

La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria

Bibiana Regueiro*, Natalia Suárez**, Antonio Valle*, José C. Núñez**, y Pedro Rosário***

* Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED).

Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación. Universidade da Coruña.

**Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.

***Departamento de Psicología Aplicada. Universidad de Minho (Portugal)

Resumen

El presente estudio analiza los cambios en la implicación de los estudiantes en los deberes escolares y en la motivación hacia los mismos a lo largo de la escolaridad obligatoria, teniendo en cuenta el efecto que el rendimiento académico previo puede ejercer sobre la implicación y la motivación. Para ello, se ha contado con 1257 participantes de cuatro provincias del norte de España de edades comprendidas entre los 9 y los 16 años. Los resultados obtenidos indican que: (a) existen diferencias estadísticamente significativas en función del curso en la motivación y la implicación en los deberes; y (b) el rendimiento académico previo está relacionado con las variables motivacionales y de implicación en los deberes.

Palabras clave: Deberes escolares, implicación en los deberes escolares, motivación hacia los deberes, rendimiento académico, educación obligatoria.

Abstract

The present investigation examines changes in students' homework engagement and motivation as they advance to higher grade levels in Spanish compulsory education. The study takes into account the possible effect of prior academic achievement on students' homework engagement and motivation. Participants included 1257 students (ranging in age from 9 to 16 years) from four regions in northern Spain. Results show that: (a) There are statistically significant differences in students' homework engagement and motivation as they advance to higher grade levels; and (b) Students' prior academic achievement is related to their homework engagement and motivation.

Keywords: Homework, homework engagement, homework motivation, academic achievement, compulsory education.

Correspondencia: Antonio Valle. Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación, Facultade de Ciencias da Educación, Universidade da Coruña, Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña. E-mail: vallar@udc.es

Introducción

Los deberes escolares, también denominados en ocasiones tareas para casa, han sido definidos como «tareas asignadas a los estudiantes por los profesores para ser realizadas en horas no escolares» (Cooper, 2001a, p. 3) y constituyen una de las actividades cotidianas en la vida de los estudiantes.

Diversos estudios demuestran la enorme importancia educativa de los deberes escolares (p. e., Cooper, Robinson, y Patall, 2006; Patall, Cooper, y Robinson, 2008; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, y Green, 2004) y afirman que suponen una herramienta para mejorar los hábitos de estudio y las actitudes hacia el trabajo del alumnado (Corno, 2000; Trautwein, Lüdtke, Kastens, y Köller, 2006). Incluso el propio estudiantado reconoce su trascendencia para ayudarle a aprender (Cooper 1989a; Sharp, Keys, y Benefield, 2001). Sin embargo, aún existen opiniones discordantes acerca de la implicación y la motivación del alumnado hacia los deberes, los cambios que experimenta esa implicación al avanzar de curso (Cooper, 2001b) y su relación con el rendimiento (Cooper et al. 2006; Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann, y Lüdtke, 2009).

Curso, rendimiento académico e implicación en los deberes escolares

Que el alumnado haga o no todos sus deberes escolares puede repercutir, positiva o negativamente,

en su rendimiento académico (Cooper, Jackson, Nye, y Lindsay, 2001; Núñez et al., 2013; Trautwein, Köller, Schmitz, y Baumert, 2002; Trautwein y Lüdtke, 2009).

Pero no solo la cantidad de deberes realizados ha suscitado interés, el tiempo que el alumnado les dedica también ha despertado mucha curiosidad y controversia. Así, mientras que en algunas investigaciones se ha encontrado una relación positiva entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento académico (Cooper et al., 2006; Cooper y Valentine, 2001; Walberg, 1991), en otras la relación es débil o negativa (De Jong, Westerhof, y Creemers, 2000; Trautwein y Lüdtke, 2009; Trautwein, Lüdtke, Schnyder, y Niggli, 2006) e incluso inexistente (Murillo y Martínez-Garrido, 2013). Aunque a priori, un mayor tiempo dedicado a estas tareas podría parecer un indicador de éxito académico, como ha sugerido Xu (2007), dedicar más tiempo a los deberes no significa estar llevando a cabo estrategias más eficaces. Quizá sea el modo de implicarse en los deberes lo que esté más positivamente relacionado con el rendimiento. En este sentido, el mayor tiempo dedicado y el mejor aprovechamiento de ese tiempo suponen una mayor cantidad de tareas realizadas y un mejor rendimiento (Núñez, Suárez et al., 2013).

El hecho de que el alumnado se implique más o menos en la realización de los deberes debería estar, al menos parcialmente, relacionado con el curso en el que se encuentra. De hecho, en Educación Primaria, (EP),

los deberes suelen asignarse, entre otros motivos, para que el alumnado aprenda a gestionar mejor su tiempo de estudio revisando el material de clase, mientras que en Educación Secundaria, (ESO), dicha asignación se hace más bien para enriquecer y perfeccionar las lecciones (Muhlenbruck, Cooper, Nye, y Lindsay, 2000). Además, a medida que se avanza de curso, la cantidad de deberes asignados va en aumento (Gill y Schlossman, 2004; Zimmerman y Kitsantas, 2005), ya que los estudiantes más jóvenes tienen hábitos de estudio menos efectivos y son menos capaces de evitar los distractores (Cooper y Valentine, 2001).

