



IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LAS TAREAS ESCOLARES: UNA UTOPIA FACTIBLE

Isabel María García-García 

Universidad de Murcia

isabelmaria.garciag@um.es

RESUMEN: La implicación familiar en las Tareas Escolares para Casa aporta coherencia y calidad educativa a la enseñanza, pese a la controversia generada continuamente por las mismas. El objetivo de esta investigación es conocer la percepción que tiene el alumnado, las familias y los docentes de los cuatro primeros cursos de Educación Primaria acerca de la implicación familiar en las tareas escolares. La muestra productora estuvo compuesta por 52 estudiantes, 100 familias y 27 docentes de centros de la Región de Murcia. Para explorar la información recopilada a través de los tres cuestionarios diseñados *ad hoc* se decidió adoptar un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo y transversal siguiendo un diseño no experimental o *ex post facto*. Aunque, primero, se diseñaron los tres cuestionarios estructurados, lo cual conllevó a explorar previamente las características psicotécnicas, las cuales reflejaron ser adecuadas para los instrumentos diseñados. Los resultados indicaron que los tres agentes educativos coinciden en que las familias preguntan frecuentemente qué comentarios realizan sus maestros y maestras acerca de sus tareas escolares, al igual que si el estudiante pide ayuda a la familia para hacer sus tareas escolares cuando no comprenden cómo hacerlas. En cambio, hay discrepancias al valorar si las familias ayudan en los deberes escolares y a la hora de asignar premios por hacer las tareas. Las evidencias estadísticas conducen a seguir profundizando y, aunque, apenas existen estudios en los primeros cursos valorando la implicación familiar en las tareas escolares, a través de este estudio se extrae información relevante desde una perspectiva multidimensional y triangulada, reflejando que la implicación familiar y la comunicación familia-escuela en los deberes escolares es factible.

PALABRAS CLAVE: participación de los padres, relación familia escuela, estudio en casa, Educación Primaria, calidad educativa.

FAMILY INVOLVEMENT IN THE HOMEWORK: A FEASIBLE UTOPIA

ABSTRACT: Family involvement in homework brings coherence and educational quality to teaching, despite the controversy generated by it. The aim of this research is to know the perception that students, families and teachers of the first four years of Primary Education have about family involvement in homework. The sample consisted of 52 students, 100 families and 27 teachers from schools in the Region of Murcia. In order to explore the information collected through the three ad hoc questionnaires, it was decided to adopt a descriptive and cross-sectional quantitative approach following a non-experimental or ex post facto design. Although, first, the three structured questionnaires were designed, which led to previously explore the psycho-technical characteristics, which proved to be adequate for the designed instruments. The results indicated that the three educational agents agree that families frequently ask what comments their teachers make about their homework, as well as whether the student asks for help from the family to do their homework when they do not understand how to do it. In contrast, there are discrepancies in assessing whether families help with homework and in assigning rewards for homework. Statistical evidence leads to further research and, although there are hardly any studies on homework help, there are still some discrepancies.

KEYWORDS: parent participation, family school relationship, home study, Primary Education, educational quality.

Recibido: 15/10/2023

Aceptado: 18/06/2024

EXTENDED ABSTRACT

Family involvement in Homework at Home brings coherence and educational quality to teaching, despite the controversy that is continually generated by it. The main objective of this research is to find out how pupils, families and teachers in the first four years of Primary Education perceive family involvement in homework. Thus, the aim is to give a voice to all these educational agents from a multidimensional and triangulated perspective, making it visible that the participation of each and every one of them has a place in the educational system, which contributes to increasing the quality indices of the teaching-learning process. And, in this way, emphasise the strengths of homework, which unfortunately are overshadowed only by its weaknesses, being understood from a transversal approach, where each agent is crucial to improve the usefulness of homework.

The sample consisted of 52 students (28.8% boys and 71.2% girls, with the majority of students in the third year, 40.4%, followed by 26.9% in the second year), 100 families (95% mothers and 4% fathers, the rest representing both parents) and 27 teachers (44.4% women and 55.6% men) from schools in the Region of Murcia. In order to explore the information collected through the three ad hoc questionnaires, it was decided to adopt a descriptive and cross-sectional quantitative approach following a non-experimental or ex post facto

design. First, however, the three structured questionnaires were designed, which led to a prior exploration of the psycho-technical characteristics, which proved to be appropriate for the instruments designed.

After obtaining the signed consent of the schools and educational agents, links to the questionnaires were provided to each school's e-mail address so that participants could fill them in. A deadline of two weeks was established.

Regarding data analysis, in order to check that the data obtained for the aggregate variables used are data distributions belonging to a normal curve, the *Shapiro-Wilk test* ($n < 50$) was calculated. The results obtained showed that such distributions were significantly different from a normal curve ($p > .05$), so non-parametric tests were used. Among these, the *Kruskal-Wallis H-tests* were used. For variables that showed significant differences between the average ranges, *post-hoc Mann-Whitney U tests* were used to determine between which pair of groups these significant differences are explained. *Chi-square tests* and *Cramer's V tests* were also performed.

Similarly, exploratory statistics were worked on, calculating descriptive statistics (frequencies, percentages, minimum and maximum values, means, standard deviations and variances) and univariate descriptive statistics (calculation of frequencies, percentages, minimum and maximum values, means, standard deviations, variances and first, second and third quartiles).

The results for each educational agent are shown below:

a) Students: the majority of pupils say that their family asks them what their teacher has told them about their homework. Also, students consider that they ask their family for help when they do not understand their homework, only this time students agree almost entirely (92.3%).

Similarly, students say that they usually correct their homework before it is handed in to class, with almost half of them, 44.2% ($n=23$) agreeing. On the other hand, discrepancies are observed to a greater extent in terms of whether homework is a reason to talk in the family, with 32.7% of students stating that homework is not an apparent reason to talk in the family, compared to 30.8%.

Another important aspect that needs to be mentioned is that students perceive their homework as an obligation and, for doing it, they should not be rewarded, since a considerable number, almost three quarters, 65.4% ($n=34$) think that they do not have to be rewarded. However, not all students receive help from their families, with 19.2% ($n=10$) of students saying that they do not receive help from their families. 88.5% ($n=46$) of students agree that teachers contact their families when they go to class without doing homework. Therefore, it can be said that students do perceive that there is communication between their families and teachers regarding homework.

Finally, it should be noted that the lowest mean ($M=.92$) is assigned to whether students should be rewarded for doing their homework. In contrast, the highest mean ($M= 1.88$) is for whether students ask their families for help when they do not understand their homework.

b) Families: it is necessary to emphasise that more than half, 67 out of 100 families agree that they do ask their children what their teacher has told them about their homework. It is clear that families help their children with their homework, given that only five out of 100 disagree that their children ask the family for help when they do not understand their homework. In the same vein, it is corroborated that families tend to get involved in their children's homework, with 63 out of 100 agreeing that the family should correct their children's homework before handing it in. However, a small minority, almost a quarter of the participating sample (n=14) disagreed that the family should correct their child's homework before handing it in. At the same time, families say that they do not agree with rewarding their children for doing their homework, because almost three quarters, 67%, disagree that families should reward their children for doing their homework.

