



Universidad de Oviedo

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

GRADO EN PSICOLOGÍA

2023-2024

**Los deberes escolares: validación de una escala de
evaluación de los enfoques de aprendizaje**

**School homework: validation of a learning approach
evaluation scale**

TRABAJO EMPÍRICO

XELA FERNÁNDEZ MUÑOZ DE LEÓN

Oviedo, junio 2024

Resumen

Los deberes son una parte muy importante del sistema educativo y, aunque se trata de un tema muy estudiado, existe un vacío en cuanto a las implicaciones que tienen los enfoques de aprendizaje a la hora de realizarlos. La única referencia que encontramos sobre esto es la *Homework Approach Scale* (Yang et al., 2024), realizada a estudiantes chinos de 7º y 8º grado; por tanto, el objetivo de este trabajo es adaptar esta escala y validarla en población española. Se han utilizado diferentes escalas para medir los enfoques (HAS), para la orientación a metas (HGOS) y para medir el rendimiento se ha utilizado la calificación en base 10 de matemáticas y de las asignaturas principales. Los resultados muestran que en la escala HAS sí existen dos factores (enfoque profundo y superficial) y, además, están relacionados significativamente y negativamente; es decir, un uso prioritario de uno de estos enfoques implica el escaso uso del otro. Se ha probado la invarianza de la escala para el género y, además, se ha observado diferencias con el avance de grado (aumenta el enfoque superficial) aunque difiere según el género ya que los niños usan más este enfoque que las niñas.

Abstract

Homework is a very important issue of the educational system and, although it is a widely studied topic, there is a gap in between the implications of learning approaches while doing it. The only reference we found on this area is the Homework Approach Scale (Yang et al., 2024), carried out on Chinese students in 7th and 8th grade; therefore, the objective of this work is to adapt this scale and validate it in the Spanish population. Different scales have been used to measure the approaches (HAS), for goal orientation (HGOS) and to measure performance, the students grades of mathematics and the main subjects. The results show that there are two factors in the HAS scale (deep and superficial approach) and, in addition, they are significantly and negatively

related; that is to say that a priority use of one of these approaches implies a scarce use of the other. The invariance of the scale for gender has been tested and, in addition, differences have been observed with grade advancement (the superficial approach increases) although it differs according to gender since boys use this approach more than girls.

Introducción

Los deberes escolares son tareas que asigna el profesor a los alumnos para realizar en casa, de forma que complementen la materia que se ha trabajado en clase (Valle et al, 2015). Se trata de una parte crucial en el proceso educativo y sirven de apoyo al desarrollo personal y escolar de los alumnos. Los deberes desempeñan un papel muy importante en el rendimiento académico (Valle et al, 2015). Múltiples estudios demuestran que se trata de una herramienta muy útil cuando se emplea de forma que ayuda a reforzar lo aprendido al practicar y repetir lo que explica el profesor. Además, los deberes contribuyen a desarrollar la autonomía (Hong et al, 2011) y ayudan a trabajar la responsabilidad y la organización del alumno al tener que organizar las tareas pendientes en torno a una fecha de entrega límite.

Sabiendo esto y, aunque la evidencia científica parece mostrar que en líneas generales los deberes son muy importantes y reportan beneficios en el alumnado, dependiendo de cómo se planteen puede tener unos resultados u otros. Hay muchos factores que pueden afectar, como la ayuda de los padres (sobre todo en las etapas más tempranas), la intención del alumno al realizarlos, el feedback que reciben del profesor... por ello existen muchas formas de hacer los deberes. Este trabajo pretende poner el foco principalmente en cómo afecta la intencionalidad o finalidad con la que se hagan y qué resultados se obtienen según la meta que tenga el alumno a la hora de realizarlos. Se pueden hacer con la única intención de cumplir con las tareas asignadas

para no suspender o, por el contrario, hay alumnos que buscan realizar las tareas de forma que les ayuden a comprender lo que están haciendo y así ser capaces de tener un conocimiento más amplio sobre la materia.

Estas diferencias en los procesos de aprendizaje suponen que cada persona adquiera unas estrategias diferentes a la hora de realizar las tareas y aprender. Esto es lo que se denomina enfoques de aprendizaje (Yang et al, 2024), y cambian la forma en la que los alumnos llevan a cabo las tareas o estudian para las materias.

Teniendo esto en cuenta y poniendo el foco en las metas del alumno, se puede diferenciar entre enfoque profundo y enfoque superficial (Yang et al, 2024). A la hora de hacer los deberes estos enfoques se ponen de manifiesto y, en consecuencia, en los resultados del aprendizaje y en el rendimiento de los alumnos.

El enfoque profundo busca hacer los deberes de una forma más significativa, esto supone más implicación y esfuerzo por parte del alumno ya que trata de comprender e incorporar la información entendiendo el por qué y cómo conectar unos conceptos con otros, el objetivo es aprender y adquirir nuevas habilidades de aprendizaje. Por otro lado, en el enfoque superficial el alumno se centra simplemente en memorizar la información sin llegar a entenderla ya que lo que busca en este caso es conseguir la calificación necesaria o entregar a tiempo la tarea sin preocuparse de aprender o adquirir conocimientos de ella (Hassall & Joyce, 2001). Por todo ello es relevante no sólo evaluar la importancia de estas tareas sino evaluar también el impacto que tiene en el rendimiento escolar la forma de hacerlas.

Debido a esta diferencia de enfoques y que se ha estudiado en múltiples trabajos la repercusión de los deberes en el aprendizaje (Ozyildirim, 2022), incluso cómo influye la implicación de los padres en ellos (Nuñez et al., 2021); podemos observar que en estos estudios no se tiene en cuenta el tipo de enfoque con el que se realizan, por lo que

realmente estaríamos metiendo en el mismo grupo a los alumnos que simplemente entregan la tarea y a los que buscan aprender y se esfuerzan en entenderlo.