Sin embargo, la literatura recoge posiciones no sólo en esta dirección. Hong, Peng y Rowell (2009), por ejemplo, señalaron que el alumnado más joven se implica más en sus tareas y de forma más persistente que el alumnado de mayor edad. Otros autores (Bryan y Nelson, 1994; Cooper, Lindsay, y Nye, 2000; Núñez, Suárez et al., 2013) han mostrado que la cantidad de deberes realizados no sólo es menor a medida que el alumnado avanza de curso, sino que también disminuye el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes (Núñez, Suárez et al., 2013; Regueiro et al., 2014). Sin embargo, Gill y Schlossman (2004) apuntan que, aunque la cantidad de deberes que el alumnado realiza se incrementa considerablemente con la edad, la cantidad de tiempo dedicado lo hace solo levemente. Xu (2007, 2010), por su parte, sugiere que la implicación en los deberes no guarda

relación con el curso, lo cual parecen apoyar Wagner, Schobel y Spiel (2008) que tampoco han encontrado efectos del curso sobre el tiempo dedicado a los deberes.

Si bien el curso puede estar asociado con la implicación en los deberes, el rendimiento académico previo del alumnado se considera una variable de gran relevancia en este tipo de relación (Regueiro et al., 2014), ya que los cambios en la implicación en los deberes, probablemente sigan pautas diferentes que dependen, entre otras variables, de sus resultados académicos previos.

De acuerdo con Hong (2001), el alumnado con alto rendimiento afirma que le gusta sentirse responsable de sus deberes y resulta ser más organizado que sus compañeros con bajo rendimiento. Esto guarda relación con el estudio realizado por Wagner et al. (2008), donde se indica que estudiantes con bajo rendimiento dedican más tiempo a la realización de los deberes porque sus dificultades les hacen precisar más tiempo para realizarlos. Núñez, Suárez et al. (2013) han comprobado, con alumnado de entre 10 y 16 años, que la correlación entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento es negativa, aunque no significativa. Por su parte Pan et al. (2013) han corroborado que en EP el rendimiento alto, medio o bajo no implica diferencias significativas en la cantidad de tiempo dedicado a los deberes; sin embargo, la cantidad de deberes realizados y el aprovechamiento del tiempo dedicado aumentan cuando el rendimiento es alto.

Estos resultados difieren de los hallados con una muestra de ESO, en la que los niveles más altos de rendimiento académico se encuentran positivamente relacionados con la implicación en los deberes (mayor cantidad de deberes realizados, mejor aprovechamiento del tiempo dedicado e incluso mayor tiempo dedicado a los mismos) (Regueiro et al., 2014).

Curso, rendimiento académico y motivación hacia los deberes escolares

La motivación está considerada como una parte esencial en el proceso de los deberes escolares (Corno, 2000; Xu y Corno, 1998) y, a su vez, los deberes escolares juegan un papel crítico en el desarrollo de la motivación de logro del alumnado (Bempechat, 2004).

Existe un amplio número de trabajos que relacionan el impacto de las variables motivacionales con el rendimiento (Cleary y Chen, 2009; Miñano y Castejón, 2011; Rosário et al., 2012; Rosário, Núñez, Valle, González-Pianda, y Lourenço, 2013) pero, a pesar de ello, la investigación en función de la edad resulta escasa. Algunas investigaciones sugieren que la motivación disminuye a medida que se avanza de curso (Hong et al., 2009; Trautwein, Lüdtke, Kastens et al., 2006; Wigfield et al., 1997). Cuando los niños y las niñas empiezan la escuela sienten una gran emoción por la idea de los deberes, pero al cabo de un período extraordinariamente corto de tiempo, este interés y emoción de-

crece alarmantemente (Coutts, 2004). En un estudio realizado por Bryan, Nelson y Mathur (1995), una proporción significativa del alumnado en los primeros años de la ESO indica que los deberes escolares son aburridos. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos por Xu (2004) en un estudio llevado a cabo en los cursos más altos. De la misma forma, en la investigación de Chen y Stevenson (1989), más del 60% de los estudiantes de los últimos cursos de la ESO considera los deberes escolares negativos.

Aunque no hay demasiada investigación sobre el tema, existen indicios de que gran parte del alumnado participa en los deberes no por el interés o entusiasmo que le producen, sino por otras razones como el sentido del deber, el deseo de agradar o, incluso, por la evitación de castigos (Walker et al., 2004). Del mismo modo, las referencias a la responsabilidad cuando se les pregunta por los deberes no comienzan a surgir antes de finales de EP (Warton, 1997); así, la mayoría de las niñas y niños más pequeños los completan para evitar problemas o para complacer a sus padres (Corno, 2000; Warton, 2001).

