



## Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico

**M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados**

Universidad de Murcia

mail: [mangeles@um.es](mailto:mangeles@um.es)

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

**Juan Antonio Gil Noguera**

Universidad de Murcia

mail: [juanantonio.gil@um.es](mailto:juanantonio.gil@um.es)

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

**José Santiago Álvarez Muñoz**

(autor de correspondencia)

Universidad de Murcia

mail: [josesantiago.alvarez@um.es](mailto:josesantiago.alvarez@um.es)

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

### RESUMEN

Las tareas escolares, uno de los tópicos educativos más cuestionados por su potencial educativo y alteración en las dinámicas marcadas por la conciliación familiar, son objeto de debate en el campo científico respecto a su inferencia en el rendimiento académico. Este estudio descriptivo-inferencial, transversal y cuantitativo, en el que participaron un total de 1787 familias españolas, pretende conocer la percepción familiar acerca de las tareas escolares en función del rendimiento académico de los menores, a través de un cuestionario que mide la cantidad, dificultad y frecuencia, beneficios, competencias y desgaste emocional de las tareas escolares. Los resultados ponen de manifiesto que los padres con hijos de rendimiento alto perciben más beneficios y capacidades, mientras que aquellos cuya descendencia presenta bajo rendimiento identifican las tareas con un mayor grado de dificultad y la causante principal del desgaste familiar. De esta forma, se subraya la necesidad, por un lado, de establecer tareas escolares accesibles para todo el alumnado, con independencia de sus capacidades y calificaciones, y, por otro lado, los docentes, desde la acción tutorial, han de desarrollar una labor de orientación y asesoramiento a las familias en el acompañamiento a sus hijos con las tareas escolares.

*Palabras clave:* relación padres e hijos, rendimiento académico, familia, tareas escolares.

### Family perceptions of homework as a function of academic performance

#### ABSTRACT

Homework, one of the most questioned educational topics due to its educational potential and alteration in the dynamics marked by family reconciliation, is the subject of debate in the scientific field regarding its influence on academic performance. This descriptive-inferential, cross-sectional and quantitative study, in which a total of 1,787 Spanish families participated, aims to find out the family perception of homework as a function of children's academic performance, through a questionnaire that measures the amount, difficulty and frequency, benefits, skills and emotional exhaustion of homework. The results show that parents with high-achieving children perceive more benefits and skills, while those whose offspring are low achievers identify homework as more difficult and the main cause of family stress. This highlights the need, on the one hand, to establish homework tasks that are accessible to all students, regardless of their abilities and qualifications, and, on the other hand, teachers, through tutorial action, must provide guidance and advice to families in accompanying their children with their homework.

*Key words:* parent-child relationship, academic achievement, family, homework.



## 1. Introducción

Desde los inicios de la escolaridad, las tareas para casa entendidas como “estrategias instructivas temporalmente fuera de la mediación docente que los estudiantes realizan sin el apoyo y la atención directa de éste” (Valiente-Barroso *et al.*, 2020, p. 152), se han considerado necesarias para la adquisición y consolidación de los aprendizajes e imprescindibles para la mejora del rendimiento académico (Barrientos y Arranz, 2019; Dettmers *et al.*, 2019). De modo que, a mayor cantidad o tiempo de deberes mejor rendimiento académico (Latif y Miles, 2011; Pan *et al.*, 2013; Valle *et al.*, 2017), aunque depende de si los completan o no totalmente (Trautwein *et al.*, 2009), así como del grado de dificultad de los mismos (May y Elder, 2018). Por tanto, la relación entre ambas variables se encuentra condicionada por múltiples variables personales (actitud, valores, interés, motivación, capacidades, etc.) y contextuales (barrio-vecindario, la implicación parental y el propio centro escolar) que pueden afectar al grado de interés y aprovechamiento de los deberes escolares para la mejora del rendimiento y de las capacidades estudiantiles.

Tradicionalmente las tareas escolares se han considerado un importante recurso predictor del rendimiento escolar (Barrientos y Arranz, 2019; Dettmers *et al.*, 2019; Gil-Noguera *et al.*, 2023; May y Elder, 2018; Pan *et al.*, 2013; Valiente-Barroso *et al.*, 2020), por lo que han sido altamente valorados por docentes y familias (Rodríguez-Pereiro *et al.*, 2015; Songsirisak y Jitpranee, 2019). Se consideran un excelente ejercicio para la consolidación de los contenidos tratados en el aula, y, por consiguiente, un mejor desempeño estudiantil en el ámbito académico (Ruíz Vega *et al.*, 2015), especialmente si se apuesta por un modelo práctico y funcional frente al teórico-tradicional de ejercicios mecánicos (Fowler *et al.*, 2021). Pero la sobrecarga de deberes experimentada durante el confinamiento unido al impacto psicológico de la pérdida y aislamiento, mermó el interés por su realización (Gervacio y Castillo, 2021), abriendo una vez más el debate.

La relación entre cantidad de deberes y rendimiento académico ha sido uno de los binomios más estudiados en esta temática (Barrientos y Arranz, 2019; Dettmers *et al.*, 2019; Latif y Miles, 2011; Pan *et al.*, 2013; Rodríguez *et al.*, 2019; Valle *et al.*, 2017). Aunque existen diferentes perspectivas al respecto, se defiende la inclusión progresiva de la cantidad de estos conforme los menores avanzan de curso (Álvarez-Muñoz *et al.*, 2023; Fernández-Freire *et al.*, 2019; Martínez-Vicente *et al.*, 2020) para adecuar la tarea a la secuencia de aprendizaje y las características psicoevolutivas y aprendizaje de los educandos (Pan *et al.*, 2013; Valle *et al.*, 2017). Por el contrario, existen otros estudios que exponen la necesidad de reducir las tareas escolares debido al estrés académico y bloqueo que genera en los estudiantes, así como el colapso de la vida familiar y de las oportunidades de ocio, especialmente en aquellos con más dificultades (Valiente-Barroso *et al.*, 2020; Vázquez Toledo *et al.*, 2019).

