



PERCEPCIONES DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO SOBRE LOS DEBERES ESCOLARES: UN ESTUDIO FENOMENOLÓGICO¹

***PERCEPTIONS OF STUDENTS WITH SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS REGARDING
HOMEWORK: A PHENOMENOLOGICAL STUDY***

Carolina Rodríguez-Llorente

Universidade da Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. A Coruña, España

Iris Estévez²

Universidade de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Santiago de Compostela, España

Ariana Reboredo Orgeira

Universidade da Coruña Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. A Coruña, España

Iria Freire Lavandeira

Universidade da Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. A Coruña, España

Antonio Valle

Universidade da Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. A Coruña, España

¹ *Fuente de financiación:* Este trabajo se ha desarrollado en el marco de dos proyectos de investigación (Ref.: EDU2017-82984-P y Ref.: PID2021-125898NB-100) financiados por el Ministerio de Ciencias e Innovación. También gracias a la financiación recibida por una de las autoras en el programa de ayudas predoctorales FPU (FPU18/02191) y en la convocatoria de ayudas posdoctorales de la Xunta de Galicia (ED481B-2023-132).

² *Correspondencia:* Iris Estévez. Correo-e: iris.estevez.blanco@usc.es

RESUMEN

Los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) requieren de adaptaciones curriculares en la propuesta educativa que se desarrolla tanto dentro y fuera del aula. Sin embargo, las actividades académicas fuera de la escuela, como son las tareas para casa (TPC), podrían no estar siendo adaptadas a las características de este alumnado. El objetivo de este estudio es describir las experiencias de un grupo de estudiantes con NEAE durante la realización de las TPC. Se empleó una metodología de investigación interpretativa-cualitativa de tipo fenomenológica. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con siete estudiantes de 5º de Educación Primaria con NEAE. El análisis textural y estructural de la información se realizó a partir de los códigos y categorías de contenido identificados. La investigación reveló que este grupo de alumnos y alumnas percibe las TPC como una tarea obligatoria que sus profesores adaptan en cantidad para ellos, pero manteniendo el contenido y el tipo de tarea. Durante la ejecución de las TPC experimentan emociones que abarcan desde el miedo a no poder acabarlas hasta la felicidad cuando son capaces de completarlas. Afirman que las TPC les ayudan a aprender, pero también que interfieren con su descanso. En general, el alumnado manifiesta su dificultad para gestionar el tiempo que dedican a hacer las TPC, así como una falta de interés hacia las mismas. En conclusión, resulta necesario tener en cuenta las experiencias de los estudiantes con NEAE durante la realización de las TPC para potenciar los aspectos positivos y minimizar los negativos.

Palabras clave: deberes; dificultad de aprendizaje; investigación cualitativa; enseñanza primaria.

ABSTRACT

Students with Special Educational Needs (SEN) require curricular adaptations in the educational proposal developed inside and outside the classroom. However, academic activities outside school, such as homework, may not be adapted to the characteristics of these students. This study aims to describe the experiences of a group of students with SEN during homework. A phenomenological interpretative-qualitative research methodology was used. Semi-structured interviews were conducted with seven 5th-grade students with SEN. The textural and structural information analysis was conducted based on the identified content codes and categories. The research revealed that this group of students perceives homework as a compulsory task that their teachers adapt in quantity for them, but maintaining the content and type of task. During homework completion, they experience emotions ranging from fear of not being able to finish it to happiness when they can. They state that homework helps them to learn, but also that it interferes with their rest. In general, students report difficulty in managing the time they devote to homework, as well as a lack of interest in it. In conclusion, it is necessary to take into account the experiences of students with SEN when doing homework to enhance its positive aspects and minimize the negative ones.

Key Words: homework; learning disabilities; qualitative research; elementary education.

Cómo citar este artículo:

Rodríguez-Llorente, C., Estévez, I., Reboreda Orgeira, A., Freire Lavandeira, I. y Valle, A. (2025). Percepciones del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo sobre los deberes escolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(3), 7-25. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.3.2025.42046>

Introducción

Los esfuerzos de la legislación educativa española en las últimas décadas se han dirigido a favorecer la inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en los centros educativos ordinarios (García, 2017). Estos estudiantes requieren una atención educativa de carácter extraordinario por presentar necesidades educativas especiales, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por retraso madurativo, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar (Ley Orgánica 3/2020).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), continúa con el sendero abierto por la normativa anterior sobre inclusión educativa, estableciendo que la educación debe compensar las desigualdades, especialmente las derivadas de cualquier discapacidad. A nivel internacional, la reducción de las desigualdades y la educación de calidad son dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 que también respaldan la inclusión educativa del estudiantado para garantizar la igualdad de oportunidades (Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible, 2019).

A grandes rasgos, la educación inclusiva requiere de un conjunto de medidas organizativas, metodológicas y curriculares adaptadas al individuo y al contexto en el que se encuentra. Estas medidas se formulan –o deberían formularse– de acuerdo con los principios del diseño universal de aprendizaje (DUA), un marco teórico para el diseño educativo que tiene como meta crear entornos de aprendizaje accesibles para todo el alumnado, independientemente de sus necesidades individuales (Frolli et al., 2023). El DUA se puede aplicar a los procesos de aprendizaje en la escuela, pero también a aquellos que ocurren fuera de la misma, como la realización de tareas para casa (TPC) o deberes escolares (Standford y Reeves, 2009).

La investigación reciente en torno a las TPC está dirigiendo sus esfuerzos a identificar las características que determinan la calidad de la prescripción de tareas para hacer en el hogar (Bempechat, 2019; Rosário et al., 2019). El motivo principal para este cambio en la tendencia investigadora acerca de las TPC o deberes escolares –que tradicionalmente se ha enfocado a establecer su relación con el rendimiento académico (Özyildirim, 2022)– se debe, en gran medida, a las evidencias aportadas en cuanto al potencial predictor de la percepción de calidad de estas tareas por parte del alumnado en los efectos positivos que puedan tener (Dettmers et al., 2010).

Entre los criterios identificados por los propios maestros y maestras que determinan la calidad de las TPC, destacan el grado de adaptación a las características del alumnado y la formulación del propósito. Esto nos dirige, inexorablemente, a la reflexión sobre cómo, cuándo y quién idea y prescribe los deberes escolares en el caso del alumnado NEAE (Rosário et al., 2019). Si bien, por lo general, es el equipo docente el que prescribe este tipo de tareas para hacer en el hogar, los departamentos de orientación –cuyo desempeño profesional se focaliza, en mayor medida, en la atención a las NEAE– podrían asistir y colaborar con el profesorado en la fase preliminar de prescripción, para que el diseño de las TPC se ajuste a las características y necesidades específicas de estos estudiantes; así como, también en la fase de retroalimentación (corrección), para poder orientar la generación de un feedback eficaz por parte del docente.

El alumnado con NEAE en la investigación sobre las TPC

Los modelos explicativos del proceso de realización de deberes escolares o TPC establecen que las características personales del alumnado –p. ej., género, curso, rendimiento previo, etc. – y de su entorno –p. ej., la participación de la familia, el tipo de tareas o el rol del profesor, entre otros– influyen en su grado implicación en la realización de las mismas (Trautwein et al., 2006; Xu y

Corno, 2022). Dada la determinante influencia de las variables personales sobre el compromiso del estudiantado con las TPC, los estudios sobre este recurso pedagógico han empleado muestras de estudiantes atendiendo a distintos criterios, entre los que se pueden destacar el género (Yang y Xu, 2018), el curso (Rodríguez et al., 2021; Sun et al., 2019), la procedencia (Regueiro et al., 2017) o el rendimiento académico previo (Piñeiro et al., 2019). No obstante, apenas se ha atendido a las dificultades de aprendizaje del alumnado como elemento relevante para comprender en profundidad la idiosincrasia de las TPC.