La realización de los deberes, al igual que el aprendizaje, también requiere que los estudiantes tengan la voluntad de participar y persistir. Esto emana, en parte, de sus metas personales y de sus creencias sobre el valor, el interés y la importancia que tiene para ellos el logro de esas metas (Linnenbrink y Pintrich, 2002; Núñez, Rosário, Vallejo, y González-Pianda,

2013; Pintrich y De Groot, 1990; Valle et al., 2013; Zimmerman, 2001).

Asimismo, en varios estudios se han identificado otros factores relacionados con el vínculo entre los deberes escolares y el rendimiento (Cooper, 1989b; Keith y Benson, 1992; Mullenbruck et al., 2000), siendo uno de los más importantes el rendimiento académico previo (Regueiro et al., 2014). Como ha señalado Ormrod, «Los estudiantes se sienten más seguros de poder tener éxito en una tarea cuando ya lo han tenido en esa misma o en otras similares en el pasado» (Ormrod, 2003, p. 347). De esta forma, las creencias en las capacidades para alcanzar las metas establecidas influyen en la motivación y en el esfuerzo del alumnado para aprender y, por lo tanto, en su rendimiento académico (Schunk y Ertmer, 2000). Hong (2001) también demuestra que el alumnado de alto rendimiento está más auto-motivado para realizar los deberes que el de bajo rendimiento.

En síntesis, los datos aportados por los estudios previos revisados, en general, sugieren que las variables tanto motivacionales como las de implicación en los deberes escolares decrecen a medida que el alumnado se encuentra en cursos progresivamente superiores. No obstante, esta afirmación no parece segura pues los datos aludidos provienen de múltiples estudios donde se investiga con estudiantes de uno o dos cursos, con instrumentos de medida diferentes, y de contextos educativos muy dispares. Por ello, con la presente investigación se pretende contribuir al conocimiento en este campo

analizando los cambios que se producen a lo largo de la escolaridad obligatoria en la motivación e implicación de los estudiantes en los deberes escolares, teniendo en cuenta el posible efecto que puede tener el rendimiento académico previo sobre dichas variables. La mayor aportación de este estudio será, por tanto, la obtención de datos procedentes de una amplia muestra de estudiantes de siete cursos de EP y ESO. De acuerdo con algunos de los estudios mencionados previamente, se espera que el curso esté significativamente relacionado tanto con las variables motivacionales como con las de implicación en los deberes. En concreto, se espera que la motivación e implicación del alumnado disminuya a medida que pertenezcan a cursos progresivamente superiores.

Método

Participantes

En el estudio participan 1257 estudiantes (45.6% varones) pertenecientes a 18 centros educativos, de los cuales 15 son centros públicos y 3 concertados. La mayor parte de los centros están ubicados en zonas urbanas, excepto seis de ellos que lo están en zonas o bien rurales o bien semi-urbanas. Se trata de colegios e institutos con un perfil de estudiantes y familias de nivel socioeconómico medio. De edades comprendidas entre los 9 y los 16 años, el 17.3% ($n = 216$) cursa 4.º de EP, el 14.9% ($n = 188$) cursa 5.º de EP, el 10.4%

($n = 131$) cursa 6.º de EP, el 15.4% cursa 1.º de ESO ($n = 194$), el 12.1% cursa 2.º de ESO ($n = 152$), el 14.5% cursa 3.º de ESO ($n = 182$) y el 15.4% cursa 4.º de ESO ($n = 194$).

Instrumentos

Para medir las variables vinculadas con la motivación e implicación en los deberes escolares se utilizó la *Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE)*, (véase, p. e. Núñez, Suárez et al., 2013; Núñez et al., 2014; Pan et al., 2013; Rosário et al., 2009; Valle et al., en prensa). Los motivos, intereses actitudes y percepciones que tiene el alumnado de los deberes escolares abarcó las siguientes variables: (a) *motivación intrínseca hacia los deberes*; (b) *interés por los deberes*; (c) *actitud hacia los deberes*; y (d) *percepción de utilidad de los deberes*. La motivación intrínseca hacia los deberes se evaluó mediante ocho ítems (p. e.: «hacer los deberes me ayuda a comprender lo que se está dando en clase») ($\alpha = .85$). El interés por los deberes se evaluó a través de tres ítems (p. e.: «creo que hacer los deberes en casa aumenta mi interés por las asignaturas») ($\alpha = .75$). La actitud hacia los deberes se evaluó mediante tres ítems (p. e.: «me encuentro de buen humor mientras estoy haciendo los deberes») ($\alpha = .77$). Los participantes respondieron a los diferentes ítems de estas variables motivacionales en una escala tipo likert que va desde 1 = totalmente falso, hasta 5 = totalmente cierto. Por último, la percepción de utilidad de los deberes se evaluó mediante la res-

