



# Motivación, enfoques de trabajo en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

## Tania Vieites

Universidad Complutense de Madrid

Mail: [taniavie@ucm.es](mailto:taniavie@ucm.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4440-0201>

## Azucena Iglesias

Universidade da Coruña

Mail: [azucena.iglesias@udc.es](mailto:azucena.iglesias@udc.es)

## Fátima María Díaz-Freire

Universidade da Coruña

Mail: [fatima.diaz@udc.es](mailto:fatima.diaz@udc.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5065-0819>

## Lucía Díaz-Pita

Universidade da Coruña

Mail: [lucia.dpita@udc.es](mailto:lucia.dpita@udc.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7153-4013>

## Carolina Rodríguez-Llorente

Universidade da Coruña

Mail: [carolina.rodriguez.llorente@udc.es](mailto:carolina.rodriguez.llorente@udc.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2894-5271>

## RESUMEN

Para que los deberes escolares tengan un efecto positivo en el rendimiento académico del alumnado es fundamental que los estudiantes se impliquen en su realización. La investigación previa se ha centrado con frecuencia en analizar el compromiso conductual del estudiantado con los deberes, pero ha abordado de manera superficial su compromiso motivacional y cognitivo. El objetivo del estudio es analizar las diferencias en el rendimiento académico –calificación promedio en Lengua Española, Lengua Inglesa y Matemáticas– de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en función de distintas variables motivacionales –motivación intrínseca, interés, utilidad percibida y actitud– y cognitivas –enfoque de trabajo profundo y superficial– relativas a los deberes, atendiendo a posibles diferencias según el género y el curso. Participaron 677 estudiantes de ESO pertenecientes a 11 centros educativos de Galicia. Los resultados apuntan a que los alumnos y alumnas con mejor rendimiento académico puntúan más alto en interés, actitud, motivación intrínseca, percepción de utilidad y enfoque profundo en los deberes que aquellos con una implicación media o baja. Asimismo, las alumnas se mostrarían más implicadas motivacional y cognitivamente que sus compañeros varones. Finalmente, la motivación y la adopción de un enfoque de trabajo profundo disminuyen a lo largo de la ESO.

*Palabras clave:* deberes, rendimiento, motivación, estilo cognitivo, enseñanza secundaria.

## Motivation, homework approaches and academic performance in high school students

### ABSTRACT

For homework to positively affect students' academic performance, students must be engaged in it. Previous research has mostly focused on analyzing students' behavioral engagement with homework but has superficially addressed their motivational and cognitive engagement. The aim of the study was to analyze the differences in the academic performance –average score in Spanish, English, and Mathematics– of students in Compulsory Secondary Education (ESO) according to different motivational –intrinsic motivation, interest, perceived usefulness, and attitude–, and cognitive –deep and shallow work approach– variables related to homework, taking into account possible differences according to gender and grade. A total of 677 ESO students from 11 schools in Galicia (Spain) participated in the study. The results suggest that students with better academic performance scored higher in interest, attitude, intrinsic motivation, perceived usefulness and deep approach to homework than those with a medium or low involvement. Likewise, female students would be more motivationally and cognitively involved than their male peers. Finally, motivation and the adoption of a deep work approach decrease throughout this educational stage.

*Keywords:* homework, achievement, motivation, cognitive style, secondary education.

ISSN: 0210-2773

<https://doi.org/10.17811/rifie.20555>



## 1. Introducción

El debate acerca de la prescripción de deberes escolares sigue activo, en parte debido a la baja percepción de utilidad y a la actitud del alumnado hacia ellos (Moè *et al.*, 2022). Sin embargo, parece existir un amplio consenso en cuanto a los beneficios de los deberes escolares para el aprendizaje y el rendimiento académico –medido como calificación promedio informada por el alumnado en la mayoría de estudios revisados, como resultados en pruebas de evaluación externa o como resultados en pruebas estandarizadas–, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria (Fan *et al.*, 2017; Ozyildirim, 2021). En esta línea, hay estudios que evidencian una fuerte relación entre deberes escolares y logro escolar (véase, p. ej., Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle *et al.*, 2015; Pan *et al.*, 2013; Rodríguez *et al.*, 2019; Xu y Núñez, 2023), apuntando a que los deberes constituyen una estrategia instruccional relevante a tener en cuenta si se pretende mejorar el rendimiento académico del alumnado.

El rendimiento académico es un indicador de la eficacia y calidad de la educación y en él pueden influir diversos factores tanto internos como externos al estudiante, entre los que se encuentran aspectos relativos al propio alumno –p. ej., aspectos personales y familiares o aptitudes específicas–, socioculturales –p. ej., nivel educativo de los padres–, variables cognitivas –p. ej., aptitudes intelectuales y estilos cognitivos– y actitudinales –p. ej., la motivación, el interés por los estudios, la organización, etc.– (Rodríguez-Pérez y Madrigal-Arroyo, 2016).

Aunque la investigación previa ha manifestado un interés especial en las variaciones en el rendimiento académico en función de la implicación conductual del alumnado en términos de esfuerzo o de dedicación (véase, p. ej., Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo *et al.*, 2015; Rodríguez-Pereiro *et al.*, 2019), la motivación que demuestra (Rodríguez *et al.*, 2020), así como la forma en la que aborda su ejecución (Valle, Regueiro *et al.*, 2017) también estarían estrechamente relacionados con el logro escolar.

En concreto, en esta investigación se exploran las diferencias que podrían existir en el rendimiento académico de los y las estudiantes de Educación Secundaria en algunas de las variables de la implicación motivacional y cognitiva con los deberes. Del mismo modo, dado que se ha apreciado una disminución en la participación del alumnado en la realización de estas tareas (Valle, Núñez *et al.*, 2017), se exploran posibles diferencias en estas dimensiones del compromiso atendiendo al curso y al género.

