

Cantidad de deberes, tiempo dedicado y gestión del tiempo: un análisis de perfiles latentes en educación secundaria

Homework amount, time spent and time management: a latent profile analysis in secondary education

Susana Rodríguez ¹ 

Tania Vieites ¹ 

Carolina Rodríguez-Llorente ^{1*} 

Antonio Valle ¹ 

José Carlos Núñez ² 

¹ Universidade da Coruña, Spain

² Universidad de Oviedo, Spain

* Autor/a de correspondencia. E-mail: carolina.rodriguez.llorente@udc.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Rodríguez, S., Vieites, T., Rodríguez-Llorente, C., Valle, A., & Núñez, J. C. (2025). Cantidad de deberes, tiempo dedicado y gestión del tiempo: un análisis de perfiles latentes en educación secundaria [Homework amount, time spent and time management: a latent profile analysis in secondary education]. *Educación XX1*, 28(1), 155-177. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39364>

Fecha de recepción: 02/01/2024

Fecha de aceptación: 04/06/2024

Publicado online: 07/01/2025

RESUMEN

La investigación pasada sugiere que la cantidad de deberes realizados, el tiempo dedicado a los mismos o, incluso, la gestión del tiempo, no se relacionan positivamente con un mayor rendimiento cuando se toman individualmente. Por ello, el principal propósito de este estudio es identificar perfiles de estudiantes, definidos en base a la cantidad de

deberes escolares que realizan, el tiempo que dedican a realizarlos y la gestión de ese tiempo. Se trata de comprobar las diversas combinaciones que se dan dentro de las y los participantes con respecto a la implicación conductual en las tareas académicas realizadas en el hogar, integrando una perspectiva centrada en la persona y no tomando las variables de forma independiente. Una vez identificados, definidos y caracterizados potenciales perfiles, se pretende averiguar cuáles son sus diferencias a nivel afectivo-motivacional y cognitivo y también con respecto al rendimiento académico. La muestra está integrada por 1935 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenecientes a 22 centros educativos de Galicia y de Asturias. Se han identificado tres perfiles de implicación conductual según su nivel de implicación: media-alta, media y baja. A su vez, estos tres perfiles se relacionan de manera diferente con la motivación, la ansiedad, el enfoque de trabajo y el rendimiento académico. En concreto, y en general, cuanto mayor es el nivel de implicación conductual mayor es la motivación intrínseca, menor la ansiedad ante los deberes, más profundo el enfoque de trabajo sobre los mismos y mayor el rendimiento académico. Como conclusión, se discute la necesidad de tomar en cuenta, al menos, estas tres variables de implicación conductual –cantidad de deberes realizados, tiempo dedicado y gestión del tiempo– según los perfiles encontrados para ser capaces de asegurar condiciones óptimas personales de trabajo en los deberes y un buen rendimiento académico.

Palabras clave: deberes, enseñanza secundaria, perfil del alumno, conducta del alumno, motivación, estilo cognitivo

ABSTRACT

Previous research suggests that the amount of homework done, the time spent on it, or even how that time is managed, are not positively related to higher academic performance when taken individually. Therefore, the main purpose of this study is to identify student profiles, defined on the basis of the amount of homework they complete, the time they spend doing it, and the management of that time. The aim is to verify the various combinations that occur within the participants with respect to behavioral involvement in academic tasks performed at home, integrating a person-centered perspective and not taking the variables independently. Once potential profiles have been identified, defined and characterized, the aim is to find out what their differences are at an affective-motivational and cognitive level and also with respect to academic performance. The sample is composed of 1935 students of Compulsory Secondary Education (ESO) from 22 schools in Galicia and Asturias. Three behavioral involvement profiles have been identified according to their level of involvement: medium-high, medium, and low. In turn, these three profiles are differently related to intrinsic motivation, anxiety, approach to learning, and academic performance. Specifically, the higher the level of behavioral involvement, the higher the intrinsic motivation, the lower the homework anxiety, the deeper the homework approach, and the higher the academic performance. In conclusion, we discuss the need to take into account, at least, these three behavioral involvement variables –amount of homework completed by the student, time spent, and time management– according to the

profiles found to be able to ensure optimal personal homework work conditions and good academic achievement.

Keywords: homework, secondary education, profiles, student behavior, student motivation, cognitive style

INTRODUCCIÓN

La calidad del compromiso conductual del alumnado con los deberes es fundamental para la explicación del logro escolar. Sin embargo, cuando se estudia la relación de cada uno de los elementos que lo componen con el rendimiento académico, con frecuencia se han hallado resultados contradictorios. Por ejemplo, en lo que respecta al tiempo dedicado a los deberes, diversos estudios han apreciado que se trata de un aspecto poco relevante para el rendimiento académico (Valle, Pan, Núñez, et al., 2015), mientras otros han observado que sería una variable relevante, a veces de forma negativa y otras positiva (Kalenkoski & Pabilonia, 2017).

La mayor parte de estas investigaciones han empleado un enfoque basado en la variable, por lo que, ante la disparidad de resultados encontrados, estudios más recientes han adoptado un enfoque centrado en la persona (Estévez et al., 2023; Valle et al., 2019). El enfoque centrado en la persona permite evaluar la complejidad de las asociaciones entre diversas variables y proporciona una explicación más amplia de la posible interacción entre ellas (Lanza & Cooper, 2016). Además, al hacer hincapié en el individuo, este enfoque facilita la identificación de perfiles homogéneos de alumnos y alumnas que presentan patrones similares de características en diversas variables (Hickendorff et al., 2018). En este sentido, la adopción de este enfoque ha experimentado un aumento en la investigación en psicología educativa (véase, p. ej., Estévez et al., 2023; Xu, 2022).

El interés de esta investigación radica en, mediante un enfoque centrado en la persona, comprobar qué tipo de perfiles se pueden encontrar a través de la combinación de la cantidad de deberes que hacen los y las estudiantes de los prescritos por el profesorado, del tiempo que emplean en su realización y de la gestión que hacen de ese tiempo, que se refiere al esfuerzo y a la calidad de la dedicación del estudiante en términos cualitativos (Valle et al., 2019). Una vez identificados esos perfiles, se trata de establecer cuáles son los más y menos eficientes, tanto en el plano afectivo-motivacional y cognitivo, relacionados con el proceso de realización de los deberes, como también con el rendimiento académico.

