

Uso de diarios de tareas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento

Pedro Rosário¹, Rosa Mourão¹, Luisa Trigo², Natalia Suárez³, Estrella Fernández³ y Ellián Tuero-Herrero³

¹ Universidad de Minho, ² Universidad Católica de Porto y ³ Universidad de Oviedo

A pesar de la importancia de la realización de los deberes escolares (tareas para casa, TPC) en el aprovechamiento académico, hoy en día existe una enorme preocupación por la baja implicación de muchos alumnos en la realización de las TPC y su efecto en el alto fracaso escolar. En este estudio, centrado en el área académica del inglés (lengua extranjera), y en base a una muestra de 591 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, se analiza el rol de diferentes variables relativas a las TPC en la determinación del rendimiento académico de los estudiantes (proximal y distal), teniendo en cuenta el papel potencialmente mediador de dicha relación del uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje y la eficacia percibida. Los resultados obtenidos muestran que el efecto de las TPC sobre el rendimiento es indirecto, a través de las variables cognitivo-motivacionales consideradas (uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia). Estos resultados son discutidos en la línea de convertir la realización de las TPC como elemento clave para afrontar el elevado fracaso escolar.

English as a foreign language (EFL) homework diaries: Evaluating gains and constraints for self-regulated learning and achievement. Although homework completion is said to be rather important to achievement, nowadays there is a growing concern of educators about the increasing number of students who do not engage properly on doing the homework tasks and the subsequent impact on school failure rates. Focusing on English as a Foreign Language (EFL) and using a sample of 591 Portuguese fifth and sixth graders, the present study analyses the role played by a number of homework variables on students' achievement (proximal and distal), and their mediating role on the use of self-regulated learning strategies and perceived self-efficacy in the domain. Data confirm the indirect effect of homework on school achievement, by means of the referred cognitive and motivational variables (use of self-regulated learning strategies and self-efficacy). These findings are further discussed in order to highlight the significant role homework completion can play on fighting school failure.

Diversas síntesis de investigación publicadas en los últimos años, particularmente en los Estados Unidos (por ejemplo, Cooper, Robinson y Patall, 2006; Patall, Cooper y Robinson, 2008; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel y Green, 2004), demuestran la enorme actualidad e importancia educativa de las tareas para casa (TPC). En realidad, las TPC, definidas en la literatura como tareas asignadas por los profesores al estudiante para que éste las realice fuera del horario escolar (Cooper, 2001), siguen siendo una estrategia de enseñanza y aprendizaje muy difundida y utilizada en la escuela a nivel mundial (por ejemplo, Cooper et al., 2006; Rosário, Mourão, Núñez y Solano, 2008; Trautwein, 2007). A pesar de ello, hay una enorme preocupación por la baja implicación de la mayoría de los alumnos en la realización de las mismas (por ejemplo, Xu, 2011).

Por ello, la literatura sugiere la necesidad de profundizar en el conocimiento de la perspectiva de los alumnos hacia la realización de las TPC (por ejemplo, Warton, 2001; Rosário et al., 2008, 2009), puesto que la mayoría de los estudios en este campo está muy centrada en el papel de la implicación parental en las mismas (véase Patall et al., 2008; Walker et al., 2004).

En relación a las variables del alumno, la investigación sobre la relación entre las TPC y el rendimiento escolar ha estado muy centrada en cómo el *tiempo empleado* por los alumnos en la realización de las tareas asignadas (homework time) incide en el aprovechamiento académico. Sin embargo, los resultados de la investigación pasada son poco claros y, con frecuencia, incluso contradictorios, lo cual presenta limitaciones importantes en su capacidad explicativa del rendimiento (por ejemplo, Dettmers, Trautwein y Lüdtke, 2009; Rosário et al., 2008; Trautwein, 2007; Trautwein y Köller, 2003). Por tanto, el tiempo invertido por el alumno en las TPC no es en sí mismo una garantía de su compromiso en la realización de las tareas asignadas (Rosário et al., 2008). Es más, un exceso de tiempo empleado en la realización de las tareas puede significar, en ocasiones, una baja competencia cognitiva del alumno en ese ámbito de conocimiento, una baja capacidad de autorregulación

Fecha recepción: 23-1-11 • Fecha aceptación: 25-7-11

Correspondencia: Pedro Rosário
Facultad de Psicología
Universidad de Minho
4710 Braga (Portugal)
e-mail: prosario@psi.uminho.pt

del ambiente de estudio, de distractores o emociones negativas que le desvían de la tarea. A la inversa, un escaso tiempo empleado en la tarea puede ser sinónimo de elevada competencia en esos ámbitos (por ejemplo, De Jong, Westerhof y Cremers, 2000; Rosário et al., 2008).