puesta a un ítem en el que se pide la opinión del alumnado sobre los deberes, utilizando para ello una escala tipo likert con cinco alternativas (1 = no sirven para nada, hasta 5 = son muy útiles). Para conocer el grado de implicación en los deberes se recogió información de las siguientes variables: (a) cantidad de deberes que realiza habitualmente el alumnado; (b) tiempo dedicado a los deberes; y (c) aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. La estimación de la *cantidad de deberes realizados* por el alumnado se obtuvo mediante las respuestas a un ítem relativo a la cantidad de deberes realizados habitualmente, utilizando para ello una escala tipo likert con cinco alternativas (1 = ninguno, hasta 5 = todos). En cuanto al *tiempo diario dedicado a la realización de los deberes*, los estudiantes respondieron a tres ítems (en general, en una semana típica, en un fin de semana típico), ($\alpha = .73$), con la formulación general «¿Cuánto tiempo sueles dedicar a la realización de los deberes?», 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, 5 = más de dos horas. Finalmente, el *aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes* se evaluó a través de las respuestas a tres ítems (en general, en una semana típica, en un fin de semana típico), ($\alpha = .79$), en los que se les pedía que indicaran el nivel de aprovechamiento del tiempo dedicado habitualmente a los deberes, utilizando para ello la siguiente escala: 1 = lo desaprovecho totalmente, 2 = lo desaprovecho más

de lo que debiera, 3 = regular, 4 = lo aprovecho bastante, 5 = lo aprovecho totalmente.

El *rendimiento académico previo* se obtuvo mediante las calificaciones académicas del alumnado en Lengua Española, Lengua Inglesa y Matemáticas. La medida final de esta variable es resultado del promedio de las calificaciones en las tres materias mencionadas.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos durante el horario escolar por personal externo al centro, previo consentimiento del equipo directivo y de los profesores. Las variables relativas a los deberes escolares se obtuvieron en el curso 2013-2014 y el *rendimiento académico previo* en la evaluación final del curso 2012-2013.

Análisis de datos

Se realizó un análisis multivariado de covarianza (MANCOVA) tomando como factor el curso (con siete niveles) e introduciendo en el modelo el *rendimiento académico previo* como covariable (para controlar estadísticamente su efecto). Se contemplaron como variables dependientes la motivación intrínseca hacia los deberes, el interés por los deberes, la actitud hacia los deberes, la percepción de utilidad de los deberes, la cantidad de deberes realizados, el tiempo dedicado a los deberes y el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes.

Como medida del tamaño del efecto se ha utilizado el coeficiente eta-cuadrado parcial (η_p^2), ya que es uno de los procedimientos más utilizados habitualmente dentro de la investigación educativa (Sun, Pan, y Wang, 2010). Para la interpretación de los tamaños del efecto se utiliza el criterio establecido en el trabajo clásico de Cohen (1988), en base al cual un efecto es pequeño cuando $\eta_p^2 = .01$ ($d = .20$), el efecto es medio cuando $\eta_p^2 = .059$ ($d = .50$) y el tamaño del efecto es grande si $\eta_p^2 = .138$ ($d = .80$).

Resultados

En la Tabla 1 se incluyen los coeficientes de correlación así como las medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de las variables analizadas en este trabajo. Según el criterio de normalidad de la distribución propuesto por Finney y DiStefano (2006), con valores máximos de 2 para la asimetría y 7 para la curtosis, se puede concluir que las variables incluidas en este trabajo presentan distribuciones normales.

Una vez controlado el efecto del *rendimiento académico previo* [λ Wilks = .850, $F(7, 1243) = 31.33$; $p < .001$, $\eta_p^2 = .150$; tamaño del efecto grande], los resultados reflejan la existencia de diferencias estadísticamente significativas, en función del curso, en las variables motivacionales y de implicación en los deberes escolares [λ Wilks = .551, $F(42, 5834) = 18.81$; $p < .001$, $\eta_p^2 = .095$]. En base a los criterios mencionados, el tamaño del efecto es medio.

Tabla 1

Medias, Desviaciones Típicas, Asimetría, Curtosis y Matriz de Correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. MOT_INTR	—								
2. INT_DE	.73**	—							
3. ACT_DE	.63**	.71**	—						
4. PER_UTIL_DE	.63**	.62**	.52**	—					
5. C_DE(R)	.45**	.40**	.34**	.39**	—				
6. T_DE	.05	.05	-.04	.06*	.21**	—			
7. AP_DE	.47**	.47**	.42**	.41**	.45**	.02	—		
8. RA	.30**	.23**	.16**	.23**	.40**	.03	.29**	—	
9. CUR	-.51**	-.50**	-.54**	-.43**	-.34**	.22**	-.39**	-.26**	—
<i>M</i>	3.85	3.17	2.59	3.88	4.31	2.83	3.61	3.12	6.97
<i>DT</i>	0.82	1.15	1.07	1.09	.96	1.20	1.07	1.27	2.09
Asimetría	-0.66	-0.20	0.38	-0.80	-1.41	0.24	-0.55	-0.11	0.00
Curtosis	-0.02	-0.88	-0.68	-0.07	1.15	-0.85	-0.26	-1.26	-1.34

Nota. MOT_INTR (Motivación Intrínseca hacia los deberes); INT_DE (Interés por los Deberes); ACT_DE (Actitud hacia los Deberes); PER_UTIL_DE (Percepción de Utilidad de los Deberes); C_DE(R) (Cantidad de Deberes Escolares Realizados, de los prescritos); T_DE (Tiempo Dedicado a los Deberes Escolares); AP_DE (Aprovechamiento del Tiempo Dedicado a los Deberes Escolares); RA (Rendimiento Académico); CUR (Curso).

