



Psicología Educativa

<https://journals.copmadrid.org/psed>



Rendimiento Previo e Implicación en los Deberes Escolares de los Estudiantes de los Últimos Cursos de Educación Primaria

Sara Rodríguez-Pereiro, Bibiana Regueiro, Susana Rodríguez, Isabel Piñeiro, Iris Estévez y Antonio Valle

Universidad de A Coruña, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 30 de junio de 2018
Aceptado el 21 de noviembre de 2018
Online el 25 de enero de 2019

Palabras clave:

Deberes escolares
Enfoque profundo
Enfoque superficial
Rendimiento académico
Educación Primaria

RESUMEN

Es una práctica habitual asignar el mismo número y modalidad de deberes por igual a todos los alumnos del aula. Sin embargo, lo más probable es que no todo el alumnado se encuentre en igualdad de condiciones (conocimientos previos, capacidades, motivación, etc.) para el trabajo sobre esos deberes. El rendimiento previo podría ser una variable crucial en este sentido. Por ello, el principal propósito de este trabajo es analizar la relación entre el rendimiento académico previo (variable de presagio), el tipo de enfoque de trabajo que utiliza el alumnado al realizar los deberes escolares (variable de proceso) y su implicación conductual (cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado a los deberes y aprovechamiento del tiempo). Participaron 516 estudiantes de los tres últimos cursos de Educación Primaria. Los resultados indican que a medida que los niveles de rendimiento académico son más altos hay un aumento progresivo en la cantidad de deberes realizados y en el aprovechamiento de ese tiempo y una menor utilización del enfoque superficial. Según van avanzando los estudiantes de curso, se produce un aumento progresivo del tiempo que dedican y, sin embargo, el aprovechamiento de ese tiempo va siendo cada vez menor. El tipo de enfoque que utilizan para afrontar los deberes a medida que avanza el alumnado de curso tiende a ser cada vez menos profundo.

Previous academic achievement and students' involvement in homework over the last years of Primary Education

ABSTRACT

It is a common practice to prescribe the same type and amount of homework to all students in the classroom. However, it is very likely that not all students will be in equal conditions to work on homework (previous knowledge, skills, motivation, etc.). Previous academic achievement could be a crucial variable in this regard. Therefore, the main purpose of this work is to analyze the relationship between previous academic achievement (presage variable), the type of work approach used by students when performing homework (process variable), and their behavioral engagement (amount of homework done, time dedicated, and use of time). The sample consists of 516 students of the last three years of Primary Education. The results indicate that as the levels of academic achievement are higher, there is a progressive increase in the amount of homework done and in the use of that time. They also indicate less use of the surface approach. As students progress, a progressive increase in time spent occurs. However, the use they make of that time is decreasing. The type of approach they use in homework as they increase in grade tends to be less deep.

Keywords:

Homework
Deep approach
Surface approach
Academic achievement
Primary Education

Los deberes escolares han sido siempre un tema de constante actualidad que han dado lugar a numerosos debates y controversias desde hace varias décadas. De hecho, los profesionales de la educación llevan años estudiando la importancia de los deberes y la cantidad adecuada que debe mandarse a los estudiantes (Blazer, 2009). Así, a pesar de que la mayor parte la literatura parece apoyar la idea de que hacer los deberes de forma regular se asocia positivamente con el rendimiento académico de los estudiantes (Zimmerman y Kitsantas, 2005), la controversia que aún persiste hoy hace que los

investigadores estén lejos de ser unánimes en la evaluación de las fortalezas y debilidades de los deberes escolares (Cooper, 1989). Los deberes escolares han sido definidos por Cooper (2001) como tareas que los profesores asignan a los estudiantes para que realicen en horas no escolares, dando por hecho que su finalidad es proporcionar a los estudiantes una oportunidad de trabajo adicional sobre los contenidos adquiridos en el aula.

A lo largo de los años se han planteado distintos modelos explicativos sobre los deberes escolares (ver p. ej. Cooper, 2001; Xu

Para citar este artículo: Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I. y Valle, A. (2019). Rendimiento previo e implicación en los deberes escolares de los estudiantes en los últimos cursos de educación primaria. *Psicología Educativa*. Avance online. <https://doi.org/10.5093/psed2019a2>

Financiación. Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación de los proyectos de investigación EDU2013-44062-P (MINECO) y EDU2017-82984-P (MEIC) y al financiamiento recibido por una de las autoras en el Programa FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). Correspondencia: bibiana.regueiro@udc.es (B. Regueiro).

ISSN: 1135-755X/© 2019 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

y Corno, 2003, 2006), pero es quizás el modelo de Trautwein y sus colaboradores (ver p. ej. Trautwein y Köller, 2003; Trautwein, Lüdtke, Schnyder y Niggli, 2006) el que mejor ha integrado los tres agentes protagonistas en el proceso de realización de los deberes (alumnado, profesorado y familia), así como las variables más importantes de dicho proceso. Entre estas variables, además del rendimiento académico se incluye la influencia del contexto y, sobre todo, de aquellas variables vinculadas con la implicación de los estudiantes en los deberes (a nivel emocional, motivacional, cognitivo y conductual).

La mayor parte de estos modelos asumen la idea de que más importante que la cantidad es analizar la calidad del proceso de realización de los deberes y conocer el rol que desempeñan algunas de las variables más determinantes en ese proceso. Se trata, por tanto, de profundizar en cómo afrontan los estudiantes el proceso de realización de los deberes. Tomando como referencia cómo perciben y afrontan los estudiantes el proceso de aprendizaje y sus resultados académicos ha surgido una amplia línea de investigación en torno a los enfoques del aprendizaje (Biggs 1993; Cano y Berbén 2009; De la Fuente, Pichardo, Justicia y Berbén, 2008; Entwistle, McCune y Walker, 2001; Rosário, Núñez et al., 2010; Struyven, Dochy, Janssens y Gielen, 2006). En este trabajo se pretende analizar la relación entre el rendimiento académico previo, los enfoques de trabajo del alumnado al hacer los deberes y el grado de implicación conductual en los deberes (resultado final del proceso de deberes). Para ello, se toma como marco de referencia el modelo 3P de Biggs (1987, 1993), formulado en su momento para intentar explicar el complejo proceso de aprendizaje, integrando tres categorías de factores o variables: factores de presagio, factores de proceso y factores de producto.