Nos encontramos, por tanto, ante un vacío ya que no existen cuestionarios específicos para valorar esto en español y, si bien existen algunos estudios sobre enfoques, están hechos en otros países. La escala de Yang et al (2024) se ha realizado con estudiantes de China, y aunque esto puede ayudar a ver qué implicaciones tienen los enfoques en el rendimiento, no podemos aplicarlo directamente sin tener en cuenta las múltiples diferencias culturales que separan a los estudiantes españoles de esa muestra ya que esas diferencias también afectan a la forma de llevar a cabo las tareas.

En consecuencia, el objetivo de este estudio es estudiar la validez y fiabilidad de la escala Homework Approach Scale (HAS) en estudiantes españoles del último ciclo de Educación Primaria (5º y 6º de Primaria) y de los dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria (1º a 4º de ESO). El interés de este estudio radica en que la escala HAS fue diseñada con estudiantes de China, pero no ha sido validada en otros posibles contextos culturalmente diferentes al chino, como el español. Dado que el tópico objeto de este estudio es de (los deberes) es de gran interés en el contexto educativo español, parece muy útil para futuras investigaciones disponer de la versión española de la escala HAS. Por ello, este estudio aportará la versión española de la escala HAS, así como información sobre su fiabilidad y validez. Además, se tiene en cuenta la orientación a los objetivos (rendimiento o aprendizaje) de los estudiantes al realizar los deberes y su relación con su orientación hacia el aprendizaje. Esto ha sido estudiado en trabajos previos (Xu, 2024) pero solo en población china y en estudiantes de 7º y 8º (1º y 2º de ESO).

En relación a esto, se plantearon las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1 (H1): Tomando como referencia los resultados del estudio de Yang et al, (2022), como se muestra en la Figura 1, la HAS está conformada por dos factores (enfoque profundo y superficial de las tareas), relacionados entre sí, pero independientes. En este sentido, un modelo unidimensional ajustará peor que un modelo bifactorial.

Hipótesis 2 (H2): También con base en los datos aportados por el estudio de Yang et al. (2022), los enfoques profundo y superficial de las tareas deberían estar relacionados de forma negativa y significativa.

Hipótesis 3 (H3): Asimismo, con base en los resultados aportados por Yang et al. (2022), la estructura de la HAS debería ser invariante en cuanto a género. No se plantea invariancia para grado ya que en el estudio de Yang et al. solo se evalúa a estudiantes de 7° y 8° grado, mientras que en el estudio actual se evalúa de 5° a 10° grado.

Hipótesis 4 (H4): Existen diferencias de género y de grado en el nivel de enfoque de los estudiantes en las tareas escolares. En principio, según los resultados de Yang et al (2022), las mujeres, en comparación con los hombres, puntúan más alto en el enfoque profundo y menos en el enfoque superficial. Por su parte, y con base en los resultados generales de la investigación sobre enfoques de estudio (p. ej., Rosário et al, 2013), a medida que avanza el grado, el enfoque profundo disminuye y el enfoque superficial aumenta.

Hipótesis 5 (H5): Según los resultados de estudios previos (p. ej., Bembenutty & White, 2013; Núñez et al., 2014; Valle et al., 2017; Xu, 2024), el uso predominante de un enfoque profundo en las tareas escolares debería estar relacionado positiva y significativamente con una orientación hacia el aprendizaje en las tareas escolares y el rendimiento académico (matemático y rendimiento general), y negativamente relacionado con una orientación hacia el rendimiento.

Hipótesis 6 (H6): Con base en los resultados de los estudios antes mencionados, también se espera que el uso predominante de un enfoque de tareas superficiales se relacione positiva y significativamente con una orientación motivacional hacia el desempeño de las tareas, pero negativamente con el desempeño académico (logro matemático y general).

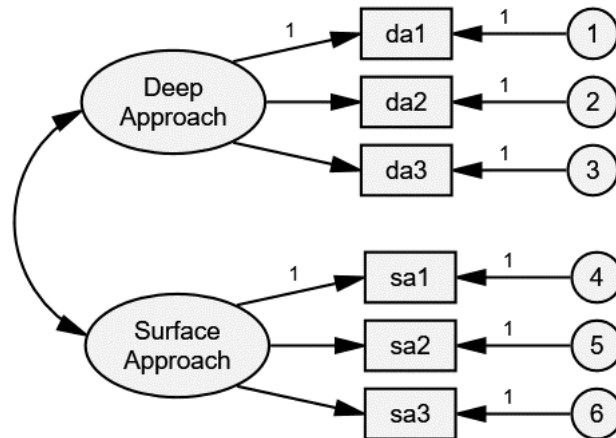


Figura 1. Estructura factorial de la Escala de Enfoques de Tareas (HAS).

Método

Participantes

La muestra del estudio está formada por 1.024 estudiantes de diversos centros educativos del norte de España. Del total de la muestra, 540 eran hombres y 484 mujeres. Los estudiantes cursaban 5º de Educación Primaria ($n = 147$), 6º de Educación Primaria ($n = 123$), 1º Educación Secundaria Obligatoria ($n = 209$), 2º de Educación Secundaria Obligatoria ($n = 202$), 3º de Educación Secundaria Obligatoria ($n = 177$) y 4º de Educación Secundaria Obligatoria ($n = 166$). Los estudiantes asisten a centros educativos públicos ubicados en zonas urbanas. La gran mayoría de las familias de estos estudiantes tienen un nivel sociocultural medio (15,93% alto, 74,98% medio y 9,09% medio-bajo).

