



Informes de Evaluación 30

Diciembre de 2022

¿Cómo mandar deberes escolares inteligentemente?

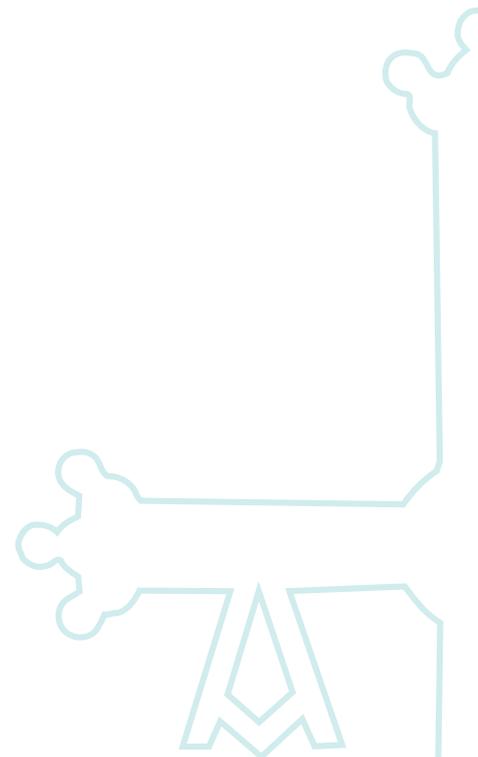
Prescripción de deberes escolares: una formación necesaria para unificar objetivos y criterios

El profesorado tiene responsabilidad en el proceso de los deberes aunque no se realicen dentro del aula. Quizá por este motivo, por ser tareas asignadas para las horas no escolares, su papel en relación con los mismos no ha sido muy estudiado en los trabajos de investigación. La mayoría de los profesores y profesoras asignan deberes a los alumnos y alumnas. Y lo hacen porque consideran que mejoran el rendimiento académico, incrementan la motivación y la capacidad de autorregulación del alumnado y establecen una relación positiva entre la casa y la escuela (Epstein y Van Voorhis, 2012; Trautwein et al., 2009).

Algunos estudios han investigado el papel del profesorado en los deberes escolares, antes y después de la realización de los mismos. Por ejemplo, Dettmers y sus colegas (2010) se centraron en la importancia de la planificación de la cantidad y calidad de los deberes (en el área de las matemáticas). Los resultados de esta investigación mostraron que una alta percepción de calidad en los deberes por parte del alumnado está asociada con actitudes más positivas hacia los deberes y mejor rendimiento académico. En un estudio reciente (Rosário et al., 2018) se observó que la planificación de las tareas extraescolares es efectiva solo si el alumnado percibe que se trata de tareas de calidad.

A continuación, se describe la herramienta MITCA (Método de Implementación de Tareas para Casa), desarrollada por docentes del Departamento de Psicología de la Universidad de A Coruña con el objetivo de ayudar al profesorado a diseñar tareas de calidad para casa.

El Método de Implementación de Tareas para Casa (MITCA) se diseña alrededor de cuatro principios y se desarrolla con cinco condiciones



El método MITCA (Método de Implementación de Tareas para Casa)

Los fundamentos

El Método de Implementación de Tareas para Casa (MITCA; Valle y Rodríguez, 2020) se diseña alrededor de cuatro principios que deben guiar una prescripción de deberes escolares de calidad. Las tareas que se prescriben para hacer en casa deben:

- (a) ser entendidas por el alumnado como instrumentales, interesantes y/o valiosas para su progreso académico;
- (b) tener un propósito claro, siendo sensibles a la diversidad del alumnado;
- (c) servir para que el alumnado se autoevalúe y conozca sus puntos fuertes y aspectos a mejorar; y,
- (d) contribuir a mejorar la planificación y la gestión del tiempo.