La mayoría de los estudios que han atendido a la relación entre las TPC y el alumnado con NEAE se remontan a las décadas de los 80 y los 90 (Cooper y Nye, 1994), si bien parece que el interés por esta cuestión está empezando a aumentar nuevamente (Breaux et al., 2019; Katz et al., 2022). Las investigaciones sobre las TPC que han contado con participantes con NEAE se pueden clasificar en dos grandes grupos: por un lado, aquellas que proponen pautas o métodos para la prescripción de TPC o deberes escolares adaptados a las y los estudiantes con NEAE (Ashe, 2022; Breaux et al., 2019), y, por otro, aquellas que se centran en la implicación de las madres y padres de este alumnado en la realización de estas tareas (Katz et al., 2022; Touloupis, 2021; Womack y Johnson, 2022).

De estos estudios se extraen como conclusiones que las alumnas y alumnos con NEAE necesitarían que el profesorado adapte los deberes que prescribe a sus necesidades individuales y que es fundamental el acompañamiento de la familia mientras los completan. Las razones detrás de estos argumentos apuntan a que los deberes escolares pueden suponer una fuente de estrés y ansiedad para estos estudiantes comparativamente más elevada que para el alumnado con un desarrollo normotípico (Katz et al., 2022; Xiao et al., 2022).

Además de presentar mayores niveles de estrés, los alumnos y alumnas con NEAE se enfrentarían a más dificultades asociadas a la ejecución de las TPC que sus homólogos sin necesidades. Esto podría deberse a que se encuentran con limitaciones en el uso de estrategias autorregulatorias, como anotar las tareas que tienen que completar, entender los requisitos y propósitos de las actividades, escoger los métodos adecuados para llevarlas cabo y monitorizar su uso, y evitar las distracciones (Bryan et al., 2001). Con todo, semeja que para el alumnado con NEAE la realización de TPC que se adapten a sus características individuales y que fomenten la adquisición de estrategias como las anteriormente mencionadas tendrían efectos positivos en su aprendizaje. A este respecto, la intervención Deberes y Estrategias de Organización y Planificación (HOPS, por sus siglas en inglés) demostró mejorar notablemente las habilidades de organización y registro de TPC en un grupo de 111 estudiantes adolescentes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Breaux et al., 2019).

En un estudio, Womack et al. (2022) observaron que los progenitores de niños y niñas de Educación Primaria con programas educativos individualizados se implicaban más en el proceso de realización de las TPC, motivados por las altas expectativas académicas que tienen de sus hijos y el alto nivel de comunicación con la escuela. Otros estudios han evidenciado que esta implicación parental incrementa cuando los propios estudiantes –con NEAE– y los docentes solicitan su implicación (Fishman y Nickerson, 2015).

Mejorar la comprensión sobre las TPC a través de la metodología de investigación cualitativa

Comparativamente, la mayor parte de los estudios acerca de las TPC han empleado diseños metodológicos cuantitativos. Sin embargo, las metodologías de investigación cualitativa nos pueden ayudar a entender la complejidad del proceso de realización de las TPC desde la perspectiva de los tres agentes que participan en él: el alumnado, el profesorado y las familias (Trautwein et al., 2006). Analizar este fenómeno en un ambiente natural, mediante una aproximación interpretativa contribuiría a comprender las TPC en función de los significados que les dan las personas implicadas en su proceso de realización (Denzin y Lincoln, 2011).

La investigación cualitativa en torno a las TPC, aunque de forma discreta, se ha focalizado en explorar los puntos de vista del profesorado (Bennis, 2010), de las familias (Touloupis, 2021) y de los alumnos y alumnas con NEAE (Ashe, 2022; Jakulski, 2003), haciéndolos partícipes de la construcción del conocimiento sobre el tópico. Dado que los y las estudiantes son los principales implicados en la realización de las TPC, conocer sus experiencias en profundidad es de gran interés de cara a proponer pautas de prescripción de deberes que se adapten a sus necesidades individuales (Rosário et al., 2019).

En un estudio cualitativo de caso múltiple desarrollado por Ashe (2022) se evidencia que los alumnos con NEAE tendrían dificultades para entender el propósito y los contenidos de las tareas que sus profesores les prescriben para hacer en casa. Por otro lado, también es relevante que los estudiantes necesiten aprender a establecer y controlar la consecución de objetivos –p. ej., la planificación y organización del tiempo– para completar las TPC con éxito.

Asimismo, hay investigaciones que apuntan a una mejora de las experiencias vividas por el estudiantado con NEAE durante la ejecución de las TPC cuando se optimiza el tiempo invertido. Por ejemplo, Harper et al. (2017) concluyeron que un grupo de estudiantes con dislexia adquirieron estrategias para realizar las TPC de forma autónoma y eficaz –pasando a disponer de más tiempo de ocio– tras introducir el uso de una herramienta tecnológica de apoyo. King-Sears et al. (2017) apreciaron un aumento en la cantidad de tareas completadas y una mejora del rendimiento en las TPC tras la utilización de hojas de trabajo con base digital.

La presente investigación

El objetivo principal de este estudio es conocer las experiencias que viven un grupo de alumnos y alumnas de Educación Primaria con NEAE de la realización de las TPC o deberes escolares. La pregunta de investigación a la que se persigue responder es: ¿Cómo son las experiencias de estos y estas estudiantes con las TPC? Con esto se busca comprender en profundidad cuáles son sus vivencias en torno a este proceso de aprendizaje fuera de la escuela para, consecuentemente, poder mejorarlo.

La relevancia de este estudio en el campo educativo radica en entender las dificultades del alumnado con NEAE al realizar las TPC. Las tareas pueden ser demasiado largas, difíciles o tener instrucciones poco claras sin llegar a adaptarse a los niveles de competencia de los estudiantes (Ashe, 2022; Cooper y Nye, 1994). Esto provoca que pueden sucederse problemáticas graves en la etapa de escolarización –p. ej., el abandono prematuro de los estudios–, desenlaces que tienen repercusiones inexorablemente negativas en la calidad de vida y el bienestar del alumnado (Alemany, 2019). Entender las experiencias de estos alumnos y alumnas desde su propia perspectiva puede arrojar luz sobre sus emociones, pensamientos, comportamientos y vivencias acerca de la realización de TPC y, en última instancia, repercutir en la modificación del diseño y prescripción de TPC –por parte del profesorado, y asistido por los departamentos de orientación– o en cambios en las formas de implicación familiar, atendiendo a las necesidades de cada estudiante.

Método

Para dar respuesta a la pregunta planteada se ha optado por un diseño de investigación cualitativo fenomenológico en línea con la tradición de investigación interpretativo-cualitativa descrita en el modelo propuesto por van Manen (2017). Desde esta metodología se busca

contemplar la forma en la que cada uno de los participantes experimenta la realización de las TPC desde un marco interno y analizar qué experimentan y cómo lo hacen.

Muestra

En la investigación fenomenológica, se sugiere recoger información de entre 7 y 12 personas que hayan experimentado el fenómeno (van Manen, 2017). Los informantes de la investigación fueron siete estudiantes (seis alumnos y una alumna) de entre 10 y 11 años de edad de un mismo grupo-clase de 5º curso de Educación Primaria seleccionados mediante muestreo intencional. El alumnado está escolarizado en un centro privado concertado de confesionalidad laica ubicado en el norte de Galicia, ubicado en un área con una renta media anual por hogar de nivel medio-alto (Instituto Nacional de Estadística, 2017). Los criterios de inclusión utilizados para su selección fueron que sus profesores les prescribieran tareas para hacer en casa por lo menos una vez a la semana y que tuvieran un diagnóstico de alguna necesidad específica de apoyo educativo. Se configuró un grupo heterogéneo constituido por alumnado con diagnósticos de NEAE, para identificar puntos en común en su percepción sobre la realización de las TPC.