Esto permitirá conocer cómo debe llevarse a cabo una prescripción de deberes por parte del personal docente que se ajuste lo más posible a esos diferentes perfiles y así lograr una mejor atención a la diversidad y unos deberes de calidad

que consigan adaptarse a las diferencias individuales de las y los estudiantes, tanto a nivel afectivo-motivacional, como cognitivo y conductual.

Implicación conductual en los deberes

La realización de deberes escolares, entendidos como aquellas tareas que el profesorado prescribe al alumnado para que las realicen fuera del horario lectivo (Cooper, 1989), lleva asociados una serie de beneficios, como el impacto positivo en el rendimiento académico (Özyildirim, 2022) o en el compromiso con la escuela (Vieites et al., 2023). Sin embargo, esta incidencia depende en gran medida de las conductas que manifiesta el alumnado en el momento de completar las tareas propuestas por el profesorado para realizar en el hogar (Rodríguez et al., 2020).

La implicación o compromiso conductual con los deberes hace referencia al esfuerzo y la persistencia invertidos por el alumnado en su realización (Regueiro, 2018). Así, cuando las y los estudiantes se implican en la ejecución de los deberes, por ejemplo, completarían una mayor cantidad de tareas de las asignadas en clase por el personal docente (Estévez et al., 2018). Estos alumnos y alumnas también gestionarían el tiempo que invierten en su realización de manera eficaz, evitando posibles distracciones y manteniéndose concentrados hasta terminarlos (Valle et al., 2019). Además, el alumnado que se muestra altamente implicado en la realización de los deberes destinaría una cantidad de tiempo determinada a esta labor (Özyildirim, 2022). Aunque no existe un consenso acerca del número de horas invertidas en los deberes que mejor explicarían sus efectos positivos en el aprendizaje (véase, p. ej., Kalenkoski & Pabilonia, 2017; Valle, Pan, Núñez, et al., 2015) , el Informe PISA de 2012 mostró que los y las adolescentes españoles dedican más de seis horas a la semana a estas tareas, 2.9 puntos por encima de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, pero no necesariamente logran un mejor rendimiento en estas pruebas (OCDE, 2013).

Por ello, diversos estudios han apuntado a la relevancia de estudiar de manera conjunta las variables de la implicación conductual con los deberes para determinar qué combinación, concretamente de tiempo dedicado y gestión del tiempo, resulta más ventajosa (Valle et al., 2019; Xu, 2022). Por ejemplo, en un estudio de Estévez et al. (2023) con estudiantes de educación secundaria se identificaron cuatro perfiles resultantes de la combinación de estas dos variables de la implicación conductual con los deberes, dos definidos como más adaptativos por la gestión eficaz del tiempo con diferencias en la cantidad de tiempo dedicado. Resultados similares fueron encontrados por Valle et al. (2019) para una muestra de estudiantes de educación primaria.

Por otro lado, el tiempo dedicado a los deberes y su gestión están relacionados positivamente con la cantidad de tareas que el alumnado completa de las prescritas

por el profesorado (Núñez et al., 2015; Rodríguez et al., 2020). Sin embargo, hasta donde sabemos, ningún estudio ha explorado perfiles que aúnen estas tres variables.

Implicación afectivo-motivacional e implicación cognitiva en los deberes

Cuando el alumnado decide implicarse en la realización de los deberes, además de dirigir su conducta a la ejecución de estas tareas, también manifiesta unos estados afectivos y emocionales concretos y les atribuye un valor determinado (Regueiro, 2018). En este sentido, los alumnos y alumnas que se implican a nivel motivacional y emocional con los deberes muestran, por ejemplo, interés y una actitud positiva hacia las tareas (Xu, 2018), perciben su utilidad y están intrínsecamente motivados hacia su realización (Suárez et al., 2019).

De estas, la motivación intrínseca hacia estas tareas presenta una relación positiva especialmente fuerte con la gestión del tiempo, la cantidad de deberes finalizados de los prescritos y el tiempo dedicado en este orden (Estévez et al., 2018; Rodríguez et al., 2020). Investigaciones recientes que han explorado las diferencias en la adopción de motivos de tipo intrínseco por parte de los y las adolescentes para realizar los deberes, han encontrado que aquellos con un perfil de implicación conductual eficiente –mejor gestión y dedicación media de tiempo– presentan valores más altos de esta variable (Estévez et al., 2023; Flunger et al., 2017).

La ansiedad, como componente afectivo presente en la ejecución de los deberes, también está relacionada con la implicación conductual del alumnado en las tareas (Flunger et al., 2017). Específicamente, cuando los y las estudiantes de educación secundaria hacen más deberes, les dedican más tiempo y lo gestionan mejor, presentan menor ansiedad asociada a su realización (Regueiro et al., 2016). En la misma investigación de Estévez et al. (2023) mencionada anteriormente, se apreciaron diferencias entre aquellos adolescentes que, dedicando aproximadamente la misma cantidad de tiempo a hacer los deberes, gestionan mejor el tiempo, siendo estos los que presentan menores niveles de ansiedad. Con todo, esta variable todavía no ha sido lo suficientemente explorada en relación a las otras aquí descritas en la etapa de educación secundaria.

Por otro lado, los y las estudiantes también se implican cognitivamente con los deberes, gestionando sus recursos personales y los del contexto de los que disponen para completarlos, por ejemplo, adoptando cierto enfoque de trabajo (Valle et al., 2016). En este sentido, las alumnas y alumnos que adoptan un enfoque profundo en el momento de hacer los deberes –p. ej., hacerlos con el propósito de aprender– son aquellos que manejan mejor el tiempo que les dedican, pero no necesariamente los que invierten una mayor cantidad de tiempo (Valle, Pan, Regueiro, et al., 2015).

Deberes escolares y rendimiento académico

En la actualidad, hay suficiente evidencia empírica que demuestra que la realización de tareas para casa tiene, en general, repercusiones positivas significativas en el rendimiento académico de los y las estudiantes de educación secundaria, con tamaños del efecto mayores que en el caso del alumnado de educación primaria (véase, p. ej., Magalhães et al., 2020; Özyildirim, 2022). Esta relación, sin embargo, está influenciada por una gran cantidad de variables personales y contextuales de distinta índole (Xu, 2018). Entre ellas, la implicación conductual de los alumnos y alumnas con los deberes se ha identificado como un elemento clave en la explicación del rendimiento (véase, p. ej., Rodríguez et al., 2019), entendido como los conocimientos y habilidades que demuestra un estudiante en las materias escolares y que son operacionalizados en una calificación final (González-Pienda, 2003).