Bajo estas premisas se desarrolla un método de prescripción de tareas para casa con cinco condiciones:

- 1) se asignan proporciones similares de tareas de práctica o repaso, organización y elaboración una vez impartido el tema, y contemplando, también, tareas pre-tema;
- 2) las tareas se describen por el trabajo mental que implican y el contenido que abordan;
- 3) el profesorado transmite la utilidad, interés, importancia y/o aplicabilidad de los deberes escolares;
- 4) las tareas se prescriben semanalmente y los alumnos y alumnas establecen las franjas horarias para realizarlas; y
- 5) las tareas se corrigen semanalmente, ya sea en el aula o individualmente, diferenciando entre aspectos a mejorar y puntos positivos.

Estas cinco condiciones para la prescripción de tareas para casa se sintetizan como Tareas Diversas, Concretas, Valiosas, Semanales y Corregidas (Véase Figura 1).



Figura 1. Condiciones del método MITCA

Tareas Diversas. El método contempla que los alumnos y alumnas, sin dejar de realizar tareas de identificación de información –p. ej., marcar, escribir y/o repasar información literal– y de organización –p. ej., diferenciar y ordenar ideas–, se impliquen en modos de participación más constructivos –p. ej., parafrasear o redactar una opinión– e interactivos –p. ej., preparar una explicación para otra persona o defender un argumento en público–, cuando abordan

las tareas escolares en el hogar. Proporcionar a los alumnos y alumnas tareas variadas que atiendan a sus expectativas, competencias y preferencias son aspectos clave a la hora de mejorar, entre otros aspectos, el compromiso del alumnado, fomentando una participación más activa, constructiva e interactiva.

Tareas Concretas. Asumiendo la necesidad de establecer y explicitar el propósito de las tareas que se prescriben y partiendo de las condiciones desarrolladas por McCardle et al. (2016) para el establecimiento de propósitos de aprendizaje, el método remite al profesorado la necesidad de definir las tareas que se pautan en términos de operación cognitiva y contenidos. Esta condición de tareas concretas supone un cambio radical respecto a la práctica habitual en la encomienda de tareas para casa. De acuerdo con el método, en lugar de indicar al alumnado las páginas y ejercicios del libro que deben hacer en casa -p. ej. ejercicio dos de la página 32 de Lengua y ejercicio tres de la página 12 de Matemáticas-, se formulan de manera que expresen los contenidos que se trabajan en cada actividad -p. ej. ejercicio de diferenciar adverbios y adjetivos y ejercicio de inventar un problema de restas-. La definición de las tareas para casa que articula MITCA en la condición de tareas concretas incluye tanto la especificación de los contenidos a aprender (adverbios y adjetivos/problema de restas), como la identificación de las acciones mentales precisas a implementar en cada episodio de aprendizaje en casa (diferenciar/inventar).

Tareas Valiosas. MITCA sostiene que el valor subjetivo atribuido a las tareas que se mandan puede mejorarse cuando se clarifican las expectativas, se ajusta, en la medida de lo posible, el interés intrínseco y se identifica el valor instrumental de las mismas. En este sentido se entiende ajustar los deberes escolares al temario, vinculando las tareas con la actividad de aula, y atribuir a las tareas algún tipo de reconocimiento -p. ej., “es el tipo de tareas que se harán en el examen o las mejores se expondrán en clase”- o valor instrumental -p. ej., “os servirán para aprender a comprar bien en las rebajas o para aprender a hablar en público”- facilitaría la percepción de utilidad y mejoraría el compromiso con la actividad escolar.

Para conocer la incidencia del MITCA, se llevó a cabo un estudio en una muestra de alumnado de Educación Primaria

Tareas Semanales. El método MITCA propone una prescripción semanal de tareas, instando al profesorado a colaborar con los alumnos y alumnas en el establecimiento de franjas horarias propias para realizarlas en las primeras semanas de implementación del método. El establecimiento de propósitos por episodios de trabajo constituye un recurso de control que permite supervisar el progreso, reconocer dificultades e incrementar las posibilidades de revisión (McCardle et al., 2016), vinculándose al compromiso conductual y afectivo del estudiante o de la estudiante, posibilitando la organización del entorno y la planificación y gestión del tiempo.

