



VOL. 28, Nº 1 (Marzo, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI:10.30827/profesorado.v28i1.27924

Fecha de recepción: 21/04/2023

Fecha de aceptación: 15/01/2024

¿SON LAS TAREAS ESCOLARES UNA CUESTIÓN TEMPORAL? PERCEPCIÓN FAMILIAR.

Is homework a time issue? Family perception.



M^a Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz & Juan Antonio Gil Noguera¹
Universidad de Murcia

E-mail: mangeles@um.es;

josesantiago.alvarez@um.es; juanantonio.gil@um.es

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

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

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

Resumen:

Las tareas escolares son uno de los temas relevantes en la relación familia y escuela por su incidencia con la conciliación familiar y el nivel académico del menor. Estudios previos determinan que su mayor o menor funcionalidad educativa dependerá de la cantidad de tiempo dedicado, aunque otros sostienen su presencia como obstáculo familiar y escasamente productivo en el ámbito académico. La polémica requiere de estudios actuales. Así pues, con la finalidad de determinar cómo el tiempo de dedicación a las tareas escolares influye sobre las modalidades, la dificultad, la cantidad, los obstáculos, los beneficios y las competencias desarrolladas, se llevó a cabo un estudio descriptivo en el que participaron 1787 familias españolas con hijos cursando en Educación Infantil, Primaria o Secundaria. Los resultados ponen de manifiesto que los progenitores que perciben en sus hijos una mayor dedicación de tiempo a las tareas escolares identifican una mayor cantidad y dificultad en las mismas, desarrollan más deberes tecnológicos, encuentran más beneficios en el desempeño de estas obligaciones escolares y percibe un mayor desarrollo de competencias en su ejercicio, sin embargo, también resultan aquellos que encuentran más dificultad de conciliación y de apoyo parental en las tareas escolares. En este sentido, se subraya la necesidad de dotar de



herramientas organizativas a las familias y al propio alumnado para una mejor gestión del tiempo de las tareas escolares y, además, encomendar deberes que resulten prácticos, motivadores y creativos, de manera que las familias puedan sentirse útiles en su labor de apoyo y asesoramiento

Palabras clave: conciliación; papel de los padres; Relación padres-escuela; tareas escolares.

Abstract:

Homework is one of the most relevant issues in the family-school relationship due to its impact on family reconciliation and the academic level of the child. Previous studies have determined that its greater or lesser educational functionality will depend on the amount of time dedicated to it, although others argue that it is an obstacle for the family and is not very productive in the academic sphere. The controversy requires current studies. Thus, with the aim of determining how the time spent on homework affects the modalities, difficulty, quantity, obstacles, benefits and skills developed, a descriptive study was carried out with the participation of 1787 Spanish families with children in Pre-school, Primary or Secondary Education. The results show that parents who perceive that their children dedicate more time to schoolwork identify a greater amount and difficulty in it, develop more technological homework, find more benefits in the performance of these school obligations and perceive a greater development of competences in its exercise, however, they also find it more difficult to reconcile work and parental support in schoolwork. In this sense, the need to provide families and pupils with organisational tools for better management of homework time and, in addition, to assign homework that is practical, motivating and creative, so that families can feel useful in their work of support and advice, is emphasised.

Key Words: parent-school relationship; role of parents; school homework; work-life balance.

1. Introducción

Partiendo de la definición de deberes entendidos como aquellas tareas que asigna el profesorado a los estudiantes para ser realizadas fuera del horario escolar (Regueiro et al., 2015; Rodríguez et al., 2021), el tiempo se considera una variable esencial, no solo por la permanencia en la tarea, sino por lo que resta a otras actuaciones como las horas de descanso, la sociabilidad, la formación en otras esferas no académicas, etc. Esta merma ha sido el epicentro de los polémicos debates sobre esta temática (Fernández-Alonso et al., 2022; Suárez et al., 2022; Varela et al., 2021), especialmente en un momento social en el que resulta muy complicado conciliar el acompañamiento escolar con el resto de las obligaciones laborales, parentales, sociales, etc. (Hodgson & Ramaekers, 2021). Esta controversia por la carga excesiva de tareas ha generado el descontento de las asociaciones de padres y madres en Francia y España, sin que las instituciones educativas hayan tomado medidas para abordar este problema, por lo que el debate continúa abierto (Vázquez-Toledo et al., 2019). De modo que hablar de deberes escolares incluye inevitablemente la mención explícita al tiempo que el estudiante dedica a los mismos y los efectos que conlleva, lo que nos permitirá dar respuesta a la cuestión formulada en título de esta aportación.

Existe una tradicional y arraigada concepción en la que se piensa que hay una relación directa entre tiempo de dedicación a los deberes escolares y esfuerzo, entendiéndose de este modo que un sistema educativo exigente implica la existencia

de una mayor dedicación a los deberes por parte de sus estudiantes. En consonancia, se constata que, en circunstancias adversas, como la situación pandémica vivida por el Covid-19, se produce el incremento considerable del volumen de deberes y del tiempo invertido (Suárez et al., 2022; Varela et al., 2021). A la vez que, también, aumentan el volumen de conflictos y malestar emocional, y disminuyen las oportunidades de ocio familiar y encuentros convivenciales, entre otros aspectos (Hernández-Prados & Álvarez-Muñoz, 2021; Ramírez-Castro & Velazco-Capistrán, 2021). Más específicamente, los estudiantes disfrutaron del aprendizaje y descubrieron nuevas formas de comunicarse con amigos, pero experimentaron una gran soledad y añoranza por actividades recreativas como el juego y el deporte (Paredes-Arturo et al., 2022). Como consecuencia, “la reflexión sobre el exceso de tiempo ha propiciado la discusión sobre si estas tareas tienen sentido y si, en realidad, responden a una concepción obsoleta de la escuela” (Feito-Alonso, 2020, p.165).

La existencia de un compromiso conductual por parte de los estudiantes en la realización de los deberes escolares viene determinada, según Rodríguez et al. (2020), por tres factores: el tiempo dedicado, la gestión de ese tiempo y la cantidad de deberes realizados. Si bien son pilares esenciales en la investigación sobre esta temática, que se encuentran relacionados entre sí, ya que el tiempo dedicado se perfila en función de la cantidad de deberes realizados (Martínez-Vicente et al., 2020), se trata de una percepción reduccionista de las variables que inciden en los deberes. El tiempo destinado a la realización de los deberes se ha medido, generalmente, de forma cuantitativa, haciendo referencia al volumen de horas semanales, minutos diarios, etc. (Regueiro et al., 2015; Suárez et al., 2022), o recogiendo la valoración que los destinatarios tienen sobre el mismo empleando una escala Likert que oscila de nada a mucho (Feito-Alonso, 2020; Hernández-Prados & Gil-Noguera, 2022). Todo ello, sin hacer distinción a la calidad, gestión y aprovechamiento del mismo (Núñez et al., 2015; Valle et al., 2019), entre otros aspectos. Desde estos parámetros, y tomando el tiempo dedicado y la gestión eficaz del mismo como variables, los resultados obtenidos por Estévez et al. (2023) revelan dos categorías y cuatro perfiles de alumnado, por un lado, los desadaptativos, que aglutina a los que dedican poco tiempo y a los que gestionan ineficientemente, dedicando poco esfuerzo, y por otro, los adaptativos que combinan eficazmente el tiempo invertido con una gestión óptima del mismo.