En la actualidad, la literatura sugiere, además de la cantidad de tiempo empleado en la realización de las TPC, otras variables de naturaleza motivacional como más capaces de explicar la compleja, y aún poco conocida, relación entre las TPC y el éxito académico de los alumnos (por ejemplo, Dettmers et al., 2009; Trautwein et al., 2006; Rosário et al., 2008; 2009). De hecho, estudios recientes incorporan, en su diseño, varios constructos como las *creencias de autoeficacia*, la *responsabilidad percibida* por los alumnos en la realización de las tareas (por ejemplo, Zimmerman y Kitsantas, 2005; Kitsantas y Zimmerman, 2009), el *control volitivo* ejercido, energía vital del proceso de *autorregulación del aprendizaje* en la etapa de la realización de las TPC (por ejemplo, Xu y Corno, 2006; Xu, 2008, 2010), e incluso la *expectativa* y *valor* percibidos de la tarea a realizar (por ejemplo, Xu, 2011). Según los datos de estas investigaciones, todas estas variables son importantes antecedentes motivacionales de los comportamientos de las TPC (por ejemplo, Warton, 2001), así como del *esfuerzo* implicado (Trautwein y Lüdtke, 2007; Trautwein et al., 2006) y del *tiempo* invertido por los alumnos en la realización de las tareas asignadas, factores también influyentes en los resultados académicos alcanzados (por ejemplo, Dettmers et al., 2009; Rosário et al., 2009).

Con el fin de abordar esta relación entre realización de TPC y rendimiento académico, en el presente estudio se pretende analizar el papel de los alumnos en la realización de las TPC, centrándose en la asignatura de inglés como lengua extranjera, dominio en el que es escaso este tipo de estudios (Trautwein et al., 2006; Villas-Boas, 1998). Siguiendo las recomendaciones de estudios previos (por ejemplo, Trautwein et al., 2006), se han considerado diversas variables relacionadas con las TPC, aún poco estudiadas, con el fin de comprender su impacto sobre el rendimiento escolar. Intentando capturar las dimensiones de proceso de las TPC, se han utilizado «diarios» como herramienta fundamental para describir cambios comportamentales y medir eventos por un determinado período de tiempo (Schmitz, Klug y Schmidt, 2011).

Al igual que en otros estudios (por ejemplo, Trautwein et al., 2003), la hipótesis que aquí se plantea sostiene que la realización de las TPC influye positivamente en el rendimiento escolar, aunque de forma indirecta a través de su incidencia sobre las variables cognitivas y motivacionales implicadas en el proceso de estudio. En este sentido, en primer lugar, analizamos el poder predictivo de variables cognitivo-motivacionales (por ejemplo, autoeficacia percibida y estrategias de autorregulación del aprendizaje) y del rendimiento proximal (nota de inglés en el examen próximo) sobre el rendimiento final (nota de inglés al final de trimestre). Posteriormente, se examinó la capacidad explicativa de las variables de TPC sobre las variables motivacionales y la variable rendimiento proximal anteriormente señaladas.

Método

Participantes

Participaron en el estudio 591 estudiantes, distribuidos en 26 clases de 5º (n= 323) y 6º (n= 268) curso de Primaria (50,3% alumnos y 49,7% alumnas), con edades comprendidas entre los 10 y los

13 años (M= 10.91; DT= .79). Participaron 26 profesores de inglés de Primaria (22 mujeres y 4 hombres) con experiencia docente de 15,8 años de media (DT= 2.01).

Variables e instrumentos

a) Variables cognitivo-motivacionales:

- *Autoeficacia percibida en inglés*. Para la evaluación de la autoeficacia, descrita en la literatura como uno de los mejores predictores del rendimiento académico (por ejemplo, Bandura, 2006; Pajares, 2006; Zimmerman, 2006), se solicitó a los alumnos que contestasen a una cuestión sobre su grado de competencia percibida en inglés (i.e., fonológica, semántica, gramatical, comprensión, expresión), optando por una de las alternativas presentadas en una escala Likert (1, malo; 4, muy bueno). El alpha de Cronbach total de la escala es de .83.
- *Estrategias de autorregulación del aprendizaje del inglés*. Se aplicó el Inventario de Procesos y Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje (Rosário, González-Pienda, Pinto, Ferreira, Lourenço y Paiva, 2010), constituido por doce ítems presentados en un formato Likert de 5 alternativas, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre), representativos de estrategias de las tres fases del proceso de autorregulación (planificación, ejecución y evaluación), adaptado en esta investigación para el dominio del inglés como lengua extranjera. El alpha de Cronbach total de la escala es de .87.

b) Rendimiento escolar:

Como subrayan Trautwein y Köller (2003), los efectos de las TPC son más visibles en el rendimiento proximal (por ejemplo, notas de los exámenes, participación oral en clase). Estos mismos autores alertan sobre el hecho de que muchos estudios utilizan solamente las notas finales de los alumnos como únicas variables de resultado, no considerando las notas de los exámenes. Por estos motivos, y como modo de aumentar la consistencia de los datos analizados, hemos considerado dos medidas de rendimiento escolar:

- *Rendimiento proximal* (nota del examen de inglés). Los profesores participantes comunicaron a los investigadores las notas en porcentaje (entre 0 y 100%) obtenidas por los alumnos en el examen de la asignatura, realizado en un tiempo lectivo posterior al conjunto de las TPC evaluadas con los diarios.
- *Rendimiento final* (nota de inglés de final de trimestre). Para evaluar esta variable se tomó la nota del final del 2º trimestre de los alumnos facilitada por las secretarías de las escuelas. Las notas oscilan entre 1 (malo) y 5 (muy bueno).

c) Variables de las TPC

Las variables de las TPC fueron recogidas durante las 4 semanas que duró la investigación. Por cada TPC de inglés asignada, los alumnos llevaban para casa un diario que recogía información relacionada con la realización de las tareas. En las clases participantes, el número de TPC asignadas en el período de tiempo considerado podría variar, así como el número de TPC completadas por los alumnos de una misma clase. Para cada una de las variables de

TPC tomadas fueron calculadas las medias ponderadas de los datos recogidos, correspondientes al número total de tareas completadas por cada alumno en el período de tiempo de la investigación (tabla 1).

- *Número de TPC realizadas por los alumnos.* Cada profesor informó sobre el número de tareas realizadas por cada uno de sus alumnos en el período de la investigación.
- *Tiempo invertido en la realización de las TPC.* Los alumnos registraban el tiempo empleado en hacer las TPC en base a tres alternativas: (1) hasta 15 minutos; (2) de 15 a 30 minutos; (3) más de 30 minutos.
- *Utilidad percibida en la realización de las TPC.* La instrumentalidad percibida fue evaluada con 5 ítems referentes a la utilidad percibida de las tareas de TPC y su impacto en el aprendizaje y en las notas de inglés. Cada uno de los ítems fue presentado en una escala formato Likert de 5 alternativas, desde 1 (*nada útil*) hasta 5 (*muy útil*). El alpha de Cronbach de la escala es de .90.
- *Satisfacción percibida en la realización de las TPC.* Para evaluar el grado de mayor o menor satisfacción percibida durante la realización de las TPC, los alumnos completaron la afirmación: «Me gustó... realizar esta TPC», eligiendo una de las opciones presentadas entre (1) nada y (5) mucho.
- *Esfuerzo percibido en la realización de las TPC.* El esfuerzo invertido en las TPC fue evaluado a partir de la respuesta a la pregunta: «En este TPC me esforcé...», en cinco alternativas, desde *nada* (1) hasta *mucho* (5).
- *Dificultad percibida en la realización de las TPC.* La dificultad sentida en la realización de las TPC fue evaluada a partir de la pregunta: «Esta TPC fue ...». Las opciones de respuesta oscilaron entre *nada difícil* (1) y *muy difícil* (5).
- *Tiempo de estudio de inglés además de las TPC.* Para evaluar el tiempo dedicado a estudiar inglés, además del tiempo invertido en la realización de las TPC de esta asignatura, los alumnos registraban en cada diario de TPC los minutos dedicados al estudio. Los datos fueron convertidos para una escala Likert de 5 puntos: (1) nada; (2) hasta 15 minutos; (3) 15-30 minutos; (4) 30-60 minutos; y (5) > 60 minutos.

Procedimiento

En las escuelas que aceptaron participar en la investigación, se contactó primero con los profesores de inglés y, solo después, los padres fueron informados por carta sobre la naturaleza y propósitos de la investigación, siendo solicitada su autorización para la participación de sus hijos en la investigación. Durante las cuatro semanas de la investigación, por cada TPC asignada, los alumnos llevaron a casa un diario para completar, donde registraban la información relativa a las diferentes variables de la investigación. Los diarios eran depositados en cajas cerradas. Los datos fueron recogidos en el período de tiempo entre dos exámenes de inglés en el segundo trimestre del curso.

Análisis de datos

Para alcanzar los objetivos de este estudio y responder a la hipótesis de trabajo formulada han sido realizados análisis de regresión lineal múltiple, método *stepwise*, para determinar, en un primer momento, el valor predictivo de las variables cognitivo-

motivacionales (autoeficacia y autorregulación del aprendizaje del inglés) y de rendimiento proximal (nota del examen de inglés) sobre el rendimiento final en el dominio (nota de inglés de final de trimestre). En un segundo momento, también a través del mismo procedimiento de análisis de datos, se examinó la capacidad predictiva de las variables de las TPC sobre las variables cognitivo-motivacionales y el rendimiento proximal. La lógica del procedimiento de análisis de datos se representa en la figura 1.