Instrumentos

Homework Approaches Scale (HAS). Los enfoques de los deberes se midieron con la escala HAS (Yang et al., 2022). La HAS está formada por dos factores (enfoque

profundo y enfoque superficial) de tres ítems cada uno. Un ítem del enfoque profundo es, por ejemplo, “Cuando hago mis deberes de matemáticas pienso en diferentes formas de resolver un problema de matemáticas”, y uno del enfoque superficial, por ejemplo, “Generalmente restrinjo mis deberes de matemáticas a lo que se establece específicamente, ya que creo que no es necesario hacer nada extra”. La escala de respuesta es de tipo Likert de siete puntos (1 = totalmente en desacuerdo, ..., 7 = totalmente de acuerdo). Los resultados del estudio de Yang et al. (2022) respaldan un modelo estructural de dos factores ($MLR\chi^2 = 20.953$; $df = 8$; CFI = .987; TLI = .975; RMSEA = .057; SRMR = .032). La HAS también mostró validez concurrente ya que el enfoque profundo se asoció positiva y significativamente con la finalización de los deberes ($r = .39$; $p < .001$) y con el rendimiento matemático ($r = .33$; $p < .001$), mientras que el enfoque superficial se asoció negativa y significativamente con la finalización de los deberes ($r = -.20$; $p < .001$) y con el rendimiento matemático ($r = -.22$; $p < .001$). La correlación entre ambos factores fue negativa y estadísticamente significativa ($r = -.145$; $p < .001$). La fiabilidad de las dos dimensiones de la HAS es adecuada: enfoque profundo ($\alpha = .79$) y enfoque superficial ($\alpha = .80$).

Homework Goal Orientation Scale (HGOS). Para evaluar la orientación a las metas se utilizó la escala HGOS (Sun et al., 2018). Esta escala evalúa dos tipos de orientaciones motivacionales: metas de enfoque de aprendizaje (cuatro ítems) y metas de enfoque de rendimiento (tres ítems). Ejemplos de ítems son: “Quiero aprender lo máximo posible con mis deberes de matemáticas” (metas de aprendizaje) o “Mi objetivo al hacer mis deberes de matemáticas es obtener una mejor nota que la mayoría de los demás estudiantes” (metas de rendimiento). Los resultados del estudio de Sun et al. (2018) indicaron que la HGOS tiene validez estructural ($MLR\chi^2 = 14.307$; $df = 13$; CFI = .999; RMSEA = .012; SRMR = .020). La correlación entre las dos dimensiones es

positiva y estadísticamente significativa ($r = .575, p < .001$). La escala también mostró validez concurrente (por ejemplo, el aprendizaje de matemáticas se asoció más fuerte con el esfuerzo puesto en completar los deberes que con las metas de rendimiento, así como con la gestión de las emociones y el rendimiento en matemáticas). La fiabilidad de las dos dimensiones de la HGOS es adecuada: metas de aprendizaje ($\alpha = .86$) y metas de rendimiento ($\alpha = .75$).

Rendimiento académico. Se obtuvo el rendimiento académico de la asignatura de matemáticas, así como de las cuatro asignaturas principales (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua). Las puntuaciones están en base 10 (mínimo = 0, máximo = 10) y se obtuvieron a partir de la puntuación obtenida en el examen posterior a la aplicación del cuestionario en el año académico 2023-2024.

Procedimiento

Inicialmente se han traducido al español los seis ítems de la escala (originalmente en inglés). El procedimiento seguido para la traducción de los ítems de la escala ha sido una doble traducción por parte de dos expertos en lengua inglesa y dos expertos en psicología educativa. Los expertos pasaron del inglés al español y del español al inglés con el fin de verificar la correspondencia exacta. Posteriormente, los dos expertos en psicología educativa revisaron la formulación de los ítems para asegurar su coherencia con los procesos a evaluar. Esta escala se ha administrado junto con otras con una duración total aproximada de 30 minutos.

Análisis de los datos

Los datos derivados de esta investigación fueron procesados en varias etapas. Inicialmente, se analizaron los estadísticos descriptivos y la matriz de correlaciones. Hubo pocos valores perdidos (1,07% en total), y se utilizó el procedimiento de máxima verosimilitud para completar la información. Para estudiar las dos primeras hipótesis, se

realizaron análisis factoriales confirmatorios mediante el programa Mplus 8.7. Para estudiar la tercera hipótesis, se realizaron análisis de invarianza multigrupo (para género y curso). En relación con la invarianza de medida y sus niveles, se evaluaron siguiendo las recomendaciones de Cheung y Rensvold (2002): $\Delta CFI \leq .01$ y $\Delta RMSEA \leq .015$. La cuarta hipótesis se abordó mediante análisis de varianza. Respecto al estudio de la quinta y sexta hipótesis, se realizó análisis de correlación y análisis de regresión con SPSS.27. Los resultados de los análisis factoriales confirmatorios se evaluaron según los criterios típicamente utilizados: Chi-cuadrado, TLI, CFI, SRMR y RMSEA. Existe evidencia de un buen ajuste cuando χ^2 tiene $p > .05$, AGFI y $TLI \geq .90$, $CFI \geq .95$, SRMR y $RMSEA \leq .06$. La selección del mejor modelo se realiza con base en los estadísticos AIC y BIC (el mejor modelo es el que presenta valores más bajos en AIC y BIC). La confiabilidad de la escala HAS se estimó mediante α y ω , e interpretó según Watkins (2017). El tamaño de los efectos correspondientes a los análisis de varianza se evaluó mediante χ^2 (efecto pequeño: $\eta^2 = .01$; efecto medio: $\eta^2 = .059$; efecto grande: $\eta^2 = .138$).