### 1.1. La implicación motivacional y cognitiva en los deberes escolares y el rendimiento académico

Durante décadas, la investigación ha buscado establecer una relación entre el esfuerzo del alumnado con los deberes y los resultados que obtiene en la escuela (véase, p. ej., Fan *et al.*, 2017; Regueiro *et al.*, 2014). Sin embargo, también es importante para el estudio de los deberes escolares profundizar en los aspectos de la motivación y la cognición de los alumnos y alumnas y comprender con más detalle cómo es el proceso de realización de esos deberes (Suárez *et al.*, 2019; Valle *et al.*, 2015).

La implicación motivacional en los deberes está conformada por los estados afectivo-motivacionales del alumnado derivados de su interacción con las tareas –p. ej., percibir su utilidad o mostrar interés y una actitud positiva hacia ellas– y por las emociones que se derivan de su participación en dicho proceso, como la ansiedad asociada a su ejecución (Regueiro, 2018). De acuerdo

con la literatura, la implicación motivacional del alumnado correlaciona positivamente con el logro académico, pese a que el tamaño del efecto de esta relación es más bajo que la de la asociación que aparece cuando se compara con el compromiso conductual y cognitivo (Lei *et al.*, 2018). Por ello, en la mayor parte de los estudios previos, la relación de la implicación motivacional en la realización de los deberes escolares con el rendimiento académico se ha analizado conjuntamente con la implicación comportamental o ejecutiva de los y las estudiantes con las tareas, apreciándose un papel mediador de aspectos tales como la motivación intrínseca o la percepción de utilidad en estudiantes de Educación Secundaria (Rodríguez *et al.*, 2021; Suárez *et al.*, 2019). En estos estudios, el rendimiento del alumnado se ha medido como calificación promedio en varias asignaturas informada por el alumnado (Rodríguez *et al.*, 2021; Suárez *et al.*, 2019) o como resultados en pruebas estandarizadas de Matemáticas (Xu, 2020). Dado que parecen existir diferencias en el rendimiento académico en función del esfuerzo invertido por los y las estudiantes en la realización de las tareas y que este está influenciado por la calidad de la implicación conductual (Xu, 2020), cabe esperar que el alumnado con mejores resultados escolares se sienta más motivado durante este proceso.

En cuanto a la implicación cognitiva en los deberes, se refiere al cómo los y las estudiantes los llevan a cabo y a cómo gestionan los recursos personales y ambientales disponibles, por ejemplo, el tipo de estrategias y de recursos cognitivos que emplean (Regueiro, 2018). De este modo, el alumnado puede utilizar unas estrategias de trabajo concretas cuando aborda las tareas para casa.

El enfoque de aprendizaje se concibe como la forma en que las y los estudiantes completan sus tareas académicas y las afronta mediante la implementación de ciertas estrategias de aprendizaje, influidas por la motivación y la forma en que se piensa en el aprendizaje (Barca y Barca, 2022). En concreto, se han diferenciado dos grandes enfoques de aprendizaje como definitorios de modos distintos de enfrentarse a las tareas académicas: el enfoque profundo y el enfoque superficial. Los alumnos y alumnas que adoptan un enfoque de trabajo profundo se caracterizan por su interés en alcanzar una comprensión significativa de los contenidos de la materia y, para ello, adoptan estrategias que los lleven a comprender el significado inherente de esta, e intentan relacionarla con sus conocimientos previos (Barca y Barca, 2022). Por el contrario, el alumnado que adopta un enfoque superficial concibe las tareas como un requisito a cumplir, se preocupa por el tiempo que requiere completarlas y depende de la memorización y la reproducción para llevarlas a cabo.

Al igual que ocurría con la implicación motivacional, su relación con el rendimiento académico se ha estudiado con frecuencia a través de su influencia en el compromiso conductual con los deberes (Rodríguez-Pereiro *et al.*, 2015), parece existir una relación entre estos constructos. En una investigación de Rodríguez-Pereiro *et al.* (2015) con alumnos y alumnas de Educación Primaria se halló que, a mayor rendimiento académico –medido como calificación promedio del curso anterior en Lengua Española, Lengua Gallega, Lengua Inglesa, Conocimiento del Medio y Matemáticas–, mayor era el enfoque profundo en la realización de los deberes. En otro estudio de Valle, Regueiro *et al.* (2017), también con estudiantes de Educación Primaria, se pudieron apreciar resultados similares para el rendimiento académico en Matemáticas, Lengua Española y Lengua Inglesa. Por otro lado, en una investigación de Núñez *et al.* (2014), se apreció que el enfoque de trabajo profundo predice positivamente el rendimiento académico, obtenido con la media de las

calificaciones en tres pruebas de evaluación externa de Biología realizadas durante el último año de Bachillerato en Portugal. Como sugieren Everaert *et al.* (2017), el hecho de que las y los estudiantes intrínsecamente motivados tengan mejores resultados académicos podría deberse también al uso de un enfoque de aprendizaje profundo, ya que la motivación puede influir en la estrategia de aprendizaje que emplea el alumnado.

### 1.2. Diferencias en la implicación motivacional y cognitiva en los deberes escolares en función del género y del curso

Si bien en la realización de los deberes es fundamental que el alumnado se muestre cognitiva y emocionalmente implicado por su repercusión en el rendimiento académico (Rodríguez *et al.*, 2020), estas dimensiones del compromiso con las tareas empeorarían a lo largo de la escolaridad (véase, p. ej., Rodríguez-Pereiro *et al.*, 2019; Valle *et al.*, 2018). Esto cobra especial relevancia para el alumnado de Educación Secundaria, pues el efecto de los deberes en el rendimiento resulta más evidente en esta etapa educativa (Rodríguez *et al.*, 2020).

