

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 73
Número, 1
2021

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

IMPPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Homework involvement and academic achievement in High School students

SUSANA RODRÍGUEZ⁽¹⁾, BIBIANA REGUEIRO⁽²⁾, JESÚS FALCÓN⁽³⁾, CAROLINA RODRÍGUEZ-LLORENTE⁽¹⁾,
TANIA VIEITES⁽¹⁾ E ISABEL PIÑEIRO⁽¹⁾

⁽¹⁾ *Universidade da Coruña (España)*

⁽²⁾ *Universidade de Santiago de Compostela (España)*

⁽³⁾ *CPR Tirso de Molina (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2021.80886

Fecha de recepción: 04/06/2020 • Fecha de aceptación: 23/11/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Tania Vieites. E-mail: t.vieites@udc.es

INTRODUCCIÓN. Los deberes escolares han demostrado tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes desde los últimos cursos de educación primaria hasta el final de la educación obligatoria. Aunque la implicación de los alumnos con los deberes —cantidad, tiempo dedicado y aprovechamiento del tiempo— y su motivación hacia los mismos —motivación intrínseca, percepción de utilidad— determinarían la calidad de sus resultados de aprendizaje, ambos factores parecen empeorar a medida que estos avanzan de curso. No obstante, en el análisis de esta tendencia no se ha tenido en cuenta la etapa de educación posobligatoria, en la que las buenas calificaciones son imprescindibles para el acceso a la universidad. Por tanto, esta investigación tiene por objeto comprobar cómo varía el rendimiento académico en función de la implicación y la motivación de los estudiantes de bachillerato hacia los deberes. **MÉTODO.** Se aplicó la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE) a un total de 328 estudiantes de los dos cursos de bachillerato para conocer su grado de implicación y motivación hacia los deberes y se midió su rendimiento en tres materias. **RESULTADOS.** Los datos muestran que los estudiantes con una mayor implicación en los deberes escolares tendrían, en general, un alto rendimiento en bachillerato. Hacer las tareas que se prescriben para casa, aprovechar el tiempo que se les dedica y mantenerse intrínsecamente motivado al abordar los deberes serían condiciones que nos permiten diferenciar entre alumnos con alto y bajo rendimiento. **DISCUSIÓN.** El binomio deberes-rendimiento mantiene una relación positiva en la etapa de bachillerato, con lo que prescribir deberes podría seguir repercutiendo en el rendimiento de los estudiantes en esta crucial etapa educativa posobligatoria. Los resultados de este trabajo permiten sugerir la necesidad de prestar especial atención a aspectos como la gestión del tiempo dedicado al estudio y el aprendizaje en el hogar.

Palabras clave: *Deberes escolares, Rendimiento académico, Motivación, Alumnos de bachillerato.*

Introducción

A lo largo de la escolaridad, los profesores miden con frecuencia el rendimiento de sus alumnos. Sin embargo, no es hasta el final del bachillerato cuando el alumnado debe someterse a una evaluación externa que, además, repercutirá en su acceso a los estudios superiores universitarios.

Según los últimos datos disponibles por el Ministerio de Educación (2019) relativos al curso 2017-2018, en España la tasa bruta de población que finaliza el bachillerato se sitúa en el 55.4%; en el caso de las mujeres se eleva a 63.4%, frente a un 48% en hombres, lo que pone de manifiesto la elevada cifra de abandono escolar en esta etapa educativa. Por otra parte, aunque los estudiantes terminan los estudios de bachillerato con una nota media en torno al notable (la media estatal es de 7.28), la calificación que obtienen en la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), coloquialmente conocida como selectividad, baja hasta en un punto respecto a la primera (6.14 de media en la fase general), comprometiendo el acceso a determinados estudios de grado con notas de corte elevadas (Ministerio de Universidades, 2019). En vista de la repercusión que el rendimiento académico de bachillerato puede tener en la trayectoria académica, y dada la escasez de estudios previos en esta etapa (Pan *et al.*, 2013; Regueiro *et al.*, 2014), el objeto de esta investigación es analizar las diferencias en el rendimiento en función de la implicación de los estudiantes de bachillerato con sus deberes escolares.

Desde los inicios de la investigación sobre deberes escolares, la variable dependiente que más se ha estudiado ha sido, sin duda alguna, el rendimiento académico (Núñez *et al.*, 2015; Trautwein, 2007). Hoy en día disponemos de cierto consenso en torno a la existencia de una relación positiva entre hacer los deberes y obtener buenas calificaciones (Cooper y Valentine, 2001; Cooper *et al.*, 2006), especialmente desde

los últimos cursos de educación primaria (Murrillo y Martínez-Garrido, 2013; Trautwein *et al.*, 2002; Valle *et al.*, 2015) y a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Fernández-Alonso *et al.*, 2015; Núñez *et al.*, 2015; Suárez, 2015; Valle *et al.*, 2018). No obstante, se ha observado que a medida que los estudiantes avanzan de etapa educativa se implican cada vez menos en sus deberes (Regueiro *et al.*, 2017; Zimmerman y Kitsantas, 2005). Por ello, parece interesante conocer cuál es el grado de implicación de los estudiantes de bachillerato con los deberes y la repercusión de estos sobre el rendimiento académico en esta última etapa posobligatoria de la educación secundaria.