On the other hand, it should be noted that there is very little disparity of opinion as to whether homework is a topic for family discussion, with 38 families agreeing that homework is a reason for family discussion, compared to 30 families who disagree. In contrast, just over two quarters (n=51) agree that families should help their children with their homework. Although, as shown in graph 4, the lowest mean ($M=.70$) corresponds to whether the family helps their offspring with homework, compared to the highest mean ($M= 1.78$) which refers to whether the family asks the pupils what the teacher has told them about their homework.

Finally, 59 out of 100 families say that teachers call when their children go to class with unfinished homework.

c) Teachers: the vast majority of teachers, 85.2% (n=23) approve of families asking their children what the teacher has told them about their homework. 74.1% (n=20) agree that students should ask their families for help when they do not understand their homework. With regard to the teachers' perception that families correct homework before it is handed in, only 11.1% (n=3) disagreed. This percentage of disagreement increases to 55.6% (n=15) that homework is a reason to talk in the family.

It should be noted that it is surprising and at the same time not very eloquent the accuracy with which teachers measure their degree of agreement and disagreement with respect to the family rewarding the student for doing homework, with the same percentage, that is, 37% (n=10) for both positions.

It is worth noting that family-school communication is perceived by teachers in the ECT setting and, as with students and families, once again we observe that the highest percentage agrees that teachers call the family when students go to class without doing their homework, which is reflected in 40.7% (n=11) who totally agree. However, it is worth mentioning that 33.3% (n=9) of teachers disagree that the family usually helps students with their homework, although the highest mean ($M=1.81$) obtained corresponds to whether students ask their families for help when they do not understand their homework.

In summary, the statistical evidence leads to further research and, although there are hardly any studies in the first years assessing family involvement in homework, this study extracts relevant information from a multidimensional and triangulated perspective, showing that family involvement and family-school communication in homework is feasible.

1. INTRODUCCIÓN

Las Tareas Escolares para Casa (TEC) han estado omnipresentes desde hace décadas en el Sistema Educativo y, por primera vez, aparecen en la normativa con la *Orden de 10 de febrero de 1967 por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria* que dicta en su artículo 13 en qué cursos son lícitas las tareas escolares en la etapa de Educación Primaria. Por su parte, la *Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se dan normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los Centros de Educación Básica (1973)*, establece técnicas de trabajo escolar para mejorar el rendimiento académico del alumnado a través de pautas de actuación destinadas a familias y docentes. Es aquí donde comienza a reflejarse la necesidad de contar con la participación familiar en las instituciones educativas. De hecho, así queda contemplado actualmente con la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, al recoger lo esencial que llega a ser la participación de las familias en la escuela contribuyendo al progreso académico de sus hijos e hijas. En la misma línea, encontramos a la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, donde la colaboración con la familia se considera una actuación de primera orden dada su relevancia. Como se observa, el nexo entre la familia y la escuela es muy positivo para el rendimiento escolar del alumnado, aunque sin olvidar que las familias han de ser congruentes, pues la autorregulación emocional, las aptitudes y las destrezas del niño van a depender en cierto modo del ambiente en el que crece (Suárez y Vélez, 2018). Además, la implicación y participación de las familias se convierte en un aspecto vital a la hora de otorgar mayor eficacia a la enseñanza, así como la comunicación familia-escuela (Campos, 2020), pero las vías de comunicación entre la familia y la escuela son prácticamente inexistentes (Barrientos y Arranz, 2019). Por lo tanto, es necesario poner en práctica más estrategias que posibiliten una mejor comunicación entre todos los agentes educativos para lograr una mayor implicación (Cervero et al., 2020; Giró Miranda y Cabello, 2018).

En consecuencia, los deberes escolares no solo evidencian el currículo que siguen las instituciones educativas, sino también las políticas implantadas por las mismas (García-García y Serrano Pastor, 2021), por lo que sería factible que desde los centros educativos se implementen y adopten medidas capaces de adaptarse a las necesidades de la sociedad actual y que subsistan en el tiempo (Egido, 2015).

Tras plantear brevemente las fortalezas de las TEC a nivel legislativo y en el campo científico, es conveniente decretar qué se entiende realmente por tareas escolares. Según Suárez et al. (2012) estas son definidas como aquellas tareas realizadas en casa con el propósito de reforzar los contenidos trabajados en el aula. A esta acepción tenemos que añadirle la puntualización aportada por Epstein (2013), quien establece que “[...] no incluyen solo el trabajo realizado de forma individual, sino también

actividades interactivas compartidas con otras personas en el hogar o en la comunidad, vinculando de este modo el trabajo escolar con la vida real” (p. 27).

1.1. El papel del alumnado en los deberes escolares

Otro aspecto de envergadura que conviene señalar es la actitud y la predisposición del alumnado hacia las TEC, generando un gran debate, ya que para unos autores esta actitud no es positiva y recomiendan llevar a reflexión la cantidad, la frecuencia y el tipo de tareas (Vázquez Toledo et al., 2019). Y, por el contrario, otros revelan que el grado de implicación del estudiantado a la hora de realizar sus tareas escolares depende de diversos factores como el contexto, el papel del docente y sus años de experiencia, la asignatura y la etapa educativa (Inda-Caro et al., 2021). Lo que sí está claro es lo importante que llega a ser que el alumnado tenga una predisposición óptima durante sus tareas escolares, puesto que estos en ocasiones no se centran en la realización de las tareas escolares distrayéndose con el Smartphone o la Tablet (Pedreira et al., 2021). Y, evidentemente, el alumnado tiene que hacer frente a una serie de desafíos relacionados con aspectos organizativos (el tiempo y el ritmo para entregar en el plazo establecido), así como la motivación y los sentimientos o emociones en las que se ven envueltas (Xu, 2013). Aunque, no todas las variables expuestas llegan a ser imprescindibles, sin antes hacer comprender al estudiantado que tiene que aprender a percibir el apoyo de las familias como un elemento facilitador del aprendizaje y, para ello, la comunicación familia-escuela es crucial, porque posibilita que los roles adquiridos por ambos agentes educativos se ajusten a la consecución de una escuela eficaz (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997).

1.2. La relación familia-escuela en el escenario de los deberes escolares

A raíz de esto, cabe decir que las TEC pueden ser entendidas como un recurso de gran utilidad para favorecer el desarrollo cognitivo del alumnado, porque favorecen la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos (Tristán Sarmiento et al., 2021), siendo estos una latente en el escenario socioeducativo. Al hablar de tareas también es conveniente considerar el contexto en el que estas se van a desarrollar, al influir este inevitablemente en el aprendizaje (Bazán-Ramírez et al., 2020). A su vez, esto contribuye a otorgar una perspectiva más humanista a la enseñanza (Silva Carreño y Manzuera Moreno, 2019), en la cual se logran mejores resultados a través de métodos centrados en el aprendizaje (Ontoria et al., 2023). Ahora, la cuestión radica en cómo deben implementar los docentes esas tareas para que realmente sean significativas en el aprendizaje del estudiantado (Murillo y Martínez-Garrido, 2014). Dado que una cantidad excesiva de deberes escolares contrarresta sus beneficios, puesto que no se debe obviar que cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje

diferente y unas capacidades (Fernández-Alonso et al., 2017). Hecho más que demostrable con las pruebas internacionales PISA (*Programme for International Student Assessment*) donde España se sitúa entre las puntuaciones más bajas, pese a que los estudiantes españoles tienen que afrontar cada día una cantidad desmesurada de deberes escolares (Bailén y Polo, 2016) y destinan más tiempo en realizar las tareas que los de otros países (Feito, 2020), incidiendo en la salud de los escolares (Castillo et al., 2023). No obstante, resulta alentador el inicio parlamentario de la Asamblea Regional de Murcia (2016) en relación con la racionalización de las TEC en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Como se puede comprobar es necesario hacer un uso adecuado de los deberes escolares para que estos lleguen a ser realmente útiles, lo cual implica promover la coordinación de los docentes y, al mismo tiempo, que estos sepan cómo orientar a las familias en materia educativa (Parra-González y Sánchez Núñez, 2019). Para ello, se hace necesario impulsar la formación en tareas escolares, puesto que como bien afirma González Fernández et al. (2020), la formación inicial y continua ayuda a preservar la calidad educativa. Así, todas las familias tendrán las mismas oportunidades, involucrándose con la comunidad educativa en los centros (Silveira, 2016), pues los años de experiencia docente y la etapa educativa no son factores que incidan en una adecuada comunicación y relación entre la familia y los maestros (López-Larrosa et al., 2019) y, además, añadir que Gómez-Bueno y Martín-Criado (2020) en su estudio comprobaron que únicamente las familias con un nivel de estudios superior conocían mejor las prácticas educativas.

Tras lo expuesto, resulta muy interesante poder contractar cómo percibe el alumnado de los cuatro primeros cursos de Educación Primaria, sus respectivas familias y maestros las tareas escolares, ya que los estudios en los primeros cursos son casi inexistentes, se centran en los últimos cursos (Rigo y Donolo, 2018), en valorar concretamente otros propósitos en el ámbito de la enseñanza (Coral et al., 2017), en la Educación Secundaria Obligatoria (Fraguela-Vale et al., 2013) o en el contexto universitario (Paoloni et al., 2018). También, apuntar que se considera vital abordar en estos cursos, porque se estima significativo comprender cómo pueden percibir estos agentes los deberes escolares, valorando el cambio de etapa en el caso del primer y segundo curso y/o el cambio de ciclo para cursos como tercero y cuarto. Así, se pretende dar voz a todos estos agentes educativos desde una perspectiva multidimensional y triangulada, visibilizando que la participación de todos y cada uno de ellos tiene cabida en el sistema educativo, lo cual contribuye a incrementar los índices de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, de este modo, enfatizar las fortalezas de las tareas escolares que hasta la fecha lamentablemente se ven eclipsadas solo por sus debilidades, siendo estas comprendidas desde un enfoque transversal, donde cada agente es crucial para acrecentar y mejorar las utilidades de las tareas escolares.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es realizar una valoración triangulada de la perspectiva que tiene el alumnado de los cuatro primeros cursos de Educación Primaria, sus respectivas familias y los docentes acerca del grado de implicación y la comunicación familia-escuela que persiste en materia de las TEC en la Región de Murcia. En concreto, se persiguen estos objetivos específicos:

- Analizar la percepción que tiene el alumnado con respecto a cómo trasciende la implicación familiar y la comunicación familia-escuela en las tareas escolares.
- Explorar la percepción que tienen las familias acerca de la envergadura de la implicación familiar en las tareas escolares y de cómo es la comunicación familia-escuela en las TEC.
- Contrastar la percepción que tienen las docentes sobre cómo incide la implicación familiar y la comunicación familia-escuela en las tareas escolares.

3. MÉTODO

3.1. Enfoque y diseño

El presente trabajo aborda un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo y transversal (Rodríguez y Mendivelso, 2018), adoptando un diseño no experimental (Gordillo et al., 2010) mediante el uso de tres cuestionarios estructurados con los cuales se desarrolló el estudio por encuesta. El análisis cuantitativo se realizó a través del programa estadístico IBM SPSS para Windows (versión 29) utilizando la estadística exploratoria, univariable con una finalidad descriptiva, bivariante y multivariable.

3.2. Variables

La Tabla 1 muestra las variables según la función metodológica que cumplen en el diseño de la investigación para los objetivos planteados.

Tabla 1. Variables según su función metodológica para cada uno de los cuestionarios

Objetivos específicos	Variable independiente o factor	Variable dependiente o criterio
1.º Objetivo	Tipo de agente educativo	Variables latentes que definen los ítems del cuestionario del alumnado, los cuales miden la implicación familiar y la comunicación familia-escuela en las TEC
2.º Objetivo		Variables latentes que delimitan los ítems del cuestionario de las familias, los cuales miden la implicación familiar y la comunicación familia-escuela en las TEC
3.º Objetivo		Variables latentes que determinan los ítems del cuestionario de los docentes, los cuales miden la implicación familiar y la comunicación familia-escuela en las TEC

3.3. Participantes y contexto

Este estudio fue desarrollado en dos centros educativos de la Región de Murcia. El acceso a otros centros no fue posible debido a que se proclamó el estado de alarma sanitaria ocasionado por el Covid-19. La estrategia de selección de los participantes fue no probabilística intencional. A continuación, describimos la muestra productora de cada uno de los grupos participantes:

Alumnado de los cuatro primeros cursos de Educación Primaria

El grupo de alumnado participante estuvo conformado por 52 alumnos y alumnas, de los cuales el 28.8% (n=15) son niños y el 71.2% (n=37) niñas. Apuntar que la muestra participante pertenece a los cuatro primeros cursos de Educación Primaria, distribuyéndose la mayor parte de alumnado en el curso de tercero, con un 40,4% (n=21), seguido del 26.9% (n=14) en segundo. En cambio, en los otros dos cursos restantes existe casi el mismo número de alumnado, a diferencia de tan solo un participante, siendo un 15,4% (n=8) de primero y un 17.3% (n=9) de cuarto.

Familias de los cuatro primeros cursos de Educación Primaria

Este grupo estuvo compuesto por 100 familias, de las cuales 25 de cada 100 pertenecen al alumnado del primer curso de Educación Primaria, 30 de cada 100 de segundo, 29 de cada 100 de tercero y 16 de cada 100 de cuarto ($n=16$). De estas, la gran mayoría eran madres ($n=95$), tan solo el 4% fueron padres y, el resto, representaba a ambos progenitores. En lo que respecta al nivel de estudios de las madres o tutoras, un 35% poseía nivel universitario, la mayoría, concretamente, un 44% tenía estudios de Secundaria/Bachillerato/FP, un 18% estudios obligatorios y, un 3% no tenía los estudios primarios completados. En el caso de los padres o tutores, la mayoría tenía estudios obligatorios ($n=37$), seguido de los estudios de Secundaria/Bachillerato/FP ($n=29$) y en menor proporción los estudios universitarios ($n=24$) y los estudios primarios sin terminar ($n=10$). En lo concerniente a la situación laboral, la inmensa mayoría, en particular, 70 de cada 100 madres o tutoras se encontraban trabajando, 26 de cada 100 trabajaban en casa y tan solo tres de cada 100 trabajaba en casa y fuera de casa y, el resto estaba jubilado. Sin embargo, estos resultados difieren con la situación laboral de los padres o tutores, pues de estos 89 de cada 100 se encontraban trabajando y únicamente un 8% atendía a las tareas del hogar y a su trabajo profesional, en contraposición de un 3% que colaboraba en las tareas del hogar y desempeñaba su profesión laboral. Puntualizar que tanto las madres/tutoras como los padres/tutores se dedicaban al sector servicios, atendiendo a la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE).