En primer lugar, algunas investigaciones de corte transversal evidencian que a medida que se pasa de curso merma progresivamente la motivación intrínseca, empeora la actitud, el interés por los deberes escolares y la percepción de utilidad; así como la satisfacción con la realización de los mismos (Rodríguez-Pereiro *et al.*, 2019; Valle *et al.*, 2018).

Aunque no ha recibido tanta atención como el componente motivacional que influye en el proceso de realización de deberes, diferentes estudios han evidenciado que en cursos más altos los y las estudiantes, además de encontrarse menos motivados en el momento de completarlos, también adoptan un enfoque de trabajo más superficial (Valle *et al.*, 2018). Estas diferencias son más evidentes entre el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria, pues estos últimos adoptan un enfoque profundo con los deberes en menor medida que los primeros (Valle *et al.*, 2021).

Además de haberse apreciado diferencias en la implicación motivacional y cognitiva del alumnado con los deberes en función del curso, estas también existirían atendiendo al género (Kackar *et al.*, 2011). La investigación previa informa que las alumnas se implicarían más en la realización de los deberes que sus compañeros varones: (a) realizando una mayor cantidad de deberes, dedicándoles más tiempo y gestionando mejor ese tiempo, y (b) demostrando mayor interés, esforzándose más en organizar su espacio de trabajo y mostrando actitudes más positivas y mejores competencias de planificación (Martínez-Vicente *et al.*, 2020). Con todo, de acuerdo con el conocimiento existente, todavía no se dispone de suficiente información acerca de estas diferencias en la implicación cognitiva con deberes entre alumnas y alumnos.

### 1.3. El presente estudio

El objetivo principal de este trabajo es analizar las posibles diferencias en las variables de la implicación motivacional y cognitiva del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en función de su nivel de rendimiento académico, del curso y del género. La relevancia del mismo radica en identificar a aquellos alumnos y alumnas que presenten una implicación motivacional y cognitiva más alta y más baja con los deberes escolares teniendo en cuenta las variables anteriores. Sabiendo que aspectos como mostrar interés en las tareas, percibir su utilidad o adoptar un enfoque de trabajo profunda contribuyen al rendimiento académico (p. ej., Valle, Regueiro *et al.*, 2017; Xu, 2020), los resultados del estudio permitirán guiar la intervención dirigida promo-

ver estos tipos de implicación con los deberes entre el alumnado de ESO.

Específicamente, se propone:

(1) Examinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico de los y las estudiantes según su nivel de implicación motivacional en términos de percepción de utilidad, motivación intrínseca, actitud positiva e interés hacia los deberes escolares –alto, medio o bajo–.

(2) Comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico de los y las estudiantes según su nivel de implicación cognitiva –alto, medio o bajo–, entendida como la adopción de un enfoque de trabajo profundo o superficial durante la ejecución las tareas para casa.

(3) Analizar la existencia de diferencias en las variables de la implicación motivacional y cognitiva con los deberes escolares atendiendo al curso –de 1º a 4º de ESO– y al género de los estudiantes.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

En el estudio participaron un total de 677 estudiantes de ESO pertenecientes a siete centros educativos públicos y cuatro centros concertados de la Comunidad Autónoma de Galicia (España). Ocho de estos centros educativos estaban situados en un contexto urbano (densidad superior a 500 hab/km<sup>2</sup>) y tres en un contexto rural (densidad inferior a 100 hab/km<sup>2</sup>; Instituto Galego de Estatística, 2017). El nivel socioeconómico de las familias en estas áreas se clasificó como medio-bajo según las estadísticas nacionales españolas (Instituto Nacional de Estadística, 2021). En cuanto al curso, 182 estudiantes cursan 1º de ESO (26,9%), 148 cursan 2º de ESO (21,9%), 163 cursan 3º de ESO (24,1%) y 184 cursan 4º de ESO (27,1%). Analizando la muestra según el género, en esta investigación participaron un total de 383 alumnas (56,6%) y 294 alumnos (43,4%).

### 2.2. Variables e instrumentos de medida

En primer lugar, para medir las *variables motivacionales* vinculadas con los deberes escolares se utilizó la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE) (Núñez *et al.*, 2013), escala que evalúa diferentes dimensiones relativas a la eficacia de los deberes para el aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos y alumnas.

Específicamente, las dimensiones evaluadas en este trabajo son las siguientes:

- La motivación intrínseca hacia los deberes escolares se evaluó mediante ocho ítems ( $\alpha = 0,85$ ) relacionados con el disfrute, satisfacción y el aprendizaje en la realización de los deberes escolares (p. ej., ítem: «Hacer los deberes me ayuda a comprender lo que se está dando en clase»). La escala de respuesta va desde 1 = *totalmente falso* a 5 = *totalmente cierto*.
- El interés por los deberes escolares se evaluó a través de tres ítems ( $\alpha = 0,76$ ) referidos al grado de interés del alumnado por los deberes escolares (p. ej., ítem: «Generalmente, creo que los deberes son muy interesantes»). El formato de respuesta va desde 1 = *totalmente falso* a 5 = *totalmente cierto*.

- La percepción de utilidad de los deberes escolares se evaluó a través de un ítem en el que se preguntaba a los participantes sobre cómo percibían de útiles los deberes que realizaban. El formato de respuesta va desde 1 = no sirven para nada hasta 5 = *son muy útiles*.
- La actitud hacia los deberes escolares se evaluó mediante tres ítems ( $\alpha = 0,71$ ) vinculados con la disposición y actitud provocada por la realización de los deberes escolares (p. ej., ítem: «Me encuentro de buen humor mientras estoy haciendo los deberes»). El formato de respuesta va desde 1 = *totalmente falso* a 5 = *totalmente cierto*.