El aula a la que pertenecen los informantes está compuesta por 27 alumnos y alumnas de entre 10 y 11 años, de los cuales varios cuentan con un diagnóstico de NEAE (los siete estudiantes seleccionados).

Técnicas y estrategias de recogida de datos

Para la recogida de la información se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada en profundidad. A partir de la pregunta de investigación, se generaron tres preguntas informativas. Siguiendo a Duque y Aristizábal (2019), las preguntas informativas que se formularon a los participantes fueron las que se presentan a continuación:

Pregunta 1. ¿Cómo es tu día a día cuando sales del colegio y por la tarde tienes que hacer deberes, ir a actividades, etc.?

Pregunta 2. ¿Puedes describir cómo te sientes antes, durante y después de hacer los deberes o tareas para casa?

Pregunta 3. ¿Qué opinión tienes de los deberes o de las tareas para casa?

En las entrevistas, las preguntas se plantearon a cada participante de manera secuencial y en el mismo orden. Por otro lado, se emplearon preguntas de apoyo para ayudar al alumnado a mantenerse enfocado en las entrevistas individuales y sin desviarse del propósito del estudio. En ocasiones, dadas las necesidades manifiestas de los estudiantes, se utilizaron estas preguntas de apoyo para clarificar dudas o para profundizar en las áreas de interés de la investigación.

Procedimiento de recogida de datos

Las entrevistas se realizaron en horario escolar y tuvieron una duración aproximada de 20 minutos. Los participantes entrevistados accedieron a la realización de la entrevista de forma voluntaria de forma posterior al consentimiento expreso de sus progenitores. A este respecto, es necesario señalar que en el diseño y desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta los principios éticos establecidos por el Comité de Ética de la Universidad da Coruña y la consideración de los fundamentos ofrecidos por Litchman (2023).

Para la realización de las entrevistas, el centro puso a disposición de la investigadora encargada de realizarlas un espacio privado con el que los participantes estaban familiarizados. Dado que se pidió a los participantes que compartieran información muy detallada sobre sus sentimientos, pensamientos y experiencias personales, se promovió la creación de un clima agradable, natural y de confianza entre entrevistadora e informantes.

En un primer momento, se les especificó el propósito del estudio y el procedimiento a seguir en la entrevista. También se garantizó a los participantes la confidencialidad de la información, asegurando su anonimato. Cada entrevista se grabó para un registro fiable de las respuestas del alumnado y, a partir de las pistas de audio, se transcribió para su posterior análisis.

Técnicas, estrategias y recursos para el análisis de los datos

La información obtenida en las entrevistas se transcribió y analizó utilizando como soporte el software para el análisis de datos cualitativos ATLAS.ti (versión 23.4). Siguiendo las pautas establecidas por Duque y Aristizábal (2019), en primer lugar, se llevó a cabo la codificación abierta del material recopilado en la que se identificaron una serie de temas emergentes -asociados a las citas- que aportaban información relevante para responder a la pregunta de investigación.

En una segunda fase, atendiendo a la relación entre los códigos, se asignaron categorías o temas mayores considerando sus similitudes conceptuales, es decir, se procedió con el proceso de codificación axial. Subsiguientemente, se integraron, recodificaron y refinaron las categorías emergidas, ya que, conforme avanzaban las rondas de codificación selectiva, aumentaba la densidad de las categorías y subcategorías, siendo nuestra pretensión alcanzar la saturación teórica. Este criterio se tomó para terminar el proceso de análisis. Por último, uno de los productos resultantes se identifica con el esquema final (Véase Tabla 1) en la que se presenta la relación entre las citas o unidades de significado, los códigos y las categorías identificadas. Así, se toma uno a uno cada tema mayor con sus temas emergente o códigos, aportando citas o extractos obtenidos de las entrevistas que ayudan a ilustrarlos, y se comentan, reflexionan y discuten de forma analítica.

Para garantizar el anonimato del alumnado participante empleamos la inicial del nombre y del primer apellido en la identificación de las citas.

Métodos de verificación y validación

Con el objeto de validar el análisis de las entrevistas, el proceso de codificación y categorización fue llevado a cabo por dos de las investigadoras, implementando una estrategia de triangulación inter-investigadores. Además, para evitar que las ideas previas que las investigadoras pudieran

tener acerca del fenómeno de estudio, se recurrió a las siguientes estrategias fenomenológicas: *bracketing* o suspensión de las preconcepciones de la persona que investiga; la descripción textural o *noema* para explicar el fenómeno desde una visión externa, es decir, como la percibe el investigador; y la descripción estructural o *nóesis*, que hace referencia a la visión externa del fenómeno o a como lo vivencian los informadores (van Manen, 2017). Además, para dar soporte al rigor y credibilidad de los resultados extraídos en la investigación, se han implementado estrategias de triangulación de los datos observados que se muestran, de forma gráfica y sintética, a través de la presentación de diagramas de red que ilustran sobre los códigos que componen y representan cada categoría, la relación, o coocurrencia entre esos códigos, la frecuencia de aparición y su densidad discursiva. Con el empleo de esta estrategia nos centramos en buscar patrones de convergencia (mediante la verificación y comparación de la información obtenida en los diferentes momentos e informantes) para fundamentar las interpretaciones generadas en torno a nuestras tensiones de investigación.

Resultados

Identificación de temas emergentes (códigos) y temas mayores (categorías)

El análisis de las entrevistas de los siete informantes permitió identificar 85 unidades de significado relevantes para dar respuesta a la pregunta de investigación. Estas citas o extractos se agruparon por proximidad temática-conceptual en un total de 15 códigos. A su vez, estos códigos dieron lugar a cuatro categorías o temas mayores que describen distintos aspectos que experimentan los estudiantes con NEAE que participaron en la investigación durante la realización de las TPC. En la Tabla 1 se pueden apreciar las relaciones entre categorías, códigos y unidades de significado, acompañadas de algunos extractos de las entrevistas y su frecuencia de aparición (densidad discursiva).

Tabla 1

Relación de Temas Mayores (Categorías), Temas emergentes (Códigos) y Unidades de Significado (Citas)

Categorías	Códigos	Unidades de significado	Frecuencia
Características de las TPC	Adaptabilidad	<i>No me ponen demasiados</i> <i>Algunas veces me quitan y otras no</i>	3
	Obligatoriedad	<i>Siento que lo tengo que hacer</i> <i>Porque estamos obligados, sino yo no los haría</i>	9
	Cantidad de TPC	<i>[...] lo máximo que llevo a casa de deberes son 5 por lo menos</i> <i>De diferentes asignaturas a lo mejor 10 o más</i>	8
	Efecto en el aprendizaje	<i>Algunos deberes a lo mejor si son importantes, porque si vamos atrasados en lo que sea pues haciendo los deberes pues ganamos más tiempo</i> <i>Me ayudan a saber más cosas</i>	9
	Efecto en el rendimiento	<i>Para sacar buenas notas en el examen</i> <i>Nos puso un positivo a todos los que lo</i>	4