Resultados

Los resultados se exponen siguiendo la lógica de los análisis realizados, comenzando por la primera etapa, en la que se exponen los datos respecto de la predicción del rendimiento académico final por parte de las variables cognitivo-motivacionales y rendimiento proximal y, posteriormente, coincidiendo con la segunda etapa del análisis de regresión, se aportan los resultados del estudio del efecto de las variables relacionadas con las TPC sobre las variables cognitivo-motivacionales y rendimiento proximal. En la tabla 1 es presentada la estadística descriptiva de las variables incluidas en el estudio.

Primera etapa: predicción del rendimiento final

En la tabla 2 son presentados los resultados de los análisis de regresión, tomando como variable criterio el rendimiento final en inglés y, como variables predictoras, las variables cognitivo-motivacionales (*autoeficacia* y estrategias de *autorregulación en inglés*) y de rendimiento proximal (*nota del examen de inglés*). El rendimiento final en inglés es explicado por dos de las variables tomadas como predictivas, paso 2 [nota del examen de inglés ($\beta = .665$; $t = 24.40$; $p < .001$; $R^2 = .71$); autoeficacia en inglés ($\beta = .27$; $t = 9.93$; $p < .001$; $R^2 = .04$)]. Estas dos variables, en conjunto, asumen un valor explicativo del rendimiento final en inglés del 75,1% ($R^2_{ajustado} = .75$), siendo el rendimiento proximal el mejor predictor del rendimiento final (explica un 71% de la varianza), mientras que la *autoeficacia* percibida para el inglés únicamente explica un 4,2%. Por otra parte, la variable estrategias de aprendizaje autorregulado no explica la variabilidad del rendimiento en esta materia.

SEGUNDA ETAPA		
	PRIMERA ETAPA	
Número de TPC realizadas	Autoeficacia para la realización de las TPC Uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje Rendimiento proximal	Rendimiento final
Tiempo dedicado a la realización de las TPC		
Utilidad percibida de la realización de las TPC		
Satisfacción percibida con las TPC		
Esfuerzo percibido en las TPC		
Dificultad percibida de las TPC		
Tiempo dedicado al estudio del inglés además de las TPC		

Figura 1. Representación esquemática de las dos etapas del proceso de análisis de datos a través del análisis de regresión lineal múltiple

Los resultados sugieren que el rendimiento final en inglés mejora cuando: (i) el rendimiento proximal (*nota del examen*) es más elevado, y (ii) aumentan los niveles de autoeficacia de los alumnos en la asignatura de inglés. Es posible que la ausencia

de asociación directa entre uso de estrategias de SRL y rendimiento final, incluso la baja asociación de la autoeficacia con el rendimiento, sea debida a que el rendimiento proximal subsuma el efecto de estas variables (ya que la correlación entre uso de estrategias de autorregulación y autoeficacia ($r = .48$; $p < .001$); uso de estrategias de autorregulación y rendimiento proximal ($r = .52$; $p < .001$); y entre autoeficacia y rendimiento proximal ($r = .70$; $p < .001$) son altas).

Segunda etapa: predicción de las variables cognitivo-motivacionales y de rendimiento proximal

En un segundo momento fue evaluada la capacidad predictiva de las variables de TPC sobre el rendimiento proximal, la autoeficacia y la autorregulación, variables que, como se constató, contribuyen de forma directa, en las dos primeras e indirectamente en la última, a la explicación del rendimiento final de inglés, lengua extranjera. Se presentan de modo individual los resultados obtenidos para cada una de las tres variables dependientes.

a) Predicción de la autoeficacia

Según se muestra en la tabla 3, los resultados obtenidos indican que la autoeficacia para el inglés es predicha por cuatro variables relacionados con las TPC, paso 4: [dificultad percibida en la realización de las TPC ($\beta = -.32$; $t = -7.48$; $p < .001$; cambio en el $R^2 = .17$); tiempo invertido en la realización de las TPC ($\beta = -.17$; $t = -4.22$; $p < .001$; cambio en $R^2 = .03$); esfuerzo percibido en la realización de las TPC ($\beta = .13$; $t = 3.19$; $p < .05$; cambio en el $R^2 = .01$); tiempo de estudio de inglés además de las TPC ($\beta = -.10$; $t = -2.46$; $p < .05$; cambio en el $R^2 = 0,009$)]. Estas variables, en conjunto, explican el 21% de la varianza total de la autoeficacia en esta área del conocimiento ($R^2_{ajustado} = .21$).