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los datos correspondientes a los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables incluidas en el estudio. Las variables están suficientemente correlacionadas (prueba de esfericidad de Bartlett: $\chi^2_{15} = 2361.52$; $p < .001$) y los valores de asimetría y curtosis sugieren distribuciones normales.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones de Pearson.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Género	----							
2 Curso	,036	----						
3 E.Prof.	,045	-,233**	----					
4 E.Superf.	-,113**	,134**	-,279**	----				
5 O. Apr.	,018	-,282**	,590**	-,369**	----			
6 O. Ren	-,100**	-,076*	,210**	,035	,231**	----		
7 R. Mat.	,122**	-,291**	,242**	-,263**	,328**	,080*	----	
8 R. Total	,179**	-,212**	,215**	-,277**	,296**	,051	,883**	----
M	1,473	3,620	3,778	3,720	5,032	3,815	6,586	6,944
SD	0,499	1,630	1,400	1,420	1,383	1,704	2,224	1,839
Asimetría	0,108	-0,115	0,027	0,083	-0,764	0,161	-0,372	-0,460
Curtosis	-0,076	-1,092	-0,551	-0,584	0,151	-0,962	-0,693	-0,371

Nota: Género (1 = hombre, 2 = mujer), Curso (1 = 5° educación primaria, 2 = 6° educación primaria, 3 = 1° educación secundaria obligatoria, 4 = 2° educación secundaria obligatoria, 5 = 3° educación secundaria obligatoria, 6 = 4° educación secundaria obligatoria), E. Prof. (Enfoque profundo: 1 = mínimo, 7 máximo), E.Superf. (Enfoque superficial: 1 = mínimo, 7 máximo), O. Apr (Orientación al aprendizaje: 1 = mínimo, 7 = máximo), O. Ren (Orientación al rendimiento: 1 = mínimo, 7 = máximo), R. Mat (Rendimiento en matemáticas: 1 = mínimo, 10 = máximo), R. Total (Rendimiento académico total: 1 = mínimo, 10 = máximo).

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

Estructura factorial HAS

Para estudiar la estructura factorial de HAS se ajustaron dos modelos factoriales a partir de los resultados del estudio original de Yang et al (2022): uno con dos factores, siguiendo los hallazgos de estos investigadores (enfoque profundo, enfoque superficial), y otra alternativa unifactorial (ya que la relación entre ambos factores había sido estadísticamente significativa). Los resultados obtenidos mostraron que el ajuste del modelo unifactorial ($\chi^2 (9) = 118.02$, $p > .05$; TLI = .694; CFI = .816; SRMR = .055; RMSEA = .109) fue peor que el del modelo bifactorial ($\chi^2 (9) = 38.89$, $p > .05$; TLI = .902; CFI = .948; SRMR = .031; RMSEA = .060). El examen de los errores residuales y de los índices de modificación mostró la conveniencia estadística de estimar en el modelo la covarianza de los errores de medida de dos de los ítems del enfoque profundo. Sin embargo, dado que el ajuste del modelo de dos factores ya es bueno, no se consideraron necesarias reespecificaciones. La fiabilidad de los dos factores de la

escala es limitada (especialmente el enfoque superficial) (Watkins, 2017): enfoque profundo ($\alpha = .71$; $\omega = .72$), enfoque superficial ($\alpha = .53$; $\omega = .56$). Ambos factores están relacionados de forma negativa y significativa ($r = -.497$). La Figura 2 proporciona la representación gráfica de la estructura factorial de la escala HAS, incluyendo los resultados obtenidos en el presente estudio.

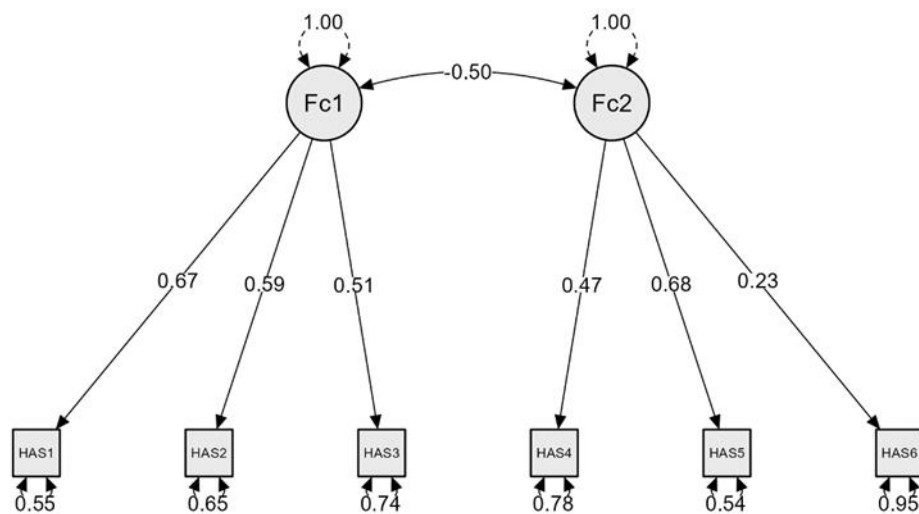


Figura 2. Modelo de dos factores de la escala HAS (pesos factoriales, varianzas y covarianzas). Fc1 (enfoque profundo), Fc2 (enfoque superficial).