Categorías	Códigos	Unidades de significado	Frecuencia
		<i>hicieron</i>	
Experimentación de sentimientos y emociones	Falta de propósito	<i>Después los deberes hay veces que [...] pienso: para qué hacer esto si no tiene ningún sentido, [...].</i>	3
	Sensaciones negativas	<i>[...] porque si no tengo un negativo y odio los negativos</i>	6
	Sensaciones positivas	<i>Cuando los acabo me siento bien porque no tengo que hacer nada más en todo el día</i>	2
	Motivación	<i>Hay veces que estoy motivado y digo venga los voy a hacer del tirón</i>	2
	Falta de interés	<i>Hay veces que no me acuerdo</i>	5
Comportamientos con las TPC	Procrastinación	<i>¡Qué pereza! A mí como que no quiero hacerlos</i>	7
	Organización de la tarea	<i>Si los tienes hechos ya en la clase no los haces [...] se me olvida y hay veces que no me acuerdo y otras veces que me acuerdo y ya es demasiado tarde</i>	11
	Necesita apoyo	<i>Hago los deberes con mamá</i>	6
Consecuencias en el entorno	Tiempo de descanso	<i>[...] después me voy a la cama a las 21:30</i>	3
	Tiempo de ocio	<i>[...] si tengo buena suerte y ya son las 8, puedo, me ducho, veo la tele, juego a la Nintendo a Minecraft</i>	7

A continuación, se presentan los resultados del estudio partiendo de los distintos temas mayores identificados a raíz de las categorías emergidas. En cada eje temático se ofrecen interpretaciones fundamentadas (citas, diagrama de red, frecuencias, etc.) que tratan de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

Percepción de las características de las TPC

Las respuestas de los estudiantes con NEAE que participaron en el estudio muestran el tipo de tareas que sus profesores les prescriben, habiéndose identificado un total de cuatro tipologías de descripción (Figura 1). En primer lugar, los alumnos mencionan la cantidad de tareas que tienen que realizar en casa. En sus propias palabras, la cantidad de actividades que hacen en el hogar oscila entre cinco y diez (alumnos BV y JF).

Seguidamente, surge otra característica de las TPC: el nivel de adaptación con el que se diseñan las tareas para atender a las necesidades de estos estudiantes. La única adaptación de las TPC que se menciona es la reducción del número de ejercicios que les asignan: *A veces me quitan y otras, no* (alumno BV). Los estudiantes destacan, además, que las TPC son obligatorias, siendo esta la razón fundamental por la que se implican en su realización. También comentan que los ejercicios que les proponen los docentes, en ocasiones, carecen de un propósito claro, como exemplifica el alumno JF: *Después los deberes hay veces que [...] pienso: para qué hacer esto si no tiene ningún sentido, [...].*

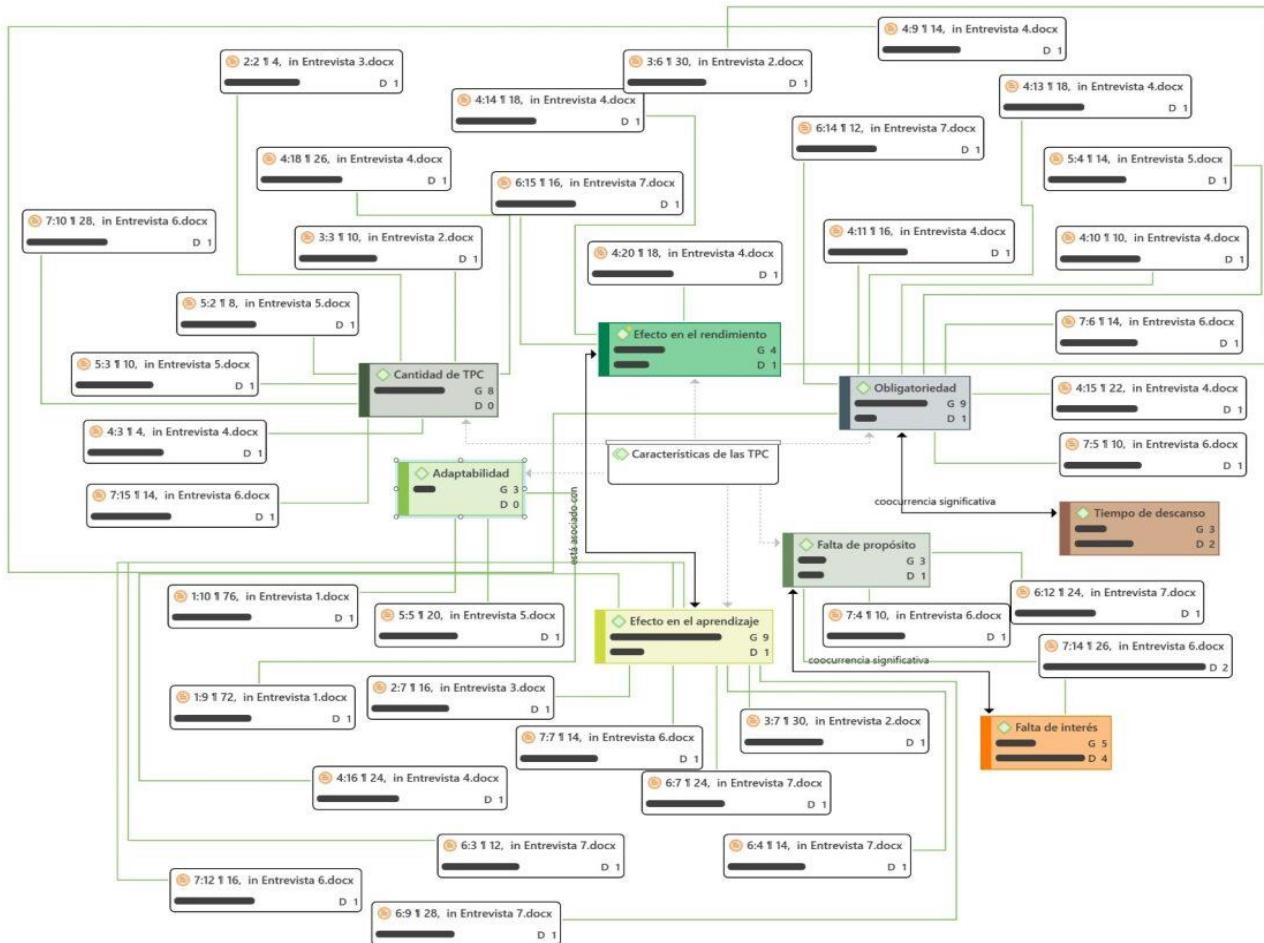
Sin embargo, los participantes admiten que las TPC tienen, por un lado, un efecto en el rendimiento. El alumnado con NEAE es consciente de que la realización de las TPC influye en sus calificaciones escolares, especialmente en el logro de puntos positivos (alumno IA). Por otro lado,

informan de que las TPC también son útiles para aprender (alumno PM) y a avanzar en los contenidos de las asignaturas si van con atraso en los tiempos establecidos (alumno JF).

En síntesis, el alumnado con NEAE describe las TPC como una actividad obligatoria que a veces carece de un propósito claro, pero que mejora su aprendizaje y sus resultados en la escuela. Aun así, solo mencionan la cantidad de tareas que hacen, pero no destacan, por ejemplo, el interés del contenido. Además, la única adaptación que perciben es la reducción en el número de ejercicios en comparación con el de sus compañeros de clase.