En el caso concreto de este trabajo, se toma como factor de presagio el rendimiento académico previo, como factores de proceso los enfoques de trabajo que utiliza el alumnado para afrontar la realización de los deberes y como factores de producto la implicación conductual en los deberes (ejecución y producto final de dicho proceso).

Factores de Presagio: Rendimiento Académico Previo

Los factores presagio estarían integrados por una serie de variables que preceden al propio acto de aprendizaje y se relacionan con el contexto de enseñanza y con el alumnado. Los factores presagio de la enseñanza son variables situacionales, que incluyen el contexto de enseñanza y la institución: la estructura del curso, el contenido curricular, los métodos de enseñanza y evaluación y el clima de clase. Los factores presagio del alumnado están relacionados con el aprendizaje y con características del estudiante, tales como los conocimientos previos, las capacidades, los valores y las expectativas relacionadas con el rendimiento.

El rendimiento previo también ha sido incluido como variable presagio en algunos estudios (ver p. ej., Goetz, Frenzel, Hall y Pekrun, 2008; Risso, Peralbo y Barca, 2010; Valle, González, Núñez y González-Pienda, 1998), puesto que incide en todo un conjunto de variables relevantes y potentes predictores del éxito académico como el nivel de conocimientos previos, el tipo de motivación, la competencia percibida, etc. Así, Goetz et al. (2008) encontraron que el rendimiento previo predecía positivamente el disfrute de las clases de matemáticas, observando que un mejor rendimiento previo estaba asociado a sentimientos más positivos hacia esta asignatura. En otra investigación con estudiantes de 5º y 6º de Primaria (ver Cueli, González-Castro, Álvarez, García y González-Pienda, 2014) se comprobó que los estudiantes que tenían un mejor resultado académico previo en matemáticas pensaban que estas eran más útiles y tenían sentimientos más positivos hacia la asignatura. Por otro lado, los alumnos con rendimiento más bajo mostraron una peor percepción de la competencia y la motivación intrínseca, así como mayor ansiedad ante las matemáticas.

Según el modelo 3P, los dos grupos de factores de presagio (características del alumnado y contexto de enseñanza) actúan recíprocamente, de tal modo que la percepción que tienen los profesores sobre los motivos o capacidades de los estudiantes influye en sus decisiones relativas a la enseñanza, mientras que la percepción de los estudiantes sobre el contexto de enseñanza afecta directamente a sus motivos y predisposiciones, así como a sus decisiones inmediatas con respecto a la acción.

Factores de Proceso: Enfoques de Trabajo en la Realización de los Deberes Escolares

En los factores de proceso se incluyen los motivos y las estrategias que forman los respectivos enfoques de aprendizaje. Mientras que los motivos se consideran previos a las estrategias y determinados por las características personales del estudiante y por las exigencias situacionales, las estrategias surgen de los estados motivacionales en concordancia con las demandas de la tarea. Entwistle (1988) afirma que los enfoques de aprendizaje designan tanto la intención con la que el estudiante afronta una determinada tarea de aprendizaje como los procesos que permiten satisfacer dicha intención. El enfoque depende en gran medida de las experiencias previas de aprendizaje, en especial de los tipos de aprendizaje que se recompensan y de qué manera. Para Biggs (1988), los enfoques de aprendizaje hacen referencia a los procesos de aprendizaje que surgen de la percepción de los estudiantes acerca de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales. Cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje le surgen dos importantes cuestiones: (1) ¿qué quiero conseguir con esto? y (2) ¿cómo hago para conseguirlo? Mientras que la primera es una cuestión de motivos predominantes, la segunda es una cuestión de estrategias que él considera que debe poner en marcha para satisfacer sus intenciones. Pues bien, un enfoque de aprendizaje está basado en una intención (motivo) y una estrategia, combinadas ambas mediante un proceso metacognitivo (Biggs, 1988, 1993).

El alumno utiliza un enfoque profundo o superficial en su proceso de aprendizaje en función del significado y sentido que dé a los materiales que procesa y en función de lo que decide o no aprender (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2014). Los estudiantes que adoptan un enfoque superficial desarrollan ciertas estrategias destinadas a asimilar la información de forma mecánica y repetitiva para luego reproducirla. En cambio, los estudiantes que adoptan un enfoque profundo muestran un interés intrínseco por aprender, tratando de alcanzar una comprensión significativa de los contenidos de la materia, para lo cual adoptan estrategias que les lleven a comprender el significado inherente de la misma e intentan relacionarla con sus conocimientos previos (Doménech y Gómez, 2011).

De modo similar a lo que acontece en los procesos de aprendizaje, es en el contexto del hogar donde el alumnado afronta el proceso de realización de los deberes. Una de las claves de dicho proceso es conocer lo que hace el estudiante cuando se enfrenta a los deberes escolares e identificar el tipo de enfoque de trabajo que utiliza al hacer los deberes y analizar cómo gestiona los recursos personales y ambientales cuando hace esos deberes. Todo parece indicar que el enfoque de trabajo utilizado incide no sólo en la ejecución final de esos deberes sino también en la calidad del proceso de realización de los mismos. Aquellos que adoptan un enfoque más profundo realizarán los deberes implicándose en ellos, con la intención de aprender y reforzar los conocimientos adquiridos en clase, preocupándose por solventar las dudas que se les plantean durante su realización y relacionando los deberes con lo aprendido previamente. Implica, por tanto, un propósito intrínseco de comprender las ideas y usar estrategias para crear significado. La mayor parte de los estudios han demostrado que mientras mayor sea la profundidad de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes mayor será la calidad

de sus resultados de aprendizaje (Cano, García, García-Berbén y Justicia, 2014). Por el contrario, si los estudiantes ponen en marcha un enfoque superficial llevarán a cabo los deberes porque se sienten obligados por el profesor y tal vez por sus padres. Su objetivo será terminarlos cuanto antes para poder dedicarse a otras actividades más divertidas y sólo se preocuparán de llevarlos hechos porque hay que entregarlos y corregirlos en clase, pero no porque piensen sacar provecho de su realización para avanzar en su aprendizaje.