Para que las tareas para casa sean funcionales a nivel académico, se han de personalizar de manera que cada alumno/a mejore su punto de partida académico personal. Al respecto, se recomienda graduar la dificultad y complejidad de las tareas encomendadas para casa, tomando en consideración los diferentes niveles académicos del alumnado para garantizar su comprensión y realización (Parra-González y Sánchez-Núñez, 2019) y mantener los niveles de motivación. De hecho, varios autores identifican la problemática de los deberes escolares en la dificultad que suponen para los estudiantes, más que en la cantidad o la dedicación temporal (Feito-Alonso, 2020; Valiente-Barroso *et al.*, 2020). Por el contrario, cuando se desatiende esta recomendación y los deberes son iguales

para todos, se incrementa el sesgo entre los alumnos de alto y bajo rendimiento (Pan *et al.*, 2013; Valle *et al.*, 2017) o entre contextos familiares con mayor capital cultural, nivel formativo y/o recursos económicos para costear apoyos externos (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022). Esta situación eterniza la realización de los deberes, mina la confianza del estudiante que se siente incapaz de finalizar la tarea, y genera en las familias un clima difícil de sostener (Barrientos y Arranz, 2019; Feng *et al.*, 2019). Todo ello permite germinar el desenganche escolar del alumnado, mermando las expectativas y posibilidades de éxito académico.

La diversidad de tipologías de deberes también son un elemento para considerar en cuanto al rendimiento escolar. Afortunadamente, la existencia de deberes individuales, grupales, digitales, del libro de texto, gamificados, etc., posibilita todo un abanico de combinaciones a los docentes para amenizar esta labor calificada por alumnos y familiares de tediosa (Songsirisak y Jitpranee, 2019; Valle *et al.*, 2015). De todos ellos, los deberes digitales resultan una de las tipologías de tareas escolares que han ganado más importancia en los últimos años, acrecentado por la pandemia (Belmonte *et al.*, 2021; Gervacio y Castillo, 2021; Ramírez-Montoya, 2020). Presentan un alto poder de motivación, despiertan la curiosidad por aprender y repercute en el rendimiento escolar (Castro *et al.*, 2019; Inal y Korkmaz, 2019), aunque se encuentra limitado por la disponibilidad de tecnología y por el nivel de dominio competencial (Starkey, 2020). A ello se une la disposición inherente al uso individualizado de los soportes tecnológicos, la brecha digital entre progenitores y menores dificultando el acompañamiento parental, distracciones propias de un medio asociado al entretenimiento, entre otros aspectos (Díaz-Vicario *et al.*, 2019; Gervacio y Castillo, 2021; May y Elder, 2018).

Al margen de la controversia que comporta las tareas escolares, el aprendizaje resulta el beneficio más evidenciado, identificado como soporte y refuerzo a lo aprendido en las clases (Fowler *et al.*, 2021). Al margen de la funcionalidad de las tareas escolares, el hábito de estudio también es un factor de consideración y beneficio, supone una tarea que genera conductas de responsabilidad y autonomía a la vez que infiere en el rendimiento académico. En la atención de este tipo de responsabilidad escolar, la familia también ocupa un lugar de relevancia en el seguimiento y acompañamiento, repercutiendo positivamente en las relaciones cuando su desarrollan sin altercados ni problemáticas. Por último, cabe señalar su efecto en la actitud hacia la escuela, unas tareas escolares motivadoras y efectivas dinamizan el recorrido escolar (Songsirisak y Jitpranee, 2019). Todas estas ventajas se ven condicionadas por el rendimiento académico del alumnado de manera que para aquellos que tienen un buen rendimiento resulta un ejercicio de enriquecimiento y productividad, mientras que supone un verdadero desafío y obstáculo para aquellos de un menor rendimiento (Cid-Sillero *et al.*, 2020).

Las actividades académicas para casa no suponen únicamente un soporte de aprendizaje, también conlleva al desarrollo de competencias transferibles a diversas esferas del estudiantado, más allá de lo escolar. No obstante, para el desarrollo de esta competencia, el alumnado, previamente, ha de realizar un ejercicio de comprensión de manera que siga las instrucciones correctamente (Fowler *et al.*, 2021). El alumnado también aprende a organizar mejor su tiempo de manera que trabaja la organización y planificación del horario, a la vez que desarrolla su sentido de la responsabilidad (Ruíz Vega *et al.*, 2015). Aunque no tienen el propósito de sobrecargar los tiempos, la conciliación con otras tareas, de la familia o el tiempo ocioso, también deriva al trabajo de lo emocional, de manera que los menores desarrollan un control para no dejarse sobrellevar por las dificultades que conllevan (Moe *et al.*, 2020; Trautwein *et al.*, 2009).

Por otro lado, las tareas escolares también entrañan amenazas que atentan sobre la estabilidad académica y familiar poniendo en peligro su potencial influencia en el rendimiento. Los padres han de educar a los menores en la responsabilidad de este cometido escolar, resultando incómodo y agotador el control continuo para su correcto desempeño (Belmonte *et al.*, 2021; Dettmers *et al.*, 2019;). Todo ello se ve magnificado con las dificultades de conciliación, en la que la estrangulación de los tiempos reduce las tareas académicas a una obligación, en lugar de una oportunidad para educar y conocerse (Ramírez-Castro y Velasco-Capistrán, 2021). En este sentido, las problemáticas que ahondan en las tareas escolares suponen una fuente de conflicto entre padres e hijos, distanciando posturas y afectando a las dinámicas intrafamiliares (Moe *et al.*, 2020; Tristán Sarmiento *et al.*, 2021; Vázquez Toledo *et al.*, 2019). Malestar que se acrecienta cuando los padres no cuentan con el bagaje cultural para poder ser un verdadero elemento de apoyo ante las dudas o cuestiones en la realización de las tareas escolares (Jhon y Arteaga-Muñoz, 2016).

