7. Students' engagement with homework has an impact on long-term academic performance.
8. The variables of motivational engagement are key to sustaining student homework behaviour.
9. Homework time management accounts for the amount of homework that students complete.
10. Attention to the contextual variables of the homework process is essential for strengthening and sustaining students' motivational and emotional engagement with homework over time.

#### ***8.5.1. Contributions of the study***

The results obtained in this research are *socially relevant* as they show a gradual worsening of motivational engagement and some elements of behavioural engagement with homework over the years. To prevent this situation, a prescription of homework more adapted to the characteristics of pupils' engagement should be articulated. The main findings are also significant because, in line with European and international policies such as the SDGs or the Europe 2020 strategy, which emphasise the centrality of European and international educational research, the importance of homework has been reiterated in terms of its impact on academic grades.

On a *scientific level*, this research is relevant because it has attempted to meet several quality criteria and respond to a social need. As discussed previously, this study has gone a step beyond the research available to date by describing the evolution of the motivational, emotional and behavioural dimensions of students' engagement with homework and by analysing its impact on academic performance from a longitudinal approach.

Thirdly, the proposed research is interesting and novel in terms of its *methodological validity*, since most of the information available on this topic is cross-sectional in nature.

To conclude, the explanatory scope of this research suggests that the value of the findings presented above is high, since, beyond establishing relationships between the variables of student engagement involved in the homework process, it has pointed to those motivational, emotional and behavioural components of homework engagement that should be given special attention to foster academic achievement in primary school through a longitudinal perspective. Similarly, this study has shown how these dimensions of homework engagement decrease across grades. Therefore, this doctoral thesis contributes to the understanding of the effects of homework on academic performance and the role of students in this process, extending the evidence provided by previous studies and making it possible to generalise the results to similar samples.

### **8.5.2. *Limitations of the research***

Despite its contributions, the present study has some limitations that will be discussed below. Firstly, the longitudinal research design used carries with it several costs like the time required to complete the study. Another limitation is the drawbacks of establishing cause-effect relationships in longitudinal research due to problems of bias and confounding, exacerbated by attrition (Ato et al., 2013).

Regarding the instruments used for the data collection, although the scale used to gather the information on homework engagement has been used in a multitude of studies, these are self-reported measures. Moreover, the scale was administered three times, which may have led to its completion being affected by students' fatigue or boredom.

On the other hand, measures of academic performance were reported by teachers in the form of a weighted average. This is the synthesis of student performance throughout the academic year and may include periodic and end-of-stage assessments, among other criteria

(Domínguez-Lara, 2017). Therefore, the results of the effect of homework engagement on academic achievement should be interpreted with caution, as it does not necessarily imply that students achieve better grades on tasks that assess their intelligence or cognitive abilities, but that other dimensions may also be affected.

Another limitation to note is that measures of homework engagement variables are generic when it is understood that they are not consistent across subjects (Trautwein & Lüdtke, 2007). However, when the dependent variable is academic outcomes, the relationship between homework time and performance is relatively stable across subjects (Lubbers et al., 2010; Chang et al., 2014), which would imply that the results reported here would have changed very little even if the homework-related variables had been separated by subject (Fernández-Alonso et al., 2017).

Additionally, relevant variables of cognitive engagement with homework and contextual elements have not been considered. A model of the impact of homework on achievement that included the three components of student engagement and environmental characteristics would have been more explanatory.

### **8.5.3. Future directions**

To go beyond the limits of this doctoral thesis, we proposed to carry out research based on a larger sample size. This will allow us to examine patterns of change in motivational, emotional and behavioural engagement with homework and how each of these dimensions affects academic performance over time. Given that there could be different evolutionary profiles of homework engagement and that each would impact academic performance differently, latent class analysis (LCA) would help to identify non-linear qualitative differences (see, e.g. Flunger et al., 2015; Xu, 2022). Similarly, it would be interesting to replicate the study with students in secondary education, as their homework engagement might experience a greater decrease (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015).

Other variables of the dimensions of homework engagement could be considered, adding those of cognitive engagement. The influence of contextual variables should also be studied to generate a more precise idea of how they interact with each other to explain school performance, for example, task characteristics (Keane & Heinz, 2019), student prior performance (Piñeiro et al., 2019), family involvement (Tunkkari et al., 2021) and the teacher's role in the homework process (Zhou et al., 2020).

On the other hand, researchers seem to be turning their attention to answering the question of what homework should be (Rosário et al., 2019). This approach assumes that homework characteristics, and ultimately its quality, have different effects on students' engagement (Dettmers et al., 2010) and their academic performance. Accordingly, some studies speak of quality homework (Bempechat, 2019), and some have designed and empirically tested proposals to increase the potential of homework as an instructional strategy (see, e.g. Flunger et al., 2021; Keane & Heinz, 2019; Parra-González & Sánchez-Núñez, 2019; Vieites, 2022). Studies like the one presented here support the development of research that identifies the type of tasks that improve students' engagement with homework in its three dimensions and design proposals for its reinforcement.

This doctoral thesis was designed under a post-positivist worldview. However, as a consequence of the data treatment, our paradigmatic position has evolved towards a more pragmatic one. The limitations of the instrument used to measure the vision of homework of the participants have led us to assume the importance of selecting those methods and techniques that best respond to the research questions. Acknowledging the advantages but also the restrictions of having conducted this study from a post-positivist perspective, we admit that the phenomenon examined could have been studied more comprehensively if its practical implications and the use of mixed research methods had been taken into account to obtain a more holistic view.

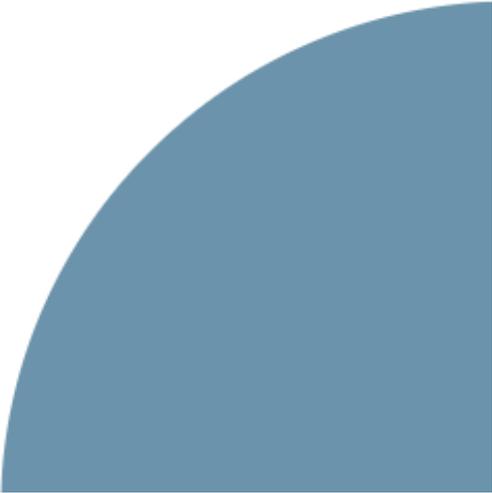
We hope that this study will inspire future studies on homework based on its limitations and recommendations. Also, we hope that its findings will have an impact on homework prescription practices. As a final comment, it has been almost five years of work, some of which is not reflected here, but that has been an important learning process we hope will continue in the future.





# Referencias

---





### Referencias

- Acevedo-Díaz, J. A., García-Carmona, A., Aragón-Méndez, M. del M. y Oliva-Martínez, J. M. (2017). Modelos científicos: significado y papel en la práctica científica. *Revista científica*, 3(30), 155-166. <https://doi.org/10.14483/23448350.12288>
- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide.
- Albán, J. y Calero, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Allen, J. D. (2005). Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5), 218-223. <https://doi.org/10.3200/TCHS.78.5.218-223>
- American Educational Research Association. (2011). AERA Code of Ethics: American Educational Research Association approved by the AERA Council February 2011. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7<sup>a</sup> ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Amiama, J. F. (2013). *Análisis de los deberes escolares en la E.S.O. y exploración de un espacio colaborativo entre profesorado y familia en la Comunidad Autónoma Vasca* [Tesis Doctoral]. Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/12178>
- Arnau, J. y Bono, R. (2008a). Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología*, 2(1), 32-41. [http://www.escritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol2num1/vol2num1\\_5.html](http://www.escritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol2num1/vol2num1_5.html)
- Arnau, J. y Bono, R. (2008b). Estudios longitudinales de medidas repetidas. Modelos de diseño

- y análisis. *Escritos de Psicología*, 2(1), 32-41.  
[http://www.escritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol2num1/vol2num1\\_5.html](http://www.escritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/vol2num1/vol2num1_5.html)
- Arnau, J. y Guardia, J. (1990). Diseños longitudinales en panel: alternativa de análisis de datos mediante los sistemas de ecuaciones estructurales. *Psicothema*, 2(1), 57-71.  
<https://www.psicothema.com/pi?pii=643>
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Azevedo, R. (2015). Defining and measuring engagement and learning in science: conceptual, theoretical, methodological, and analytical issues. *Educational Psychologist*, 50(1), 84-94. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1004069>
- Bae, C. L. y DeBusk-Lane, M. (2019). Middle school engagement profiles: implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, 74, 101753. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101753>
- Bang, H. J. (2012). Promising homework practices: teachers' perspectives on making homework work for newcomer immigrant students. *The High School Journal*, 95(2), 3-31. <https://doi.org/10.1353/hsj.2012.0001>
- Barron, K. E. y Hulleman, C. (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.  
<http://www.iier.org.au/iier27/bas.html>
- Bembenutty, H. (2011). The last word: an interview with Harris Cooper-research, policies, tips,

- and current perspectives on homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 340-350. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200207>
- Bembenutty, H. y White, M. C. (2013). Academic performance and satisfaction with homework completion among college students. *Learning and Individual Differences*, 24, 83-88. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.013>
- 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](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_4)
- Bempechat, J. (2019). The case for (quality) homework: Why it improves learning, and how parents can help. *Education Next*, 19(1), 36-44.
- Bempechat, J., Li, J., Neier, S. M., Gillis, C. A. y Holloway, S. D. (2011). The homework experience: perceptions of low-income youth. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 250-278. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200204>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- 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>
- Bono, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales* [Notas de clase]. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/30783>
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- Butler, M. B. y Zerr, R. J. (2005). The use of online homework systems to enhance out-of-class student engagement. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 12(2), 51-58.

- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with Amos* (3ª ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315757421>
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Cadime, I., Cruz, J., Silva, C. y Ribeiro, I. (2018). Homework self-regulation strategies: a gender and educational-level invariance analysis. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41155-017-0062-z>
- Calarco, J., Horn, I. S. y Chen, G. A. (2022). “You need to be more responsible”: the myth of meritocracy and teachers’ accounts of homework inequalities. *Educational Researcher*, 1-9. <https://doi.org/10.3102/0013189X221111337>
- Caleja, C., Barros, L., Antonio, A. L., Ciric, A., Barreira, J. C. M., Sokovic, M., Oliveira, M. B. P. P., Santos-Buelga, C. y Ferreira, I. C. F. R. (2015). Development of a functional dairy food: Exploring bioactive and preservation effects of chamomile (*Matricaria recutita* L.). *Journal of Functional Foods*, 16, 114-124.  
<https://doi.org/10.1016/j.jff.2015.04.033>
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42469>
- Chang, C. B., Wall, D., Tare, M., Golonka, E. y Vatz, K. (2014). Relationships of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: the case of foreign language learning. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1049-1065.  
<https://doi.org/10.1037/a0036497>
- Chen, J., Huebner, E. S. y Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic

- achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 101824. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101824>
- Comisión Europea. (2010). *EUROPA 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>
- Comisión Europea. (2019). *Horizonte Europa. El próximo programa de inversión en investigación e innovación de la UE (2021-2027)*.
- Comité de Ética de la Investigación y la Docencia de la UDC. (2018). *Código ético de la investigación*. <https://www.udc.es/es/investigacion/etica/>
- Conner, T. (2016). Relationships: the key to student engagement. *International Journal of Education and Learning*, 5(1), 13-22. <https://doi.org/10.14257/ijel.2016.5.1.02>
- Consejo Escolar del Estado. (2021). *Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://hdl.handle.net/11162/220784>
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. Longman. <https://doi.org/10.1037/11578-000>
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). Homework for all - In moderation. *Educational Leadership*, 58(7), 34-38.
- Cooper, H. (2004). This issue. *Theory into Practice*, 43(3), 172-173.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329420>
- 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., 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. 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., Robinson, J. C. y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <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: Application to learning and teaching*. (v. 3, pp. 475-495). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13275-019>
- Cooper, H. y Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_1](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1)
- 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. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548. <https://doi.org/10.1086/499654>
- Corno, L. y Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice*, 43(3), 227-233. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303\\_9](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_9)
- 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](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_6)

- Coulter, F. (1979). Homework: a neglected research area. *British Educational Research Journal*, 5(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/0141192790050103>
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory into Practice*, 43(3), 182-187. [https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303\\_3](https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_3)
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- 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>
- Curran, P. J., West, S. G. y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Day, T. y Tosey, P. (2011). Beyond SMART? A new framework for goal setting. *The Curriculum Journal*, 22(4), 515-534. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.627213>
- 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. 37406-38087. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.html)
- DECRETO 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 183, de 26 de septiembre de 2022, pp. 49595-50009. <https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922->

0001\_es.html

del Valle, M. (2015). Deberes escolares sí o no: ¿es ese el debate? *Escritura Pública*, 94, 40-42.

[http://www.notariado.org/liferay/c/document\\_library/get\\_file?folderId=12092&name=DLFE-142515.pdf](http://www.notariado.org/liferay/c/document_library/get_file?folderId=12092&name=DLFE-142515.pdf)

Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R. y Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78(2), 430-447. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x>

Deputy, M. W. (1905). Review of Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes. *Psychological Bulletin*, 2(10), 349-351. <https://doi.org/10.1037/h0065719>

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>
- Dev, M. (2016). Factors affecting the academic achievement: a study of elementary school students of NCR Delhi, India. *Journal of Education and Practice*, 7(4), 70-74.  
<https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/28749>
- Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible (DGPOLDES). (2019). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible*. Gobierno de España.
- Dockx, J., Van den Branden, N. y De Fraine, B. (2020). Effortless or less effort? Effects of tracks on students' engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 487-516. <https://doi.org/10.1111/bjep.12290>
- Domínguez-Lara, S. (2017). ¿Rendimiento en exámenes o promedio general? Algunas cuestiones sobre la medición del rendimiento académico en investigación. *Pensando Psicología*, 13(21), 33-39. <https://doi.org/10.16925/pe.v13i21.1712>
- Doran, G. T. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Dudley-Marling, C. (2003). How school troubles come home: the impact of homework on families of struggling learners. *Current Issues in Education*, 6(4), 1-11.  
<http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1681>
- 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>
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75-146). W. H. Freeman.

- Eccles, J. S. (2005). Subjective task values and the Eccles et al. model of achievement related choices. En A. J. Elliott y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). Guildford.
- Eccles, J. S. y Wang, M.-T. (2012). Part I commentary: so what is student engagement anyway? En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 133-145). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_6)
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- 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., Wigfield, A., Harold, R. D. y Blumenfeld, P. C. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02946.x>
- Erazo, Ó. A. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2(2), 144-173.
- Estévez, I., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Souto, A. y González-Sanmamed, M. (2018). Why students of Secondary Education complete more homework? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 15-21. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.222>
- 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>
- Feito, R. (2020). Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial referencia al caso español. *Contextos Educativos*, 25(25), 163-182.

- <https://doi.org/10.18172/con.3957>
- Feld, S., Ruhland, D. y Gold, M. (1979). Developmental changes in achievement motivation. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 25(1), 43-60.
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2017). Students' achievement and homework assignment strategies. *Frontiers in Psychology*, 8, 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.revistadepsicologiaeducacion.es/abstract?pii=109>
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075-1085. <https://doi.org/10.1037/edu0000032>
- Fernández-Alonso, R., Woitschach, P., Álvarez-Díaz, M., González-López, A. M., Cuesta, M. y Muñiz, J. (2019). Homework and academic achievement in Latin America: a multilevel approach. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00095>
- Finn, J. D. y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: what is it? why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5)
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp. 439-492). Information Age Publishing Inc.
- Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D. y Welsh, M. E. (2015). Measuring

- cost: the forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232-244. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.002>
- 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. <https://doi.org/10.1177/23328584211052049>
- 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>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J. y Paris, A. H. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. H. Lippman (Eds.), *What Do Children Need to Flourish?* (pp. 305-321). Springer. [https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9\\_19](https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19)
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (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., Filsecker, M. y Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- 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>

- Funes, H. (2016). *Hartos de los deberes de nuestros hijos. Queremos ayudarlos a aprender*. Lectio Ediciones.
- Garbanzo, G. M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194128798005>
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J.-P., Séguin, J. R., Vitaro, F. y Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: a longitudinal investigation of their association. *Child Development*, 87(1), 165-175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12458>
- Gaspard, H., Häfner, I., Parrisius, C., Trautwein, U. y Nagengast, B. (2017). Assessing task values in five subjects during secondary school: measurement structure and mean level differences across grade level, gender, and academic subject. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 67-84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.003>
- Gaspard, H., Jiang, Y., Piesch, H., Nagengast, B., Jia, N., Lee, J. y Bong, M. (2020). Assessing students' values and costs in three countries: gender and age differences within countries and structural differences across countries. *Learning and Individual Differences*, 79, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101836>
- Gershenson, S. y Holt, S. B. (2015). Gender gaps in high school students' homework time. *Educational Researcher*, 44(8), 432-441. <https://doi.org/10.3102/0013189X15616123>
- Gill, B. P. y Schlossman, S. L. (1996). «A Sin against childhood»: progressive education and the crusade to abolish homework, 1897-1941. *American Journal of Education*, 105(1), 27-66. <https://doi.org/10.1086/444143>
- 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.  
<https://doi.org/10.3102/01623737025003319>
- 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>
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 247-258.  
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6952>
- 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, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. y McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>
- Green, J., Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 269-279. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.12.003>
- Grodner, A. y Rupp, N. G. (2013). The role of homework in student learning outcomes: evidence from a field experiment. *The Journal of Economic Education*, 44(2), 93-109.

<https://doi.org/10.1080/00220485.2013.770334>

- Guay, F. y Bureau, J. S. (2018). Motivation at school: differentiation between and within school subjects matters in the prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 42-54. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.05.004>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). SAGE Publications, Inc.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. y You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 601-634). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_29](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29)
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J. y Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: a cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 376-390. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.376>
- Hallam, S. y Rogers, L. (2018). *Homework: the evidence* (2ª ed.). UCL Institute of Education Press.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014a). Concepción o elección del diseño de investigación. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y P. Baptista-Lucio (Eds.), *Metodología de la Investigación* (pp. 126-169). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014b). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y P. Baptista-Lucio (Eds.), *Metodología de la Investigación* (pp. 88-101). McGraw-Hill.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014c). Desarrollo de la perspectiva teórica: revisión de la literatura y construcción del marco teórico. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y P. Baptista-Lucio (Eds.), *Metodología de la Investigación* (pp. 58-87). McGraw-Hill.
- Hidalgo Alonso, S., Maroto Picos, A. y Palacios Sáez, A. (2004). ¿Por qué se rechazan las matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas. *Revista de Educación*, 334, 75-95.  
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:56e3c722-7a7c-4b55-b6e0-13038b7aa41f/re33406-pdf.pdf>
- Hidi, S. y Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Hofer, B. K. (2006). Domain specificity of personal epistemology: resolved questions, persistent issues, new models. *International Journal of Educational Research*, 45(1-2), 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.006>
- 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(2), 269-276. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.009>
- Hood, M., Creed, P. A. y Neumann, D. L. (2012). Using the expectancy value model of motivation to understand the relationship between student attitudes and achievement in statistics. *Statistics Education Research Journal*, 11(2), 72-85.  
<https://doi.org/10.52041/serj.v11i2.330>
- Hornstra, L., van der Veen, I. y Peetsma, T. (2016). Domain-specificity of motivation: a

