

## Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria

Carlos Valiente-Barroso<sup>1,2,3</sup>; José Manuel Suárez-Riveiro<sup>4</sup>; Marta Martínez-Vicente<sup>5</sup>

Recibido: Febrero 2019 / Evaluado: Junio 2019 / Aceptado: Julio 2019

**Resumen.** Los deberes escolares, tema controvertido y de actualidad, conforman junto con las variables cognitivo-motivacionales del aprendizaje un papel relevante en el rendimiento académico. El presente estudio tiene como principal objetivo analizar la relación entre variables asociadas a los deberes escolares, las estrategias y motivación del aprendizaje, el estrés discente y el rendimiento académico en estudiantes del tercer nivel de Educación Primaria. En el estudio, de metodología cuantitativa y no experimental, participaron 519 alumnos, 279 chicos (53.8 %) y 240 chicas (46,2 %), con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años ( $M = 10.74$ ;  $DT = 0.66$ ) de la comunidad autónoma de Cantabria. Los resultados indican relaciones directas entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje y motivación e inversas con el estrés percibido. Existen diferencias significativas en estrategias de aprendizaje, motivación, esfuerzo en las tareas y estrés percibido según el nivel de rendimiento académico. Este trabajo refuerza la necesidad de formar alumnos estratégicos y diseñar intervenciones psicoeducativas para la adquisición de habilidades de afrontamiento y, por otro lado, capacitar a los docentes para dar respuesta a la desmotivación y el estrés estudiantil que pueden derivar en dificultades de aprendizaje.

**Palabras clave:** rendimiento académico; deberes escolares; aprendizaje; motivación, estrés.

### [en] Academic performance, learning and stress in elementary students

**Abstract.** Homework, controversial and topical theme, form together with the cognitive-motivational variables of learning an important role in academic performance. The present study has as main objective to analyze the relationship between variables associated with homework, strategies and motivation for learning, discente stress and academic achievement in students from the third level of Primary education. The study of quantitative methodology and non-experimental involved 519 students, 279 boys (53.8 %) and 240 girls (46.2 %), aged between 10 and 12 years ( $M = 10.74$ ;  $SD = 0.66$ ) of the autonomous community of Cantabria. The results indicate direct relationships between academic performance and strategies of learning and motivation, and reverse with the perceived stress. There are significant differences in strategies of learning, motivation, effort on tasks and stress perceived according to the level of academic performance. This work reinforces the need to form strategic students and design interventions psycho-educational for the acquisition of coping skills and, on the other hand, train teachers to respond to demotivation and student stress that they can lead to learning difficulties.

**Keywords:** academic performance; homework; learning; motivation; stress.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Participantes y procedimiento. 2.2. Variables e instrumentos. 2.3. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Estudio descriptivo y correlacional. 3.2. Análisis diferencial. 3.3. Análisis de regresión múltiple. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M. y Martínez-Vicente, M. (2020). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (3), 365-374.

### 1. Introducción

La interrelación entre la dimensión cognitiva y motivacional del aprendizaje y sus efectos positivos en el rendimiento, constituyen la base del aprendizaje autorregulado convertido en foco principal de la investigación psicoeducativa de las últimas décadas (Ben-Eliyahu y Linnenbrink-García, 2015; Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón

<sup>1</sup> Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense (España).

<sup>2</sup> Instituto Clínico y de Investigación Interdisciplinar en Neurociencias (ICIIN) (España).

<sup>3</sup> Pontificia Universidad (Puerto Rico).  
E-mail: carlosvbsiete@hotmail.com

<sup>4</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)  
E-mail: jmsuarez@edu.uned.es

<sup>5</sup> Universidad Isabel I (www.ui1.es) (España).  
E-mail: mmartinezv11@educantabria.es

y Valle, 2010; Ellis, Denton y Bond, 2014; Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012; Karabenick y Zusho, 2015; Suárez-Valenzuela y Suárez-Riveiro, 2019). Son fundamentales las estrategias de aprendizaje, mecanismos de control que el sujeto dispone para asimilar, facilitar, almacenar y recuperar la información (Barca et al., 2013; Beltrán, 2003) y que perfeccionadas permiten a los estudiantes procesarla y transferirla con eficacia. Se diferencian las cognitivas y las autorreguladoras, incluyendo las segundas las metacognitivas, de control y gestión de recursos y las motivacionales (Suárez y Fernández, 2004), que conforman junto con las metas académicas dos constructos cognitivos que influyen considerablemente en el rendimiento académico.

Independientemente del contexto de aprendizaje, un alumno se convierte en experto constructor y regulador de su propio aprendizaje (Ellis, Denton y Bond, 2014; Núñez et al., 2011; Pintrich, 2004; Suárez et al., 2012; Torrano y Soria, 2017) cuando está motivado, es perseverante en la tarea, tiene iniciativa personal y es capaz de activar cogniciones y conductas hacia la consecución de metas (Torrano y González-Torres, 2016; Schunk, 2005; Taub, Azevedo, Bouchet y Khosravifar, 2014). Muchos alumnos no están capacitados para dirigir y regular su propio aprendizaje o les falta motivación para ello (Järvelä, 2015) y así se explica la relación directa entre aprendizaje y las actitudes ante el estudio y el trabajo escolar (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2008). Las estrategias motivacionales incluyen tres componentes (Suárez, Nieto y Riveiro, 2012): expectativas, valor y afectivo, incluyendo este último el control de la ansiedad, cuya carencia puede desencadenar situaciones problemáticas para determinados estudiantes con escasas estrategias de afrontamiento.