La mayoría de las familias eran tradicionales, pues conviven ambos progenitores con sus hijos e hijas ($n=75$), una pequeña minoría pertenecía a lo que se corresponde con familia extensa, viviendo ambos progenitores, hijos o hijas y otro familiar ($n=1$) y, el resto, quedaba conformado por familias monoparentales ($n=24$). La mayoría de los progenitores manifestaba que tenía dos hijos o hijas ($n=56$), solo uno ($n=22$), tres ($n=19$), cuatro ($n=2$) y más de cuatro ($n=1$). Por tanto, el número de hijos o hijas de las familias participantes oscila entre uno y siete hijos, siendo la media de 1.07 ($\sigma=.924$).

Docentes de Educación Primaria

Han participado 27 docentes, el 44.4% ($n=12$) mujeres y el resto, un 55.6% ($n=15$) hombres. La gran mayoría posee estudios de grado o licenciatura, concretamente un 74.1% ($n=20$), el resto, casi la cuarta parte, 22.6% ($n=6$) tienen un Máster Universitario y, finalmente, en menor proporción tenemos los estudios de Doctorado, 3.7% ($n=1$).

En cuanto al puesto actual, un 62.9% desempeña la categoría de tutor ($n=17$) y un 37.1% ocupa otros cargos ($n=10$). También, nos encontramos que el 22.2% ($n=6$)

tiene un perfil más flexible, encargándose de dos o más categorías diferentes (otras especialidades, cargos directivos, entre otros).

Los cursos en los que imparten docencia se distribuyen para los cuatro primeros cursos con un 62.9% (n=17), frente a un 25.9% (n=7) que solo imparte docencia en los dos últimos cursos y el porcentaje restante trabaja en todos los cursos que abarca la etapa de Educación Primaria, 11.1% (n=3). La experiencia docente oscila con un rango de uno a 33 años, estando la media situada en 10.11 ($\sigma=7.737$). En cambio, el rango de años de experiencia docente en el centro actual es menor, abarca desde uno a 14 años, lo que representa una media de 6.2 ($\sigma=4.556$).

3.4. Recogida de información: cuestionarios y procedimiento

Se utilizaron tres cuestionarios estructurados diseñados *ad hoc*, dado que las escalas estandarizadas que existen, no recogen los constructos que se pretenden medir para otorgar una visión holística y contextualizada de los deberes escolares. Dichos instrumentos fueron destinados al alumnado de los cuatro primeros cursos de Educación Primaria, sus familias y maestros. Para ello, previamente, se llevó a cabo una revisión y selección de la literatura científica con respecto a las TEC, lo que posibilitó la delimitación de los constructos o variables latentes que conceptualmente estaban definiendo esta problemática y, a su vez, la agrupación por dimensiones según su coherencia interna. De este modo, emergen las dimensiones que componen estos instrumentos, centrándonos para este trabajo, en la dimensión *implicación familiar y comunicación con la escuela*, dado que son los resultados parciales de una investigación, de la cual se extrae solo la dimensión indicada. En esta se aúnan los constructos referidos a la comunicación familia-escuela, compromiso de las familias en las TEC y el rol que adoptan. Cabe señalar que previamente a la aplicación de los instrumentos, la validez de contenido fue explorada mediante la técnica del juicio de expertos o *face validity* (n=5), siguiendo las indicaciones de Hernández Sampieri et al. (2010). Los panelistas dominaban la problemática de estudio y contaban con una $M=16.60$ ($\sigma=9.32$) en años de experiencia. Por su parte, la consistencia interna y la validez de constructo se abordaron con un estudio piloto (n=31), tras introducir las mejoras propuestas por los panelistas. Las evidencias estadísticas reflejaron que los instrumentos gozaban de las características psicotécnicas adecuadas.

Asimismo, añadir que los reactivos de los instrumentos fueron estructurados conforme a una escala aditiva tipo Likert, así que los participantes (familias y docentes) valoraron su grado de acuerdo con cinco valores, donde el uno equivale a “totalmente en desacuerdo” y el cinco a “totalmente de acuerdo”. En cambio, para el alumnado se decidió simplificar la escala a tres valores, desde uno “no estoy de acuerdo” a tres “estoy de acuerdo” acompañada de una escala gráfica para que estos pudieran cumplimentar el cuestionario fácilmente.

3.5. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la recogida, el procedimiento fue, primero, contactar telefónicamente con los centros educativos, tratando con el equipo directivo de cada centro aspectos de rigurosidad científica y meramente informativos (en qué consistía el trabajo, para quién iba dirigido, cómo iba a ser aplicado, entre otros) y, facilitándoles una copia de cada instrumento si así lo solicitaban. Además, se diseñó una circular informativa animando a los destinatarios a que participaran, garantizándoles el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados, e incluyendo en la misma una dirección de correo electrónico para la demanda de información que pudieran necesitar. Por supuesto, al tratarse también de un estudio con menores, se atendió a la ética de la investigación, ya que las familias fueron informadas de que se iba a invitar a sus hijos e hijas a participar y firmaron su consentimiento.

Tras contar con el consentimiento firmado de los centros y de los agentes educativos, se facilitó a la dirección de correo electrónico de cada centro los enlaces de los cuestionarios para que los participantes pudieran cumplimentarlos. Y, evidentemente, los instrumentos contaban con instrucciones al inicio. Se estableció un plazo, siendo este de dos semanas.

En cuanto al análisis de datos, cabe decir que para comprobar que los datos obtenidos de las variables agregadas utilizadas son distribuciones de datos que pertenecen a una curva normal, se optó por calcular la prueba *Shapiro-Wilk* ($n < 50$). Los resultados obtenidos evidenciaron que tales distribuciones eran significativamente diferentes a una curva normal ($p > .05$), por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas. Entre estas, destacar las pruebas *H de Kruskal-Wallis*. En las variables que han arrojado diferencias significativas entre los rangos promedios se han hecho las pruebas *post-hoc U de Mann-Whitney* para conocer entre qué par de grupos se explican dichas diferencias significativas. También fueron realizadas las pruebas *Chi Cuadrado* y las pruebas *V de Cramer*, se suprimió el valor 0 de las variables dependientes para convertir la variable en una nominal, a partir de la suma de valores y hallando el valor central. Por tanto, son tablas 3x2 en las que para ambas pruebas se reflejaron que solía existir relación entre las variables categóricas ($p > .05$ y *V de Cramer* $> .50$).