Tareas Corregidas. Finalmente, MITCA incluye también como estrategia de retroalimentación la condición de *feedback* informativo y motivador. Se entiende que la retroalimentación que brinda información personalizada sobre las mejoras y orienta sobre los aspectos a mejorar -*feedback* informativo- se convertirá en un recurso capaz de optimizar las habilidades autorregulatorias del aprendiz o la aprendiz y de incrementar su compromiso académico. Al tiempo que se asume que un *feedback* que incorpore tanto críticas como elogios, dirigidos a aspectos controlables, tales como el esfuerzo o la dedicación, contribuirá al compromiso motivacional del alumnado.

Las evidencias empíricas

Con objeto de disponer de evidencias de cómo estas cinco condiciones del método pueden incidir en el compromiso escolar y la autorregulación del alumnado se llevó a cabo una investigación cuasi-experimental, contando con grupo control y medidas pre y post, empleado el método MITCA durante doce semanas en las materias de Lengua Castellana, Lingua Galega o Matemáticas.

- Participantes

Para esta investigación se contó con la participación de 964 estudiantes (469 niños y 495 niñas) de 23 aulas de 5.º curso y 20 aulas de 6.º curso, pertenecientes a 20 centros educativos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. La muestra se diferenció en un grupo experimental y un grupo control. El grupo experimental lo configuraban 532 alumnos/as (270 estudiantes de 5.º y 262 estudiantes de 6.º) distribuidos en 24 aulas (12 de 5.º curso y 12 de 6.º curso). Mientras que el grupo control lo conforman 431 alumnos/as (263 estudiantes de 5.º y 168 estudiantes de 6.º) distribuidos en 19 aulas diferentes (11 de 5.º curso y 8 de 6.º curso). Todas las personas participantes fueron evaluadas antes y después de la intervención.

- Procedimiento

Con todo el profesorado que integraba el grupo experimental se realizó un primer taller de formación inicial con objeto de proporcionarles las pautas y principios necesarios para implementar la propuesta de prescripción de tareas para casa del Método MITCA (Valle y Rodríguez, 2020). Esta formación se reforzó a las seis semanas de la implementación del método con un segundo seminario formativo que tenía como objetivo conocer la perspectiva del profesorado participante sobre la adecuación del método y resolver potenciales dificultades o dudas.

Se llevó a cabo un seguimiento semanal online para asegurar tanto la adecuada prescripción de tareas como del formato de corrección de las mismas. Así, semanalmente, el profesorado participante como grupo experimental que prescribió tareas para casa siguiendo las cinco condiciones del método, enviaba una ficha con los deberes que había prescrito, indicando el tipo de tarea y el valor atribuido -intrínseco, de utilidad y/o de logro-. Asimismo, acompañando este informe enviaba el documento de corrección de los deberes de la semana anterior, especificando el tipo de retroalimentación que había ofrecido al alumnado. Se supervisó la implementación de la prescripción de tareas contactando semanalmente con el profesorado para conocer el desarrollo y resolver problemas o dudas que pudieran ir surgiendo durante la aplicación del Método y conocer la visión de las personas implicadas sobre su idoneidad.

El profesorado que integraba el grupo control continuó con su prescripción de deberes convencional, sin incorporar ningún cambio, durante esas doce semanas.

- Medidas e instrumentos

El *compromiso escolar* del estudiante o de la estudiante se midió a través de la versión española validada (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández y Revuelta, 2016) del *The School Engagement Measure* (SEM) de Fredricks et al. (2005), la cual está compuesta por 19 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (donde 1 es "nunca" y 5 es "siempre"). El análisis factorial exploratorio de los elementos en la adaptación española nos permite replicar la estructura original diferenciando el *compromiso conductual* (ítems ejemplo: En clase presto atención; cuando estoy en clase me dedico a trabajar (estudiar); sigo las reglas que marcan en mi colegio), el *compromiso emocional* (ítems ejemplo: en clase me divierto; en el colegio estoy contento/a; me gusta estar en el colegio) y el *compromiso cognitivo* (ítems ejemplo: leo libros extra sobre cosas que hacemos en el colegio; intento ver programas en televisión sobre cosas que hacemos en el colegio; cuando leo un libro me hago preguntas para asegurarme de que entiendo lo que leo).