Rendimiento académico y tareas escolares son investigados en numerosas ocasiones, pero desde una perspectiva unidireccional, verificando el potencial de las tareas escolares en las calificaciones del alumnado. No obstante, aún resultan escasos los estudios que investigan desde otra perspectiva, es decir, comprobando cómo afecta el rendimiento académico en el afrontamiento de las tareas escolares, verificando si existe una relación de reciprocidad entre ambos elementos protagonistas. Atendiendo a lo expuesto, el presente estudio se plantea el propósito principal de conocer la inferencia del rendimiento académico del alumnado, desde la perspectiva familiar, respecto al afrontamiento de las tareas escolares. A su vez, dicho objetivo general se articula en una serie de objetivos específicos, estos son:

1. Determinar la relación de significatividad entre la percepción parental acerca de la cantidad, dificultad y frecuencia de deberes individuales, grupales y digitales de acuerdo con el rendimiento académico de los menores
2. Esclarecer qué beneficios identifican significativamente los padres de las tareas escolares en función del rendimiento académico de sus hijos/as
3. Conocer qué componente de significación existe entre los obstáculos que perciben las familias en la realización de las tareas escolares y el rendimiento académico de los estudiantes.
4. Identificar las competencias más desarrolladas significativamente en base al rendimiento académico de los hijos/as de las familias encuestadas.

## 2. Método

De acuerdo al diseño de investigación, tal y como demarcan Müggenburg-Rodríguez y Pérez-Cabrera (2007), se establece como una investigación empírica de corte cuantitativo de naturaleza descriptiva-comparativa, la cual busca describir el estado actual de un fenómeno educativo en concreto: el afrontamiento de las tareas escolares desde la óptica parental y, además, establece las diferencias existentes entre dos o más grupos; transversal, puesto que recoge la información en un momento concreto determinado a través de la cumplimentación de una encuesta

### 2.1. Muestra

La configuración de la muestra se ha realizado bajo un muestreo probabilístico aleatorio simple ya que todos los sujetos que forman el universo, 6.041.987 estudiantes de acuerdo al censo académico elaborado por el MECED (2021), tienen la misma probabilidad de

ser seleccionados para constituir la muestra participante. El tamaño de la muestra mínimo se determinó con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, estableciendo un tamaño ideal de la muestra de 385 participantes que asegure las condiciones de generalización de los datos (confiabilidad, variabilidad y error). Los únicos criterios de participación fueron ser residente en el ámbito estatal y tener una hija o hijo matriculado/o en una de las siguientes etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

De esta forma, una vez se aplicó el procedimiento de investigación, se constituyó una muestra final de 1787 familias participantes, concretamente, el 67,55% de los casos el cuestionario fue cumplimentado por las madres y el 24,56% por los padres, siendo una minoría la respuesta conjunta de los dos progenitores (7,89%). De acuerdo a la etapa educativa, casi la mitad de la muestra, un 48,7%, tiene hijos/as cursando la etapa de Educación Primaria, seguido por aquellos que están en Educación Secundaria Obligatoria (36,2%) y únicamente un 15,1% de las familias tiene a sus menores acudiendo a Educación Infantil. Predomina la participación de familias que matriculan a sus hijos en centros educativos de titularidad pública (80,1%), en contraste con el 19,9% que van a aquellos de naturaleza privada o concertada. Por último, respecto a las características de los hijos/as, el 2,6% del alumnado es de origen extranjero.

Al analizar las características de los padres, el 9,8% y el 9,2% de los padres y madres, respectivamente, tienen nacionalidad extranjera. Más de la mitad de los padres cuentan con estudios universitarios, aunque es mayor la proporción de madres con ese nivel académico (65,5%). No obstante, los padres tienen un perfil más activo en el ámbito laboral ya que únicamente el 13,0% de estos están en paro frente al 26,6% de las madres. En cuanto a la estructura familiar, la familia nuclear es la forma de agrupación familiar más presente con un 78,6%, seguida por la monoparental (9,7%) y la extensa (7,6%), el 4,1% de las familias hacen referencia a otras estructuras familiares como la ensamblada o la homoparental.

### 2.2. Instrumento de recogida de información

El instrumento utilizado para la recolección de información es un cuestionario el cual está compuesto por dos partes: una serie de ítems referentes a las características sociodemográficas de las familias (género hijo/a, etapa educativa hijo/a, titularidad del centro educativo hijo/a, nacionalidad hijo/a, rendimiento académico hijo/a, nivel de estudios padres, situación laboral padres y nacionalidad padres) y, posteriormente, una escala de valoración acerca de la percepción familiar de las tareas escolares subdividido en cuatro dimensiones. Este quedó bajo la denominación de "El afrontamiento de las tareas escolares en la familia". En este estudio se centra la atención como variable de estudio sobre el rendimiento académico tomando como referente las notas medias del boletín, este se aglutina en cinco categorías cualitativas propias de una escala numérica de cero a diez: insuficiente (1-4), suficiente (5), bien (6), notable (7-8) y sobresaliente (9-10).

Para dotar de validez al contenido del instrumento se diseñó un proceso de elaboración que se aglutina principalmente en dos fases: búsqueda bibliográfica sistemática y validación de expertos a través del método Delphi. En el primer caso, se estableció una búsqueda en las bases de datos Dialnet, WOS y Scopus utilizando los descriptores "deberes" y "tareas escolares" tanto en castellano como inglés, aplicando el operador booleano "OR", estableciendo como criterios de selección: últimos cinco años, carácter empírico y muestra escolar, obteniendo una muestra de 36 artículos nacionales e internacionales que sirvieron como soporte teórico para conformar el constructo del instrumento. Posteriormente, la validación se llevó a cabo el proceso de validación de expertos siguiendo las cuatro fases: definición de

los objetivos y el instrumento de evaluación, delimitación del grupo de expertos, realización de rondas de consulta y análisis de los datos resultantes. El grupo de expertos, tras la aplicación de dos rondas de consulta, quedó constituido por siete expertos: cuatro profesoras en etapas educativas no universitarias con un rango de experiencia de cinco a diez años y tres profesoras universitarias expertas en metodología de la investigación educativa con un bagaje laboral de 10 a 20 años. Estas valoraron, en una escala Likert de uno a cuatro, en cuestión de adecuación, pertinencia y claridad cada una de las partes e ítems que constituían el borrador del cuestionario. Tras dicho proceso, se pudo elaborar un cuestionario de 24 ítems agrupados en cuatro dimensiones, las cuales son:

1. Cantidad, dificultad y modalidades de tareas escolares (Ítem 1 al 5): Dada la tradición científica resulta oportuno incluir la variable de la cantidad, entendida como volumen de tareas escolares, la dificultad percibida por el alumnado identificada como el nivel de exigencia y conocimiento académico puesto a prueba; y, por último, ante los diferentes formatos de presentación de las tareas, se cuestiona acerca de la frecuencia de tareas individuales, grupales y tecnológicos desde la óptica parental.
2. Beneficios (ítem 6 al 11). Desde el desempeño de las tareas escolares se abre paso a una multitud de ventajas que va desde lo evidente, lo académico, hasta las propias relaciones familiares, entre otros.
3. Obstáculos (ítem 12 al 16). El acompañamiento familiar en este cometido escolar de los menores, junto a la sobrecarga del resto de tareas parentales, evoca a una serie de problemáticas que hace distar las posturas entre padres e hijos.
4. Competencias (ítem 17 al 24). A la hora de afrontar este tipo de cometido académico se ha de prestar de una serie de competencias que posibilitan un mejor o peor desempeño de las mismas, habilidades íntimamente relacionadas con la vida académica pero también de utilidad para la vida adulta.

Por un lado, la validez del constructo quedó demostrado desde el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) puesto que el valor de la prueba de esfericidad de Bartlett era perfecto ( $p = 0,000$ ) y el coeficiente KMO muy alto (0,910), obteniendo cinco factores que componen el 60,33% de la varianza total, siendo todas las cargas factoriales superiores a 0,50). Por otro lado, a partir de un análisis factorial confirmatorio (AFC), dieron muestra de unos resultados óptimos en la bondad de ajuste de acuerdo a los índices recomendados por Kline (2005) ( $SB\chi^2 = 19855,006$ ;  $gl = 276$ ;  $p = 0,000$ ; CFI = 0,96; TLI = 0,91; RMSEA = 0,07; RMR = 0,06). En relación a los parámetros de confiabilidad, tanto en cuestión del Alfa de Cronbach y Omega de McDonald, de acuerdo a lo expuesto por Ventura-León y Caycho-Rodríguez (2017), se obtiene un valor muy alto a nivel general ( $\alpha = 0,922$ ;  $\omega = 0,954$ ) y muy alto o aceptable por dimensiones: cantidad, dificultad y frecuencia ( $\alpha = 0,743$ ;  $\omega = 0,807$ ), beneficios ( $\alpha = 0,847$ ;  $\omega = 0,896$ ), competencias ( $\alpha = 0,911$ ;  $\omega = 0,947$ ) y desgaste emocional ( $\alpha = 0,830$ ;  $\omega = 0,866$ ).

### 2.3. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de abril y junio del año 2020. Para la obtención de una muestra considerable se contactó con 50 centros educativos de cada comunidad autónoma por vía telemática a través de un correo electrónico. En dicha comunicación se mandó una ficha técnica de la investigación (objetivo, instrumento, parámetros éticos...), para hacer conocidos del proyecto ideado y una hoja de consentimiento informado y preservación del anonimato a fin de poner en conocimiento a

los participantes del tratamiento anónimo de los datos. Aquellos centros que aceptaron participar, se les envió un segundo correo electrónico con un enlace que permitía acceder a la cumplimentación telemática del instrumento de recogida de información. En todo momento la actividad investigadora se realizó de acuerdo a los parámetros éticos de la normativa 8.2 de la APA y respetando Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, y los estándares éticos de la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2008), aceptando los participantes un consentimiento informado antes de comenzar a cumplimentar el corpus principal del instrumento.

### 2.4. Análisis de datos

Los datos fueron tratados por medio del programa estadístico SPSS Statistics versión 25. Inicialmente, se extrajeron los estadísticos relativos a los índices de validez y confiabilidad realizando las siguientes pruebas: AFC, AFE, Alfa de Cronbach y Omega de Macdonald. Posteriormente, se realizaron los análisis estadísticos comparativos entre grupos a partir de la variable del rendimiento académico a fin de dictaminar qué parámetros estadísticos utilizar. Para ello, se realizó la prueba de normalidad apreciando que los datos no guardaban una distribución normal debido a que no cumplían con el principio de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov,  $p < 0,001$ ) y homocedasticidad o igualdad de varianzas (prueba de Levene,  $p < 0,005$ ), determinando que se debía de utilizar estadística no paramétrica por medio de la prueba H de Kruskal-Wallis dado que la variable de estudio, rendimiento académico, es no dicotómica (cinco categorías). En todo momento se tomó como nivel de significación estadística 0,050. Para verificar la magnitud de las diferencias significativas encontradas, se extrajo el tamaño del efecto por medio del estadístico  $d$  de Cohen, interpretando los datos de la siguiente forma: pequeño (0,2), mediano (0,5) y grande (0,8).

### 3. Resultados

A continuación, se muestran los datos resultantes tras la aplicación del estadístico de Kruskal Wallis de la comparativa de grupos de acuerdo al rendimiento académico en función de las cinco dimensiones del instrumento siguiendo este orden: cantidad, dificultad y frecuencia, beneficios, competencias, desgaste emocional y cambios tras la pandemia.

En la Tabla 1 se constata que el rendimiento académico supone una variable de significación perfecta ( $p = 0,000$ ) respecto a la percepción de la dificultad de las tareas escolares que tienen los padres, apreciando que es mayor conforme menor rendimiento académico. También hay un componente de significación mínimo, aunque no perfecto, tanto en la cantidad ( $p = 0,034$ ) como en la frecuencia de los deberes grupales ( $p = 0,038$ ). Por un lado, respecto a la cantidad, la percepción familiar es significativamente menor en los alumnos de insuficiente que aquellos que tienen un rendimiento académico superior. Por otro lado, existe una desigual distribución de la frecuencia de realización de deberes grupales, siendo los de suficiente e insuficiente los que realizan más significativamente. Por último, cabe mencionar que la frecuencia de deberes individuales ( $p = 0,314$ ) y digitales ( $p = 0,366$ ) no tienen una relación de significación con la variable del rendimiento académico. De todas las diferencias significativas identificadas, aquellas que mantienen un tamaño del efecto superior al valor típico ( $d = 0,500$ ) pero no alcanza el superior ( $d = 0,800$ ) son las siguientes relaciones: en la cantidad de deberes entre los de insuficiente con el resto de categorías y en la dificultad de los deberes entre los de sobresaliente con los de suficiente e insuficiente.