Invarianza de género y curso

El estudio de la invarianza del modelo bifactorial se ha realizado tanto para género como para curso. En relación a la invarianza de calificación, mientras que la prueba de invarianza configural (modelo base) ($\chi^2 (48) = 76.41, p > .05$; TLI = .906; CFI = .950; SRMR = .043; RMSEA = .059) y la invarianza métrica ($\chi^2 (68) = 105.97, p > .05$; TLI = .911; CFI = .933; SRMR = .056; RMSEA = .057) arrojan buenos ajustes, no ocurre lo mismo con la invarianza escalar ($\chi^2 (88) = 167.66, p > .05$; TLI = .856; CFI = .859; SRMR = .071; RMSEA = .073) ni tampoco con la invarianza estricta ($\chi^2 (118) = 105.97, p > .05$; TLI = .848; CFI = .800; SRMR = .086; RMSEA = .075). También se probó la invarianza para el género. Los datos obtenidos apoyan la

invariancia configural ($\chi^2 (16) = 56.06, p > .05; TLI = .875; CFI = .934; SRMR = .038; RMSEA = .070$), apoyan la invariancia métrica ($\chi^2 (20) = 59.43, p > .05; TLI = .902; CFI = .935; SRMR = .040; RMSEA = .062$), así como la invariancia escalar ($\chi^2 (24) = 70.69, p > .05; TLI = .903; CFI = .933; SRMR = .044; RMSEA = .062$), y la invariancia estricta ($\chi^2 (30) = 82.51, p > .05; TLI = .913; CFI = .913; SRMR = .048; RMSEA = .058$).

Diferencias de género y curso en el uso de enfoque profundo y superficial

Los datos obtenidos indican que no existen diferencias de género en el enfoque profundo ($M_{\text{hombre}} = 3.719, M_{\text{mujeres}} = 3.845; F(1,1022) = 2.086; p > .05; \eta^2 = .002$), aunque sí existen diferencias estadísticamente significativas respecto al enfoque superficial ($M_{\text{hombre}} = 3.873, M_{\text{mujeres}} = 3.551; F(1,1022) = 13.263; p < .001; \eta^2 = .013$), indicando que los hombres, en relación a las mujeres, utilizan en mayor medida el enfoque superficial a la hora de realizar los deberes. En cuanto al curso, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas respecto al abordaje profundo ($M_{5^\circ} = 4.439, M_{6^\circ} = 3.935, M_{7^\circ} = 3.905, M_{8^\circ} = 3.740, M_{9^\circ} = 3.303, M_{10^\circ} = 3.467; F(5,1018) = 13.759; p < .001; \eta^2 = .063$). También respecto al enfoque superficial ($M_{5^\circ} = 3.181, M_{6^\circ} = 3.723, M_{7^\circ} = 3.770, M_{8^\circ} = 3.726, M_{9^\circ} = 3.966, M_{10^\circ} = 3.865; F(5,1018) = 5.827; p < .001; \eta^2 = .028$), indicando que conforme se avanza en el progreso, disminuye el uso de un enfoque profundo al trabajar los deberes y, por el contrario, aumenta el uso de un enfoque superficial (ver Figuras 3 y 4). El tamaño de los efectos (diferencias) son pequeños o medianos.