Factores de Producto: Implicación Conductual de los Estudiantes en los Deberes Escolares

El producto del aprendizaje puede ser descrito y evaluado cuantitativamente (cuánto se ha aprendido), cualitativamente (evaluando la calidad de lo aprendido) o institucionalmente (qué calificaciones o acreditación se ha obtenido) (Biggs, 1989). Hay que destacar también la importancia de los resultados afectivos, referidos a los sentimientos y reacciones afectivas de los estudiantes a sus experiencias de aprendizaje.

El proceso de realización de los deberes escolares tiene su producto final en la ejecución conductual de los mismos por parte del alumnado. De este modo, la ejecución de los deberes se manifiesta en la cantidad o el número de deberes realizados (de los que mandan los profesores), en el tiempo de dedicación a los mismos y en el aprovechamiento o gestión de ese tiempo por parte del alumnado.

La cantidad de deberes realizados, de los que manda el profesorado, suele relacionarse positivamente con una mejora del rendimiento académico. En varios estudios (ver p. ej. Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário et al., 2015) se demostró claramente que cuantos más deberes de los que manda el profesor se realizan mayor es el rendimiento académico obtenido.

A pesar de que algunos investigadores hayan encontrado que los estudiantes que acaban sus deberes escolares tienen mejores calificaciones académicas que aquellos que no los terminan (Cooper, 1989; Trautwein, Köller, Schmitz y Baumert, 2002) y que, por lo tanto, no parezcan existir dudas de que a mayor cantidad de deberes mayor logro académico, hay discrepancias importantes en cuanto a la cantidad de deberes que ha de realizar el alumnado.

Así, Conner, Pope y Galloway (2009) concluyen que es necesario pasar de hablar de cantidad y rendimiento en los deberes a redirigir el debate hacia la calidad e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta tarea de lograr una mejor calidad educativa también se incluyen los deberes escolares y su adecuada asignación, haciendo que sean útiles e interesantes y, sobre todo, potenciando más el proceso de realización de deberes que el número que se realiza.

El tiempo que los estudiantes deben dedicar a los deberes es también un aspecto polémico y complejo. Tal y como ocurre con la cantidad de deberes, cuando se habla del tiempo dedicado a ellos la investigación aconseja diferenciar entre la calidad y la cantidad del tiempo, ya que invertir demasiado tiempo en los deberes escolares puede significar que no se tienen conocimientos previos suficientes o que hay dificultades para comprender y trabajar los contenidos. Más que el tiempo como tal dedicado a los deberes, es el esfuerzo invertido en ellos lo que parece tener un impacto más positivo en el rendimiento académico (Trautwein et al., 2006). De hecho, Trautwein et al. (2006) consideran que los alumnos que emplean más tiempo en los deberes no tienen por qué ser mejores estudiantes, sino que ello puede deberse a que presentan mayores dificultades o a problemas de concentración y/o motivación. Los resultados de algunos trabajos mostraron que la relación entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento académico era negativa (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário et al., 2015) o incluso nula (Valle, Regueiro et al., 2015). Esto demuestra que los resultados de la relación entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento suele ser bastante dispar. Así, en una revisión realizada por Scheerens, Hendriks,

Luyten, Slegers y Glas (2013) se encontró un porcentaje similar de estudios que mostraban una relación positiva, negativa y la ausencia de relación entre ambas variables.

De este modo, más que el tiempo dedicado a los deberes, lo más importante es cómo aprovecha ese tiempo el alumnado. Por tanto, analizando los datos en su conjunto, parece que en la ejecución final de los deberes, el cómo importa más que el cuánto (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2016). Para los estudiantes, gestionar el tiempo en el que hacen sus deberes es a veces todo un reto (Regueiro, Pan, Valle et al., 2014), pues ese tiempo bien gestionado puede llegar a tener una influencia positiva en el éxito académico (Claessens, Van Erde, Rutte y Roe, 2007), en la finalización de los deberes (Xu, 2005) y en su rendimiento académico (Eilam, 2001).

En un estudio con estudiantes de Primaria (Valle et al., 2016) los resultados indicaron que a medida que avanzan de curso los estudiantes dedican más tiempo a la realización de los deberes, pero la gestión de ese tiempo va siendo cada vez peor. En la línea de este trabajo, Regueiro, Suárez, Valle, Núñez y Rosário (2015) encontraron que según van avanzando los estudiantes de curso (desde 4º de Primaria hasta 4º curso de ESO) también se produce un aumento progresivo del tiempo que dedican a hacer los deberes escolares, aunque el aprovechamiento que hacen de ese tiempo va siendo cada vez menor. En ambos estudios, a pesar de aumentar el tiempo de dedicación disminuye la cantidad de deberes realizados.

Cambios en los Deberes Escolares en Función del Curso y el Género

El hecho de que el alumno se implique más o menos en la realización de los deberes debería estar, al menos en parte, relacionado con el curso en el que se encuentra. Los datos aportados por el estudio de Regueiro, Pan, Sánchez et al. (2014) aportan evidencia de la asociación positiva entre la cantidad de deberes realizados y el rendimiento académico obtenido. Este resultado parece muy claro en el caso de estudiantes de Secundaria y Bachillerato (Cooper, 1989), pero no tanto en Educación Primaria, aunque en algunos trabajos también se ha encontrado en estudiantes de esta etapa educativa (Pan et al., 2013).

Sin embargo deberían analizarse algunas cuestiones, tanto desde el campo de la investigación como desde la práctica educativa en el aula. Una de las más urgentes tiene que ver con el descenso del interés, de la motivación y de la actitud de los estudiantes hacia los deberes escolares a medida que suben de curso. Todo parece indicar que la importancia de acabar los deberes es mayor a medida que los estudiantes avanzan en la escuela, entre otras razones porque la exigencia académica es mayor y los deberes escolares se convierten en una tarea importante para lograr el éxito académico (Zimmerman y Kitsantas, 2005). Una de las razones encontradas por Muhlenbruck, Cooper, Nye y Lindsay (2000) por las cuales la relación entre deberes y rendimiento es más débil en Primaria que en Secundaria puede estar en la asignación de deberes que hace el profesorado en los cursos de Primaria, ya que esta asignación suele tener como objetivo prioritario que el alumnado aprenda a gestionar mejor su tiempo de estudio revisando el material de clase, mientras que el profesorado de Secundaria asigna esos deberes para incrementar los conocimientos de las lecciones impartidas en clase.