**Tabla 1.**

*Estadísticos de significación percepción familiar cantidad, dificultad y frecuencia deberes en función del rendimiento académico. Elaboración propia*

Ítem	Categorías	N	$\bar{X}$	$\sigma$	Rango promedio	Kruskal Wallis	p
Cantidad de deberes	Insuficiente	33	2,39	0,899	553,23	10,412	0,034*
	Suficiente	126	2,89	0,623	785,98		
	Bien	295	2,87	0,719	771,79		
	Notable	624	2,82	0,713	747,04		
	Sobresaliente	420	2,81	0,726	741,97		
Dificultad de deberes	Insuficiente	33	2,56	0,707	638,55	65,752	0,000**
	Suficiente	126	2,52	0,690	911,55		
	Bien	295	2,37	0,692	831,77		
	Notable	624	2,22	0,666	750,22		
	Sobresaliente	420	2,04	0,725	650,75		
Frecuencia deberes grupales	Insuficiente	33	1,42	0,751	740,88	10,137	0,038*
	Suficiente	126	1,54	0,689	837,13		
	Bien	295	1,39	0,645	743,12		
	Notable	624	1,40	0,617	753,04		
	Sobresaliente	420	1,36	0,619	723,11		
Frecuencia deberes individuales	Insuficiente	33	2,82	1,04	631,24	4,746	0,314
	Suficiente	126	3,11	0,718	723,60		
	Bien	295	3,16	0,768	757,49		
	Notable	624	3,14	0,765	743,63		
	Sobresaliente	420	3,19	0,729	769,66		
Frecuencia deberes digitales	Insuficiente	33	3,06	0,933	741,06	4,308	0,366
	Suficiente	126	3,18	0,804	788,41		
	Bien	295	3,10	0,797	743,97		
	Notable	624	3,13	0,837	764,58		
	Sobresaliente	420	3,02	0,907	719,96		

Nota: \* p< ,050 \*\* p<,010

A partir de los datos de significación plasmados en la Tabla 2, la variable del rendimiento académica tiene una relación de significación perfecta ( $p = 0,000$ ) respecto a la percepción que tienen los padres de los siguientes beneficios a partir de las tareas escolares: aprendizaje y rendimiento académico, adquisición de hábitos de

estudio, mejora de la actitud de la escuela e incentivación de la curiosidad y ganas de investigar, en todos los casos va en crecimiento la percepción familiar conforme mayor es el rendimiento académico del hijo/a. Por el contrario, la mejora de las relaciones interpersonales ( $p = 0,885$ ) y las relaciones familiares no guardan diferencias

**Tabla 2.**

*Estadísticos de significación percepción familiar beneficios de las tareas escolares en función del rendimiento académico. Elaboración propia.*

Ítem	Categorías	N	$\bar{X}$	$\sigma$	Rango promedio	Kruskal Wallis	p
Aprendizaje y rendimiento	Insuficiente	33	2,00	0,829	524,67	23,734	0,000**
	Suficiente	126	2,56	0,775	769,59		
	Bien	295	2,38	0,827	685,98		
	Notable	624	2,52	0,801	755,43		
	Sobresaliente	420	2,60	0,819	796,95		
Relaciones interpersonales	Insuficiente	33	1,67	0,777	738,21	1,158	0,885
	Suficiente	126	1,79	0,960	763,15		
	Bien	295	1,74	0,889	756,17		
	Notable	624	1,70	0,868	737,18		
	Sobresaliente	420	1,75	0,894	759,91		
Hábitos de estudios	Insuficiente	33	2,21	0,820	608,05	22,402	0,000**
	Suficiente	126	2,40	0,850	704,31		
	Bien	295	2,40	0,835	698,11		
	Notable	624	2,49	0,874	743,61		
	Sobresaliente	420	2,65	0,910	819,03		
Actitud hacia la escuela	Insuficiente	33	2,33	0,990	740,47	16,993	0,000**
	Suficiente	126	2,13	0,876	650,83		
	Bien	295	2,26	0,971	709,31		
	Notable	624	2,36	0,924	752,97		
	Sobresaliente	420	2,48	0,978	802,89		
Curiosidad e investigación	Insuficiente	33	2,15	0,870	645,38	21,437	0,000**
	Suficiente	126	2,33	0,875	712,89		
	Bien	295	2,26	1,019	686,57		
	Notable	624	2,40	0,925	746,23		
	Sobresaliente	420	2,56	0,966	817,72		
Relaciones familiares	Insuficiente	33	2,45	1,034	807,85	1,226	0,874
	Suficiente	126	2,28	0,952	736,94		
	Bien	295	2,29	1,019	738,84		
	Notable	624	2,34	1,002	757,21		
	Sobresaliente	420	2,31	1,042	744,71		

Nota: \* p< ,050 \*\* p<,010

**Tabla 3.**

*Estadísticos de significación percepción familiar del desgaste emocional de las tareas escolares en función del rendimiento académico. Elaboración propia*

