

Estévez, I., Vieites, T., Regueiro, B., Rodríguez-Llorente, C. y Morado, T. (2023). Cantidad y calidad del tiempo dedicado a los deberes escolares en alumnado de Educación Secundaria: un análisis de perfiles latentes. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 439-454.
DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.544491>

Cantidad y calidad del tiempo dedicado a los deberes escolares en alumnado de Educación Secundaria: un análisis de perfiles latentes

Quantity and quality of time devoted to homework in Secondary Education students: An analysis of latent profiles

Iris Estévez^{*1}, Tania Vieites^{**}, Bibiana Regueiro^{*}, Carolina Rodríguez-Llorente^{**}
y Tamara Morado^{**}

^{*}Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela (España)

^{**}Departamento de Psicología. Facultad Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña (España)

Resumen

El principal propósito de este estudio es identificar distintos perfiles de alumnado, definidos en base al tiempo diario que dedican a realizar los deberes escolares y a la gestión que hacen de ese tiempo. Se trata de comprobar las diversas combinaciones que se dan dentro de las y los participantes con respecto al uso y gestión del tiempo dedicado a los deberes, integrando una perspectiva centrada en la persona y no tomando las variables de forma independiente. Una vez identificados, definidos y caracterizados esos perfiles, se analizan las posibles diferencias en motivación intrínseca hacia los deberes, interés por los deberes, percepción de utilidad de los deberes, ansiedad ante los deberes y rendimiento académico. La muestra está integrada por 578 estudiantes (49.5% mujeres y 50.5% hombres) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a seis centros educativos de Galicia. La edad de los participantes está comprendida entre los 12 y los 16 años. Los resultados han permitido identificar cuatro perfiles de alumnado: dos de ellos pueden definirse como los más adaptativos y eficaces (gestionan mejor su tiempo, están más motivados y tienen menos ansiedad ante los deberes) y los otros dos se pueden catalogar como menos eficaces o más desadaptativos (gestionan peor el tiempo,

¹ **Correspondencia:** Tania Vieites, t.vieites@udc.es, Facultad Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña (España)

están menos motivados y tienen más ansiedad ante los deberes). Estos resultados exhortan una implicación diferencial por parte del profesorado, para que procedan de forma eficaz ante las necesidades y características de los cuatro perfiles emanados.

Palabras clave: deberes; comportamiento del estudiante; enseñanza secundaria; motivación; interés; distribución del tiempo.

Abstract

The main purpose of this study is to identify different profiles of students based on the daily amount of time they spend completing homework and how they manage it. The aim is to test the various combinations shown by the participants regarding the use and management of the time spent on homework, integrating a person-centred approach, and not taking the variables independently. Once these profiles have been identified, defined, and characterised, possible differences in several variables related to homework, such as intrinsic motivation, interest, perceived usefulness, anxiety, and academic performance are analysed. The sample consists of 578 students (49.5% female and 50.5% male) of Compulsory Secondary Education (ESO) from 6 schools in Galicia. The age of participants is between 12 and 16 years old. The results have allowed to identify four student profiles: two of them can be defined as the most adaptive and effective (they manage their time better, are more motivated and have less anxiety about homework) and the other two can be categorised as less effective or more maladaptive (they manage their time worse, are less motivated and have more anxiety about homework). These results call for the differential involvement of teachers to effectively address the needs and characteristics of the four profiles identified.

Keywords: homework; student behaviour; secondary education; motivation; interest; time-budget.

Introducción y objetivos

Parece innegable el interés que ha suscitado el tópico de los deberes escolares en las últimas dos décadas en la comunidad investigadora, a la luz de sus implicaciones educativas y sociales (Tristán et al., 2021). Esta creciente preocupación radica, esencialmente, en la búsqueda de respuestas en torno al papel que juega el alumnado, la familia y el profesorado en el complejo proceso de realización de estas tareas. La pretensión sigue siendo identificar aquellos elementos que pueden impulsar las bondades de este recurso educativo y minimizar sus potenciales perjuicios.

La mayoría de las investigaciones consideran la definición que ofrece Cooper (1989) sobre los deberes escolares, a modo de tareas que los profesores y profesoras asignan a su alumnado para que las realicen fuera del horario lectivo. Hasta la fecha, parece que se ha recabado suficiente evidencia empírica para determinar que la realización de deberes escolares tiene, en general, repercusiones significativas y positivas en el rendimiento académico del alumnado (p. ej., Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015).

Esta relación, sin embargo, está mediada y moderada por una gran cantidad de variables y factores de diferente naturaleza (Rodríguez-Llorente et al., 2021). Entre estas destacan, por su capacidad predictiva, la motivación y la actitud del alumnado ante los

deberes (Suárez et al., 2019), el tiempo dedicado, su aprovechamiento y la cantidad de tareas que completa (Valle et al., 2017), la percepción de utilidad (Suárez et al., 2019) y algunos elementos afectivo-emocionales como la ansiedad (Trautwein et al., 2006).

El tiempo que los y las escolares invierten en realizar deberes continúa siendo una medida relevante a tener en cuenta (Regueiro et al., 2014), a pesar de que se han hallado resultados contradictorios sobre su influencia en el rendimiento académico: dedicar más horas a completar los deberes podría indicar, por un lado, que los y las estudiantes encuentran dificultades para hacerlos (Flunger et al., 2015); o, por otro lado, que muestran un alto grado de compromiso y dedicación en su realización (Valle et al., 2017). A fin de hacer frente a esta controversia, comenzó a evaluarse el *aprovechamiento del tiempo*- que sí explica positivamente el rendimiento académico (Regueiro et al., 2014)- para referir la eficacia en la gestión del tiempo que se ocupa completando las tareas en el hogar.