* $p < .05$. ** $p < .01$.

En relación a la relevancia del rendimiento previo en este diseño, señalar que el rendimiento académico previo se encuentra relacionado significativamente con la cantidad de deberes realizados [$F(1, 1249) = 178.31, p < .001, \eta_p^2 = .125$], con el tiempo dedicado a los deberes [$F(1, 1249) = 16.76, p < .001, \eta_p^2 = .013$], con el aprovechamiento del tiempo [$F(1, 1249) = 53.36, p < .001, \eta_p^2 = .041$], con la motivación intrínseca hacia los deberes [$F(1, 1249) = 49.04, p < .001, \eta_p^2 = .038$], con el interés hacia los deberes [$F(1, 1249) = 16.51, p < .001, \eta_p^2 = .013$], y con la percepción de utilidad de los deberes [$F(1, 1249) = 22.54, p < .001, \eta_p^2 = .018$]. De todas estas variables, la

que mantiene una relación más fuerte con el rendimiento académico previo es la cantidad de deberes (12.5% de varianza explicada).

Pero, aun controlando el efecto del rendimiento académico previo, sigue habiendo una cantidad importante de varianza de cada variable dependiente que está asociada al curso. Así, existen diferencias significativas en función de la variable curso en la cantidad de deberes realizados [$F(6, 1249) = 21.13, p < .001, \eta_p^2 = .092$], en el tiempo dedicado [$F(6, 1249) = 20.11, p < .001, \eta_p^2 = .088$] y en el aprovechamiento del tiempo [$F(6, 1249) = 27.99, p < .001, \eta_p^2 = .119$]. Al mismo tiempo, tam-

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos (Media, Desviación Típica) correspondientes a las Variables Vinculadas con la Motivación e Implicación en los Deberes Escolares en Función del Curso

	4.º EP		5.º EP		6.º EP		1.º ESO		2.º ESO		3.º ESO		4.º ESO	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Variables motivacionales														
Motivación intrínseca deberes	4.49	0.56	4.22	0.67	4.06	0.62	3.78	0.79	3.65	0.73	3.42	0.77	3.26	0.77
Interés deberes	4.07	0.89	3.67	0.99	3.42	0.96	3.05	1.09	2.85	1.04	2.65	1.02	2.39	1.01
Actitud deberes	3.61	0.96	3.09	1.01	2.73	0.88	2.38	0.96	2.17	0.84	2.13	0.86	1.89	0.69
Percepción utilidad deberes	4.60	0.78	4.34	0.93	4.08	0.94	3.78	1.05	3.52	1.08	3.47	1.09	3.30	1.00
Implicación en los deberes escolares														
Cantidad de deberes realizados	4.69	0.69	4.63	0.77	4.52	0.75	4.38	0.90	4.37	0.83	3.83	1.09	3.81	1.10
Tiempo dedicado deberes	2.18	1.07	2.71	1.18	2.75	1.12	3.05	1.16	3.17	1.08	3.07	1.16	3.02	1.29
Aprovechamiento tiempo deberes	4.26	0.88	4.00	0.95	3.85	0.93	3.50	1.09	3.39	1.04	3.10	0.97	3.14	1.02

bien hay diferencias significativas en función del curso en la motivación intrínseca [$F(6, 1249) = 60.55, p < .001, \eta_p^2 = .225$], en el interés hacia los deberes [$F(6, 1249) = 58.78, p < .001, \eta_p^2 = .220$], en la actitud hacia los deberes [$F(6, 1249) = 84.41, p < .001, \eta_p^2 = .288$] y en la percepción de utilidad de los deberes [$F(6, 1249) = 38.18, p < .001, \eta_p^2 = .15$]. Los tamaños del efecto son grandes en todas las variables relacionadas con la motivación hacia los deberes escolares y medios para las variables vinculadas con la implicación.

Tomando en cuenta las medias de las variables (ver Tabla 2), los resul-

tados encontrados muestran una disminución progresiva en todas las variables vinculadas con la motivación hacia los deberes a medida que cursan niveles más altos. Esa misma pauta se produce también en la cantidad de deberes realizados y en el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes, aunque en este último caso se mantiene relativamente constante en los dos últimos cursos de ESO. Por otra parte, el tiempo dedicado a los deberes se incrementa progresivamente a medida que el alumnado pertenece a cursos superiores, si bien esta pauta disminuye en tercero y cuarto curso de ESO (ver Tabla 2).

Discusión

Este estudio hace varias contribuciones importantes a la investigación sobre los deberes escolares. En primer lugar, se comprueba que existen diferencias estadísticamente significativas en función del curso en la motivación e implicación del alumnado en los mismos. En consonancia con gran parte de la investigación previa, se encuentra que el alumnado de los cursos más altos está menos interesado en los deberes y su actitud hacia ellos se va volviendo más negativa conforme pasan los años. Una posible explicación de esto pueden ser los factores contextuales que intervienen en la realización de los deberes (p. e. Rogers y Hallam, 2006; Xu, 2006; Xu y Corno, 2006). Concretamente, es probable que el alumnado más joven, al realizar los deberes escolares acompañado, esté más motivado que los mayores al hacerlos solos; lo cual estaría en consonancia con lo hallado por Leone y Richards (1989), quienes indican que la motivación de los adolescentes difiere dependiendo de quiénes son sus compañeros mientras están haciendo los deberes. En un trabajo previo y de resultados similares, Shumow, Schmidt y Kackar (2008) encontraron que los adolescentes muestran más afecto positivo cuando hacen los deberes acompañados que solos. Por tanto, los resultados de este estudio deberían tomarse con cierta cautela al no haber incluido en la estrategia de análisis la variable de acompañamiento parental.

