

Percepción familiar de las tareas escolares en función del agente responsable

Family perception of homework as a function of the responsible agent

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-581>

José Santiago Álvarez Muñoz

<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

Universidad de Murcia

M^a Ángeles Hernández Prados

<https://orcid.org/0000-0002-9740-6175>

Universidad de Murcia

Juan Antonio Gil Noguera

<http://orcid.org/0000-0003-3384-0607>

Universidad de Murcia

Resumen

Las controversias que ocasiona el tema de los deberes escolares, tanto en la familia como en los centros educativos, lo sitúan como uno de los focos de interés para la investigación educativa. Poniendo la mirada sobre la diversidad de agentes de apoyo a los que el estudiante puede recurrir, aspecto escasamente tratado, y considerando que éstos pueden influir en los procesos de realización de las tareas. Objetivo: Determinar la existencia de diferencias significativas en la percepción familiar de los beneficios, el desgaste emocional ocasionado, las competencias del hijo/a y la organización de los deberes escolares en función de la persona (familiar o no familiar) que se encarga del seguimiento y acompañamiento de las tareas escolares de los menores escolarizados. Método: Se llevó a cabo una investigación de metodología no experimental, correlacional

de corte cuantitativo-transversal, con el objetivo de analizar esta condición. Para ello se aplicó el cuestionario “El afrontamiento de las tareas escolares en la familia” a un total de 1787 familias de estudiantes de educación infantil (15,1%), primaria (48,7%) y secundaria (36,2%). Resultados: Estos revelaron que la persona que acompaña principalmente, en la realización de las tareas, es la madre y que, en base a las distintas figuras de apoyo (padres, madres, hermanos y hermanas o profesional externo), se establecen diferencias significativas en relación con la organización con las tareas, a la percepción de los beneficios que tienen los deberes escolares, a las competencias que tienen los estudiantes para hacer frente a las tareas y el desgaste emocional que pueden producir en la familia. Conclusiones: Se pone de manifiesto la necesidad de educar a las familias para que estos aprecien las tareas escolares como una tarea positiva para el aprendizaje del menor y una posibilidad de acercamiento familiar en la que estrechar lazos en lugar de ocasionar distanciamiento.

Palabras clave: familia, tareas escolares, relación padres e hijos, relación padres-escuela, acompañamiento familiar.

Abstract

The controversies caused by the subject of homework, both in the family and in educational centres, place it as one of the focuses of interest for educational research. It focuses on the diversity of support agents to which the student can turn, an aspect that has been scarcely dealt with, and considering that they can influence the homework completion process. Objective: To determine the perception of benefits, emotional exhaustion caused, the child's competences and the organisation of homework according to the family or non-family member who is the support agent. Method: A non-experimental, correlational, quantitative-cross-sectional research study was carried out with the aim of analysing this condition. For this purpose, the questionnaire “Coping with homework in the family” was applied to a total of 1787 families of infant (15.1%), primary (48.7%) and secondary (36.2%) school students. Results: The results revealed that the person who mainly accompanies, in the completion of homework, is the mother and that, based on the different support figures (fathers, mothers, brothers and sisters or external professional), significant differences are established in relation to the organisation with homework, the perception of the benefits of homework, the competences that students have to cope with homework and the emotional wear and tear that it can produce in the family. Conclusions: The need to educate families so that they see homework as a positive task for the child's learning and as a possibility of bringing the family closer together to strengthen ties instead of causing estrangement is evident.

Keywords: family, homework, parent-child relationship, parent-school relationship, family accompaniment.

Introducción

Existen distintas formas de denominación siendo “tareas académicas” la más empleada en el contexto científico y “deberes escolares” o “tareas para casa” las más comunes en la praxis educativa. Conceptualmente se entiende como la tarea adicional o suplementario que se asigna a los estudiantes para ser desarrollada fuera de clase que debe ser guiada y controlada por el plan de estudios (Pérez et al., 2020). Apoyándose en otros estudios, Valiente-Barroso et al. (2020) conciben los deberes escolares como “estrategias instructivas temporalmente fuera de la mediación docente que los estudiantes realizan sin el apoyo y la atención directa de éste” (p.152). Para Valle et al. (2021) no es el lugar, sino el momento temporal de realización el elemento que define a los deberes escolares, ya que tienen lugar fuera del horario lectivo.

Hablar de las tareas académicas es hacer necesariamente una mención explícita a la mediación e intervención familiar. Pocos recursos escolares tienen tanta trascendencia en el contexto familiar como los deberes escolares. De hecho, actúan como principal línea de unión entre ambos contextos y es uno de los temas más tratados en las tutorías a familias. Así pues, lejos de fomentar la participación, estos espacios de comunicación entre familia-escuela se destinan al seguimiento del estudio, rendimiento y comportamiento en el aula, especialmente, si este es problemático (García-Sanz et al., 2010; Rodríguez-Ruiz et al., 2019) en el ámbito nacional, mientras que internacionalmente se apuesta por una relación *partnership* de asociacionismo con una mirada focalizada en lo escolar y la otra en lo comunitario (Epstein, 1990; Hoover-Dempsey y Sandler, 1995; Mylonakou y Kekes, 2005).

Dentro de los modelos que analizan los deberes escolares destacan, tal y como señala Álvarez-Blanco (2019), el modelo de esferas superpuestas de Epstein (1990), el modelo de implicación parental de Hoover-Dempsey et al. (1995), el modelo de factores predictores de implicación parental de Grolnick et al. (1997) y el modelo Syneducation para fomentar la implicación parental en el proceso educativo elaborado por Mylonakou y Kebes (2005). Desde una perspectiva global, Trautwein et al. (2006) detallan las relaciones que se producen sobre el ambiente de aprendizaje, el comportamiento de la familia, las características del estudiantado, la motivación hacia los deberes y el comportamiento ante la tarea y su influencia en el rendimiento académico (Rosário et al., 2018), siendo este el que más se aproxima a nuestro estudio.