Deberes escolares y rendimiento académico: los deberes escolares son el conjunto de tareas curriculares prescritas por los profesores a sus alumnos para que estos las realicen fuera del horario lectivo, principalmente en el hogar (Mourão, 2009). Es precisamente esta condición del contexto en el que se completan las tareas lo que diferencia los deberes de otro tipo de actividades educativas en las que los alumnos cuentan con la supervisión del docente. Por tanto, los deberes “obligan” a los aprendices a supervisar su proceso de aprendizaje y les brindan la oportunidad de comprobar qué saben y qué deben revisar.

Si bien los deberes en sí mismos podrían no garantizar el buen rendimiento, las calificaciones escolares se asocian a distintos factores implicados en la realización de los deberes (Trautwein *et al.*, 2006). Por ello, en esta investigación se explora de qué modo un conjunto de variables vinculadas al compromiso conductual del estudiante con los deberes escolares se relacionan con el rendimiento académico en los estudios de bachillerato.

Implicación conductual en los deberes escolares: como agentes principales del proceso de realización de deberes, los alumnos deben implicarse con las tareas para realizarlas (Pan *et al.*, 2013). Para conocer el nivel de implicación

del alumnado con sus deberes, normalmente se consideran tres indicadores: la cantidad de deberes que se completan de los prescritos por el profesor, el tiempo que dedican a hacer los deberes y la gestión o aprovechamiento de ese tiempo (Trautwein, 2007; Trautwein *et al.*, 2006; Valle *et al.*, 2015).

De estas variables, tradicionalmente asociadas al compromiso conductual con los deberes, el *tiempo* ha sido, sin lugar a duda, la que más se ha tenido en cuenta a la hora de explorar la repercusión de los deberes sobre el rendimiento académico (Abdelfattah y Lam, 2018; Cooper y Valentine, 2001; Cooper *et al.*, 2006; Fernández-Alonso *et al.*, 2015; Tam, 2009; Trautwein *et al.*, 2002). Posteriormente, comenzó a prestarse atención a otras formas de compromiso conductual con los deberes, como la cantidad de tareas completadas o el aprovechamiento del tiempo dedicado a su realización (Trautwein *et al.*, 2009).

En este contexto, tal como sugieren Valle *et al.* (2017), para la mejora del rendimiento académico podría no ser tan significativo el número de tareas que el docente asigna a sus estudiantes como la cantidad que los alumnos finalmente completan. Efectivamente, la investigación parece corroborar una correlación positiva entre la *cantidad de deberes* realizados y el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria (Cooper *et al.*, 2006; Regueiro *et al.*, 2017; Trautwein *et al.*, 2002; Valle *et al.*, 2018). Sin embargo, en prácticamente ninguno de estos trabajos han participado estudiantes de la etapa de bachillerato (Baş *et al.*, 2017; Kalenkoski y Pabilonia, 2017).

La investigación previa propone que a medida que se avanza en la escolaridad, el tiempo dedicado a los deberes se relacionaría de forma más directa con el rendimiento académico (Regueiro *et al.*, 2017; Valle *et al.*, 2018). Mientras que la prescripción de deberes en educación primaria tendría como objetivo principal que los alumnos desarrollasen habilidades como la

gestión del tiempo y hábitos de estudio, según cambian de curso el propósito de los deberes se dirigiría cada vez más a repasar los contenidos abordados en el aula (Muhlenbruck *et al.*, 1999).

En cualquier caso, el tiempo que un estudiante dedica a las tareas puede estar condicionado por su actitud hacia las mismas (Trautwein *et al.*, 2002). Aunque de acuerdo con la investigación previa cabe esperar que los alumnos de bachillerato dediquen más tiempo a realizar los deberes (Cooper y Valentine, 2001), este es un aspecto que debe ser tomado con precaución, pues podría significar que los estudiantes se encuentran con dificultades a la hora de completarlos (Trautwein, 2007).

Asumiendo la controvertida interacción entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento académico en las distintas etapas educativas (Cooper *et al.*, 2006; Murillo y Martínez-Garrido, 2013; Trautwein y Lüdtke, 2009), y atendiendo a la repercusión del rendimiento académico de bachillerato en el acceso a los estudios universitarios, conviene explorar en qué medida el tiempo dedicado a los deberes, junto con otras variables que determinan el grado de implicación con estas tareas, se relaciona con las calificaciones de bachillerato. Seguramente, dado que los alumnos con mejores calificaciones trabajan, en general, de forma más eficaz que sus compañeros de bajo rendimiento, los alumnos con calificaciones más altas podrían acabar invirtiendo menos tiempo en los deberes al gestionarlo mejor (Regueiro *et al.*, 2017; Valle *et al.*, 2018). Así, hipotetizamos que un mejor aprovechamiento del tiempo y, potencialmente, una reducción del tiempo total dedicado a realizar los deberes sería la combinación más efectiva en el ámbito académico (Núñez *et al.*, 2015; Suárez, 2015), ya que el empleo eficiente del tiempo dedicado a hacer los deberes parece tener un impacto positivo mayor sobre el rendimiento que el de la cantidad de tiempo destinado a completarlos (Trautwein *et al.*, 2006).

El aprovechamiento del tiempo hace referencia a la calidad en lugar de a la cantidad de tiempo que los estudiantes emplean en la realización de los deberes escolares. En este sentido, tanto la incidencia de cantidad de deberes realizados o del tiempo dedicado a los mismos sobre el rendimiento podrían estar mediados por el aprovechamiento real que el alumno realiza de ese tiempo de trabajo en casa (Valle *et al.*, 2015). Siguiendo este planteamiento, se ha observado también que en los últimos cursos de educación primaria el aprovechamiento del tiempo de deberes es de mala calidad (Rodríguez-Pereiro *et al.*, 2015) y que, además, empeoraría a lo largo de los cuatro cursos de la ESO (Regueiro *et al.*, 2017).