En lo que respecta al género, Harris, Nixon y Rudduck (1993) encontraron que las niñas organizan mejor su tiempo en relación con los deberes escolares. Por otro lado, Younger y Warrington (1996) observaron que las niñas trabajan de un modo más constante y consistente, mostrando mayor esfuerzo que los niños. Según otros estudios (véase, Deslandes y Cloutier, 2002; Harris et al., 1993) las niñas manifiestan una actitud más positiva hacia los deberes que los niños. Asimismo las niñas suelen emplear mejores estrategias a la hora de realizar los deberes (Xu, 2005), dedican más tiempo (Trautwein et al., 2002) y muestran una actitud más positiva hacia los deberes.

Propósitos del Estudio

Las principales preguntas de investigación a las que se intenta dar respuesta en este trabajo son las siguientes: (1) ¿en qué medida el rendimiento académico previo se asocia con los enfoques de trabajo que pone en marcha el alumnado cuando hace los deberes?, (2) ¿se encuentra relacionado el rendimiento académico previo con la implicación conductual en los deberes escolares (cantidad de deberes, tiempo dedicado y aprovechamiento del tiempo?) y (3) ¿en qué medida los enfoques de trabajo al hacer los deberes y la implicación conductual varían en función del curso y del género del alumnado? Por tanto, el principal objetivo de este trabajo es analizar la relación entre el rendimiento académico previo (variable de presagio), el tipo de enfoque de trabajo que utiliza el alumnado al realizar los deberes escolares (variable de proceso) y su implicación conductual (cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado a los deberes y aprovechamiento del tiempo). Debido al posible efecto que pueden tener en esta relación el género y el curso se controló dicho efecto incorporándolos como covariables. En caso de que las covariables sean significativas, se pretende conocer en qué sentido se producen los cambios en las variables analizadas en este trabajo.

Partiendo de los resultados aportados por la investigación previa, se espera encontrar que los niveles más altos de rendimiento académico previo estén asociados con una mayor utilización de un enfoque de trabajo profundo y con un menor uso de un enfoque de carácter superficial al afrontar los deberes. Además, se hipotetiza que los niveles más altos de rendimiento previo estarán asociados con una mayor cantidad de deberes realizados (de los asignados por el profesorado) y con un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a los mismos. También se espera encontrar una relación nula, o incluso negativa, entre rendimiento académico previo y tiempo dedicado a los deberes. En cuanto al posible efecto del curso y del género, se espera encontrar un efecto positivo de estas variables en las variables proceso (enfoques de trabajo) y producto (implicación conductual en los deberes) contempladas en este trabajo.

Método

Participantes

En el estudio participaron 516 estudiantes pertenecientes a cuatro centros públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. El 49% ($n = 253$) son chicos y el 51% ($n = 263$) son chicas, de edades comprendidas entre los 9 y los 13 años y el 38.2% ($n = 197$) de los mismos cursaban 4º curso, el 36.4% ($n = 188$) 5º curso y el 25.4% ($n = 131$) 6º curso.

Instrumentos

Para medir el tiempo dedicado a los deberes, el aprovechamiento del tiempo y la cantidad de deberes realizados se utilizó la Encuesta sobre Deberes Escolares (EDE), utilizada en estudios recientes (p. ej., Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário et al., 2015; Rosário et al., 2009; Valle, Pan, Regueiro et al., 2015) para la obtención de este tipo de datos.

Para la medida del “tiempo diario dedicado a la realización de los deberes”, los estudiantes respondieron a tres ítems (en general, en una semana típica y en un fin de semana típico), con la formulación general “¿Cuánto tiempo sueles dedicar a la realización de los deberes?” ($\alpha = .74$), siendo las opciones de respuesta 1 = *menos de 30 minutos*, 2 = *de 30 minutos a una hora*, 3 = *de una hora a hora y media*, 4 = *de hora y media a dos horas* y 5 = *más de dos horas*.

En cuanto al “aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes”, este se midió a través de las respuestas a tres ítems (en general, en una semana típica y en un fin de semana típico), en los que se les pedía que indicaran el nivel de aprovechamiento del tiempo dedicado

habitualmente a los deberes ($\alpha = .79$), utilizando para ello la siguiente escala: 1 = *lo desaprovecho totalmente (me distraigo constantemente con cualquier cosa)*, 2 = *lo desaprovecho más de lo que debiera*, 3 = *regular*, 4 = *lo aprovecho bastante* y 5 = *lo aprovecho totalmente (me concentro y hasta terminar no pienso en otra cosa)*.

Por último, la estimación del “número de deberes realizados” por el alumnado se obtuvo mediante las respuestas a dos ítems ($\alpha = .71$) relativos a la cantidad de deberes realizados habitualmente (de los asignados por el profesorado), utilizando para ello una escala tipo Likert con cinco alternativas (1 = *ninguno*, 2 = *algunos*, 3 = *la mitad*, 4 = *casi todos* y 5 = *todos*).

Para medir el “enfoque de trabajo en los deberes escolares”, se realizó una adaptación del Students' Approaches to Learning Inventory (Rosário, González-Pienda et al., 2010; Rosário et al., 2013), teniendo en cuenta tanto la edad del alumnado como el contexto de los deberes escolares. Este instrumento está basado en la investigación existente en el campo de los “enfoques de aprendizaje y estudio” (p. ej., Biggs, Kember y Leung, 2001) y aporta información sobre dos modos o enfoques de acercarse al trabajo sobre los deberes escolares: enfoque de trabajo superficial ($\alpha = .65$) (p. ej., el ítem “para mí, hacer los deberes es algo realmente aburrido, los hago más que nada por obligación”) y enfoque de trabajo profundo ($\alpha = .80$) (p. ej., el ítem “hago los deberes con interés, ya que me permiten dominar mejor lo que el profesor/a va explicando en clase diariamente”). Los participantes respondían a los ítems de acuerdo a una escala tipo Likert de cinco puntos (desde 1 = *nunca* hasta 5 = *siempre*).

La evaluación del “rendimiento académico previo” se calculó mediante el promedio de las calificaciones académicas finales obtenidas por los estudiantes en el curso anterior en las materias de Lengua Española, Lengua Gallega, Lengua Inglesa, Conocimiento del Medio y Matemáticas.