Dado que los resultados derivados de la realización de deberes pueden no depender del comportamiento de una variable de forma aislada, sino de la combinación de un conjunto de ellas, investigaciones recientes abogan por adoptar un enfoque centrado en la persona (Xu, 2022). Siguiendo este planteamiento, Valle et al. (2019) diferenciaron cuatro perfiles de alumnado de educación primaria que combinaban de manera diferente el tiempo y la gestión del tiempo de deberes, siendo los perfiles que se caracterizaban por una mejor gestión del tiempo, los que lograban un mejor rendimiento, independientemente de la cantidad de horas que invertían en su realización. En educación secundaria, Xu (2022) identificó cuatro perfiles de alumnado, combinando las variables señaladas anteriormente y otras como la procrastinación, y mostró que el alumnado del grupo denominado como "eficiente" dedicaba más tiempo a los deberes y lo aprovechaba mejor que el resto de los grupos. En ambas investigaciones, el alumnado con un perfil de alta dedicación a los deberes también obtenía mejores calificaciones académicas.

Atendiendo al modelo de deberes de Trautwein et al. (2006), se estima que la configuración de estos perfiles y la asignación del alumnado a un perfil u otro podría variar en función de factores como el curso académico y/o el género. En cuanto al curso, se ha observado que el tiempo dedicado y el aprovechamiento de este tiempo sufre alteraciones a medida que los y las estudiantes progresan en la escolaridad (Regueiro, Suárez et al., 2015). Algunos autores han determinado que el alumnado más mayor se involucra menos, persiste en menor medida y estima los deberes menos útiles que los y las más jóvenes (p. ej., Hong et al., 2009), mientras otros concluyen que dedican más tiempo a la realización de los deberes y que lo aprovechan peor (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015).

En cuanto a la variable género, diferentes estudios determinan que las alumnas se implican más en la elaboración de las tareas para casa, dedicándoles más tiempo y organizándose mejor (Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015), refiriendo mayor interés y actitudes más positivas (Martínez-Vicente et al., 2020), y mostrando un mejor control de las emociones negativas que los alumnos (Xu, 2010). En una investigación de Xu (2022) -que adopta un enfoque basado en la persona- se evidenció que las chicas de educación secundaria pertenecían, con más frecuencia, a los grupos más eficaces en términos de tiempo dedicado a los deberes y mejor gestión de ese tiempo.

Asimismo, investigaciones precedentes ponen de manifiesto que el interés por los deberes escolares se asocia positivamente con: (a) el tiempo y esfuerzo que se invierte (Regueiro, Rodríguez et al., 2015); (b) la gestión eficaz de ese tiempo (Regueiro, Suárez et al., 2015); y, en última instancia, con (c) el rendimiento académico (Vieites, 2022).

Con relación al elemento afectivo, se ha manifestado que la pobre gestión del tiempo, es decir, estudiar masivamente antes de los exámenes, procrastinar o no cumplir los plazos de entrega de las tareas, constituyen una importante fuente de estrés en el ámbito académico y se asocian, también, a un bajo rendimiento (Longman y Atkinson, 2004).

Tratando de seguir avanzando en la generación de evidencias sobre el tópico de estudio, se presume necesario adoptar un enfoque centrado en la persona que nos dirija a la descripción del fenómeno desde una perspectiva holística y no tomando las variables asociadas con la implicación conductual en la realización de deberes escolares (*tiempo invertido en la realización de deberes y aprovechamiento de este tiempo*) de forma aislada (Valle et al., 2019; Xu, 2022). El valor de la integración de este enfoque se asienta, fundamentalmente, en el planteamiento de perfilar las diferencias entre los individuos, con el fin último de facilitar el diseño de propuestas de intervención más ajustadas a la realidad.

De este modo, se establece que el objetivo de esta investigación es, en primera instancia, la identificación de diferentes perfiles en una muestra de alumnado español de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a partir de las posibles combinaciones de las variables mencionadas: *tiempo que le dedican a la realización de los deberes escolares y la gestión de ese tiempo*. Seguidamente, se pretende realizar una caracterización de los perfiles emanados en función del *género* y del *curso académico*; y, finalmente, evaluar si existen diferencias significativas en la *motivación intrínseca*, el *interés*, la *percepción de utilidad*, la *ansiedad* y el *rendimiento académico* en función de los grupos identificados.

Método

Población y Muestra

En el estudio participaron 578 estudiantes (49.5% alumnas y 50.5% alumnos) de ESO pertenecientes a seis centros educativos de Galicia, de los cuales, según la titularidad, cuatro son públicos y dos concertados. En cuanto a la distribución por curso, el 29.4% cursa 1º de ESO, el 26.6% cursa 2º de ESO, el 22.8% cursa 3º de ESO y el 21.2% cursa 4º de ESO. La edad de las personas participantes está comprendida entre los 12 y los 16 años.

Instrumento

Las variables tiempo dedicado a los deberes y aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes fueron medidas a partir de varios ítems de la Encuesta sobre los Deberes Escolares (EDE), un cuestionario ampliamente utilizado en diferentes estudios sobre los deberes escolares (ver p. ej., Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015; Núñez, Suárez, Rosário et al., 2015).

