

Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para casa en Educación Secundaria

Predictor variables of homework involvement on Compulsory Secondary Education students

Bibiana Regueiro¹, Natalia Suárez², Susana Rodríguez¹ e Isabel Piñeiro¹

Universidad de A Coruña¹, Universidad de Oviedo²

Resumen

Aunque no siempre más es mejor, los resultados de la investigación pasada evidencian que hacer deberes escolares es positivo para el aprendizaje y el rendimiento académico. Hoy, una de las cuestiones más planteadas en este campo es qué hace que los alumnos se impliquen más y mejor en la realización de los deberes escolares. El presente trabajo tiene como objetivo fundamental comprobar la capacidad predictiva que tiene cada una de las variables vinculadas con la motivación e implicación en las Tareas para Casa sobre la cantidad de las mismas realizadas por los alumnos. El estudio se realizó en base a las respuestas de una muestra integrada por 899 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados del análisis de regresión realizado indican que cuanto más tiempo dedican los alumnos a la realización de las tareas escolares, cuanto más motivados intrínsecamente se encuentren y mejor gestionen esa motivación, cuanto mejor aprovechen el tiempo que dedican a esas tareas, y cuanto menos ansiedad muestran ante ellas, más cantidad de las mismas realizan.

Palabras clave: tareas para casa, implicación en las tareas para casa, motivación hacia las tareas para casa, cantidad de tareas realizadas, educación secundaria.

Abstract

Although more is not always better, the results of past research show that doing homework is good for learning and academic achievement. One of the questions currently that has been brought up most in this context is what makes students do more and better their homework. The main objective of the present paper is to analyze the predictive capacity of each variable related to motivation and implication for homework on the amount of them which are done by students. The study involved 899 Compulsory Secondary Education students. Results from the regression analysis indicate that the more time students spend on homework, the more intrinsically motivated they are and the better motivation management is, the more effective time management is and the less anxiety they show, then the more amount of homework they complete.

Keywords: homework, homework involvement, homework motivation, amount of homework completed, spanish compulsory secondary education.

Las Tareas para Casa (TPC) han sido un tema de interés público durante todo el siglo XX. Aunque el debate sobre ellas no se puede dar por cerrado en la actualidad, durante las tres últimas décadas parece existir cierto consenso sobre sus efectos favorables en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. La investigación sugiere que esta influencia puede considerarse importante sobre todo cuando hablamos de alumnos de secundaria pero, independientemente de la etapa educativa, existe evidencia de que sus beneficios pueden no verse de forma inmediata, existiendo áreas no evaluadas de forma rutinaria en la investigación.

Una de las variables más estudiadas a lo largo de la investigación de las TPC es el tiempo dedicado a mismas. A día de hoy, y como resultado de diversos estudios, se considera que la cantidad de tiempo que un estudiante pasa en la realización de las tareas no es un indicador claro del rendimiento académico (Murillo y Martínez-Garrido, 2013). Sin embargo, lo que sí constatan claramente varios estudios es que de todas las variables relacionadas con la implicación en los deberes escolares, la cantidad de tareas que los alumnos realizan (de las prescritas por el profesor) parece ser una de las variables que más predice el rendimiento académico (Regueiro, Valle, Núñez, Rosário, Rodríguez y Piñeiro, en revisión; Regueiro, Valle, Núñez, Rosário,

Rodríguez y Suárez, en revisión; Valle et al., en prensa). Trautwein Köller, Schmitz y Baumert (2002) también indican que la asignación y realización de TPC está asociada positivamente con el rendimiento de los estudiantes, de ahí que sea necesario saber exactamente cuáles son las razones que llevan a los estudiantes a hacer, o no, las Tareas para Casa; pero sin caer en el error de creer que cuantas más tareas se prescriban a los estudiantes, mejor será su rendimiento académico. No se trata, por lo tanto, de buscar la forma en que los alumnos realicen más cantidad de TPC como tal, sino conocer los elementos del proceso de realización de esas tareas, ya que sabiendo cuáles son las variables que pueden incidir en que los estudiantes las realicen o no, confirmaremos en qué medida la calidad del proceso de realización de las Tareas para Casa es importante en el resultado final.