Igualmente, se trabajó la estadística exploratoria, calculando los estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, valores mínimo y máximo, medias, desviaciones típicas y varianzas) y la estadística univariable con carácter descriptivo (cálculo de frecuencias, porcentajes, valores mínimos y máximos, media, desviación típica, varianza y cuartiles primero, segundo y tercero) como se pueden comprobar algunos de ellos en la Tabla 2. Además, se han utilizado recursos gráficos.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos según el agente educativo

Agente educativo	Estadístico	Ítems						
		I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
Alumnado	Desviación Típica	.641	.605	.427	.928	.900	.589	.826
	Cuartil 1	1.00	2.00	2.00			1.00	
	Cuartil 2	2.00	2.00	2.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	Cuartil 3	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00
Familias	Desviación Típica	.822	.803	.545	.841	.766	.577	.839
	Cuartil 1	1.00	1.00	2.00	1.00	1.00	1.00	
	Cuartil 2	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00	1.00
	Cuartil 3	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00
Docentes	Desviación Típica	.577	.920	.801	.912	.775	.801	.679
	Cuartil 1	2.00		1.00				1.00
	Cuartil 2	2.00	1.00	2.00	2.00	1.00	1.00	1.00
	Cuartil 3	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	1.00

4. RESULTADOS

Objetivo 1. Analizar la percepción que tiene el alumnado con respecto a cómo trasciende la implicación familiar y la comunicación familia-escuela en las tareas escolares.

De este primer objetivo, resaltar que en el gráfico 1 se pueden observar las frecuencias de las respuestas aportadas por el alumnado. La mayoría del estudiantado asegura que su familia le pregunta qué le ha dicho su maestro o maestra de los deberes escolares. También, el alumnado considera que pide ayuda a su familia cuando no entienden los deberes escolares, solo que esta vez el alumnado se muestran de acuerdo casi en su totalidad con el 92.3%.

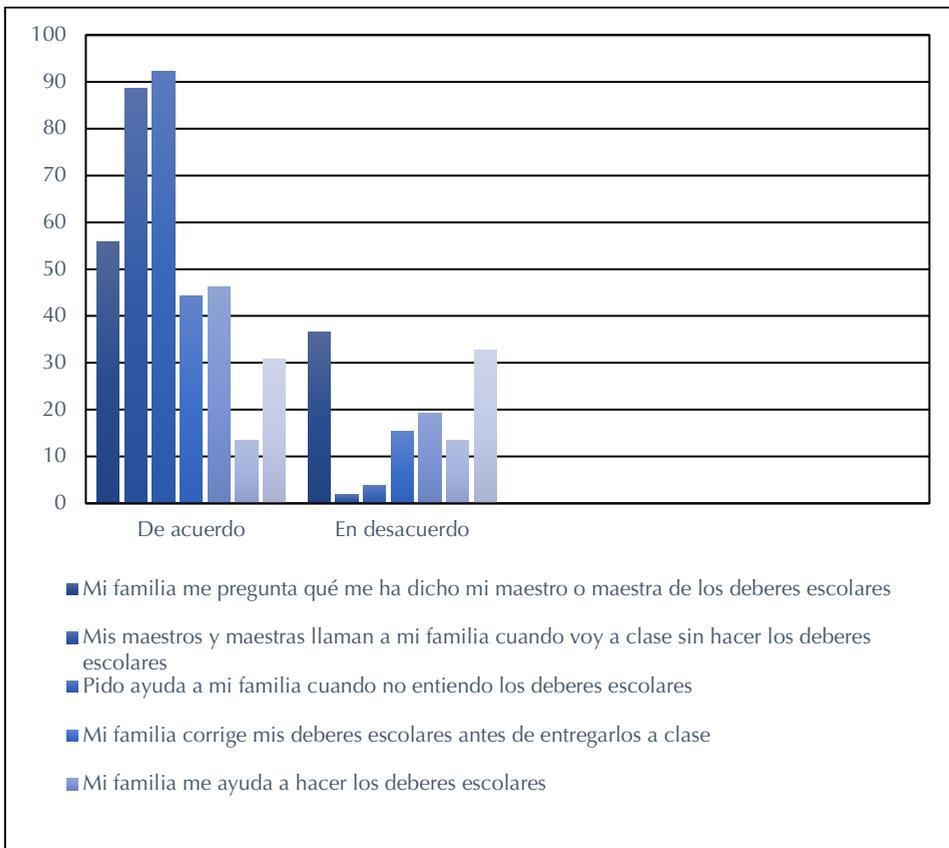
De igual modo, el estudiantado afirma que suele corregir sus tareas escolares antes de ser entregadas en clase, pues casi la mitad, el 44.2% (n=23) está de acuerdo. En cambio, las discrepancias se observan en mayor medida en cuanto a si los deberes escolares son motivo para hablar en familia, revelando el 32.7% del estudiantado que los deberes escolares no son motivo aparente para hablar en familia frente 30.8%.

Otro aspecto de envergadura que es preciso mencionar es que el alumnado percibe sus tareas escolares como una obligación y, no por realizarlas, deben ser premiados, puesto que un número considerable, casi las tres cuartas partes, el 65.4% (n=34) opina que no tienen que recibir premios. Sin embargo, no todo el estudiantado recibe ayuda de su familia, ya que 19.2% (n=10) del alumnado asegura no tener ayuda de su familia. El 88.5% (n=46) del estudiantado se encuentra de acuerdo con respecto a que el profesorado contacta con la familia cuando van a clase sin hacer las tareas escolares. Es por ello que se puede decir que el alumnado

sí percibe que existe una comunicación entre sus familias y docentes en cuanto a tareas escolares se refiere.

En última instancia, cabe señalar que en el gráfico 4 se contemplan los valores medios obtenidos, asignándose la media más baja (M=.92) en si el alumnado debe ser premiado por hacer sus deberes. En contraposición, la media más alta (M= 1.88) se sitúa en cuanto a si el alumnado pide ayuda a su familia cuando no entiende sus tareas escolares.

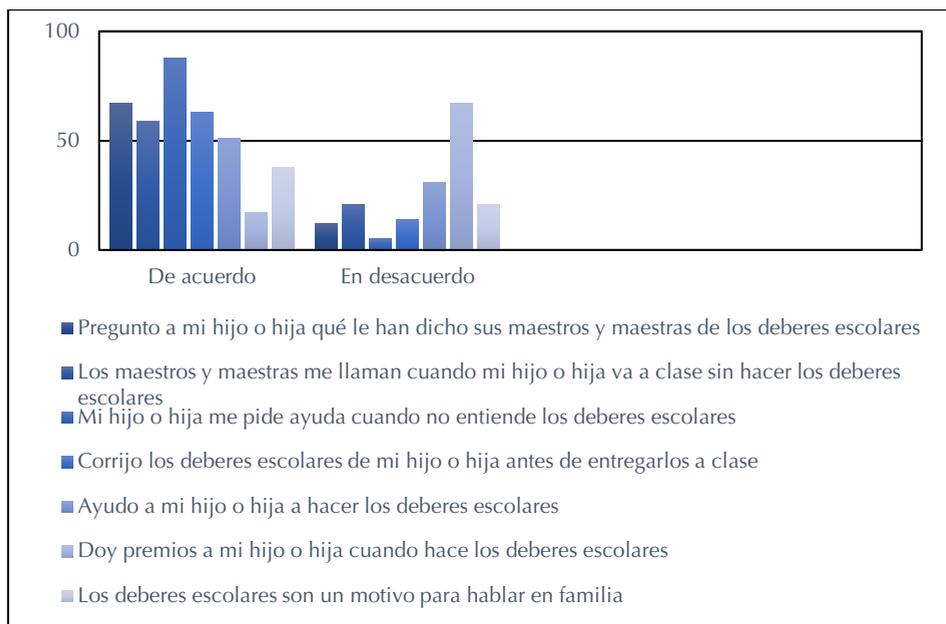
Gráfico 1. Niveles de acuerdo y desacuerdo aportados por el alumnado respecto a la implicación familiar en los deberes escolares



Objetivo 2. Explorar la percepción que tienen las familias acerca de la envergadura de la implicación familiar en las tareas escolares y de cómo es la comunicación familia-escuela en las TEC.