Algunos estudios informan de la efectividad del entrenamiento en estrategias de aprendizaje y el papel mediador de otras variables como los conocimientos previos, el autoconcepto, la percepción del nivel de exigencia de la tarea y las expectativas en los resultados académicos (Martín-Antón, Martín y Sánchez, 2012). Alvarado, Vega, Cepeda y Del Bosque (2014) analizan la relación directa del rendimiento académico con los hábitos de estudio de los estudiantes, afirmando que muchos de los problemas académicos tienen que ver con la falta o el mal uso de estrategias de aprendizaje que impiden al estudiante aprovechar óptimamente los conocimientos adquiridos. Se afirma que alumnos con resultados negativos poseen escaso conocimiento de estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y condiciones afectivo-motivacionales deficientes, así como conocimientos previos desorganizados que les bloquea en la gestión y el mantenimiento del esfuerzo (Lamas 2008).

Un estudiante demuestra su capacidad autorreguladora cuando se enfrenta a las tareas en casa. Es necesario profundizar en el papel que estas tareas instruccionales alejadas situacionalmente de la mediación docente, tienen en el desarrollo de las competencias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes (Rosário, Mourão, Núñez y Solano, 2008). Su éxito depende de la capacidad, la implicación, el interés, la motivación y el esfuerzo continuado (Valle et al., 2010), encontrándose relaciones significativas de todas estas variables con el rendimiento académico. Las tareas para casa cobran especial importancia pues los alumnos tienen que demostrar estrategias metacognitivas, como la capacidad de planificación y la dirección de sus acciones (Schunk y Zimmerman, 2003) y de gestión del esfuerzo y del tiempo en su realización (Suárez y Fernández, 2004).

Cuando un estudiante tiene desarrolladas las habilidades de autorregulación y de control del aprendizaje, elige las estrategias necesarias para iniciar, seguir y evaluar el plan de trabajo (Suárez, Anaya y Fernández, 2006; Suárez, Fernández, Rubio y Zamora, 2016) y es capaz de decidir en cada momento si seguir o no adelante con la tarea atendiendo a las demandas cognitivas de cada una (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Así se explica por ejemplo, que el tiempo empleado no sea garantía de compromiso en las tareas y se relacione indirectamente con el aprovechamiento y el rendimiento académico (Rosario, Mourão, Núñez y Solano, 2008).

La baja implicación de los alumnos es motivo de preocupación actual (Rosário et al., 2011; Xu, 2011), evidenciándose un descenso a medida que los alumnos avanzan en la escolaridad explicado por la desmotivación, la disminución de las percepciones de utilidad y satisfacción y el interés en las tareas que implica una peor gestión del tiempo dedicado a las mismas relacionándose al unísono con un peor rendimiento académico (Núñez et al., 2013; Pan et al., 2013; Regueiro, Suárez, Valle, Núñez y Rosário, 2015; Valle et al., 2015a, 2015b, 2015c, 2015d).

Considerada una variable multinivel (Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Kunter y Baumert, 2010), la implicación en los deberes escolares se ha estudiado atendiendo a variables motivacionales como la ansiedad que genera su realización y teniendo en cuenta diferentes perfiles motivacionales (Regueiro et al., 2015). La gestión del tiempo y del esfuerzo es mejor en los alumnos que priorizan el trabajo autónomo por encima del tiempo dedicado (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz, 2016) obteniendo mejores resultados académicos. Los estudiantes que hacen uso de estrategias reguladoras de automotivación, mantienen el esfuerzo e interés en las tareas, consideran su utilidad y funcionalidad y usan enfoques profundos de trabajo (Rodríguez-Pereiro et al., 2015). Resultados al respecto informan de relaciones fuertes entre el aprovechamiento del tiempo y la cantidad de tareas con la ansiedad, el interés, la utilidad percibida y la motivación intrínseca, y al tiempo con niveles altos de rendimiento académico (Regueiro et al., 2017).

Las variables afectivo-motivacionales se relacionan directamente con estados de estrés y ansiedad por las escasas estrategias de afrontamiento ante los sucesos diarios. El estrés responde a una situación amenazante generada por un acontecimiento en un determinado entorno (Lazarus y Folkman, 1986). Según Martínez y Díaz (2007) es el malestar del estudiante consecuencia de factores físicos, emocionales y ambientales que pueden interferir en las competencias individuales afectando directamente al afrontamiento escolar. El estrés cotidiano infantil es la respuesta de los niños ante la exposición a acontecimientos externos que pueden alterar su equilibrio fisiológico y psicológico y que provoca sentimientos de incapacidad, baja autoestima, ansiedad y depresión (Escobar et al., 2013; Trianes et al.,

2009), impactando de una manera más profunda en el desarrollo emocional que otros estresores de carácter crónico (Seiffge-Krenke, 2000; Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2012).

Los estresores más frecuentes en la población infantil, de baja intensidad pero de alta predictibilidad, se clasifican atendiendo a tres ámbitos: salud, familiar y escolar (Trianes, 2002; Torres, Fernández-Baena, Espejo, Mena y Montero, 2014; Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011). Dentro de los estresores que amenazan el desarrollo de los estudiantes se consideran algunos relacionados con situaciones de enfermedad, las visitas al médico y la preocupación por la imagen corporal. Sucesos negativos en el ámbito familiar derivados de dificultades económicas, falta de atención de los padres y altos niveles de exigencia y aquellos relacionados con sucesos estresantes en el terreno académico como el exceso de tareas escolares, los exámenes, las exigencias académicas, la metodología docente meramente instructiva, las dificultades de aprendizaje y las bajas calificaciones escolares (Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Plascencia, Acosta-Fernández y Aguilera, 2015; Pulido et al., 2011; Shiralkar, Harris, Eddins-Folensbee y Coverdale, 2013; Torres et al, 2014; Trueba, Smith, Auchus y Ritz, 2013).