Por todo ello, el foco de interés del presente estudio se halla en consonancia con aquellas investigaciones centradas en variables que influyen en el compromiso de los estudiantes con la dedicación a las actividades de aprendizaje (Kolic-Vehovec, Roncevic, & Bajanski, 2008; Rosário et al., 2012; Valle et al., 2009), tales como la percepción de la utilidad y el interés. De acuerdo con el modelo de Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield, 2002), la importancia y utilidad concedida por

el alumno a las TPC influye directamente en la elección de tareas, en la persistencia y en el rendimiento, y, por lo tanto, también afecta a la cantidad de tareas que realizan. En las Tareas para Casa, los alumnos deciden si llevar a cabo su realización o no y la cantidad de tiempo y esfuerzo que invierten en ellas. Una vez que han tomado estas decisiones pueden optar por hacerlo de múltiples maneras, pues existe una amplia variedad de diferencias individuales entre los alumnos en el rendimiento de las mismas. Estas diferencias pueden deberse a la fuente y a la fuerza de la motivación así como también a las preferencias sobre qué, cuándo, dónde, cómo y con quién les gusta hacerlas. La motivación cumple, por tanto, una importante función en el proceso de realización de las TPC (Corno, 2000).

Trautwein y Koller (2003) indican que el valor intrínseco tiene una influencia positiva en la calidad y la cantidad de tiempo que un estudiante pasa en las TPC. Numerosos estudios señalan la importancia que tiene la cantidad de tiempo que los estudiantes invierten en las tareas escolares, pero a pesar de ello, la investigación indica que el tiempo invertido en la realización de las Tareas para Casa, aunque sea importante, por sí solo no significa un compromiso de los alumnos con las mismas, ya que el esfuerzo que un alumno emplea en la realización de las

TPC no tiene que estar necesariamente relacionado con el tiempo que tarda en realizarlas. Asimismo, se ha comprobado que el aprovechamiento del tiempo tiene un peso incluso mayor que el número de TPC realizadas en cuanto a la predicción del rendimiento académico (Núñez et al., 2013).

Sin embargo, las razones intrínsecas para la realización de las TPC sí se asocian positivamente con el uso de estrategias de gestión, tales como organizar el espacio de trabajo, mantener la concentración, mantener o mejorar la fuerza de su intención en las tareas, minimizar las distracciones de la tarea o la asignación de su tiempo de dedicación. Una hipótesis interesante relacionada con la gestión del tiempo en la literatura de autorregulación es que el control de la motivación (gestión de la motivación) puede afectar al aprovechamiento del tiempo (Farmer & Seers, 2004).

Debido a la enorme preocupación actual por la baja implicación de la mayoría de los alumnos en la realización de las Tareas para Casa, junto con la limitada investigación existente encaminada a potenciar la terminación de estas tareas, con este estudio se profundiza en el conocimiento de la perspectiva de los alumnos en torno a la realización de las TPC (Rosário et al., 2009). Entender así cómo conciben los estudiantes las TPC y, específicamente, conocer cuáles son las razones por

los que los estudiantes realizan, o no, las TPC será esencial para definir la naturaleza de las mismas, la forma en que los estudiantes se acercan a ellas y la calidad del resultado.

Método

Participantes

En el estudio participaron 899 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a 14 centros educativos de tres provincias del norte de España. El 51.7% son chicos y el 48.3% chicas. Por cursos, el 24.1% cursaban 1º de ESO (n = 217), el 22.6% 2º de ESO (n=203), el 22.5% 3º de ESO (n=202) y el 30.8% 4º de ESO (n=277).

Variables e instrumentos de medida

Para medir las variables vinculadas con la motivación e implicación en las Tareas para Casa se utilizó la *Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE)*, que es una escala que evalúa diferentes dimensiones relativas a la eficacia de los deberes para el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos. De hecho, numerosos estudios han utilizado estas dimensiones para evaluar la implicación de los estudiantes en las Tareas para Casa (véase p. e., Núñez et al., 2013; Pan et al., 2013;

Rosário et al., 2009; Valle et al., en prensa).

Así, con la finalidad de disponer de información sobre las variables motivacionales y afectivas vinculadas con las Tareas para Casa, se recogió información de las siguientes variables: a) *motivación intrínseca hacia los deberes*; b) *percepción de utilidad de los deberes*, c) *gestión de la motivación* y d) *ansiedad ante los deberes*. Cada una de estas dimensiones está integrada por varios ítems con una escala tipo likert con cinco alternativas que van desde “1 = totalmente falso” hasta “5 = totalmente cierto”.