En segundo lugar, el *enfoque de trabajo* adoptado durante la ejecución de los deberes escolares se evaluó mediante el Inventario de Procesos de Estudio (IPE), elaborado por Rosário *et al.* (2006). El cuestionario está compuesto por 12 ítems agrupados en dos factores o dimensiones: enfoque superficial y enfoque profundo. Este instrumento aporta información sobre dos enfoques de trabajo al hacer los deberes escolares: enfoque superficial (p. ej., ítem: «Suelo hacer los deberes, pero pocas veces me fijo en cómo lo estoy haciendo») (5 ítems;  $\alpha = 0,65$ ) y enfoque profundo (p. ej., ítem: «Antes de ponerme a hacer los deberes suelo pensar si tengo claro lo que se ha dado en clase y, si no es así, repaso la lección antes de comenzar») (7 ítems;  $\alpha = 0,83$ ). Los ítems siguen un formato tipo Likert con cinco alternativas de respuesta que van desde 1 = *totalmente falso* a 5 = *totalmente cierto*.

Finalmente, el *rendimiento académico* se obtuvo calculando el promedio de las calificaciones obtenidas por los participantes en Lengua Española, Lengua Inglesa y Matemáticas. Aunque inicialmente las calificaciones se recogieron en una escala de 1 hasta 10, posteriormente se recodificaron quedando en un formato de 1 hasta 5 (1 = *suspenso*, 2 = *suficiente*, 3 = *bien*, 4 = *notable* y 5 = *sobresaliente*). Se han elegido estas materias porque son comunes a los cuatro cursos estudiados y tienen un mayor peso dentro del currículo académico de ESO.

### 2.3. Procedimiento

Los datos referidos a las variables objeto de estudio fueron recogidos en un único momento temporal durante el horario escolar, previo consentimiento del equipo directivo, del profesorado tutor de cada grupo-clase y de las familias de los alumnos y alumnas. Los y las participantes contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a las distintas preguntas formuladas en los instrumentos de medida aplicados. En línea con las recomendaciones del Comité de Ética de la Universidade da Coruña y los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki, los datos obtenidos se utilizaron exclusivamente con fines estadísticos, salvaguardando la confidencialidad de la información recogida y el anonimato de las y los participantes.

### 2.4. Análisis de datos

Teniendo en cuenta los objetivos del trabajo, se realizaron varios análisis de varianza (ANOVA) tomando como factores la percepción de utilidad, la motivación intrínseca, la actitud positiva, el interés y los enfoques de trabajo en los deberes –con tres niveles en cada una de las variables: bajo, medio y alto– y empleando en todos los casos a modo de variable dependiente el rendimiento académico. El criterio seguido para establecer los niveles de los factores fue el siguiente: nivel bajo –puntuaciones inferiores al percentil 33–, nivel medio –puntuaciones del percentil 33 al 66–, nivel alto –puntuaciones superiores al percentil 66–.

Con el propósito de analizar las posibles diferencias en función del género y del curso, también se recurrió al ANOVA. En este caso, el género y el curso se tomaron como factores, mientras que las variables dependientes fueron las dimensiones de la implicación motivacional y cognitiva del alumnado con los deberes escolares.

Se utilizó la prueba de *Scheffé* para realizar las comparaciones múltiples *post hoc*. Como medida del tamaño del efecto se utilizó el coeficiente eta-cuadrado parcial ( $\eta_p^2$ ). Para su interpretación se tomó el criterio establecido por Cohen (1988), según el cual un efecto es pequeño cuando  $\eta_p^2 = 0,01$  ( $d = 0,20$ ), el efecto es medio cuando  $\eta_p^2 = 0,059$  ( $d = 0,50$ ) y el tamaño del efecto es grande si  $\eta_p^2 = 0,138$  ( $d = 0,80$ ).

## 3. Resultados

### 3.1. Diferencias en rendimiento académico en función de la motivación hacia los deberes escolares

Los resultados de los ANOVAs indican que hay diferencias estadísticamente significativas en rendimiento académico en función de los niveles de la motivación intrínseca hacia los deberes ( $F_{(2,674)} = 16,10$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta_p^2 = 0,046$ ), del interés ( $F_{(2,674)} = 4,35$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta_p^2 = 0,013$ ), de la actitud positiva ( $F_{(2,674)} = 3,68$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta_p^2 = 0,011$ ) y de la percepción de utilidad ( $F_{(2,674)} = 6,32$ ;  $p < 0,01$ ;  $\eta_p^2 = 0,018$ ). Los tamaños de los efectos son pequeños en todos los casos.

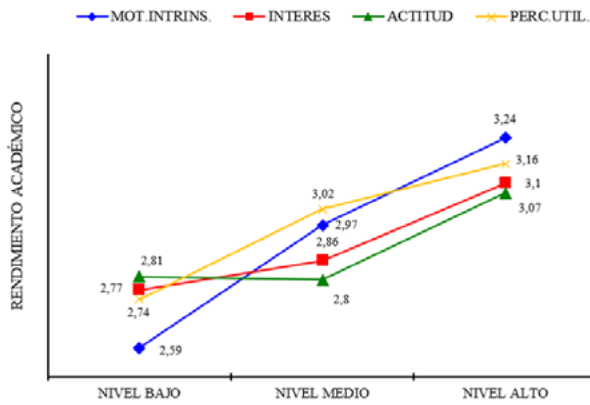
Tal y como puede observarse, los valores más altos en rendimiento académico están asociados con los niveles más altos de las medidas de motivación hacia los deberes (véanse Tabla 1 y Figura 1). Al mismo tiempo, los valores más bajos en rendimiento académico están vinculados con los niveles más bajos en cada una de las variables motivacionales en relación a los deberes escolares empleadas aquí.