Implicación motivacional en los deberes escolares: la motivación parece funcionar como mediador entre la realización de deberes y el rendimiento académico del alumno (Trautwein *et al.*, 2006), razón por la que en este trabajo se ha considerado pertinente incorporar la motivación como indicador de la implicación de los estudiantes en los deberes (Dettmers *et al.*, 2010; Ryan y Deci, 2000).

De acuerdo con una investigación de Xu y Wu (2013), los motivos de los estudiantes de educación secundaria para implicarse con los deberes se centrarían más en razones como el deseo de agrandar, la evitación de castigos o el sentido del deber —motivación extrínseca—, que en el interés genuino o el entusiasmo hacia las tareas —motivación intrínseca—. El tipo de motivos que se sostienen para comprometerse con la realización de los deberes, junto al grado de interés y la percepción de su utilidad parecen constituirse como variables relevantes a la hora de explicar tanto la implicación del estudiante como su rendimiento académico (Pan *et al.*, 2013; Regueiro *et al.*, 2015a).

Así, diversos estudios han analizado el poder predictivo de las variables motivacionales sobre el compromiso conductual con los deberes a través de diversos modelos. Por ejemplo,

Dettmers *et al.* (2011) estudiaron el efecto de las variables motivacionales (p. ej., percepción de utilidad) sobre las emociones que se experimentan al hacer los deberes (p. ej., ansiedad y aburrimiento) y el efecto de estas sobre la implicación con las tareas y su impacto en el rendimiento. Un estudio longitudinal llevado a cabo con estudiantes de educación secundaria concluyó que existe una relación positiva entre la percepción de utilidad y las emociones agradables durante la realización de deberes con la dedicación de esfuerzo para completar las tareas. De manera similar, Suárez *et al.* (2019), utilizando un enfoque transversal para valorar el impacto de la motivación hacia las tareas (motivación intrínseca, percepción de utilidad y actitud) sobre la implicación con los deberes en la etapa de educación primaria, comprobaron que la motivación intrínseca guarda una relación significativa con una mayor implicación con los deberes escolares en esta etapa.

En definitiva, la motivación de los alumnos hacia los deberes podría vincularse de forma positiva con el tiempo que les dedican, la cantidad de tareas que realizan y el aprovechamiento del tiempo empleado. Por otro lado, dado que no solo la implicación, sino también la motivación de los alumnos hacia los deberes —motivación intrínseca y percepción de utilidad— irían disminuyendo a medida que avanzan de curso, por lo menos hasta el final de la educación secundaria (Regueiro *et al.*, 2015b), parece interesante comprobar cuál es la relevancia de la motivación hacia los deberes en el rendimiento académico en la etapa de bachillerato.

Este estudio: esta investigación plantea dos objetivos: en primer lugar, pretendemos analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en las materias de Lengua Castellana, Lengua Inglesa y Filosofía de los alumnos de bachillerato en función de su implicación en los deberes escolares; y, en segundo lugar, buscamos determinar en qué medida varía el rendimiento académico en función de los distintos niveles de la motivación

intrínseca que los estudiantes muestran hacia los deberes escolares y en función de su percepción de utilidad. Con respecto al primer objetivo, esperamos que los niveles más altos de rendimiento académico se asocien positivamente con una mayor cantidad de deberes realizados y con un mayor aprovechamiento del tiempo dedicado a los mismos. Exploramos en este caso de qué modo se asocia el tiempo dedicado a los deberes con el rendimiento de los estudiantes de bachillerato. Con respecto al segundo objetivo, esperamos que aquellos alumnos que muestren unos niveles mayores de motivación intrínseca hacia los deberes y una mayor percepción de utilidad presenten también un mejor rendimiento académico.

Método

Participantes

En el estudio participaron un total de 382 estudiantes de los dos cursos de bachillerato pertenecientes a seis centros educativos (cuatro públicos y dos concertados) de dos provincias del norte de España. De ellos, 146 cursaban 1.º de bachillerato (38.2%) y 236 el 2.º curso (61.8%). Analizando la muestra según el género, en esta investigación participaron un total de 196 alumnas (51.3%) y 186 alumnos (48.7%).

Instrumentos

Para medir las variables vinculadas con los deberes se utilizaron varios ítems de la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE) (Pan *et al.*, 2013; Rosário *et al.*, 2009).

Las dimensiones evaluadas en esta investigación fueron las siguientes:

- Cantidad de deberes que realiza el alumno de los prescritos por el profesor: esta información se obtuvo mediante las respuestas a 2 ítems relativos a la cantidad

de deberes realizados habitualmente (ítem ejemplo: *De los deberes que ponen los profesores, ¿cuántos haces normalmente?*) (alfa de Cronbach $\alpha=.95$), utilizando para ello una escala tipo Likert con cinco alternativas (1=ninguno, 2=algunos, 3=la mitad, 4=casi todos y 5=todos).