Figura 1

Diagrama de Red Categoría Características de las TPC



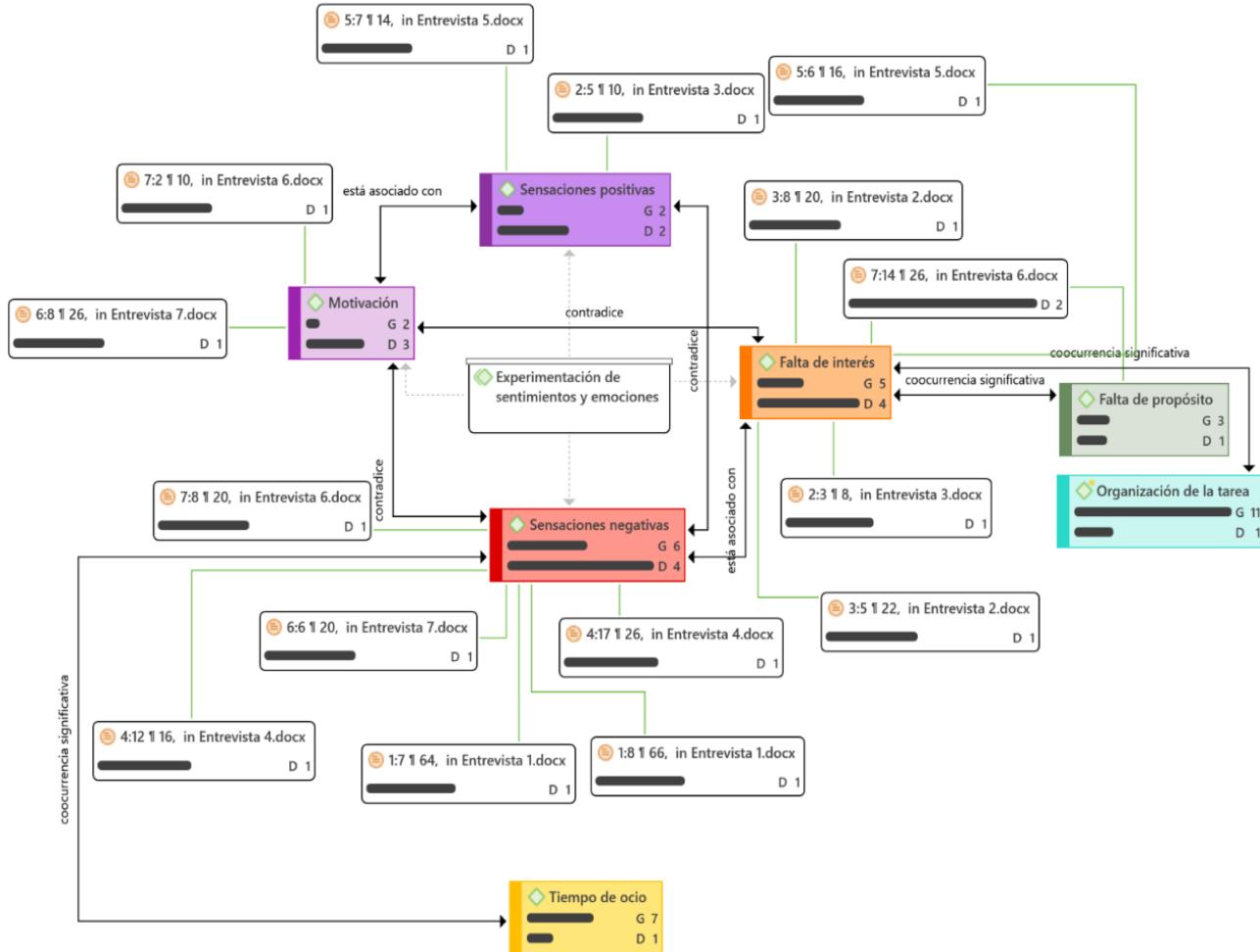
Emociones y sentimientos experimentados durante la realización de las TPC

Durante la realización de las entrevistas, los estudiantes describieron un conjunto de sentimientos y emociones que ponen de manifiesto sus actitudes o disposiciones hacia la realización de las TPC (Figura 2). Por una parte, hablan de una serie de sensaciones negativas, especialmente, el miedo por no poder justificar la no realización de las tareas –bien por falta de tiempo o de comprensión (alumnos AS y JF)–. Por otra parte, es habitual que también experimenten sensaciones positivas, como felicidad por haber completado las TPC a tiempo: *Cuando los acabo me siento bien porque no tengo que hacer nada más en todo el día* (alumno BV). Además, algunos estudiantes mencionan y refieren conciencia sobre la importancia de la gestión motivacional para hacer las TPC: *Hay veces que estoy motivado y digo venga los voy a hacer del*

tirón (alumno JF). Finalmente, los alumnos informan de cierta falta de interés hacia las tareas, apuntando que nos les apetece hacerlas (alumno PM) o que no se acuerdan (alumno CG).

Figura 2

Diagrama de Red Categoría Experimentación de Emociones y sentimientos durante las TPC