**Tabla 1.**

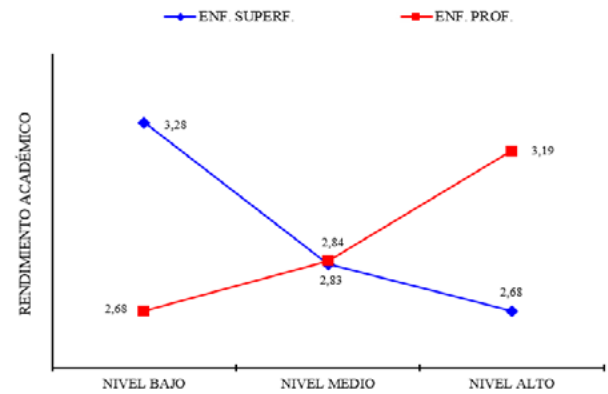
*Estadísticos descriptivos en rendimiento académico para cada uno de los niveles de las variables motivacionales. Elaboración propia.*

	Rendimiento académico	
	M	DT
Motivación intrínseca deberes		
Nivel bajo (1)	2,59	1,18
Nivel medio (2)	2,97	1,22
Nivel alto (3)	3,24	1,30
Interés por los deberes		
Nivel bajo (1)	2,77	1,21
Nivel medio (2)	2,86	1,24
Nivel alto (3)	3,10	1,30
Actitud hacia los deberes		
Nivel bajo (1)	2,81	1,20
Nivel medio (2)	2,80	1,29
Nivel alto (3)	3,07	1,29
Percepción utilidad deberes		
Nivel bajo (1)	2,74	1,25
Nivel medio (2)	3,02	1,22
Nivel alto (3)	3,16	1,31

Comparaciones múltiples (prueba de Scheffé): motivación intrínseca (1-2, 1-3), interés (1-3), actitud (1-3), percepción utilidad (1-2, 1-3).



**Figura 1.** Valores medios en rendimiento académico según los niveles (bajo, medio, alto) de las variables motivacionales vinculadas con los deberes escolares. Elaboración propia.



**Figura 2.** Valores medios en rendimiento académico según los niveles (bajo, medio, alto) de los enfoques de trabajo en los deberes escolares. Elaboración propia.

### 3.2. Diferencias en rendimiento académico en función de los enfoques de trabajo en los deberes

Los resultados de los ANOVAs indican que hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los distintos niveles del enfoque de trabajo superficial ( $F_{(2,674)} = 14,76; p < 0,001; \eta_p^2 = 0,042$ ), y del enfoque de trabajo profundo ( $F_{(2,674)} = 11,23; p < 0,001; \eta_p^2 = 0,032$ ). En ambos casos, los tamaños del efecto son pequeños.

Según puede apreciarse (véanse Tabla 2 y Figura 2), los valores más altos en rendimiento académico están asociados con el nivel más bajo en el uso de un enfoque de trabajo superficial para abordar los deberes escolares y con el nivel más alto en el uso de un enfoque de trabajo profundo.

**Tabla 2.**

Estadísticos descriptivos en rendimiento académico para cada uno de los niveles de los enfoques de trabajo en los deberes. Elaboración propia

	Rendimiento académico	
	M	DT
<b>Enfoque de trabajo superficial</b>		
Nivel bajo (1)	3,28	1,28
Nivel medio (2)	2,83	1,21
Nivel alto (3)	2,68	1,22
<b>Enfoque de trabajo profundo</b>		
Nivel bajo (1)	2,68	1,22
Nivel medio (2)	2,84	1,18
Nivel alto (3)	3,19	1,30

Comparaciones múltiples (prueba de Scheffé): enfoque de trabajo superficial (1-2, 1-3), enfoque de trabajo profundo (1-3, 2-3).

### 3.3. Diferencias en las variables motivacionales, en los enfoques de trabajo y en rendimiento académico en función del género

En cuanto a las diferencias en función de la variable género, los resultados de los ANOVAs muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en función del género en la motiva-

ción intrínseca ( $F_{(1,675)} = 20,84; p < 0,001; \eta_p^2 = 0,030$ ), en el interés ( $F_{(1,675)} = 5,62; p < 0,05; \eta_p^2 = 0,008$ ) y en la percepción de utilidad de los deberes ( $F_{(1,675)} = 19,69; p < 0,001; \eta_p^2 = 0,028$ ). En todos los casos, los tamaños del efecto son pequeños. Sin embargo, no hay diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia los deberes en función de la variable género ( $F_{(1,675)} = 0,88; p = 0,350; \eta_p^2 = 0,001$ ).

También parecen existir diferencias estadísticamente significativas en función del género en el enfoque de trabajo superficial ( $F_{(1,675)} = 6,13; p < 0,05; \eta_p^2 = 0,009$ ) y en el enfoque de trabajo profundo ( $F_{(1,675)} = 7,37; p < 0,01; \eta_p^2 = 0,011$ ). Los tamaños del efecto son en los dos casos pequeños.

Con un tamaño de efecto también pequeño se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función del género en el rendimiento académico ( $F_{(1,675)} = 25,80; p < 0,001; \eta_p^2 = 0,037$ ).

Como puede observarse, las alumnas obtienen puntuaciones más altas que los alumnos en todas las variables motivacionales vinculadas con los deberes, en el enfoque de trabajo profundo en los deberes y en rendimiento académico (véanse Tabla 3 y Figura 3). Únicamente en el enfoque de trabajo superficial, los alumnos obtienen una puntuación superior a las alumnas.