El estrés cotidiano infantil puede convertirse en distrés (estrés negativo) cuando se acrecienta la vulnerabilidad del niño, que incapaz de afrontar una determinada situación, responde con actitudes negativas y hostiles disminuyendo de tal manera su rendimiento (Pérez, 2012). Así se explica que la escuela, siendo uno de los contextos más significativos para el alumnado, se convierta en factor potencial de estrés desde el comienzo de la escolaridad por sus características y exigencias, los cambios curriculares, el tránsito entre etapas y el aumento del nivel de exigencia, influyendo todo ello notablemente en el rendimiento académico.

Atendiendo a lo expuesto, el presente trabajo tiene como objetivo principal estudiar la relación entre variables vinculadas con las estrategias y la motivación hacia el aprendizaje, el trabajo personal (tareas para casa) y el estrés cotidiano infantil sobre el rendimiento académico. Se trata de analizar las relaciones entre el rendimiento académico y variables asociadas al aprendizaje (estrategias y motivación), otras relacionadas con los deberes escolares (frecuencia, tiempo invertido, esfuerzo realizado y satisfacción), el tiempo dedicado al estudio y el estrés percibido por los estudiantes de tercer nivel de primaria.

## 2. Método

### 2.1. Participantes y procedimiento

Para el desarrollo del estudio se realizó un muestreo por accesibilidad, en el que participaron un total de 519 estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria, pertenecientes a 9 centros educativos (6 concertados y 3 públicos) de la comunidad autónoma de Cantabria. Del total de participantes, con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años ( $M=10.74$ ;  $DT=.66$ ), el 53.8% son chicos ( $n=279$ ) y el 46.2% chicas ( $n=240$ ). De ellos, el 52.4% cursan 5º curso y el 47.6% 6º curso.

Se desarrolló un estudio no experimental, transversal, descriptivo y correlacional. Una vez seleccionados los centros, se solicitó una entrevista con los equipos directivos para exponerles el objetivo de la investigación y los instrumentos que iban a aplicarse. Obtenida la aprobación de éstos se solicitó el consentimiento firmado de los padres o tutores legales, tras lo cual se configuró la muestra final. Se aplicaron las pruebas por los autores de esta investigación en una sesión dentro del horario escolar, siempre en presencia del tutor del grupo. Los alumnos fueron informados de la finalidad de la investigación, garantizándoles en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los resultados.

### 2.2. Variables e instrumentos

La información sobre estrategias y motivación para el aprendizaje se recogió a través del cuestionario *Diagnóstico Integral del Estudio* (DIE) (Pérez, Rodríguez, Cabezas y Polo, 2002). Esta prueba consta de 60 ítems con tres respuestas posibles: (1) *Siempre o casi siempre*; (2) *A veces*; (3) *Nunca o casi nunca*. Recoge información atendiendo a tres momentos del proceso de estudio (antes, durante y después), sobre las estrategias de apoyo (p.e., “Tengo un horario de trabajo regular de acuerdo con un plan que yo mismo he elaborado”), las estrategias complementarias (p.e., “Leo todos los días algo aparte de las materias de estudio”), la actitud hacia el estudio (p.e., “Tenemos que hacer ejercicios todos los días para mejorar la velocidad y comprensión lectoras”) y el autoconcepto académico (p.e., “Me conformo con estudiar lo imprescindible para aprobar los exámenes”), así como una medida general de las estrategias resultado de la suma de las cuatro anteriores y que informa de la necesidad de tomar medidas para trabajar los elementos del estudio personal en caso de que las puntuaciones en la prueba sean menores de 75. El instrumento presenta una fiabilidad adecuada ( $\alpha$  de Cronbach = .85).

Se recogió información de las variables relacionadas con los deberes escolares mediante un cuestionario *ad hoc*. Este cuestionario de deberes escolares, elaborado para una investigación más amplia llevada a cabo por este equipo investigador, consta de 15 ítems que recogen información de variables relacionadas con la carga de tareas que los alumnos deben desarrollar en el hogar. Para este estudio se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Frecuencia en la realización de las tareas. Para su valoración los alumnos respondieron a la afirmación “Tengo tareas escolares” mediante una escala tipo likert con cuatro opciones: (1) *Todos los días*, (2) *Casi siempre*, (3) *A veces* y (4) *Nunca*.

- Tiempo invertido en los deberes escolares. Respondieron a la afirmación “Para realizar las tareas escolares en casa dedico habitualmente”, recogiendo la información la variable operatizada en cuatro categorías: (1) *Menos de 30 minutos*; (2) *Entre 30 y 60 minutos*; (3) *Entre 1 y 2 horas*; (4) *Más de 2 horas*.
- Esfuerzo invertido. La información se recogió a través de la afirmación “En general, la realización de las tareas escolares en casa suponen para mí”, pudiendo elegir entre cuatro respuestas desde (1) *Ningún esfuerzo* hasta (4) *Mucho esfuerzo*.
- Satisfacción en los deberes escolares. Se valoró a través de la afirmación “Mi satisfacción personal con las tareas que realizo en casa es...” y las opciones de respuesta se operatizaron desde (1) *Nada satisfecho* hasta (4) *Muy satisfecho*.
- Tiempo de estudio ante exámenes. Se evaluó esta variable a través del ítem “Aproximadamente, el tiempo que dedico cuando estudio un examen es...” Respuesta con cuatro opciones de respuesta: (1) *Menos de 30 minutos*; (2) *Entre 30 y 60 minutos*; (3) *Entre 1 y 2 horas*; (4) *Más de 2 horas*.