VARIABLES	M	DT	Mín.	Máx.
Variables motivacionales				
Autoeficacia en inglés lengua extranjera	2,71	,834	1	4
Estrategias de autorregulación en inglés lengua extranjera	46,87	7,79	12	60
Variables de rendimiento escolar				
Rendimiento final - Nota de inglés de final de trimestre	3,55	,970	2	5
Rendimiento proximal - Nota del examen de inglés	67,30	20,35	0	100
Variables de las TPC de inglés lengua extranjera				
Número de TPC realizadas por el alumno	3,92	1,58	0	6
Tiempo invertido en la realización de las TPC	1,72	,618	1	3
Utilidad percibida en la realización de las TPC	4,13	,708	1	5
Satisfacción percibida en la realización de las TPC	4,08	,842	1	5
Esfuerzo percibido en la realización de las TPC	4,19	,710	1	5
Dificultad percibida en la realización de las TPC	1,92	,779	1	5
Tiempo de estudio de inglés además de las TPC	2,45	0,93	1	5

	R	R ²	R ² ajust.	F(gl)	p<	Cambio en R ²	Cambio en F(gl= 1)	p<
Variable dependiente: autoeficacia en inglés								
Primer paso ^a	,843	,710	,710	1437,20(1)	,001	,710	1437,20(1)	,001
Segundo paso ^b	,867	,752	,751	887,58(2)	,001	,042	98,60(1)	,001

^a Rendimiento proximal; ^b Rendimiento proximal, Autoeficacia en inglés

	R	R ²	R ² ajust.	F(gl)	p<	Cambio en R ²	Cambio en F(gl= 1)	p<
Variable dependiente: autoeficacia en inglés								
Primer paso ^a	,409	,167	,165	109,86(1)	,001	,167	109,864	,001
Segundo paso ^b	,445	,198	,195	67,61(2)	,001	,031	21,288	,001
Tercer paso ^c	,459	,211	,207	48,70(3)	,001	,013	8,922	,05
Cuarto paso ^d	,469	,220	,214	38,38(4)	,001	,009	6,065	,05

^a Dificultad percibida en la realización de las TPC; ^b Dificultad percibida en la realización de las TPC, tiempo invertido en la realización de las TPC; ^c Dificultad percibida en la realización de las TPC, tiempo invertido en la realización de las TPC, esfuerzo percibido en la realización de las TPC; ^d Dificultad percibida en la realización de las TPC, tiempo invertido en la realización de las TPC, esfuerzo percibido en la realización de las TPC, tiempo de estudio de inglés además de las TPC

Estos datos permiten concluir que la autoeficacia en inglés aumenta cuando: (i) disminuye la dificultad percibida en la realización de las TPC ($\beta = -.32$); (ii) disminuye el tiempo invertido en la realización de las TPC ($\beta = -.17$); (iii) aumenta el esfuerzo percibido en la realización de las TPC ($\beta = .13$); y (iv) disminuye el tiempo de estudio de inglés además del tiempo invertido en la realización de las TPC ($\beta = -.10$).

b) Predicción del uso de estrategias SRL

El uso de estrategias de autorregulación como variable criterio en la ecuación de regresiones se encuentra explicado por cinco variables de las TPC (véase paso 5): [esfuerzo percibido en la realización de las TPC ($\beta = .351$; $t = 8.30$; $p < .001$; cambio en el $R^2 = .27$); dificultad percibida en la realización de las TPC ($\beta = -.22$; $t = -5.73$; $p < .001$; cambio en el $R^2 = .05$); número de TPC realizadas por los alumnos ($\beta = .117$; $t = 3.30$; $p < .05$; cambio en el $R^2 = .01$); utilidad percibida en la realización de las TPC ($\beta = .11$; $t = 2.77$; $p < .05$; cambio en el $R^2 = .01$); tiempo de estudio de inglés además de las TPC ($\beta = .09$; $t = 2.59$; $p < .05$; cambio en el $R^2 = .01$)]. En conjunto, estas cinco variables de las TPC explican el 33,6% de la varianza total del uso de estrategias de autorregulación para el aprendizaje del inglés ($R^2_{ajustado} = .34$). Con más detalle, los resultados de estos análisis de regresión se muestran en la tabla 4.

Estos datos sugieren que el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la asignatura de inglés es más elevado cuando:

- (i) aumenta el esfuerzo percibido en la realización de las TPC ($\beta = .35$);
- (ii) disminuye la dificultad percibida en la realización de las TPC ($\beta = -.22$);
- (iii) aumenta el número de TPC realizadas ($\beta = .12$);
- (iv) aumenta la utilidad percibida en la realización de las TPC ($\beta = .11$); y
- (v) aumenta el tiempo de estudio de inglés además de las TPC ($\beta = .09$).

c) Predicción del rendimiento proximal

Tal como muestran los datos de la tabla 5, cinco de las siete variables de las TPC consideradas en esta investigación predicen la nota del examen (véase paso 5: dificultad percibida en la realización de las TPC ($\beta = -.33$; $t = -7.94$; $p < .001$; cambio en el $R^2 = .19$); tiempo invertido en la realización de las TPC ($\beta = -.19$; $t = -4.97$; $p < .001$; cambio en el $R^2 = .04$); número de TPC realizadas por el alumno ($\beta = .12$; $t = 3.22$; $p < .05$; cambio en el $R^2 = .02$); esfuerzo percibido en la realización de las TPC ($\beta = .10$; $t = 2.38$; $p < .05$; cambio en el $R^2 = .01$); tiempo de estudio además de las TPC ($\beta = -.08$; $t = -1.99$; $p < .05$; cambio en el $R^2 = .005$). Estas cinco variables de las TPC, en conjunto, explican el 25,3% de la varianza total de la nota del examen ($R^2_{ajustado} = .25$).