Por otro lado, se puede observar que el estudiantado, conforme cursa niveles más altos, tiene menos moti-

vación intrínseca hacia a los deberes y los percibe menos útiles. La teoría de la expectativa-valor (Eccles, Adler, y Meece, 1984; Eccles y Wigfield, 2002) es especialmente adecuada para explicar los aspectos motivacionales de la conducta hacia los deberes escolares (Trautwein y Köller, 2003), y como tal, sugiere que el estudiantado está más dispuesto a involucrarse en aquellas tareas que percibe emocionalmente gratificantes, valiosas y donde el esfuerzo «vale la pena» (Warton, 2001). Posiblemente, el problema del alumnado de la ESO no está tanto en la falta de comprensión de los beneficios que los deberes pueden proporcionarles, como en la percepción de que los costes asociados inmediatos pueden ser mayores que los beneficios potenciales (Coutts, 2004). Esta situación se ve agravada por la tendencia de las políticas y prácticas que fomentan la motivación extrínseca en lugar de la intrínseca a través de los tipos de actividades que requieren los deberes escolares (Coutts, 2004). Por lo tanto, los deberes escolares no deben asignarse simplemente por norma, como una rutina, o porque suponemos que son una buena práctica (Sallee y Rigler, 2008), sino que deben ser diseñados para cultivar el aprendizaje y el desarrollo (Kohn, 2006). Al igual que cualquier otro aspecto de la educación, los estudiantes y las estudiantes tienen que entender por qué están aprendiendo algo y cómo los beneficiará en el mundo real. Así, si los estudiantes comprenden cómo pueden los deberes escolares afectar a su rendimiento, su actitud hacia ellos mejoraría, al igual que su interés, percepción de utilidad y motivación.

Los resultados de este estudio también sugieren que la implicación covaría con el curso. Concretamente, la cantidad de deberes realizados y el aprovechamiento del tiempo disminuyen a medida que el alumnado avanza de curso, tal y como habían mostrado los resultados de otras investigaciones (Cooper et al., 2000; Hong et al., 2009; Núñez, Suárez et al., 2013, Regueiro et al., 2014).

Sin embargo, la tendencia es diferente en cuanto al tiempo dedicado a los deberes, que se incrementa a medida que el alumnado pertenece a cursos más altos, aunque se mantiene constante en los dos últimos cursos de Secundaria. Este incremento mantiene una trayectoria inversa y aparentemente paradójica en comparación con la cantidad de deberes realizados, la cual disminuye en cursos superiores. Esto puede deberse a que la variable aprovechamiento del tiempo también disminuye cuando el alumnado cursa niveles más altos. Un peor aprovechamiento del tiempo implica dedicar más tiempo a los deberes (Núñez, Suárez et al., 2013) pese a que la cantidad de tareas que realizan haya disminuido respecto de cursos inferiores, probablemente debido a la falta de implicación y persistencia ante los deberes que demuestran el alumnado de mayor edad (Hong et al., 2009).

Asimismo, se ha controlado la variable rendimiento académico previo como covariable para estudiar su relación con las variables estudiadas, demostrando que, en consonancia con nuestra hipótesis de partida, el rendimiento académico previo está significativamente relacionado con las va-

riables de implicación y con tres de las variables vinculadas con la motivación (motivación intrínseca, interés y percepción de utilidad). Especialmente, la variable cantidad de deberes realizados es la que se ve más influenciada por el mismo. Tal y como apuntan otros estudios (Cooper et al., 2001; Núñez, Suárez et al., 2013; Trautwein et al., 2002; Trautwein y Lüdtke, 2009), la mayor cantidad de tareas realizadas es un predictor de mejor rendimiento académico.

Indudablemente, las conclusiones extraídas deben ser contempladas teniendo en cuenta algunas de las limitaciones de este trabajo. Por un lado, los resultados han de interpretarse con cautela debido a la utilización de datos de auto-informe, ya que a pesar de ser un procedimiento útil para entender los pensamientos de los participantes y las conductas percibidas, hay que reconocer que tiene sus limitaciones (Blazer, 2009). Por otro lado, también hay que mencionar el carácter transversal del estudio realizado, el cual es menos eficiente y menos potente estadísticamente que los estudios longitudinales.