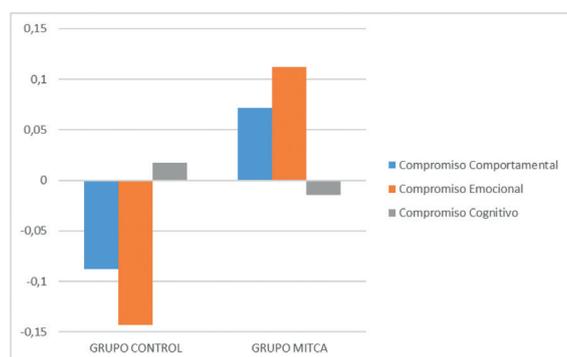
Los hallazgos de este estudio apoyan la hipótesis de la utilidad de los deberes escolares como estrategia para mejorar el compromiso escolar

Para evaluar las *estrategias de autorregulación* utilizamos el Inventario de Estrategias de Autorregulación de Cleary (2006) (Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report -SRSI-SR), que nos permitió diferenciar inicialmente entre las habilidades del alumnado para buscar y aprender búsqueda de información, administrar el tiempo y el ambiente de estudio, así como medir déficits específicos en autorregulación. La estructura factorial para la muestra de este estudio replicó las dimensiones originales (a) Habilidades de búsqueda de información y manejo de ayuda (ítems ejemplo: le pregunto a mi profesor o profesora sobre los temas que habrá en los próximos exámenes;

trato de ver cómo mis notas de clase se relacionan con cosas que ya sé; trato de identificar el formato de los próximos exámenes); y (b) Déficit en autorregulación (ítems de ejemplo: pierdo apuntes o materiales de estudio importantes; me doy por vencido o renuncio cuando no entiendo algo; me olvido de llevar a casa cosas que necesito para estudiar); Cleary (2006) unificó en una única variable los ítems de gestión del tiempo y gestión ambiental, sin embargo, en este caso, se ha podido discernir entre los ítems que miden la disposición del entorno físico y la organización de los materiales de estudio del alumnado: (c) Gestión del entorno (ítems ejemplo: trato de estudiar en un lugar tranquilo; trato de estudiar en un lugar sin distracciones, por ejemplo, ruido, gente hablando; me aseguro de que nadie me moleste cuando estudio); y la (d) Gestión del tiempo (ítems ejemplo: hago un horario para ayudarme a organizar mi tiempo de estudio; "pienso en la mejor manera de estudiar antes de empezar a estudiar; utilizo carpetas para organizar mis materiales de estudio).

- Resultados

• Efecto sobre el compromiso escolar



El análisis de diferencias de medias sugiere diferencias significativas entre los alumnos y alumnas que participaron en MITCA y aquellos que no participaron, en compromiso emocional y compromiso comportamental. No se alcanzan diferencias significativas en el compromiso cognitivo (Véase Figura 2).

Figura 2. Diferencias en el post-test (diferencias inter-grupo)

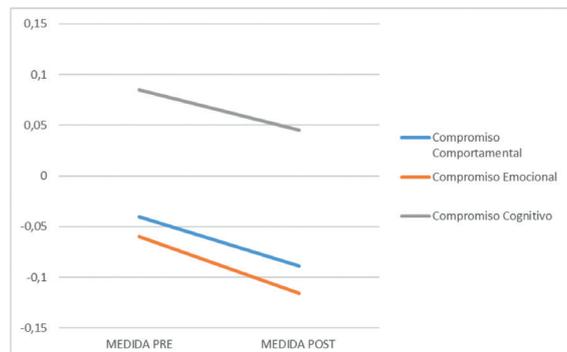


Figura 3. Diferencias pre-postest en el Grupo Control (después de 12 semanas)

Desde una perspectiva intra-grupo, los resultados indicaron que el grupo de estudiantes que no participaron en MITCA (Grupo Control) tendían a empeorar tanto el compromiso emocional, como comportamental y cognitivo trascurridas las 12 semanas (véase figura 3).