- longitudinal study in upper primary school. *Learning and Individual Differences*, 51, 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.012>
- Iflazoglu, A. y Hong, E. (2012). Homework motivation and preferences of Turkish students. *Research Papers in Education*, 27(3), 343-363. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.529581>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- 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>
- Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A. y Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2020). The association between homework and primary school children's academic achievement. International evidence from PIRLS and TIMSS. *European Journal of Education*, 55(2), 248-260. <https://doi.org/10.1111/ejed.12374>
- Johnson, M. L. y Sinatra, G. M. (2013). Use of task-value instructional inductions for facilitating engagement and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.09.003>
- Jorrín-Abellán, I. M. (2016). Hopscotch building: a model for the generation of qualitative research designs. *Georgia Educational Researcher*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.20429/ger.2016.130104>
- Jorrín-Abellán, I. M. (2019). Hopscotch 2.0: an enhanced version of the Model for the Generation of Research Designs in Social Sciences and Education. *Georgia*

- Educational Researcher*, 16(1), 5-22.  
<https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/gerjournal/vol16/iss1/3>
- Jorrín-Abellán, I. M., Fontana-Abad, M. y Rubia-Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis. <https://www.sintesis.com/educaci%C3%B3n%20superior-299/investigar%20en%20educaci%C3%B3n-ebook-2924.html>
- Kalencoski, C. M. y Pabilonia, S. W. (2017). Does high school homework increase academic achievement? *Education Economics*, 25(1), 45-59.  
<https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1178213>
- Katz, I., Eilat, K. y Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119.  
<https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>
- Katz, I., Kaplan, A. y Gueta, G. (2010). Students’ needs, teachers’ support, and motivation for doing homework: a cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Keane, G. y Heinz, M. (2019). Differentiated homework: impact on student engagement. *Journal of Practitioner Research*, 4(2), 1-23. <https://doi.org/10.5038/2164-0866.4.2.1111>
- Keith, T. Z. (1982). Time spent on homework and high school grades: a large-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 248-253.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.2.248>
- 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*, 7(3), 207-226.  
<https://doi.org/10.1037/h0088260>
- Keith, T. Z., Diamond-Hallam, C. y Fine, J. G. (2004). Longitudinal effects of in-school and

- out-of-school homework on high school grades. *School Psychology Quarterly*, 19(3), 187-211. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.3.187.40278>
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M. y Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 373-380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.5.373>
- Kirk, R. E. (1982). *Experimental design: procedures for the behavioral sciences* (2ª ed.). Brooks Cole Publishing Company.
- Kivunja, C. y Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Kravolec, E. (2007). A brief history of homework. *Encounter*, 20(4), 8-13. Lacroix, J. (2012). Alors tes devoirs, c'est fait? *Les analyses de la FAPEO*, 4, 3-15.
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 351-386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- 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 Attention Deficit Hyperactivity Disorder as implemented by school mental health providers. *School Psychology Review*, 41(3), 342-364. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087514>
- Lee, H. (1960). *To kill a mockingbird*. J. B. Lippincott & Co.
- Lee, J. y Stankov, L. (2018). Non-cognitive predictors of academic achievement: evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 65, 50-64. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.009>
- Lei, H., Cui, Y. y Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic

- achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M. y Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: a longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(2), 207-227. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(97\)90036-8](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(97)90036-8)
- 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. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Li, Y. y Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 20-32. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9857-5>
- Lichtman, M. (2011). *Qualitative research in education: a user's guide*. SAGE Publications, Inc.
- Lindholm-Leary, K. y Borsato, G. (2006). Academic achievement. En F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders y D. Christian (Eds.), *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence* (pp. 176-222). Cambridge University Press.
- Linnakylä, P. y Malin, A. (2008). Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 583-602. <https://doi.org/10.1080/00313830802497174>
- López-Méndez, H. A. y González-Rubio, R. (2018). Homework: a type of abuse? *Academic Journal of Pediatrics & Neonatology*, 6(4), 69-73. <https://doi.org/10.19080/AJPN.2018.06.555750>
- Lorenzo, J. J., Aguilar-Parra, J. M., Fernández, J. M. y Alcaraz-Ibáñez, M. (2016). Deberes

- escolares: ventajas e inconvenientes. El eterno debate de las tareas para casa. En M. del C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. del M. Molero, Á. Martos, M. del M. Simón y A. B. Barragán (Eds.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar*, (v. 2; pp. 109-115). ASUNIVEP. [https://formacionasunivep.com/Vcice/files/libros/LIBRO\\_VARIABLES.pdf#page=110](https://formacionasunivep.com/Vcice/files/libros/LIBRO_VARIABLES.pdf#page=110)
- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P. C., Kuyper, H. y Hendriks, A. A. J. (2010). Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learning and Individual Differences*, 20(3), 203-208. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.01.005>
- Luo, W., Ng, P. T., Lee, K. y Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and achievement emotions as mediators between parenting practice and homework behavior: a control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50, 275-282. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.017>
- 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>
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. y Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45-63). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_3)
- Mandel, H. P. y Marcus, S. I. (1991). *The psychology of underachievement: differential diagnosis and differential treatment*. Wiley.
- 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>
- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74-79.
- Mauchly, J. W. (1940). Significance test of sphericity of a normal n-variate distribution. *Annals of Mathematical Statistics*, 11(2), 204-209.
- Maxwell, J. (2008). Designing a qualitative study. En L. Bickman y D. J. Rog (Eds.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (pp. 214-253). SAGE Publications, Inc.  
<https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Meece, J. L., Wigfield, A. y Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60-70. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.60>
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Mertler, C. A. (2016). *Introduction to educational research*. SAGE Publications, Inc.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. SAGE Publications, Inc.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2019a). *Alumnado matriculado en Enseñanzas de régimen general por titularidad/financiación del centro, sexo, comunidad autónoma/provincia y enseñanza. Estadísticas de Educación*. Secretaría General Técnica.  
<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2018-2019RD/RGTodas//10/&file=Total1.px&type=pcaxis>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2019b). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2020). *TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/timss/timss-2019.html>
- Mora, M. y Aunión, J. A. (2012, abril 2). Rebelión contra los deberes para casa. *El País*.  
[https://elpais.com/sociedad/2012/04/02/vidayartes/1333390053\\_270755.html](https://elpais.com/sociedad/2012/04/02/vidayartes/1333390053_270755.html)
- Morales, P. (2007). *Estadística aplicada a las ciencias sociales* [Notas de clase]. Universidad de Comillas.
- Morrison, M. y Morgan, M. S. (1999). Models as mediating instruments. En M. S. Morgan y M. Morrison (Eds.), *Models as Mediators* (pp. 10-37). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511660108.003>
- 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>
- 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, 295-317.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1023/A:1009680513901>
- Muljana, P. S., Dabas, C. S. y Luo, T. (2021). Examining the relationships among self-regulated learning, homework timeliness, and course achievement: a context of female students learning quantitative topics. *Journal of Research on Technology in Education*,

- 1-20. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1936703>
- Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 assessment frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Muñoz, S. T. (2020). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de la asignatura de matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(3), 33-52. <http://revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/43/118>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014a). Homework and primary-school students' academic achievement in Latin America. *International Review of Education*, 60(5), 661-681. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9440-2>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014b). Las tareas para casa como recurso para una enseñanza de calidad. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 31-44.
- Naciones Unidas. (2019). *Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género*. <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>
- Nagengast, B., Trautwein, U., Kelava, A. y Lüdtke, O. (2013). Synergistic effects of expectancy and value on homework engagement: the case for a within-person perspective. *Multivariate Behavioral Research*, 48(3), 428-460. <https://doi.org/10.1080/00273171.2013.775060>
- National Commission of Excellence in Education (1983). *A nation at risk*. National Commission of Excellence in Education.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in american secondary schools*. Teachers College Press.
- 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., 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., 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 perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, *10*(3), 375-406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Nuutila, K., Tuominen, H., Tapola, A., Vainikainen, M.-P. y Niemivirta, M. (2018). Consistency, longitudinal stability, and predictions of elementary school students' task interest, success expectancy, and performance in mathematics. *Learning and Instruction*, *56*, 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.003>
- OCDE. (2013). *PISA 2012 Results: what makes schools successful* (v. 4). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- Oh, P. S. y Oh, S. J. (2011). What teachers of science need to know about models: an overview. *International Journal of Science Education*, *33*(8), 1109-1130.

<https://doi.org/10.1080/09500693.2010.502191>

Olivier, E., Galand, B., Hospel, V. y Dellisse, S. (2020). Understanding behavioural engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 887-909. <https://doi.org/10.1111/bjep.12342>

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>

ORDEN de 22 de julio de 1997 por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil, de los colegios de educación primaria y de los colegios de educación infantil y primaria dependientes de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 168, de 2 de septiembre de 1997, pp. 8508-8529. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1997/19970902/AnuncioAD56\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1997/19970902/AnuncioAD56_es.html)

Ouweneel, E., Schaufeli, W. B. y Le Blanc, P. M. (2013). Believe, and you will achieve: changes over time in self-efficacy, engagement, and performance. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), 225-247. <https://doi.org/10.1111/aphw.12008>

Ozer, U. y Keskin, S. C. (2015). Evaluating the difficulties faced by primary school students in doing homework/Research from parents' point of view. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 933-938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.276>

Özyildirim, G. (2021). Time spent on homework and academic achievement: a meta-analysis study related to results of TIMSS. *Psicología Educativa*, 28(1), 13-21. <https://doi.org/10.5093/psed2021a30>

Pamies-Berenguer, M., Rosado Varela, J., Carrillo García, M. E. y Cascales-Martínez, A. (2020). Factores que influyen en el profesorado de Educación Primaria al enviar

- deberes escolares. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 204-224. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8495>
- 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. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1040/149>
- Parra-González, M. E. y Sánchez-Núñez, C. A. (2019). La actuación docente con los deberes para casa en Educación Primaria. *Profesorado, 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. *The Journal of Educational Research*, 78(2), 97-104. <https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885581>
- 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>
- Pekrun, R. (1992). Expectancy-value theory of anxiety: overview and implications. En G. D. Forgays, T. Sosnowski y K. Wrzesniewski (Eds.), *Anxiety: Recent developments in cognitive, psychophysiological, and health research* (pp. 23-41). Hemisphere Publishing Corp.
- 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>
- Phillips, D. C. y Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Piñeiro, I., Estévez, I., Freire, C., de Caso, A., Souto, A. y González-Sanmamed, M. (2019). The role of prior achievement as an antecedent to student homework engagement.