La implicación familiar y, más específicamente, el acompañamiento de las tareas académicas son dos de las variables esenciales que determinan de manera global el rendimiento escolar (Martínez-Vicente et al., 2020; Wilder, 2014), y así lo perciben la totalidad de la comunidad escolar, incluso el propio alumnado (Pérez et al., 2020; Pineda y Fraile, 2020). Centrándonos en el apoyo familiar en los deberes y el rendimiento académico, existe una gran controversia, llegando a no establecerse una asociación clara. Pese a la multitud de estudios señalados que reconocen que la implicación familiar contribuye a la mejora escolar, el metaanálisis realizado recientemente por Fernández-Alonso et al. (2022) concluye que la ayuda familiar en las tareas escolares no es predictora de buenos resultados académicos, aunque es probable que este fenómeno paradójico se deba a que existe una mayor participación de las familias cuando el alumnado presenta un bajo rendimiento escolar, dificultades de aprendizaje, problemas en la organización del estudio y las tareas o una baja motivación. De forma similar, la etapa con mayor volumen de tareas académicas en nuestro país es Educación Primaria, aunque se ha constatado la escasa utilidad de los deberes en la misma, además de no tener la certeza de su realización autónoma o si han sido realizados por algún familiar o el profesor particular (Bailén y Polo, 2016). Aun así, Nuñez et al. (2017) destacaron que una implicación indirecta, a través de la motivación, incide de forma más positiva en el rendimiento que con una participación más controladora. Todo ello, evidencia que la temática de los deberes escolares presenta elementos que requieren de análisis, estudio y clarificación, a pesar del amplio volumen de publicaciones al respecto. Quién acompaña en los deberes, el tipo de acompañamiento y cómo incide la persona que acompaña en la percepción sobre la utilidad o no de los mismos, son aspectos aún por delimitar.

La implicación o supervisión parental, como lo denominan Tan et al. (2020), es un constructo más amplio que saber la cantidad de deberes y comprobar su realización. Incluye, además, el establecimiento de normas, la preparación de los exámenes y el conocimiento de las relaciones sociales del menor. Los estudios sobre esta temática se focalizan, actualmente, en los efectos de dicha ayuda en el estudiantado, resaltando beneficios en el funcionamiento social, emocional y conductual (Pomerantz et al., 2007), la mejora del desarrollo de la motivación autónoma, así como de un mayor esfuerzo hacia la tarea y de la mejora de la participación en las tareas y en clase (Feng et al., 2019). De hecho, la funcionalidad

familiar, entendida como la cohesión, flexibilidad y comunicación entre los miembros familiares revierte positivamente tanto en la confianza, esfuerzo y comprensión que los estudiantes muestran en el desempeño de la tarea, así como en la aceptación, conciencia y reevaluación de las emociones (Orozco-Vargas et al., 2022). La influencia de la relación paternofilial en la realización de las tareas es tal, que se observa una repetición en el modelo de ayuda con las tareas escolares, de modo que progenitores autónomos derivan en hijos e hijas independientes (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022).

La mayoría de los modelos teóricos resaltan la corresponsabilidad de los progenitores o los tutores en los deberes, especialmente en el caso de los más pequeños pues conforme avanzan en el sistema escolar el estudiantado debe ganar en autonomía y asumir la responsabilidad principal de los mismos (Murillo y Martínez-Garrido, 2013). Contrariamente, los resultados obtenidos por Valiente-Barroso et al. (2020) confirman que los estudiantes reciben más ayuda por parte de las familias conforme avanzan en la escolaridad. Sin embargo, nos encontramos que son muy pocos estudios los que han considerado, por un lado, si se necesita o no apoyo, y por otro, el rol que desempeña la persona que asume el apoyo. Al respecto, Hernández-Prados y Gil-Noguera (2022) encontraron que el estudiantado suele hacer los deberes solo, de forma autónoma, sobre todo en hijos e hijas con progenitores que tienen estudios superiores, mientras que familias con un nivel académico menor prefieren que exista un apoyo de profesionales externos.

La percepción sobre la utilidad de los deberes es controvertida, pues algunos estudios resaltan los beneficios y competencias que el alumnado debe poner en práctica, atribuyéndole una positividad intrínseca (Sallee y Rigler, 2008; Tan et al., 2020), mientras que otros resaltan las dificultades de los mismos (Kohn, 2013), por lo que ha sido cuestionada, también, por los diversos colectivos de la comunidad escolar. Si bien los docentes los consideran un recurso adecuado para promover el aprendizaje, también señalan que el acompañamiento parental es el asunto más polémico, pues los alumnos deben trabajar de forma autónoma (Arias-Redondo, 2006), los progenitores perciben que el volumen de deberes es elevado, cuestionan su eficacia y utilidad, ya que son repetitivos, difíciles y aburridos, pero aun así le atribuyen beneficios (Feito-Alonso, 2020; Pérez et al., 2020), pese a generar caos en el clima familiar, conflicto, estrés y cierto malestar (Pressman et al., 2015).

Todo esto ha suscitado un inmenso debate y social que se evidenció destacadamente con la campaña de sensibilización que la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (*CEAPA*) inició sobre la necesidad de no colapsar con los deberes el tiempo vital-familiar de los estudiantes (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2018). De hecho, resulta difícil equilibrar el acompañamiento en los deberes con las actividades extracurriculares (Pressman et al., 2015). Los estudios sobre acompañamiento al alumnado en la realización de las tareas se han centrado principalmente en los padres y las madres (Murillo y Martínez-Garrido, 2013; Valiente-Barroso et al., 2020), y en menor medida, en la ayuda prestada por hermanos o hermanas o en la recibida por profesionales externos. Además, el acompañamiento parental se encuentra condicionado por el género, observándose una feminización de dicha función (Fernández-Freire et al., 2019; Lehner-Mear, 2021; Páez y Zúñiga, 2021; Valdés-Cuervo et al., 2022) e identificando una relación significativa entre las características maternas y la motivación hacia las tareas, de modo que un acompañamiento centrado en el aprendizaje autónomo y el rol activo del menor disminuye la implicación materna (Valdés-Cuervo et al., 2022). Por otra parte, para las madres las cuestiones escolares forman parte de tarea rutinaria de la vida familiar, pero se entienden como una actividad colectiva en la que los hermanos también pueden colaborar aprendiendo juntos a modelar hábitos de estudio y a gestionar el tiempo (Bempechat, 2019). Respecto al acompañamiento entre hermanos, Van der Kaap-Deeder et al. (2017) demostraron que no solo los padres y las madres son referentes en la realización de las tareas, sino que también encontraron que los hermanos y hermanas juegan un papel importante en el desarrollo de la autonomía, el control psicológico, la motivación y la mejora del rendimiento académico. Además, en el caso de los estudiantes de familias inmigrantes, en comparación con sus compañeros nacidos en el país, recurren más a sus hermanos que a sus progenitores para obtener ayuda con la tarea (Bempechat, 2019). Como contrapartida, los hermanos mayores que asumen el cuidado y acompañamiento escolar se sienten fatigados y estresados, les resulta más difícil concentrarse y su rendimiento escolar disminuye (Reimer y Hill, 2022).