Referente a este segundo objetivo, mencionar que en el gráfico 2 se pueden observar las respuestas aportadas por las familias. Se hace necesario enfatizar que más de la mitad, 67 de cada 100 familias opina estar de acuerdo con que sí preguntan a sus hijos o hijas qué le ha dicho su maestro o maestra de los deberes escolares. Es evidente que las familias ayudan a su prole en los deberes escolares, dado que tan solo cinco de cada 100 está en desacuerdo con que su prole pida ayuda a la familia cuando no entiende los deberes escolares. En la misma línea, se corrobora que las familias suelen implicarse en las tareas escolares de sus hijos e hijas, hablando los datos por sí solos, 63 de cada 100 está de acuerdo con que la familia corrija los deberes escolares antes de entregarlos. No obstante, una pequeña minoría casi un cuarto de la muestra participante (n=14) opina estar en desacuerdo con que la familia corrija los deberes escolares de su hijo o hija antes de entregarlos. A su vez, las familias afirman no estar de acuerdo en dar premios a sus hijos o hijas por realizar sus deberes escolares, porque casi las tres cuartas partes, el 67%, está en desacuerdo con que las familias tienen que premiar a su prole por el hecho de realizar sus deberes escolares.

Gráfico 2. Niveles de acuerdo y desacuerdo aportados por las familias respecto a la implicación familiar en los deberes escolares



Por otra parte, apuntar que existe muy poca disparidad de opinión en cuanto a si los deberes escolares son tema para hablar en familia, obteniendo que 38 familias

están de acuerdo con que los deberes escolares sean un motivo para hablar en familia frente a 30 familias que están en desacuerdo. A diferencia de un poco más de las dos cuartas partes, (n=51) que está de acuerdo con que las familias ayuden a su prole a hacer los deberes escolares. Aunque, como se refleja en el gráfico 4, la media más baja (M=.70) se corresponde con que la familia ayuda a su prole a hacer los deberes escolares, frente a la media más alta (M= 1.78) que se refiere a si la familia pregunta al alumnado qué le ha dicho el docente de los deberes.

Finalmente, 59 de cada 100 familias afirman que los docentes llaman cuando sus hijos o hijas van a clase con los deberes sin hacer.

Objetivo 3. Contrastar la percepción que tienen las docentes sobre cómo incide la implicación familiar y la comunicación familia-escuela en las tareas escolares.

Para finalizar, decir que en el gráfico 3 se recogen las respuestas de los docentes, resaltando que la gran mayoría de los docentes, el 85.2% (n=23) aprueba que las familias pregunten a sus hijos e hijas qué le ha dicho el docente sobre los deberes escolares. El 74.1% (n=20) manifiesta estar de acuerdo con que el alumnado pida ayuda a la familia cuando no entiende los deberes escolares. Con respecto a la percepción que tiene el profesorado acerca de que las familias corrijan los deberes escolares antes de ser entregados en clase, se comprueba que tan solo un 11.1% (n=3) está en desacuerdo. Este porcentaje de desacuerdo se incrementa a 55.6% (n=15) respecto a que los deberes son un motivo para hablar en familia.

Cabe señalar que resulta sorprendente y a la vez poco elocuente la exactitud con la que los docentes miden su grado de acuerdo y desacuerdo respecto a que la familia premie al estudiante por hacer los deberes escolares, quedando este manifestado con el mismo porcentaje, esto es, un 37% (n=10) para ambas posturas.

Resaltar que la comunicación familia-escuela se percibe por parte de los docentes en el escenario de las TEC y, al igual que ocurre con el estudiantado y las familias, nuevamente volvemos a observar que el porcentaje mayor está de acuerdo con que el profesorado llama a la familia cuando el alumnado va a clase sin hacer los deberes, lo cual queda contemplado con un 40.7% (n=11) que está totalmente de acuerdo. No obstante, mencionar que hay que valorar que el 33.3% (n=9) de los docentes se muestran en desacuerdo respecto a que la familia suele ayudar al alumnado con los deberes, pese a que la media más alta (M=1.81) obtenida, se corresponde con si el alumnado pide ayuda a su familia cuando no comprende sus deberes escolares, como se observa en el gráfico 4.

Gráfico 3. Niveles de acuerdo y desacuerdo aportados por los docentes respecto a la implicación familiar en los deberes escolares

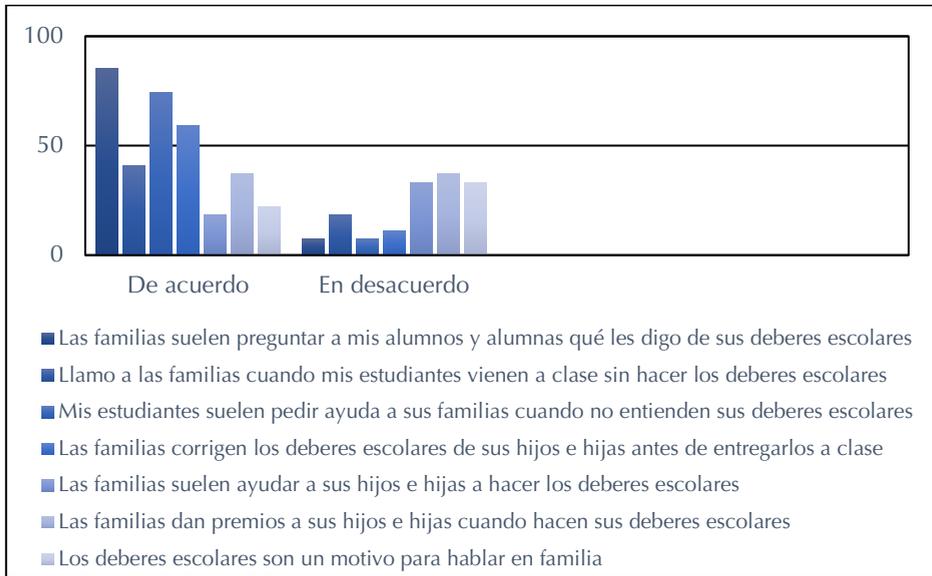
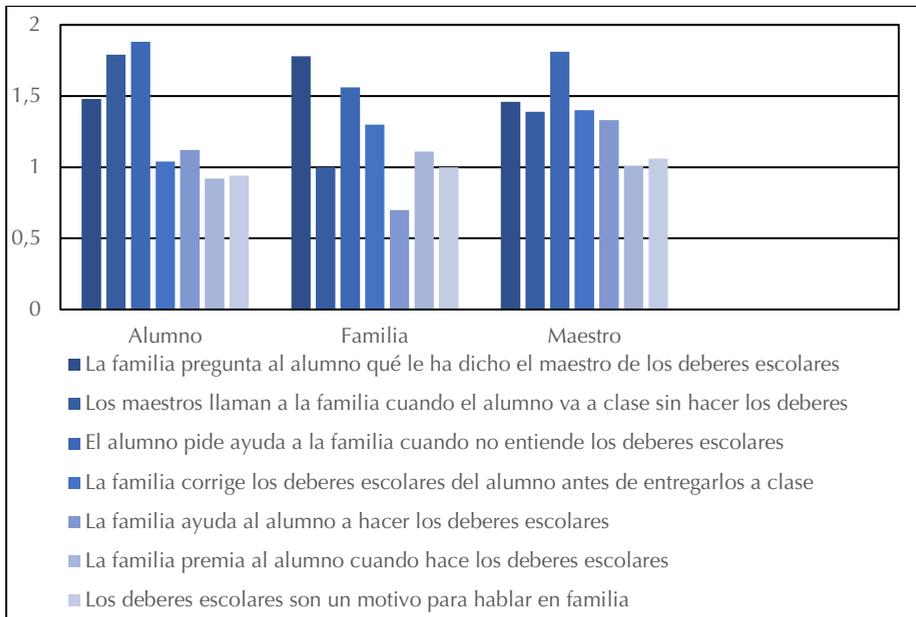