Cuando se observa conjuntamente el efecto de las variables de la implicación conductual en el rendimiento escolar, se puede apreciar que los alumnos y alumnas de educación secundaria con perfiles de alto aprovechamiento del tiempo de deberes, con independencia del tiempo que dedican a su realización, denominados grupos eficientes, obtienen mejores calificaciones académicas que aquellos que desaprovechan ese tiempo (Valle et al., 2019; Xu, 2022). Dado que la cantidad de deberes completados de los asignados por el personal docente también incide positivamente en el rendimiento (Rodríguez et al., 2019), sería interesante explorar el efecto de perfiles de implicación conductual con los deberes que contemplen las tres variables de manera conjunta.

EL PRESENTE ESTUDIO

Con el propósito de precisar las diferencias interindividuales en los efectos de los deberes, la investigación reciente está adoptando un enfoque centrado en la persona tomando las variables que intervienen en el proceso de realización de deberes de manera conjunta, en lugar de independiente (Flunger et al., 2017; Xu, 2022). En este sentido, la presente investigación tiene dos objetivos fundamentales: (a) identificar diferentes posibles perfiles de alumnado según su *implicación conductual* en los deberes escolares –cantidad de deberes completados de los prescritos por el profesorado, cantidad de tiempo dedicado y gestión del tiempo– en una muestra de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); y (b) analizar las diferencias en la *implicación afectivo-motivacional* –motivación intrínseca y ansiedad–, *cognitiva* –enfoque de trabajo profundo– y *rendimiento académico* para cada uno de los perfiles de implicación conductual identificados.

El fin último de este estudio no es otro que contribuir al diseño de propuestas de prescripción de deberes adaptadas a las características del o la estudiante de ESO. La pertinencia de estudiar esta población radica en que los alumnos y alumnas de educación secundaria, en comparación con los de primaria, suelen tener más libertad y autonomía para decidir dónde y cómo enfocar sus deberes, asumiendo una mayor capacidad para autogestionarse (Xu, 2012).

MÉTODO

Diseño de investigación

Se trata de una investigación empírica, llevada a cabo mediante una estrategia asociativa (Ato et al., 2013), dado que se persigue estudiar la relación funcional entre un conjunto de variables. Se utiliza un diseño de investigación no experimental con el objetivo de clasificar en grupos (estudio predictivo) y comparar los grupos en distintas variables externas (estudio comparativo).

Participantes

La muestra está integrada por 1935 estudiantes (51.2% mujeres) de ESO pertenecientes a 22 centros educativos (15 públicos y 7 privados-concertados) de Galicia y de Asturias (dos regiones del Norte de España). En cuanto a la distribución por cursos, en el momento de la realización del estudio, 550 participantes estaban en el 1º año (28.4%), 488 en el 2º (25.2%), 429 en el 3º (22.2%) y 468 en el 4º (24.2%).

El procedimiento para la selección de los participantes fue del siguiente modo. En primer lugar, se cursó una invitación para participar en este estudio a todos los centros educativos de ESO de cada una de las dos comunidades autónomas. Seguidamente, desde los centros educativos se envió un correo a las familias de todos los alumnos y alumnas implicados para conseguir su consentimiento. En consecuencia, los y las estudiantes participantes en el estudio fueron aquellos de los que se obtuvo tanto el permiso paterno como el suyo propio. Finalmente, los alumnos y alumnas productores de datos fueron todos aquellos con permiso de la familia y propio y que en el momento de la evaluación se encontraban en clase.

Variables e instrumentos

Las variables de la implicación conductual y afectivo-motivacional del alumnado con los deberes fueron medidas a través de la Encuesta sobre los Deberes Escolares

(EDE), un cuestionario ampliamente utilizado en diferentes estudios sobre los deberes escolares (véase, p. ej., Valle et al., 2019). Esta escala sigue un formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta. En concreto, se tomaron las siguientes medidas:

- *Implicación conductual con los deberes*: para conocer el grado de implicación conductual del alumnado en los deberes escolares, se recogió información sobre la cantidad de deberes realizados por el alumnado de los prescritos por el profesorado, el tiempo que dedican a su realización y la gestión eficaz de ese tiempo:
 - *Cantidad de deberes completados de los asignados por el personal docente*: se evaluó mediante la respuesta a un ítem: «De los deberes que ponen los profesores ¿cuántos haces normalmente?». La escala de respuesta presentaba cinco opciones, donde 1 = ninguno, 2 = algunos, 3 = la mitad, 4 = casi todos, 5 = todos.
 - *Tiempo dedicado a los deberes*: se evaluó a través de un ítem con la siguiente formulación: «¿Cuánto tiempo suelas dedicar cada día a hacer los deberes?». Las opciones de respuesta eran 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.
 - *Gestión del tiempo dedicado a los deberes*: se evaluó a través de la respuesta a un ítem: «Cuando empiezo a hacer los deberes, me concentro y no pienso en otra cosa hasta que termino». Las opciones de respuesta iban desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre).
- *Implicación afectivo-motivacional con los deberes*: para conocer el compromiso motivacional y emocional del alumnado con los deberes escolares, se recogió información acerca de la motivación intrínseca y la ansiedad asociada a la realización de estas tareas utilizando las subescalas de la EDE para cada variable, que siguen un formato Likert con cinco opciones de respuesta, de 1 (totalmente falso) a 5 (totalmente cierto):
 - *Motivación intrínseca*: para saber si los estudiantes adoptan las razones y motivos vinculados con el disfrute, satisfacción y aprendizaje cuando realizan los deberes escolares, se midió su motivación intrínseca a través de ocho ítems: p. ej., «Hacer los deberes me ayuda a comprender lo que se está dando en clase». La fiabilidad de la escala es adecuada ($\alpha = .86$; $\omega = .88$; $AVE = .52$). La validez estructural también es adecuada ($\chi^2 = 179.998$, $p < .001$; $CFI = .988$; $TLI = .981$; $SRMR = .028$).
 - *Ansiedad*: se midió el grado de ansiedad asociado a la realización de los deberes por parte del alumnado mediante cuatro ítems: p. ej., «Solo pensar en hacer los deberes me pone nervioso». A pesar del número reducido de ítems de esta escala, los datos obtenidos indican una adecuada

fiabilidad ($\alpha = .79$; $\omega = .82$; AVE = .63) y una adecuada validez estructural ($\chi^2 = 69.014$, $p <.001$; CFI = .987; TLI = .960; SRMR = .031).