- Frontiers in Psychology*, 10(140), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00140>
- Piñeiro Ruiz, M. y Delgado Gallardo, A. (Coords.). (2017). *Deberes escolares. Guía de buenas prácticas en la enseñanza básica*. Consejería de Educación, Junta de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/participacion-educativa/guia-deberes-escolares-buenas-practicas-ensenanza-basica>
- Pintrich, P. R. y de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- 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>
- Raudenbush, S. W. y Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. SAGE Publications, Inc.
- Ravitch, S. M. y Riggan, M. (2017). *Reason & rigor: how conceptual frameworks guide research*. SAGE Publications, Inc.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 1-109. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- 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., Martínez, R., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Ferradás, M. del M. (2020). Diferencias en la implicación en los deberes escolares en función del rendimiento académico. *Psicología Escolar e Educativa*, 24, 1-7. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020192474>

- 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., Sánchez, B., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2014). Diferencias en la implicación en los deberes escolares en función del rendimiento académico en estudiantes de Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 7(1), 437-448. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.813>
- Regueiro, B., Pan, I., Valle, A., Núñez, J. C., Suárez, N. y Rosário, P. (2014). Motivación e implicación en los deberes escolares: diferencias en función del rendimiento académico y del curso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 7(1), 425-436. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.812>
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. del M. y Suárez, N. (2015). Differences in the perception of parental involvement in homework depending on the level of student motivation. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 313-323. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.134>
- Regueiro, B., Suárez, N., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2014). Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para casa en Educación Secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 45-55.
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. 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. *Cultura y Educación*, 29(2), 254-278. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1306988>
- Ribeiro, A. R., Pereira, A. I. y Pedro, M. (2019). Predictors of school affective engagement during elementary school: a systematic review. *Análise Psicológica*, 37(2), 193-207. <https://doi.org/10.14417/ap.1547>
- Rodríguez-Llorente, C., Vieites, T., González-Suárez, R., Díaz-Freire, F. M. y Regueiro, B. (2021). En S. Rodríguez, A. Valle, I. Piñeiro y B. Regueiro (Eds.), *Homework: conceptual aspects and the variables involved* (pp. 1-37). Nova Science Publishers. <https://doi.org/10.52305/YLYW6263>
- 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 Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(1), 090-092. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.468>
- Rodríguez, M. y Mendivelso, F. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141-146. <https://doi.org/10.26852/01234250.20>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Freire, C., Ferradás, M. del 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., Regueiro, B. y Estévez, I. (2020). Intrinsic motivation and perceived utility as predictors of student homework engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.11.001>
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Falcón, J., Rodríguez-Llorente, C., Vieites, T. y Piñeiro, I. (2021). Implicación en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(1), 129-143.

- <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.80886>
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512723006>
- 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., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Cerezo, R. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192. <s://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/721>
- Rosário, P., Mourão, R. y Núñez, J. C. (2007). Homework and self-regulated learning (SRL) at issue: findings and future trends. En A. Valle y J. C. Núñez (Eds.), *Handbook of Instructional Resources and Their Applications in the Classroom* (pp.123-134). Nova Science Publishers.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179. <http://hdl.handle.net/1822/11908>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Ferrando, P. J., 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(1), 47-77. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9095-6>
- 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.

<https://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>
- Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2019). Expectancy-value theory and its relevance for student motivation and learning. En K. A. Renninger y S. E. Hidi (Eds.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (pp. 617-644). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.026>
- Rujas, J. y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 4-13. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sánchez, B. (2014). *Deberes escolares, motivación y rendimiento en el área de matemáticas* [Tesis Doctoral]. Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/13903>
- Santos Rego, M. A. (2020). *La transferencia de conocimiento en educación: un desafío estratégico*. Narcea.
- Sciarra, D. T. y Seirup, H. J. (2008). The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *Professional School Counseling*, 11(4), 218-228.

- <https://doi.org/10.1177/2156759X0801100402>
- Sierra, R. (1981). *Ciencias sociales. Análisis estadístico y modelos matemáticos. Teoría y ejercicios*. Paraninfo.
- Simon, M. (s. f.). *The problem statement*. <http://www.dissertationrecipes.com/>
- Skinner, D. (2004). The homework wars. *Public Interest*, 154, 49-60.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- 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., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P. y Núñez, J. C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/17589/Aula?sequence=1>
- 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. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 7(1), 417-424. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.811>
- Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M. del 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(3), 465-477. <https://doi.org/10.1002/pits.22206>

- Tam, V. C. (2009). Homework involvement among Hong Kong primary school students. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 213-227. <https://doi.org/10.1080/02188790902859004>
- Tas, Y., Vural, S. S. y Öztekin, C. (2014). A study of science teachers' homework practices. *Research in Education*, 91(1), 45-64. <https://doi.org/10.7227/RIE.91.1.5>
- Tay, L. Y., Lee, S.-S. y Ramachandran, K. (2021). Implementation of online home-based learning and students' engagement during the COVID-19 pandemic: a case study of Singapore mathematics Teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 299-310. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00572-y>
- Tomaszewski, W., Xiang, N., Huang, Y., Western, M., McCourt, B. y McCarthy, I. (2022). The impact of effective teaching practices on academic achievement when mediated by student engagement: evidence from Australian high schools. *Education Sciences*, 12(5), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci12050358>
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. y Ahonen, T. (2018). Why do boys and girls perform differently on PISA Reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 122-139. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12103>
- Torres, L. E. y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 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, 115-145. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>

- 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. y Lüdtke, O. (2007). Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: between-students differences and within-student variation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 432-444. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.432>
- 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(3), 243-258. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C. y Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5-9: development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork. *Child Development*, 77(4), 1094-1111. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00921.x>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Nagengast, B. y Flunger, B. (2015). Too much time has been spent on the time devoted to homework: motivation is the key construct in homework research. En F. Guay, H. Marsh, D. M. McInerney y R. G. Craven (Eds.), *Self-Concept, Motivation and Identity. Underpinning success with Research and Practice* (pp. 151-171). Information Age Publishing Inc.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G. y Jonkmann, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy-value theory: a latent interaction modeling study. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 763-777.

<https://doi.org/10.1037/a0027470>

- 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 Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: the homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 77-88. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>
- Tunkkari, M., Aunola, K., Hirvonen, R., Silinskas, G. y Kiuru, N. (2021). The interplay between maternal homework involvement, task-avoidance, and achievement among adolescents. *Journal of Family Psychology, 35*(7), 863-874. <https://doi.org/10.1037/fam0000686>
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M. y Martínez-Vicente, M. (2020). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista Complutense de Educación, 31*(3), 365-374. <https://doi.org/10.5209/rced.63480>
- 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. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.191>
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.137>
- 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., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Ferradás, M. del M. y Freire, C. (2015). ¿Es diferente la implicación en los deberes escolares según el rendimiento académico de los estudiantes? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(2), 12-17. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.2.1344>
- 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://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/20624>
- Valle, A. y Rodríguez, S. (2020). *MITCA: homework implementation method*. Servicio de Publicaciones. Universidad de A Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497496360>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>

- Van Voorhis, F. L. (2011a). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220-249.  
<https://doi.org/10.1177/1932202X1102200203>
- Van Voorhis, F. L. (2011b). Adding families to the homework equation: a longitudinal study of mathematics achievement. *Education and Urban Society*, 43(3), 313-338.  
<https://doi.org/10.1177/0013124510380236>
- Vatterott, C. (2010). Five Hallmarks of Good Homework. *Educational Leadership*, 68(1), 10-15.  
<http://www.siprep.org/uploaded/professionaldevelopment/readings/5hallmarksgoodhw.pdf>
- Vieites, T. (2022). *Diseño e implementación de propuestas de prescripción de deberes escolares que mejoren el compromiso y la autorregulación del estudiante* [Tesis Doctoral]. Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/31240>
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 193-218). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_9)
- 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>
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R. y Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework: a review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Harvard Family Research Project.
- Wallis, C. (2006). The myth about homework. *Time*, 168(10), 57.  
<http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,1376208,00.html>

- Wang, M.-T. y Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang, M.-T., Willett, J. B. y Eccles, J. S. (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. (2001). The forgotten voices in homework: views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2)
- Weinert, 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(3), 135-142. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3003\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3003_4)
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010a). Expectancy-value theory: retrospective and prospective. En T. C. Urdan y S. A. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (pp. 35-70). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A005](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A005)
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010b). Students' achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 91-120). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50006-1>
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and

- motivation: a look back and a look forward. En A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science* (pp. 161-198). Elsevier.  
<https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. y Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. En M. E. Lamb y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1-44). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>
- 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>
- Williams, C. (2012). *MGMT* (5ª ed.). SouthWestern College Publishing.
- Woodward, R. L. y Reid, C. S. (2019). You've got mail (and homework): simple strategies for promoting student engagement with prelecture videos. *Journal of Chemical Education*, 96(9), 2055-2058. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00315>
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106(9), 1786-1803. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00405.x>
- 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. (2008). Models of secondary school students' interest in homework: a multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1180-1205. <https://doi.org/10.3102/0002831208323276>
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: a

- multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 34-39.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.001>
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: a multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 171-182.  
<https://doi.org/10.1080/00220671003636752>
- Xu, J. (2013). Why do students have difficulties completing homework? The need for homework management. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 98-105.  
<https://doi.org/10.11114/jets.v1i1.78>
- Xu, J. (2017). Homework expectancy value scale for high school students: measurement invariance and latent mean differences across gender and grade level. *Learning and Individual Differences*, 60, 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.003>
- Xu, J. (2018a). Emotion regulation in mathematics homework: an empirical study. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 1-11.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1175409>
- Xu, J. (2018b). 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. (2020a). Homework goal orientation, interest, and achievement: testing models of reciprocal effects. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 359-378.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-020-00472-7>
- Xu, J. (2020b). Longitudinal effects of homework expectancy, value, effort, and achievement: an empirical investigation. *International Journal of Educational Research*, 99(101507), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101507>
- Xu, J. (2022a). Individual and class-level factors for students' management of homework environment: the self-regulation perspective. *Current Psychology*, 1-15.