Atendiendo a todo lo expuesto, no cabe duda de que nos encontramos ante una relación relevante y compleja, pues existe una multitud y diversidad de variables a contemplar, más allá de la cantidad o dificultad

que entrañan, así como distintas fuentes de información (principalmente del alumnado, profesorado y familias). Si bien el tópico de los deberes escolares ha generado una abundante investigación en los últimos años, la revisión de los estudios previos confirma que la variable, quién acompaña en los deberes, ha sido tratada de forma descriptiva y no protagónica como elemento de posible diferenciación. De esta forma, se establece como propósito principal conocer si existen diferencias significativas en la percepción familiar de las tareas escolares en función de la persona que es responsable del acompañamiento. Este se articula en una serie de objetivos específicos que demarca la organización y exposición de los resultados, estos son:

- Comprobar si existen diferencias en la dificultad, cantidad y modalidad de las tareas escolares de acuerdo a la persona que realiza el acompañamiento.
- Averiguar si los beneficios y competencias que se le atribuyen a los deberes escolares varían significativamente en función del agente de apoyo.
- Comprobar si las limitaciones y el desgaste emocional familiar depende significativamente del responsable del acompañamiento en las tareas escolares.

Método

El estudio corresponde a una perspectiva cuantitativa de tipo descriptivo-explicativo, comparativo y no experimental. Se aplicó la técnica de encuesta desde un diseño transaccional, es decir, se llevó a cabo un análisis en un momento concreto (Sáez-López, 2017).

Muestra

En la presente investigación participaron 1787 familias con hijos/as matriculados en un centro educativo español en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, cumplimentado el cuestionario un 67,55% por las madres y un 32,45% por los padres. Tanto las madres ($M= 42,73$ años; $D. T= 12,49$) como los padres

(M= 44,70 años; D. T= 6,49) se encuentran en una edad media algo superior a los 40 años. En la muestra hay una participación de familias de todas las comunidades autónomas pero la Región de Murcia (21,3%), Andalucía (17,1%) y la Comunidad de Madrid (16,6%) resultan las más representativas. Más de la mitad de los padres (50,1%) y madres (65,5%) cuentan con estudios universitarios, en ambos géneros hay un 10,1% de nacionalidad extranjera y existe una disparidad respecto al ámbito laboral pues un 26,6% de las madres, frente al 13,0% de los padres, están en situación de paro. Por último, respecto a las variables académicas, por un lado, el 80,1% de los hijos e hijas asisten a centros públicos mientras que el 19,9% acuden a centros de titularidad privada-concertada y, por otro lado, cerca de la mitad de los progenitores tienen hijos/as en la etapa de Educación Primaria (48,7%), con una muestra también considerable de menores cursando en Educación Secundaria (36,2%), mientras que resulta bastante inferior aquellos que acuden a Educación Infantil (15,1%). Se establecen como únicos criterios para la inclusión en la investigación ser residente en España y tener hijos o hijas matriculados en Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria, seleccionando así la población participante desde un muestreo aleatorio no probabilístico.

Instrumento

El acompañamiento familiar en los deberes escolares se midió desde un cuestionario ad hoc, diseñado por medio de un proceso sistemático que incluye una búsqueda bibliográfica de los estudios nacionales e internacionales de los últimos cinco años indexados en las bases de datos Dialnet, WOS y Scopus y un proceso de validación de expertos en el que se siguió las siguientes fases: definición de los objetivos y el instrumento de evaluación, delimitación de las características para la constitución del grupo de expertos, realización de rondas de consulta y análisis de los datos obtenidos. De esta forma, participaron siete expertos cuatro profesoras en etapas educativas no universitarias con un rango de experiencia de cinco a diez años y tres profesoras universitarias expertas en metodología de la investigación educativa con un bagaje laboral de 10 a 20 años. Dichos expertos emitieron una valoración cuantitativa (escala tipo Likert de uno a cinco) y cualitativa respecto a cada una de las partes

y conjunto de los ítems del instrumento inicial diseñado. Los comentarios y valoraciones emitidos contribuyeron a la eliminación de ítems, modificación de redacción, inclusión de lenguaje inclusivo, inclusión de nuevos ítems, reestructuración de las dimensiones y la introducción de nuevas aclaraciones en la introducción del cuestionario. Tras dicho proceso, quedó elaborado el cuestionario final de la investigación titulado: “El afrontamiento de las tareas escolares en la familia”.

Este instrumento está conformado por 24 ítems los cuales eran valorados a partir de una escala tipo Likert de uno a cuatro que sigue la siguiente categorización: uno (nada), dos (poco), tres (bastante) y cuatro (mucho). La totalidad de los reactivos que conforman el cuestionario se agrupan en cuatro dimensiones:

- Organización (ítem 1 al 5): dificultad, cantidad, tareas grupales, tareas individuales y tareas digitales.
- Beneficios (ítem 6 al 11): evalúa las mejoras obtenidas por parte de los hijos/as a partir de las tareas escolares: aprendizaje y rendimiento, relaciones interpersonales, hábitos de estudios, actitud hacia la escuela, curiosidad e investigación y relaciones familiares.
- Competencias (ítem 12 al 19): se cuestiona sobre qué capacidades tienen los menores para este desempeño escolar, estas son: dominio de conocimientos, comprensión instrucciones, herramientas tecnológicas, organización del tiempo, asumir responsabilidades, esfuerzo, motivación y gestión emocional.
- Desgaste emocional (ítem 20 al 24): se mide el grado de malestar que genera a los progenitores desde los siguientes descriptores: incomodidad, agotamiento, incapacidad académica para ayudarles, conflicto familiar o falta de tiempo.

La validez del constructo quedó patente desde la aplicación de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) en el que la prueba de esfericidad de Barlett obtiene un valor perfecto ($p=,000$) y un coeficiente KMO categorizado como muy alto ($,910$), quedando representado cuatro factores que suponen el 60,33% de la varianza total obteniendo un valor superior a $,500$ en todas las cargas factoriales. Además, desde el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), de acuerdo a lo establecido por Kline (2005), se muestra una bondad de ajuste casi perfecta ($SB\chi^2 = 19855,006$;

$gI= 276$; $p=,000$; $CFI = 0,96$; $TLI = ,91$; $RMSEA = ,07$; $RMR= ,06$). Finalmente, en lo que respecta a la confiabilidad del instrumento, desde el uso del parámetro Alfa de Cronbach, se obtienen valores altos o muy altos a nivel global ($\alpha= ,880$) y por sus subdimensiones: organización ($\alpha= ,743$), beneficios ($\alpha= ,847$), competencias ($\alpha= ,911$) y desgaste emocional ($\alpha= ,830$) (Olson y Gorall, 2006).