Procedimiento

Los datos referidos a las variables objeto de estudio los recogió personal externo al propio centro durante el horario escolar, previo consentimiento del equipo directivo y del profesorado del alumnado, así como de las familias, atendiendo a los estándares éticos establecidos en la Declaración de Helsinki. Antes de la aplicación de los cuestionarios, realizada simultáneamente, se informó a los participantes de la importancia de responder con sinceridad a las distintas preguntas planteadas, insistiendo en su carácter totalmente confidencial.

Análisis de Datos

Los datos se analizaron en dos etapas. En la primera se llevó a cabo un análisis multivariado de varianzas (MANCOVA), con dos covariables: género y curso. En la segunda etapa, en el caso de que alguna de las covariables, o las dos, resultara asociada significativamente con las variables dependientes, se procedía a un análisis más detallado de ese efecto mediante el correspondiente análisis multivariado de la varianzas, tomando el curso y el género como variables independientes. Finalmente, hay que indicar que el tamaño del efecto se estudió mediante la d de Cohen (muy pequeño, $d < 0.20$, pequeño, $0.20 \leq d < 0.50$, medio, $0.50 \leq d < 0.80$, y grande, $d > 0.80$).

Resultados

Diferencias en la Implicación en los Deberes y en los Enfoques de Trabajo en Función del Nivel de Rendimiento Académico (Controlando el Efecto del Curso y del Género)

Una vez controlado el efecto de la variable curso, $\lambda_{\text{Wilks}} = .888$, $F(5, 505) = 12.76$, $p < .001$, $d = 0.71$, y de la variable género, $\lambda_{\text{Wilks}} =$

Tabla 1. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes a cada uno de los niveles de rendimiento académico en las variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares y el enfoque de trabajo

| | Niveles de rendimiento académico | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|----------------------------------|------|------------|------|------|-------|---------|------|---------------|------|-------|------|
| | Insuficiente | | Suficiente | | Bien | | Notable | | Sobresaliente | | Total | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Cantidad deberes | 4.20 | 1.02 | 4.33 | 0.94 | 4.67 | 0.67 | 4.81 | 0.48 | 4.93 | 0.41 | 4.63 | 0.73 |
| Tiempo dedicado | 2.71 | 1.32 | 2.49 | 1.13 | 2.38 | 1.03 | 2.58 | 1.17 | 2.53 | 1.23 | 2.52 | 1.15 |
| Aprovechamiento del tiempo | 3.63 | 1.16 | 3.78 | 1.09 | 4.08 | 0.87 | 4.24 | 0.76 | 4.34 | 0.76 | 4.05 | 0.94 |
| Enfoque profundo | 3.77 | 1.03 | 3.87 | 0.85 | 4.02 | 0.79 | 4.07 | 0.74 | 4.21 | 0.63 | 4.01 | 0.81 |
| Enfoque superficial | 3.09 | 0.85 | 2.93 | 1.00 | 2.69 | 0.972 | 2.38 | 0.86 | 2.17 | 0.65 | 2.62 | 0.93 |

Nota. Fuente: elaboración propia.

.990, $F(5, 505) = 1.03$, $p = .40$, $d = 0.20$, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de variables dependientes estudiadas en función de los distintos niveles de rendimiento académico, $\lambda_{\text{Wilks}} = .806$, $F(20, 1675) = 2.82$, $p < .001$, $d = 0.47$. El tamaño del efecto es pequeño. Además, tal y como puede observarse, sólo la covariable curso es significativa.

Teniendo en cuenta los datos referidos a cada variable dependiente considerada individualmente, hay diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de rendimiento académico de los estudiantes en la “cantidad de deberes realizados”, $F(4, 509) = 15.27$, $p < .001$, $d = 0.69$, en el “aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes”, $F(4, 509) = 7.37$, $p < .001$, $d = 0.48$, y en el “enfoque superficial”, $F(4, 509) = 14.14$, $p < .001$, $d = 0.67$. En el caso de la cantidad de deberes y del enfoque superficial, el tamaño del efecto es medio, mientras que en el aprovechamiento del tiempo el tamaño del efecto es pequeño.

Tal y como puede verse en la [Tabla 1](#), los resultados indican que a medida que el nivel de rendimiento académico de los estudiantes es más alto hay un aumento progresivo en la cantidad de deberes realizados y en el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. Por otro lado, como puede observarse en la [Tabla 1](#), hay una disminución en el uso del enfoque superficial a medida que el nivel de rendimiento es más alto.

Diferencias en la Implicación en los Deberes y en el Enfoque de Trabajo en Función del Curso

Los resultados del MANOVA (tomando como factor el curso) llevado a cabo para conocer con detalle si hay diferencias estadísticamente significativas en función del curso en cada una de las variables dependientes (cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado a los deberes, aprovechamiento del tiempo y tipo de enfoque de trabajo utilizado: superficial o profundo), indican que de forma general en el conjunto de variables estudiadas sí hay diferencias estadísticamente significativas en función del curso, $\lambda_{\text{Wilks}} = .862$, $F(10, 1018) = 7.87$, $p < .001$, $d = 0.56$. El tamaño del efecto es medio.

Concretamente, teniendo en cuenta los datos referidos a cada variable dependiente considerada individualmente, hay diferencias estadísticamente significativas en función del curso en cuanto al “tiempo dedicado a los deberes”, $F(2, 513) = 13.45$, $p < .001$, $d = 0.46$, al “aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes”, $F(2, 513) =$

7.86 , $p < .001$, $d = 0.35$, y al “enfoque profundo”, $F(2, 513) = 22.62$, $p < .001$, $d = 0.59$. El tamaño del efecto es pequeño en el caso de las primeras variables y medio en el caso de la última.

De esta forma, se observa que la cantidad de deberes no sufre cambios significativos en función de curso, pero sí cambia el tiempo dedicado a los deberes, el aprovechamiento de ese tiempo y la utilización del enfoque profundo.

En la [Tabla 2](#) puede observarse, por un lado, que a medida que se avanza de curso los estudiantes aprovechan menos el tiempo que dedican a la realización de los deberes y, por otro, hacen un menor uso de un enfoque de trabajo profundo al hacer los deberes y dedican más tiempo a la realización de los mismos. Por otra parte, aunque no parece haber diferencias estadísticamente significativas en la cantidad de deberes realizados y en el enfoque superficial en función del curso, la tendencia que se observa es que a medida que se avanza de curso los estudiantes realizan menos deberes escolares pero utilizan más un enfoque de trabajo superficial al hacer esos deberes.