<https://doi.org/10.1007/s12144-021-02596-5>

Xu, J. (2022b). A latent profile analysis of homework time, frequency, quality, interest, and favorability: implications for homework effort, completion, and math achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 751-755.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-022-00627-8>

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 Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 1-13.  
<https://jrre.psu.edu/search-articles?authors=Corno>

Xu, J. y Corno, L. (2022). Extending a model of homework: a multilevel analysis with Chinese middle school students. *Metacognition and Learning*, 17(2), 531-563.  
<https://doi.org/10.1007/s11409-022-09296-w>

Xu, J., Du, J., Cunha, J. y Rosário, P. (2021). Student perceptions of homework quality, autonomy support, effort, and math achievement: testing models of reciprocal effects. *Teaching and Teacher Education*, 108, 1-15.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103508>

Xu, J., Du, J., Liu, F. y Huang, B. (2019). Emotion regulation, homework completion, and math achievement: testing models of reciprocal effects. *Contemporary Educational Psychology*, 59(101810), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101810>

Xu, J. y Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behavior: homework management at the secondary school level. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 1-13.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658457>

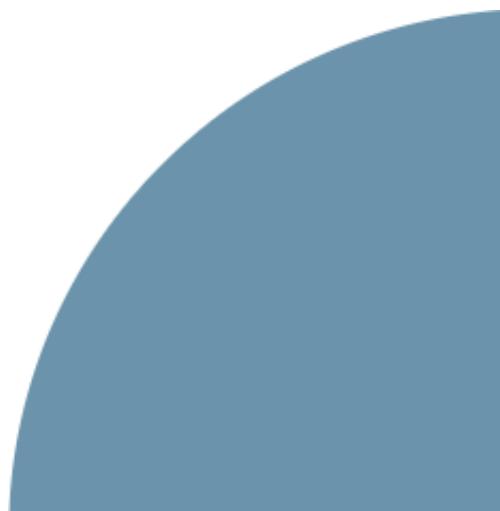
Xu, J. y Yuan, R. (2003). Doing homework: listening to students', parents', and teachers'

- voices in one urban middle school community. *The School Community Journal*, 13(2), 25-44.
- Xunta de Galicia. (2018). *As cifras da educación en Galicia. Estatísticas e indicadores. Curso 2016/17*. <http://www.edu.xunta.gal/portal/estadisticas-e-indicadores>
- Yang, F. y Xu, J. (2018). Homework expectancy value scale: measurement invariance and latent mean differences across gender. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(8), 863-868. <https://doi.org/10.1177/0734282917714905>
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: a report on the 2006 high school survey of student engagement*. Center for Evaluation & Education Policy Indiana University.
- Yildiz, V. A. y Kilic, D. (2019). Examining the motivations of primary school fourth grade students with regard to homework. *Contemporary Educational Researches Journal*, 9(4), 110-118. <https://doi.org/10.18844/cej.v9i4.4439>
- 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>



# Anexos

---





## Anexos

## Anexo 1. Encuesta de los Deberes Escolares

|   |                      |                     |
|---|----------------------|---------------------|
| Número:   | Sexo: Mujer / Hombre | Colegio:            |
| Curso:  | Grupo:               | País de nacimiento: |
| <b>Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE)</b>   |                      |                     |
| De los deberes que ponen los profesores ¿cuántos haces normalmente?   |                      |                     |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ninguno</li> <li>2. Algunos</li> <li>3. La mitad</li> <li>4. Casi todos</li> <li>5. Todos</li> </ol>  |                      |                     |
| Por lo general ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) <u>cada día</u> de lunes a viernes?   |                      |                     |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menos de 30 minutos</li> <li>2. De 30 minutos a una hora</li> <li>3. De una hora a hora y media</li> <li>4. De hora y media a dos horas</li> <li>5. Más de dos horas</li> </ol> |                      |                     |
| Por lo general ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes (ejercicios, trabajos, estudiar, etc.) durante el <u>fin de semana</u> ?   |                      |                     |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menos de 30 minutos</li> <li>2. De 30 minutos a una hora</li> <li>3. De una hora a hora y media</li> <li>4. De hora y media a dos horas</li> <li>5. Más de dos horas</li> </ol> |                      |                     |
| Cuando llegas a casa después de clase y terminas de comer/merendar/actividades extraescolares, ¿cuánto tiempo pasa hasta que te pones a hacer los deberes?  |                      |                     |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Una hora o menos</li> <li>2. De una a dos horas</li> <li>3. De dos a tres horas</li> <li>4. De tres a cuatro horas</li> <li>5. Más de cuatro horas</li> </ol>                   |                      |                     |
| Cuando llega el momento de hacer los deberes, encuentro una excusa para dejarlos para más tarde   |                      |                     |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Siempre</li> <li>2. Casi siempre</li> <li>3. A veces</li> <li>4. Casi nunca</li> <li>5. Nunca</li> </ol>  |                      |                     |

Cuando estoy haciendo los deberes, me distraigo con cualquier cosa que hay a mi alrededor

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

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

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

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

¿Cuántas horas de actividades extraescolares realizas a la semana?

1. No realizo ninguna actividad extraescolar
2. Entre una y tres horas
3. Entre tres y cinco horas
4. Entre cinco y diez horas
5. Más de diez horas

Creo que la cantidad de actividades extraescolares a las que asisto me dificulta hacer los deberes

1. Nunca
2. Muy pocas veces
3. Algunas veces
4. Casi siempre
5. Siempre

En general, ¿tienes condiciones adecuadas para realizar los deberes en casa (lugar de trabajo, buena iluminación, material necesario, acceso a internet si es necesario, etc.)?

1. Nunca
2. Muy pocas veces
3. Algunas veces
4. Casi siempre
5. Siempre

Solamente hago los deberes cuando me están controlando o me obligan (mis padres/clases particulares/clases de apoyo...)

1. Nunca
2. Muy pocas veces
3. Algunas veces
4. Casi siempre
5. Siempre

Generalmente, oculto a mis padres tener que hacer deberes

1. Nunca
2. Muy pocas veces
3. Algunas veces
4. Casi siempre
5. Siempre

¿Cómo te consideras como estudiante?

1. Muy malo
2. Tirando a malo
3. Regular
4. Bueno
5. Muy bueno

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

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

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?

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)

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?

1. Nada útiles
2. Poco útiles
3. Algo útiles
4. Bastante útiles
5. Muy útiles

**CALIFICA LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES SOBRE LOS DEBERES REDONDEANDO EL NÚMERO QUE CREAS QUE MEJOR SE AJUSTA A LO QUE TÚ CREES. USA LA SIGUIENTE CLAVE:**

**1=Totalmente falso 2=Bastante falso 3=A veces cierto 4=Bastante cierto 5=Totalmente cierto**

|  |  |  |   |   |   |   |
|--|--|--|---|---|---|---|
| <i>Motivación</i>  | Hago siempre los deberes porque así mis compañeros ven que me esfuerzo y soy más popular.  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | 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 |
|  | Si hago los deberes es solo porque así consigues la aprobación del profesor  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Si mis padres o los profesores no me riñeran, seguro que no haría los deberes  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Disfruto haciendo los deberes pues me permiten aprender más  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Hacer los deberes me ayuda a comprender lo que se está dando en clase  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Hacer los deberes me ayuda a aprender cómo planificar mi tiempo  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Hago los deberes para ser de los mejores de la clase   | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Hacer los deberes me ayuda a ser más responsable   | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Hacer los deberes me ayuda a desarrollar una buena disciplina  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Hacer los deberes me ayuda a sacar buenas notas  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | Hacer los deberes me ayuda a prepararme para la lección del día siguiente  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
|  | <i>Gestión de la motivación</i>  | Cuando los deberes son aburridos, busco y encuentro la manera de hacerlos más interesantes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Una vez hechos los deberes, me felicito a mí mismo por haberme esforzado       |  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Una vez hechos los deberes, me felicito a mí mismo por un trabajo bien hecho   |  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Cuando los deberes son difíciles, me digo a mí mismo que soy capaz de hacerlos |  | 1  | 2 | 3 | 4 | 5 |