Los resultados encontrados son un síntoma más de la grave situación que vive nuestro sistema educativo y que, en este caso, se manifiesta en un deterioro progresivo en dos pilares importantes para el aprendizaje, como son la motivación y la implicación del alumnado en los deberes escolares. Así, este descenso en las variables motivacionales del estudiantado a medida que suben de curso debería ayudar a analizar qué se está haciendo mal en las prácticas educativas. Cómo conseguir que se aborden los deberes

con mayor motivación y, sobre todo, cómo mantener viva esa motivación a lo largo de la escolaridad, puede ser uno de los principales retos de futuros trabajos de investigación. No obstante, para ello sería necesario indagar primero en los condicionantes de esta tendencia tan negativa: por qué cada vez está menos motivado el alumnado para hacer los deberes, por qué a medida que se asciende de curso el alumnado percibe los deberes como menos útiles, por qué la actitud hacia los deberes es más negativa, etc. Se considera, pues, que la búsqueda de estas variables o factores puede estar principalmente en dos contextos: escolar (p. e., el tipo de deberes que se prescriben, el tipo de feedback que el profesorado aporta respecto de los deberes que prescriben y de las contingencias —qué valor instrumental tiene realizar los deberes, qué ocurre si los hacen todos y bien, qué ocurre si no se hacen todos o se hacen mal) y familiar (p. e., el tipo de implicación familiar, las condiciones en las que se realizan los deberes escolares, como son la cantidad de actividades extraescolares diarias, la disponibilidad de un espacio propio para hacer los deberes, etc.)—.

Finalmente, comprobado que el rendimiento académico previo está

significativamente relacionado con las variables motivacionales y de implicación en los deberes escolares, sería interesante que en futuros estudios se intentara clarificar esta relación. En concordancia con esto, quizás habría una pregunta por responder: ¿el descenso observado ocurre independientemente del nivel de rendimiento del alumno o existe interacción entre rendimiento previo y nivel de implicación y motivacional en los deberes escolares? Es decir, se trata de saber si el descenso progresivo con el paso de los cursos ocurre con independencia del nivel de rendimiento del alumnado o, por el contrario, la tendencia varía según su nivel de rendimiento.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación del proyecto de investigación EDU2013-44062-P, perteneciente al Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (MINECO) y al financiamiento recibido por la primera autora en el Programa FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y en las Ayudas para Estancias Predoctorales INDITEX-UDC 2014.

Referencias

Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189-196. doi: 10.1207/s15430421tip4303_4

Blazer, C. (2009). *Literature review: Homework*. Miami: Miami Dade County Public Schools. Recuperado de <http://drs.dadeschools.net/LiteratureReviews/Homework.pdf>

- Bryan, T., y Nelson, C. (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 488-499. doi: 10.1177/002221949402700804
- Bryan, T., Nelson, C., y Mathur, S. (1995). Homework: A survey of primary students in regular, resource, and self-contained special education classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 85-90. doi: 10.1177/002221949402700804
- Chen, C., y Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination. *Child Development*, 60, 551-561. doi: 10.1111/j.1467-8624.1989.tb02736.x
- Cleary, T., y Chen, P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47, 291-314. doi: 10.1016/j.jsp.2009.04.002
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91. doi: 10.3102/0034654308325185
- Cooper, H. (2001a). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd ed.). California: Corwin Press.
- Cooper, H. (2001b). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153. doi: 10.1207/S15326985EP3603_1
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., y Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-200. doi: 10.1080/00220970109600655
- Cooper, H., Lindsay, J., y Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487. doi: 10.1006/ceps.1999.1036
- 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. doi: 10.3102/00346543076001001
- Cooper, H., y Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153. doi: 10.1207/S15326985EP3603_1
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548. doi: 10.1086/499654
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory into Practice*, 43, 182-187. doi: 10.1207/s15430421tip4303_3
- De Jong, R., Westerhof, K. J., y Creemers, B. P. M. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. *Educational Research and Evaluation*, 6, 130-157. doi: 10.1076/1380-3611-(200006)6:2;1-E;F130
- Eccles, J. S., Adler, T., y Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43. doi: 10.1037/0022-3514.46.1.26
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Finney S. J., y DiStefano C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modelling. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modelling. A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Gill, B. P., y Schlossman, S. L. (2004). Villain or Savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory into Practice*, 43(3), 174-181. doi: 10.1207/s15430421tip4303_2
- Hong, E. (2001). Homework style, homework environment, and academic achievement. *Learning Environments Research*, 4(1), 7-23.
- 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. doi: 10.1016/j.lindif.2008.11.009
- Keith, T. Z., y Benson, M. J. (1992). Effects of manipulable influences on high school grades across five ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 86(2), 85-93. doi: 10.1080/00220671.1992.9941144
- Kohn, A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Philadelphia, PA: Da Capo Press.
- Leone, C. M., y Richards, H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18(6), 531-548. doi: 10.1007/BF02139072
- Linnenbrink, E. A., y Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: Un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- 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(4), 295-317. doi: 10.1023/A:1009680513901
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2013). Incidencia de las tareas para casa en el rendimiento académico. Un estudio con estudiantes iberoamericanos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-178. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6156
- Núñez, J., Rosário, P., Vallejo, G., y González-Pienda, J. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 11-21. doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.10.002
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Mourao, R., y Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*. doi: 10.1080/01443410.2013.817537
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., y Valle, A. (2014). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement. *The Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00220671.2013.878298
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology: Developing learners* (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- 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.
- Patall, E., Cooper, H., y Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101. doi: 10.3102/0034654308325185
- Pintrich, P., y De Groot, A. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33

- Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2014). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Manuscrito enviado para su publicación.*
- Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Suárez, N. (2014). Cambios en la implicación en los deberes escolares a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Manuscrito enviado para su publicación.*
- Rogers, L., y Hallam, S. (2006). Sex differences in approaches to studying for the GCSE among high achieving pupils. *Educational Studies*, 32(1), 59-71. doi: 10.1080/03055690500415985
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37-44.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A.,... Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- Rosário, P., Núñez, J., Valle, A., González-Pienda, J., y Lourenço, A. (2013). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, self-regulated learning strategies, and mathematics achievement: A structural equation model. *European Journal of Psychology of Education*. doi: 10.1007/s10212-012-0167-9
- Sallee, B., y Rigler, N. (2008). Doing our homework on homework: How does homework help? *English Journal*, 98(2), 45-51.
- Schunk, D. H., y Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Sharp, C., Keys, W., y Benefield, P. (2001). *Homework: a review of recent research*. Windsor: NFER.
- Shumow, L., Schmidt, J. A., y Kackar, H. (2008). Adolescents' experience doing homework: Associations among context, quality of experience and outcomes. *The School Community Journal*, 18(2), 9-27.
- Sun, Sh., Pan, W., y Wang, L. L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 989-1004. doi: 10.1037/a0019507
- Trautwein, U., y Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement: still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 116-145.
- 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. doi: 10.1006/ceps.2001.1084
- 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. doi: 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. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00921.x

- 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. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.438
- 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. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.09.001
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R., Rodríguez, S., Rosário, P., e Inglés, C. (2013). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology*. doi: 10.1080/01443410.2013.819072
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (en prensa). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*.
- Wagner, P., Schober, B., y Spiel, C. (2008). Time students spend working at home for school. *Learning and Instruction*, 18(4), 309-320. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.03.002
- Walberg, H. J. (1991). Does homework help? *The School Community Journal*, 1(1), 13-15.
- 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 teacher, afterschool program staff, and parent leaders*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Warton, P. M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 213-221. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01238.x
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165. doi: 10.1207/S15326985EP3603_2
- 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. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.451
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106(9), 1786-1803. doi: 10.1111/j.1467-9620.2004.00405.x
- Xu, J. (2006). Gender and homework management reported by high school students. *Educational Psychology*, 26(1), 73-91.
- Xu, J. (2007). Middle-School homework management: More than just gender and family involvement. *Educational Psychology*, 27(2), 173-189. doi: 10.1080/01443410601066669
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 34-39. doi: 10.1016/j.lindif.2009.11.001
- Xu, J., y Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *The Teachers College Record*, 100(2), 402-436. doi: 10.1111/j.1467-9620.2004.00405.x
- Xu, J., y Corno, L. (2006). Sex, family help, and homework management reported by rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 1-13.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.),

- Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2005). Students' perceived responsibility and completion of homework: The role of self-regulatory beliefs and processes. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417. doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.05.003

Bibiana Regueiro, Becaria FPU, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de A Coruña (España). Es miembro del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la motivación e implicación en los deberes escolares y sus relaciones con el aprendizaje y el rendimiento académico.

Natalia Suárez, Becaria de FPI, en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo (España). Su principal línea de investigación se centra en el estudio de las relaciones entre tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico.

Antonio Valle, Catedrático de Psicología de la Educación y Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña (España). Es coordinador del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidad de A Coruña. Sus principales líneas de investigación se centran en la motivación académica, los deberes escolares, las estrategias de estudio y el aprendizaje autorregulado. Actualmente es responsable de un proyecto de investigación del MINECO (Ref. proyecto: EDU2013-44062-P) sobre la relación entre los deberes escolares y el rendimiento académico.

José Carlos Núñez, Catedrático de Dificultades de Aprendizaje de la Universidad de Oviedo (España) y Director del Departamento de Psicología. Sus principales líneas de investigación son: a) dimensiones psicológicas y educativas del aprendizaje autorregulado en contextos educativos; b) deberes escolares; c) dificultades del aprendizaje escolar y TDAH. Ha participado en proyectos de investigación de convocatorias autonómicas (Universidad de Oviedo, Fondos regionales), nacionales (CIDE, MCyT, MEC) e internacionales (FONDECYT).

Pedro Rosário, Profesor Titular de Psicología de la Educación de la Universidad de Minho (Portugal). Sus principales líneas de investigación son: a) dimensiones psicológicas y educativas del aprendizaje autorregulado; c) tareas para casa; b) procesos de autorregulación en ambientes de aprendizaje tecnológicos y en pizarras electrónicas. Tiene numerosas publicaciones en su país y en el extranjero en cualquiera de las dos líneas de investigación. Es el investigador principal del grupo GUIA (www.guia-psiedu.com).

Fecha de recepción: 04-09-2014

Fecha de revisión: 08-11-2014

Fecha de aceptación: 16-11-2014