Para conocer el grado de implicación en las Tareas para Casa, se recogió información de las siguientes variables: a) cantidad de deberes que realizan habitualmente los alumnos; b) tiempo dedicado a los deberes; y c) aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. La estimación de la *cantidad de deberes realizados* por los alumnos se obtuvo mediante las respuestas a un ítem relativo a la cantidad de deberes realizados habitualmente (desde 1 = ninguno a 5 = todos). En cuanto al *tiempo diario dedicado a la realización de los deberes*, los estudiantes respondieron a tres ítems (en general, en una semana típica, en un fin de semana típico) con la formulación general “¿Cuánto tiempo sueles dedicar a la realización de los deberes?” (1 = menos de 30 minutos,

2 = de 30 minutos a una hora, 3 = de una hora a hora y media, 4 = de hora y media a dos horas, 5 = más de dos horas). Finalmente, el *aprovechamiento del tiempo* dedicado a los deberes se evaluó a través de las respuestas a tres ítems (en general, en una semana típica, en un fin de semana típico) en los que se les pedía que indicaran el nivel de aprovechamiento del tiempo dedicado habitualmente a los deberes (1 = lo desaprovecho totalmente, hasta 5 = lo aprovecho totalmente).

La evaluación del *rendimiento académico* se obtuvo mediante las calificaciones académicas finales obtenidas en las asignaturas de Matemáticas, Lengua Castellana e Inglés por los alumnos participantes. Concretamente, se han establecido las siguientes calificaciones: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.

Análisis de datos

Teniendo en cuenta el objetivo del trabajo, se realizó un análisis de regresión (método de pasos sucesivos) con la finalidad de determinar el valor predictivo de algunas variables afectivo-motivacionales y de gestión motivacional y del tiempo dedicado a las TPC, respecto a la cantidad de TPC realizadas por los estudiantes de las prescritas por sus profesores.

Resultados

Como puede observarse en la Tabla 1, la *cantidad de tareas para casa (TPC) realizadas* por los estudiantes de las prescritas por sus profesores está relacionada significativamente y de modo positivo con el *tiempo que dedican a realizar las TPC* ($r = .42, p < .001$), con la *motivación intrínseca hacia las TPC* ($r = .40, p < .001$), con el *aprovechamiento del tiempo dedicado a las TPC* ($r = .33, p < .001$), con la *percepción de utilidad de las TPC* ($r = .31, p < .001$) y con la *gestión motivacional de las TPC* ($r = .30, p < .001$). Sin embargo, la *cantidad de TPC realizadas* presenta una relación significativa, pero negativa, con la *ansiedad ante las TPC*.

Los resultados del análisis de regresión (ver Tabla 2) muestran que la cantidad TPC realizadas por los estudiantes (de las prescritas por sus profesores) se encuentra “directamente” explicada por cinco variables del total de variables incluidas en el estudio: modelo 5 [*tiempo dedicado a las TPC* ($\beta = .337; t = 11.61; p < .001; R^2 = .184$); *motivación intrínseca para las TPC* ($\beta = .217; t = 6.49; p < .001; R^2 = .097$); *aprovechamiento del tiempo dedicado a las TPC* ($\beta = .163; t = 5.38; p < .001; R^2 = .030$); *gestión de la motivación para las TPC* ($\beta = .104; t = 3.23; p < .01; R^2 = .007$); *ansiedad ante las TPC* ($\beta = -.074; t = -2.61; p <$

Tabla 1

Medias desviaciones típicas y matriz de correlaciones.

	1	2	3	4	5	6	7
1. CANT.	–						
2. M.INT.	.40**	–					
3. UTIL.	.31**	.65**	–				
4. G.MOT.	.30**	.47**	.31**	–			
5. ANSIE.	-.10**	-.05	-.09	.03	–		
6. TIEM.	.42**	.24**	.24**	.15**	.05	–	
7. APROV.	.33**	.34**	.24**	.26**	-.13**	.15**	–
M	4.09	3.38	3.32	2.72	1.60	3.19	3.17
DT	0.99	0.79	1.03	0.98	0.77	1.17	1.07

1. CANT. (cantidad de TPC realizadas de las prescritas), 2. M.INT. (motivación intrínseca para las TPC), 3. UTIL. (percepción de utilidad de las TPC), 4. G.MOT. (gestión de la motivación para las TPC), 5. ANSIE. (ansiedad ante las TPC), 6. TIEM. (tiempo dedicado las TPC), 7. APROV. (aprovechamiento del tiempo dedicado a las TPC)

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

.01; $R^2 = .005$). La cantidad de varianza explicada de las TPC realizadas por los estudiantes (de las prescritas por el profesorado) por las cinco variables es del 32.4% (R^2 ajustado = .324).

Teniendo en cuenta estos resultados, se puede afirmar que la cantidad de TPC realizadas por los estudiantes, de las que prescriben sus profesores, se incrementa en la medida en que: (i) dediquen más tiempo a realizar las TPC ($\beta = .337$); (ii) estén más motivados intrínsecamente para realizarlos ($\beta = .217$); (iii) aprovechen mejor el tiempo que dedican a las TPC ($\beta = .163$); (iv) gestionen mejor su motivación para las TPC ($\beta = .104$); y (v) manifiesten menos ansiedad ante las TPC ($\beta = -.074$).