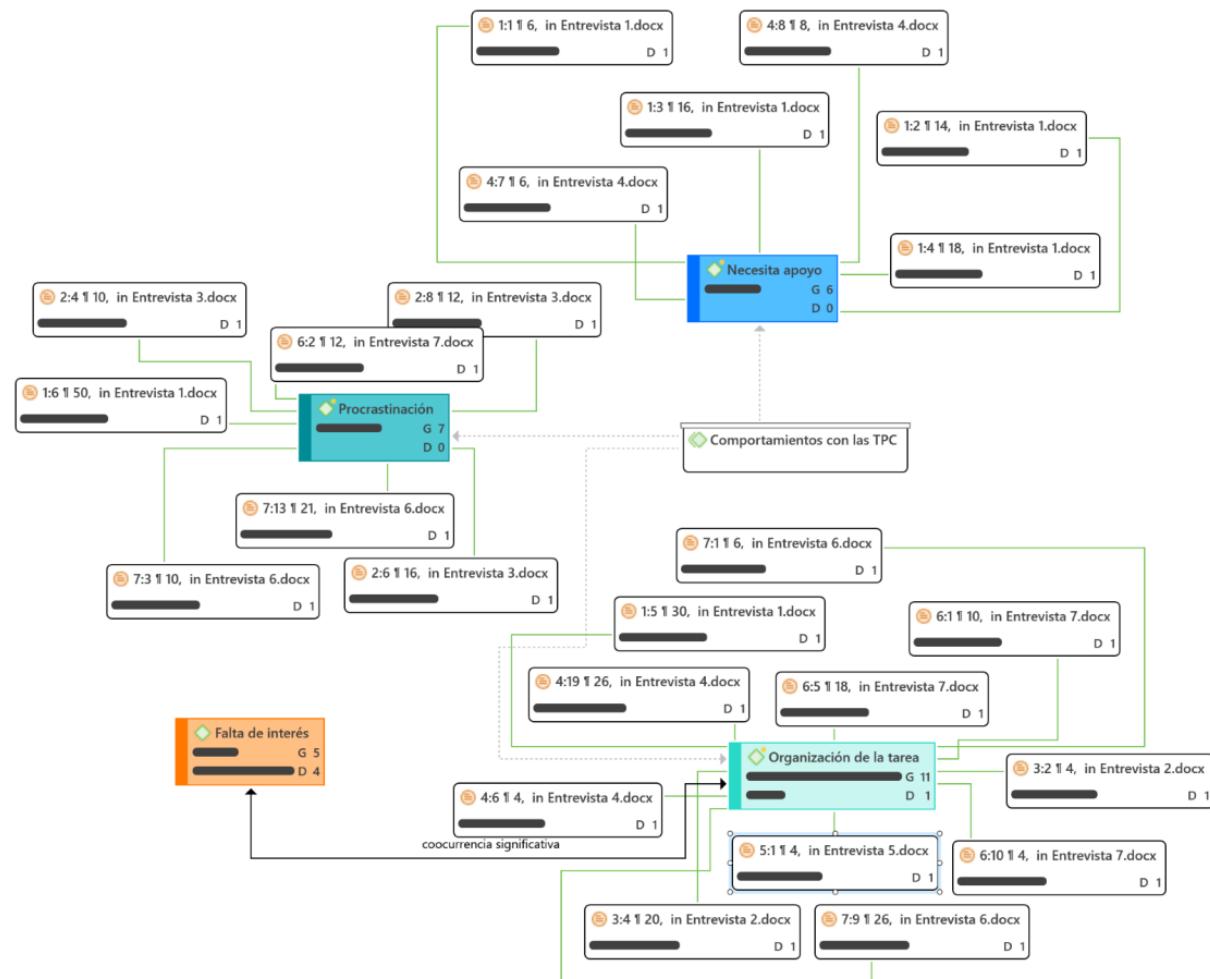


Cómo hace las TPC el alumnado con NEAE

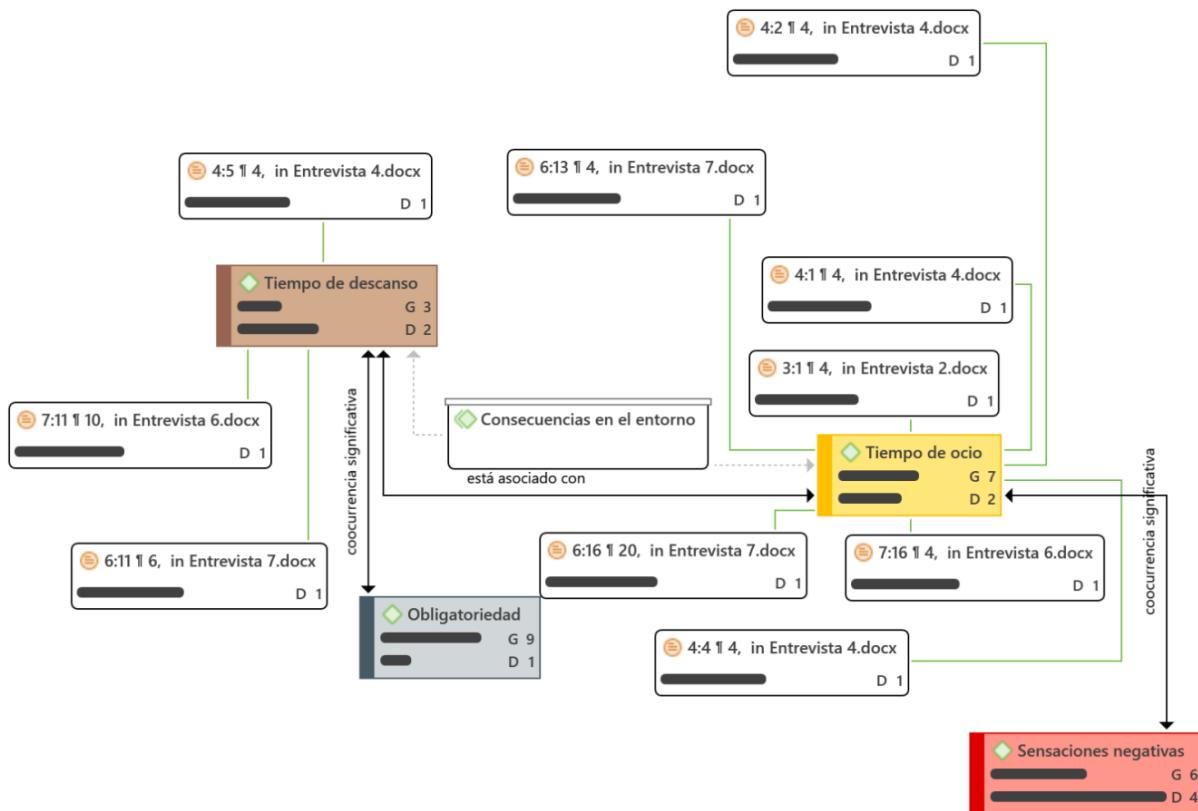
Los alumnos también han mencionado lo que ocurre mientras completan las TPC en casa (Figura 3). Una de las ideas emergentes más significativas es la tendencia a procrastinar, es decir, a encontrar excusas para hacer las tareas más tarde (p. ej. alumno CG).

Esto se suma a la organización del tiempo que tienen para completar las tareas. Los participantes mencionan tanto comportamientos que muestran una buena capacidad de manejo de los tiempos como una falta de estrategias de planificación. Por ejemplo, algunos alumnos señalan que pueden gestionar el espacio y el tiempo para lograr sus objetivos con las TPC, como el alumno JF, que indica que utiliza plantillas para anotar las tareas diarias, o el alumno SG, que señala que, en su casa, se prioriza realizar las TPC sobre actividades extraescolares. Sin embargo, otros estudiantes señalan que se olvidan de hacer las tareas: *A veces se me olvida y hay veces que no me acuerdo y otras veces que me acuerdo y ya es demasiado tarde* (alumno PM).

Esto también los ha llevado a hablar sobre la ayuda o el apoyo que reciben de su familia respecto a la realización de las TPC. Mientras algunos alumnos indican que hacen las tareas solos (alumno IA), otros buscan la asistencia de algún adulto. Es el caso del alumno AS, que menciona que a veces le ayuda su madre con las tareas, pero solo cuando considera que son difíciles.

Figura 3*Diagrama de Red Categoría Comportamientos con TPC**Consecuencias de la realización de las TPC*

Por último, el alumnado con NEAE participante destacó una serie de consecuencias que se derivan de la realización de las TPC (Figura 4). Por un lado, enfatizan la interferencia de las TPC en su tiempo de descanso. Concretamente, el alumno SG menciona que la realización de estas tareas los lleva a demorar la hora de irse a descansar. A razón de una endeble gestión del tiempo o de priorización de otras actividades. Por otro lado, los estudiantes comentan en mayor medida que su tiempo de ocio se ve afectado negativamente por tener que hacer tareas escolares en el hogar. A este respecto, el alumno IA describe algunas actividades lúdicas (p. ej. leer) que le gusta hacer después de clase, pero puntualiza que solamente puede dedicarles tiempo si no tiene tareas o si logra acabarlas a tiempo.

Figura 4*Diagrama de Red Categoría Consecuencias en el entorno*

Conclusiones y Discusión

Las respuestas de los participantes nos han permitido responder a la pregunta acerca de cómo experimenta el alumnado con NEAE la realización de las TPC. Así pues, han emanado cuatro ejes temáticos: las características de las TPC, las emociones que les suscitan, los comportamientos que demuestran durante su ejecución y las consecuencias que tienen en su entorno y en el día a día.

En primer lugar, hemos podido apreciar que las TPC son, para estos estudiantes, de carácter obligatorio, como ya se apreció en una investigación cualitativa previa de Nicholls (1994), pero a su vez perciben que sus profesores intentan adaptarse a sus necesidades prescribiéndoles una cantidad de tareas menor que a sus compañeros, tal y como sugiere una investigación de Cooper y Nye (1994). Sin embargo, los estudiantes informan de que realizan una cantidad elevada de tareas en casa cuando se tiene en cuenta la asignación conjunta de sus docentes, algo que no contribuiría necesariamente a su rendimiento escolar (Fan et al., 2017). Si dirigimos la mirada al tipo de tareas prescritas (no a la cantidad), no se refiere por parte del alumnado la advertencia de ninguna adaptación a este respecto. Podría inferirse, pues, que no se produce una verdadera transformación en el diseño o en la elección de la actividad en función de las NEAE del alumnado. Lo que nos lleva a poner negro sobre blanco que este enfoque de adaptación de las TPC no es verdaderamente funcional o eficaz de cara al aprendizaje del alumnado. De facto, aunque la

cantidad de tareas siempre se ha identificado como uno de los puntos más críticos del proceso, se hipotetiza que la tipología de tarea, el contenido a abordar, el grado de competencia que exija implementar, son cuestiones con un poder de influencia mayor en el resultado del proceso. Además, el alumnado considera que el tipo de tareas que hacen en casa carecen de propósito o no son útiles desde su punto de vista como ya se ha visto en un estudio de Ashe (2022). A este respecto, Warton (2001) apunta que el alumnado no es siempre consciente de los motivos por los que sus profesores prescriben TPC o que estos no coinciden con los suyos propios, lo que puede llevarlos a esforzarse menos en su realización. Con todo, en términos globales, este grupo de alumnos con NEAE parece tener claro que las TPC les ayudan a aprender lo practicado en clase y a obtener mejores calificaciones. Se concluye que esta última percepción global por parte del estudiantado, a pesar de ser positiva, no es lo suficientemente consistente o poderosa para que su proceso de elaboración de las TPC sea satisfactorio o valioso.