Por otro lado, para medir el grado de implicación cognitiva del alumnado con los deberes escolares, se aplicó el *Inventario de Procesos de Estudio* (IPE) (Rosário et al., 2006). En concreto, como variable se ha tomado la adopción de un enfoque de trabajo profundo por parte de los estudiantes durante la ejecución de los deberes:

— *Enfoque de trabajo profundo con los deberes*: la forma en la que los estudiantes se aproximan a los deberes y las estrategias que adoptan para completarlos se evaluó mediante seis ítems: p. ej., «Antes de ponerme a hacer los deberes suelo pensar si tengo claro lo que se ha dado en clase y, si no es así, repaso la lección antes de comenzar». Se utilizó una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta desde 1 (totalmente falso) hasta 5 (totalmente cierto). Tanto la fiabilidad de la escala como la validez estructural son apropiadas: fiabilidad ($\alpha = .83$; $\omega = .83$; AVE = .55) y validez estructural ($\chi^2 = 32.579$, $p <.001$; CFI = .982; TLI = .966; SRMR = .027).

En cuanto al *rendimiento académico*, este se obtuvo calculando el promedio de las calificaciones obtenidas por los participantes en Lengua y Matemáticas. El formato de respuesta va desde 1 hasta 5 (1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien, 4 = notable; 5 = sobresaliente). Se han elegido estas dos materias porque son comunes a los cuatro cursos estudiados y tienen un mayor peso dentro del currículo académico de ESO.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos durante el horario escolar, previo consentimiento del equipo directivo y del personal docente tutor, de las familias y de los y las estudiantes. Los cuestionarios se aplicaron en un único momento temporal y los participantes contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a las escalas aplicadas. De acuerdo con las recomendaciones del Comité de Ética de la Universidade da Coruña y de los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki, los datos obtenidos fueron utilizados únicamente con fines estadísticos, respetando la confidencialidad de la información recogida y el anonimato del alumnado participante.

Análisis de datos

Los datos fueron tratados mediante técnicas analíticas distintas según el objetivo del estudio. En primer lugar, se analizaron diversas propiedades de las medidas tomadas (estadísticos descriptivos, correlaciones, medidas de normalidad). En

segundo lugar, para abordar el primer objetivo, se llevaron a cabo Análisis de Perfiles Latentes (*Latent Profile Analysis* –LPA–) con el programa MPlus, versión 7.11 (Muthén & Muthén, 1998-2012). Siguiendo las recomendaciones comúnmente establecidas en LPA (Lanza et al., 2003), 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), además del 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. Las clases pequeñas (las que contienen menos de 5% de la muestra), con frecuencia se consideran clases espurias, condición que indicaría la extracción de un número excesivo de perfiles (Hipp & Bauer, 2006). Con el fin de comprobar la precisión clasificatoria del modelo seleccionado, se tomaron en consideración el cálculo de las probabilidades a posteriori y el valor de entropía. Este estadístico oscila entre cero y uno, siendo los valores más próximos a uno un indicador de una mejor precisión clasificatoria.

Para el abordaje del segundo objetivo, siguiendo las indicaciones de Vermunt y Magidson (2021), en el mismo modelo de Análisis de Perfiles Latentes, se utilizó la opción AUXILIAR, con «e-setting», para analizar la relación entre los perfiles identificados y las variables dependientes (motivación intrínseca, ansiedad, enfoque profundo, rendimiento académico). Cuando la prueba χ^2 indicó diferencias estadísticamente significativas entre clases o perfiles, se realizaron las comparaciones de medias por pares. Para la interpretación de los tamaños del efecto se utilizará el criterio establecido por Cohen (1988), según el cual, un efecto es pequeño cuando $d = 0.20$, medio cuando $d = 0.50$ y grande cuando $d = 0.80$.

RESULTADOS

Análisis descriptivos y correlacionales

En la Tabla 1 se pueden ver los descriptivos, asimetría y curtosis de las variables objeto de estudio, así como las correlaciones entre estas variables. Tal y como se puede apreciar, los valores de asimetría y curtosis reflejan una distribución normal de las variables (Finney & DiStefano, 2013).

Como se aprecia en la matriz (Tabla 1), en primer lugar, las correlaciones entre las variables incluidas en el estudio son estadísticamente significativas –excepto la relación entre el tiempo dedicado a realizar los deberes y la ansiedad–. En segundo

lugar, se observan relaciones positivas entre las tres variables utilizadas para el análisis de perfiles latentes –cantidad de deberes realizados de los prescritos, tiempo dedicado a la realización de los deberes y gestión del tiempo dedicado–. Asimismo, estas tres variables mantienen relaciones positivas con tres de las variables externas –motivación intrínseca, enfoque profundo y rendimiento académico– y negativa con la ansiedad.

Tabla 1

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

	1	2	3	4	5	6	7
1. Cantidad	–						
2. Tiempo dedicado	.41*	–					
3. Gestión del tiempo	.38*	.17*	–				
4. Motivación intrínseca	.41*	.25*	.37*	–			
5. Ansiedad	-.14*	-.01	-.18*	-.07*	–		
6. Enfoque profundo	.30*	.18*	.26*	.42*	-.07*	–	
7. Rendimiento académico	.35*	.12*	.21*	.19*	-.21*	.10*	–
<i>M</i>	4.08	3.14	3.22	3.44	1.64	3.04	2.65
<i>DT</i>	1.03	1.15	1.07	0.82	0.79	0.52	1.29
Asimetría	-1.12	-0.08	-0.25	-0.51	1.55	-0.38	0.24
Curtosis	0.47	-0.80	-0.50	-0.04	2.47	4.84	-1.25

Nota. Escala de medida de las variables: 1 mínimo, 5 máximo. * $p < .01$.