Para evaluar el estrés percibido se utilizó el *Inventario de Estrés Cotidiano Infantil* (IECI) (Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011). Este instrumento evalúa el estrés cotidiano en niños de Educación Primaria a partir de 22 ítems de respuesta dicotómica (Sí/No). Proporciona una medida de estrés global y tres puntuaciones parciales correspondientes al ámbito salud (8 ítems), que incluye estresores relacionados con la enfermedad y la imagen corporal (p. e., “Este año he estado enfermo o enferma varias veces”); el ámbito escolar (7 ítems), que incluye estresores relativos a las tareas extraescolares, las notas escolares y otros aspectos relacionados con los estudios (p. e., “Las tareas del colegio me resultan difíciles”); ámbito familiar (7 ítems), que incluye estresores relacionados con situaciones familiares (p. e., “Paso mucho tiempo solo o sola en casa”). La consistencia interna de la prueba (alpha de Cronbach) en la muestra de baremación del instrumento es de .81 (global), .62 (salud), .68 (escolar) y .62 (familiar).

Finalmente, el rendimiento académico se evaluó desde una visión simplista teniendo en cuenta los resultados y no el proceso, a través de las calificaciones en las asignaturas de Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua Inglesa recogidas al final del curso escolar, calculando una medida de rendimiento general resultado del promedio de las tres.

### 2.3. Análisis de datos

Inicialmente se comprobó el criterio de normalidad de la muestra utilizando la prueba de Kolgomorov-Smirnov para conocer si las variables del estudio se distribuían normalmente. Los resultados obtenidos informaron de que no seguían una distribución normal: estrés salud ( $z = 3.948$ ,  $p = .000$ ), estrés escolar ( $z = 5.038$ ,  $p = .000$ ), estrés familiar ( $z = 5.501$ ,  $p = .000$ ), estrés global ( $z = 2.850$ ,  $p = .000$ ), estrategias de apoyo ( $z = 1.564$ ,  $p = .015$ ), estrategias complementarias ( $z = 1.530$ ,  $p = .019$ ), actitud hacia el estudio ( $z = 2.035$ ,  $p = .001$ ) y estrategias total ( $z = 1.619$ ,  $p = .011$ ) y que únicamente lo hacía el autoconcepto ( $z = 1.176$ ,  $p = .126$ ). Por ello se decidió utilizar pruebas no paramétricas. Se realizaron correlaciones de Spearman entre el rendimiento académico y el resto de variables consideradas en el estudio. Se determinaron tres grupos en función del rendimiento académico teniendo en cuenta las calificaciones recogidas en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua Inglesa. Se calculó el promedio entre ellas y se establecieron tres grupos según los percentiles: rendimiento bajo (puntuaciones inferiores al percentil 25), rendimiento medio (puntuaciones desde el percentil 25 hasta el 75, ambos incluidos) y rendimiento alto (puntuaciones superiores al percentil 75).

Para conocer si existían diferencias significativas entre los grupos con rendimiento bajo, medio y alto en las variables asociadas a los deberes escolares, el estrés percibido y las estrategias de aprendizaje y motivación se realizó la prueba H de Kruskal-Wallis. Atendiendo a los resultados obtenidos se calculó la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos para conocer entre cuáles se encontraban diferencias significativas.

Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple (método stepwise) para conocer el carácter predictivo de todas las variables consideradas en este estudio en el rendimiento académico de los estudiantes. El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS versión 24 para Windows.

## 3. Resultados

### 3.1. Estudio descriptivo y correlacional

En la Tabla 1 aparecen los estadísticos de las variables estudiadas y los resultados de los análisis de correlación de Spearman. Con respecto al rendimiento, se observan correlaciones significativas y positivas con las variables de estrategias y motivación y significativas y negativas con todas las variables de estrés. Sin embargo, respecto a las variables vinculadas a los deberes escolares, el rendimiento académico solo correlaciona significativamente con el esfuerzo y de forma positiva.

Por otro lado, las variables de estrategias y motivación correlacionan de forma positiva y significativa entre sí; mientras que lo hacen de forma negativa con todas las variables de estrés. Las variables de estrés correlacionan de forma significativa y positiva entre sí; salvo el estrés escolar que lo hace de forma negativa con el estrés salud. Y finalmente, respecto a los deberes, destacar la correlación significativa y negativa del esfuerzo en los deberes con la satisfacción y la frecuencia; y asimismo la correlación significativa y positiva del tiempo de estudio con el esfuerzo y la satisfacción en los deberes.



Tabla 1. Resultados de los análisis descriptivos y correlacionales de las variables del estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
RA (1)	1.000														
EA (2)	.148**	1.000													
EC (3)	.338**	.594**	1.000												
AC (4)	.312**	.780**	.788**	1.000											
AU (5)	.203**	.797**	.819**	.613**	1.000										
ET (6)	.279**	.884**	.895**	.881**	.907**	1.000									
ES (7)	-.106*	-.239**	-.180**	-.231**	-.196**	-.242**	1.000								
EE (8)	-.310**	-.309**	-.340**	-.375**	-.277**	-.358**	-.357**	1.000							
EF (9)	-.111*	-.222**	-.139**	-.192**	-.164**	-.198**	.261**	.393**	1.000						
EG (10)	-.236**	-.353**	-.294**	-.360**	-.291**	-.364**	.772**	.755**	.663**	1.000					
FREC (11)	-.025	.017	.016	.031	.016	.017	.001	-.027	-.027	-.025	1.000				
TMP (12)	.084	-.042	.029	.025	-.018	-.002	-.027	-.040	-.051	-.057	-.182**	1.000			
ESF (13)	.113*	.002	.030	.010	.021	.021	-.021	.020	.014	-.013	-.148**	.228**	1.000		
SAT (14)	.055	.004	-.008	-.022	.030	.000	-.050	-.007	-.001	-.031	.012	.067	-.088*	1.000	
EST (15)	.001	.030	.007	.013	.014	.018	-.063	-.012	-.090*	-.086	-.003	.171**	.107*	.175**	1.000
<i>M</i>	7.00	42.89	40.32	42.74	40.49	83.22	2.20	1.54	1.15	4.85	2.16	2.04	2.42	3.07	2.45
<i>DT</i>	1.47	7.28	7.77	6.86	8.13	13.48	1.76	1.36	1.23	3.24	.85	.79	.81	.77	.84