- Tiempo dedicado a la realización de los deberes: los estudiantes respondieron a 3 ítems relativos al tiempo que dedican a completar las tareas (ítem ejemplo: *Por lo general, ¿cuánto tiempo sueles dedicar a hacer los deberes?*) ($\alpha=.81$). El formato de respuesta fue tipo Likert (1=menos de 30 minutos, 2=de 30 minutos a una hora, 3=de una hora a hora y media, 4=de hora y media a dos horas y 5=más de dos horas).
- Aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes: se evaluó a través de las respuestas a 3 ítems en formato tipo Likert (1=lo desaprovecho totalmente hasta 5=lo aprovecho totalmente) ($\alpha=.77$) en los que se les pedía a los estudiantes que indicaran el nivel de aprovechamiento del tiempo dedicado habitualmente a los deberes (ítem ejemplo: *Cuando empiezo a hacer los deberes, me concentro y no pienso en otra cosa hasta que termino*).
- Percepción de utilidad de los deberes escolares: se midió mediante 2 ítems en formato tipo Likert (de 1=nada útiles hasta 5=muy útiles) ($\alpha=.95$), en los que los estudiantes respondieron a cuestiones sobre cómo ven de útiles los deberes que prescriben sus profesores (ítem ejemplo: *Hacer los deberes es algo muy habitual, ya que los profesores creen que son útiles para poder aprender las materias. ¿Cómo ves tú de útiles los deberes?*).
- Motivación intrínseca hacia los deberes escolares: a través de esta dimensión se evaluó el grado de motivación intrínseca que tienen los estudiantes hacia los deberes escolares (ítems ejemplos: *Disfruto haciendo los deberes pues me permiten aprender más; Hacer los deberes me ayuda*

a comprender lo que están dando en clase). Para ello se presentan 8 ítems en formato tipo Likert (1=totalmente falso a 5=totalmente cierto) ($\alpha=.82$).

- Rendimiento académico: para la investigación se escogieron tres materias comunes a los dos cursos de bachillerato, que son Lengua Castellana, Lengua Inglesa y Filosofía. Las notas se codificaron según la siguiente escala: 1 (suspense), 2 (aprobado), 3 (bien), 4 (notable) y 5 (sobresaliente).

Procedimiento

La aplicación del EDE se llevó a cabo en el horario lectivo, previa autorización de los padres de aquellos alumnos menores de edad. Antes de comenzar la implementación del cuestionario se explicó a los estudiantes las instrucciones para cubrir el instrumento, los objetivos del estudio y la importancia de contestar con sinceridad a las preguntas planteadas, al tiempo que les garantizó el anonimato de sus respuestas.

Los datos sobre las variables objeto de este trabajo se recopilaron de acuerdo con las recomendaciones de los estándares éticos establecidos en el Comité de Ética de Investigación y Enseñanza de la Universidad de A Coruña y la Declaración de Helsinki. Se garantizó la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria asegurando que el abandono del estudio fuese posible en cualquier momento.

Análisis de datos

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos del trabajo se realizaron varios análisis de varianza (ANOVA), tomando como variables independientes la cantidad de deberes realizados, el tiempo dedicado a los deberes, el aprovechamiento del tiempo, la motivación intrínseca hacia los deberes y la percepción de utilidad de los deberes (con tres niveles cada una de ellas: alto,

medio y bajo), y como variable dependiente, el rendimiento académico.

Para establecer los niveles de las variables independientes se utilizó el siguiente criterio: nivel bajo (puntuaciones inferiores al percentil 33), nivel medio (puntuaciones del percentil 33 al 66) y nivel alto (puntuaciones superiores al percentil 66). El rendimiento académico se calculó mediante el promedio de las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Como medida del tamaño del efecto se utilizó el coeficiente eta cuadrado parcial (η_p^2). Para su interpretación se tomó el criterio establecido por Cohen (1988), según el 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

Análisis de las relaciones entre las variables

Tal como puede observarse en la tabla 1, la cantidad de deberes escolares realizados muestra relaciones positivas y estadísticamente significativas con todas las variables, siendo más fuertes estas relaciones con el tiempo dedicado a los deberes. En cuanto al tiempo dedicado a los deberes, está relacionado positivamente (de modo significativo) con la percepción de utilidad de los deberes, con la motivación intrínseca hacia los deberes y con el aprovechamiento del tiempo. En cambio, el tiempo dedicado a los deberes no está relacionado significativamente con el rendimiento académico.

El rendimiento académico se encuentra relacionado positivamente (y de manera significativa) con la cantidad de deberes, con el aprovechamiento del tiempo, con la percepción de utilidad y con la motivación intrínseca hacia los deberes. Por otro lado, los coeficientes de asimetría y de curtosis indican que las variables cumplen los criterios de normalidad univariada

TABLA 1. Medias, desviaciones típicas y matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5	6
1. Cantidad de deberes	–					
2. Tiempo de deberes	.49*	–				
3. Aprovechamiento del tiempo de deberes	.27*	.12**	–			
4. Percepción de utilidad de los deberes	.38*	.28*	.23*	–		
5. Motivación intrínseca de los deberes	.33*	.25*	.16*	.52*	–	
6. Rendimiento académico	.14*	.05	.13*	.15*	.18*	–
M	3.34	3.28	2.90	3.20	3.34	2.89
DT	1.10	1.35	1.01	0.94	0.75	1.00
Asimetría	-0.28	-0.19	0.04	-0.34	-0.21	0.24
Curtosis	-1.04	-1.21	-0.56	-0.45	-0.18	-0.45

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

estadística (Finney y DiStefano, 2006) (véase tabla 1).