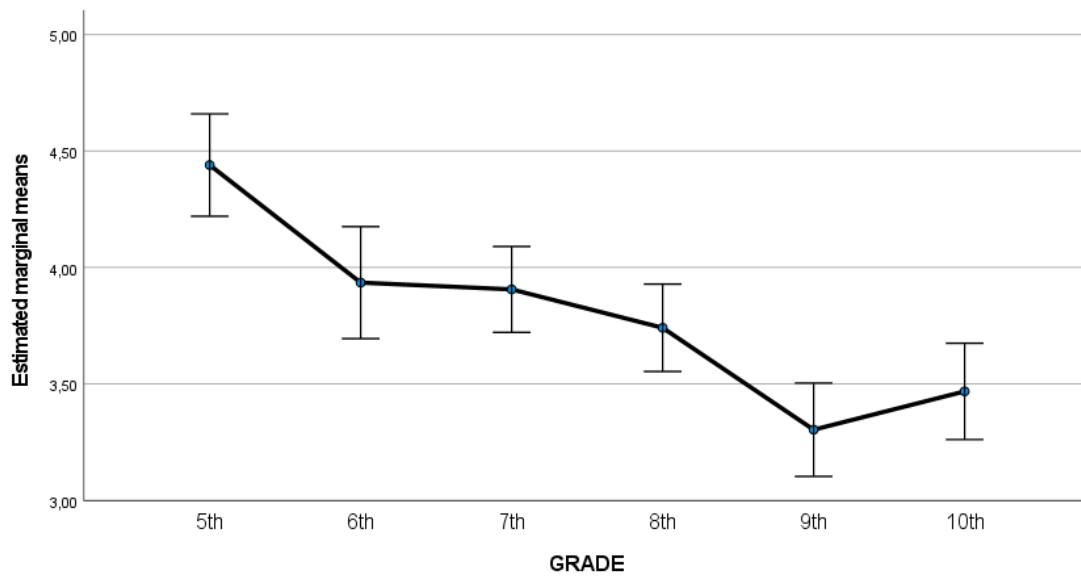


Figura 3. Relación entre el género y el enfoque profundo

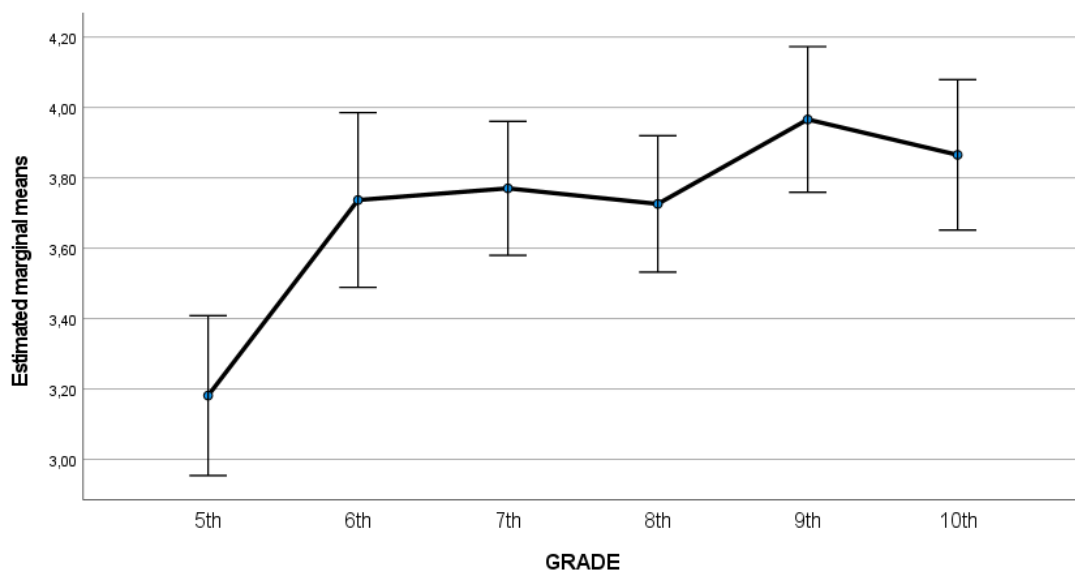


Figura 4. Relación entre el género y el enfoque superficial

Relación de los enfoques con las orientaciones en las tareas y el rendimiento académico

Los resultados obtenidos han sido parcialmente consistentes con las predicciones teóricas respecto a la relación entre los enfoques y las orientaciones motivacionales

hacia las tareas escolares, y totalmente consistentes con la relación de los enfoques y el rendimiento académico (matemático y total).

En relación a las orientaciones motivacionales, el enfoque profundo mantiene una relación positiva y estadísticamente significativa tanto con la orientación al aprendizaje ($r = .590; p < .001$) como con la orientación al rendimiento ($r = .210; p < .001$). Por su parte, el enfoque superficial solo muestra una asociación estadísticamente significativa, pero negativa, con la orientación al aprendizaje ($r = -.369; p < .001$); sin embargo, no existe asociación con la orientación al rendimiento ($r = .035; p > .05$).

En cuanto a la relación con el rendimiento académico, en consonancia con las predicciones teóricas, el enfoque profundo se relaciona positiva y significativamente tanto con el rendimiento matemático ($r = .242; p < .001$) como con el rendimiento general ($r = .215; p < .001$). Asimismo, el enfoque superficial muestra una relación negativa y estadísticamente significativa con el rendimiento matemático ($r = -.263; p < .001$) y con el rendimiento académico total ($r = -.277; p < .001$). Mediante análisis de regresión se estudió la capacidad predictiva de los enfoques sobre los dos tipos de rendimiento, controlando el efecto potencial de la nota (dada la amplitud de esta variable). Los resultados obtenidos mostraron que ambos tipos de enfoques de trabajo de los deberes predicen significativamente el rendimiento matemático (enfoque profundo: $\beta = .161; p < .001$; enfoque superficial: $\beta = -.244; p < .001$), y el rendimiento académico total (enfoque profundo: $\beta = .121; p < .001$; enfoque superficial: $\beta = -.243; p < .001$).

Discusión y Conclusiones

El objetivo de este estudio ha sido examinar las propiedades psicométricas de la escala HAS, la cual fue desarrollada y validada con estudiantes de séptimo y octavo grado en China, pero no en contextos educativos occidentales. En este estudio se ha

ampliado el rango de edad de los participantes (de 5° de primaria a 4° de la ESO) con el fin de verificar si dicha escala es fiable y válida para grupos de edad anteriores (5° y 6°) y posteriores (3° y 4° ESO) a la muestra china. Basándose en el estudio original (Yang et al, 2022) y otros previos, se formularon y probaron seis hipótesis. En términos generales, los datos obtenidos confirman de forma total o parcial los aportados por el estudio de Yang et al. (2022).

La primera hipótesis sostiene que la escala HAS está compuesta por dos factores (enfoque profundo y superficial), y en la segunda se afirma que ambos factores estarían relacionados significativa y negativamente. Se ajustaron dos modelos (con un factor y dos factores), con evidencia de un buen ajuste del modelo de dos factores, con relación negativa, como se obtuvo en el estudio original de Yang et al. (2022). En este sentido, se puede concluir que en la población occidental (española), al igual que en los estudiantes chinos, la escala HAS también se compone de dos factores: enfoque profundo y enfoque superficial (utilizado cuando se trabajan los deberes). Y en relación con la segunda hipótesis, como ocurre en el estudio de Yang et al. (2022), y otros estudios (e.g., Rosário et al., 2013a, Valle et al., 2017), la relación entre ambos enfoques es significativa y negativa, indicando que, en cierta medida, el uso principal de uno de ellos conlleva el escaso uso del otro enfoque.

En base a los resultados proporcionados por Yang et al. (2022), en este estudio también se planteó la hipótesis de que la estructura HAS debería ser invariante para el género. Los resultados obtenidos confirmaron esta hipótesis, sugiriendo que esta escala es válida para su uso tanto con mujeres como con hombres. Asimismo, en el estudio de referencia se encontró invariancia para el grado, aunque en ese estudio solo se evaluaron estudiantes de 7° y 8° grado, mientras que en el presente estudio se evaluaron estudiantes de seis grados. Los datos obtenidos de esta investigación sugieren, en

términos generales, que, en su estado actual, la escala no es invariante en todas sus dimensiones con respecto al curso. Por lo tanto, serían muy necesarios estudios complementarios basados en muestras más amplias y representativas de los grados 5°-6° (primaria) y 3°-4° (ESO) que pudieran probar la validez del HAS para estas etapas y, en su caso, perfeccionarlo para su correcto uso.