Procedimiento

Para la composición de la muestra participante se estableció comunicación con los centros educativos y asociaciones de madres y padres por vía telemática a través del correo electrónico, estableciendo contacto con 50 de cada comunidad autónoma. En el mensaje se contiene la descripción completa de la investigación (objetivos, derechos de los participantes y el uso de los datos), la garantía del tratamiento anónimo de los datos y el cuestionario completo junto al enlace para invitar a las familias a su cumplimentación. Un total de 67 centros educativos aceptaron la invitación firmando un consentimiento informado en el que se aseguraba la confidencialidad de los datos y el anonimato del participante, siguiendo los principios marcados por el punto 8.2 de la normativa APA.

Análisis de datos

Inicialmente, los datos fueron recolectados a través de Microsoft Excel, por lo cual, se procedió a la transferencia de los mismos al paquete estadístico SPSS versión 25.0. Antes de llevar a cabo la comparación de las variables, se recodificaron todas las variables dependientes referidas de las cuatro dimensiones (24 ítems) para pasarlas de una escala 1 a 4, con cuatro categorías, a una variable dicotómica: por un lado, los que contestaron el valor uno y dos (nada y poco) y, por otro lado, los que seleccionaron el valor tres y cuatro (bastante y mucho). Tal acción posibilitó la obtención de las frecuencias de todas las variables dependientes a partir de una nueva agrupación en función de la percepción del agente que más ayuda en las tareas escolares.

Posteriormente, se obtuvieron las frecuencias (porcentajes) respecto a la cuestión de quién ayuda en las tareas escolares de los hijos e hijas.

Posteriormente, a través de la prueba de normalidad, se determinó que la muestra no sigue los supuestos de normalidad (*Kolmogorov-Smirnov*) y homocedasticidad (*Prueba de Levene*), por lo cual, se seleccionó la estadística no paramétrica. De esta forma, a fin de comparar dos variables categóricas nominales, la persona que ayuda en las tareas escolares y los ítems de las dimensiones de organización, beneficios, competencias y desgaste emocional, se usó la *prueba Chi-Cuadrado* con un nivel de significación $\alpha = 0,05$. Finalmente, a fin de determinar la intensidad de las asociaciones encontradas, se aplicó el parámetro *V de Cramer*.

Resultados

En la Tabla I se muestran los datos estadísticos respecto a las frecuencias de las categorías de la variable principal de estudio para la identificación de las diferencias significativas: ¿Quién ayuda en las tareas escolares? Las familias participantes señalan a las madres, con bastante distancia del resto, como el principal agente de apoyo (64,9%). Aquellas familias que consideran que sus hijos/as no requieren de ayuda (17,3%) son superiores respecto a las que indican al padre (12,5%). La proporción de los que cuentan con la colaboración de los hermanos (2,5%) o un profesional externo (2,7%) es mínima en comparación al resto de valores porcentuales comentados previamente.

Los resultados de la relación entre el agente que ayuda y la consideración de las familias respecto a los ítems de la dimensión de la organización de las tareas escolares, mostrados en la Tabla II, evidencian diferencias significativas respecto a la frecuencia de tareas escolares grupales

TABLA I. Frecuencia agentes que se encargan de la ayuda en las tareas escolares

¿Quién ayuda?	Frecuencia	Porcentaje (%)
Padre	224	12,5
Madre	1160	64,9
Hermanos	44	2,5
Profesional externo	49	2,7
No requiere ayuda	310	17,3

Fuente: Elaboración propia

TABLA II. Prueba Chi-cuadrado de la asociación entre la dimensión de organización de las tareas escolares y el agente de apoyo

Categoría Organización	¿Quién ayuda?	Consideración		X ²	p	V de Cramer
		Baja n (%)	Alta n (%)			
Cantidad de tareas escolares	Padre	76 (33,0)	148 (67,0)	14,408	,275	-
	Madre	426 (36,7)	734 (62,3)			
	Hermanos	10 (22,7)	34 (77,3)			
	Profesional	14 (28,6)	35 (71,4)			
	No requiere	108 (33,8)	202 (66,2)			
Dificultad de las tareas escolares	Padre	209 (83,3)	15 (16,7)	18,302	,107	-
	Madre	1097(94,6)	63 (5,6)			
	Hermanos	27 (61,4)	17 (38,6)			
	Profesional	27 (55,1)	22 (44,9)			
	No requiere	221 (71,3)	89 (28,7)			
Cantidad Tareas escolares grupales	Padre	209 (93,3)	15 (6,7)	53,993	,000**	,100
	Madre	1097 (94,6)	63 (5,5)			
	Hermanos	36 (81,8)	8 (18,2)			
	Profesional	46 (93,8)	3 (6,2)			
	No requiere	289 (93,3)	21 (6,8)			
Cantidad Tareas escolares individuales	Padre	50 (22,3)	1074 (77,7)	10,417	,579	-
	Madre	259 (22,3)	901 (77,7)			
	Hermanos	10 (22,7)	34 (77,3)			
	Profesional	7 (14,3)	42 (85,7)			
	No requiere	61 (19,6)	249 (80,4)			
Tareas escolares digitales	Padre	63 (28,1)	161 (71,9)	34,628	,001**	,080
	Madre	378 (32,6)	782 (77,4)			
	Hermanos	8 (18,1)	36 (81,9)			
	Profesional	11 (22,4)	38 (77,6)			
	No requiere	57 (18,4)	253 (81,6)			

* = p< ,050; ** p< ,010

Fuente: Elaboración propia

(X² =53,993, p =,000) y tareas escolares digitales (X² =34,628, p =,001), siendo superior al nivel de significación mínimo ,050 en el resto de ítems. En el primero de los casos, respecto a las tareas grupales, en función de

la consideración del agente de apoyo, en todos los agentes se identifica una consideración baja de la cantidad de este tipo de deberes, aunque esta resulta menos pronunciada en aquellas familias que identifican al hermano como principal apoyo. En relación con las tareas digitales, aquellas familias que perciben al padre o la madre como principal agente identifican una menor cantidad de tareas escolares digitales que aquellas que consideran como agente a los hermanos, un profesional externo o ninguno. No obstante, en todos los ítems, la fuerza de asociación es débil al percatarse que el valor V de Cramer es inferior a ,200.