Gráfico 4. Valores medios obtenidos para los contrastar la implicación familiar y la comunicación familia-escuela en las tareas escolares para cada uno de los tres agentes educativos



5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras analizar la percepción del alumnado de los cuatro primeros cursos de Educación Primaria, sus respectivas familias y los docentes acerca del grado de implicación y la comunicación familia-escuela que persiste en las TEC, se observa que tanto el alumnado como las familias y docentes coinciden con que las familias con asiduidad preguntan a sus hijos e hijas qué les ha comentado su profesor acerca de las tareas escolares. Igualmente, estos tres agentes revelan que el alumnado recibe ayuda con sus tareas escolares cuando no sabe cómo resolverlas. En cambio, solo el alumnado y las familias perciben que las familias suelen ayudar en los deberes, a diferencia de los docentes que en su mayoría no opina lo mismo. Tal vez, los docentes no valoran que la ayuda sea suficiente y no han llegado a la conclusión de que puede que las familias no sepan cómo pueden ayudar a sus hijos e hijas a resolver sus deberes sin que les faciliten las respuestas. Es por ello que sería aconsejable que los docentes ofrecieran orientaciones de cómo las familias pueden ayudar a sus hijos en las tareas escolares, siguiendo las recomendaciones de Parra-González y Sánchez Núñez (2019).

Asimismo, el alumnado, las familias y los docentes coinciden en que las familias corrigen los deberes escolares antes de que sean entregados en clase. Pese a esto, únicamente para la mayoría de las familias los deberes escolares representan un tema contundente para hablar en familia, a diferencia del alumnado y del profesorado, que en su mayoría no lo perciben de este modo.

El alumnado y las familias revelan que las tareas escolares no tienen por qué ser recompensadas con un premio, siendo entendidas como una obligación para el alumnado y que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de la postura de los docentes que no es clara, pues el número de docentes que se posiciona de acuerdo y en desacuerdo es el mismo. Tal vez, para el profesorado, los premios son una estrategia para incrementar la motivación del alumnado y por ello lo perciben como un aspecto positivo y beneficioso para el logro académico. Indicar que probablemente estos resultados se deben a la heterogeneidad de los participantes, ya que accedimos a la muestra por accesibilidad. Por tanto, para futuras investigaciones se plantea conseguir una muestra más numerosa, sobre todo de maestros y maestras, dado que el Covid-19, impidió optar por una muestra más significativa.

Por último, se corrobora que, para el alumnado, las familias y docentes se percibe la comunicación familia-escuela en el escenario de las tareas escolares, puesto que los tres en su mayoría se posicionan de acuerdo con que los maestros y maestras llaman a la familia cuando los alumnos y las alumnas van a clase con los deberes sin hacer.

A raíz de esto, es conveniente señalar las implicaciones educativas y la relevancia de este estudio, afirmando que la implicación familiar y la comunicación familia-

escuela es posible en las tareas escolares sin que esto se visto como una amenaza en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y, además de aportar una visión comprensiva y triangulada de las TEC a través de tres instrumentos diseñados *ad hoc*, la investigación contribuye a visibilizar la opinión de toda la comunidad educativa respecto a las tareas escolares en los primeros cursos, lo cual aporta algo novedoso al campo científico, dado que la mayoría de los estudios versan en los últimos cursos (Rigo y Donolo, 2018) o en otras etapas educativas (Fraguela-Vale et al., 2013; Paoloni et al., 2018).

Pese a ello, no cabe la menor duda que el entramado de las TEC tiene sus ventajas y sus contradicciones. Sin ir más lejos, los beneficios de las TEC sobresalen por sí solos, porque favorecen la comunicación familia-escuela (Campos, 2020); ayudan a gestionar el tiempo y a evitar las distracciones, fomentando la autorregulación de las emociones durante la realización de las mismas (Xu, 2013). Pero para lograr el cometido con el que fueron asignadas, es necesario que la participación de todos los agentes educativos sea óptima. Es decir, en el caso del alumnado, no solo supone que la actitud sea favorable (Vázquez Toledo et al., 2019), sino también que aprenda a disipar sus distracciones tecnológicas cuando está realizando sus tareas escolares (Pedreira et al., 2021). Por su parte, las familias también tienen que percibir que son un apoyo en el aprendizaje de su prole (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997) a la vez que se implican con el resto de la comunidad educativa (Silveira, 2016). Y, además, son responsables de brindarles un ambiente enriquecedor, donde se desarrollen las habilidades del alumnado (Suárez y Vélez, 2018). Finalmente, los docentes tienen que tener presente que los resultados académicos mejoran empleando métodos centrados en el aprendizaje (Ontoria et al., 2023), lo que supone centrarse en el modo en el que el profesorado utiliza las tareas para alcanzar un aprendizaje verdaderamente significativo (Murillo y Martínez-Garrido, 2014) y, por supuesto, considerando tanto que los deberes escolares tienen que enfocarse en el contexto en el que van a ser desarrolladas (Bazán-Ramírez et al., 2020), como sopesando los diferentes ritmos de aprendizaje (Fernández-Alonso et al., 2017). A su vez, resaltar que las tareas escolares tienen que asignarse en su justa medida como propone la Asamblea Regional de Murcia (2016), ya que hasta ahora estas se han establecido con una cantidad desmesurada (Bailén y Polo, 2016), lo que repercute en la salud del alumnado (Castillo et al., 2023), destinando bastante tiempo en realizarlas (Feito, 2020).

Hacer notar que se ha podido comprobar que sí existe la relación familia y escuela en el contexto de los deberes escolares. Por lo tanto, los resultados obtenidos discrepan con el estudio de Barrientos y Arranz (2019), al asegurar que las vías de comunicación familia-escuela son escasas. No obstante, dado que la muestra participante no percibe en su totalidad esta comunicación solo la gran mayoría, se aconseja continuar habilitando estrategias en los centros que ayuden a impulsar esa alianza como señalan Cervero et al. (2020).