La cuarta hipótesis propuso la existencia de diferencias de género y grado en el uso de enfoques laborales en las tareas escolares. Los resultados obtenidos confirmaron parcialmente esta hipótesis. Específicamente, mientras que, según se plantea en la hipótesis, el uso de un enfoque profundo disminuye con el avance de grado y el uso de un enfoque superficial aumenta, hombres y mujeres solo difieren significativamente en el uso del enfoque superficial, lo que demuestra que los niños usan más este enfoque para hacer las tareas que las niñas. La ausencia de diferencias en el enfoque profundo y el mayor uso del enfoque superficial por parte de los hombres también se ha observado en otros estudios (p. ej., Lozano et al., 2003), aunque en este caso el trabajo no se centró en los deberes. En este contexto, cabe señalar que la relación negativa entre enfoque profundo y pendiente, y positiva entre enfoque superficial y pendiente, parece crítica. Esto significa que a medida que los niños avanzan, su tendencia a comprender disminuye y su interés por centrarse en el rendimiento aumenta (incluso aunque esto signifique no comprender nada). Para entender estos resultados debemos tener en cuenta que existen tres variables que determinan la calidad del aprendizaje que se produce: (a) los estudiantes y sus enfoques de aprendizaje (b) los profesores y sus enfoques de enseñanza y (c) el contexto en el que se desarrollan (donde ocurre este proceso) (Rosário et al., 2013a,b; Soler et al., 2018). En el estudio de Rosário et al (2013a) se encontró una estrecha relación entre cómo enseñan los profesores y cómo aprenden los estudiantes. Específicamente, fue evidente que cuanto más centrados en los estudiantes

afirman estar los docentes, más estudiantes tienden a utilizar un enfoque profundo del aprendizaje y menos estudiantes tienden a utilizar un enfoque superficial. Por otro lado, cuanto más centrados en el contenido y en el profesor afirman estar, es menos probable que los estudiantes informen que utilizan un enfoque de aprendizaje profundo (y más superficial). Por tanto, estos y otros resultados previos (Diseth, 2007; Entwistle, 2009; Ramsden et al., 2007; Struyven et al., 2006; Valle et al., 2003) parecen sugerir que el aumento en el uso del enfoque superficial informado por los estudiantes con la aprobación de las calificaciones podría estar relacionado significativamente con un aumento en la enseñanza cada vez menos centrada en el estudiante y más centrada en el contenido. Por lo tanto, futuros estudios de carácter longitudinal podrían examinar hasta qué punto el declive progresivo de un enfoque de aprendizaje profundo puede estar determinado por un enfoque progresivo de la enseñanza centrada en el contenido (y menos centrada en el estudiante).

Finalmente, en cuanto al examen de la validez concurrente de HAS, con base en los resultados de estudios previos (e.g., Bembenutty & White, 2013; Núñez et al., 2014; Valle et al., 2017), en la quinta y sexta hipótesis, se hipotetizó la asociación entre el interés por aprender, el uso de un enfoque profundo y un buen rendimiento académico, así como una asociación positiva entre el interés por el rendimiento, un enfoque superficial y un menor rendimiento académico. Los resultados obtenidos confirmaron estas hipótesis sobre las relaciones entre orientación motivacional y enfoque de estudio con el rendimiento académico, pero sólo parcialmente cuando nos centramos en las relaciones entre la orientación motivacional y el enfoque de estudio. En este caso, se observó que un enfoque profundo, aunque vinculado principalmente a una orientación motivacional hacia el aprendizaje, también está vinculado a una orientación al desempeño. Sin embargo, el uso preferencial de un enfoque superficial sólo se

promueve mediante una orientación motivacional hacia el desempeño. En conclusión, parece que estar motivado preferentemente hacia el aprendizaje es un factor protector para el uso de un enfoque superficial a la hora de trabajar en los deberes y promotor de un enfoque profundo. Por todo ello, es necesario que los docentes promuevan motivaciones orientadas al aprendizaje, incluso cuando se trata de trabajar en los deberes. En cuanto a investigaciones futuras, es posible que los enfoques centrados en la persona puedan proporcionar más información que complementa la que ya tenemos, pero que fundamentalmente provenga de un enfoque centrado en las variables.

En cualquier caso, los resultados de este estudio deben tomarse con cierta cautela ya que la investigación no está libre de limitaciones. En primer lugar, al contrario de lo que ocurre en la versión original de la HAS, la fiabilidad de las dos subescalas en nuestro estudio es moderada o baja (es decir, enfoque superficial). Creemos que podría ser un problema con la traducción literal de la versión original al español. Por tanto, son necesarios más estudios con esta escala, afinando sus ítems o incluso incluyendo algunos ítems más en cada dimensión. En segundo lugar, siguiendo la sugerencia de los autores de la escala, aunque el presente estudio incluyó a estudiantes de grados anteriores (5º y 6º) y posteriores (3º y 4ºESO) a los del estudio original, el tamaño de la muestra puede no ser lo suficientemente amplio. En tercer lugar, la medida del desempeño en el estudio original fue una prueba estandarizada de matemáticas, mientras que en el presente estudio se obtuvo a partir de una prueba no estandarizada. Sin embargo, teniendo en cuenta las limitaciones mencionadas, el uso de HAS todavía puede recomendarse en población española y, posiblemente, en otros contextos occidentales similares al español. Estudios posteriores podrían interesarse por la validez de esta escala en contextos o países en los que la relevancia de las tareas escolares es diferente a la española. Asimismo, además del contexto educativo, también

podría ser de interés controlar el efecto de variables instructivas en el proceso de validación (por ejemplo, en qué medida aprendizaje es sinónimo, o no, de desempeño).