Diferencias en el rendimiento académico en función de la implicación de los estudiantes en los deberes escolares

Para comprobar las posibles diferencias en el rendimiento académico, en función de los distintos niveles de las variables vinculadas con la implicación de los estudiantes en los deberes escolares se realizaron varios ANOVA, tomando como variable independiente cada una de esas dimensiones (cantidad de deberes, tiempo dedicado y aprovechamiento del tiempo) y como variable dependiente, el rendimiento académico.

Con respecto a la cantidad de deberes, los resultados del ANOVA indican que hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de la cantidad de deberes escolares realizados (de los prescritos por el profesorado) ($F(2,373)=5.08$, $p < .01$; $\eta_p^2=.027$). El tamaño del efecto es pequeño. Tal como puede observarse en la tabla 3, cuanto mayor es la cantidad de deberes escolares realizados por los estudiantes, más alto es su rendimiento académico.

En cuanto al tiempo dedicado a los deberes, los resultados del ANOVA indican que no hay

diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función del tiempo que dedican los estudiantes a los deberes escolares ($F(2,373)=0.17$, $p=.84$; $\eta_p^2=.001$).

TABLA 2. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes al rendimiento académico para cada uno de los niveles de las variables vinculadas con la implicación en los deberes escolares

	Rendimiento académico	
	M	DT
Cantidad de deberes		
Nivel bajo	2.79	0.99
Nivel medio	2.88	0.97
Nivel alto	3.31	1.03
Tiempo dedicado a los deberes		
Nivel bajo	2.86	0.92
Nivel medio	2.90	0.99
Nivel alto	2.93	1.07
Aprovechamiento del tiempo		
Nivel bajo	2.75	0.92
Nivel medio	2.88	1.06
Nivel alto	3.10	1.00

Nota: comparaciones múltiples significativas (prueba de Scheffe): cantidad de deberes: 1-3, 2-3; aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes: 1-3.

Por lo que se refiere al aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes, los resultados del ANOVA muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función del grado de aprovechamiento del tiempo que dedican los estudiantes a los deberes ($F(2,373)=3.78, p<.05; \eta_p^2=.020$). En este caso, las diferencias en el rendimiento académico se producen entre los niveles bajo y alto de aprovechamiento del tiempo (véase tabla 2).

Diferencias en el rendimiento académico en función de la percepción de utilidad y de la motivación intrínseca hacia los deberes escolares

Los resultados del ANOVA indican que no hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los distintos niveles de percepción de utilidad que tienen de los deberes escolares ($F(2,373)=1.50, p=.22; \eta_p^2=.008$). Aunque las diferencias no son estadísticamente significativas, la tendencia es que cuanto mayor es la utilidad que perciben los estudiantes de los deberes escolares también es más alto su rendimiento académico (véase tabla 3).

TABLA 3. Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes al rendimiento académico para cada uno de los niveles de las variables motivacionales

	Rendimiento académico	
	M	DT
Percepción de utilidad de los deberes		
Nivel bajo	2.82	0.95
Nivel medio	2.98	1.08
Nivel alto	3.12	0.86
Motivación intrínseca hacia los deberes		
Nivel bajo	2.68	0.96
Nivel alto	2.97	0.99
Nivel alto	3.05	1.03

Nota: comparaciones múltiples significativas (prueba de Scheffe): motivación intrínseca hacia los deberes: 1-3.

Por otro lado, los resultados del ANOVA muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los distintos niveles de la motivación intrínseca hacia los deberes ($F(2,373)=4.57, p<.01; \eta_p^2=.025$). El tamaño del efecto es pequeño. Como puede observarse en la tabla 3, cuanto mayor es la motivación intrínseca de los estudiantes hacia los deberes escolares, mayor es su rendimiento académico. Sin embargo, solo alcanzan la significatividad las diferencias en rendimiento entre el nivel bajo y el nivel alto de motivación intrínseca.

Discusión

Con la presente investigación hemos querido aportar información sobre la relación entre el compromiso conductual y motivacional de los alumnos de bachillerato con los deberes escolares y su rendimiento académico. La pertinencia de comprobar las hipótesis en este sentido viene dada por las especiales repercusiones del rendimiento académico en esta etapa de educación secundaria posobligatoria, donde el estudiante se enfrenta a pruebas de evaluación externas que posibilitan el acceso a los estudios superiores. A diferencia de otros trabajos que han observado las mismas variables, en esta investigación hemos contado con una muestra de alumnos de entre 16 y 18 años que cursaban bachillerato, población en la que, hasta donde sabemos, apenas se ha analizado la incidencia de los deberes sobre el rendimiento académico (Baş *et al.*, 2017; Kalenkoski y Pabilonia, 2017).

Si bien en educación primaria no siempre se aprecia una relación directa y positiva entre la realización de los deberes escolares y el rendimiento —por lo menos en los primeros años—, en la ESO se va haciendo cada vez más evidente a medida que el estudiante avanza de curso (Regueiro *et al.*, 2017; Regueiro *et al.*, 2015b; Valle *et al.*, 2018). Así, en línea con trabajos desarrollados en etapas educativas previas (Dettmers *et al.*, 2011; Valle *et al.*, 2018), en bachillerato el

compromiso conductual, en términos de cantidad de deberes y aprovechamiento del tiempo, y, también, el compromiso motivacional (p. ej., motivación intrínseca y percepción de utilidad de los deberes) correlacionarían positivamente con el rendimiento académico.