En segundo lugar, los estudiantes de la investigación experimentan sensaciones tanto negativas como positivas mientras completan las TPC. Las primeras ya han sido mencionadas por estudios previos (Xiao et al., 2022) y, atendiendo a los hallazgos obtenidos, el alumnado apunta especialmente al miedo que sienten por la repercusión en sus calificaciones. A pesar de ello, también mencionan emociones como la felicidad o el orgullo cuando son capaces de terminar las TPC de manera adecuada y disponen de tiempo para otras actividades (Goetz et al., 2012).

En tercer lugar, la implicación de este grupo de alumnos con NEAE en las TPC se ve comprometida por comportamientos como la procrastinación y la falta de organización. La procrastinación ante la realización de las TPC ha sido identificada como una estrategia desadaptativa que los estudiantes con NEAE adoptan con frecuencia, algo en lo que sus padres coinciden según un estudio de Bryan et al. (2001). No obstante, cabe puntualizar que estos estudiantes no procrastinarían más que sus compañeros de clase con un desarrollo normotípico (Gajria y Salend, 1995). En lo que respecta a la organización, la investigación previa ha dado cuenta de esta necesidad que manifiesta el estudiantado con NEAE e incide en la importancia de enseñarles estrategias de organización y gestión del tiempo para ayudarles a completar las TPC con éxito (Breaux et al., 2019; Bryan et al., 2001). Por otra parte, algunos de los estudiantes dicen recibir ayuda de su familia en la realización de las TPC, mientras que otros las hacen por sí mismos o solo cuentan con la asistencia de sus padres cuando la dificultad de las tareas es elevada. De acuerdo con un estudio de Dettmers et al. (2019), la calidad de la implicación de las familias en el desarrollo de las TPC se relaciona significativa y positivamente con el rendimiento y el bienestar de los estudiantes. Si bien los padres y madres consideran que su implicación en las TPC es relevante (Cunha et al., 2015), debe favorecerse la comunicación operativa, abierta y efectiva entre la familia y la escuela para lograr una participación idónea y funcional, es decir, dirigida al apoyo y a la supervisión (Dettmers et al., 2019).

Finalmente, una de las principales críticas hacia las TPC es su interferencia en el tiempo que el estudiante puede dedicar a otras actividades (Cooper, 2007). Los participantes informan de que completar las TPC afectan tanto al tiempo que tienen para descansar como al que tienes para hacer actividades que para ellos son más interesantes, como jugar. Aunque hemos visto dificultades para organizar el tiempo de estudio fuera de la escuela, también sorprende que algunos alumnos no tengan tiempo suficiente para completarlos por las tareas extracurriculares que realizan.

En el momento de prescribir tareas escolares para hacer en el hogar es fundamental atender a las características del alumnado con NEAE. Para este grupo de alumnos y alumnas las TPC constituyen un deber poco motivador, aunque son conscientes de que les ayudan a aprender y a lograr mejores resultados en la escuela. Con todo, fallan a la hora de comprender el propósito de las TPC que sus profesores les prescriben, aunque reconocen un suculento esfuerzo por su parte en la adaptación de la cantidad de tareas que les proponen. Se presume que este tipo de adaptación no es la más funcional y podría tener repercusiones negativas en la percepción de capacidad del alumno y en su grado de interés por las tareas (Keane y Heinz, 2019; Setz, 2015). Por ello, sería apropiado diseñar tareas que fomenten la motivación de las y los estudiantes hacia el aprendizaje,

para ayudarles a entender que este tiene lugar también fuera del colegio (Keane y Heinz, 2019; Nicholls et al., 1994).

Además, durante la realización de las TPC experimentan diferentes sentimientos negativos, como el miedo ante las repercusiones de no terminarlas a tiempo, pero también positivos, como felicidad cuando logran completarlas con éxito. A este respecto, semeja relevante eliminar las consecuencias punitivas de las TPC para suprimir las emociones negativas asociadas a su realización (Burris y Snead, 2017), así como proponer actividades con un nivel de dificultad adaptado a las necesidades de cada estudiante para mejorar su percepción de autoeficacia (Keane y Heinz, 2019; Setz, 2015) y que aumenten su interés, como la prescripción de tarea relacionados con situaciones de la vida real (Bryan et al., 2001).

En el momento de llevar a cabo las TPC, el alumnado con NEAE que participó en el estudio muestra conductas de procrastinación, además de presentar dificultades para organizar el tiempo que dedican a su ejecución. Por ello, es fundamental que estos estudiantes desarrollen las destrezas necesarias para la gestión del tiempo, mientras que el profesorado y la familia podrían asistirles en el establecimiento de rutinas para asignar, recoger, corregir y entregar las tareas (Breaux et al., 2019; Epstein et al., 1993). Esto, además, contribuiría a reducir la interferencia de las TPC en el tiempo de descanso y de ocio del alumnado con NEAE, una de las principales críticas que recibe este recurso pedagógico.

En esencia, cabría esperar una experiencia diferente de la realización de TPC por parte de estos estudiantes si se tuviera en cuenta su diseño. Algunos de los principios que rigen el DUA, como emplear formatos diversos para presentar las tareas y promover la acción y la expresión a través de métodos alternativos, podrían favorecer el compromiso del alumnado con NEAE hacia las mismas (Meyer et al., 2014). En este sentido, el profesorado especialista cuyas funciones se adscriben a los departamentos de orientación –que tiene, entre sus competencias, apoyar el trabajo educativo en las aulas de referencia (Pérez et al., 2021)– resulta esencial a la hora de asistir al equipo docente acerca de las características que debe cumplir una prescripción de TPC de calidad y adaptada a las necesidades de estos estudiantes; pudiendo apostar por tareas y herramientas de apoyo al proceso que, de acuerdo con el DUA, sean accesibles para todo el alumnado y favorezcan la inclusión.

Los resultados extraídos obedecen a una aproximación preliminar al campo de estudio y deben ser contemplados teniendo en cuenta que el alumnado participante presenta distintos diagnósticos, lo que podría influir en sus vivencias de la realización de las TPC. Por otro lado, los hallazgos emanan de las experiencias vividas por un grupo de estudiantes de una misma aula que, si bien permiten conocer en profundidad el fenómeno, está estrechamente vinculado a las características del alumnado y de su contexto, por lo que las experiencias relacionadas con la realización de las TPC de otros estudiantes con NEAE pueden diferir de las aquí expuestas.

Entre las limitaciones de la investigación, debemos mencionar el carácter preliminar de aproximación al tópico de estudio cuyas conclusiones solo retratan una parcela concreta del fenómeno investigado. Es decir, cabría ampliar el caso de estudio para que integre la óptica de los otros agentes implicados en la realización de las TPC: las familias y el profesorado. En este sentido, se propondría integrar, en estudios posteriores, la perspectiva del profesorado y de las familias junto a las del alumnado para construir una visión holística de las experiencias que supone la realización de TPC en el hogar.