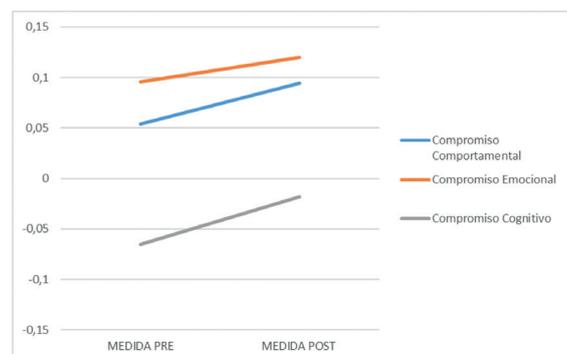


Figura 4. Diferencias pre-postest en el Grupo Experimental (MITCA) (12 semanas)

Sin embargo, las diferencias pre-post no alcanzan significatividad para el grupo que ha participado en MITCA (Grupo Experimental), observándose incluso una tendencia a la mejora (véase figura 4).

- Efecto sobre la autorregulación

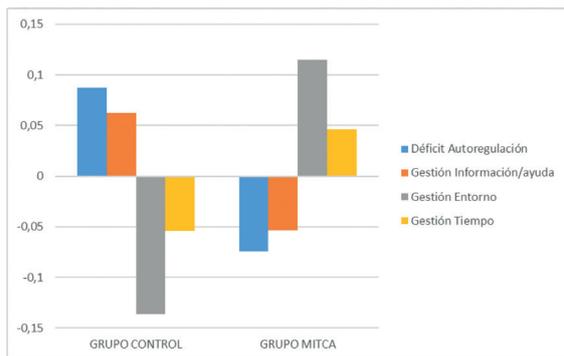


Figura 5. Diferencias posttest en estrategias de autorregulación (inter-grupo)

El análisis de las medias sugiere diferencias significativas en la *gestión del tiempo*, la *gestión del entorno* y en *déficit autorregulatorio* entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control, una vez finalizadas las 12 semanas (véase figura 5).

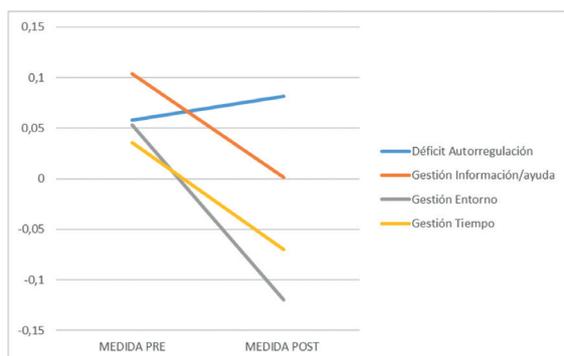


Figura 6. Diferencias pre-posttest en el Grupo Control (después de 12 semanas)

Desde una perspectiva intra-grupo, el estudio de las medias pre-post para el Grupo Control sugiere un ligero empeoramiento en la gestión de la información y la ayuda y en la gestión del comportamiento y del tiempo; así como un descenso intermedio en la gestión del entorno (véase figura 6).

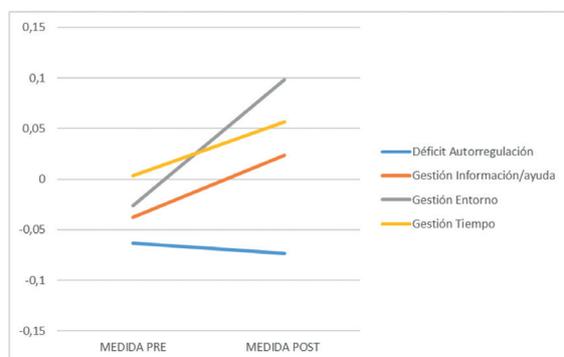


Figura 7. Diferencias pre-posttest en el Grupo MITCA (después de 12 semanas)

En cambio, los datos del Grupo Experimental, (MITCA), transcurridas las 12 semanas de intervención, en comparación con lo ocurrió con el grupo control, muestran mejoras significativas en la gestión del entorno tras la intervención (véase figura 7).

- Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio apoyan la hipótesis de la utilidad de los deberes escolares como estrategia para mejorar el compromiso escolar y la autorregulación del aprendizaje. Tras doce semanas de implementación del MITCA, las personas participantes seguían las reglas que marca su centro educativo, prestaban atención en clase y se dedicaban a estudiar o realizar las tareas encomendadas por el profesorado, y se aseguran de no ser molestadas durante el estudio, buscando un lugar tranquilo, libre de ruido y distracciones, en mayor medida que el alumnado del grupo control. Los alumnos y alumnas del grupo ex-

perimental de esta investigación informaban también, tras la intervención, de encontrarse más contentos y contentas en el colegio, de divertirse y disfrutar más en el aula (compromiso emocional) y de organizar mejor su tiempo de estudio haciendo horarios, planificando la manera de estudiar antes de empezar y terminando las tareas de estudio antes de hacer otras cosas, en mayor medida que los estudiantes que funcionaron como control.

La prescripción de deberes que potencie, realce y explicita al alumnado el valor de utilidad, interés, importancia y/o aplicabilidad de las tareas (Tareas valiosas) podría ser relevante a la hora de explicar el sostenimiento de la responsabilidad y la disposición comportamental del alumnado del grupo experimental tras doce semanas de intervención. Equilibrando el desafío y el disfrute, a este compromiso escolar podría contribuir también la diversificación de las tareas que se proponen para hacer en casa (Tareas Diversas); así como la especificación de los contenidos de trabajo (Tareas Concretas), en la medida que permite al estudiante vincular claramente los deberes con la actividad de aula mejorando, en último término, la percepción de utilidad de los mismos. La contención del compromiso escolar comportamental y emocional podría depender asimismo de la condición de feedback propuesta por el método MITCA (Tareas Corregidas) en la medida que contribuye al control sobre el proceso y a confianza del estudiante.

Sin descartar la incidencia que sobre la gestión del tiempo va a tener la concreción de tareas (Tareas Concretas) o el valor situacional que se desencadena bajo la condición de tareas valiosas del método (Tareas Valiosas), entendemos que la mejora en la planificación y distribución del tiempo que diferencia a los grupos control y experimental de esta investigación estaría vinculada a la condición de prescripción semanal por la que aboga el método MITCA (Tareas Semanales). Esta condición de tareas semanales, que incluye explícitamente el establecimiento individual de franjas horarias específicas para la realización de los deberes en el hogar, facilita el establecimiento de metas, el cumplimiento de plazos y la distribución del tiempo.

La condición de tareas semanales junto a la corrección individual promocionan la metacognición en torno al aprendizaje

Del mismo modo el método MITCA podría estar contribuyendo a amortiguar la tendencia a evidenciar déficits autorregulatorios que se ha observado en el grupo control con el paso de las doce semanas. Efectivamente, en la medida post, el grupo control informa de rehuir significativamente más sus obligaciones académicas, perder apuntes, notas o materiales necesarios para el estudio, de esperar hasta el último momento para realizar los deberes o de abandonar en mayor medida que en la medida pre. Esta tendencia no se ha observado entre el alumnado que participó en MITCA, lo que nos lleva sugerir que la condición de tareas semanales, junto con la corrección individual (Tareas Corregidas) que proporciona información sobre las mejoras y orientación sobre lo que hay que mejorar podrían estar promocionando la metacognición en torno al aprendizaje.