En definitiva, es crucial reconocer que las familias tienen un papel muy revelador en la enseñanza, de hecho, son entendidas como un agente educativo que impulsa la calidad del sistema educativo, así que resulta conveniente que los docentes sepan guiar a las familias en todo aquello referente con la educación de sus hijos e hijas (Parra-González y Sánchez Núñez, 2019). De este modo, se abordará esta problemática desde la perspectiva de la eficacia y es que no debe quedar en el olvido que las tareas escolares son un claro reflejo de las políticas educativas seguidas por cada centro (García-García y Serrano Pastor, 2021), lo que implica obstruir las debilidades que suscitan un uso de los deberes escolares totalmente desvirtuado de una enseñanza contextualizada a las necesidades del estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Regional de Murcia. *Boletín Oficial*, 43, de 19 de abril de 2016. <http://hermes.asambleamurcia.es/documentos/pdfs/boar/Boar.09/160419.043.pdf>
- Bailén, E. y 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>
- Barrientos, L. y Arranz, M. (2019). Influencia de la implicación familiar sobre el rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Perspectivas*, 4(2), 80-86. <https://doi.org/10.22463/25909215.1974>
- Bazán-Ramírez, A., Castellanos, D. y Fajardo, V. C. (2020). Variables de familia, aptitudes intelectuales y logro en lectura en estudiantes mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(3), 375-398. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.2906>
- Campos, B. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos. Factor de Inclusión y calidad escolar(es) I. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 213-237. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/589/592>
- Castillo, M. A. S., Castro, S. B. E., Nistal, M. T. F. y Avila, E. O. (2023). *Desarrollo de los estudiantes: procesos motivacionales en la vida escolar*. Editorial Fontamara.
- Cervero, A., Contreras, A. U. y Blanco, L. Á. (2020). Motivación y relevancia del docente desde la percepción de las familias y los alumnos. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 93-100. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1765>
- Coral, J., Esquerda, G. y Benito, J. (2017). Design and validation of a tool to evaluate Physical Education and Language integrated learning tasks. *Didacticae. Journal of Research in Specific Didactics / Revista d'Investigació en Didàctiques Específiques / Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (2), 43-58. <https://doi.org/10.1344/did.2017.2.43-58>

- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 4(7), 11-18. <https://doi.org/10.4438/1886-5o97-PE>
- Epstein, J. L. (2013). Preocupándonos por los niños que compartimos. En J. L. Epstein (Ed.), *Programas efectivos de involucramiento parental en las escuelas: estudios y prácticas* (pp. 15-49). Fundación CAP.
- Feito, R. (2020). Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial relevancia al caso español. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 163-182. <http://doi.org/10.18172/con.3957>
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2017). Students' achievement and homework assignment strategies. *Frontiers in Psychology*, 8(286), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00286>
- Fraguela-Vale, R., Lorenzo-Castiñeiras, J. J., Merelas-Iglesias, T. y Varela-Garrote, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación: análisis de familias con hijos en Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 431-446. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.167001>
- García-García, I. M. y Serrano-Pastor, F. J. (2021). Las tareas escolares para casa en educación primaria desde la perspectiva de las familias: Un estudio exploratorio de las características psicométricas de un cuestionario estructurado. En S. Alonso-García, J. M. Trujillo, A. J. Moreno y C. Rodríguez Jiménez (Coords.), *Investigación educativa en contextos de pandemia* (pp. 521-533). Dykinson.
- Giró Miranda, J. y Andrés Cabello, S. (2018). Profesorado y familias. Actores sin guion. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (22), 29-44. <https://doi.org/10.18172/con.3454>
- Gómez Bueno, C. y Martín Criado, E. (2020). Discrepancias entre progenitores e hijos en las encuestas sobre familia y educación. *Revista de Educación*, (388), 11-38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-445>
- González Fernández, R., Palomares Ruiz, A., López Gómez, E. y Gento Palacios, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 9-25. <https://doi.org/10.18172/con.3936>
- Gordillo, R.C., Mayo, N.C., Lara, G.G. y Gigante, S.V. (2010). Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Inda-Caro, M., Fernández-García, C. M., Maulana, R. y Viñuela-Hernández, M. P. (2021). Efecto de las variables contextuales, personales y curriculares en la implicación del estudiante. *Revista de Educación*, (391), 181-288. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-474>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López-Larrosa, S., Richards, A., Morao Rodríguez, S. A. y Gómez Soriano, L. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula Abierta*, 48(1), 59-66. <http://hdl.handle.net/2183/24623>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Las tareas para casa como recurso para una enseñanza de calidad. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 31-48. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/110.pdf>
- Ontoria, A., Gómez, J. P. R. y de Luque, Á. (2023). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*. Narcea Ediciones.
- Orden de 10 de febrero de 1967 por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 43, de 20 de febrero de 1967. <https://www.boe.es/boe/dias/1967/02/20/pdfs/A02291-02297.pdf>
- Paoloni, P. V., Loser, T. y Falcón, R. (2018). El papel de las tareas académicas en la dinámica emocional de estudiantes universitarios. Un estudio en Carreras de Educación. *Páginas de Educación*, 11(2), 1-23. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1620>
- Parra-González, M. E. y Núñez, C. A. S. (2019). La actuación docente con los deberes para casa en educación primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 301-320. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9686>
- Pedreira, M. C. C., Zubizarreta, A. C. y Havránková, T. (2021). Móviles y pantallas en edades tempranas. *Research in Education and Learning Innovation Archives. REALIA*, 26, 1-17. <https://doi.org/10.7203/REALIA.26.15936>
- Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se dan normas sobre la realización de trabajos escolares fuera de los Centros de

- Educación Básica. *Boletín Oficial del Estado*, 250, de 18 de octubre de 1973. <https://www.boe.es/boe/dias/1973/10/30/pdfs/A20921-20921.pdf>
- Rigo, D. y Donolo, D. (2018). Construcción y validación de la Escala de compromiso hacia las tareas escolares en las clases para los estudiantes del nivel primario de educación. *Revista Psicoespacios*, 12 (21), 3-22. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Rodríguez, M. y Mendivelso, F. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141-146. <https://doi.org/10.26852/01234250.20>
- Silva Carreño, W. H. y Mazuera Moreno, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e17.1981>
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29. <http://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P. y Núñez, J. C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84. <http://hdl.handle.net/10651/17589>
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>
- Tristán Sarmiento, R., Serrano Pastor, F. J. y Martínez Segura, M. J. (2021). Influencia de la implicación familiar en los deberes escolares en Educación Primaria. Percepción de la comunidad educativa en centros de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 335-350. <https://doi.org/10.6018/rie.363891>
- Vázquez Toledo, S., Latorre Cosculluela, C., Sierra Sánchez, V. y Liesa Orús, M. (2019). Percepción y valoraciones sobre las tareas escolares para casa en la etapa de Educación Primaria: la visión de los docentes y alumnos. *Avances En Supervisión Educativa*, (31). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.641>
- Xu, J. (2013). Why Do Students Have Difficulties Completing Homework? The Need for Homework Management. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 98-105. <https://doi.org/10.11114/jets.v1i1.78>