Nota. RA=Rendimiento académico; EA= Estrategias de apoyo; EC= Estrategias complementarias; AC= Actitud; AU= Autoconcepto; ET= Estrategias total; ES= Estrés salud; EE= Estrés escolar; EF= Estrés familiar; EG= Estrés Global; FREC= Frecuencia; TMP= Tiempo; ESF= Esfuerzo; SAT= Satisfacción; EST= Estudio; \*\*p<.01 \*p<.05

### 3.2. Análisis diferencial

Los resultados de las diferencias entre los alumnos con rendimiento bajo, medio y alto indican que se encuentran diferencias significativas en todas las variables de estrategias y motivación (Tabla 2). Así, las puntuaciones en todas ellas son mayores en el grupo de alumnos con rendimiento alto y menores en el grupo de alumnos con rendimiento bajo. Las diferencias también son significativas respecto a todas las variables de estrés. Así, las puntuaciones mayores corresponden al grupo de alumnos con rendimiento bajo y las menores al grupo de alumnos con rendimiento alto; excepto en el caso del estrés salud, correspondiendo las puntuaciones más elevadas al grupo de alumnos de rendimiento medio. Sin embargo, respecto a las variables asociadas a los deberes escolares las diferencias solo son significativas en la variable esfuerzo, siendo el grupo de alumnos con rendimiento alto quienes obtienen puntuaciones más altas en dicha variable.

Tabla 2. Resultados de la Prueba H de Kruskal-Wallis en función de los grupos de rendimiento académico

Variable	Medias			H	p
	Rend.Bajo (n = 127)	Rend.Medio (n = 254)	Rend.Alto (n = 138)		
Estrategias de apoyo	220.84	264.59	287.59	13.60	.001
Estrategias complementarias	185.19	268.74	312.76	49.65	.000
Actitud hacia el estudio	188.95	264.55	317.02	48.82	.000
Autoconcepto	211.64	268.37	289.09	19.23	.000
Estrategias total	195.18	267.14	306.51	37.60	.000
Estrés salud	268.88	273.57	226.84	9.60	.008
Estrés escolar	333.32	250.34	210.31	49.35	.000
Estrés familiar	277.17	266.25	232.70	7.34	.025
Estrés global	305.46	265.99	207.13	29.52	.000
Frecuencia	251.06	267.53	254.38	1.44	.486
Tiempo	246.82	260.47	267.43	1.50	.471
Esfuerzo	237.89	259.44	281.38	6.52	.038
Satisfacción	246.11	265.17	261.43	1.67	.433
Estudio ante exámenes	257.21	264.02	255.17	0.42	.811

Atendiendo a los resultados anteriores se comprobó entre qué grupos de rendimiento académico existían diferencias significativas según las variables consideradas (Tabla 3). Los resultados indican que en todas las variables de estrategias de aprendizaje, estrés y esfuerzo en la realización de los deberes escolares las diferencias son estadísticamente significativas entre los grupos de rendimiento bajo y alto, excepto en estrés familia, en la que las diferencias significativas se encuentran únicamente entre los grupos de rendimiento medio y alto.

Tabla 3. Comparación entre grupos de rendimiento según la prueba U de Mann-Whitney

Variables	Grupo rendimiento	M	DT	Grupo rendimiento	M	DT	U	$p^*$
EA	Bajo	40.98	7.387	Medio	43.06	7.331	13448.000	.024
				Alto	44.34	6.762	6471.000	.000
EC	Bajo	36.22	7.793	Medio	40.81	7.490	10884.000	.000
				Alto	43.20	6.682	4507.500	.000
	Medio	40.81	7.490	Alto	43.20	6.682	14500.500	.007
AC	Bajo	39.46	6.795	Medio	42.97	6.442	11256.500	.000
				Alto	45.32	6.486	4612.500	.000
	Medio	42.97	6.442	Alto	45.32	6.486	13808.000	.002
AU	Bajo	37.74	8.341	Medio	40.92	8.281	12703.500	.001
				Alto	42.22	6.997	6046.500	.000
ET	Bajo	77.18	13.385	Medio	83.89	13.312	11664.000	.000
				Alto	87.54	11.932	4995.500	.000
	Medio	83.89	13.312	Alto	87.54	11.932	14875.500	.025
ES	Bajo	2.34	1.861	Alto	1.82	1.662	7376.500	.049
	Medio	2.34	1.750	Alto	1.82	1.662	14336.500	.016
EE	Bajo	2.31	1.612	Medio	1.41	1.209	13583.000	.000
				Alto	1.07	1.048	4712.500	.000
	Medio	1.41	1.209	Alto	1.07	1.048	14712.500	.031
EF	Medio	1.23	1.327	Alto	.90	1.041	15316.000	.031
EG	Bajo	5.91	3.576	Medio	4.93	3.114	13583.000	.014
				Alto	3.72	2.908	5535.500	.000
	Medio	4.93	3.114	Alto	3.72	2.908	13458.000	.001
ESF	Bajo	2.29	.703	Alto	2.54	.821	7245.500	.044