Identificación de los perfiles de implicación conductual con los deberes escolares

Las clases latentes fueron ajustadas en base a tres variables: cantidad de deberes realizados de los prescritos, tiempo dedicado a la realización de estos deberes y gestión del tiempo empleado. 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 –según la información aportada por los criterios de evaluación del ajuste–. En este caso se detuvo el proceso con el ajuste de un modelo de cuatro clases latentes. Los resultados del ajuste de los modelos se pueden ver en la Tabla 2.

Se detuvo el ajuste de modelos en el de cuatro clases en base a varias razones. En primer lugar, aunque los estadísticos AIC, BIC y SSA-BIC son menores que el de tres clases, el estadístico LMRT, al no ser estadísticamente significativo

(LMRT = 2531.627; $p = .119$), indica que el modelo de cuatro clases no añade una clasificación mejor que el de tres clases. En segundo lugar, el modelo de tres clases es más parsimonioso que el de cuatro clases –el cuarto grupo no es más que un subgrupo de una de las tres clases del modelo anterior–. En tercer lugar, la entropía del modelo seleccionado es excelente, lo que indica que la precisión clasificatoria –de los sujetos dentro de las clases– de este modelo de tres clases es muy buena. De hecho, la probabilidad de asignación de los sujetos a las clases es óptima: clase 1 = 1.000, clase 2 = 1.000, clase 3 = .997.

Tabla 2*Resultados del ajuste de modelos de clases latentes*

	Modelos de clases latentes		
	M2	M3	M4
AIC	15669.396	15010.700	12403.442
BIC	15725.074	15088.650	12503.664
SSA-BIC	15693.304	15044.171	12446.477
LMRT	1117.291	645.377	2531.627
(p de LMRT)	(.000)	(.000)	(.1192)
Entropía	.941	.991	1.000
NG $n < 5\%$	0	0	0

Nota. M2 = Modelo de dos clases latentes, ... M4 = Modelo de cuatro 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; LMRT = Prueba formal de la razón de máxima verosimilitud ajustada de Lo et al. (2001).

Descripción de los perfiles de implicación conductual con los deberes escolares

En la Tabla 3 se incluyen las puntuaciones medias (directas y estandarizadas), errores estándar e intervalos de confianza de los tres perfiles de implicación conductual en los deberes escolares. Asimismo, en la Figura 1 se aporta la representación gráfica de los tres perfiles en base a las puntuaciones estandarizadas en las tres variables (puntuaciones Z: $M = 0$, $DE = 1$).

Para la descripción de los perfiles se tienen en cuenta tanto las puntuaciones directas (1: mínimo; 5: máximo) como las estandarizadas (entre 0.5 y -0.5: media; entre 0.5 y 1.0: alta; entre -0.5 y -1.0: baja; mayor de 1.0: muy alta; mayor de -1.0: muy baja). Teniendo en cuenta lo anterior, el perfil 1 se caracteriza por puntuaciones moderadamente altas en las tres variables de compromiso conductual en los deberes

escolares (especialmente en la cantidad de deberes realizados de los prescritos). Este grupo se puede considerar como el perfil eficiente en su compromiso conductual en los deberes, y que denominaremos como estudiantes con un *compromiso medio-alto* (Grupo CM-A). De acuerdo con el promedio de puntuaciones directas obtenidas en cada variable y de su posición en la escala de respuesta tipo Likert, los estudiantes que conforman este perfil se caracterizan por realizar todos los deberes que prescriben sus profesores, por dedicar un promedio de una hora y media diaria a hacer los deberes y, además, por concentrarse casi siempre en su realización. Este grupo está constituido por el 42.07% de estudiantes de la muestra total (41.36% son mujeres), distribuidos por curso de la siguiente manera: 38.70% (1º), 30.46% (2º), 16.71% (3º), 14.13% (4º).

Tabla 3

Descripción de los perfiles de implicación conductual en los deberes

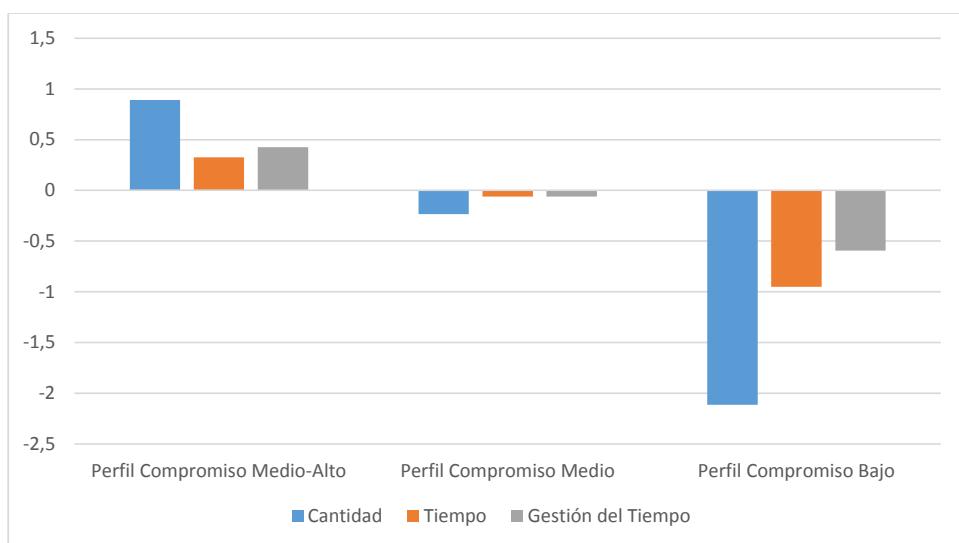
	Media puntuaciones directas (puntuaciones Z)	Errores estándar	Intervalos de confianza	
			LO 5%	UP 5%
Perfil 1 (clase 1: n = 814; 42.07%)				
Cantidad de deberes	5.00 (0.89)	0.00 (0.00)	4.99(0.89)	5.00(0.89)
Tiempo dedicado	3.53 (0.33)	0.04 (0.03)	3.44(0.28)	3.62(0.38)
Gestión del tiempo	3.63 (0.43)	0.03 (0.04)	3.54(0.37)	3.72(0.49)
Perfil 2 (clase 2: n = 229; 11.83%)				
Cantidad de deberes	1.88 (-2.11)	0.02 (0.02)	1.82(-2.15)	1.94(-2.08)
Tiempo dedicado	2.09 (-0.95)	0.07 (0.07)	1.90(-1.06)	2.27(-0.84)
Gestión del tiempo	2.43 (-0.59)	0.07 (0.08)	2.26(-0.72)	2.60(-0.46)
Perfil 3 (clase 3: n = 892; 46.10%)				
Cantidad de deberes	3.85 (-0.23)	0.01 (0.01)	3.82(-0.25)	3.88(-0.22)
Tiempo dedicado	3.08 (-0.06)	0.04 (0.03)	2.98(-0.11)	3.17(-0.01)
Gestión del tiempo	3.05 (-0.06)	0.03 (0.04)	2.97(-0.12)	3.13(-0.00)