Ítem	Categorías	N	$\bar{X}$	$\sigma$	Rango promedio	Kruskal Wallis	p
Incomodidad	Insuficiente	33	2,09	0,980	792,52	52,443	0,000**
	Suficiente	126	2,35	1,076	885,21		
	Bien	295	2,22	1,101	840,97		
	Notable	624	1,97	0,928	741,74		
	Sobresaliente	420	1,78	0,899	652,68		
Agotamiento	Insuficiente	33	2,03	1,132	723,29	75,968	0,000**
	Suficiente	126	2,48	1,136	900,43		
	Bien	295	2,35	1,102	854,73		
	Notable	624	2,07	0,993	755,88		
	Sobresaliente	420	1,75	0,912	622,90		
Incapacidad académica	Insuficiente	33	1,97	1,104	917,39	87,648	0,000**
	Suficiente	126	1,98	1,062	928,02		
	Bien	295	1,80	1,042	843,09		
	Notable	624	1,48	0,844	721,36		
	Sobresaliente	420	1,32	0,680	658,83		
Conflicto	Insuficiente	33	1,94	1,171	782,21	49,396	0,000**
	Suficiente	126	2,18	1,098	904,30		
	Bien	295	1,97	1,036	825,75		
	Notable	624	1,74	0,933	736,39		
	Sobresaliente	420	1,56	0,793	666,41		
Tiempo	Insuficiente	33	1,91	1,011	651,23	45,389	0,000**
	Suficiente	126	2,52	1,15	883,67		
	Bien	295	2,33	1,084	818,05		
	Notable	624	2,17	1,043	759,07		
	Sobresaliente	420	1,91	0,965	654,61		

Nota: \* p< ,050 \*\* p<,010

**Tabla 4.**

*Estadísticos de significación percepción familiar competencias de las tareas escolares en función del rendimiento académico. Elaboración propia*

Ítem	Categorías	N	$\bar{X}$	$\sigma$	Rango promedio	Kruskal Wallis	p
Dominio conocimientos	Insuficiente	33	2,12	0,650	432,41	233,851	0,000**
	Suficiente	126	2,26	0,706	500,63		
	Bien	295	2,41	0,763	573,25		
	Notable	624	2,77	0,738	762,54		
	Sobresaliente	420	3,15	0,745	953,49		
Comprensión instrucciones	Insuficiente	33	2,33	0,816	566,86	181,389	0,000**
	Suficiente	126	2,28	0,786	519,52		
	Bien	295	2,43	0,757	594,93		
	Notable	624	2,75	0,724	753,03		
	Sobresaliente	420	3,10	0,793	936,16		
Herramientas tecnológicas	Insuficiente	33	2,52	0,972	603,85	20,385	0,000**
	Suficiente	126	2,68	1,03	682,38		
	Bien	295	2,74	0,987	703,86		
	Notable	624	2,86	0,940	750,71		
	Sobresaliente	420	2,98	1,014	811,35		
Organización tiempo	Insuficiente	33	1,91	0,723	526,32	62,030	0,000**
	Suficiente	126	2,06	0,861	591,01		
	Bien	295	2,24	0,891	674,05		
	Notable	624	2,43	0,902	764,04		
	Sobresaliente	420	2,63	0,930	845,97		
Responsabilidad	Insuficiente	33	2,00	0,935	493,71	92,039	0,000**
	Suficiente	126	2,12	0,917	535,22		
	Bien	295	2,42	0,903	662,92		
	Notable	624	2,66	0,951	771,33		
	Sobresaliente	420	2,88	0,919	862,26		
Esfuerzo	Insuficiente	33	2,09	1,042	505,55	88,989	0,000**
	Suficiente	126	2,32	0,944	592,10		
	Bien	295	2,45	0,875	643,75		
	Notable	624	2,70	0,895	759,32		
	Sobresaliente	420	2,96	0,887	875,58		
Motivación	Insuficiente	33	1,88	0,992	553,12	62,283	0,000**
	Suficiente	126	2,03	0,929	625,14		
	Bien	295	2,13	0,914	665,45		
	Notable	624	2,32	0,958	748,26		
	Sobresaliente	420	2,60	0,990	863,11		
Gestión emocional	Insuficiente	33	2,61	1,059	861,47	4,665	0,323
	Suficiente	126	2,44	1,07	785,56		
	Bien	295	2,35	0,978	750,52		
	Notable	624	2,30	0,938	731,36		
	Sobresaliente	420	2,36	0,976	756,12		

Nota: \* p< ,050 \*\* p<,010

**Tabla 5.**

Estadísticos del tamaño del efecto percepción familiar competencias de las tareas escolares en función del rendimiento académico. Elaboración propia.

	In/ Sf	In/ Bn	In/ Nt	In/ Sb	Sf/ Bn	Sf/ Nt	Sf/ Sb	Bn/ Nt	Bn/ Sb	Nt/ Sb
Dimensión	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d
Dominio conocimientos	-	-	0,934**	1,47**	-	0,719*	1,22**	-	0,981**	0,503*
Comprensión instrucciones	-	-	0,592*	0,957**	-	0,663*	1,03**	-	0,864**	-
Herramientas tecnológicas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Organización tiempo	-	-	0,636*	0,864**	-	-	0,635*	-	-	-
Responsabilidad	-	-	0,711*	0,949**	-	0,582*	0,819**	-	-	-
Esfuerzo	-	-	0,658*	0,938**	-	-	0,690*	-	0,550*	-
Motivación	-	-	-	0,776*	-	-	0,614*	-	0,506*	-
Gestión emocional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: - d < 0,500; \* d 0,500-0,800; \*\* d > 0,800; In=Insuficiente, Sf=Suficiente, Bn=Bien, Nt=Notable, Sb=Sobresaliente.

significativas respecto al rendimiento académico del menor ( $p = 0,874$ ). Desde la realización del estadístico  $d$  de Cohen se halla una magnitud de fuerza de asociación considerable ( $d < 0,50$ ) en: en la dimensión de aprendizaje y rendimiento, la categoría de insuficiente con el resto de categorías; en los hábitos de estudio la categoría de insuficiente con la de sobresaliente; y, por último, en la de fomento a la curiosidad y la actividad investigadora, al igual que en la anterior, entre los de rendimiento insuficiente con los de sobresaliente.