Es posible que el alumnado y sus familias cuestionen la necesidad de los deberes cuando se prescriben para repasar o practicar, y este sentido, entendemos que el reto de lograr un verdadero espacio compartido escuela-hogar pasa porque familia y profesorado confluyan en sus beneficios para el compromiso escolar y la autonomía y autorregulación del estudiante en su proceso de aprendizaje (Rodríguez et al., 2021). En este sentido, esta investigación abre la puerta a retomar los deberes escolares como una estrategia instruccional única para el desarrollo integral de cada alumna o alumno, en su preparación para responder a los desafíos personales y sociales que nuestro sistema educativo sostiene como propósito principal de la educación (LOMLOE, 2020). Sin obviar el bienestar del alumnado y su éxito educativo, entendemos que los deberes escolares pueden convertirse en un potente recurso en la adquisición de conocimientos, técnicas y competencias pertinentes para la educación de calidad; respaldando el aprendizaje a lo largo de toda la vida (ODS 4; Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

En resumen...

- ▶ El profesorado tiene responsabilidad en el proceso de los deberes aunque no se realicen dentro del aula. La mayoría del profesorado asigna deberes.
- ▶ El método MITCA se diseña alrededor de cuatro principios que deben guiar una prescripción de deberes escolares de calidad.
- ▶ Asimismo se deben cumplir cinco condiciones para la prescripción de tareas para casa, que se sintetizan como Tareas Diversas, Concretas, Valiosas, Semanales y Corregidas.
- ▶ Los hallazgos de este estudio apoyan la hipótesis de la utilidad de los deberes escolares prescritos inteligentemente como estrategia para mejorar el compromiso escolar y la autorregulación del aprendizaje.
- ▶ La condición de Tareas Semanales unida a la corrección individual (Tareas Corregidas), que proporciona información sobre las mejoras y orientación sobre lo que hay que mejorar, promocionan la metacognición en torno al aprendizaje.
- ▶ El reto de lograr un verdadero espacio compartido escuela-hogar pasa porque familia y docentes se muestren de acuerdo en sus beneficios para el compromiso escolar y la autonomía y autorregulación del alumnado en su proceso de aprendizaje.
- ▶ Los deberes escolares pueden convertirse en un potente recurso en la adquisición de conocimientos, técnicas y competencias pertinentes para la educación de calidad; respaldando el aprendizaje a lo largo de toda la vida, sin obviar el bienestar del alumnado y su éxito educativo.

Definiciones y fuentes empleadas:

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>

Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory—self-report. *Journal of School Psychology, 44*(4), 307–322. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002>

Epstein, J. L., y Van Voorhis, F. L. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. In S. Suggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in child development and education* (pp. 263-273). London: Routledge.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J. y Paris, A. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. Lippman (Eds.), *What Do Children Need to Flourish? The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society* (vol. 3, pp. 305–321). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

McCardle, L., Webster, E. A., Haffey, A. y Hadwin, A. F. (2016). Examining students' self-set goals for self-regulated learning: Goal properties and patterns. *Studies in Higher Education, 42*(11), 2153–2169. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1135117>

Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L. y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 339–356. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14848>

Rodríguez, S., González-Suárez, R., Rodríguez-Llorente, C., Estévez, I. y Xu, J. (2021). Homework and Self-Regulated Learning. En S. Rodríguez, A. Valle, I. Piñero y B. Regueiro, *Handbook of homework: theoretical principles and practical applications* (pp. 39–61). Nova Science.

Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S., & 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. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001

Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., y Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions and achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*, 176-189.

Valle, A. y Rodríguez, S. (Eds.) (2020). *MITCA: Método de Implementación de Tareas para Casa*. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497930>

Edita: Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias. Dirección General de Ordenación, Evaluación y Equidad Educativa. Servicio de Ordenación Académica y Evaluación Educativa.

Autoría: Susana Rodríguez¹, Antonio Valle¹, Natalia Suárez² y José Carlos Núñez²

¹ Departamento de Psicología. Universidad de A Coruña.

² Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.

D. Legal: AS-00328-2022.

Copyright: 2022 Consejería de Educación.