El perfil 2 se caracteriza por puntuaciones muy bajas en la cantidad de deberes realizados y moderadamente bajas en el tiempo dedicado a los deberes y en la gestión del tiempo. Este grupo puede considerarse como el perfil poco eficiente en el compromiso conductual en los deberes, y que denominaremos estudiantes con un *compromiso bajo* (Grupo CB). Los estudiantes que integran este perfil se caracterizan por realizar muy pocos de los deberes que prescriben sus profesores,

por dedicar un promedio de media hora diaria a hacer los deberes y por concentrarse casi nunca o pocas veces en su realización. Del total de la muestra, el perfil CB está constituido por el 11.83% de estudiantes (46.4% son mujeres), distribuidos por curso de la siguiente manera: 15.72% (1º), 18.34% (2º), 27.07% (3º), 38.87% (4º).

Figura 1

Representación gráfica de los perfiles de compromiso conductual en los deberes escolares (puntuaciones Z)



El perfil 3 se caracteriza por puntuaciones medias en las tres variables de compromiso conductual en los deberes escolares. Este grupo puede considerarse como el perfil moderadamente eficiente, y que denominaremos estudiantes con un *compromiso medio* (Grupo CM). En otras palabras, los estudiantes que conforman este perfil se caracterizan por realizar casi todos los deberes que les prescriben sus profesores, por dedicar un promedio de entre una hora y una hora y media diaria a hacer los deberes y por concentrarse solo a veces en su realización. Este perfil está constituido por el 46.10% de estudiantes de la muestra total (51.33% son mujeres), distribuidos por curso de la siguiente manera: 23.88% (1º), 23.32% (2º), 27.02% (3º), 25.78% (4º).

Relación entre los perfiles conductuales y las variables externas –variables afectivo-motivacionales, enfoque de trabajo profundo y rendimiento académico–

En la Tabla 4 se aportan los estadísticos descriptivos (medias y errores de estimación) correspondientes a las cuatro variables dependientes dentro de cada perfil conductual.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos en motivación intrínseca, ansiedad, enfoque profundo y rendimiento académico para cada uno de los tres perfiles

	Motivación Intrínseca		Ansiedad		Enfoque Profundo		Rendimiento Académico	
	M	E.S.	M	E.S.	M	E.S.	M	E.S.
Grupo CM-A	3.722	0.026	1.513	0.025	3.163	0.018	3.203	0.043
Grupo CM	3.294	0.026	1.770	0.029	3.006	0.017	2.293	0.039
Grupo CB	2.802	0.055	1.816	0.057	2.773	0.037	1.935	0.071

Nota. M (Media), E.S. (Error estándar), CM-A (Compromiso Medio-Alto), CM (Compromiso Medio), CB (Compromiso Bajo).

Las pruebas de igualdad de medias entre clases (perfiles conductuales), utilizando imputaciones múltiples basadas en la probabilidad posterior (con 2 grados de libertad para la prueba total y 1 grado de libertad para las pruebas por pares) mostraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en las cuatro variables externas. En concreto, a nivel global, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para la motivación intrínseca ($\chi^2 = 277.228, p < .001, d = 0.818$), para la ansiedad ($\chi^2 = 54.941, p < .001, d = 0.342$), para el enfoque profundo de estudio ($\chi^2 = 103.521, p < .001, d = 0.476$) y para el rendimiento académico ($\chi^2 = 337.783, p < .001, d = 0.919$). En el caso de la motivación intrínseca y del rendimiento académico el tamaño de las diferencias es grande, medio para el enfoque profundo de estudio y pequeño para la ansiedad. Finalmente, según se puede observar en la Tabla 5, dentro de cada variable dependiente las tres comparaciones por pares resultaron estadísticamente significativas, excepto en el caso de la ansiedad en la que la comparación entre los grupos bajo y medio en compromiso conductual no resultó estadísticamente significativa ($\chi^2 = 0.520, p > .05$).

Tabla 5
Comparaciones múltiples

	χ^2	<i>p</i> <	<i>d</i>
Motivación Intrínseca			
CM-A vs CB	225.261	< .001	1.049
CM-A vs CM	132.989	< .001	0.582
CB vs CM	64.529	< .001	0.494
Ansiedad			
CM-A vs CB	23.579	< .001	0.304
CM-A vs CM	45.352	< .001	0.331
CB vs CM	0.520	.471	-----
Enfoque Profundo			
CM-A vs CB	89.147	< .001	0.611
CM-A vs CM	42.287	< .001	0.319
CB vs CM	32.266	< .001	0.344
Rendimiento Académico			
CM-A vs CB	229.882	< .001	1.063
CM-A vs CM	241.074	< .001	0.811
CB vs CM	19.168	< .001	0.264

Nota. CM-A (Compromiso Medio-Alto), CM (Compromiso Medio), CB (Compromiso Bajo).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten identificar tres grupos de estudiantes que muestran perfiles diferentes de implicación conductual en los deberes escolares—compromiso medio-alto, compromiso medio y compromiso bajo—producto de las distintas combinaciones que hacen de la cantidad de tareas completadas—de las prescritas por el profesorado—, el tiempo que dedican a su realización y la gestión de ese tiempo. Estos resultados no coinciden del todo con los aportados por otras investigaciones (p. ej., Estévez et al., 2023; Valle et al., 2019; Xu, 2022), aunque en estos casos no se había tenido en cuenta la cantidad de deberes realizados. Por tanto, parece que al introducir la cantidad de deberes realizados de los prescritos por el profesorado, se aprecia una diferenciación más clara entre los perfiles que cuando se atiende únicamente a la cantidad y gestión del tiempo (Estévez et al., 2023).