En este caso, tal y como se puede observar en los datos de la Tabla 3, la variable del rendimiento académico es un factor de consideración perfecto ( $p = 0,000$ ) para todos los ítems de la dimensión del desgaste emocional. En todos los casos, es más percibido por los padres con hijos de rendimiento de suficiente y este se va reduciendo con el incremento del rendimiento académico. La magnitud de las diferencias resulta superior en la relación entre suficiente y sobresaliente en todas dimensiones: generación de incomodidad ( $d = 0,736$ ), producción de agotamiento ( $d = 0,943$ ), la incapacidad de poder ayudar por falta de conocimiento ( $d = 0,840$ ), la aparición de conflictos ( $d = 0,801$ ) y la falta de tiempo para tender ( $d = 0,788$ ).

A continuación, se muestran en la Tabla 4 los datos relativos al nivel de competencia del alumnado en relación al rendimiento académico, apreciando que existe una relación de significación plena ( $p = 0,000$ ) con todas las competencias contempladas en dicha dimensión, en todos los casos la consideración parental es exponencialmente positiva conforme mayor rendimiento académico tiene el hijo/a.

Tal es la magnitud de las diferencias significativas encontradas entre las competencias y la variable del rendimiento académico, que en la Tabla 5 se muestra el tamaño del efecto entre las diferentes categorías de la variable estudio con cada una de las competencias. Una de las relaciones más fuertes (superior a 0,800) se halla entre la categoría de insuficiente y sobresaliente en el dominio de conocimientos ( $d = 1,47$ ), la comprensión de instrucciones ( $d = 0,957$ ), la organización del tiempo ( $d = 0,864$ ), el sentido de la responsabilidad ( $d = 0,949$ ) y el esfuerzo ( $d = 0,938$ ). Al igual que ocurre entre la relación de suficiente y sobresaliente con el dominio de conocimientos ( $d = 1,22$ ), la comprensión de instrucciones ( $d = 1,03$ ), y el sentido de la responsabilidad ( $d = 0,819$ ). También cabe resaltar la relación tanto de insuficiente y notable en el dominio de conocimientos ( $d = 0,934$ ) y la de bien y sobresaliente en el dominio de conocimientos ( $d = 0,981$ ) y la comprensión de instrucciones ( $d = 0,864$ ). De esta forma, cabe resaltar que el dominio de conocimientos y la comprensión de las instrucciones resultan los ítems que mayor tamaño del efecto encuentra en relación a las categorías del rendimiento académico.

#### 4. Discusión y conclusiones

En la etapa de educación primaria la familia juega un papel fundamental en el acompañamiento que existe en la realización de las tareas escolares, que conforme van aumentando los años de escolaridad se va haciendo más débil, tal y como señalan estudios previos (Fernández-Freire *et al.*, 2019). En educación, podríamos aventurarnos a decir que el objetivo de la mayoría de estudios que se realizan tienen como finalidad averiguar desde todas las perspectivas cuáles son los mejores mecanismos para conseguir un mejor rendimiento académico de los estudiantes (Cabrera-Pérez, 2016; Songsirisak y Jitpranee, 2019). De tal modo, este, o incluso cualquier otro estudio sobre los deberes escolares, ya sea cual sea la perspectiva de la investigación, busca encontrar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en sí, la mejora del rendimiento académico (Barrientos y Arranz, 2019; Dettmers *et al.*, 2019; May y Elder, 2018; Pan *et al.*, 2013; Valiente-Barroso *et al.*, 2020).

Es por ello, que este estudio ha reflejado cómo perciben las familias distintas variables (beneficios, desgaste emocional y competencias de los estudiantes para realizar los deberes escolares) y su relación con el rendimiento académico. De forma general, los resultados constatan que el rendimiento académico, según la percepción familiar, va unido a la cantidad de deberes y a su dificultad, así como a la frecuencia que existe en los deberes grupales. Más específicamente, los datos señalan que a menor nivel de rendimiento mayor percepción parental de dificultad de realización de los deberes, lo que puede incrementar, como apuntan otros estudios previos el tiempo invertido en su realización (Valle *et al.*, 2015). Asimismo, la sobresaturación y el desánimo por la cantidad de deberes conlleva en ocasiones la no realización de los mismos (Gervacio y Castillo, 2021), de ahí que la percepción de las familias respecto al volumen de deberes disminuye conforme menor es el rendimiento académico del menor. Esta percepción parental es coincidente con la valoración que realizan los docentes en otros trabajos de investigación, pues la calificación media del alumnado se encuentra condicionada por el tiempo que dedican a la realización de la tarea (Barrientos y Arranz, 2019).

Además, las familias perciben que los deberes tienen efectos positivos en el rendimiento académico de sus hijos e hijas con respecto al aprendizaje que producen, la generación de hábitos de estudio, la actitud hacia la escuela y la curiosidad e investigación. En este sentido, la actitud hacia la escuela como beneficio atribuible a los deberes, se encuentra condicionada significativamente por el rendimiento, siendo mayor conforme incrementa el éxito escolar, coincidiendo con lo señalado previamente por Martínez-Chairez *et al.*

al. (2020) que atribuyen las mejores calificaciones a los menores con padres que tienen una percepción positiva de las tareas escolares como recursos de refuerzo académico.

Al mismo tiempo, se ha observado que los deberes producen un desgaste emocional en la familia en relación a los factores de estudio (incomodidad, agotamiento, incapacidad académica, conflicto y tiempo) y que estos se encuentran unidos de forma significativa al rendimiento académico. Suele ser recurrente en las investigaciones analizar el malestar emocional que acompaña la realización de los deberes, donde nos encontramos valores que demuestran que a peores calificaciones existe un mayor desgaste en relación a los factores nombrados (Dettmers *et al.*, 2019; Fernández-Freire *et al.*, 2019; Madjar *et al.*, 2016).

De la misma forma, se ha estudiado qué percepción tienen las familias sobre las competencias del alumnado en la realización de los deberes encontrando fuertes relaciones con el rendimiento académico en cuanto al dominio de conocimientos para hacer frente a la tarea, a la comprensión de las instrucciones a la hora de enfrentarse a los deberes, el uso de las herramientas de tipo tecnológico, la organización del tiempo, la responsabilidad, el esfuerzo y la motivación, como bien aseguran estudios anteriores (Martínez-Chairez *et al.*, 2020; Pan *et al.*, 2013; Valdés-Cuervo *et al.*, 2020).