Todo lo expuesto hasta el momento, desvela la necesidad de contemplar una ampliación del modelo explicativo del tiempo que los estudiantes dedican a los deberes e incluir otras dimensiones como la perseverancia, responsabilidad y la motivación (Pedraja-Chaparro & Simancas-Rodríguez, 2018), así como la percepción de utilidad que tienen los estudiantes sobre las tareas para casa, ya que influyen de forma significativa no solo en el tiempo, gestión y cantidad de deberes realizados, sino también en la mejora del rendimiento académico (Rodríguez et al., 2020). Además, resulta relevante contemplar, la calidad y la pertinencia de las tareas asignadas, la capacidad de concentración, la presencia de dificultades de aprendizaje o la propia personalidad del estudiante (Fernández-Alonso et al., 2022),

su nivel de motivación (Trautwein et al., 2006) y sus habilidades cognitivas (Chang et al., 2014).

Por otra parte, también se debe atender a la finalidad otorgada a los deberes, ya que en Educación Primaria se prescriben con el motivo, entre otros, de mejorar la gestión del tiempo y, en Educación Secundaria para perfeccionar los contenidos de clase (Regueiro et al., 2015). En cuanto a la etapa educativa, se considera que conforme se aumenta de curso, menor es la eficacia en la gestión del tiempo (Rodríguez-Pereiro et al. 2018), aunque otros estudios sostienen que el alumnado de cursos superiores presenta un mayor hábito de estudio y, por ende, una mejor gestión del tiempo invertido en las tareas escolares (Regueiro et al., 2018).

Finalmente, a la hora de abordar el tiempo en los deberes, resulta clave atender a variables familiares, pues se relaciona significativamente con la edad del padre y de la madre (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022), con la creación de rutinas en el hogar (Bempechat, 2019), el sentido de autoeficacia de los padres y la energía necesaria para prestar la ayuda (Moe et al., 2020), así como al nivel de estrés percibido por el tiempo de acompañamiento parental que supone la realización de los deberes (Pressman et al., 2015). De una u otra forma, buscar continuamente la ayuda parental es más bien la consecuencia de un bajo rendimiento escolar, como evidencian las investigaciones que asocian la ayuda familiar con un peor rendimiento (Fernández-Alonso et al., 2022).

De lo expuesto hasta el momento se puede entrever que el tiempo, aunque es una unidad de medida físico-matemático, al hacer referencia al ser humano adquiere valor social, histórico, filosófico, antropológico y educativo, y a la vez mayor complejidad, dificultando su delimitación. La multitud de aspectos que requiere contemplar el tiempo de estudio es un claro ejemplo de ello, tal y como ha dejado constancia la bibliografía previa. Ahora bien, cómo incide la cantidad de tiempo invertido en los deberes escolares, continúa siendo objeto de interés pedagógico, abriendo nuevos interrogantes: ¿En qué medida los beneficios y competencias atribuidos a los deberes dependen del tiempo invertido en su realización? ¿Cómo incide la cantidad, grado de dificultad y la modalidad de deberes en el tiempo requerido? ¿Qué obstáculos contribuyen a aumentar el tiempo de dedicación? Estas cuestiones son los ejes de los que parte la presente investigación que tiene por finalidad vislumbrar la incidencia del tiempo en la realización de los deberes escolares desde la perspectiva familiar, concretamente la parental.

Estudios previos asocian los deberes escolares a diversos beneficios que acotan desde lo académico a lo personal. De hecho, los alumnos que dedican más tiempo a los deberes escolares son aquellos que adquieren un mayor nivel de conocimientos (Valle et al., 2018), aunque estos beneficios pueden verse mermados ante un ejercicio prolongado de los mismos, evocando al desgaste emocional o la pérdida de motivación por el aprendizaje (Regueiro et al., 2015). Esta relación de tiempo y beneficios debe ser tomada con especial consideración en los primeros cursos, pues un uso excesivo e injustificado de tareas ralentizan el potencial que tienen como ejercicio del sentido de la responsabilidad y la gestión del tiempo

personal (Parra-González & Sánchez-Nuñez, 2019). Es por ello, que los beneficios obtenibles no están únicamente relacionados con la cantidad de tiempo destinado, sino que el propósito y el formato, contemplando lo digital como uno de los nuevos soportes para el desempeño de las tareas escolares, van adquiriendo un mayor protagonismo después del tiempo pandémico (Désiron & Petko, 2022).

Respecto al tiempo invertido y el rendimiento académico, existe un considerable volumen de estudios que aseguran una relación positiva entre ambas variables, ya que los estudiantes con un buen rendimiento escolar finalizan las tareas en un menor tiempo, realizando una mejor gestión del mismo (Núñez et al., 2015; Valle et al., 2019). Los estudiantes reconocen la importancia del tiempo de estudio para el aprendizaje y son conscientes de la posibilidad de mejorar los resultados, por lo que muestran perseverancia y dedican un alto esfuerzo a los deberes escolares (Paredes-Arturo et al., 2022). Otros aseguran que el tiempo dedicado a los deberes escolares, sin un buen aprovechamiento del mismo, no es un buen predictor del rendimiento académico (Chang et al., 2014; Pedraja-Chaparro & Simancas-Rodríguez, 2018; Regueiro et al., 2015; Trautwein et al., 2006). La falta de consenso al respecto denota la necesidad de incorporar otras variables vinculantes como la motivación hacia la tarea, la implicación familiar, la responsabilidad, etc.

El desempeño de las tareas escolares, también, se entiende como un ejercicio que favorece la adquisición de nuevas competencias, así como el uso de otras ya adquiridas previamente. Por ello, permiten adquirir herramientas de utilidad para campos específicos del saber e incluso para el ejercicio de la ciudadanía (Martínez-Vicente et al., 2020). Según sostienen Rodríguez-Pereiro et al. (2019) para el desarrollo de competencias tiene más relevancia la calidad de los deberes escolares que la cantidad, poniendo especial énfasis en la preparación de los mismos por parte del docente, lo que contribuye a que, en lugar de una carga familiar y personal, resulte un aprendizaje competencial y autónomo. Al respecto, Dolean y Lervag (2022) identifican la adquisición de unas competencias genéricas e instrumentales, como la escritura o la gestión del tiempo, junto a otras específicas vinculadas a los conocimientos y destrezas asociadas a la disciplina. En relación a las primeras, tradicionalmente, el sentido de la responsabilidad y la organización del tiempo resultan unas de las competencias genéricas más reconocidas, a las que se suman recientemente, ante un cambio de los formatos y modelos de los deberes escolares, y con un protagonismo especial, entre otras competencias relacionadas con la alfabetización digital (Désiron & Petko, 2022) o la creatividad (Rodríguez & Toro, 2021).