**Tabla 3.**

Estadísticos descriptivos en las variables motivacionales, enfoques de trabajo y rendimiento académico según la variable género. Elaboración propia

	Hombres		Mujeres	
	M	DT	M	DT
Motivación intrínseca deberes	3,38	0,87	3,66	0,70
Interés por los deberes	2,66	1,13	2,85	0,98
Actitud hacia los deberes	2,09	0,90	2,15	0,84
Percepción utilidad deberes	3,31	1,14	3,67	0,99
Enfoque de trabajo superficial	3,13	0,69	3,00	0,68
Enfoque de trabajo profundo	2,95	0,91	3,13	0,81
Rendimiento académico	2,64	1,16	3,13	1,29



Figura 3. Valores medios obtenidos en cada una de las variables por el grupo de hombres y por el grupo de mujeres. Elaboración propia.

3.4. Diferencias en las variables motivacionales, en los enfoques de trabajo y en rendimiento académico en función del curso

Por lo que respecta a las diferencias en función del curso, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en función del curso en la motivación intrínseca hacia los deberes ( $F_{(3,673)} = 16,28; p < 0,001; \eta_p^2 = 0,068$ ), en el interés ( $F_{(3,673)} = 8,13; p < 0,001; \eta_p^2 = 0,035$ ), en la actitud positiva ( $F_{(3,673)} = 13,87; p < 0,001, \eta_p^2 = 0,058$ ), en percepción de utilidad de los deberes ( $F_{(3,673)} = 7,69; p < 0,001; \eta_p^2 = 0,033$ ), y en el uso de un enfoque de trabajo profundo al abordar los deberes ( $F_{(3,673)} = 17,26; p < 0,001; \eta_p^2 = 0,071$ ). Los tamaños del efecto son medios en el caso de la motivación intrínseca, la actitud positiva y el enfoque de trabajo profundo, y pequeños en el caso del interés y la percepción de utilidad.

No se encontraron diferencias significativas en función del curso en el uso de un enfoque de trabajo superficial al hacer los deberes ( $F_{(3,673)} = 1,42; p = 0,237; \eta_p^2 = 0,006$ ) ni en el rendimiento académico ( $F_{(3,673)} = 1,35; p = 0,257; \eta_p^2 = 0,006$ ).

Tal y como puede apreciarse, la motivación intrínseca, el interés, la actitud positiva, la percepción de utilidad y el enfoque de trabajo profundo van disminuyendo progresivamente a medida que los alumnos y alumnas avanzan de curso desde 1º a 4º de la ESO (véanse Tabla 4 y Figuras 4 y 5). Estos cambios en función del curso podrían no ser relevantes para el enfoque superficial y el rendimiento académico.

4. Discusión

En líneas generales, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la existencia de diferencias en la implicación motivacional y cognitiva del alumnado de ESO según el rendimiento académico, del curso y del género.

En primer lugar, se han observado diferencias en el rendimiento académico en función del nivel de implicación motivacional hacia los deberes. Concretamente, las alumnas y alumnos con un mejor desempeño escolar presentan una mayor motivación intrínseca, interés, actitud positiva y percepción de utilidad que aquellas y aquellos con un rendimiento más bajo, que presentan puntuaciones más bajas en estas variables. De este modo, los y las estudiantes de alto rendimiento harían los deberes para comprender lo que se está dando en clase, porque les parecen interesantes y útiles para su aprendizaje y se encontrarían de buen humor durante su ejecución. Estos resultados son consistentes

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos en las variables motivacionales, enfoques de trabajo y rendimiento académico según la variable curso. Elaboración propia.

	1º ESO (1)		2º ESO (2)		3º ESO (3)		4º ESO (4)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Motivación intrínseca deberes	3,79	0,79	3,67	0,73	3,43	0,76	3,38	0,76
Interés por los deberes	3,02	1,10	2,87	1,04	2,67	1,03	2,52	0,97
Actitud hacia los deberes	2,38	0,98	2,18	0,84	2,13	0,86	1,82	0,66
Percepción utilidad deberes	3,79	1,06	3,53	1,08	3,48	1,10	3,26	1,01
Enfoque de trabajo superficial	3,00	0,68	3,08	0,69	3,14	0,68	3,01	0,69
Enfoque de trabajo profundo	3,37	0,91	3,13	0,81	2,97	0,84	2,76	0,76
Rendimiento académico	2,94	1,31	3,04	1,28	2,76	1,25	2,95	1,19

Comparaciones múltiples (prueba de Scheffé): motivación intrínseca (1-3, 1-4, 2-3, 2-4), interés (1-3, 1-4, 2-4), actitud (1-4, 2-4, 3-4), percepción de utilidad (1-4), enfoque de trabajo profundo (1-3, 1-4, 2-4).

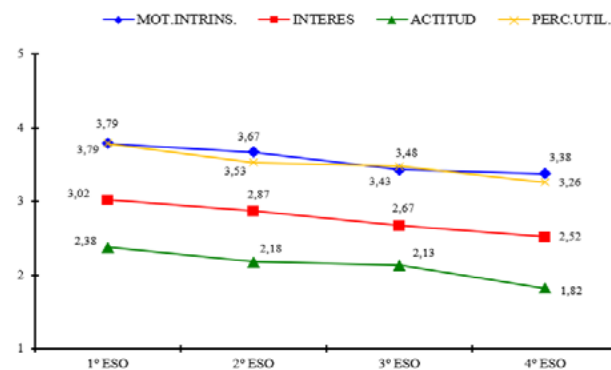


Figura 4. Valores medios en las variables motivacionales en cada uno de los cursos. Elaboración propia.