Los datos aportados por el presente estudio sugieren que hacer *todos los deberes* que prescribe el profesorado, dedicar un promedio de *una hora y media* a hacerlos y *gestionar bien ese tiempo* (Grupo CM-A), podría ser la combinación que se evidencia más adaptativa y eficiente. Efectivamente, este Grupo de Compromiso Medio-Alto parece ser el más motivado intrínsecamente para hacer los deberes, el que adopta un enfoque de trabajo más profundo y el que alcanza un mayor rendimiento académico, sosteniendo niveles más bajos de ansiedad ante los deberes.

Por el contrario, hacer *solo algunos deberes* de los prescritos, dedicar un promedio de *media hora* a hacerlos y *gestionar ineficazmente ese tiempo* podría ser la opción menos adaptativa y menos eficiente (Grupo CB). Este Grupo de Compromiso Bajo reuniría a los participantes con más baja motivación intrínseca y menos enfoque profundo a la hora de abordar los deberes, con el rendimiento más bajo y con las mayores tasas de ansiedad ante los deberes.

Se obtiene también un perfil de Compromiso Medio (Grupo CM), que se caracteriza por hacer *casi todos* los deberes de los prescritos, por dedicar *entre una hora y una hora y media* de tiempo a hacerlos y por *gestionar ese tiempo solo parcialmente*. Este perfil obtiene puntuaciones inferiores al Grupo de Compromiso Medio-Alto y superiores al Grupo de Compromiso Bajo en motivación intrínseca, en rendimiento y a la hora de enfrentarse a las tareas desde un enfoque profundo, excepto en ansiedad que puntúa más alto que el Grupo de CM-A y más bajo que el Grupo de CB.

Atendiendo a los resultados de este trabajo, el nivel de compromiso conductual del alumnado podría vincularse a un patrón afectivo-motivacional, cognitivo y de rendimiento específico. En este sentido, la motivación intrínseca hacia los deberes, la adopción de un enfoque de trabajo durante su ejecución y el rendimiento podrían asociarse con un compromiso conductual medio-alto con los deberes. En estudios anteriores ya se evidenció un perfil de estudiantes que completaban más deberes y obtenían las puntuaciones más altas en matemáticas (Xu & Núñez, 2023). Así, la adopción de un enfoque profundo a la hora de hacer los deberes (Valle, Pan, Regueiro, et al., 2015) incrementaría la percepción de valor de estas tareas y contribuiría a una mejor gestión del proceso de realización de las mismas en el hogar, asociándose, en general, a mejores resultados (Magalhães et al., 2020). Por otra parte, se observa que solo entre los estudiantes más comprometidos conductualmente (Grupo CM-A), que sostienen los niveles más elevados de motivación intrínseca y adoptan los enfoques más profundos de trabajo con los deberes, mantienen bajas tasas de ansiedad, mientras que los otros dos perfiles caracterizados por niveles medios y bajos en motivación intrínseca y enfoque profundo no evidenciarían diferencias.

Por último, cabe destacar que la combinación de una adecuada implicación conductual, el uso de un enfoque profundo y estar motivado a la hora de realizar

los deberes se asocia a un mayor rendimiento académico y menor ansiedad hacia las tareas escolares. Esto se traduce en que dedicar poco tiempo a los deberes no es garantía de eficiencia, sobre todo si se gestiona mal el tiempo. En definitiva, cuando el estudiante se encuentra interesado en trabajar sobre los deberes con el propósito de aprender y, además, confía en que podría serle de utilidad para tal fin, ello redundaría en una implicación mayor y, fundamentalmente, de calidad (Rodríguez et al., 2020).

Parece, además, que los adolescentes con distintos perfiles motivacionales hacia los deberes, pero caracterizados por una orientación motivacional hacia el dominio o por la combinación de metas, presentan una implicación conductual mayor hacia estos que aquellos con un perfil con niveles bajos de orientación a metas u orientado a la evitación del aprendizaje y del rendimiento (Regueiro et al., 2016). Por otro lado, cuando la motivación de los estudiantes hacia los deberes es baja, se implican menos conductualmente con ellos y se muestran más ansiosos hacia su realización (Regueiro et al., 2016). En línea con estudios previos, aquí se reitera la relevancia para el alumnado de ESO entre un compromiso conductual alto, una motivación moderada, niveles de ansiedad bajos y un mayor rendimiento académico para garantizar una implicación de calidad.

Parece evidente que una orientación motivacional intrínseca ayudará al estudiante a mantener su sentido de eficacia personal frente a las experiencias de fracaso, le protegerá ante factores negativos como la ansiedad y le facilitará un mayor nivel de compromiso cognitivo y, en consecuencia, un mejor rendimiento.

De los resultados de este estudio podrían extraerse implicaciones educativas tanto para el profesorado como para las familias. En relación con las implicaciones educativas para el profesorado, el presente estudio se consolida en la necesidad de adecuar las tareas prescritas por los y las docentes a la diversidad del alumnado, partiendo particularmente de las características de los tres perfiles identificados. En concreto, se podría comenzar por acompañar a las alumnas y alumnos en la planificación del tiempo que destinan a realizar los deberes, especialmente para el alumnado en el Grupo de Compromiso Bajo, pero también para el de Compromiso Medio. Por otro lado, se debería incidir en el valor de las tareas para motivar al alumnado hacia su realización (Valle & Rodríguez, 2020), de nuevo y sobre todo en estos dos grupos de compromiso. En cuanto a las alumnas y alumnos del Grupo de Compromiso Medio-Alto, la asistencia debería orientarse al mantenimiento de esta implicación conductual con los deberes, por ejemplo, ofreciéndoles feedback de carácter motivador positivo (Fong et al., 2019) o variando la tipología de tareas propuestas (Valle & Rodríguez, 2020).