Tiempo dedicado a los deberes escolares. Los y las estudiantes respondieron a dos ítems (cada día de lunes a viernes y durante el fin de semana) con la formulación general siguiente: “¿Cuánto tiempo sueles dedicar cada día a hacer los deberes?”, con las siguientes opciones de respuesta 1= menos de 30 minutos, 2= de 30 minutos a una hora, 3= de una hora a una hora y media, 4= de hora y media a dos horas, 5= más de dos horas. El coeficiente alfa de Cronbach es relativamente aceptable ($\alpha=.71$).

Aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes. Se evaluó a través de la respuesta a dos ítems: (1) “Cuando empiezo a hacer los deberes me concentro y no pienso en otra cosa hasta que termino”; (2) “Los estudiantes suelen hacer los deberes en casa, pero mucho del tiempo que dedican a los deberes no lo aprovechan porque se distraen con el móvil, se distraen con el ordenador, piensan en otras cosas... ¿hasta qué punto desaprovechas el tiempo que dedicas a los deberes?”. La escala de respuesta va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). El coeficiente alfa de Cronbach es aceptable ($\alpha= .75$).

La motivación intrínseca hacia los deberes se evaluó mediante ocho ítems (p. ej., “Hacer los deberes me ayuda a comprender lo que se está dando en clase”) en los que se preguntaba a los y las estudiantes por el grado de satisfacción y de motivos de naturaleza intrínseca que les provoca la realización de los deberes. La escala de respuesta va desde 1 (totalmente falso) hasta 5 (totalmente cierto). El coeficiente alfa de Cronbach es excelente ($\alpha= .86$).

El interés por los deberes se evaluó a través de tres ítems (p. ej., “Creo que hacer los deberes en casa aumenta mi interés por las asignaturas”) en los que se preguntaba a las y los estudiantes por el grado de interés que tienen los deberes prescritos por el profesorado. La escala de respuesta va desde 1 (totalmente falso) hasta 5 (totalmente cierto). El coeficiente alfa de Cronbach es relativamente aceptable ($\alpha= .72$).

La percepción de utilidad de los deberes se evaluó mediante un ítem (“Mi opinión sobre los deberes es que...”), con un formato de respuesta que va de 1 (no sirven para nada) hasta 5 (son muy útiles).

La ansiedad ante los deberes se evaluó mediante 4 ítems (p. ej., “Solo pensar en hacer los deberes me pone nervioso”) en los que se preguntaba al alumnado sobre aspectos vinculados con la ansiedad provocado por los deberes. La escala de respuesta va desde 1 (totalmente falso) hasta 5 (totalmente cierto). El coeficiente alfa de Cronbach es relativamente aceptable ($\alpha= .77$).

El rendimiento académico se obtuvo mediante las calificaciones de las personas participantes en las materias de Lengua Española, Lengua Inglesa y Matemáticas. La medida final de esta variable es el resultado del promedio de las calificaciones en estas tres asignaturas.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los datos referidos a las variables objeto de estudio fueron recogidos durante el horario escolar previo consentimiento del equipo directivo y del profesorado. Los cuestionarios se aplicaron en un único momento temporal y el alumnado contestó de forma individual y sin límite de tiempo a la EDE. Siguiendo las recomendaciones del Comité de Ética de la Universidade da Coruña y los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinky, los datos obtenidos fueron empleados únicamente con

fines estadísticos, salvaguardando la confidencialidad de la información recabada y el anonimato de los y las participantes.

Para la obtención de los perfiles de alumnado según el tiempo y el aprovechamiento del tiempo que dedicaban a los deberes, se llevó a cabo un análisis de clases latentes -*Latent Profile Analysis* (LPA)- (Lanza et al., 2003), mediante el programa Mplus, versión 7.11 (Muthén y Muthén, 1998–2012). El mejor modelo se seleccionó en base a los datos aportados por la prueba formal de la razón de máxima verosimilitud ajustada de Lo et al. (2001) -*LMRT*-, los criterios de información de Akaike (*AIC*), bayesiano de Schwarz (*BIC*) y el BIC ajustado por el tamaño de muestra (*SSA-BIC*), así como el valor de la entropía y el tamaño de cada subgrupo.

El valor p asociado con la prueba *LMRT* indica si la solución con más ($p < .05$) o menos clases ($p > .05$) es la que se ajusta mejor a los datos. Los criterios *AIC*, *BIC* y *SBIC* son índices de ajuste descriptivos, donde los valores más bajos indican un mejor ajuste del modelo. Asimismo, es preciso señalar que clases pequeñas (las que contienen menos de 5% de la muestra) se consideran típicamente clases espurias, condición que indicaría la extracción de un número excesivo de perfiles (Hipp y Bauer, 2006).

Para determinar la precisión clasificatoria del modelo seleccionado se tomaron en consideración el cálculo de las probabilidades a posteriori y el estadístico de entropía. El valor de este estadístico oscila entre cero y uno, siendo los valores más próximos a uno indicativos de una mayor precisión clasificatoria. Como último criterio para evaluar la idoneidad del modelo se efectuó un MANOVA, a través del cual se analizaron las diferencias entre clases o perfiles con respecto a las variables que han sido usadas para formarlas (tiempo dedicado a los deberes y aprovechamiento del tiempo). Se espera que las diferencias entre las clases en las variables criterio sean estadísticamente significativas.