Los resultados obtenidos sugieren que el rendimiento proximal en inglés mejora cuando: (i) disminuye la dificultad percibida en la realización de las TPC ($\beta = -.33$); (ii) disminuye el tiempo invertido en la realización de las TPC ($\beta = -.19$); (iii) aumenta el

Tabla 4
Resultados de los análisis de regresión de las variables de TPC como predictoras del uso de estrategias de autorregulación en la asignatura de inglés

	R	R ²	R ² ajust.	F(gl)	p<	Cambio en R ²	Cambio en F(gl=1)	p<
Variable dependiente: autorregulación en la asignatura de inglés								
Primer paso ^a	,516	,266	,265	198,93(1)	.001	,266	198,938	.001
Segundo paso ^b	,559	,313	,310	124,60(2)	.001	,047	37,148	.001
Tercer paso ^c	,568	,323	,319	86,88(3)	.001	,010	8,167	.05
Cuarto paso ^d	,578	,334	,329	68,31(4)	.001	,011	8,860	.05
Quinto paso ^e	,585	,342	,336	56,57(5)	.001	,008	6,722	.05

^a Esfuerzo percibido en la realización de las TPC; ^b Esfuerzo percibido en la realización de las TPC, dificultad percibida en la realización de las TPC; ^c Esfuerzo percibido en la realización de las TPC, dificultad percibida en la realización de las TPC, número de TPC realizados por el alumno; ^d Esfuerzo percibido en la realización de las TPC, dificultad percibida en la realización de las TPC, número de TPC realizados por el alumno, utilidad percibida en la realización de las TPC; ^e Esfuerzo percibido en la realización de las TPC, dificultad percibida en la realización de las TPC, número de TPC realizados por el alumno, utilidad percibida en la realización de las TPC, tiempo de estudio de inglés además de las TPC

Tabla 5
Resultados de los análisis de regresión de las variables de TPC como predictoras del rendimiento proximal en inglés

	R	R ²	R ² ajust.	F(gl)	p<	Cambio en R ²	Cambio en F(gl=1)	p<
Variable dependiente (rendimiento proximal)								
Primer paso ^a	,432	,186	,185	125,44(1)	.001	,186	125,44	.001
Segundo paso ^b	,480	,230	,227	81,81(2)	.001	,044	31,25	.001
Tercer paso ^c	,497	,247	,243	59,82(3)	.001	,017	12,41	.001
Cuarto paso ^d	,504	,254	,249	46,41(4)	.001	,007	4,90	.05
Quinto paso ^e	,509	,259	,253	38,12(5)	.001	,005	3,98	.05

^a Dificultad percibida en la realización de TPC; ^b Dificultad percibida en la realización de TPC, Tiempo invertido en la realización de TPC; ^c Dificultad percibida en la realización de TPC, Tiempo invertido en la realización de TPC, Número de TPC realizados; ^d Dificultad percibida en la realización de TPC, Tiempo invertido en la realización de TPC, Número de TPC realizados, Esfuerzo percibido en la realización de TPC; ^e Dificultad percibida en la realización de TPC, Tiempo invertido en la realización de TPC, Número de TPC realizados, Esfuerzo percibido en la realización de TPC, Tiempo de estudio del inglés (además de 1 dedicado a las TPC)

número de TPC realizadas por el alumno; (iv) aumenta el esfuerzo percibido en la realización de las TPC ($\beta = .10$), y (v) disminuye el tiempo de estudio además de las TPC ($\beta = -.08$).

Discusión y conclusiones

En general, los datos obtenidos permiten concluir que seis de las siete variables de las TPC examinadas (tiempo invertido en la realización de las TPC, número de TPC realizadas; utilidad percibida de la realización de las TPC; esfuerzo percibido de realización de las TPC; dificultad percibida en realización de las TPC; tiempo de estudio de inglés además de las TPC) tienen impacto en el rendimiento final de inglés mediante su influencia sobre la autoeficacia percibida, la autorregulación del aprendizaje en inglés y el rendimiento proximal. El peso explicativo de las diferentes variables de las TPC es robusto cuando tomamos el conjunto de variables de los diferentes modelos finales de los análisis de regresión realizados. La varianza en el rendimiento final de inglés es explicada directamente, de forma apreciable, por el rendimiento proximal y por la autoeficacia, esta última positiva y significativamente asociada al uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje en inglés.