A partir del estadístico Chi-Cuadrado de Pearson, analizando los datos expuestos en la Tabla III, se hallan diferencias significativas en función de la consideración de las familias del agente de apoyo en las tareas escolares con los siguientes beneficios derivados de las tareas escolares: mejora de la relación con los compañeros ($X^2 = 54,990$, $p = ,000$), desarrollo de hábitos de trabajo ($X^2 = 22,730$, $p = ,030$) y progreso en la actitud de iniciativa y emprendimiento en el ámbito académico ($X^2 = 65,172$, $p = ,000$). Analizando las frecuencias en las asociaciones significativas, tanto en los hábitos de trabajo, la relación con los compañeros como en la iniciativa y emprendimiento, son las familias que perciben al hermano o al profesional externo como principal agente aquellas que tienen una mayor identificación de estos beneficios. Respecto al valor V de Cramer, se determinan relaciones más consistentes respecto a la relación de los compañeros y la mayor iniciativa y emprendimiento en lo académico dado que los valores se sitúan cerca del valor de moderado (,200). Por último, señalar que no hay una relación de significación en función del agente de apoyo percibido por las familias respecto al progreso en el ámbito académico, la actitud positiva a la escuela o la mejora de las relaciones familiares.

Por medio del análisis de distribución a través del estadístico de Chi-Cuadrado de Pearson se encontró una importante relación de significación entre la identificación familiar del agente de apoyo en las tareas escolares de sus hijos e hijas y el grado de capacidades que tienen los menores para afrontar este deber educativo como se puede observar en la Tabla IV. De hecho, el valor de significación es máximo ($p < ,01$) en todas las categorías de la dimensión, aunque, de acuerdo al valor V de Cramer, estas diferencias son de mayor intensidad en las siguientes capacidades: responsabilidad (V de Cramer = ,206), organización del tiempo (V de Cramer = ,215) y la habilidad tecnológica

TABLA III. Prueba Chi-cuadrado de la asociación entre la dimensión de beneficios de las tareas escolares y el agente de apoyo

Categoría Beneficios	¿Quién ayuda?	Consideración		X ²	p	V de Cramer
		Baja n (%)	Alta n (%)			
Académico	Padre	118 (53,7)	106 (46,3)	10,436	,578	-
	Madre	609 (52,5)	551 (47,5)			
	Hermanos	20 (45,4)	24 (54,6)			
	Profesional	19 (38,5)	30 (61,5)			
	No requiere	147 (47,4)	163 (52,6)			
Relación con los compañeros	Padre	183 (81,7)	41 (18,3)	64,990	,000**	,186
	Madre	1091 (85,4)	167(14,6)			
	Hermanos	28 (63,6)	16 (36,4)			
	Profesional	39 (75,5)	10 (24,5)			
	No requiere	207 (66,8)	103 (33,2)			
Hábitos de trabajo	Padre	113 (50,5)	111 (49,5)	22,730	,030*	,067
	Madre	525 (46,1)	635 (53,9)			
	Hermanos	20 (45,4)	24 (54,6)			
	Profesional	16 (32,6)	33 (67,3)			
	No requiere	138 (44,5)	172 (55,5)			
Actitud a la escuela	Padre	128 (57,1)	96 (42,9)	21,012	,057	-
	Madre	669 (57,7)	491 (42,3)			
	Hermanos	22 (50)	22 (50)			
	Profesional	25 (51,1)	24 (48,9)			
	No requiere	160 (51,6)	150 (48,4)			
Iniciativa y emprendimiento	Padre	130 (58,1)	94 (41,9)	65,172	,000**	,191
	Madre	708 (61,9)	452 (39,0)			
	Hermanos	23 (52,3)	21 (37,7)			
	Profesional	24 (48,9)	25 (51,1)			
	No requiere	126 (40,6)	184 (59,4)			
Relaciones familiares	Padre	132 (58,9)	92 (41,1)	18,600	,099	-
	Madre	658 (56,7)	502 (43,3)			
	Hermanos	17 (38,7)	27 (61,4)			
	Profesional	24 (48,9)	25 (51,1)			
	No requiere	184 (59,4)	126 (40,6)			

* = p< ,050; ** p< ,010

Fuente: Elaboración propia

TABLA IV. Prueba Chi-cuadrado de la asociación entre la dimensión de capacidades de las tareas escolares y el agente de apoyo

Categoría Capacidades	¿Quién ayuda?	Consideración		X ²	p	V de Cramer
		Baja n (%)	Alta n (%)			
Dominio Conocimientos	Padre	88 (39,3)	136 (60,7)	83,092	,000**	,198
	Madre	492 (47,6)	668 (52,4)			
	Hermanos	18 (40,9)	26 (59,1)			
	Profesional	16 (32,7)	33 (67,3)			
	No requiere	57 (17,4)	253 (82,6)			
Comprensión instrucciones	Padre	89 (39,7)	135 (60,3)	77,051	,000**	,163
	Madre	485 (41,8)	675(58,2)			
	Hermanos	17 (38,6)	27 (61,3)			
	Profesional	24 (49,0)	25 (51,0)			
	No requiere	63 (20,3)	247 (79,7)			
Herramientas tecnológicas	Padre	89 (39,7)	135 (60,3)	167,771	,000**	,234
	Madre	572 (49,3)	588 (50,7)			
	Hermanos	14 (31,8)	30 (68,2)			
	Profesional	12 (24,5)	37 (75,5)			
	No requiere	49 (15,8)	261 (84,2)			
Organización del tiempo	Padre	131 (59,0)	92 (41,0)	147,664	,000**	,215
	Madre	757 (65,2)	403 (34,8)			
	Hermanos	14 (31,9)	30 (68,1)			
	Profesional	23 (46,9)	26 (53,1)			
	No requiere	105 (33,9)	205 (66,1)			
Responsabilidad	Padre	112 (50,0)	112 (50,0)	135,300	,000**	,206
	Madre	656 (56,6)	504 (43,0)			
	Hermanos	14 (31,9)	30 (68,1)			
	Profesional	22 (44,9)	27 (55,1)			
	No requiere	82 (26,4)	228 (73,6)			
Esfuerzo	Padre	101 (45,1)	133 (54,9)	67,822	,000**	,192
	Madre	561 (48,3)	599 (51,7)			
	Hermanos	18 (40,9)	26 (59,1)			
	Profesional	20 (40,8)	29 (59,2)			
	No requiere	90 (29,0)	220 (71,0)			

(Continúa)

TABLA IV. Prueba Chi-cuadrado de la asociación entre la dimensión de capacidades de las tareas escolares y el agente de apoyo (Continuación)