Discusión

El principal objetivo de este trabajo ha sido analizar las relaciones entre el rendimiento académico previo con el tipo de enfoque de trabajo que utiliza el alumnado al realizar los deberes escolares y con su implicación conductual en los deberes. Concretamente, los resultados indican que el nivel más alto de rendimiento previo se asocia con una menor utilización de un enfoque de trabajo superficial al hacer los deberes, con una mayor cantidad de deberes realizados (de los asignados por el profesorado) y con un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. En cambio no hay diferencias estadísticamente significativas, en función del rendimiento previo, en el tiempo dedicado a los deberes ni en el uso de un enfoque de trabajo profundo. En este último caso sí se observa una cierta tendencia a aumentar progresivamente el uso de este enfoque a medida que el nivel de rendimiento previo es más alto.

Existen numerosas evidencias que demuestran que la experiencia académica previa influye en múltiples aspectos de la motivación ([Prast, Van de Weijer-Bergsma, Miočević, Kroesbergen y Van Luit, 2018](#)). Así, el rendimiento previo tiene efectos positivos sobre la competencia percibida y sobre la motivación intrínseca (ver p. ej. [Chen,](#)

Tabla 2. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) correspondientes a cada uno de los cursos académicos en las variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares y el enfoque de trabajo

| | Curso | | | | | | | |
|----------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|-------|------|
| | 4º de EP | | 5º de EP | | 6º de EP | | Total | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| Cantidad deberes | 4.69 | 0.68 | 4.63 | 0.77 | 4.51 | 0.75 | 4.63 | 0.73 |
| Tiempo dedicado | 2.20 | 1.08 | 2.71 | 1.18 | 2.74 | 1.11 | 2.52 | 1.15 |
| Aprovechamiento del tiempo | 4.25 | 0.90 | 4.01 | 0.95 | 3.85 | 0.93 | 4.06 | 0.94 |
| Enfoque profundo | 4.27 | 0.71 | 3.94 | 0.81 | 3.70 | 0.83 | 4.01 | 0.81 |
| Enfoque superficial | 2.62 | 1.03 | 2.53 | 0.82 | 2.77 | 0.89 | 2.62 | 0.92 |

Nota. Fuente: elaboración propia.

Yeh, Hwang y Lin, 2013; Garon-Carrier et al., 2016), de tal modo que la experiencia de éxito a nivel académico no solo contribuye a incrementar la sensación de sentirse más capaz y más competente, sino que también posibilita que el interés y la motivación intrínseca por implicarse y persistir en una tarea sean mayores. En el caso concreto del presente trabajo, los resultados encontrados indican que el nivel más alto de éxito académico previo se asocia con un menor uso de un enfoque de trabajo superficial al hacer los deberes (orientado a la reproducción y a la repetición) y al mismo tiempo con la realización de una mayor cantidad de deberes (de los asignados por el profesorado) y con un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a esos deberes.

Algunos de estos resultados coinciden en cierto modo con los aportados en otros estudios (ver p. ej. García, Rodríguez, Betts, Arces y González-Castro, 2016), donde los estudiantes con alto logro académico en matemáticas mostraban mayor nivel de autoeficacia matemática, de motivación intrínseca y de utilidad percibida de las matemáticas y también un mayor uso de un enfoque de aprendizaje profundo, un menor uso de un enfoque superficial y menos ansiedad comparativamente con aquellos compañeros/as con bajo rendimiento. En otros trabajos (ver p. ej. Núñez, Vallejo, Rosário, Tuero y Valle, 2014), el mayor uso de un enfoque de aprendizaje profundo estaba relacionado con un mayor rendimiento académico, mientras que el uso de un enfoque superficial se asociaba a un menor rendimiento.

Los resultados encontrados entre el rendimiento previo y el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes confirman, en buena medida, los aportados por otros trabajos anteriores, en los que la gestión del tiempo académico estaba relacionada positivamente con el éxito académico (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Xu y Wu, 2013; Zimmerman, 2002; Zimmerman y Risemberg, 1997). En el caso de los deberes escolares, el aprovechamiento del tiempo tiene una relación positiva con el éxito académico (Britton y Tesser, 1991) y con la finalización de los deberes escolares (Xu, 2005). Además, los estudiantes que gestionan mejor el tiempo dedicado a los deberes (y no necesariamente los que dedican más tiempo a la tarea) son también los que muestran un enfoque de trabajo más profundo al afrontar los deberes (Valle, Pan, Regueiro et al., 2015).

Además del papel relevante del aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes, los resultados de este trabajo también muestran una asociación positiva entre el rendimiento previo y la cantidad de deberes escolares realizados por el alumnado (de los asignados por el profesor), lo cual coincide con lo apuntado por otros estudios (Cooper, Jackson, Nye y Lindsay 2001; Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Trautwein et al., 2002), en los que la cantidad de deberes escolares realizados está relacionada positivamente con el rendimiento académico.

También a nivel de curso se ha encontrado que el tipo de enfoque de trabajo que utiliza el alumnado para afrontar los deberes a medida que avanza de curso tiende a ser cada vez menos profundo. Estos datos son bastante preocupantes desde el punto de vista educativo, teniendo en cuenta, además, que esta tendencia también va acompañada de un menor aprovechamiento del tiempo según los estudiantes van avanzando de curso (ver p. ej. Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Regueiro et al., 2015; Valle, Pan, Núñez et al., 2015). De estos resultados parece deducirse que a medida que el alumnado avanza de curso también asocia en mayor medida la realización de los deberes escolares con tareas poco significativas y poco motivantes. De este modo, al no percibir su utilidad, lo más probable es que el tipo de enfoque de trabajo que adopta al realizar los deberes sea cada vez menos profundo y, en consecuencia, escasamente orientado a la comprensión y con pocas posibilidades de aportarles solidez y consistencia al aprendizaje que está adquiriendo.

Estos resultados coinciden en parte con otras investigaciones en las que se ha constatado, por ejemplo, que la motivación académica del alumnado tiende a disminuir según van avanzando de curso (Wigfield y Eccles, 2002). También existen evidencias de que la creencia de los estudiantes en su capacidad y el valor que asignan a la tarea tienden a decrecer a medida que van avanzando de curso (Wigfield y

Eccles, 2000). En la mayor parte de estos estudios se indicaba que esa disminución era mucho más fuerte durante la transición de Primaria a Secundaria.