|                               |  |           |
|-------------------------------|--|-----------|
| <i>Interés</i>                | Generalmente, creo que los deberes son muy interesantes  | 1 2 3 4 5 |
|                               | En general, odio los deberes   | 1 2 3 4 5 |
|                               | Normalmente, copio los deberes de algún compañero  | 1 2 3 4 5 |
|                               | Creo que hacer los deberes en casa hace que aumente mi interés por las asignaturas                                     | 1 2 3 4 5 |
| <i>Ansiedad</i>               | Me pongo tan nervioso al hacer los deberes que no recuerdo las cosas que he aprendido                                  | 1 2 3 4 5 |
|                               | Solo pensar en hacer los deberes me pone nervioso  | 1 2 3 4 5 |
|                               | Cuando me pongo a hacer los deberes pienso en lo mal que debo estar haciéndolos  | 1 2 3 4 5 |
|                               | Al hacer los deberes me noto preocupado y disgustado   | 1 2 3 4 5 |
| <i>Actitud</i>                | Me encuentro más motivado para hacer los deberes que para otras cosas  | 1 2 3 4 5 |
|                               | Me cuesta más concentrarme cuando hago los deberes que cuando estoy realizando cualquier otra actividad fuera de clase | 1 2 3 4 5 |
|                               | Me encuentro de buen humor mientras estoy haciendo los deberes   | 1 2 3 4 5 |
|                               | 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 |
| <i>Feedback del profesor</i>  | Los profesores dan mucha importancia a si hacemos o no los deberes   | 1 2 3 4 5 |
|                               | Los profesores se aseguran de que todos entendemos los deberes que hay que hacer                                       | 1 2 3 4 5 |
|                               | Los profesores adaptan la dificultad de los deberes a cada uno de nosotros   | 1 2 3 4 5 |
|                               | Los profesores revisan si hemos hecho los deberes todos los días   | 1 2 3 4 5 |
|                               | Los profesores nos riñen si no hacemos los deberes   | 1 2 3 4 5 |
|                               | Los profesores nos valoran que hagamos los deberes, aunque no los traigamos bien hechos                                | 1 2 3 4 5 |
|                               | Los profesores tienen muy en cuenta en la nota de las evaluaciones si se han hecho los deberes                         | 1 2 3 4 5 |
|                               | En clase se corrigen los deberes para ver en qué hemos fallado   | 1 2 3 4 5 |
|                               | El profesor si ve que haces regularmente los deberes te felicita   | 1 2 3 4 5 |
| <i>Feedback de los padres</i> | Mis padres están muy pendientes de si hago siempre todos los deberes   | 1 2 3 4 5 |
|                               | Creo que mis padres no se enteran si hago o no los deberes   | 1 2 3 4 5 |
|                               | Mis padres me preguntan si necesito ayuda con los deberes  | 1 2 3 4 5 |

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

**Anexo 2. Carta Informativa para Centros<sup>29</sup>**

UNIVERSIDADE DA CORUÑA  
Facultade de Ciencias da Educación

En el Departamento de Psicología de la Universidad de A Coruña estamos llevando a cabo una investigación sobre los deberes, también denominados tareas para casa (TPC), en diversos centros escolares del norte de España. Dicho trabajo de investigación se está llevando a cabo bajo el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Parece evidente que los deberes escolares son una de las actividades educativas que mayor controversia ha generado en los últimos tiempos. A pesar de la existencia de numerosas investigaciones sobre ellos y sus potenciales beneficios para el aprendizaje y el rendimiento escolar, todavía hoy no existen unos criterios claros respecto a cómo, cuándo y cuántos deben ser prescritos. Consecuentemente, la polémica está lejos de tener una respuesta precisa sobre el grado de utilidad y de sus efectos sobre el aprendizaje y el rendimiento del alumnado. Con este proyecto se pretende, por tanto, obtener una visión clara del papel de los deberes escolares desde los últimos cursos de Primaria hasta Bachillerato. Estas contribuciones derivadas del proyecto podrán ser de gran utilidad tanto para las diferentes administraciones educativas como para los propios centros educativos, ya que les van a ofrecer respuestas claras a las numerosas controversias generadas en torno a la conveniencia o no de prescribir deberes escolares. Además, posibilitará que las familias puedan tener unos criterios más claros de cuál debe ser su papel y cómo deben actuar.

Así y con el objetivo de que nuestra investigación sea lo más generalizable posible a la población gallega, solicitamos su colaboración. Dado que la información proporcionada por el alumnado es, en ocasiones, muy subjetiva, también nos gustaría obtener información más objetiva por parte de los padres y el tutor. Al mismo tiempo, solicitamos su consentimiento para que los alumnos y alumnas respondan a una serie de cuestionarios en el centro escolar sobre la temática de los deberes.

Tanto en el cuestionario destinado al alumnado como a la familia y al profesorado tutor será codificado por parte del personal investigador, de forma que no se puedan atribuir las respuestas al participante sin que se use información adicional. Una vez finalizado el estudio y deseen obtener los resultados del mismo, así como cualquier duda que pueda surgir, estamos a su completa disposición.

**Muchas gracias por su colaboración**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus de Elviña s/n 15071 A Coruña  
Tel.: 981 167 000 Ext.: 4680  
[carolina.rodriguez.llorente@udc.es](mailto:carolina.rodriguez.llorente@udc.es)

---

<sup>29</sup> Esta carta informativa para los centros es genérica para la participación en el proyecto EDU2017-82984-P (Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, MEICO).

### **Anexo 3. Compromiso de Confidencialidad**

#### **COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD**

##### *a) Medidas para asegurar el respeto a la intimidad y a la confidencialidad de los datos personales*

En esta investigación se adoptan las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de sus datos personales, conforme a lo dispuesto en la LO 3/2018, del 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 27/04/2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de los datos personales y a la libre circulación de estos datos y por lo que se deroga la Directiva 95/46CE (Reglamento general de protección de datos).

Los datos necesarios para llevar a cabo este estudio serán recogidos y conservados del siguiente modo:

- Pseudónimos (o codificados), es decir, los datos serán tratados de forma que no se puedan atribuir a una persona participante sin que se use información adicional. En este estudio, solo la investigadora principal conocerá el código que permitirá saber su identidad.

En el uso que se realice de los resultados del estudio con fines de docencia, investigación, publicación y/o divulgación se respetará siempre la debida confidencialidad de los datos de carácter personal, de modo que las personas participantes no resultarán identificadas o identificables.

##### *b) Derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación del tratamiento, portabilidad y oposición de sus datos*

Las personas participantes en el estudio podrán ejercer su derecho de acceso a los datos derivados del estudio si así lo desean. Para ello pueden contactar con Carolina Rodríguez Llorente, investigadora principal del estudio, a través de alguno de los siguientes medios:

- Email: [carolina.rodriguez.llorente@udc.es](mailto:carolina.rodriguez.llorente@udc.es)
- Teléfono: 981 167 000 +ext 4680

Por estas mismas vías se puede solicitar la rectificación, supresión, limitación del tratamiento y portabilidad de la información personal aportada, así como oponerse a su uso. Ante el ejercicio de cualquiera de estos derechos, cada persona participante recibirá una respuesta por escrito.

*c) Cesión, reutilización y período de retención de los datos*

En algunas ocasiones, los datos obtenidos en esta investigación podrían ser útiles para otros estudios. Por este motivo, en el documento anexo se le solicita expresamente su autorización.

Una vez finalizada la investigación, los datos serán conservados de forma codificada durante un año por la investigadora principal desde la presentación del informe de investigación. Posteriormente, los datos anonimizados serán publicados en un repositorio de bases de datos online para que puedan ser utilizados en otros estudios, siempre que usted dé su consentimiento. De autorizar la cesión, los datos solo se transmitirán bajo condiciones que garanticen el mismo nivel de seguridad en su tratamiento que lo indicado en este documento.

**Anexo 4. Consentimiento Informado****CONSENTIMIENTO**

Don/doña \_\_\_\_\_,  
 mayor de edad, con DNI \_\_\_\_\_ y domicilio en  
 \_\_\_\_\_,  padre,  madre,  tutor/a,  
 representante de \_\_\_\_\_,

Don/doña \_\_\_\_\_,  
 menor/mayor de edad, con DNI \_\_\_\_\_ y domicilio en  
 \_\_\_\_\_,

**DECLARO que**

|  |                             |                             |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| Fui informado/a de las características del estudio   | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Leí la hoja de información que me entregaron   | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Pude realizar observaciones o preguntas y me fueron aclaradas las dudas  | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Comprendí las explicaciones que me facilitaron y en qué consiste mi participación en el estudio  | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Sé cómo y a quién dirigirme para realizar preguntas sobre el estudio en el presente o en el futuro   | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Fui informado/a de los riesgos asociados a mi participación  | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Soy conecedor/a de que no cumpla ninguno de los criterios de exclusión como participante y que si esto cambiase a lo largo del estudio debo hacérselo saber al equipo de investigación | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Confirmando que mi participación es voluntaria   | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Comprendo que puedo revocar el consentimiento en cualquier momento sin tener que dar explicaciones y sin que repercuta negativamente en mi persona                                     | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

**CONSIENTO**

|   |                             |                             |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| Participar en el estudio  | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Que se utilicen los datos facilitados para la investigación   | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Que se utilicen los datos facilitados en publicaciones científicas  | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Que se utilicen los datos facilitados en reuniones y congresos  | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Que se utilicen los datos facilitados para la docencia  | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Que se conserven los datos de forma anónima al finalizar el estudio para su uso en futuras investigaciones  | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Que se conserven los datos codificados al finalizar el estudio para su uso en futuras investigaciones siempre que garanticen el tratamiento de los datos conforme a este consentimiento | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Que contacten conmigo para obtener nuevos datos   | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |

**SOLICITO**

|   |                             |                             |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| Acceder a los resultados generales del estudio              | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Acceder a la información sobre mí derivada del estudio      | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Acceder a los artículos científicos una vez sean publicados | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| A destrucción de mis datos una vez finalizado el estudio    | Sí <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Incluir las siguientes restricciones al uso de mis datos:   |                             |                             |

Y en prueba de conformidad, firmo el presente documento en el lugar y en la fecha que se indican a continuación.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

|   |  |  |
|---|--|--|
| <i>Nombre y apellidos del/de la participante:</i> | <i>Nombre y apellidos del representante (en el caso de menores):</i> | <i>Nombre y apellidos de la investigadora principal:</i> |
| Firma:  | Firma:   | Firma:   |

La persona menor o sin capacidad para tomar por sí misma la decisión de participar ha de ser informada con la mayor claridad posible, y el consentimiento de sus representantes ha de tener en cuenta sus deseos y objeciones (Ley 14/2007, artículo 20).