Al margen de que el tiempo dedicado a los deberes podría ser mayor en función de la percepción de utilidad y contribuir positivamente a la cantidad de tareas que los alumnos completan, en este trabajo se ha observado que no sería un indicador relevante del rendimiento académico en bachillerato. Como sugieren investigaciones similares en etapas educativas previas, sería la calidad en la gestión del tiempo de deberes lo que nos permitiría diferenciar entre los alumnos de alto y bajo rendimiento (Núñez *et al.*, 2015; Valle *et al.*, 2016). De este modo, los resultados de este trabajo contribuyen a completar la todavía controvertida relación entre el tiempo dedicado a los deberes y el rendimiento (Cooper *et al.*, 2006; Murillo y Martínez-Garrido, 2013; Trautwein y Lüdtke, 2009) y a consolidar la hipótesis de que pasar varias horas completando los deberes evidenciaría tanto dificultades con los estudios como interés y compromiso en el ámbito académico (Trautwein y Lüdtke, 2009).

Atendiendo a los resultados de este trabajo, las razones intrínsecas para implicarse en los deberes podrían constituir una característica de los estudiantes de bachillerato con buen rendimiento. Los alumnos con mejores calificaciones en esta etapa educativa seguramente son conscientes de los beneficios —frente a los costes— que hacer los deberes les puede reportar (Coutts, 2004) y, en este contexto, su compromiso con los deberes dependerá en buena medida de que las tareas sean percibidas como valiosas y/o gratificantes (Eccles *et al.*, 1984; Eccles y Wigfield, 2002). Cabe esperar que la importancia de obtener una buena media en bachillerato y la relevancia de conseguir un buen resultado en la selectividad contribuyan, en general, al valor de las tareas escolares y alienten el compromiso

con los deberes, al menos entre los estudiantes con expectativas de éxito.

En síntesis, en la etapa de bachillerato hacer las tareas que se prescriben para casa, aprovechar el tiempo que se le dedica y mantenerse intrínsecamente motivado a la hora de abordar los deberes serían condiciones que nos permiten diferenciar entre alumnos con alto y bajo rendimiento. Con todo, nuestros resultados deben tomarse con cautela debido a las limitaciones que presenta nuestra investigación. En primer lugar, este estudio presenta un diseño de corte transversal, por lo que sería interesante replicar el estudio utilizando un diseño longitudinal, de cara a comprobar la evolución de las variables medidas. Por otro lado, el instrumento utilizado para la recogida de la información fue el cuestionario, por lo que la objetividad de los datos podría verse comprometida.

Igualmente, la presente investigación permitiría desarrollar algunas implicaciones educativas. Se sabe por diferentes investigaciones (Cooper *et al.*, 2006; Regueiro *et al.*, 2017; Valle *et al.*, 2018) que la relación entre deberes escolares y rendimiento académico es más fuerte a medida que el alumno avanza de curso; con este estudio confirmamos que el binomio deberes-rendimiento sigue manteniendo una relación positiva en la etapa de bachillerato, con lo que prescribir deberes podría seguir repercutiendo en el rendimiento de los estudiantes durante estos dos cursos posobligatorios. Por las especiales repercusiones del rendimiento de bachillerato en el acceso a los estudios superiores, los resultados de este trabajo parecen relevantes en la medida en que, potencialmente, podrían dirigir la atención de los educadores hacia distintos aspectos relativos a los deberes. Así, por ejemplo, podría observarse la importancia de intervenir específicamente sobre la planificación, la distribución y la supervisión del tiempo dedicado al estudio y el aprendizaje en el hogar.

Del mismo modo, los resultados de este trabajo reiteran la necesidad de autocrítica y reflexión

sobre el diseño de los deberes escolares, de tal modo que estos contribuyan a la motivación intrínseca de los estudiantes. Por último, es relevante conocer si existen diferencias significativas en el compromiso escolar, en general, y en la implicación y la motivación hacia los deberes, en particular, entre el alumnado que cursa bachillerato y el alumnado que ha optado por cursar Formación Profesional de Grado Medio al finalizar la ESO.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación de los proyectos de investigación EDU2013-44062-P (MINECO) y EDU2017-82984-P (MEIC) y al financiamiento recibido por los contratos de dos de las autoras en el Programa FPU (FPU18/02191) y en el Programa FPI (PRE2018-084938) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Referencias bibliográficas

- Abdelfattah, F. y Lam, J. (2018). Linking homework to achievement in Mathematics: an examination of 8th grade Arab participation in TIMSS 2015. *International Journal of Instruction*, 11(4), 607-624. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11438a>
- Baş, G., Şentürk, C. y Çiğerci, F. M. (2017). Homework and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Issues in Educational Research*, 27(1), 31-50.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a ed.). L. Erlbaum Associates.
- Cooper, H., Robinson, J. y Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Cooper, H. y Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory into Practice*, 43(3), 182-188. <https://doi.org/10.1353/tip.2004.0034>
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C. y Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25-35. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001>
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. y Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467-482. <https://doi.org/10.1037/a0018453>
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Estadísticas de Educación. EDUCAbase (2019). *Enseñanzas no universitarias/resultados académicos/curso 2017/2018*. [Conjunto de datos]. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Educacion/Alumnado/Resultadosacad/2017-2018/RegGen/10/&file=RARG01.px&type=pcaxis&L=0>
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñoz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075-1085. <https://doi.org/10.1037/edu0000032>

- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (eds.), *Structural equation modeling. A second course* (pp. 269-314). IAP Information Age Publishing.
- Kalenkoski, C. M. y Pabilonia, S. W. (2017). Does high school homework increase academic achievement? *Education Economics*, 25(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1178213>
- Ministerio de Universidades (2019). *Pruebas de acceso a la universidad (PAU) de los estudiantes de bachiller* [infografía]. <https://public.tableau.com/views/Ebau19/Dashboard1?%3AshowVizHome=no&%3Aembed=true#1>
- Mourão, R. (2009). *Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos auto-regulatórios na aprendizagem do inglês: um estudo com diários de TPC no 2.º ciclo do Ensino Básico* (tesis doctoral). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/9759>
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B. y Lindsay, J. J. (1999). Homework and achievement: explaining the different relations at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3(4), 295-317. <https://doi.org/10.1023/A:1009680513901>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (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. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/articler/view/6156>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Mourão, R. y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish compulsory education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- 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.
- Regueiro, B., Pan, I., Sánchez, B., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2014). Diferencias en la implicación en los deberes escolares en función del rendimiento académico en estudiantes de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 437-447. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.813>
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., Gayo, E. y Valle, A. (2015a). Perfiles motivacionales, implicación y ansiedad ante los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(1), 93-96. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.469>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2015b). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>
- Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Suárez, N. (2017). Cambios en la implicación en los deberes escolares a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 29(2), 254-278. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1306988>
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C. y Valle, A. (2019). Rendimiento previo e implicación en los deberes escolares de los estudiantes de los últimos cursos de educación primaria. *Psicología Educativa*, 25(2), 109-116. <https://doi.org/10.5093/psed2019a2>
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Cerezo, R. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/articler/view/721>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Suárez, N. (2015). *Deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de educación obligatoria* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/33360>
- Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M., Guisande, M. A. y Rodríguez, S. (2019). Individual precursors of student homework behavioral engagement: the role of intrinsic motivation, perceived homework utility and homework attitude. *Frontiers in Psychology, 10*, 941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>
- Tam, V. C. (2009). Homework involvement among Hong Kong primary school students. *Asian Pacific Journal of Education, 29*(2), 213-227. <https://doi.org/10.1080/02188790902859004>
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction, 17*(3), 372-388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. y Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology, 27*(1), 26-50. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1084>
- Trautwein, U. y Lüdtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school subjects: the role of person and family characteristics, classroom factors, and school track. *Learning and Instruction, 19*(3), 243-258. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.001>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 438-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M. y Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: the homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 77-88. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>
- Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (coords.) (2017). *Informe sobre los deberes escolares*. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en educación primaria. *Anales de Psicología, 31*(2), 562-569. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Rosário, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 11*(1), 19-31. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.183>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology, 7*, 463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>
- Xu, J. y Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behavior: homework management at the secondary school level. *Journal of Educational Research, 106*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/0020671.2012.658457>
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: the mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 30*(4), 397-417. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>

Abstract

Homework involvement and academic achievement in High School students

INTRODUCTION. Homework has been shown to have a significant impact on the academic performance of students from the last grades of Primary Education to the end of Secondary Compulsory Education. Although students' involvement with homework —the amount of tasks completed, time spent and time management— and their motivation —intrinsic motivation, perceived usefulness— would determine the quality of their learning outcomes, both factors would worsen as the students progress through their schooling. However, the analysis of this trend has not taken into account the Post-compulsory Education stage, where good grades are essential for accessing university. Therefore, the aim of this research is to see how academic performance varies according to the involvement and motivation of High School students towards their homework. **METHOD.** The School Homework Survey was applied to a total of 328 students in the two last High School grades to find out their degree of involvement and motivation towards homework and their academic performance was measured in three subjects. **RESULTS.** The data show that students with a higher involvement with homework would, in general, have a better academic performance in High School. Doing the tasks assigned by the teacher, taking advantage of the time they spend on it, and remaining intrinsically motivated when tackling homework would be conditions that allow us to differentiate between high and low-performing students. **DISCUSSION.** The homework-performance binomial maintains a positive relationship during the High School stage, so prescribing homework could still have an impact on student performance in this crucial Post-Compulsory Education stage. The results of this work suggest the need to pay special attention to aspects such as time management and learning at home.

Keywords: *Homework, Academic achievement, Motivation, High School students.*

Résumé

L'investissement dans les devoirs à la maison et le rendement scolaire des élèves du lycée

INTRODUCTION. Les devoirs à la maison ont démontré avoir un impact significatif dans le rendement scolaire des élèves dans les dernières années de l'école primaire jusqu'à la fin de l'éducation obligatoire. Toutefois, même si l'investissement des apprenants dans leurs devoirs (quantité, temps dédié et profit du temps) et sa motivation (motivation intrinsèque, perception de l'utilité) détermine la qualité des résultats d'apprentissage, tous les deux facteurs empirent à mesure qu'ils promeuvent dans les classes supérieures. Cependant, l'analyse de cette tendance n'a pas été considérée dans l'étape de l'éducation post obligatoire, dans laquelle les bonnes qualifications sont indispensables pour l'accès à l'université. Par conséquent, cette investigation a pour objectif de vérifier la variation du rendement scolaire en fonction de l'investissement et la motivation des élèves du lycée envers leurs devoirs maison. **MÉTHODE.** Le sondage sur les devoirs à la maison (EDE) a été appliqué à une totalité de 328 élèves de tous les niveaux du lycée pour connaître le degré d'investissement et motivation et, ainsi que le rendement dans trois matières. **RÉSULTATS.** Les données prouvent que les apprenants montrant plus d'investissement vis-à-vis des devoirs à la maison auraient, en général, un haut rendement au lycée. Réaliser les tâches