Nota. EA= Estrategias de apoyo; EC= Estrategias complementarias; AC= Actitud; AU= Autoconcepto; ET= Estrategias total; ES= Estrés salud; EE= Estrés escolar; EF= Estrés familiar; EG= Estrés Global; ESF= Esfuerzo

$p^*$  Corrección Bonferroni

### 3.3. Análisis de regresión múltiple

Finalmente, se comprobó qué variables de las incluidas en este estudio predicen el rendimiento académico (Tabla 4). Los resultados del análisis indican que el rendimiento académico se encuentra predicho por cuatro variables del total consideradas, estrés escolar ( $\beta = -.259$ ;  $t = -6.083$ ;  $p < .001$ ), estrategias complementarias ( $\beta = .459$ ;  $t = 6.306$ ;  $p < .001$ ), autoconcepto ( $\beta = .253$ ;  $t = -3.578$ ;  $p < .001$ ) y esfuerzo ( $\beta = .096$ ;  $t = 2.436$ ;  $p < .05$ ). Estas variables explican en conjunto el 20.2 % de la varianza total del rendimiento académico. Del modelo quedaron excluidas las variables: estrés salud, estrés familia, estrés global, estrategias de apoyo, actitud hacia el estudio, estrategias total, frecuencia, tiempo y esfuerzo en la realización de deberes y el tiempo dedicado al estudio.

Tabla 4. Resultados del análisis de regresión con el rendimiento académico como variable criterio y las variables vinculadas al aprendizaje, deberes y estrés como variables predictoras

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	F (gl)	p
Modelo 1 <sup>a</sup>	.351	.123	.122	72.294 (1,515)	.000
Modelo 2 <sup>b</sup>	.423	.179	.175	55.782 (2,515)	.000
Modelo 3 <sup>c</sup>	.446	.199	.194	42.293 (3,515)	.000
Modelo 4 <sup>d</sup>	.456	.208	.202	33.509 (4,515)	.000

<sup>a</sup> Estrés escolar

<sup>b</sup> Estrés escolar, estrategias complementarias

<sup>c</sup> Estrés escolar, estrategias complementarias, autoconcepto

<sup>d</sup> Estrés escolar, estrategias complementarias, autoconcepto, esfuerzo

#### 4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio ha sido aportar datos sobre la relación entre el rendimiento académico y algunas variables asociadas al aprendizaje como son las estrategias, la motivación y los deberes que los estudiantes realizan fuera del contexto escolar, considerando además el estrés cotidiano infantil. La inclusión de variables como el esfuerzo, la implicación, la actitud ante el estudio y el autoconcepto académico responde al interés educativo de este estudio al tratar todas ellas junto con el estrés en el ámbito familiar, salud y escolar.

Los resultados obtenidos informan de relaciones directas entre el esfuerzo, las estrategias de aprendizaje, tanto de apoyo como complementarias, la actitud hacia el estudio y el autoconcepto con el rendimiento académico. Se constata que el esfuerzo realizado en los deberes escolares responde a un rendimiento académico más alto y las estrategias de aprendizaje mantienen relaciones directas con variables cognitivo-motivacionales que dependen de las expectativas de los estudiantes. Estas variables influyen en el rendimiento académico, siendo la gestión del tiempo y del esfuerzo estrategias positivas en el proceso de aprendizaje (Suárez, 2014; Navea-Martín y Suárez-Riveiro, 2017). Las relaciones directas del rendimiento con la actitud ante el estudio y el autoconcepto están en consonancia con estudios recientes que demuestran los efectos positivos del autoconcepto académico en la búsqueda de información, la solución activa y las actitudes positivas (Rodríguez, 2017). Así, los estudiantes con rendimiento más alto se caracterizan significativamente porque poseen un mayor conocimiento de estrategias de autorregulación, planifican mejor las tareas y monitorizan mejor todo el proceso de aprendizaje por lo que están entrenados cognitivamente y metacognitivamente (Cueli, García y González-Castro, 2013; Stoeger, Fleischmann y Obergriesser, 2015), y controlan el afecto y la motivación garantía de un aprendizaje óptimo. Cuando los estudiantes son capaces de reflexionar antes, durante y al final del proceso de aprendizaje, se convierten en aprendices autónomos, estratégicos y autorregulados, dirigiendo y controlando su propio aprendizaje (Valle et al., 2010).

El estrés cotidiano infantil más elevado, en todos los ámbitos analizados, se relaciona con niveles de rendimiento académico bajos, de tal manera que los alumnos que más rinden informan de menores niveles de estrés, posiblemente por el mayor uso de estrategias de afrontamiento. Resultados en consonancia con estudios que confirman que los planes de estudio, las creencias y los estilos de afrontamiento están relacionados con el estrés académico y el bajo rendimiento escolar (Aselton, 2012; Martínez, 2010; Schail, 2013). Coinciden además con estudios previos en los que se informa de asociaciones entre el estrés cotidiano infantil y las actitudes negativas en el ámbito escolar, vinculándose con el déficit de atención sostenida y un menor rendimiento cognitivo y académico (Torres et al., 2014). Así se evidencia que la percepción de estrés cotidiano en la infancia revierte negativamente en el rendimiento académico (Baena, 2007; Trianes et al., 2009; Trianes et al., 2012). Las potenciales consecuencias del estrés se regulan a través del esfuerzo cognitivo y conductual necesario para manejar las exigencias que sobrepasan las posibilidades del estudiante (Lazarus y Folkman, 1986). De esta manera se enfatiza la importancia de las estrategias de afrontamiento, dada la incapacidad que tienen los escolares para soportar las preocupaciones, las presiones y el estrés creciente en las aulas (González, 2005).