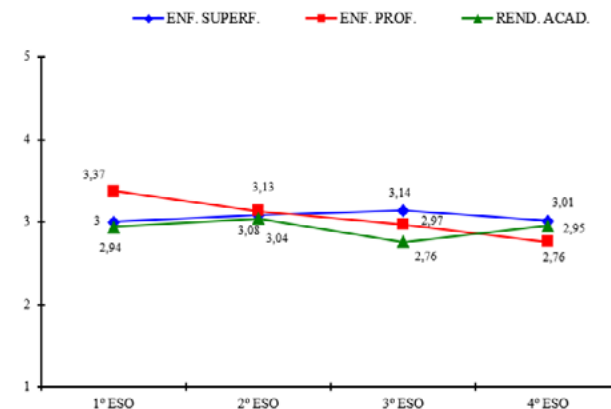


Figura 5. Valores medios en enfoques de trabajo y rendimiento académico en cada uno de los cursos. Elaboración propia.

con las evidencias aportadas por la literatura previa, que ha apreciado que los niños y niñas con mejores calificaciones en la escuela presentan un mayor interés, motivación intrínseca y percepción de utilidad y una actitud más positiva hacia los deberes escolares en Educación Primaria (Pan *et al.*, 2013) y Bachillerato (Rodríguez *et al.*, 2019).

En segundo lugar, también se han apreciado diferencias en el rendimiento de acuerdo con el enfoque de trabajo empleado al realizar deberes por el alumnado, de manera que los y las estudiantes con mejores calificaciones adoptan en mayor medida un enfoque de trabajo profundo, mientras que aquellos y aquellas con un rendimiento inferior recurren a un enfoque de tipo superficial. Así, las y los estudiantes de alto rendimiento reflexionarían sobre su comprensión de los contenidos que abordan los deberes y supervisarían su realización. Esto coincide con los resultados obtenidos en investigaciones anteriores, ya que un mayor rendimiento académico se ha relacionado con el nivel más bajo de enfoque superficial y con el nivel más alto de enfoque profundo en la etapa de Educación Primaria (véase, p. ej., Rodríguez-Pereiro *et al.*, 2015; Valle, Regueiro, *et al.*, 2017).

Por otra parte, se ha observado que los niveles en las cuatro variables motivacionales estudiadas son diferentes en los cursos explorados. Específicamente, los alumnos y alumnas de los primeros cursos de la ESO presentan una mayor motivación intrínseca, una mejor actitud, están más interesados y perciben en mayor grado la utilidad de los deberes que los y las de los últimos cursos, lo que concuerda con los hallazgos de estudios anteriores (Rosário *et al.* 2006).

Asimismo, el tipo de enfoque más utilizado por el alumnado al principio de la ESO es el profundo, pero la adopción de este enfoque de trabajo disminuye significativamente hasta el final de la etapa (Rodríguez-Pereiro *et al.*, 2019; Valle *et al.*, 2021). Estudios anteriores han encontrado esta tendencia en muestras de Educación Primaria y Educación Secundaria. Los resultados informan de una posible prescripción de tareas poco estimulantes, de forma que, a medida que avanzan de curso, los alumnos y alumnas realizan los deberes sin prestar atención y con propósitos de carácter extrínseco, como aprobar una asignatura o terminar lo antes posible para involucrarse en actividades de su interés (Valle, Núñez *et al.*, 2017).

De esta forma, se concluye que tanto el nivel de implicación motivacional como el de adopción de un enfoque de trabajo profundo es más bajo en los últimos cursos de la ESO, mientras que el enfoque superficial se mantendría estable.

Por último, en el caso del género, los resultados muestran que las alumnas presentarían una mayor motivación intrínseca, interés y percepción de utilidad de los deberes escolares que los alumnos, lo que concuerda con los datos aportados por varios estudios anteriores (Martínez-Vicente *et al.*, 2020; Rodríguez *et al.*, 2020). Por otra parte, los datos obtenidos indican un mayor uso de un enfoque de trabajo profundo por parte de las chicas que de los chicos, de la cual todavía no se disponía de evidencias. Sin embargo, en lo que se refiere a ejecución de tareas académicas en general, Soler *et al.* (2018) y Soto Carballo *et al.* (2012) señalaban un uso de enfoques más superficiales en los estudiantes varones de Educación Secundaria, lo que podría deberse a que las alumnas utilizan una mayor variedad de estrategias cognitivas y están más orientadas al aprendizaje.

A pesar de las limitaciones del estudio, como el diseño de corte transversal y las medidas autoinformadas por el alumnado, de los resultados se derivan una serie de importantes implicaciones educativas para la prescripción de deberes escolares. Atendiendo a los hallazgos encontrados y dada la importancia de que el alumnado se implique en la realización de los deberes para

potenciar sus beneficios (véase, p. ej., Xu, 2020, 2024), resulta esencial atender al rendimiento, al curso escolar y al género para diseñar intervenciones que mejoren su motivación y el uso de estrategias cognitivas cuando completan estas tareas. De acuerdo con la investigación previa, los alumnos y alumnas se esfuerzan más con los deberes en función de su nivel de motivación y de cognición de manera que, por ejemplo, cuando perciben las tareas como una herramienta útil para el aprendizaje, interesante, muestran una actitud favorable hacia su ejecución (Rodríguez *et al.*, 2019; Suárez *et al.*, 2019) y abordan esta tarea adoptando un enfoque de trabajo profundo (Rodríguez-Pereiro *et al.*, 2015), se esfuerzan más con los deberes. En este sentido, parece que las características de las tareas son un aspecto relevante a tener en cuenta para favorecer la implicación de las alumnas y alumnos con los mismos (Murillo y Martínez-Garrido, 2013). Por ello, la prescripción de los deberes escolares debe adaptarse a las características de los y las estudiantes, concretamente a las diferencias que pueden presentar en su motivación y cognición.