prescritas à la maison, exploiter le temps dédié et se maintenir motivé de façon intrinsèque face aux devoirs seraient des conditions qui nous permettent faire la distinction entre les élèves avec un haut rendement et les élèves avec un rendement plus bas. **DISCUSSION.** Le duo devoirs à la maison-rendement maintient un rapport positif dans l'étape du lycée, c'est pourquoi prescrire des devoirs pourrait continuer à répercuter sur le rendement des étudiants dans cette étape éducative post obligatoire qui s'avère cruciale. Les résultats de la recherche permettent suggérer la nécessité de focaliser l'attention sur des aspects comme : la gestion du temps consacré à l'étude et l'apprentissage la maison

Mots-clés: *Devoirs à la maison, Rendement scolaire, Motivation, Apprenants du lycée.*

Perfil profesional de los autores

Susana Rodríguez

Doctora en Psicopedagogía y profesora titular en el Departamento de Psicología de la Universidade da Coruña. Coordinadora del POD en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud de la UDC y miembro del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la misma universidad. Cuenta con multitud de publicaciones de libros y artículos en revistas internacionales y nacionales de gran prestigio. Actualmente es coordinadora de un proyecto de investigación sobre los deberes escolares financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Comercio (MEIC) (EDU2017-82984-P). Correo electrónico de contacto: susana.rodriguez1@udc.es

Bibiana Regueiro

Doctora por la Universidade da Coruña (UDC) y profesora ayudante doctora en la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA, Grupo de Referencia Competitiva de la USC, y colaboradora externa del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la UDC. Actualmente colabora en la Unidad de Investigación e Intervención en Dislexia de la Facultad de Educación de la USC. Cuenta con más de medio centenar de publicaciones científicas, de las cuales más de la mitad son publicaciones de gran prestigio internacional indexadas en el *Journal Citations Reports (JCR)*. Asimismo, ha realizado varias publicaciones de libros y capítulos de libros y ha asistido a numerosos congresos y conferencias con más de noventa comunicaciones y ponencias. Ha realizado varias estancias de investigación internacionales, realizadas en centros de Estados Unidos, Alemania y Portugal, así como en territorio nacional en la Universidad de Oviedo, en donde se ubica el Grupo de Investigación de Aprendizaje Escolar, Dificultades y Rendimiento Académico (ADIR) que está llevando a cabo un proyecto I+D+i del cual es miembro del equipo de trabajo. Correo electrónico de contacto: bibiana.regueiro@usc.es

Jesús Falcón

Diplomado en Educación Social y licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela y Máster Universitario en Psicología Aplicada por la Universidade da Coruña (UDC). Actualmente, director del Departamento de Orientación y jefe de estudios del CPR Tirso de Molina, en Ferrol (A Coruña). Sus líneas de trabajo actuales se centran en la investigación sobre la motivación de

los estudiantes en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, el compromiso de los alumnos con los deberes escolares y el impacto de este sobre el rendimiento académico.

Correo electrónico de contacto: jfalcon@edu.xunta.es

Carolina Rodríguez-Llorente

Graduada en Maestra de Educación Primaria por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y Premio Extraordinario del Máster en Psicopedagogía por la Universidade da Coruña (UDC). Contratada predoctoral FPU en el Departamento de Psicología de la UDC y doctoranda del POD en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud. Miembro del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED). Sus líneas de trabajo actuales se centran en la investigación sobre las estrategias de autorregulación empleadas por los estudiantes de educación primaria, el compromiso de los alumnos con los deberes escolares y el impacto de este sobre el rendimiento académico. Ha realizado una estancia de investigación en la Escola de Psicologia de la Universidade do Minho, en Braga, Portugal, junto al profesor Pedro Rosário, referente en el campo de investigación de los deberes escolares.

Correo electrónico de contacto: carolina.rodriguez.llorente@udc.es

Tania Vieites (autora de contacto)

Graduada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela (USC), Máster en Educación Secundaria por la USC y Máster en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Miembro del Grupo de Investigación en Psicología Evolutiva (GIPED) de la UDC. Contratada predoctoral FPI en el Departamento de Psicología de la UDC y doctoranda del POD en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Salud en la misma universidad. 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.

Correo electrónico de contacto: t.vieites@udc.es

Dirección para la correspondencia: Facultade de Ciencias da Educación, Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña (España).

Isabel Piñeiro

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidade da Coruña (UDC) y doctora en Psicopedagogía por la misma universidad. Profesora contratada doctora en el Departamento de Psicología de la UDC y miembro del Grupo de Investigación en Psicología Evolutiva (GIPED). Entre sus líneas de investigación destaca el estudio y análisis de las estrategias y los procesos del aprendizaje autorregulado en las diferentes etapas educativas. En los últimos años ha comenzado a trabajar en una línea nueva de investigación sobre el funcionamiento cognitivo de las personas mayores, la intervención psicológica en las personas mayores con dependencia, así como la atención psicológica a los cuidadores de estas personas. Ha participado en diferentes proyectos de investigación autonómicos (Universidad de A Coruña, Xunta de Galicia) y estatales (MEC).

Correo electrónico de contacto: isabel.pineiro.aguin@udc.es