Para enfrentarse positivamente a eventos estresantes, los estudiantes deben contar con recursos para tolerar, controlar o modificar la situación (Del Barrio, 2003). Así, la autorregulación adquiere especial protagonismo, permitiendo al individuo modular su conducta, atención y pensamiento utilizando mecanismos específicos de apoyo para lograr sus metas (Károly, 1993). En un contexto como el escolar las continuas demandas cognitivas y emocionales son mayores y más variadas que en otros, por lo que los estudiantes necesitan desarrollar habilidades cognitivas vinculadas con otras emocionales y motivacionales (Sáinz et al., 2012). Al confirmarse el carácter predictivo de algunas variables como el estrés escolar, las estrategias complementarias, el autoconcepto y el esfuerzo realizado en los deberes escolares en el rendimiento de los estudiantes, se acentúa la relevancia que un amplio espectro de variables motivacionales, cognitivas y metacognitivas, adheridas a factores ligados a la salud real y percibida del propio discente, tienen sobre el desempeño académico.

Es justo reconocer la importancia que encierra la adquisición creciente y gradual de información a lo largo de toda la escolaridad, y ante la cual los estudiantes deben aprender a organizar, asimilar y manejar cada vez mayor cantidad de contenidos curriculares. Un largo camino en el que muchos, según su potencial cognitivo, no obtienen los niveles

de rendimiento esperados, afectando tanto a su desempeño académico como social, manifestando en consecuencia elevados niveles de ansiedad y estrés. Resultados comprobados en este estudio en el que se pondera que todas estas variables sumadas a las propias capacidades cognitivas del estudiante se configuran como factores de riesgo en la infancia (Bruguera, Arias y Romano, 2017).

Se precisan estudios longitudinales para analizar la influencia de variables mediadoras en el aprendizaje a través de estudios realizados con modelos de ecuaciones estructurales, que ayuden a comprender el efecto que variables de corte afectivo-motivacional pueden ejercer sobre el aprendizaje y en consecuencia en el rendimiento. Además, es conveniente abordar el rendimiento académico desde una perspectiva más compleja que tenga en cuenta las calificaciones escolares y el proceso realizado para alcanzar dichos resultados. Como propuestas futuras se aconseja extender la muestra a la etapa de Secundaria, considerar la zona de localización del centro escolar y el estilo docente para examinar las diferencias más notables.

En resumen, el trabajo presentado pone la mirada en la importancia de programar actuaciones educativas dirigidas a ayudar a los alumnos a ser estratégicos, que sean conscientes de sus pensamientos y focalicen su motivación hacia metas efectivas. Es necesario que desde los centros escolares se fomenten programas de formación y desarrollo de estrategias de autorregulación personal y motivacional, así como la intervención psicoeducativa en la adquisición de estrategias de afrontamiento para manejar situaciones estresantes, cuyo fin último sea mejorar el rendimiento académico. Asimismo, y en paralelo, debe plantearse la sensibilización y capacitación docente para dar respuesta a determinados problemas como son la desmotivación y el estrés, que conllevan respuestas que empañan el aprendizaje y en las que el afrontamiento, indicador de ajuste emocional, marca las diferencias individuales.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alvarado, I. R., Vega, Z., Cepeda, M. L. y Del Bosque, A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 137-148.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca, E., Santorum, R. y Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 21(1), 195-211.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Ben-Eliyahu, A. y Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition Learning*, 10, 15-42. doi: 10.1007/s11409-014-9129-8
- Bruguera, M. R., Arias, M. D. R. M. y Romano, I. C. (2017). Situaciones estresantes cotidianas en la infancia y su relación con la sintomatología y la adaptación. *Psicología Conductual*, 25(3), 483-502.
- Cueli, M., García, T. y González-Castro, P. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en matemáticas. *Aula Abierta*, 41(1), 39-48.
- Del Barrio, V.G. (2003). Estrés y salud. En Ortigosa, Q. J., Quiles, S. M. y Méndez, C.F., *Manual de Psicología de la Salud con Niños, Adolescentes y Familia* (p.47-69). Madrid: Pirámide.
- Delgado, B., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L. y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-84.
- 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.
- Ellis, A. K., Denton, D. W. y Bond, J. B. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4015-4024. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.883
- Escobar, M., Alarcón, R., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Rosel, J. F. y Trianes, M. V. (2013). Daily stressors in school-age children: A multilevel approach. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 227-238.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñoz, J. (2016). Deberes y rendimiento en matemáticas: papel del profesorado, la familia y las características del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 5-23. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13939
- Gaeta, M. L., Teruel, M. y Orejudo, S. (2012). Motivational, volitional and metacognitive aspects of self regulated learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 73-94.
- González, F.A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*, Madrid: Pirámide.
- Järvelä, S. (2015). El papel de la investigación sobre aprendizaje autorregulado en el desarrollo del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(2), 279-294. doi: 10.1080/02103702.2015.1016747
- Karabenik, S. A. y Zusho A. (2015). Examining approaches to research on self-regulated learning: conceptual and methodological considerations *Metacognition and Learning*, 10, 151-163. doi: 10.1007/s11409-015-9137-3
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: a systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52. doi: 10.1146/annurev.ps.44.020193.000323
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14, 15-20.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.