En lo que respecta al perfil estudiantil según la gestión del tiempo que hacen con los deberes (Valle et al., 2019), se identifican cuatro estratos claramente diferenciados: el perfil eficiente (que dedican poco tiempo, pero con una alta eficiencia); el perfil de alto esfuerzo (pasan mucho tiempo con los deberes, pero bien administrado); el perfil de estudiantes con dificultades (dedican mucho tiempo y hacen una mala gestión del mismo); y el perfil de bajo esfuerzo (estudiantes que dedican poco tiempo a los deberes y, además, hacen una mala gestión de ese

tiempo). Ante los resultados de estos estudios podemos hacernos a la idea de que ayudar en la gestión del tiempo a los estudiantes con sus tareas escolares podría favorecer un mejor rendimiento académico.

El binomio tiempo y deberes escolares ha sido uno de los más estudiados. Principalmente ha sido analizado desde una perspectiva generalista que no ahonda sobre aspectos específicos como lo que acontece a la familia o al desgaste emocional que condiciona la mayor o menor cantidad de tiempo dedicado. De hecho, los progenitores se comprometen con el acompañamiento educativo y la realización de los deberes escolares, pese a reconocer la tensión, dilemas y ciertas reticencias que les generan, especialmente si recuerdan su propia experiencia escolar (Hodgson y Ramaekers, 2021). No cabe duda de que la perspectiva familiar respecto a las tareas para casa es relevante y necesaria. Por consiguiente, la finalidad del presente estudio consiste en obtener información concreta acerca de un fenómeno de elevado interés socioeducativo, tanto para el contexto escolar como el familiar: las tareas escolares y su tiempo de dedicación. Más detalladamente, se pretende analizar el tiempo semanal dedicado a las tareas escolares, así como su incidencia en la cantidad, dificultad, tipología de deberes, desarrollo de competencias, aporte de beneficios e identificación de los obstáculos, desde la percepción parental en tiempos de COVID.

2. Método

Ante los objetivos planteados se optó por la elección de un diseño metodológico descriptivo-inferencial, transversal, no experimental y de un corte cuantitativo, por medio del uso de un cuestionario dirigido a las familias con hijos/as matriculados en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

2.1. Muestra

La población objeto de estudio son las familias, es decir, los padres y madres del alumnado de las etapas educativas que comprenden el rango de edad de los tres a los dieciséis años. En este caso, se decidió elegir a los padres por ser aquellos que se encargan, a priori, de la supervisión de las tareas escolares de los menores. La selección fue realizada bajo un muestreo no probabilístico, concretamente, por conveniencia. Se realizó un sistema de difusión vía telemática, concretamente por correo, a una red de centros educativos y asociaciones de madres y padres del ámbito estatal. De esta forma se consiguió una muestra participante de 1787 familias de diferentes comunidades autónomas del ámbito estatal, siendo la Región de Murcia (21,4%), Comunidad de Madrid (16,7%), Andalucía (16,5%), y Cataluña (10,1%) las que más representatividad tienen. Mientras que Extremadura (0,7%), Comunidad Foral de Navarra (1,1%), País Vasco (1,3%), La Rioja (1,3%) y Cantabria (1,5%) son las que menor participación registran. La desigual distribución de comunidades surge a raíz de un desinterés proporcional en participar en la investigación, presentando una

importante diferencia de participación según el territorio. De los participantes, algo más de dos tercios (67.55%) son madres (M= 42.73 años; DT= 12.49) y el restante, un 34.45%, son padres (M= 44.70 años; DT= 6.49).

Atendiendo a las características sociodemográficas de las familias, estas tienen una media de 2.23 hijos por familia, prevalece un modelo familiar nuclear (82.45%), seguido por el monoparental (9.23%) y el extenso (5.67%). En lo que respecta a las características de los hijos e hijas de las familias participantes, existe un reparto equitativo respecto al género (49% chicas y 51% chicos) y únicamente un 9.8% son de nacionalidad extranjera. Atendiendo a lo académico, por un lado, la gran mayoría (80.1%) se hallan matriculados en centros educativos públicos, estando un 16.6% y un 3.3% cursando sus estudios en los centros concertados y públicos respectivamente y, por otro lado, en relación a la etapa educativa se encuentra la siguiente representación de mayor a menor: Educación Primaria (48.7%), Educación Secundaria (36.2%) y Educación Infantil (15.1%). Por último, respecto a las características de los padres, en ambos casos, padres y madres, el 9.8% son de nacionalidad extranjera. Sin embargo, se halla una situación diferenciada respecto al ámbito laboral y académico, dado que los padres tienen un perfil laboral más activo que las madres dado que un 25.4% de estas están en paro, aunque las madres constan de un mejor bagaje académico al haber un 65.5% que tienen estudios universitarios, bastante más que los padres (42.34%).

Finalmente, se muestra en la Tabla 1 los datos sociodemográficos en función de la variable principal de agrupación: el tiempo de dedicación a las tareas escolares (menos de 3 horas o más de 3 horas).

Tabla 1
Datos sociodemográficos de la muestra según el tiempo de dedicación en las tareas escolares

Variable Sociodemográfica	Categorías	Menos de 3 horas N= 964 (53,9%)	Más de 3 horas N= 823 (46,1%)
Persona que cumplimenta el cuestionario	Madre	842 (87.3%)	692 (84.1%)
	Padre	118 (12.2%)	117 (14.2%)
	Otro	4 (0.4%)	13 (1.6%)
Sexo hijo/a	Mujer	457 (47.4%)	419 (50.9%)
	Hombre	507 (52.6%)	404 (49.1%)
Nacionalidad padre	Española	846 (87.8%)	734 (89.2%)
	Extranjera	103 (10.7%)	73 (8.9%)
Nacionalidad madre	Española	852 (88.4%)	751 (91.3%)
	Extranjera	105 (10.9%)	70 (8.5%)
Estudios padre	Sin estudios/primarios	156 (16.2%)	133 (16.2%)
	Secundarios	336 (34.9%)	283 (34.4%)
	Superiores	450 (46.7%)	381 (46.3%)
Estudios madre	Sin estudios/primarios	66 (6.8%)	45 (5.5%)
	Secundarios	258 (26.8%)	243 (29.5%)
	Superiores	633 (65.7%)	528 (64.2%)
Jornada laboral padre	Sin trabajo/paro	121 (12.6%)	102 (12.4%)
	Jornada parcial	76 (7.9%)	59 (7.2%)
	Jornada completa	607 (63.0%)	523 (63.5%)

	ERTE	128 (13.3%)	101 (12.3%)
Jornada laboral madre	Sin trabajo/paro	251 (26.0%)	217 (26.4%)
	Jornada parcial	130 (13.5%)	117 (14.2%)
	Jornada completa	441 (45.7%)	375 (45.6%)
	ERTE	129 (13.4%)	100 (12.2%)
Tipo de centro	Público	776 (80.5%)	655 (79.6%)
	Concertado	161 (16.7%)	136 (16.5%)
	Privado	27 (2.8%)	32 (3.9%)
Etapa educativa	Infantil	248 (25.7%)	22 (2.7%)
	Primaria	509 (52.8%)	361 (43.9%)
	Secundaria	207 (21.5%)	440 (53.5%)