De acuerdo con otros estudios (por ejemplo, Kitsantas y Zimmerman, 2009; Rosário et al., 2009; Zimmerman y Kitsantas, 2005), la autoeficacia percibida por los alumnos en una asignatura, en nuestro caso en inglés como lengua extranjera, se confirma como un componente motivacional de primer orden que moviliza los resultados de sus aprendizajes. Las creencias personales de autoeficacia, especialmente las circunscritas a un determinado dominio académico, son indicadas, en la literatura, como uno de los mejores predictores del nivel de rendimiento obtenido en ese dominio (por ejemplo, Schunk y Usher, 2011; Zimmerman, 2000, 2006). Los alumnos que se perciben como más eficaces en determinada asignatura están más predispuestos a implicarse en las actividades y tareas académicas inherentes (por ejemplo, actividades de aula, TPC), consiguiendo, consecuentemente, un mejor rendimiento escolar proximal (notas de los exámenes parciales) o distal (nota final) (por ejemplo, Rosário et al., 2009; Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Rosário, Cerezo y Muñoz-Cadavid, 2008). En este estudio también se comprobó que la realización de las tareas de TPC impacta en los niveles de autoeficacia percibida por los alumnos en inglés y en el resto de variables tomadas como criterio, fortaleciéndolas o inhibiéndolas.

Analizados los datos referentes a las variables de las TPC se pueden destacar los siguientes aspectos: (i) la confirmación de la capacidad explicativa de las variables *esfuerzo percibido* en la realización de las TPC (Rosário et al., 2009; Trautwein et al., 2006, 2009) y *dificultad percibida* en esa misma realización; la primera como variable potencializadora y la segunda como variable debilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje; (ii) la complejidad que envuelve la variable *tiempo*, aquí evaluada en dos dimensiones: *tiempo invertido en la realización de las TPC* y *tiempo de estudio de inglés además de las TPC*. Los resultados confirman las limitaciones explicativas de la variable tiempo cuando se asocia a las TPC, especialmente por sus efectos pendulares (por ejemplo, Rosário et al., 2008; Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2009). De

hecho, el impacto de la variable tiempo sobre las variables motivacionales (autoeficacia y uso de estrategias de autorregulación) y de rendimiento proximal (nota del examen) varía entre efectos positivos y negativos; (iii) el acentuado papel explicativo de la variable número de TPC realizadas por el alumno, coincidiendo con los resultados de estudios anteriores relativos al impacto positivo de la realización de las tareas de TPC sobre el rendimiento escolar (por ejemplo, Cooper, Lindsay, Nye y Greathouse, 1998; Zimmerman y Kitsantas, 2005; Rosário et al., 2009); (iv) y, finalmente, por un lado, la discreta presencia de la variable *utilidad percibida en la realización de las TPC* como variable predictora, explicando solamente parte del uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, y, por otro, la incapacidad de la variable *satisfacción percibida en la realización de las TPC* para explicar directamente las variables criterio tomadas. Estos datos corroboran estudios anteriores que confirman los bajos niveles de motivación y de reacciones afectivas positivas provocados durante la realización de las TPC (por ejemplo, McCaslin y Murdoch, 1991).

La evidencia de un efecto directo del *esfuerzo* invertido en la realización de las TPC sobre la autoeficacia está en sintonía con los resultados de estudios previos. Alumnos más eficaces en su aprendizaje invierten, habitualmente, más esfuerzo y persisten más en las tareas que alumnos que dudan de sus capacidades para completarlas (por ejemplo, Pajares, 2006; Rosário et al., 2008; Schunk, 2008; Zimmerman y Cleary, 2006). Los datos de este estudio constatan, además, que la realización de las tareas, con implicación de esfuerzo, refuerza la autoeficacia percibida. La importancia de esta variable aumenta cuando se confirma su capacidad de explicar no solo la varianza de las variables criterio, estrategias de autorregulación y autoeficacia en inglés, sino también la varianza del rendimiento proximal. Efectivamente, el esfuerzo invertido en la realización de las TPC contribuye, de forma directa, en la mejora del rendimiento académico proximal (notas de los exámenes). Y éste, como se pudo constatar, impacta directa y positivamente en el rendimiento final.

En definitiva, confirmadas las implicaciones de la realización de las TPC asignadas en la calidad de los resultados de aprendizaje, es urgente suscitar una discusión sistemática y crítica de las TPC en las escuelas, basada en evidencias y no tanto en posiciones emocionales. Sería importante instituir políticas de TPC como estrategia para combatir el fracaso escolar (véase Pisa, 2006), por ejemplo, discutiendo con los profesores los objetivos de la asignación, la carga, la frecuencia y el *feedback* de las TPC, ayudándolos a comprender el papel determinante de esta herramienta instructiva en la promoción de la autonomía y del éxito escolar.