Como en cualquier otro estudio del ámbito educativo en el que existen muchas variables que pueden afectar a los resultados estudiados, se considera que hay una serie de limitaciones en el mismo. Por un lado, se debe tener en cuenta que sobre el rendimiento académico hay múltiples factores que pueden estar incidiendo en este y que pueden ser investigados de forma directa junto a la realización de los deberes, como la motivación y el esfuerzo del alumnado hacia los mismos. Estos factores podrían ser incluidos en futuras investigaciones contando con otras herramientas de recogida de datos específicas para el alumnado. De la misma forma, también, se podrían extraerse las consideraciones del profesorado con respecto a su percepción sobre el rendimiento académico de su alumnado y de la valoración que tienen hacia los deberes escolares. Con todo ello, se podría aunar en una investigación la aportación de los tres agentes educativos, obteniendo así, una mayor afinidad y relevancia al objetivo de estudio aquí tratado.

## Referencias

Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández Prados, M. Á., y Gil Noguera, J. A. (2023). Influencia del contexto escolar en las tareas para realizar en casa durante la covid-19: percepción familiar. *Educación*, 59(1), 197-211. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1599>

Asociación Médica Mundial (2008). *Declaración de Helsinki de la AMM-Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. WMA.

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>

Belmonte, M. L., Álvarez-Muñoz, J. S., y Hernández-Prados, M. Á. (2021). Beneficios del ocio familiar durante el confinamiento. *Psicoperspectivas*, 20(3), 67-79. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-236>

Cabrera-Pérez, L. (2016). Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 119-140. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45293](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45293)

Castro, M., Marín, D., y Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61), 1-37. <https://doi.org/10.6018/red/61/06>

Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E., y Martínez-de-Morentin, J. I. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.06.001>

Dettmers, S., Yotyodying, S., y Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10(1048). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>

Díaz-Vicario, A., Mercader-Juan, C., y Gairín-Sallán, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21(07), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>

Feito-Alonso, R. (2020). Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial referencia al caso español. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 163-182. <https://doi.org/10.18172/con.3957>

Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., y Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in Psychology*, 10(612). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00612>

Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B., y Martínez-González, R. A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>

Fowler, M., Chen, B., West, M., y Zilles, C. (2021). How productive are homework and elective practice? Applying a post hoc modeling of student knowledge in a large, introductory computing course. *CEUR Workshop Proceedings*, 3051. CEUR-WS.

Gervacio, J. H., y Castillo, E. B. (2021). Impactos de la pandemia covid-19 en el rendimiento escolar durante la transición a la educación virtual. *Revista Pedagógica*, 23, 1-29. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.6153>

Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. A., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Tareas escolares en tiempos de confinamiento Covid-19. Percepción familiar en función de las variables escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1) 281-298. <https://doi.org/10.6018/rie.520951>

Hernández-Prados, M. Á., y Gil-Noguera, J. A. (2022). El papel de la familia en la realización de los deberes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 291-308. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.16>

Inal, M., y Korkmaz, Ö. (2019). The effect of web based blended learning on students' academic achievement and attitudes towards English course. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2603-2619. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09890-7>

John, A. Á., y Arteaga-Muñoz, K. C. (2016). La formación cultural de los padres de familia, y su aporte al desarrollo de las tareas escolares. *Domino de las Ciencias*, 2, 75-92. <https://doi.org/10.23857/dc.v2i4.86>

Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage.

Latif, E., y Miles, S. (2011). The Impact of Assignments on Academic Performance. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 12(1). <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Impact-of-Assignments-on-Academic-Performance-Latif-Miles/e38e0cb7109bd1c6b978be928e3a33b1a840da84>

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018, 119788-119857. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673>

- Madjar, N., Shklar, N., y Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools*, 53(2), 173-188. <https://doi.org/10.1002/pits.21890>
- Martínez-Chairez, G. I., Torres-Díaz, M. J., y Ríos Cepeda, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(657), 1-17. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.657](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657)
- 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>
- May, K. E., y Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101921>
- Müggenburg-Rodríguez, V., y Pérez-Cabrera, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería universitaria*, 4(1), 35-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3587/358741821004.pdf>
- Pan, I. P., Fernández, B. R., Ponte, B., Martínez, S. R., Aguín, I. P., y Arias, A. V. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimientos académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- 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>
- Ramírez-Castro, I., y Velasco-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](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1357)
- Ramírez-Montoya, M.S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus virtuales*, 9(2), 123-139. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/744>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Freire, C., Ferradás, M. M., y Rodríguez-Llorente, C. (2019). Relationship between students' prior academic achievement and homework behavioral engagement: The mediating/moderating role of learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1047. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01047>
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Pan, I., Sánchez, B., y Valle, A. (2015). Enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (01), 090-092. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.468>
- Ruiz Vega, J., Castillo Perilla, M.C., y Santiago Galvis, Á.W. (2015). Las tareas escolares: representaciones de los docentes de lenguas. *Folios*, 42, 105-126. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios105.126>
- Songsirisak, P., y Jitpranee, J. (2019). Impact of homework assignment on students' learning. *Journal of Education Naresuan University*, 21(2), 1-19. [https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal\\_nu/article/view/117542](https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/view/117542)
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., y Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.101.1.176>
- Tristán Sarmiento, R., Serrano Pastor, F. J., y Martínez Segura, M. J. 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>
- Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quiñonez, C. S., Parra-Pérez, L. G., y Vázquez, F. I. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 26(2), 129-136. <https://doi.org/10.5093/psed2020a5>
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., y Martínez-Vicente, M. (2020). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 365-374. <https://doi.org/10.5209/rced.63480>
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Ferradás, M., y Freire, C. (2015). ¿Es diferente la implicación en los deberes escolares según el rendimiento académico de los estudiantes? *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(2), 80-85. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.2.1344>
- Valle, A., Regueiro, B., Suárez, N., Núñez, J. C., Rosário, P., y Pan, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 123-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.raet>
- 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), 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.641>
- Ventura-León, J. L., y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>