En cuanto a las implicaciones para las familias, sabemos que de las diferentes formas de implicación parental –p. ej., apoyo a la autonomía, apoyo al contenido, control, la frecuencia de la implicación o la combinación de los diferentes tipos–,

únicamente el apoyo a la autonomía tiene un efecto significativo y positivo en el rendimiento académico de los hijos (Xu et al., 2018). En concreto, las familias deberían ser capaces de promover autonomía en sus hijos, en cuanto a la gestión de la cantidad de tiempo que necesitan para realizar adecuadamente las tareas y cómo disminuir ese tiempo producto de una más eficaz gestión del mismo. En términos generales, dado que el control parental no suele ser una estrategia adecuada (p. ej., Núñez et al., 2015), las familias podrían ayudar a sus hijos a desarrollar habilidades para la autonomía, por ejemplo, pasando progresivamente de una regulación externa –de los padres y madres– a una autorregulación plena por parte de los hijos e hijas. Por ello, parece urgente ayudar a las familias a implicarse de manera óptima en el apoyo a la autonomía de las hijas e hijos a la hora de la realización de las tareas escolares, por ejemplo, mediante seminarios de formación de padres y madres que podrían ser impartidos por los propios centros educativos (Suárez et al., 2022).

LIMITACIONES

Aunque los resultados de la presente investigación muestran claras implicaciones teóricas y prácticas, existen algunas limitaciones que aconsejan tomar estos resultados con cierta cautela, así como la recomendación de futuras líneas de investigación que permitan profundizar en el análisis del fenómeno de estudio y, a la vez, eliminar potenciales sesgos actuales. Una limitación evidente es la medida de algunas de las variables mediante un único ítem. Igualmente, también constituye un evidente sesgo la toma de medidas únicamente mediante autoinforme. En futuras investigaciones podría minimizarse esta limitación utilizando otros procedimientos de medida. Asimismo, se considera de interés analizar dichas variables desde una perspectiva cualitativa, incluyendo, además, la visión de otros agentes implicados en el proceso de realización de los deberes, como son la familia y el personal docente. De esta manera se contribuiría al perfeccionamiento de los resultados obtenidos en el presente estudio y, consecuentemente, de las propuestas de prescripción de deberes.

AGRADECIMIENTOS

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman. <https://doi.org/10.1037/11578-000>
- Estévez, I., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Souto, A., & González-Sanmamed, M. (2018). Why students of Secondary Education complete more homework? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 15-21. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.222>
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp. 439-492). Information Age Publishing Inc.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A., & Schnyder, I. (2017). A person-centered approach to homework behavior: students' characteristics predict their homework learning type. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.07.002>
- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C., & 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>
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 247-258. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6952>
- Hickendorff, M., Edelsbrunner, P. A., McMullen, J., Schneider, M., & Trezise, K. (2018). Informative tools for characterizing individual differences in learning: Latent class, latent profile, and latent transition analysis. *Learning and Individual Differences*, 66, 4-15. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.001>
- Hipp, J. R., & 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>
- Kalenkoski, C. M., & Pabilonia, S. W. (2017). Does high school homework increase academic achievement? *Education Economics*, 25(1), 45-59. <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1178213>
- Lanza, S. T., & Cooper, B. R. (2016). Latent Class Analysis for Developmental Research. *Child Development Perspectives*, 10(1), 59-64. <https://doi.org/10.1111/cdep.12163>

- Lanza, S. T., Flaherty, B. P., & Collins, L. M. (2003). Latent class and latent transition analysis. En J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of psychology: research methods in psychology* (pp. 663-685). John Wiley & Sons, Inc.
- Lo, Y., Mendell, N. R., & 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>
- Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J., & Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: a systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & Education*, 152, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (s. f.). *Mplus user's guide* (6th ed.). Muthén & Muthén.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375-406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- OCDE. (2013). *PISA 2012 Results: what makes schools successful* (v. 4). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- Özyildirim, G. (2022). Time spent on homework and academic achievement: a meta-analysis study related to results of TIMSS. *Psicología Educativa*, 28(1), 13-21. <https://doi.org/10.5093/psed2021a30>
- Regueiro, B. (2018). *Metas académicas, deberes escolares y aprendizaje en estudiantes de secundaria* [Tesis Doctoral, Universidade da Coruña]. Repositorio Institucional de la Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/21560>
- Regueiro, B., Núñez, J. C., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Rosário, P. (2016). Motivational profiles in high school students: differences in behavioural and emotional homework engagement and academic achievement. *International Journal of Psychology*, 53(6), 449-457. <https://doi.org/10.1002/ijop.12399>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Freire, C., Ferradás, M. del M., & Rodríguez-Llorente, C. (2019). Relationship between students' prior academic achievement and homework behavioral engagement: the mediating/moderating role of learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1047. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01047>
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). Intrinsic motivation and perceived utility as predictors of student homework engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(2), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.11.001>

- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179. <http://hdl.handle.net/1822/11908>
- Suárez, N., Fernández, E., Regueiro, B., Rosário, P., Xu, J., & Núñez, J. C. (2022). Parental Involvement in Homework During Covid-19 Confinement. *Psicothema*, 34(3), 421-428. <https://doi.org/https://doi.org/10.7334/psicothema2021.532>
- Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M. del M., Guisande, M. A., & 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, 941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., & Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., & Nunes, A. R. (2015). Predicting approach to homework in Primary school students. *Psicothema*, 27(4), 334-340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.118>
- Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Regueiro, B., Freire, C., & 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., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology*, 7, 463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>
- Valle, A., & Rodríguez, S. (2020). *MITCA: homework implementation method*. Servicio de Publicaciones. Universidad de A Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497496360>
- Vermunt, J. K. & Magidson, J. (2021). How to perform three-step Latent Class Analysis in the presence of measurement non-invariance or differential item functioning. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 28(3), 356-364. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1818084>
- Vieites, T., Díaz-Freire, F. M., Rodríguez, S., Rodríguez-Llorente, C., & Valle, A. (2023). Effects of a homework implementation method (MITCA) on school engagement. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00743-z>
- Vieites, T., Regueiro, B., Rodríguez-Llorente, C., & 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. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/rie.544491>

- Xu, J. (2012). Predicting students' homework environment management at the secondary school level. *Educational Psychology*, 32(2), 183-200. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.635639>
- Xu, J. (2018). Reciprocal effects of homework self-concept, interest, effort, and math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 42-52. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.002>
- 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>
- Xu, J., Du, J., Wu, S., Ripple, H., & Cosgriff, A. (2018). Reciprocal effects among parental homework support, effort, and achievement? An empirical investigation. *Frontiers in Psychology*, 9(2334), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02334>
- Xu, J., & Núñez, J. C. (2023). Homework purposes in eighth grade students: Identifying student profiles and their relationship with homework effort, completion, and achievement. *Psicothema*, 35(2), 111-118. <https://hdl.handle.net/11162/247570>