Finalmente, resulta necesario indicar que la evaluación de algunas variables mediante autoinforme así como el reducido número de ítems para medir dichas variables constituyen alguna de las limitaciones que hay que tener presente a la hora de analizar las aportaciones de este trabajo. Además, la investigación futura en torno a la relación entre deberes escolares y rendimiento académico deberá contemplarlos no sólo como un producto final sino también como un proceso, donde lo prioritario no sea tanto la cantidad de deberes realizados como la calidad del proceso de realización de los mismos.

Implicaciones Educativas

A pesar de las limitaciones anteriores, los resultados del presente estudio pueden ser considerados relevantes y tener implicaciones educativas importantes. En lo que respecta a la asignación de esos deberes, es recomendable que una mayor cantidad de deberes realizados vaya acompañada de un mayor aprovechamiento del tiempo dedicado a los mismos y de menos tiempo invertido realizándolos. Todo ello sin olvidar que esta asignación debe de seguir el principio que guía cualquier proceso de enseñanza, es decir, estar adaptados a los intereses, necesidades, conocimientos y competencias de cada estudiante. Es por ello por lo que el diseño de la misma cantidad, modalidad y nivel de dificultad de los deberes para todos los estudiantes es una medida que perjudica especialmente a aquellos que tienen mayores dificultades, peor rendimiento y menos conocimientos y/o están menos motivados.

Sin embargo, antes de asignar los deberes escolares, el profesor debe hacer una previsión del tiempo que es necesario dedicarle a su realización, teniendo en cuenta que esto puede variar en función de la edad, del nivel de desarrollo, de los conocimientos y de las capacidades de los estudiantes.

Por otro lado, los criterios de evaluación de los deberes escolares deben ser claros y conocidos por los estudiantes. De este modo, el profesorado debe transmitirle al alumnado cómo se valora el completar o no los deberes y también cómo se valora si los deberes se hacen o no correctamente.

Finalmente, tanto la implicación en la realización de los deberes como las consecuencias positivas sobre el rendimiento académico deben contemplarse como resultado final de un proceso, cuya calidad sigue las pautas de un aprendizaje comprensivo y significativo. De esta forma, si un estudiante está motivado para aprender, su enfoque de trabajo al hacer los deberes será más profundo y su gestión del tiempo será mejor, lo cual le llevará a realizar una mayor cantidad de deberes y, como consecuencia, a alcanzar un mejor rendimiento.

Extended Summary

Although most of the studies seem to support the idea that doing homework on a regular basis is positively associated with students' academic achievement (Zimmerman & Kitsantas, 2005), the controversy that still persists today makes researchers far from being unanimous in assessing the strengths and weaknesses of homework as a teaching technique (Cooper, 1989).

It is a common practice to prescribe the same type and amount of homework to all students in the classroom. However, it is very likely that not all students will be in equal conditions to work on homework (previous knowledge, skills, motivation, etc.). Previous academic achievement could be a crucial variable in this regard. The main research questions that are intended to be answered in this work are the following: (1) To what extent previous academic achievement is

associated with work approaches used by the students when they do their homework? (2) Is prior academic achievement related to behavioral involvement in homework (amount of homework, time spent, and time use)? (3) To what extent do work approaches when doing homework and behavioral involvement vary depending on students' academic year and gender? Therefore, the main purpose of this paper is to analyze the relationship between previous academic achievement (presage variable) and the type of work approach that students use when performing homework (process variable) and with their behavioral involvement (amount of homework, time dedicated to homework, and use of time).

This study involved 516 students belonging to four public Primary Education centers of the Autonomous Region of Galicia; 49% ($n = 253$) are boys and 51% ($n = 263$) are girls, aged from 9 to 13; 38.2% of students ($n = 197$) were enrolled in the 4th year of Primary Education, 36.4% ($n = 188$) were in the 5th year of Primary Education, and 25.4% ($n = 131$) were enrolled in the 6th year of Primary Education.

In order to meet the objectives of this study, a multivariate analysis of covariance (MANCOVA) is performed, taking as main students' previous academic achievement (with five levels) and as dependent variables the involvement in homework (quantity of homework performed of those prescribed by the teacher, amount of time used in said realization, and use of that time) and the work approach when doing homework (deep and superficial), including gender and the grade as covariables to explore their potential modulator role. Subsequently, if these covariates are significant, a MANOVA is performed taking the covariates as independent variables and thus knowing in which direction the changes in the dependent variables occur.

The present study makes several important contributions to research about homework. Specifically, the results indicate that there is a progressive increase in the amount of homework done and in the use of time devoted to homework as well as less use of a superficial approach as academic achievement levels are higher. Although there do not seem to be statistically significant differences in the time spent on homework depending on the different levels of achievement, the tendency is that when achievement is low, the time devoted to homework is greater, whereas when achievement is high, the time students spend on homework is less. This may be due to the fact that students with a higher achievement are also those who understand the material better, those who use more appropriate strategies for coping with homework, those who are less distracted, etc., so the time they have to spend to do the homework is less. On the contrary, those students with the lowest achievement are those who, probably, have more problems understanding the tasks to be carried out, have greater difficulties to self-regulate the study process, are more unmotivated, have a harder time controlling attention... that the time dedicated is greater.

Also, the results also indicate that as students progress from 4th to 6th grade of Primary Education there is a progressive increase in the time they spend doing homework though the use they make of that time is getting smaller.

Also, at grade level it has been found that the type of approach they use to face homework as the students progress in age tends to be more shallow. These data are quite worrying if in addition to age students take less time and are involved in a less profound way to carry out fewer self-regulated strategies and have a more extrinsic than intrinsic motivation to learning. Some studies also confirm the same results (Regueiro, Suárez, Valle, Núñez, & Rosário, 2015). It can be affirmed that as the pupils progress in age they associate the achievement of homework with insignificant and little motivating tasks. In this way, by not seeing its usefulness, a type of work approach is adopted with the sole pretension to perform homework, but without employing strategies that involve reflection, interpretation, and reasoning and without stopping to think about whether or not he or she understands what he or she is doing. Hence, it can also be

deduced that the use of time when performing homework decreases by not feeling intrinsically motivated by the task to be performed.