2.2. Instrumento de recogida de información

El instrumento seleccionado para recoger la información fue un cuestionario, titulado “El afrontamiento de las tareas escolares en la familia durante la pandemia”, el cual fue diseñado bajo un proceso sistemático, descrito a continuación, que le otorga rigor y validez al contenido del mismo. Inicialmente, se realizó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Latindex, Scopus, Web of Science y Dialnet siguiendo los parámetros marcados por Zupic y Cáter (2015). Posteriormente, una vez se realizó una versión previa del instrumento, pasó por un proceso de validación interjueces, concretamente, a través del método Delphi siguiendo las cinco fases demarcadas por Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016): definición de los objetivos, elaboración del instrumento de evaluación, concretización del perfil del experto participante, distribución del instrumento a través de varias rondas de consulta y, finalmente, análisis de los resultados. Se contó con la participación de cinco expertos universitarios con más de cinco años de experiencia laboral y con un mínimo de cinco publicaciones relacionadas con el tópico de estudio. Estos cumplimentaron el instrumento de evaluación a través del cual se valoraban todas las partes del cuestionario provisional y cada uno de los ítems que lo comportan realizando una evaluación mixta. Por un lado, desde la dimensión cuantitativa, se evalúan las partes y los ítems del cuestionario desde los descriptores de adecuación, pertinencia y claridad a través del uso de una escala Likert de uno a cuatro con los siguientes valores: nada, poco, bastante y mucho y, por otro lado, a nivel cualitativo, los expertos podían incluir las observaciones y comentarios que creían oportunos. A través de la aplicación del instrumento de evaluación se eliminaron ítems, se cambió la redacción de los enunciados, se aplicó un lenguaje inclusivo y se modificó el diseño o presentación del cuestionario. Además, de acuerdo a las valoraciones cuantitativas aportadas, desde el uso del parámetro del índice Kappa de Cohen, se constata que existe un nivel de concordancia muy alto entre los expertos ($\kappa = 0.923$). Todo este proceso queda más detallado en el estudio presentado por Gil-Noguera et al. (2023).

El cuestionario resultante del proceso de validación está conformado, en un primer bloque, por cuestiones personales, académicas y familiares, entre las que se encontraba la cuestión clave en este estudio, el tiempo de dedicación en los deberes

escolares, siendo dos las opciones de respuesta: menos de tres horas o tres horas o más. El segundo de los bloques aglutina 24 ítems que se subdividen en cuatro dimensiones: la cantidad, dificultad y modalidad de deberes como la primera dimensión que ocupa del ítem uno al cinco; del ítem seis al once hace referencia a los beneficios obtenidos a través del desempeño de las tareas escolares; la tercera dimensión mide las competencias que tienen los menores respecto a este quehacer escolares (ítem 12 al 19); y, por último, los últimos cinco ítems, del 20 al 24, que se encarga de medir en qué grado se desarrollan los siguientes obstáculos en los padres desde la tarea de acompañamiento y realización de las tareas escolares con los hijos.

Por último, se hace mención a los datos relativos a la validez del constructo elaborado para el siguiente instrumento de recogida de información. En primer lugar, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) por medio del cual se obtuvo la siguiente información estadística: un coeficiente KMO de .910, considerado muy alto, y un valor p perfecto ($p=.000$) determinado por la prueba de esfericidad de Bartlett. De esta forma, se extrajeron cinco factores que constituían un 60,33% de la varianza total, en todos los casos con cargas factoriales que superan el valor de .500. En segundo lugar, se aplicó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) que determinó, de acuerdo a los índices establecidos por Kline (2005), un índice de bondad óptimo. ($SBx^2 = 19855.006$; $gl = 276$; $p = .000$; $CFI = .96$; $TLI = .91$; $RMSEA = .07$; $RMR = .06$). Finalmente, para constatar la confiabilidad del instrumento y sus dimensiones, se utilizaron los estadísticos Alfa de Cronbach y Omega de McDonald siguiendo la interpretación marcada por Ventura-León y Caycho-Rodríguez (2017), consiguiendo un valor muy alto a nivel general ($\alpha=.880$; $\alpha=.912$), al igual que por dimensiones: cantidad, dificultad y frecuencia ($\alpha = .743$; $\omega = .807$), beneficios ($\alpha = .847$; $\omega = .896$), competencias ($\alpha = .911$; $\omega = .947$) y obstáculos ($\alpha = .830$; $\omega = .866$).

2.3. Procedimiento y análisis de datos

Para la cumplimentación rápida de los cuestionarios vía online, dada la situación de no presencialidad en los centros por el periodo de confinamiento impuesto por la Covid19, se elaboró un formulario de Google a fin de poder dar difusión a través de un enlace transferido, en forma de comunicación formal mediante el correo electrónico institucional, a centros educativos y AMPA de todas las comunidades autónomas españolas para que les dieran difusión a las familias. Conforme iban cumplimentando el cuestionario la información quedaba recopilada en un formulario Excel que posteriormente, cuando pasó el plazo de cumplimentación del cuestionario, fue transferida al programa estadístico SPSS versión 28.

Tanto el procedimiento como el cuestionario empleado en este estudio han sido certificados por la comisión ética de la investigación de la Universidad de Murcia que avalan por el correcto desarrollo, garantizando el anonimato, el consentimiento informado, la integridad de los sujetos, el derecho a ser informados, entre otros aspectos. Además, y como complemento a lo descrito, se han atendido también a los principios éticos demarcados por la normativa 8.2 APA y la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales,

así como los estándares éticos de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2008).

Estadísticamente se extrajeron, en primer lugar, los valores descriptivos, media y desviación típica, de cada uno de los ítems y de las puntuaciones globales de las cuatro dimensiones. En segundo lugar, para dar respuesta al principal objetivo del estudio, se aplicaron los estadísticos inferenciales pertinentes, atendiendo a lo indicado en la prueba de normalidad. Específicamente, se determinó desde los datos obtenidos en el test de Kolmogórov-Smirnov que se debían de aplicar estadísticos no paramétricos, dado que el valor p era inferior a 0.50 en todos los casos. Al ser la variable dependiente de estudio dicotómica (más de tres horas o menos de tres horas), se aplicó el estadístico U de Mann Whitney para verificar la existencia o no de diferencias significativas en función del tiempo de dedicación en las tareas escolares, tomando como referencia un nivel de significación de 0.05. Por último, se utilizó la herramienta estadística d de Cohen para determinar la fuerza de asociación que existe entre las diferencias significativas halladas.

3. Resultados

Inicialmente se exponen los resultados de la primera dimensión relativa a la cantidad, la dificultad y la modalidad de las tareas escolares en función del tiempo de dedicación. Por medio de la aplicación del estadístico de U de Mann Whitney se obtiene el nivel máximo de significación en todos los ítems ($p = 0.00$), en todos los casos a favor de aquellas familias que dedican más de tres horas. Las familias que dedican menos de tres horas perciben una menor cantidad ($\bar{X} = 2.49$; $\sigma = 0.717$), una dificultad inferior ($\bar{X} = 1.96$; $\sigma = 0.682$) y una menor frecuencia de deberes grupales ($\bar{X} = 1.30$; $\sigma = 0.573$), individuales ($\bar{X} = 2.92$; $\sigma = 0.849$) y tecnológicos ($\bar{X} = 2.75$; $\sigma = 0.934$) que aquellos que están más de tres horas. Atendiendo al tamaño del efecto, las asociaciones de significación más fuertes se hallan en la cantidad ($d = 0.841$), la dificultad ($d = 0.638$), la frecuencia de deberes en los que se usen recursos tecnológicos ($d = 0.593$) y los de carácter individual ($d = 0.499$).