Posteriormente se llevó a cabo un MANOVA con la finalidad de analizar la relación entre los perfiles y otras variables. Concretamente, se comprobó si había diferencias entre los perfiles en motivación intrínseca, interés, percepción de utilidad, ansiedad y rendimiento académico.

Para la interpretación de los tamaños del efecto se utilizará el criterio establecido por Cohen (1988), según el cual, un efecto es pequeño cuando $\eta_p^2 = .01$ ($d = .20$), el efecto es medio cuando $\eta_p^2 = .059$ ($d = .50$) y el tamaño del efecto es grande si $\eta_p^2 = .138$ ($d = .80$).

Resultados y discusión

Resultados preliminares

En la Tabla 1 pueden observarse los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre cada una de las variables objeto de estudio. Tanto la asimetría como la curtosis de cada una de las variables cumple con los criterios de normalidad (ver, p. ej., Finney y DiStefano, 2006). Como puede observarse en la matriz, la mayor parte de las correlaciones entre las variables son positivas y estadísticamente significativas, salvo la ansiedad ante los deberes y el rendimiento que muestran una relación negativa y estadísticamente significativa. Por otra parte, el tiempo dedicado a los deberes presenta una correlación próxima a cero con la ansiedad y con el rendimiento académico. Asimismo, el ren-

dimiento académico también muestra una relación próxima a cero con el interés y con la percepción de utilidad de los deberes. También la ansiedad presenta una correlación cercana a cero, aunque negativa, con la motivación intrínseca, el interés y la percepción de utilidad de los deberes.

Tabla 1

Medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y matriz de correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7
1. Tiempo dedicado	–						
2. Aprovech. tiempo	.16*	–					
3. Motiv. intrínseca	.23*	.39*	–				
4. Interés	.22*	.35*	.67*	–			
5. Percepc. utilidad	.26*	.30*	.65*	.58*	–		
6. Ansiedad	.05	-.11*	-.01	-.04	-.05	–	
7. Rendim. académico	.01	.17*	.15*	.06	.02	-.14*	–
M	3.10	3.23	3.42	2.55	3.35	1.66	2.62
DT	1.16	1.03	0.83	1.02	1.12	0.78	1.28
Asimetría	-0.04	-0.28	-0.55	0.32	-0.42	1.49	0.25
Curtosis	-0.83	-0.31	0.06	-0.54	-0.47	2.34	-1.28

* $p < .01$

Identificación de perfiles según el tiempo dedicado a los deberes y el aprovechamiento del tiempo

Las clases latentes fueron identificadas en base a la combinación de dos variables: tiempo dedicado a los deberes y aprovechamiento del tiempo. El proceso de ajuste se realizó sucesivamente con los modelos con mayor número de clases latentes, deteniendo el proceso en aquel modelo que no implicaba mejoras sustanciales respecto al modelo anterior. En este caso se detuvo el proceso en un modelo de cinco clases latentes, ya que este modelo no mejoraba al anterior (de cuatro clases latentes). Los resultados del ajuste de los modelos se pueden ver en la Tabla 2.

El principal motivo por el cual se detuvo el ajuste de modelos en cinco clases fue la obtención de un grupo con un número de participantes inferior al 5% del total de la muestra en este modelo (M5). Además, en el modelo de cinco clases el “valor de p ” de LMRT no es estadísticamente significativo, lo que indica que el modelo de cinco clases no representa un mejor ajuste que el de cuatro clases. Al mismo tiempo, la entropía es más alta en el modelo de cuatro clases que en el de cinco y los valores de AIC, BIC y SSA-BIC son ligeramente inferiores en el modelo de cuatro clases (M4) que en el de cinco (M5).

Tabla 2

Resultados del ajuste de modelos de clases latentes

	Modelos de Clases Latentes			
	M2	M3	M4	M5
AIC	3460.952	3432.524	3160.830	3166.830
BIC	3491.469	3476.120	3217.504	3236.583
SSA-BIC	3469.247	3444.374	3176.235	3185.790
LMRT	36.202	32.713	263.864	000.000
(p de LMRT)	(.000)	(.000)	(.020)	(.500)
Entropía	.557	.783	1.000	0.956
Nº de grupos con n < 5%	0	0	0	1

M2 = Modelo de dos clases latentes, ... M5 = Modelo de cinco clases latentes; AIC = Criterio de Información de Akaike; BIC = Criterio de Información Bayesiana de Schwarz; SSA-BIC = BIC ajustado por el tamaño de la muestra; LRT = Prueba formal de la razón de máxima verosimilitud ajustada de Lo et al.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que en el modelo de cuatro clases no hay ningún grupo con menos de un 5% del total de la muestra y que el "valor p " de LMRT es estadísticamente significativo, se considera que el modelo de cuatro clases presenta un mejor ajuste que el de cinco clases. También es necesario añadir que los valores de *AIC*, *BIC* y *SSA-BIC* son menores en el modelo de cuatro clases (M4) que en los modelos de tres (M3) y de cinco clases (M5). Así pues, según estos criterios, el modelo de cuatro ajusta mejor que el M3 y el M5. Además, la entropía es más alta en el grupo de cuatro clases que en los de tres y cinco clases, lo que indica una mayor precisión en la clasificación en el modelo de cuatro grupos. De hecho, la entropía de este modelo (M4) presenta un valor excelente (1.000). En la Tabla 3 se aporta información sobre la precisión de la clasificación en cada clase y el número de sujetos que integra cada grupo. Los coeficientes asociados a los grupos a los que se han asignado los participantes aparecen resaltados en negrita en la diagonal principal de la tabla. Se puede observar que los coeficientes están situados en el 100%, lo que es indicativo de una excelente precisión clasificatoria. Del análisis de los valores fuera de la diagonal se deduce que las clases representan grupos totalmente diferenciados entre sí.