- Martín-Antón, L. J., Martín, M. Á. C y Sánchez, J. M. R. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento en estrategias de elaboración en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): paráfrasis y aplicaciones. *Psicothema*, 24(1), 35-41.
- Martínez, E. S. y Díaz, D. A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), 11-22.
- Martínez, G. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2, 4-14.
- Navea-Martín, A. y Suárez-Riveiro, J. M. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23, 115-121. doi: 10.1016/j.pse.2016.08.001
- Núñez, J. C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosario, R., Valle, A., Fernández, E. y Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of an experience in higher education. *Psicothema*, 23, 274-281.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Mourão, R. y Valle, A. (2013). Homework and its relation to academic achievement across compulsory education. *Educational Psychology*, 35, 726-746. doi: 10.1080/01443410.2013.817537
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. doi: 10.6018/analesps.30.2.167221
- Pérez, M., Rodríguez, E., Cabezas, y Polo, A. (2002). *Diagnóstico Integral del Estudio*. Madrid: TEA.
- Pérez, V. M. O. (2012). El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2).
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi: 1040-726X/04/1200 0385/0
- Pozos-Radillo, B. E., Preciado-Serrano, M. L., Campos, A. R. P., Acosta-Fernández, M. y Aguilera, M. A. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 35-42.
- Pulido, R., Serrano, S., Valdés, C., Chávez, M., Hidalgo, M. y Vera, G. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21, 31-37.
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferrarás, M. M., Gayo, E. y Valle, A. (2015). Perfiles motivacionales, implicación y ansiedad ante los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extra 1, 481-498. doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.469
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12641
- Regueiro, B., Valle, A., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Suárez, N. (2017). Cambios en la implicación en los deberes escolares a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 29(2), 254-278.
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Pan, I., Sánchez, B. y Valle, A. (2015). Enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 90-92. doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.468
- Rodríguez, F. M. M. (2017). Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 41-48. doi: 10.1016/j.ejeps.2017.04.001
- 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-Pienda. y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 123-134). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E. y Tuero, E. (2011). Uso de diarios de tareas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema*, 23(4), 681-687.
- Sáinz, M., Ferrando, M., Hernández, D., Fernández, M. C, Ferrándiz, C., Bermejo, R. y Prieto, M. D. (2012). Manejo del estrés como competencia de la inteligencia emocional en alumnos. *Psicología Conductual*, 20(1), 137.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (2003). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208. doi: 10.1207/s15326985ep3204\_1
- Schunk, D. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94. doi: 10.1207/s15326985ep4002\_3
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691. doi: 10.1006/jado.2000.0352
- Shiralkar, M. T., Harris, T. B., Eddins-Folensbee, F. F. y Coverdale, J. H. (2013). A systematic review of stress-management programs for medical students. *Academic Psychiatry*, 37, 158-164.
- Stoeger, H., Fleischmann, S. y Obergriesser, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: The theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asia Pacific Education Review*, 16, 257-267. doi: 10.1007/s12564-015-9376-7

- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2004). *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED.
- Suárez, J. M., Anaya, D. y Fernández, A. P. (2006). Referentes para la orientación del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 19-32. doi: 10.5944/reop.vol.17.num.1.2006.11334
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P. y Núñez, J. C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula abierta*, 40(1), 73-84.
- Suárez, A. P. F., Nieto, D. A. y Riveiro, J. M. S. (2012). Motivational levels in secondary students and their discrimination in terms of the motivational strategies. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 50-65.
- Suárez, J. M. (2014). Optimistic and Defensive-Pessimist Students: differences in their Academia Motivation and Learning Strategies. *Spanish Journal of Psychology*, 17(26), 1-8. doi: 10.1017/sjp.2014.27
- Suárez, J. M., Fernández, A. P., Rubio, V. y Zamora, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-435.
- Suárez-Valenzuela, S. y Suárez-Riveiro, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 164-184.
- Taub, M., Azevedo, R., Bouchet, F. y Khosravifar, B. (2014). Can the use of cognitive and metacognitive self-regulated learning strategies be predicted by learners' levels of prior knowledge in hypermedia-learning environments? *Computers in Human Behavior*, 39, 356-367. doi: 10.1016/j.chb.2014.07.018
- Torrano, F. y González-Torres, M. C. (2016). Estudio inicial de las propiedades psicométricas de las escalas motivacionales del PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales) centradas en el alumno. *Estudios Pedagógicos*, 42, 391-412. doi: 10.4067/S0718-07052016000400021
- Torrano, F. y Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1027-1042. doi: 10.5209/RCED.51096
- Torres, M. V. T., Fernández-Baena, F. J., Espejo, M. E., Mena, M. J. B. y Montero, E. F. M. (2014). ¿Qué es el estrés cotidiano infantil?: Detección e intervención psicoeducativa. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 360, 32-36. doi: 10.14422/pym.i360.y2014.007
- Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., Maldonado, E. F. y Muñoz, A. M. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21, 598-603.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M. y Maldonado, E. F. (2011). *IECI. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Trianes, M. V., Mena, M. J. B., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M. y Maldonado, E. F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35.
- Trueba, A. F., Smith, N. B., Auchus, R. J. y Ritz, T. (2013). Academic exam stress and depressive mood are associated with reductions in exhaled nitric oxide in healthy individuals. *Biological Psychology*, 93, 206-212. doi: 10.1016/j.biopsycho.2013.01.017
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2015a). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355. doi: 10.1989/ejihpe.v5i3.137
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015b). Deberes y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. doi: 10.6018/analesps.31.2.171131
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E. y Nunes, A. R. (2015c). Predicción del enfoque de trabajo en los deberes escolares en estudiantes de Primaria. *Psicothema*, 27(4), 334-340. doi: 10.11144/Javeriana.m10-20.raet
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Ferradás, M. y Freire, C. (2015d). ¿Es diferente la implicación en los deberes escolares según el rendimiento académico de los estudiantes? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(2), 80-85. doi: 10.17979/reipe.2015.2.2.1344
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 104, 171-182. doi: 10.1080/00220671003636752
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.