En futuros trabajos, también sería de interés contar con la participación de alumnado de Educación Secundaria con NEAE a fin de explorar las diferencias y similitudes en sus experiencias durante la realización de las TPC. Asimismo, podría atenderse al análisis diferencial de las experiencias y percepciones de estos estudiantes en función de la NEAE que presentan.

Referencias bibliográficas

- Alemany, C. (2019). Social consequences of learning difficulties in children and teenagers. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 11, 91-122. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0004>
- Ashe, J. O. (2022). *Empowering middle school students with specific learning disabilities to complete homework successfully to enhance academic achievement: a qualitative multiple case study* [Tesis Doctoral]. Baylor University. <https://hdl.handle.net/2104/12425>
- Bempechat, J. (2019). The case for (quality) homework: Why it improves learning, and how parents can help. *Education Next*, 19(1), 36-44. <https://www.educationnext.org/case-for-quality-homework-improves-learning-how-parents-can-help/>
- Bennis, C. L. (2010). *A phenomenological study of homework from the perspectives of Elementary Special Education teachers of students with learning disabilities* [Tesis Doctoral]. Northcentral University.
- Breaux, R. P., Langberg, J. M., Bourchtein, E., Eadeh, H.-M., Molitor, S. J. y Smith, Z. R. (2019). Brief homework intervention for adolescents with ADHD: Trajectories and predictors of response. *School Psychology*, 34(2), 201-211. <https://doi.org/10.1037/spq0000287>
- Bryan, T., Burstein, K. y Bryan, J. (2001). Students With Learning Disabilities: Homework Problems and Promising Practices. *Educational Psychologist*, 36(3), 167-180. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_3
- Burriß, K. G. y Snead, D. (2017). Middle School Students' Perceptions Regarding the Motivation and Effectiveness of Homework. *School Community Journal*, 27(2), 193-210. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329420>
- Cooper, H. y Nye, B. (1994). Homework for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 470-479. <https://doi.org/10.1177/002221949402700802>
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R. y Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, 27(2), 159-165. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.210>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications, Inc.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. y Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467-482. <https://doi.org/10.1037/a0018453>
- Dettmers, S., Yotyodying, S. y Jonkmann, K. (2019). Antecedents and Outcomes of Parental Homework Involvement: How Do Family-School Partnerships Affect Parental Homework Involvement and Student Outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible. (2019). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible*. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos.htm>
- Duque, H. y Aristizábal, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. *Pensando Psicología*,

15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>

Epstein, M. H., Followay, E. A., Foley, R. M. y Patton, J. R. (1993). Homework: A Comparison of Teachers' and Parents' Perceptions of the Problems Experienced by Students Identified as Having Behavioral Disorders, Learning Disabilities, or Mo Disabilities. *Remedial and Special Education*, 14(5), 40-50. <https://doi.org/10.1177/074193259301400507>

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>

Fishman, C. E. y Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523-535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>

Frolli, A., Cerciello, F., Esposito, C., Ricci, M. C., Laccone, R. P. y Bisogni, F. (2023). Universal Design for Learning for Children with ADHD. *Children*, 10(8), 1-15. <https://doi.org/10.3390/children10081350>

Gajria, M. y Salend, S. J. (1995). Homework Practices of Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 291-296. <https://doi.org/10.1177/002221949502800504>

García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>

Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S. y Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225-234. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006>

Harper, K. A., Kurtzwirth, K. y Marable, M. A. (2017). Assistive technology for students with learning disabilities: A glimpse of the livescribe pen and its impact on homework completion. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2471-2483. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9555-0>

Instituto Nacional de Estadística (2017). *Renta media por hogar*. Instituto Nacional de Estadística. <https://bit.ly/3MSnNjR>

Jakulski, J. E. (2003). *Through their eyes: The perspectives of students with emotional disabilities in regard to the homework they receive* [Tesis Doctoral]. George Mason University.

Katz, I., Alesi, M. y Moè, A. (2022). Homework Stress and Learning Disability: The Role of Parental Shame, Guilt, and Need Frustration. *Learning Disabilities Research & Practice*, 37(4), 231-241. <https://doi.org/10.1111/lrdp.12294>

Keane, G. y Heinz, M. (2019). Differentiated homework: impact on student engagement. *Journal of Practitioner Research*, 4(2), 1-23. <https://doi.org/10.5038/2164-0866.4.2.1111>

King-Sears, M. E., Evmenova, A. S. y Johnson, T. M. (2017). Using Technology for Accessible Chemistry Homework for High School Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(2), 121-131. <https://doi.org/10.1111/lrdp.12129>

Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

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.

122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Litchman, M. (2023). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003281917>

Nicholls, J. G., McKenzie, M. y Shufro, J. (1994). Schoolwork, Homework, Life's Work. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 562-569. <https://doi.org/10.1177/002221949402700903>

Özyildirim, G. (2022). 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>

Pérez, R., Casado, R. y Rodríguez, M. J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 285-295. <https://doi.org/10.5209/rced.68357>

Piñeiro, I., Estévez, I., Freire, C., de Caso, A., Souto, A. y González, M. (2019). The role of prior achievement as an antecedent to student homework engagement. *Frontiers in Psychology*, 10(140), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00140>

Regueiro, B., Suárez, N., Estévez, I., Piñeiro, I. y Valle, A. (2017). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 13(2), 92-98. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.160>

Rodríguez, S., Regueiro, B., Falcón, J., Rodríguez, 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>

Rosário, P., Cunha, J., Nunes, T., Nunes, A. R., Moreira, T. y Núñez, J. C. (2019). "Homework should be... but we do not live in an ideal world": mathematics teachers' perspectives on quality homework and on homework assigned in elementary and middle schools. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00224>

Setz, K. (2015). *The Effects of Student Choice of Difficulty of Homework on Motivation and Homework Completion* [University of Wisconsin]. <http://digital.library.wisc.edu/1793/74538>

Standford, B. y Reeves, S. (2009). Making it happen: Using Differentiated Instruction, Retrofit framework, and Universal Design for Learning. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(6), 1-9.

Sun, M., Du, J., Xu, J. y Liu, F. (2019). Homework goal orientation scale: measurement invariance and latent mean differences across gender and grade level. *Psychology in the Schools*, 56(3), 465-477. <https://doi.org/10.1002/pits.22206>

Touloupis, T. (2021). Parental involvement in homework of children with learning disabilities during distance learning: Relations with fear of COVID-19 and resilience. *Psychology in the Schools*, 58(12), 2345-2360. <https://doi.org/10.1002/pits.22596>

Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>

van Manen, M. (2017). Phenomenology in its original sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>

Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2

Womack, T. A. y Johnson, A. H. (2022). Examining the Likelihood of Parents' Homework Involvement With Elementary-Age Students With Individualized Education Programs.

Remedial and Special Education, 43(4), 211-221.
<https://doi.org/10.1177/07419325211047956>

Xiao, P., Zhu, K., Liu, Q., Xie, X., Jiang, Q., Feng, Y., Wu, X., Tang, J. y Song, R. (2022). Association between developmental dyslexia and anxiety/depressive symptoms among children in China: The chain mediating of time spent on homework and stress. *Journal of Affective Disorders*, 297, 495-501. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.10.120>

Xu, J. y Corno, L. (2022). Extending a model of homework: a multilevel analysis with Chinese middle school students. *Metacognition and Learning*, 17(2), 531-563. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09296-w>

Yang, F. y Xu, J. (2018). Homework expectancy value scale: measurement invariance and latent mean differences across gender. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(8), 863-868. <https://doi.org/10.1177/0734282917714905>

Fecha de entrada: 13 de agosto de 2024

Fecha de revisión: 6 de octubre de 2024

Fecha de aceptación: 12 de marzo de 2025