Tabla 3

Caracterización de los perfiles latentes y precisión de la clasificación de los participantes en cada perfil

	Modelo de cuatro clases latentes					
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	n	%
Perfil 1	1.000	.000	.000	.000	218	37.7
Perfil 2	.000	1.000	.000	.000	179	31.0
Perfil 3	.000	.000	1.000	.000	57	9.9
Perfil 4	.000	.000	.000	1.000	124	21.4

Por último, se llevó a cabo un MANOVA tomando las clases como variable independiente y las dos variables que formaron las clases como variables dependientes, con el objetivo de averiguar la relevancia de cada una de estas dos variables en la definición de cada clase. Los resultados indican que, a nivel multivariado, los sujetos de los tres perfiles presentan diferencias estadísticamente significativas en *tiempo dedicado a los deberes* y en *aprovechamiento del tiempo* ($\Lambda_{\text{Wilks}} = .042$, $F_{(6,1146)} = 736.56$; $p < .001$, $\eta_p^2 = .794$). El tamaño del efecto es grande. De todos modos, aunque las dos variables contribuyen poderosamente a diferenciar a los sujetos de cada uno de los cuatro perfiles, el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes es la más determinante. Así, hay diferencias estadísticamente significativas entre las cuatro clases en las dos variables criterio: *tiempo dedicado a los deberes* ($F_{(3,574)} = 6.67$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .034$) y *aprovechamiento del tiempo* ($F_{(3,574)} = 4275.75$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .957$), pero el tamaño del efecto es pequeño en el caso del tiempo dedicado a los deberes y grande en el caso del aprovechamiento del tiempo.

Así pues, considerando en su conjunto los datos estadísticos referidos al ajuste de modelos, los resultados del MANOVA efectuado -para analizar la contribución de cada una de las variables que conforman los perfiles a la diferenciación entre clases- y también considerando su idoneidad teórica, se estableció como más apropiada la solución de cuatro clases (M4).

Descripción de los perfiles

En la Tabla 4 se pueden observar las puntuaciones medias que arrojan los sujetos pertenecientes a cada una de las clases latentes del modelo seleccionado. Con el propósito de describir de una manera más clara y precisa cada uno de los perfiles, así como sus semejanzas y diferencias, se procedió a la estandarización (en puntuaciones z) de cada una de las dos variables ($M = 0$; $DT = 1$).

Tabla 4

Descripción de los perfiles latentes (medias, desviación típica e intervalos de confianza)

	Media	DT	Intervalos de confianza	
			5% Inferior	5% Superior
<i>Perfil 1 (n = 218)</i>				
Tiempo dedicado	3.064	0.076	2.869	3.259
Aprovechamiento del tiempo	3.000	0.000	3.000	3.000
<i>Perfil 2 (n = 179)</i>				
Tiempo dedicado	3.358	0.075	3.164	3.551
Aprovechamiento del tiempo	4.000	0.000	4.000	4.000
<i>Perfil 3 (n = 57)</i>				
Tiempo dedicado	3.140	0.058	2.719	3.562
Aprovechamiento del tiempo	5.000	0.005	5.000	5.000
<i>Perfil 4 (n = 124)</i>				
Tiempo dedicado	1.293	0.164	2.468	3.064
Aprovechamiento del tiempo	0.046	0.000	1.587	1.800

Así, se ha identificado la existencia de un primer grupo de alumnado ($n = 218$; 37.7%) caracterizado por un nivel medio en tiempo dedicado a los deberes y nivel moderadamente bajo en aprovechamiento del tiempo. Este grupo se ha denominado *perfil de esfuerzo moderadamente bajo* (P1) (dedicación moderada de tiempo y gestión escasamente eficiente). El segundo grupo ($n = 179$; 31%) estaría definido por niveles moderadamente altos en tiempo dedicado a los deberes y en aprovechamiento del tiempo. Este grupo se ha designado como *perfil de alto esfuerzo* (P2) (dedicación moderadamente alta del tiempo y alta eficiencia en la gestión de ese tiempo). El tercer grupo ($n = 57$; 9.9%) estaría caracterizado por un nivel medio en tiempo dedicado a los deberes y nivel alto en aprovechamiento del tiempo. Este grupo se ha definido como *perfil eficiente* (P3) (dedicación moderada de tiempo y muy alta eficiencia en la gestión del tiempo). El cuarto grupo ($n = 124$; 21.4%) se caracteriza por exhibir un nivel moderadamente bajo en tiempo dedicado a los deberes y un bajo aprovechamiento del tiempo. De este modo, se ha nombrado *perfil de bajo esfuerzo* (P4) (dedica poco tiempo y presenta una baja eficiencia en la gestión de ese tiempo).

Distribución de los perfiles según el género y el curso

Atendiendo al segundo objetivo de investigación propuesto, se muestra cómo se distribuyen los y las participantes en los diferentes perfiles según el género y el curso académico (ver Tabla 5).