Tabla 2

Estadísticos de contraste cantidad, dificultad y modalidad de tareas escolares en función del tiempo de dedicación semanal

Ítem	Tiempo	N	\bar{x}	σ	Rangos promedios	U de Mann Whitney	p	d
Cantidad de deberes	Menos de 3 horas	964	2.49	0.717	722.74	231592.500	0.000*	0.841
	Más de 3 horas	823	3.07	0.660	1094.60			
Dificultad deberes	Menos de 3 horas	964	1.96	0.682	761.85	269292.000	0.000*	0.638
	Más de 3 horas	823	2.40	0.696	1048.79			
Frecuencia deberes grupales	Menos de 3 horas	964	1.30	0.573	836.10	340871.500	0.000*	0.284
	Más de 3 horas	823	1.48	0.686	961.82			

Frecuencia deberes individuales	Menos de 3 horas	964	2.92	0.849	793.18	299496.500	0.000*	0.499
	Más de 3 horas	823	3.30	0.682	1012.09			
Frecuencia deberes tecnológicos	Menos de 3 horas	964	2.75	0.934	769.77	276924.000	0.000*	0.593
	Más de 3 horas	823	3.26	0.778	1039.52			

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los beneficios obtenidos de las tareas escolares, se halla nivel de significación máxima ($p = 0.00$) en relación a la percepción de mejoras en el aprendizaje y el rendimiento, relación con los compañeros, adquisición de hábitos de estudio, indagación y curiosidad y la puntuación global, en todos los casos a favor de las familias que dedican más de tres horas a ello. También resulta significativo, aunque en menor medida, en relación a la mejora de la actitud hacia la escuela ($p = 0.018$) y no alcanza el nivel de significación mínimo ($p = 0.05$) en los beneficios respecto a la relación familiar ($p = 0.056$). Sin embargo, en ninguno de los casos, se alcanza el valor considerado como medio del tamaño del efecto ($d = 0.500$).

Tabla 3

Estadísticos de contraste beneficios tareas escolares en función del tiempo de dedicación semanal

Ítem	Tiempo	N	\bar{x}	σ	Rango promedio	U de Mann Whitney	p	d
Aprendizaje y rendimiento	Menos de 3 horas	964	2.42	0.830	850.72	354962.500	0.000**	0.208
	Más de 3 horas	823	2.59	0.800	944.70			
Relaciones con compañeros	Menos de 3 horas	964	1.60	0.808	851.13	355358.500	0.000**	0.217
	Más de 3 horas	823	1.79	0.931	944.22			
Adquisición hábitos de estudio	Menos de 3 horas	964	2.32	0.862	813.18	318780.000	0.000**	0.370
	Más de 3 horas	823	2.64	0.866	988.66			
Actitud hacia la escuela	Menos de 3 horas	964	2.29	0.930	868.59	372188.000	0.000**	0.116
	Más de 3 horas	823	2.40	0.961	923.77			
Indagación y curiosidad	Menos de 3 horas	964	2.19	0.913	816.61	322086.000	0.000**	0.354
	Más de 3 horas	823	2.52	0.950	984.64			
Relación familiar	Menos de 3 horas	964	2.26	0.982	873.09	376529.000	0.000**	0.105
	Más de 3 horas	823	2.36	1.029	918.49			
Global Beneficios	Menos de 3 horas	964	2.17	0.657	827.84	332911.000	0.000**	0.308
	Más de 3 horas	823	2.38	0.705	971.49			

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4 se recogen los datos de significación obtenidos desde el uso del estadístico de U de Mann de Whitney en relación a las competencias que tienen los hijos de las familias para afrontar las tareas escolares en función del tiempo de

dedicación a las mismas. No se halla relación de significación en el dominio de conocimientos ($p = 0.333$) y la comprensión de instrucciones ($p = 0.535$), determinando que las horas dedicadas a las tareas escolares no condicionan el desarrollo de estas competencias en los menores. Por el contrario, sí hay diferencias significativas en la competencia digital, en la organización del tiempo, responsabilidad y constancia, esfuerzo y superación, motivación e interés, gestión emocional y puntuación global, alcanzando el nivel máximo de significatividad ($p = 0.000$), en todos los casos a favor de aquellos que dedican más tiempo a las tareas escolares. El único ítem que alcanza el valor medio ($d = 0.500$) es la competencia digital ($d = 0.581$) identificando una magnitud de asociación considerable.

Tabla 4
Estadísticos de contraste competencias tareas escolares en función del tiempo de dedicación semanal

Ítem	Tiempo	N	\bar{x}	σ	Rango promedio	U de Mann Whitney	p	d
Dominio conocimientos	Menos de 3 horas	964	2.71	0.849	883.79	386843.000	0.333	-
	Más de 3 horas	823	2.76	0.793	905.96			
Comprensión instrucciones	Menos de 3 horas	964	2.70	0.851	887.45	390371.000	0.535	-
	Más de 3 horas	823	2.74	0.803	901.67			
Competencia digital	Menos de 3 horas	964	2.40	1.085	768.61	275813.500	0.000**	0.581
	Más de 3 horas	823	2.99	0.938	1040.87			
Organización tiempo	Menos de 3 horas	964	2.17	0.917	816.34	321817.500	0.000**	0.346
	Más de 3 horas	823	2.49	0.929	984.97			
Responsabilidad y constancia	Menos de 3 horas	964	2.33	0.945	795.34	301575.000	0.000**	0.442
	Más de 3 horas	823	2.75	0.955	1009.57			
Esfuerzo y superación	Menos de 3 horas	964	2.47	0.913	808.66	314413.500	0.000**	0.385
	Más de 3 horas	823	2.82	0.905	993.97			
Motivación e interés	Menos de 3 horas	964	2.18	0.954	836.98	341717.000	0.000**	0.258
	Más de 3 horas	823	2.43	0.982	960.79			
Gestión emocional	Menos de 3 horas	964	2.24	0.980	850.62	354872.000	0.000**	0.176
	Más de 3 horas	823	2.41	0.941	944.81			
Global Competencias	Menos de 3 horas	964	2.39	0.654	796.23	302439.000	0.000**	0.431
	Más de 3 horas	823	2.67	0.645	1008.52			

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia

Por último, en la Tabla 5 se recoge la información de los datos de significación de los obstáculos de las tareas escolares de acuerdo al tiempo de dedicación. Si hay diferencias significativas de medias en relación a la falta de conocimiento ($p = 0.001$), la dificultad de conciliación ($p = 0.000$) y la puntuación global ($p = 0.000$), en todos los casos a favor de las familias que consideran que dedican más de tres horas. Sin embargo, el único que alcanza un valor del tamaño del efecto considerable es la

dificultad de la conciliación ($d = 0.518$) identificando una fuerza de asociación considerable de acuerdo al tamaño del efecto.