Discusión

Analizados los datos referentes a las variables de las TPC se pueden destacar varios aspectos. En primer lugar, esta investigación nos indica que la variable que más influye en la cantidad de TPC que los alumnos realizan es el tiempo que dedican a esas tareas; lo cual resulta bastante obvio, pues precisamente el tiempo total necesario para terminar la tarea también afecta a la tasa de finalización (Grootenboer, 2009). Por tanto, según los resultados de este trabajo, dedicarle más tiempo a la realización de las TPC redundará en realizar más tareas y, como consecuencia, en un mejor rendimiento académico. Este resultado apoya, sin duda, la opinión de quienes defienden

Tabla 2

Resultados del análisis de regresión tomando la cantidad de TPC realizadas (de las prescritas por los profesores) como variable criterio y las variables afectivo-motivacionales y de gestión como variables predictoras.

Modelo	R	R ² ajustado	F(gl)	p<	Δ R ²	Cambio en el F (gl)	p<
Modelo 1	.429	.184	196.801(1)	.001	.184	196.801(1)	.001
Modelo 2	.530	.281	170.262(2)	.001	.097	117.433(1)	.001
Modelo 3	.558	.311	130.930(3)	.001	.030	37.857(1)	.001
Modelo 4	.564	.318	101.431(4)	.001	.007	9.222(1)	.01
Modelo 5	.569	.324	83.050(5)	.001	.005	6.812(1)	.01

Modelo 1. Tiempo dedicado a las TPC.

Modelo 2. Tiempo dedicado a las TPC; Motivación intrínseca para las TPC.

Modelo 3. Tiempo dedicado a las TPC; Motivación intrínseca para las TPC; Aprovechamiento del tiempo dedicado a las TPC.

Modelo 4. Tiempo dedicado a las TPC; Motivación intrínseca para las TPC; Aprovechamiento del tiempo dedicado a las TPC; Gestión de la motivación para las TPC.

Modelo 5. Tiempo dedicado a las TPC; Motivación intrínseca para las TPC; Aprovechamiento del tiempo dedicado a las TPC; Gestión de la motivación para las TPC; Ansiedad ante las TPC.

las Tareas para Casa como un instrumento útil y fundamental en la realidad escolar (Epstein & Van Voorhis, 2001; Trautwein, Lüdtke, Kastens, & Köller, 2006; Cooper, Robinson, & Patall, 2006).

Otro aspecto importante que demuestra esta investigación es que una de las variables que aparece como relevante en la explicación de la cantidad de TPC realizadas por los estudiantes es la motivación intrínseca. Este hallazgo sigue la línea de aquellas investigaciones que sugieren que el tipo de motivación que los estudiantes adoptan para una tarea se relaciona con la calidad de sus compromisos (Ryan y Deci, 2000). En este caso, parece evi-

dente que el implicarse en las TPC por el placer y el disfrute que proporcionan al que las hace es un buen predictor de la cantidad de TPC que realiza.

Asimismo, los resultados del presente estudio se encuentran en consonancia con la literatura que indica que la gestión del tiempo está asociada positivamente con la terminación de la tarea (Xu, 2010). La finalización de las TPC prescritas puede ser una buena manera para que el estudiante aprenda a manejar su tiempo, construir o fortalecer el sentido de responsabilidad o incluso descubrir el sentido de la apreciación del esfuerzo y la perseverancia en la consecución de objetivos (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Finalmente, la gestión motivacional también incide positivamente en la cantidad de TPC realizadas de las asignadas por el profesor. De la misma forma, pero en sentido negativo, la ansiedad también incide en la cantidad de TPC realizadas de las asignadas. Quizás no resulte sorprendente la contribución con signo negativo que tiene esta última variable en la explicación de la cantidad de tareas realizadas, debido a que los desajustes en las tareas asignadas y la preparación del estudiante pueden derivar en frustración y contribuir a las actitudes negativas hacia la escuela, tales como estrés o ansiedad, y viceversa.

Por lo tanto, de la presente investigación se puede deducir que se realizan más cantidad de tareas de las prescritas por el profesor cuanto más tiempo se dedique a la realización de las tareas, cuando se está motivado intrínsecamente para hacerlas, cuando hay un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a esos deberes y cuando se gestiona la motivación para realizar esas tareas. Y además, ello debe ir acompañado de una disminución de la ansiedad hacia las Tareas para Casa.