La distribución de hombres y mujeres dentro de cada uno de los cuatro perfiles es muy similar. En lo que respecta al curso, ocurre lo mismo que en el caso de la variable género. La distribución de los perfiles por curso académico es bastante homogénea.

Tabla 5

Descripción de los perfiles latentes (medias, desviación típica e intervalos de confianza)

	Intervalos de confianza			
	<i>Perfil 1</i> ($n = 218$)	<i>Perfil 2</i> ($n = 179$)	<i>Perfil 3</i> ($n = 57$)	<i>Perfil 4</i> ($n = 124$)
<i>Género</i>				
Hombre	108	90	28	66
Mujer	110	89	29	58
<i>Curso académico</i>				
1º de ESO	47	66	29	29
2º de ESO	60	53	13	33
3º de ESO	62	33	4	35
4º de ESO	49	27	11	27

Diferencias entre los perfiles en motivación intrínseca, interés, percepción de utilidad, ansiedad ante los deberes y rendimiento académico

En referencia al tercer objetivo formulado, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en las cinco variables en función de los cuatro perfiles ($\lambda_{\text{Wilks}} = .77$; $F_{(15,1573)} = 10.18$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .082$). El tamaño del efecto es pequeño. Contemplando cada variable de manera individual, hay diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles en motivación intrínseca hacia los deberes ($F_{(3,574)} = 33.81$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .150$), en el interés por los deberes ($F_{(3,574)} = 25.94$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .119$), en la percepción de utilidad de los deberes ($F_{(3,574)} = 18.69$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .089$), en la ansiedad ante los deberes ($F_{(3,574)} = 5.32$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .027$) y en el rendimiento académico ($F_{(3,574)} = 10.26$; $p < .001$; $\eta_p^2 = .051$). En el caso de la motivación y el interés, los tamaños del efecto pueden considerarse grandes. En el caso de la percepción de utilidad y del rendimiento, los tamaños de los efectos pueden considerarse medios. Y en el caso de la ansiedad, el tamaño del efecto es pequeño. En la Tabla 6 se pueden observar los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para cada una de las variables en cada grupo.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos en motivación intrínseca, interés, percepción de utilidad, ansiedad y rendimiento académico para cada uno de los cuatro perfiles

	Motivación intrínseca		Interés		Percepción de utilidad		Ansiedad		Rendimiento académico	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Perfil 1	3.36	0.70	2.48	0.85	3.38	1.02	1.78	0.81	2.45	1.20
Perfil 2	3.70	0.73	2.79	1.01	3.60	0.96	1.49	0.65	3.03	1.29
Perfil 3	3.91	0.85	3.22	1.23	3.74	1.30	1.56	0.88	2.66	1.38
Perfil 4	2.92	0.86	2.03	0.91	2.75	1.18	1.72	0.79	2.31	1.23

Comparaciones múltiples significativas (prueba de Scheffé): motivación intrínseca (1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4), interés (1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4), percepción de utilidad (1-4, 2-4, 3-4), ansiedad (1-2), rendimiento académico (1-2, 2-4).

Los resultados indican que el perfil 4 es el que presenta unas puntuaciones más bajas en motivación intrínseca hacia los deberes, en interés por los deberes y en percepción de utilidad. Además, este grupo también es el que tiene unos niveles más bajos de rendimiento académico y, junto con el perfil 1, también muestra unos niveles relativamente más altos que los otros perfiles en ansiedad ante los deberes (aunque en general, todos los grupos presentan valores bajos en esta última variable). Parece, por tanto, que aquellos grupos que muestran un perfil caracterizado por una escasa o baja eficiencia en la gestión del tiempo que dedican a los deberes (perfiles 1 y 4) son también los que presentan unos niveles más bajos en las variables motivacionales vinculadas con los deberes y en rendimiento académico (ver Tabla 1 y Figura 1).

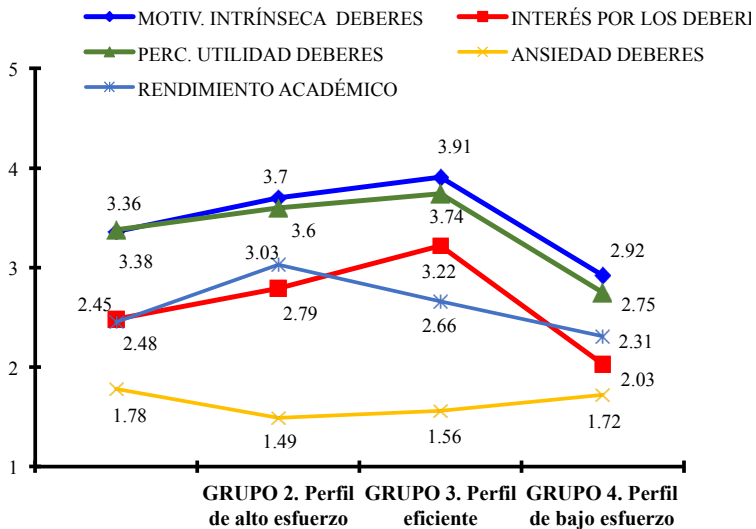


Figura 1. Representación gráfica de los valores medios de cada grupo (perfil) en motivación, interés, percepción de utilidad de los deberes, ansiedad ante los deberes y rendimiento académico.