Tabla 5

Estadísticos de contraste obstáculos tareas escolares en función del tiempo de dedicación semanal

Ítem	Tiempo	N	\bar{x}	σ	Rango promedio	U de Mann Whitney	p	d
Incomodidad y nervios	Menos de 3 horas	964	1.98	0.954	885.95	388930.500	0.452	-
	Más de 3 horas	823	2.02	0.980	903.42			
Agotamiento	Menos de 3 horas	964	2.04	1.004	876.66	379971.000	0.107	-
	Más de 3 horas	823	2.13	1.062	914.31			
Falta de conocimiento	Menos de 3 horas	964	1.45	0.844	863.74	367517.500	0.001**	0.137
	Más de 3 horas	823	1.57	0.906	929.44			
Distanciamiento y conflicto familiar	Menos de 3 horas	964	1.73	0.922	879.42	382632.500	0.158	-
	Más de 3 horas	823	1.80	0.960	911.08			
Dificultad conciliación	Menos de 3 horas	964	1.88	0.922	781.45	288192.500	0.000**	0.518
	Más de 3 horas	823	2.40	1.078	1025.83			
Global Obstáculos	Menos de 3 horas	964	1.81	0.732	838.88	344156.000	0.000**	0.227
	Más de 3 horas	823	1.98	0.764	958.57			

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

Si a algo afectan los deberes escolares es al tiempo que pasan nuestros estudiantes inmiscuidos en lo académico, variable que junto a la cantidad ha sido estudiada con más frecuencia en esta temática (Hernández-Prados et al., 2023; Murillo & Martínez-Garrido, 2014; Vázquez-Toledo et al., 2019). Los sectores más detractores de los deberes se acogen al tiempo de dedicación como la mejor manera de que dejen de prescribirse, con argumentos centrados en no incrementar más el tiempo escolar, permitiendo la realización de otro tipo de actividades de ocio o pasar más tiempo en familia. De forma similar lo exponen Regueiro et al. (2018) que hacen más referencia a una cuestión de calidad que de cantidad o tiempo dedicado en los deberes, señalando la necesidad de establecer tareas más funcionales y prácticas en lugar de aquellas mecanicistas y teóricas.

Los resultados arrojados en este estudio demuestran que las familias mantienen significativamente una percepción positiva del papel que desempeña el tiempo de dedicación a los deberes escolares en relación a los beneficios que aportan y las competencias que desarrollan en el alumnado. De ahí la demanda de deberes por gran parte de las familias (Freitas et al., 2019). Sin embargo, la consideración positiva que éstos tienen no siempre se muestra acompañada con un sentimiento de implicación dado que, mayoritariamente, las familias suelen delegar, cada vez más,

el seguimiento y apoyo de las tareas escolares de sus menores (Hernández-Prados & Gil-Noguera, 2022), principalmente causado por la dificultad para conciliar los tiempos, especialmente armonizar la búsqueda de un tiempo personal y la asfixia ocasionada por la sobrecarga laboral se está convirtiendo en algo casi imposible (Fraguela-Vale et al., 2013).

Más específicamente, consideran que tanto los beneficios (actitud hacia la escuela, el rendimiento escolar, la indagación-curiosidad, hábitos de estudios y relaciones de iguales), como las capacidades (digital, motivación, responsabilidad, esfuerzo, organización del tiempo y gestión emocional) aumentan conforme lo hace el tiempo invertido en las tareas académicas. Al respecto, estudios previos corroboran que el tiempo invertido en los deberes y el rendimiento se relacionan (Trautwein et al., 2006; Valle et al., 2018), pero suelen ser más eficaces quienes invierten menos tiempo y los que obtienen peores calificaciones quienes dedican más tiempo a los deberes, haciendo la tarea cada vez más tediosa (Martínez-Vicente et al, 2020; Regueiro et al., 2015; Rodríguez et al., 2015; Trautwein et al., 2006; Murillo et al., 2014; Rosário et al., 2011). De modo que las familias mantienen una percepción contraria a lo evidenciado en estudios previos, quizás porque desconocen si se está produciendo un buen aprovechamiento del tiempo o el grado de dificultad que supone la tarea para su hijo o hija, entre otros aspectos.

Aunque no constituye una finalidad de este estudio, algunas investigaciones apuntan a otras variables relacionadas, como las capacidades o competencias y su vinculación con el rendimiento y el tiempo de realización de las tareas (Martínez-Vicente et al, 2020; Trautwein et al., 2006; Valle et al., 2019). De modo que aspectos como la motivación, el esfuerzo, la responsabilidad, etc. inciden en el tiempo que se requiere para finalizar las tareas (Rosário et al., 2011), elementos que a su vez se encuentran condicionados por el género o la etapa educativa (Martínez-Vicente et al., 2020; Regueiro et al., 2014). En definitiva, el tiempo dedicado a los deberes resulta ser una variable interconectada a otras, más compleja de lo que aparenta inicialmente. De ahí que reducir la problemática de los deberes solo a una cuestión de tiempo es cuanto menos un planteamiento limitado en el que se sitúan no pocas familias.

Durante la pandemia se evidenció que una buena competencia digital en los estudiantes favorecía el seguimiento y realización de las tareas académicas desde el hogar, pese a que podía introducir elementos de distracción (Salmerón & Delgado, 2019). Sin embargo, en el presente estudio las familias perciben que un mayor tiempo de dedicación a los deberes no revierte en el nivel de conocimientos que tiene el alumnado, alejándose de la idea de estos ejercicios como medio para afianzar los conocimientos, demostrando que el sustento del aprendizaje se sitúa en el tú a tú del momento docente-discente y no en lo realizado en el hogar (Valle et al., 2018).

Curiosamente, y en contraposición a la literatura previa que atribuyen un incremento de la tensión familiar conforme las tareas saturan el tiempo en familia (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020; Varela et al., 2021), los datos muestran que los

progenitores no perciben agotamiento, nervios ni incremento de conflictos familiares en función del tiempo invertido. Por otro lado, perciben dificultades de conciliación y carencias de conocimientos para el acompañamiento conforme aumenta el tiempo, coincidiendo con lo expuesto por Buxarrais et al. (2019). Asimismo, se aprecia que esta dificultad es más habitual en la figura materna, pues como señalan algunos estudios precedentes aún persiste una feminización en la ocupación de este tipo de tareas parentales (Hernández-Prados & Gil-Noguera, 2022; Páez & Zúñiga, 2021), y perciben una mayor ansiedad en el equilibrio de lo familiar, laboral y personal (Lehner-Mear, 2021). De la misma forma, el estudio de Pamies-Berenguer et al. (2020) encuentra entre los factores asociados al envío de tareas, por parte del profesorado, la presión de las familias para que estos manden deberes escolares.