La realización de las TPC se reveló muy significativa y crucial en el incremento de importantes componentes que sustentan los aprendizajes y determinan el rendimiento final (por ejemplo, autoeficacia, autorregulación), no obstante, no han sido evaluadas otras variables del proceso de las TPC, como, por ejemplo, las tipologías de las tareas prescritas por los profesores a los alumnos y el tipo y frecuencia de *feedback* providenciado por esos mismos profesores. En estudios futuros se impone incluir otras vertientes del proceso de las TPC relacionadas con el papel del profesor y sus prácticas de enseñanza con respecto a esta estrategia instructiva, seguramente importantes en la calidad de los aprendizajes de sus alumnos.

Referencias

- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers and parents* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B., y Greathouse, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, the amount of homework assigned and completed and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 90*, 70-83.
- Cooper, H., Robinson, J., y Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1-62.
- De Jong, R., Westerhof, K.J., y Creemers, P.M. (2000). Homework and student Math achievement in Junior High Schools. *Educational Research and Evaluation, 6*(2), 130-157.
- Dettmers, S., Trautwein, U., y Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement, 20*, 375-405.
- Kitsantas, A., y Zimmerman, B. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learning, 4*, 97-110.
- McCaslin, M., y Murdock, T. (1991). The emergent interaction of home and school in the development of students' adaptive learning. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 213-259). Greenwich, CT: JAI.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. En Frank Pajares y Tim Urdan (Eds.), *Self efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Patall, E., Cooper, H., y Robinson, J.C. (2008). Parent involvement in homework. *Review of Educational Research, 78*(4), 1039-1101.
- PISA (2006). Retrieved on April 11, 2007 from the World Wide Web: <http://www.pisa.oecd.org>.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J., González-Pianda, J., Cerezo, R., y Valle, A. (2009). Homework, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en Matemáticas. *Revista de Psicodidáctica, 14*(2), 179-192.
- Rosário, P., González-Pianda, J.A., Pinto, R., Ferreira, P., Lourenço, A., y Paiva, O. (2010). Efficacy of the program «Testas's (mis)adventures» to promote the deep approach to learning. *Psicothema, 22*(4), 828-834.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., y Solano, P. (2008). Homework and Self-Regulated Learning (SRL) at issue: Findings and future trends. En A. Valle, J.C. Núñez, R.G. Cabanach, J.A. González-Pianda y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 123-134). NY: Nova Science.
- Schmitz, B., Klug, J., y Schmidt, M. (2011). Assessing self-regulated learning using diary measures with university students. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 251-265). NY: Routledge.
- Schunk, D. (2008). *Learning theories. An educational perspective*. NJ: Pearson.
- Schunk, D., y Usher, E. (2011). Assessing self-efficacy for self-regulated learning. En B. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 282-297). NY: Routledge.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency and homework effort. *Learning and Instruction, 17*(3), 372-388.
- Trautwein, U., y Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement - Still much of a mystery. *Educational Psychology Review, 15*(2), 115-145.
- Trautwein, U., y Lüdtke, O. (2007). Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: Between-students differences and within-student variation. *Journal of Educational Psychology, 2*, 432-444.
- Trautwein, U., Lüdtke, O. Schnyder, I., y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 438-456.
- 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., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., González-Pianda, J.A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R., y Muñoz-Cadavid, M.A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema, 20*(4), 724-731.
- Villas-Boas, A. (1998). The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg. *Childhood Education, 74*, 367-371.
- Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., Whetsel, D.R., y Green, C. (2004). Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff and parent leaders. Cambridge, MA: *Harvard Family Research Project*. 1-10. Retirado de la Internet em 8 Outubro, 2004. <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/homework.html>.
- Warton, P.M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist, 36*(3), 155-165.
- Xu, J. (2008). Validation scores on the homework management scale for middle school students. *The Elementary School Journal, 109*(1), 82-95.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences, 20*, 34-39.
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research, 104*, 171-182.
- Xu, J., y Corno, L. (2006). Gender, family help and homework management reported by rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education, 21*(2), 1-13.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.
- Zimmerman, B. (2006). Enhancing students' academic responsibility and achievement. A social-cognitive self-regulatory account. En Robert J. Sternberg y Rena F. Subotnik (Eds.), *Optimizing student success in school with the other three Rs. Reasoning, Resilience and Responsibility* (pp. 179-197). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B.J., y Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency. En Frank Pajares y Tim Urdan (Eds.), *Self efficacy beliefs of adolescents*. (pp. 45-69) Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B., y Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 30*(4), 397-417.