Ajustar los deberes a la diversidad del alumnado implica tomar con consideración que son diferentes en aptitudes, conocimientos e intereses. Prescribir deberes que tengan en cuenta las características del alumnado favorecería su implicación con los mismos (véase, p. ej., Rosário *et al.*, 2018) y podría llevar a que esta no disminuya con el paso de los años (Buijs y Admiraal, 2013).

### 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 cuatro de las autoras en el Programa FPI (PRE2018-084938) y en el Programa FPU (FPU18/02191) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y en el Programa de ayudas a la etapa predoctoral (ED481A 2021/351 y ED481A 2022/219) de la Consellería de Cultura, Educación e Universidade (Xunta de Galicia).

### Referencias

- Barca, E., y Barca, A. (2022). Enfoques de aprendizaje: un modelo predictivo a partir de contextos académicos en alumnado universitario de educación de República Dominicana. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 147-156. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2338>
- Buijs, M., y Admiraal, W. (2013). Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 767-779. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0139-0>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). Erlbaum.
- Everaert, P., Opdecam, E., y Maussen, S. (2017). The relationship between motivation, learning approaches, academic performance and time spent. *Accounting Education*, 26(1), 78-107. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1274911>
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., y Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: a 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Instituto Galego de Estatística (2017). *Clasificación dos concellos segundo o grao e subgrao de urbanización (GU 2016)*. <https://bit.ly/3RaqrnF>
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Renta media por hogar*. <https://bit.ly/3MSnNjR>

- Kackar, H. Z., Shumow, L., Schmidt, J. A., y Grzeticz, J. (2011). Age and gender differences in adolescents' homework experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(2), 70-77. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.12.005>
- Lei, H., Cui, Y., y Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 46*(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J. M., y Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación, 15*(2), 151-165. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Moè, A., Katz, I., y Alesi, M. (2018). Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: effects of a training programme. *British Journal of Educational Psychology, 88*(2), 323-344. <https://doi.org/10.1111/bjep.12216>
- 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://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6156>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Mourão, R., y Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology, 35*(6), 726-746. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., y Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement. *The Journal of Educational Research, 108*(3), 204-216. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.878298>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., y Epstein, J. L. (2015). Relationships between parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning, 10*, 375-406. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica, 19*, 145-172. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7127>
- Ozyildirim, G. (2021). 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/10.5093/psed2021a30>
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimientos académico. *Aula Abierta, 41*(3), 13-22. <http://hdl.handle.net/11162/97375>
- Regueiro, B. (2018). *Metas académicas, deberes escolares y aprendizaje en estudiantes de secundaria* [Tesis Doctoral]. Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/21560>
- Regueiro, B., Suárez, N., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2014). Variables que predicen la implicación de los estudiantes en las tareas para casa en educación secundaria. *Revista de Psicología y Educación, 9*(2), 45-55. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020192474>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Freire, C., Ferradás, M. M., y Rodríguez-Llorente, C. (2019). Relationship between students' prior academic achievement and homework behavioral engagement: the mediating/moderating role of learning motivation. *Frontiers in Psychology, 10*, 1047. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01047>
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., y Estévez, I. (2020). Motivación intrínseca y utilidad percibida como predictores del compromiso del estudiante con los deberes escolares. *Revista de Psicodidáctica, 25*(2), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.001>
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Falcón, J., Rodríguez-Llorente, C., Vieites, T., y Piñeiro, I. (2021). Implicación en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Bordón. Revista de Pedagogía, 73*(1), 129-143. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.80886>
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Pan, I., Sánchez, B., y Valle, A. (2015). Enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.*(1), 90-92. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.468>
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., y Valle, A. (2019). Rendimiento previo e implicación en los deberes escolares de los estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria. *Psicología Educativa, 25*(2), 109-116. <https://doi.org/10.5093/psed2019a2>
- Rodríguez-Pérez, I., y Madrigal-Arroyo, A. (2016). Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje. *Revista de Docencia e Investigación Educativa, 2*(6), 26-34.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., y Valle, A. (2006). SRL and EFL homework: gender and grade effects. *Academic Exchange Quarterly, 10*, 135-140.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S., y Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement. Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 168-180. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001>
- Soler, M. G., Cárdenas F. A., y Hernández-Pina, F. (2018). Caracterización del enfoque de aprendizaje en estudiantes que cursan la asignatura química en el grado undécimo en el municipio de Soacha, Colombia. *Educación Química, 29*(4), 92-108.
- Soto Carballo, J., García-Señorán, M. M., y González González, S. G. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación, 10*(2), 95-108.
- Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M. 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>
- Valle, A., Núñez, J. C., y Rosário, P. (Coord.). (2017). *Informe sobre los deberes escolares*. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., y Nunes, A. R. (2015). Predicting approach to homework in Primary School students. *Psicothema, 27*(4), 334-340. <https://dx.doi.org/10.7334/psicothema2015.118>
- 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., Suárez, N., Núñez, J. C., Rosário, P., y Pan, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 10*(20), 123-142. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m10-20.raet>



- Valle, A., Rodríguez-Prado, P., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., y Rodríguez, S. (2021). Un estudio comparativo de los deberes escolares en el alumnado extranjero y no extranjero. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 53-78. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200053>
- Xu, J. (2020). Homework goal orientation, interest, and achievement: testing models of reciprocal effects. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 359-378. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00472-7>
- Xu, J. (2024). Investigating factors influencing deep and surface approaches to homework: a multilevel analysis. *European Journal of Psychology of Education*. [Advance online publication] <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00806-9>
- Xu, J., y Núñez, J. C. (2023). Homework purposes in eighth grade students: identifying student profiles and their relationship with homework effort, completion, and achievement. *Psicothema*, 35(2), 111-118. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.334>