La persona menor de edad madura (con capacidad intelectual y emocional) tiene derecho a ser oída y ha de consentir su participación. Se presume la madurez a partir de los 12 años.

## Anexo 5. Instrucciones para los Cuestionarios<sup>30</sup>



### **INSTRUCCIONES PARA LOS CUESTIONARIOS**

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación se hace necesaria la recogida de datos mediante los siguientes cuestionarios:

- 1) Un cuestionario para el tutor:
  - Se solicita que el tutor cubra 3 ítems respecto de cada alumno de **forma generalizada** (no sólo centrándose en las asignaturas que imparte).
  - Resulta de vital importancia que se refiera a cada alumno identificándolo con el **NÚMERO que estos tengan asignado según la lista oficial de clase**.
- 2) Un cuestionario para cada alumno:
  - Se solicita asegurarse a la persona que pase los cuestionarios que el alumno cubre TODA la información del inicio: nombre, número de clase (también según la lista oficial), sexo, centro, etc.
  - Se solicita también que se asegure que se indica el **NÚMERO que estos tengan asignado según la lista oficial de clase**, pues de lo contrario será un sujeto sin validez, anulando el resto de cuestionarios que con él se relacionan.
  - Indicar a los alumnos que a pesar de indicar el número de clase son cuestionarios **TOTALMENTE ANÓNIMOS**, donde inclusive esa persona que imparte los cuestionarios no se entrometerá en conocer las respuestas.
- 3) Un cuestionario para los padres:
  - En el cuestionario para los padres también resulta crucial que se indique a **qué NÚMERO de clase según la lista oficial** de alumnos pertenece ese cuestionario.
  - Los padres pueden devolver el cuestionario de forma cerrada evitando manipulaciones, pero **ha de comprobarse que por fuera se indica el número** del alumno al que pertenece.
  - En caso de ser necesario, se dispone de autorizaciones para los padres que permiten que los alumnos cubran sus cuestionarios.
- 4) A final de curso, se necesitarán los resultados de las **notas de cada alumno**, donde se indique única y exclusivamente el **Número de clase** para su identificación con el resto de cuestionarios, manteniendo en todo momento su anonimato.

Con la colaboración del centro educativo se contribuirá a la publicación de artículos en revistas nacionales y/o internacionales y congresos de difusión científica. Asimismo, el centro recibirá todos los resultados una vez finalizada la investigación.

*Anotaciones finales:* se ofrecerán las copias en papel que se usarán en caso de participación.

**Gracias por su colaboración**

Contacto: [carolina.rodriguez.llorente@udc.es](mailto:carolina.rodriguez.llorente@udc.es)

---

<sup>30</sup> Estas instrucciones son genéricas para la participación en el proyecto EDU2017-82984-P (Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, MEICO).

## Anexo 6. Plan de Gestión de Datos



**Nombre del proyecto:** Cambios en el compromiso con los deberes y su incidencia sobre el rendimiento en educación primaria

### Índice

1. Recogida de datos
  - 1.1. ¿Qué datos recopilará o creará?
  - 1.2. ¿Cómo se recopilarán o crearán los datos?
2. Documentación y metadatos
  - 2.1. ¿Qué documentación y metadatos acompañarán a los datos?
3. Ética y cumplimiento ético
  - 3.1. ¿Cómo manejará las cuestiones éticas?
  - 3.2. ¿Cómo gestionará los temas de derechos de autor y derechos de propiedad intelectual (DPI)?
4. Almacenamiento y copia de seguridad
  - 4.1. ¿Cómo se almacenarán y crearán copias de seguridad de los datos durante la investigación?
  - 4.2. ¿Cómo gestionará el acceso y la seguridad?
5. Selección y preservación
  - 5.1. ¿Qué datos tienen valor a largo plazo y deben ser retenidos, compartidos y/o preservados?
  - 5.2. ¿Cuál es el plan de preservación a largo plazo para el conjunto de datos?
6. Intercambio de datos
  - 6.1. ¿Cómo compartirá los datos?
  - 6.2. ¿Se requiere alguna restricción para el intercambio de datos?
7. Responsabilidades y recursos
  - 7.1. ¿Quién será responsable de la gestión de los datos?
  - 7.2. ¿Qué recursos necesitará para llevar a cabo su plan?

### 1. Recogida de datos

#### 1.1. ¿Qué datos recopilará o creará?

En este proyecto se recogerá información sobre el compromiso con los deberes de los estudiantes y su rendimiento en cuatro materias a lo largo de tres años, cuando los participantes

se encuentren cursando 4º, 5º y 6º de Educación Primaria (EP). Los datos sobre el compromiso serán informados por el alumnado mediante un cuestionario, mientras que los relativos a las calificaciones académicas se obtendrán de los informes de evaluación de los docentes de cada grupo de clase participante.

Todos los datos de este trabajo se almacenarán en una base de datos de SPSS y, una vez finalizado el proyecto, se compartirán en abierto en la plataforma Zenodo (dentro de la comunidad de la Universidade da Coruña [UDC]) para garantizar su acceso a largo plazo y que otros investigadores puedan acceder a los mismos. El volumen de los datos generados, al introducirse en la base de SPSS no supondrá problemas para su correcto almacenamiento. Al tratarse SPSS de un programa de pago, lo que restringe el acceso a los datos a aquellas personas que no dispongan de él, se intentará trasladar los datos a un formato CSV para facilitar su transferencia y difusión.

La información recogida en esta investigación podría ser de utilidad para analizarla de manera conjunta con otras bases de datos similares. Un ejemplo sería comparar las diferencias en la evolución del compromiso con los deberes de estudiantes de diferentes países.

En esta investigación no se emplearán datos ya existentes de otras investigaciones.

## ***1.2. ¿Cómo se recopilarán o crearán los datos?***

Para obtener información sobre el compromiso con los deberes se utilizará la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE), concretamente las subescalas que miden la conducta, la motivación y las emociones de los estudiantes cuando realizan los deberes. En cuanto al rendimiento académico, se obtendrá de la evaluación que hagan los profesores de los estudiantes en las materias de matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana e inglés.

Al emplear un diseño de investigación longitudinal, los siguientes métodos para la recogida de los datos tendrán lugar en tres momentos diferentes en un período de tres años (T1 = 4º EP; T2 = 5º EP; T3 = 6º EP). En cada curso, los estudiantes deberán cubrir los

cuestionarios, al tiempo que los docentes facilitan, al final del año académico, las calificaciones de cada participante en cada una de las cuatro materias que se consideran para la medida de rendimiento. La recogida de todos estos datos se realizará acudiendo a las escuelas: los alumnos y alumnas cubrirán los cuestionarios en papel y los docentes ofrecerán una copia de las calificaciones finales de las y los estudiantes.

A medida que se vaya recogiendo la información se introducirán los datos en una base de SPSS única. Las versiones serán nombradas en función de los datos de la medida que recojan (p. ej. longitudinalT1, longitudinalT2 y longitudinalT3). En caso de que se realicen modificaciones antes de introducir los nuevos datos, para no solapar las versiones del archivo se añadirá la fecha en la se hicieron (p. ej. longitudinalT1\_ENE2017, longitudinalT1\_ABR2017...).

Con el objetivo de garantizar que cada una de las medidas para los tres momentos de recogida se corresponden con el mismo participante, se hace preciso que la investigadora conozca los datos personales del alumno, concretamente su nombre, nº de clase, grupo de clase, curso y centro en el que estudia. Esto es indispensable para poder incluir las calificaciones de las materias correspondientes a cada niño. Según se introduzca la información de los cuestionarios en la base de datos, a cada estudiante se le asignará un código numérico. Las medidas de la T2 y T3 se introducirán a continuación de las de la T1 para cada sujeto.

## **2. Documentación y metadatos**

### **2.1. *¿Qué documentación y metadatos acompañarán a los datos?***

- Para que los datos puedan ser leídos e interpretados en el futuro se necesita dar información, en primer lugar, sobre las características de la muestra, es decir, sobre las variables curso, sexo, grupo y centro educativo, todo ello debidamente anonimizado para preservar la integridad de los participantes. En cuanto al compromiso con los deberes es necesario especificar qué dimensiones se midieron, con qué instrumento y

el momento en el que se tomaron los datos. En el caso del rendimiento académico, también debe concretarse el método para la recogida de esta información y, al igual que en el caso anterior, el momento en el que se obtuvo.