Uno de los principales hallazgos de este estudio es la fuerte relación que mantienen los aspectos organizativos de las tareas, como la modalidad, dificultad y cantidad de deberes con el tiempo de realización. De modo que las familias cuya descendencia dedicaba más de tres horas a las tareas conciben un mayor cantidad y dificultad de las tareas en consonancia con lo expuesto por otros estudios (Martínez-Vicente et al, 2020; Núñez et al., 2015; Valle et al., 2015; Trautwein et al., 2006). En lo que respecta a la modalidad, aquellos que dedican más tiempo suelen realizar más tareas digitales, ya que dado el dominio tecnológico y de conocimientos que requieren, hace que los menores deban poner más empeño en su realización (Salmerón & Delgado, 2019). En una población cada vez más digitalizada, no es de extrañar una mayor frecuencia entre los estudiantes de dispositivos tecnológicos, especialmente ordenadores y tablets, para tareas académicas como la búsqueda de información, corrección de tareas, etc., aunque su uso mayoritario suele ser el ocio y participación en redes sociales (Monroy-García & Fialho, 2023), por lo que en ocasiones actúan como elemento de distracción incrementando el tiempo de las tareas (Hernández-Prados et al., 2023). También los que dedican más tiempo en los deberes escolares son aquellos que realizan más tareas individuales, demostrando que estos son los que presentan un mejor rendimiento, así como un mayor control y gestión responsable del tiempo priorizando sus obligaciones estudiantiles (Martínez-Vicente et al., 2020).

De acuerdo con los resultados y la discusión comparativa con estudios previos, se evidencia que, el tiempo se postula como una variable hegemónica, interconectada y dependiente de muchas otras variables que afectan en la ejecución de las tareas escolares. Así pues, conocer mediante el análisis crítico-reflexivo el impacto de las tareas escolares, evaluando su pertinencia y aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuye a garantizar la calidad y pertinencia de las tareas asignadas y a tomar decisiones responsables que repercuten en las dinámicas educativas del profesorado. Se trata de regular la cantidad de tareas para casa evitando la saturación del tiempo familiar y reconvertir las tareas escolares en un ejercicio de creatividad e innovación, evitando actividades mecánicas poco motivadoras e incentivadoras. De esta manera, la cantidad de tiempo invertido no es percibido como un obstáculo, sino como un beneficio que surge del interés y motivación intrínseca por el buen desempeño de los deberes. Además, se han de

encomendar deberes que involucren a las familias de manera que se supere el rol de asesoramiento y apoyo para pasar a la representación de un papel activo en su ejercicio, llegando a concebirse como una excelente oportunidad de ocio familiar, alejándose de la postura de estos como obstáculo para la conciliación familiar (Hernández-Prados & Álvarez-Muñoz, 2021). Sin embargo, la realidad, tal y como la describen Vázquez-Toledo *et al.* (2019), muestra que la mayoría de los profesores encuestados no invierten mucho tiempo en preparar tareas, lo que influye en que los alumnos las perciban como repetitivas, escasamente motivadoras y poco útiles.

Como toda investigación, no podemos obviar que existen una serie de limitaciones que es importante tomar en consideración. La propia naturaleza del estudio, situada en lo cuantitativo, conlleva limitaciones en la diversificación y profundización de la información, aunque facilita el tratamiento de un mayor volumen de datos y tamaño muestral, aspecto destacado por diversos autores en la investigación educativa como Ochoa *et al.* (2020) o Fernández-Navas *et al.* (2021). El proceso de selección de la muestra se vio condicionado, como bien nos expone Cisneido-Caceido *et al.* (2022), por la urgencia del momento histórico vivido durante el confinamiento de la covid19. Se recurrió a las redes sociales, además de a la invitación formal y controlada de los centros por correo electrónico, como medio para la obtención de participantes. Pese a su uso cada vez más frecuente en la investigación educativa, este procedimiento se encuentra en el punto de mira de las críticas. No obstante, cabe señalar que según Baltar y Gorjup (2012), la detección de casos y la aplicación de cuestionarios, agiliza el trabajo de campo, reduce costes y supera las desventajas asociadas a los métodos mixtos. Además, permitió ampliar territorialmente el estudio, superando las barreras de la Región de Murcia, para convertirse un estudio de índole nacional

Aunque los resultados arrojados corroboran que la variable tiempo es un aspecto clave en la realización de los deberes, debemos destacar que es un estudio realizado en la etapa de confinamiento donde se experimentó un incremento considerable del volumen, dificultad y tiempo de dedicación a los mismos (Feito-Alonso, 2020; Varela *et al.*, 2021) y, por tanto, sería enriquecedor, como futura línea de investigación, realizar un estudio comparativo en condiciones no pandémicas. Similarmente, desde un punto de vista triádico (familia-profesorado-alumnado) se podría contar, además, con los argumentos del profesorado con respecto a su percepción del tiempo cuando prescriben deberes y del propio alumnado en relación con su organización del tiempo cuando hacen las tareas, obteniendo así un estudio, que aún no se ha realizado, donde se aglutinan las aportaciones de estos tres agentes como señalan Fernández-Alonso *et al.* (2016).

Referencias bibliográficas

- Baltar, F., y Gorjup, M. T. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible capital*, 8(1), 123-149. <http://hdl.handle.net/2099/12244>
- Bempechat, J. (2019). The case for (quality) homework: Why it improves learning, and how parents can help. *Education Next*, 19(1), 36-44. <https://bit.ly/3CauxTL>
- Buxarrais, M. R., Esteban, F., Mellen, T., y Vázquez, G. P. (2019). Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio. *Voces de la educación*, 4(8), 107-119. <https://bit.ly/3M4jDDO>
- Chang, C. B., Wall, D., Tare, M., Golonka, E., y Vatz, K. (2014). Relations of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: The case of foreign language learning. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1049-1065. <https://doi.org/10.1037/a0036497>
- Cisneros-Caicedo, A. J., Guevara-García, A. F., Urdánigo-Cedeño, J. J., y Garcés-Bravo, J. E. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que apoyan a la Investigación Científica en tiempo de Pandemia. *Domino de las Ciencias*, 8(1), 1165-1185. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2546>
- Désiron, J. C., y Petko, D. (2022). Academic dishonesty when doing homework: How digital technologies are put to bad use in secondary schools. *Education and information technologies*, 28, 1251-1271. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11225-y>
- Dolean, D. D., y Lervag, A. (2022). Variations of homework amount assigned in elementary school can impact academic achievement. *Journal of Experimental Education*, 90(2), 280-296. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1861422>
- Estévez, I., Vieites, T., Regueiro, B., Rodríguez-Llorente, C., y Morado, T. (2023). Cantidad y calidad del tiempo dedicado a los deberes escolares en alumnado de Educación Secundaria: un análisis de perfiles latentes. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 439-454. <https://doi.org/10.6018/rie.544491>
- 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>
- Fernández-Alonso, R., Suárez Suárez-Álvarez, J., y Muñiz, J. (2016). Homework and Performance in Mathematics: The Role of the Teacher, the Family and the Student's Background. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 5-23. <https://bit.ly/3V3x7n9>

- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Crespo, F., Woitschach, P., y Muñiz, J. (2022). Should we Help our Children With Homework? A Meta-Analysis Using PISA Data. *Psicothema*, 34(1), 56-65. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.65>
- Fernández-Navas, M., Alcaraz-Salarirche, N., y Pérez-Granados, L. (2021). Estado y problemas de la investigación cualitativa en educación: divulgación, investigación y acceso del profesorado universitario. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 46-46. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4964>
- 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), 446. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.167001>
- Freitas, A., Labra, J. P., y Antolín, P. S. (2019). Los espacios intermedios de la relación entre familia y escuela en contextos de inmersión tecnológica en Educación Primaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 41-53. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.4>
- Hernández-Prados, M. Á., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2021). Familia-escuela-COVID19. Una triada emergente. En M. Á. Hernández-Prados y M.L. Belmonte (Coords.) *La nueva normalidad educativa, Educando en tiempos de pandemia* (pp. 26-38). Dykinson
- Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., y Gil-Noguera, J. A. (2024). La percepción de las familias acerca de las tareas digitales. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 69, 35-62. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.96850>
- Hernández-Prados, M., y Gil-Noguera, J. A. (2022). Participación de los padres en la tarea. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.16>
- Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. Á., y Álvarez-Muñoz, J. S (2023). Lidiando con las tareas escolares durante el confinamiento: validación de un cuestionario. *Brazilian Journal of Development*, 9(10), 28466-28486. <https://doi.org/10.34117/bjdv9n10-066>
- Hodgson, N., y Ramaekers, S. (2021). La escuela común y sus zoquetes: padres, deberes y la herencia de la “vie collective”. *Revista de Educación*, 395, 187-210. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-522>
- Lehner-Mear, R. (2021). Good mother, bad mother?: Maternal identities and cyberagency 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., y Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según

- el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165, <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Moe, A., Katz, I., Cohen, R., y Alesi, M. (2020). Reducing homework stress by increasing adoption of need-supportive practices: Effects of an intervention with parents. *Learning and Individual Differences*, 82, 101921. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101921>
- Monroy-García, F. A., y Fialho, I. (2023). Uso de los soportes tecnológicos en tareas académicas. Un estudio con estudiantes de Educación Superior. *Digital education*, 43, 87-102. <http://doi/10.1344/der.2023.43.85-100>
- Muñoz-Moreno, J. L., y Lluch-Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15. <https://bit.ly/3L6JaLd>
- 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), 31-44. <https://bit.ly/3RBk5dK>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Mourão, R., y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., y Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878298>
- Ochoa, R., Nava, N., y Fusil, D. (2020). Comprensión epistemológica del tesista sobre investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 15(45), 13-22. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1462>
- Páez, I., y 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>.
- Pamies-Berenguer, M., Rosado-Varela, J., Carrillo-García, M. E., y Cascales-Martínez, A. (2020). Factores que influyen en el profesorado de Educación Primaria al enviar deberes escolares. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 204-224. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8495>
- Paredes-Arturo, N. M., Paredes-Arturo, Y. V., y Yarcé-Pinzón, E. (2022). Experiencias escolares en tiempo de pandemia. En A. F. Uscátegui-Narváez y D. A. Rodríguez-Ortiz (comps.), *Retos de la pedagogía, la investigación y la cultura*

(pp.136-151).

Editorial

UNIMAR.

<https://doi.org/10.31948/editorialunimar.168.c201>

- Parra-González, M. E., y Sánchez-Núñez, C. A. (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>
- Pedraja-Chaparro, F., y Simancas-Rodríguez, F. (2018). ¿Mejoran las tareas el rendimiento académico?: relación entre tiempo invertido y resultados. *Presupuesto y Gasto Público*, 90, 51-67. <https://bit.ly/3CzXl9Y>
- Pressman, R., Sugarman, D. B., 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>
- Ramírez-Castro, I., y Velazco-Capistrán, D. L. (2021). Lo que dejó el covid-19 en la salud mental de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13778-13796. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1357
- Reguant Álvarez, M., y Torrado-Fonseca, M. (2016). El mètode Delphi. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Regueiro, B., Suárez Fernández, N., Estévez, I., Rodríguez Martínez, S., Piñeiro, I., y Valle, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 92-98. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.160>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C., y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 47-63. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>
- Rodríguez-Lorenzo, L., y Toro, S. (2021). Deberes Escolares para Promocionar Estilos de Vida Saludables en Educación Física. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 162, 13-17. <https://bit.ly/3VfhHwz>
- Rodríguez-Pereiro, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., y Estévez, I. (2020). Motivación intrínseca y utilidad percibida como predictores del compromiso del estudiante con los deberes escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.001>
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., y Valle, A. (2019). Rendimiento Previo e Implicación en los Deberes Escolares de los

- Estudiantes de los Últimos Cursos de Educación Primaria. *Psicología Educativa*, 25, 109 - 116. <https://doi.org/10.5093/psed2019a2>
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E., y Tuero-Herrero, E. (2011). Uso de diarios de tareas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema*, 23(4), 681-687. <https://bit.ly/3ovDOQc>
- Salmerón, L., y Delgado, P. (2019). Critical analysis of the effects of the digital technologies on reading and learning. *Cultura y Educación*, 31, 1-16. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630958>
- Suárez, N., Fernández, E., Regueiro, B., Rosario, P., Xu, J., y Núñez, JC (2022). Participación de los padres en las tareas escolares durante el confinamiento por el COVID-19. *Psicotema*, 34(3), 421-428. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.532>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Valle, A., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Rosário, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 19-31. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.183>
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., y Nunes, A. R. (2015). Enfoque predictivo de los deberes en alumnos de Educación Primaria. *Psicothema*, 27(4), 334-340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.118>
- Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Regueiro, B., Freire, C., y Rosário, P. J. (2019). Time spent and time management in homework in elementary school students: a person-centered approach. *Psicothema*, 31(4), 422-428. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.191>
- Varela, A., Fraguera-Vale, R., y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 27-47. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>
- Vázquez-Toledo, S., Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sánchez, V., y Liesa-Orus, 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), 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.641>
- Zupic, I., y Čater, T. (2015). Métodos bibliométricos en la gestión y organización. *Métodos de investigación organizacional*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

Contribuciones del autor: Conceptualización, M.Á.H.-P. y J.S.Á.-M.; metodología J.S.Á.-M.; software, J.A.G.N., validación, J.A.G.N., análisis formal, investigación. M.Á.H.-P. y J.S.Á.-M.; recursos, J.A.G.N., conservación de datos, J.A.G.N., redacción del borrador original, M.Á.H.-P., J.A.G.N. y J.S.Á.-M.; redacción-revisión y edición, M.Á.H.-P., J.A.G.N. y J.S.Á.-M.; visualización, M.Á.H.-P., J.A.G.N. y J.S.Á.-M.; supervisión, M.Á.H.-P.; administración del proyecto, M.Á.H.-P.; obtención de fondos, M.Á.H.-P., J.A.G.N. y J.S.Á.-M.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa

Agradecimientos: A todos los centros educativos participantes

Conflicto de intereses: Los autores deben declarar que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Cómo citar este artículo:

Hernández Prados, M.A., Álvarez Muñoz, J.S. & Gil Noguera, J.A (2024). ¿Son las tareas escolares una cuestión temporal? Percepción familiar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 149-170. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.27924>