However, this positive and linear relationship found between the academic achievement with the amount of homework and the use of time does not seem to be maintained with respect to the time devoted to homework. Probably, those students who perform higher will need less time because they have more previous skills and knowledge or because they manage the time they spend on homework (or both at the same time) better than those students who have lower achievement.

Conflicto de Intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research. Hawthorn, Victoria, Australia.
- Biggs, J. B. (1988). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206. <https://doi.org/10.1080/00050068808255604>
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Educational Research and Development*, 8, 7-25. <https://doi.org/10.1080/0729436890080102>
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure?. A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x>
- Biggs, J. B., Kember, D. y Leung, D.Y. (2001). The revised two factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149. <https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Blazer, C. (2009). *Literature review homework*. Research Services Office of Assessment. Miami, FL: Research, and Data Analysis Miami-Dade County Public Schools.
- Britton, B. K. y Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Cano, F. y Berbén, A. B. G. (2009). University students' achievement goals and approaches to learning in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 131-153. <https://doi.org/10.1348/000709908X314928>
- Cano, F., García, A., García- Berbén, A. B. y Justicia, F. (2014). Science learning: A path analysis of its links with reading comprehension, question-asking in class and science achievement. *International Journal of Science Education*, 36, 1710-1732. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.876678>
- Chen, S. K., Yeh, Y. C., Hwang, F. M. y Lin, S. S. J. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: a multicohort-multicoaction study. *Learning and Individual Differences*, 23, 172-178. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.021>
- Claessens, B. J. C., Van Eerde, W., Rutte, C. G. y Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, 255-276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Conner, J., Pope, D. y Galloway, M. (2009). Success with less stress. *Educational Leadership*, 67(4), 54-58.
- Cooper, H. M. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Logman. <https://doi.org/10.1037/11578-000>
- Cooper, H. (2001). Homework for all-in moderation. *Educational Leadership*, 58, 34-38.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. y Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *Journal of Experimental Education*, 69, 181-200. <https://doi.org/10.1080/00220970109600655>
- Cueli, M., González-Castro, P., Álvarez, L., García, T. y González-Pienda, J. A. (2014). Variables afectivo-motivacionales y rendimiento en matemáticas: un análisis bidireccional. *Revista Mexicana de Psicología*, 31, 153-163.
- De la Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F. y Berbén, A. B. G. (2008). Learning approaches, self-regulation and achievement in three European universities. *Psicothema*, 20, 705-711.
- Deslandes, R. y Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23, 220-232. <https://doi.org/10.1177/0143034302023002919>
- Doménech, F. y Gómez, A. (2011) Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 463-496.
- Eilam, B. (2001). Primary strategies for promoting homework performance. *American Educational Research Journal*, 38, 691-725. <https://doi.org/10.3102/00028312038003691>

- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, España: Paidós/MEC. (Edic. orig. de 1987).
- Entwistle, N., McCune, V. y Walker, P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: Analytical abstractions and everyday experience. En R. J. Sternberg y L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning and thinking styles* (pp. 103-136). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2016). Deberes y rendimiento en matemáticas: papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 5-23. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13939>
- García, T., Rodríguez, C., Betts, L., Areces, D. y González-Castro, P. (2016). How affective motivational variables and approaches to learning predict mathematics achievement in upper elementary levels. *Learning and Individual Differences*, 49, 25-31. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.021>
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J., ... Tremblay, R. E. (2016). Intrinsic motivation and achievement in mathematics in elementary school: A longitudinal investigation of their association. *Child Development*, 87, 165-175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12458>
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C. y Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/ external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.12.002>
- Harris, S., Nixon, J. y Rudduck, J. (1993). School work, homework and gender. *Gender and Education*, 5, 3-14. <https://doi.org/10.1080/0954025930050101>
- López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2014). Modelo explicativo del efecto de los enfoques de aprendizaje sobre el rendimiento y el papel modulador de la dedicación temporal. *Revista de Investigación Educativa*, 32, 447-462. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.164761>
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B. y Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317. <https://doi.org/10.1023/A:1009680513901>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pianda, J. A., Rosário, P., Mourão, R. y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish compulsory education. *Educational Psychology*, 35, 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. *Journal of Educational Research*, 118, 204-216. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878298>
- Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E. y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 145-172. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7127>
- 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.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Miočević, M., Kroesbergen, E. H. y Van Luit, J. E. H. (2018). Relations between mathematics achievement and motivation in students of diverse achievement levels. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 84-96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.08.002>
- 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. INFAD Revista de Psicología*, 1, 437-448.
- 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, 47-63. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>
- 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. INFAD Revista de Psicología*, 1, 425-436.
- Risso, A., Peralbo, M. y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22, 790-796.
- Rosário, P., González-Pianda, J. A., Cerezo, R., Ferreira, P., Abilio, L. y Paiva, O. (2010). Eficacia del programa «(Des)venturas de Testas» para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, 22, 828-834.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., ... Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 179-192.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Fernando, 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, 47-77. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9095-6>
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., Valle, A., Trigo, L. y Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0020-y>
- Scheerens, J., Hendriks, M. A., Luyten, J. W., Sleegers, P. J. C. y Glas, C. A. W. (2013). *Productive time in education. A review of the effectiveness of teaching time at school, homework and extended time outside school hours*. Enschede, The Netherlands: Universiteit Twente.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. y Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16, 279-294. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.001>
- Trautwein, U. y Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement-still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 116-155. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. y Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis of 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1084>
- 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, 438-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C. y González-Pianda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 393-412.
- 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, 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, 334-340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.118>
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2016). 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, 345-355. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.137>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Ferradás, 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>
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs and values from childhood through adolescence. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). San Diego, CA: Academic Press.
- Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *Journal of Educational Research*, 99, 46-55. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.1.46-55>
- Xu, J. y Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal*, 103, 503-518. <https://doi.org/10.1086/499737>
- Xu, J. y Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41155-017-0062-z>
- Xu, J. y Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behavior: Homework management at the secondary school level. *The Journal of Educational Research*, 106, 1-13. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658457>
- Younger, M. y Warrington, M. (1996). Differential achievement of girls and boys at GCSE: Some observations from the perspective of one school. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 299-313. <https://doi.org/10.1080/0142569960170304>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>
- Zimmerman, B. J. y Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>