Categoría Capacidades	¿Quién ayuda?	Consideración		X ²	p	V de Cramer
		Baja n (%)	Alta n (%)			
Motivación	Padre	140 (62,5)	84 (37,5)	70,297	,000**	,194
	Madre	738 (63,6)	422 (36,4)			
	Hermanos	17 (38,6)	27 (61,4)			
	Profesional	21 (49,0)	28 (57,0)			
	No requiere	134 (43,2)	176 (56,8)			
Gestión emocional	Padre	135 (60,2)	89 (39,8)	28,419	,005**	,073
	Madre	708 (61,0)	452 (39,0)			
	Hermanos	17 (38,6)	27 (61,4)			
	Profesional	21 (42,8)	28 (57,2)			
	No requiere	167 (53,8)	143 (46,2)			

* = p < ,050; ** p < ,010

Fuente: Elaboración propia

(V de Cramer =,234). A excepción del desarrollo de la motivación y la gestión emocional, en todos los casos destacan una consideración más alta de nivel de capacidades en los menores que no reciben apoyo. Las familias que indican que tienen un profesional externo o a los propios hermanos como apoyo en los deberes son aquellas que identifican a la motivación y la gestión emocional como una de las capacidades más presentes en los menores a la hora de afrontar esta tarea.

Tal y como se observa en la Tabla V, al igual que en la dimensión de las capacidades, todas las categorías relativas al desgaste emocional guardan una asociación significativa en función del agente de acompañamiento en las tareas escolares percibido por las familias (p =,000). En el caso de la incomodidad y nervios, el agotamiento mental y el peligro en la conciliación familiar, las familias que identifican a los padres y a las madres como los agentes son las que más identifican estos ítems como perjuicio ocasionado del acompañamiento en los deberes. En lo que respecta al distanciamiento y conflicto familiar, este se pone más de manifiesto en las familias que tienen un profesional para el desempeño de las tareas escolares de sus menores. Mientras, la incapacidad es más

TABLA V. Prueba Chi-cuadrado de la asociación entre la dimensión de desgaste emocional ocasionado de las tareas escolares y el agente de apoyo

Categoría desgaste emocional	¿Quién ayuda?	Consideración		X ²	p	V de Cramer
		Baja n (%)	Alta n (%)			
Incomodidad y nervios	Padre	169 (75,2)	55 (24,8)	129,462	,000**	,201
	Madre	772 (65,5)	389 (34,5)			
	Hermanos	32 (72,8)	12 (27,3)			
	Profesional	37 (75,6)	12 (24,4)			
	No requiere	276 (89,1)	34 (10,9)			
Agotamiento mental	Padre	154 (68,8)	70 (31,2)	291,235	,000**	,265
	Madre	667 (57,5)	493 (42,5)			
	Hermanos	31 (70,5)	13 (29,5)			
	Profesional	39 (79,6)	10 (20,4)			
	No requiere	284 (91,6)	26 (8,4)			
Incapacidad	Padre	201 (89,7)	23 (10,3)	32,745	,000**	,083
	Madre	993 (85,6)	167 (14,4)			
	Hermanos	32 (72,7)	12 (27,3)			
	Profesional	37 (80,5)	12 (19,5)			
	No requiere	276 (89,1)	34 (10,9)			
Distanciamiento y conflicto familiar	Padre	191 (85,3)	33 (14,7)	78,525	,000**	,196
	Madre	896 (77,2)	264 (22,8)			
	Hermanos	36 (81,8)	8 (18,2)			
	Profesional	36 (73,5)	13 (26,5)			
	No requiere	282 (90,9)	28 (9,1)			
Atenta la conciliación familiar	Padre	145 (64,7)	79 (35,3)	88,917	,000**	,202
	Madre	701 (60,4)	459 (39,6)			
	Hermanos	33 (75,0)	11 (25,0)			
	Profesional	34 (69,4)	15 (30,6)			
	No requiere	254 (72,0)	56 (28,0)			

* = p< ,050; ** p< ,010

Fuente: Elaboración propia

percibida como un perjuicio en el caso de las familias que identifican a los hermanos como responsables del asesoramiento y seguimiento de las tareas escolares de sus hijos e hijas. No obstante, la intensidad de las

asociaciones resulta con un valor moderado en los ítems que son más identificados cuando los padres y madres son los agentes de referencia, estos son: el agotamiento mental (V de Cramer =,265), la incomodidad y nervios (V de Cramer =,201) y el desequilibrio de la conciliación familiar (V de Cramer =,202).

Discusión y conclusiones

Tradicionalmente la educación y crianza de la prole ha sido una función atribuida biológica y culturalmente a las mujeres (Hernández-Prados et al., 2020). Tras años de lucha por la igualdad, y la proliferación de movimientos pedagógicos que reivindican una paternidad responsable, implicada y comprometida (Rodrigo et al., 2015), se constata en el presente estudio que la persona que ayuda habitualmente con los deberes escolares es mayoritariamente la madre, seguida muy de lejos por el padre, y en menor medida por los hermanos. Recordemos que el estudio se basa en la percepción que tienen las familias sobre los deberes escolares, las cuales indican en cada caso quién es el agente principal que presta la ayuda y cómo perciben cada una de las dimensiones analizadas. Entendemos de este modo, que son las mujeres las que prioritariamente se dedican a prestar ayuda en las labores educativas de sus hijos e hijas, como lo avalan la mayoría de los estudios en este campo (Fernández-Freire et al., 2019; Gónida y Cortina, 2014; Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022; Valdés-Cuervo et al., 2022). En este sentido, el análisis del impacto de género de las tareas escolares en las familias, realizado por Lehner-Mear (2021) atribuye esta diferenciación a la presión cultural, ya que se percibe que el calificativo de buena madre se otorga a quien apoya en las tareas, y a la inversa, malas madres a quienes recurren a otras prácticas alternativas como el apoyo externo. En definitiva, el acompañamiento en las tareas escolares es concebido por las madres como un acto inequívoco de amor al otro (Páez y Zúñiga, 2021).

Por otro lado, la investigación realizada desvela, en general, diferencias significativas en relación con quién ayuda en las tareas académicas (padres, madres, hermanos y hermanas, profesional externo o realizar los deberes en solitario) y las dimensiones organización de las tareas, beneficios percibidos, desarrollo de capacidades y desgaste emocional producido en la familia. De modo que, en lo que respecta a la

variable organización de las tareas, correspondiente al primer objetivo, podemos concluir que independientemente de quién acompañe, las familias valoran mucho más las tareas individuales frente a las grupales. Quizás porque el docente depende excesivamente de las actividades individuales programadas en los libros de texto (Pineda y Fraile, 2020) y las actividades grupales constituyen algo esporádico (Drechsler, 2021; Kaur, 2011). Tan solo las familias en las que ayudan los hermanos consideran significativamente importantes los trabajos grupales, probablemente porque la brecha generacional es menor. Respecto a los deberes digitales, estos son altamente valorados, de manera significativa, por las familias que delegan en profesionales o hermanos, mientras que en las que ayudan los progenitores, especialmente las madres, se muestran más reticencias hacia este tipo de deberes. Esta brecha digital ha sido ampliamente estudiada, a pesar de que “las nuevas tecnologías y el trabajo en grupo parecen funcionar como “válvula de escape” (Pineda y Fraile, 2020, p.298).