Los resultados aquí presentados pueden ser útiles para tratar de conseguir que los estudiantes completen sus tareas, uno de los problemas de conducta más frecuentes y frustrantes para los educadores (Killoran, 2003).

Para ello es importante destacar que, a pesar de que muchas investigaciones ofrecen evidencias de los beneficios de las TPC, esta efectividad solo se produce cuando la aplicación de las mismas es correcta (Epstein & Van Voorhis, 2001; Grootenboer, 2009). Por lo tanto, como implicaciones educativas, sería interesante ayudar a los estudiantes a aprender a mejorar o mantener su motivación en las TPC así como enseñarles a ejercer una mayor autonomía en su realización. Al igual que cualquier otro aspecto de la educación, los estudiantes tienen que entender por qué están aprendiendo algo y cómo los beneficiará en el mundo real. De lo contrario, resulta casi imposible que estén motivados. Se ha de explicitar y definir claramente el propósito de la tarea así como tener en cuenta las percepciones y comprensiones de los estudiantes ante dicha tarea. Así, si los estudiantes comprenden cómo la tarea puede afectar a su rendimiento, su actitud hacia la ella y habilidades de gestión del tiempo mejorarán. Por otro lado, la elección de las actividades también puede ser otra opción para aumentar la motivación y los resultados de rendimiento (Deci & Ryan, 1985).

Con todo, a la hora de interpretar los resultados de este estudio deberían tenerse en cuenta algunas limitaciones que pudieran afectar a la fiabilidad y validez de los mismos. Aunque existen varias amenazas, parece necesario des-

tacar dos. En primer lugar, habría que señalar que los datos fueron obtenidos a través de una única fuente (el alumno) y a través de una única estrategia (autoinforme). Y aunque es habitual esta misma limitación en la mayoría de los estudios en este campo, ello no impide que se tenga en cuenta a la hora de establecer conclusiones. En segun-

do lugar, reconocer que las relaciones obtenidas podrían variar si el modelo fuera analizado desde una perspectiva multinivel (ver, por ejemplo, el trabajo de Fernández-Alonso y Muñiz en este mismo número), aunque para ello se necesitan suficientes unidades de análisis a todos los niveles que incluya el modelo.

Referencias

- Cooper, H., Robinson, J., & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1-62.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal, 100*(5), 529-548. doi: 10.1086/499654
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 181-193.
- Farmer, S., & Seers, A. (2004). Time enough to work: Employee motivation and entrainment in the workplace. *Time and Society, 13*, 265-284.
- Grootenboer, P. (2009). Homework and learning mathematics. *Australian Primary Mathematics Classroom, 14*(4), 11-15.
- Killoran, I. (2003). Why is your homework not done? How theories of development affect your approach in the classroom. *Journal of Instructional Psychology, 30*, 309-315.
- Kolic-Vehovec, S., Roncevic, B., & Bajanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences, 18*(1), 108-113.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Incidencia de las ta-

- reas para casa en el rendimiento académico. Un estudio con estudiantes iberoamericanos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-178. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6156
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Mourao, R., & Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*. doi: 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., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (en revisión). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Mexicana de Psicología*.
- Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Suárez, N. (en revisión). Cambios en la implicación en los deberes escolares a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 37-44.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Cerezo, R. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 116-145.
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 116-145.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50. doi: 10.1006/ceps.2001.1084
- Trautwein, U., 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(4), 1094-1111.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P. Muñoz-Cadavid, M. A., & Cerezo, R. (2009). Academic goals and learning quality in higher education students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96-105.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (en prensa). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multi-level analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 34-39. doi: 10.1016/j.lindif.2009.11.001

Bibiana Regueiro es becaria de investigación en el Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) en la Universidad de A Coruña. Su línea de investigación principal es acerca de las tareas para casa en educación primaria y secundaria. Correspondencia: bibiana.regueiro@udc.es

Natalia Suárez es becaria de investigación en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Su línea de investigación principal es acerca de las tareas para casa y el rendimiento académico en la escolaridad obligatoria. Correspondencia: suareznatalia.uo@uniovi.es

Susana Rodríguez es Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de A Coruña y Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la motivación académica y las estrategias de aprendizaje. Correspondencia: susana@udc.es

Isabel Piñeiro es Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de A Coruña y Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las metas académicas y sus relaciones con el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Correspondencia: ipineiro@udc.es

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

Correspondencia. Bibiana Regueiro. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de A Coruña. Campus de Elviña s/n, 15.071, A Coruña, España. Tf.: 981 167 000 · Email: bibiana.regueiro@udc.es

Fecha de recepción: 5/5/2014

Fecha de revisión: 9/5/2014

Fecha de aceptación: 18/7/2014