- En un archivo `readme.txt` se incluirá toda la información necesaria para leer e interpretar los datos, siguiendo la plantilla disponible en la página oficial de la biblioteca de la UDC. Concretamente se ofrecerá información general sobre el equipo de investigación y el estudio, sobre el acceso y la forma de compartir los datos, sobre la información que contiene el archivo de datos y sobre la metodología utilizada para su recogida, almacenamiento y tratamiento.
- Puede encontrarse aquí el modelo utilizado: <https://bit.ly/3p5GkA7>

### **3. Ética y cumplimiento ético**

#### ***3.1. ¿Cómo manejará las cuestiones éticas?***

En esta investigación se tienen en cuenta los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y los descritos por el Comité de Ética de la Investigación y la Docencia de la UDC. Los centros educativos participantes, tras conocer en profundidad el propósito de la investigación, sus implicaciones y la garantía de que podían abandonar el proyecto en cualquier momento, acceden a colaborar. También se les explica que los resultados obtenidos se publicarán en forma de artículos en revistas científicas y a través de ponencias en congresos. Antes de aceptar participar, saben que la información será debidamente anonimizada y que se almacenará y compartirá de forma segura para respetar la privacidad de los estudiantes.

Para proteger la identidad de los participantes se anonimizan todos sus datos personales. En un primer momento, dado que se trata de un estudio longitudinal en el que la muestra puede cambiar de centro o de grupo clase o repetir curso, se recogen el nombre y el número del estudiante en el aula, para posteriormente codificar esa información. Esto facilita que los datos recogidos en los tres momentos sean consistentes y a que no se incurra en errores. Por ello,

hasta que toda la información no haya sido codificada no se compartirán los datos ni se almacenarán en ningún repositorio. Únicamente la investigadora tendrá acceso a los mismos.

### ***3.2. ¿Cómo gestionará los temas de derechos de autor y derechos de propiedad intelectual (DPI)?***

Inicialmente, los datos son propiedad del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED), del que forma parte la investigadora de este proyecto, por su implicación en el proyecto de investigación. La licencia que se utilizará para el tratamiento de los datos por parte de terceros será la Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto significa que otros investigadores pueden compartir los datos en otro formato y adaptar la información para cualquier propósito, incluso comercial, pero reconociendo siempre la autoría del documento. Por ello, salvo la necesidad de señalar a los autores de los datos, no habrá ningún tipo de restricción para utilizarlos.

El conjunto de datos se compartirá en la plataforma Zenodo posteriormente a la defensa de la Tesis Doctoral y tras un periodo de embargo de un año, para así garantizar que el análisis de los datos y la publicación de los resultados por parte de terceros no ocurra. En esta plataforma se incorporará una referencia bibliográfica para que otros puedan atribuir su autoría correctamente.

## **4. Almacenamiento y copia de seguridad**

### ***4.1. ¿Cómo se almacenarán y crearán copias de seguridad de los datos durante la investigación?***

Tantos los cuestionarios como los boletines de las notas se almacenarán de manera física en el laboratorio que posee el Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED), al que solo sus miembros tienen acceso. Los documentos estarán organizados por aula, curso y centro educativo en el que se hayan recogido. Posteriormente y a medida que se recoja, se trasladará la información a la base de datos de SPSS debidamente anonimizada. Tanto el

espacio físico como el digital son suficiente para almacenar toda la información, por lo que no se contemplan costes adicionales a esta actividad.

Para preservar el conjunto de datos este documento se almacenará en la aplicación OneDrive de Office 365 y en una memoria externa, tarea de la que se encargará la investigadora principal del estudio. De esta manera, en caso de no poder acceder a la información por una de las vías establecidas, podrá hacerse a través de la otra. Este sistema reduce significativamente la posibilidad de no recuperar la información en caso de que aconteciera algún incidente.

#### ***4.2. ¿Cómo gestionará el acceso y la seguridad?***

Los riesgos para proteger los datos radican en que terceros accedan a la información previamente a que esta haya sido anonimizada. Por ello, toda la información almacenada de forma física se guardará en un lugar al que sólo tengan acceso los miembros de GIPED. Más concretamente la investigadora, sólo la investigadora principal tendrá la llave de acceso al espacio donde se almacenen los cuestionarios con los datos personales de los participantes. Sus supervisores sólo verán los datos anonimizados en formato digital. Para garantizar que los datos se comparten entre los investigadores de forma segura, se utilizará bien una memoria externa o una copia en la nube del correo institucional.

### **5. Selección y preservación**

#### ***5.1. ¿Qué datos tienen valor a largo plazo y deben ser retenidos, compartidos y/o preservados?***

Al tratarse de un estudio longitudinal, la información es valiosa por la prevalencia de estudios de corte transversal en el campo de estudio. Por ello, los datos personales de los participantes relativos al curso, sexo, edad, nacionalidad, rendimiento académico y compromiso con los deberes deben ser compartidos. Por otro lado, toda aquella información que pudiera identificar a los participantes será destruida. Esto último incluye todo el material

físico con el que se haya recogido la información del proyecto (cuestionarios y boletines de notas).

La preservación de los datos es importante para poder validar los resultados de la investigación, para el desarrollo de futuros trabajos y por sus implicaciones en la práctica educativa de los docentes. Pueden servir de partida para llevar a cabo investigaciones similares en otras etapas educativas. Por tanto, semeja relevante archivar la información para que otros tengan acceso a ella a largo plazo. Para ello se utilizará el repositorio de datos Zenodo.

## ***5.2. ¿Cuál es el plan de preservación a largo plazo para el conjunto de datos?***

De nuevo, el conjunto de datos anonimizado se almacenará en Zenodo, un repositorio de datos internacional y gratuito. Los costes económicos de guardar la información a largo plazo son, por tanto, nulos, mientras que el esfuerzo que requiere esta tarea es pequeño gracias a la sencillez del proceso de publicación de los datos.

El único coste de depositar el conjunto de datos en un repositorio es preparar el material para que sea accesible al mayor número de usuarios posible. Al utilizar una base de SPSS, de pago, se hace necesario crear una versión CSV del archivo. Por otro lado, para facilitar la interpretación de los datos debe crearse un documento `readme.txt` en el que se detalle la información sobre el proyecto: metodologías, participantes, instrumentos, variables, etc.

## **6. Intercambio de datos**

### ***6.1. ¿Cómo compartirá los datos?***

La Universidade da Coruña (UDC), anima a sus investigadores a compartir sus datos de investigación en abierto. Por ello, el conjunto de datos utilizado en esta investigación se hará público una vez defendida la Tesis Doctoral, concretamente en el repositorio de datos Zenodo.

Este es el repositorio que recomienda la UDC y por tal motivo es el elegido para publicar los datos de este estudio. Las ventajas de esta plataforma son que permite el

almacenamiento a largo plazo de la información, que aumenta su visibilidad y que los comparte de manera segura.

En Zenodo, otros investigadores podrán encontrar la base de datos de SPSS anonimizada de esta investigación, un documento `readme.txt` que detalle el contenido de la misma y la referencia bibliográfica para referirse correctamente al conjunto de los datos. También se indicará el tipo de licencia de la información, tal y como se ha detallado en los apartados anteriores (CC BY 4.0). Sin embargo, esto no será posible hasta que se hayan publicado en abierto, lo que tendrá lugar tras el depósito de la tesis para su defensa. Hasta ese momento se guardarán de forma privada.

Para facilitar que los posibles interesados encuentren y accedan al archivo, Zenodo permite asociar una serie de palabras clave a la publicación e incluirla dentro de una comunidad (p. ej. la comunidad de la UDC, a la que debe incorporarse obligatoriamente). Por otro lado, Zenodo proporciona un identificador para cada conjunto de datos (DOI), lo que ayudará a hacer un seguimiento de los usuarios que acceden, descargan y citan los datos.

## ***6.2. ¿Se requiere alguna restricción para el intercambio de datos?***

Este trabajo necesitará utilizar de manera exclusiva el conjunto de datos durante un período de entre 4 y 5 años, espacio de tiempo en el que se desarrollará la investigación y en la que realizarán las pertinentes publicaciones. Esto es importante para garantizar que la información se anonimice adecuadamente antes de que otros tengan acceso a los datos. Sin embargo, una vez que se hagan públicos se minimizarán las restricciones de uso con una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

## **7. Responsabilidades y recursos**

### ***7.1. ¿Quién será responsable de la gestión de los datos?***

Al tratarse de una Tesis Doctoral, la persona responsable de la gestión de los datos será Carolina Rodríguez Llorente, investigadora principal del proyecto. Esta persona se encargará

implementar el DMP, así como de revisar y modificar cualquier aspecto del mismo. También se encargará de todas las actividades de gestión y almacenamiento de los datos, creación de las diferentes versiones y copias de seguridad, en consecuencia, no es necesario repartir las responsabilidades para el manejo de los datos.

Por tanto, Carolina Rodríguez Llorente se encargará de la recogida de los datos, de la producción de los metadatos, de garantizar la calidad de los datos, de su almacenamiento y de su posterior difusión. En definitiva, solo ella implementará y revisará el DMP.

La propiedad de los datos es exclusiva de la investigadora. No obstante, esta investigación se está desarrollando dentro la UDC, por lo que todo el proceso de investigación se desarrolla de acuerdo a sus recomendaciones. Por otro lado, el vínculo contractual que mantiene con esta institución (contratada predoctoral FPU) exige su reconocimiento como afiliación de la investigadora. Sin embargo, esto no significa que la propiedad de los datos se comparta con la organización de referencia.

## **7.2. *¿Qué recursos necesitará para llevar a cabo su plan?***

- No se requiere ningún especialista para la gestión de los datos. Sin embargo, el personal de la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC formará a la investigadora principal en las cuestiones necesarias para realizar una buena gestión de su DMP.
- Aparte del presente software, se necesita acceso al programa SPSS y a Amos para el análisis de los datos. La UDC cuenta con licencias temporales para los miembros de la comunidad de investigadores afiliados a la institución que necesiten utilizar cualquiera de estos programas, por lo que este asunto no reporta costes al proyecto.
- El repositorio de datos, Zenodo, es gratuito y tampoco supondrá costes añadidos a la investigación.