Por otro lado, el perfil 3 y el perfil 2 son los que presentan unos valores más altos en motivación intrínseca hacia los deberes, en interés por los deberes y en percepción de utilidad de los deberes que el resto de los grupos. Incluso el perfil 3 presenta unas puntuaciones ligeramente más altas que el perfil 2 (aunque sin diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos). Los grupos que presentan unos niveles de ansiedad más bajos son los perfiles 2 y 3, aunque solo hay diferencias estadísticamente significativas entre el perfil 2 y el 1. En cuanto al rendimiento académico, es el perfil 2 el que presenta una puntuación más alta que el resto de los grupos, aunque solo hay diferencias estadísticamente significativas con los grupos 1 y 4.

Conclusiones

Los resultados permiten identificar cuatro perfiles de alumnado que muestran perfiles diferenciales como resultado de las diferentes combinaciones que hacen del tiempo que dedican a los deberes y del aprovechamiento que hacen de ese tiempo. El grupo 1 (37.7% de la muestra) se corresponde con el perfil moderadamente bajo en el uso del tiempo y en la gestión del tiempo dedicado a los deberes (PERFIL ESCASAMENTE EFICIENTE). El grupo 2 (31% del total), se identifica con el perfil de uso moderadamente alto en el uso del tiempo y en la gestión del tiempo (PERFIL DE ALTO ESFUERZO). El grupo 3, que integra al menor número de alumnado (9.9% del total) se ha definido como el perfil que hace un uso medio del tiempo dedicado a los deberes y que acompaña de una alta gestión del tiempo (PERFIL EFICIENTE). El grupo 4 (21.4% del total) hace referencia al perfil moderadamente bajo en el uso del

tiempo dedicado a los deberes acompañado de una baja gestión del tiempo (PERFIL DE BAJO ESFUERZO). Así, la identificación de estos perfiles coincide con la observada por Valle et al. (2019) con alumnado español de educación primaria y es similar a la encontrada por Xu (2022) en educación secundaria en China en lo que respecta a la combinación de estas dos variables.

Se deduce que los cuatro perfiles que han emergido podrían agruparse en dos más amplios y claramente diferenciados en función de la combinación de las dos variables exploradas. Por un lado, el grupo 1 y el 4 podrían considerarse como los *perfiles más desadaptativos* en cuanto a la combinación del tiempo invertido y del aprovechamiento de ese tiempo. Ambos grupos dedican poco tiempo a los deberes y hacen una gestión escasamente eficiente de este. Por otro lado, el grupo 2 y el 3 podrían considerarse como los *perfiles más adaptativos* en cuanto a la combinación exitosa del tiempo (dedicando una cantidad no excesiva) y su aprovechamiento (gestionando el tiempo de forma óptima).

La distribución de los individuos por curso académico y por género es bastante similar en los cuatro perfiles identificados, por lo que no se han observado las diferencias referidas en la literatura previa en lo que concierne a la evolución y/o el comportamiento de estas variables de manera disgregada (véase, p. ej., Hong et al., 2009; Martínez-Vicente et al., 2020; Núñez, Suárez, Cerezo et al., 2015).

En cuanto a las diferencias en las variables afectivo-motivacionales vinculadas con los deberes y en el rendimiento académico en función de los perfiles identificados, los resultados indican que aquellos caracterizados por una peor eficiencia en la gestión del tiempo dedicado a los deberes (G1: *perfil escasamente eficiente* y G4: *perfil de bajo esfuerzo*) son los que presentan los niveles motivacionales más bajos y las peores cotas de rendimiento académico. Además, estos grupos son los que muestran unas puntuaciones más elevadas de ansiedad ante los deberes, comparativamente con los otros dos grupos, pero cabe indicar que los valores medios en ansiedad ante los deberes son, en general, discretos en todos los grupos. Por el contrario, los perfiles más eficientes en la gestión del tiempo dedicado a los deberes (G2: *perfil de alto esfuerzo* y G3: *perfil eficiente*) son los que presentan unas puntuaciones más altas en las variables motivacionales y más bajas en ansiedad.

Por lo que se refiere al rendimiento, aunque los perfiles 2 y 3 muestran un nivel más alto que los otros dos, es el grupo 2 el que obtiene la puntuación más alta en esta variable. Así pues, parece que una gestión eficiente del tiempo dedicado a los deberes no es condición suficiente para lograr un rendimiento más alto, sino que debe acompañarse de un alto nivel de dedicación (en términos de tiempo empleado para realizar los deberes). Los resultados aquí presentados coinciden con las aportaciones de Xu (2022) y Valle et al. (2019), que observaron que los perfiles caracterizados por la mejor gestión del tiempo en la realización de deberes se vinculaban con un mejor rendimiento académico en educación secundaria y primaria, respectivamente.

De este modo, la capacidad de armonizar una considerable inversión de tiempo y una gestión eficiente de ese tiempo se presenta como un elemento clave en el éxito académico. En este sentido, es probable que el nivel de dificultad y de demanda que se asocia a los deberes que se prescriben en la etapa de educación secundaria requiera de una implicación más ajustada y exigente para su adecuada realización. En definitiva, aunque se presuma más significativa la gestión del tiempo (el cómo) que la inversión *per*

se (el cuánto) (Valle et al., 2019), los mejores resultados se obtienen cuando se acoplan ambas disposiciones (Xu, 2022).