De forma general, en relación al segundo de los objetivos, los datos sostienen que la percepción que las familias mantienen de los deberes escolares es positiva, considerando que aportan múltiples beneficios (Orozco-Vargas et al., 2022; Pomerantz et al., 2007). Los deberes escolares favorecen, por un lado, la adquisición de hábitos de trabajo, como ya se ha expuesto en otros estudios Tan et al. (2020), aunque de forma significativa en familias que recurren a academias particulares, y por otro, la iniciativa y capacidad de emprendimiento, especialmente cuando se realiza la tarea autónomamente, al igual que reconocía Feng et al. (2019). Contrariamente, los deberes escolares no contribuyen a fomentar las relaciones con los compañeros ni una actitud favorable hacia la escuela, especialmente durante el confinamiento donde se encontraban aislados (Drechsler, 2021), aunque las familias con hermanos ayudantes son las que más valoran estos beneficios de atribución.

Sin embargo, esta temática no está exenta de controversias y, como si de las dos caras de una misma moneda se tratase, las tareas académicas también se perciben de forma negativa alterando las relaciones intrafamiliares y el estado de salud emocional (Sánchez-Lissen, 2015), el libro *Cómo sobrevivir a los deberes de tu hijo* de Bailén (2016) es un ejemplo de ello. Más específicamente, los datos señalan, en relación al tercer objetivo, que las madres sobresalen significativamente concibiendo los deberes escolares como algo que las incomoda, estresa, agota

mentalmente y dificulta la conciliación familiar, mostrando una tendencia contraria a la recogida en los estudios previos que reconocen que a los padres les resulta desagradable y estresante esta función de ayudar (Páez y Zúñiga, 2021). En ocasiones se recurre al aprendizaje entre hermanos para liberar a los progenitores y facilitar la conciliación. Sin embargo, la incapacidad para asumir el apoyo en los deberes escolares es la principal limitación atribuida significativamente a los hermanos, aunque Reimer y Colina-Hill (2022) señalaron problemas emocionales y agotamiento. Finalmente, la realización de los deberes es un tema conflictivo que deteriora las relaciones familiares (Bailén y Polo, 2016), prefiriendo delegar esta función en profesionales externos. De ahí que esta dificultad ha sido significativamente resaltada por las familias que optan por estas prácticas alternativas.

Por último, las familias participantes en el estudio atribuyen de forma significativa más capacidades a los menores que afrontan los deberes de forma autónoma, sin ayuda, sin mediación, excepto la capacidad de organizar el tiempo, la motivación y la gestión emocional que son asignadas a los menores que reciben la ayuda de sus hermanos. La autonomía respecto a los deberes es la meta ansiada por docentes y familias, pues denota la autoeficacia en diversas capacidades (Feng et al., 2019; Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022; Valdés-Cuervo et al., 2022). Por otra parte, la colaboración con los hermanos permite el desarrollo del plano más emocional (Van der Kaap-Deeder et al., 2017).

Las investigaciones no están exentas de limitaciones, la mayor parte de ellas, fruto de la toma de decisiones realizada. En el presente estudio se han identificado algunas de ellas, en primer lugar, en lo que respecta a la cobertura de los datos, al ser un estudio transversal, no permite comprobar cómo evolucionan el modo de afrontar los deberes conforme se alcanza la autonomía y no requieren del acompañamiento familiar. En segundo lugar, se podrían haber recabado datos de los adolescentes para poder comparar si existen diferencias respecto a la percepción de los progenitores.

Desde el posicionamiento en la línea de investigación emergente que cuestiona la ayuda familiar y su relación al éxito académico, poniendo el interés en cómo se da esa ayuda más que en cuánto (Fernández-Alonso et al., 2022), el presente estudio añade nuevos elementos de discusión, que contribuyan al desarrollo científico, académico y familiar. Concretamente, algunos interrogantes como: ¿Qué tipo de ayuda prestan?, ¿qué impacto

tiene el acompañamiento en los menores y en la persona que ayuda?, ¿cómo valora los deberes la persona que ayuda?, ¿cuáles son los motivos que le impulsan a hacerlo?, ¿por qué los hombres delegan en las mujeres esta responsabilidad familiar?, requieren de análisis posteriores, pues como señalan Valle et al. (2015), ya no es una cuestión de cantidad de tiempo invertido en la realización de deberes, sino de aprovechamiento del tiempo y eficiencia en el acompañamiento.

Finalmente, buscar y promover los aspectos que garanticen un acompañamiento adecuado en cada uno de los agentes implicados, es un elemento esencial de mejora de la realidad educativa, compensará las dificultades y permitirá sacar un mayor provecho a los deberes en lo que respecta a los beneficios y competencias que se le atribuyen. Al respecto, los resultados obtenidos contribuyen a entender que los deberes escolares desde la corresponsabilidad implican que su mejora no depende exclusivamente de los miembros familiares. El docente debe recibir formación específica sobre los deberes para evitar que resulten repetitivos (Feito-Alonso, 2020), y promuevan tareas de calidad que incentiven el debate, intercambio, establecimiento de normas y la responsabilidad autónoma (Álvarez-Blanco, 2019). Todo ello revertirá en un clima familiar más saludable.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Arias-Redondo, M., Latas-Pérez, C., & García-Gómez, A. (2006). Los deberes a examen. *Aula de innovación educativa*, 153-154, 46-51. <http://hdl.handle.net/11162/85875>
- Bailén, E. (2016). *Cómo sobrevivir a los deberes de tu hijo*. Ediciones Martínez Roca.
- Bailén, E., & Polo, I. (2016). Deberes escolares: el reflejo de un sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-36. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.543>
- Bempechat, J. (2019). The case for (quality) homework: Why it improves learning, and how parents can help. *Education Next*, 19(1), 36-44.