Referencias

Arias, A. V., Cabanach, R. G., Lozano, A. B., & Núñez Pérez, J. C. (2023). Motivación, cognición Y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, 55(206).

<https://doi.org/10.22550/2174-0909.2132>

Asikainen, H., & Gijbels, D. (2017). Do students develop towards more deep approaches to learning during studies? A systematic review on the development of students' deep and surface approaches to learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 29(2), 205–234. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9406-6>

Bembenuity, H. & White, M. C. (2013). Academic performance and satisfaction with homework completion among college students. *Learning and Individual Differences*, 24, 83-88. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.013>

Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x>

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5

Chue, K. L., & Nie, Y. (2017). Study orchestrations and motivational differences in a mathematical context. *Learning and Individual Differences*, 57, 77–84. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.002>

Dinsmore, D. L. (2017). Toward a dynamic, multidimensional research framework for strategic processing. *Educational Psychology Review*, 29, 235–268. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9407-5>

Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: Testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32, 373–388.

Entwistle, N. J. (2009). *Teaching for understanding at University: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.

Hassall, T., & Joyce, J. (2001). Approaches to learning of management accounting students. *Education & Training*, 43(3), 145–153. <https://doi-org.uniovi.idm.oclc.org/10.1108/00400910110394071>

Hong, E., Wan, M., & Peng, Y. (2011). Discrepancies between students' and teachers' perceptions of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 280–308. <https://doi-org.uniovi.idm.oclc.org/10.1177/1932202X1102200205>

Hu, X., & Yeo, G. B. (2020). Emotional exhaustion and reduced self-efficacy: The mediating role of Deep and surface learning strategies. *Motivation and Emotion*, 44(5), 785–795. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09846-2>

Lozano, A. B., Uzquiano, M. P., Blanco, J. C. B., Ramos, S. S., & Silvia, M. A. M. C., & Canosa, S. (2003). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y género en alumnos de educación secundaria (ESO): Un análisis diferencial. *Educ ação*, 7(1), 25-43.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I: outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x.

McGuire, S.Y. & McGuire, S. (2015). *Teach Students How to Learn: Strategies You Can Incorporate into Any Course to Improve Student Metacognition, Study Skills, and Motivation*, 1st ed.; Stylus Publishing.

Monroy, F., González-Geraldo, J. L. & Hernández-Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for Spanish versión (S-ATI-20). *Anales de Psicología*, 31, 1, 171-183.

<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>

Moorhouse, B.L. (2021). Qualities of good homework activities: Teachers' perceptions. *ELT Journal*, 75, 300–310. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa069>

Núñez, J. C., Pascual, S., Suárez, N., & Rosário, P. (2021). Perceived parental involvement and children's homework engagement at the end of Primary Education: A cluster analysis. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 88–103.

Núñez, J. C., Tuero, E., Vallejo, G., Rosário, P. & 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(1), 145-172.

Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Mourão, R., & Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35(6), 726–746. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>

Ozyildirim, G. (2022). Time spent on homework and academic achievement: A meta-analysis study related to results of TIMSS. *Psicología Educativa*, 28(1), 13–21. <https://doi-org.uniovi.idm.oclc.org/10.5093/psed2021a30>

Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.

Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140–155.

Regueiro, B., Suárez, N., Estévez, I., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Valle, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alum-nado inmigrante y nativo. *Journal of Psychology and Education*, 13(2), 92–98.<http://dx.doi.org/10.23923/rpye2018.01.160>

Rosário, P., Núñez, J. C., Ferrando, P. J., Paiva, M. O., Lourenço, A., Cerezo, R. & Valle, A. (2013a). The relationship between approaches to teaching and approaches to studying: A two-level structural equation model for biology achievement in high school. *Metacognition and Learning*, 8, 47-77. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9095-6>

[Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O., & Polydoro, S. \(2013\). Approaches to teaching in high school when considering contextual variables and teacher variables. *Psicodidáctica*, 28, 25-45.](#)

Soler, M. G., Cárdenas, F. A., & Hernández-Pina, F. (2018). Teaching and learning approaches: theoretical perspectives to develop research in science education. *Ciência & Educação*, 24, 4, 993-1012. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16, 279–294.

Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M. M., Guisande, M. A., & Rodríguez, S. (2019). Individual precursors of student homework behavioral engagement: The role of intrinsic motivation, perceived homework utility and homework attitude. *Frontiers in Psychology*, 10, 941.
<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>

Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115–145. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023460414243>

Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C., & Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5 through 9: Development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork. *Child Development*, 77, 1094–1111.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00921.x>

Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557–580.
Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria = Homework and academic achievement in Primary Education. *Anales de Psicología*, 31(2), 562–569.
<https://doi-org.uniovi.idm.oclc.org/10.6018/analesps.31.2.171131>

Valle, A., Regueiro, B., Suárez, N., Núñez, J. C., Rosário, P., & Pan, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10, 123-142.

Watkins, M. W. (2017). The reliability of multidimensional neuropsychological measures: From alpha to omega. *Clinical Neuropsychologist*, 31(6-7), 1113-1126.
<https://doi.org/10.1080/13854046.2017.1317364>.

Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. T. (2009). "Expectancy-value theory," in *Handbook of Motivation at School*, 2nd Edn, eds K. R. Wentzel and A. Wigfield (New York, NY: Routledge), 55–75.

Xu, 2024. Investigating factors influencing deep and Surface approaches to homework: a multilevel analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 2024. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00806-9>

Yang, F., Xu, J., Gallo, K., & Núñez, J. C. (2022). Homework Approach Scale for middle school students: Tests of measurement invariance and latent mean differences. *European Journal of Psychological Assessment*.

<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000746>