Algunas de las implicaciones prácticas del presente estudio se asientan en el hecho de que el apoyo y el acompañamiento del alumnado debe ser diferencial en función del perfil con el que se identifiquen. Por ejemplo, podría ser beneficioso que, en la prescripción de las tareas, el profesorado hiciese un seguimiento más directivo en la planificación temporal (disposición de fechas y franjas horarias concretas, listado de tareas operativo, distribución adecuada de tiempo entre las tareas, registro y monitoreo del tiempo para controlar la procrastinación, etc.) del alumnado que se identifica con el *perfil escasamente eficiente* o con el *perfil de bajo esfuerzo* (Valle y Rodríguez, 2020). Asimismo, en el caso de los y las estudiantes que se sitúan en los grupos más adaptativos (*perfil de alto esfuerzo* o *perfil eficiente*) el tipo de apoyo podría dirigirse en mayor medida a la conservación de ese tipo de implicación en las tareas y gestión del tiempo. Por ejemplo, invitándoles a compartir sus estrategias y mecanismos con el resto de la clase, y brindando un feedback de carácter motivador positivo (Fong et al., 2019).

Por último, las futuras líneas de investigación se dirigen a continuar y profundizar en el análisis del fenómeno de estudio, así como a la minimización de los potenciales sesgos imbricados en los resultados presentados. A este efecto, se estima interesante avanzar en la generación de conocimiento sobre cómo se produce esta combinación de variables desde un paradigma de investigación cualitativo. Siguiendo esta idea, también se presume conveniente integrar la perspectiva de alumnado, familias y profesores para profundizar en el análisis del fenómeno desde otras ópticas y complementar los resultados obtenidos en el presente estudio.

Agradecimientos

Este trabajo se ha elaborado en el marco de dos proyectos de investigación (Ref.: EDU2017-82984-P y Ref.: PID2021-125898NB-100) financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. También gracias a la financiación recibida por dos de las autoras de esta investigación, en el programa FPI (PRE2018-084938) y en el programa FPU (FPU18/02191).

Referencias

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman. <https://doi.org/10.1037/11578-000>
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock y R. O. Muller (Eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp. 269–314). Information Age Publishing.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A. y Schnyder, I. (2015). The Janus-faced nature of time spent on homework: using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. *Learning and Instruction*, 39, 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.008>

- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C. y Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31(1), 121–162. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6>
- Hipp J. R. y Bauer D. J. (2006). Local solutions in the estimation of growth mixture models. *Psychological Methods*, 11(1), 36–53. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.11.1.36>
- Hong, E., Peng, Y. y Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: grade, gender and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19, 269–276. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.009>
- Lanza, S. T., Flaherty, B. P. y Collins, L. M. (2003). Latent class and latent transition analysis. En J. A. Schinka y W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of psychology: research methods in psychology* (vol. 2, pp. 663–685). John Wiley & Sons.
- Lo, Y., Mendell, N. R., y Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(3), 767–778. <https://doi.org/10.1093/biomet/88.3.767>
- Longman, D. G. y Atkinson, R. H. (2004). *College learning and study skills*. Wadsworth Publishing.
- Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J. M. y Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151–165. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus user's guide* (6th ed.). Muthén & Muthén.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Mourão, R. y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35(6), 726–746. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. y Epstein, J. L. (2015). Relationships between parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10, 375–406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Regueiro, B., Pan, I., Valle, A., Núñez, J. C., Suárez, N. y Rosário, P. (2014). Motivación e implicación en los deberes escolares: diferencias en función del rendimiento escolar y del curso. *INEAD. Revista de Psicología*, 1(7), 425–436. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.813>
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. M. y Suárez, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 313–323. <https://doi.org/10.3390/ejihpe5030028>
- 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. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>
- Rodríguez-Llorente, C., Vieites, T., González-Suárez, R., Díaz-Freire, F. M. y Regueiro, B. (2021). Homework: conceptual aspects and the variables involved. En S. Rodríguez, A. Valle, I. Piñeiro y B. Regueiro (eds.), *Handbook of homework: theoretical principles and practical applications* (pp.1–37). Nova Science Publishers, Inc. <https://doi.org/10.52305/YLYW6263>

- Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M. M., Guisande, M. A. y Rodríguez, S. (2019). Individual precursors of student homework behavioral engagement: the role of intrinsic motivation, perceived homework utility and homework attitude. *Frontiers in Psychology, 10*, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>
- 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>
- Tristán Sarmiento, R., Serrano Pastor, F. J. y Martínez Segura, M. J. (2021). Influencia de la implicación familiar en los deberes escolares en Educación Primaria. Percepción de la comunidad educativa en centros de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa, 39*(2), 335–350. <https://doi.org/10.6018/rie.363891>
- Valle, A. y Rodríguez, S. (eds.) (2020). MITCA: método de implementación de tareas para casa. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497930>
- Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Regueiro, B., Freire, C. y Rosário, P. (2019). Time spent and time management in homework in elementary school students: a person-centered approach. *Psicothema, 31*(4), 422–428. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.191>
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2015). 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. <https://doi.org/10.3390/ejihpe5030031>
- Valle, A., Regueiro, B., Suárez, N., Núñez, J. C., Rosário, P. y Pan, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 10*(20), 123–142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2810/281056021008>
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: a multilevel analysis. *Learning and Individual Differences, 20*, 34–39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.001>
- Xu, J. (2022). More than minutes: a person-centered approach to homework time, homework time management, and homework procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 70*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102087>

Fecha de recepción: 26 de octubre de 2022.

Fecha de revisión: 19 de diciembre de 2022.

Fecha de aceptación: 6 de marzo de 2023.