- <https://www.educationnext.org/case-for-quality-homework-improves-learning-how-parents-can-help/>
- Drechsler, A. (2021). From synchronous face-to-face group work to asynchronous individual work: Pivoting an enterprise modeling course for teaching during a COVID-19 lockdown. *Communications of the Association for Information Systems*, 48(1), 22. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04822>
- Epstein, J. L. (1990). *School, family and community partnership*. Corwin Press, INC.
- Feito-Alonso, R. (2020). Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial referencia al caso español. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 25, 163-182. <https://doi.org/10.18172/con.3957>
- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., & Cao, Y. (2019). Effects of Parental Autonomy Support and Teacher Support on Middle School Students' Homework Effort: Homework Autonomous Motivation as Mediator. *Frontiers Psychology*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00612>
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Crespo, F. J., Woitschach, P., & Muñoz, J. (2022). Should We Help our Children with Homework? A Meta-Analysis Using PISA Data. *Psicothema*, 34(1), 56-85. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.65>
- Fernández-Freire, L., Rodríguez, B., & Martínez, R. A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>
- García-Sanz, M. P., Gomariz-Vicente, M. A., Hernández-Prados, M. A., & Parra-Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188 <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109771>
- Gónida, E.N. y Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of Parent involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538>

- Hernández-Prados, M.A., Belmonte, M., & Lara Guillén, B. (2020). El reflejo de una tradición: Feminización de la vida familiar. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 9, 232-243. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.66364>
- Hernández-Prados, M.A., & Gil-Noguera, J. A. (2018). Los deberes a examen. Riesgos y oportunidades. En J. C. Martínez Coll (Ed.), *III Congreso online internacional sobre la educación del siglo XXI* (pp. 116-129). Eumed. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/9-los-deberes-a-examen-riesgos.pdf>
- Hernández-Prados, M.A., & Gil-Noguera, J. A. (2022). El papel de la familia en la realización de los deberes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.16>
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331. https://www.academia.edu/1338702/Parental_involvement_in_childrens_education_Why_does_it_make_a_difference
- Kaur, B. (2011). Mathematics homework: A study of three grade eight classrooms in Singapore. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 187-206. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9237-0>
- Kohn, A. (2013). *El mito de los deberes: ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Kaleida.
- Lehner-Mear, R. (2021). Good mother, bad mother?: Maternal identities and cyber-agency in the primary school homework debate. *Gender and Education*, 33(3), 285-305. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1763920>
- Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J.M., & 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. <http://dx.doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Murillo, F.J., & Martínez-Garrido, C. (2013). Incidencia de las tareas para casa en el rendimiento académico. Un estudio con estudiantes iberoamericanos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-178. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6156>
- Mylonakou, I., & Kekes, I. (2005). Syneducation (Synekpaidefsis): *Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among*

- Students, Parents and Schools*. Cambridge. <http://www.hfrp.org/content/download/1262/48765/file/syneducation.pdf>
- Núñez, J. C., Epstein, J. L., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., & Valle, A. (2017). How Do Student Prior Achievement and Homework Behaviors Relate to Perceived Parental Involvement in Homework? *Frontiers in Psychology*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01217>
- Olson, D., & Gorall, D. (2006). *FACES IV & the Circumplex Model*. Life Innovations.
- Orozco-Vargas, A. E., Aguilera-Reyes, U., García-López, G.I., & Venebra-Muñoz, A. (2022). Funcionamiento Familiar y Autoeficacia Académica. *Revista de Educación*, 396, 127-150. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-532>
- Páez, I., & Zúñiga, M. (2021). ¿Paternidades en transformación? Ser padre en Culiacán, Sinaloa, en tiempos de confinamiento y crisis sanitaria. *Región y sociedad*, 33, 1-23. <https://doi.org/10.22198/rys2021/33/1502>
- Pérez, R. A. P., Reyes, D. A. L., Urquico, L. J. L., & Vicente, H. C. D. (2020). Students' Perception on the Use of Homework for Learning. *Ascendens Asia Journal of Multidisciplinary Research Abstracts*, 4(1). <https://ojs.aaresearchindex.com/index.php/AAJMRA/article/view/2708>
- Pineda, J. A., & Fraile, F. J. (2020). El modelo didáctico como articulador del sistema-aula: un estudio de caso en educación secundaria. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 285-300. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000100285>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Pressman, R., Sugarman, D., Nemon, M. L., Desjarlais, J., Owens, J. A. y Schettini-Evans, A. (2015). Homework and Family Stress: With Consideration of Parents' Self Confidence, Educational Level, and Cultural Background. *The American Journal of Family Therapy*, 43(4), 297-313. <https://doi.org/10.1080/01926187.2015.1061407>
- Reimer, T., & Hill, J. C. (2022). Crossing the digital divide and the equity expanse: reaching and teaching all students during the pandemic. *Journal of Leadership, Equity, and Research*, 8(1), 71-86. <https://journals.sfu.ca/cvj/index.php/cvj/issue/view/25/75>

- Rodrigo, M^a. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S., & Rodríguez, B. (Eds.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., & Ceballos-Vacas, E. M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 31-43. <https://doi.org/10.6018/reifop.389351>
- Rosário, P., Carlos Núñez, J., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S., & Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement: Examining the mediating role of students' perceived homework quality. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 1-53. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001>
- Sáez-López, M. J. (2017). *Investigación educativa. fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Editorial UNED.
- Sallee, B., & Rigler, N. (2008). Doing our homework on homework: How does homework help? *English Journal*, 98(2), 46-51. <http://www.jstor.org/stable/40503382>
- Sánchez-Lissen, E. (2015). Los deberes escolares en casa. *Diálogo familia colegio*, 309, 29-38. <http://hdl.handle.net/11441/47275>
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A metaanalysis. *Parenting*, 20(4), 241-287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*. 98, 438-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quiñonez, C. S., & Parra-Pérez, L. G. (2022). Apoyo parental a la autonomía y terminación de las tareas: Efectos mediadores de la autoeficacia académica, el propósito y las emociones de los niños al realizar las tareas. *Anales de Psicología*, 38(2), 259-268. <https://doi.org/10.6018/analesps.424221>
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., & Martínez-Vicente, M. (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>

- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Rosário, P., & Inglés, C. (2015). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology*, 35(5), 634-650. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.819072>
- Valle, A., Rodríguez-Prado, P., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., & Rodríguez, S. (2021). Un estudio comparativo de los deberes escolares en el alumnado extranjero y no extranjero. *Estudios pedagógicos*, 47(2), 53-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200053>
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 53(2), 237-251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

Información de contacto: Juan Antonio Gil Noguera, Universidad de Murcia, Facultad de Educación y Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus de Espinardo, 12, 30100 Murcia, España. E-mail: juanantonio.gil@um.es