

Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio

Families approach towards their children homework: an exploratory study

Maria Rosa Buxarrais¹

Francisco Esteban²

Teodor Mellen³

Guillem Pérez⁴

¹Universidad de Barcelona; email: mrbuxarrais@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7511-3814>

²Universidad de Barcelona; email: franciscoesteban@ub.edu

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-8679-2090>

³Institución de educación superior privada en Barcelona; email: teodor.mellen@esade.edu

ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-6620-9972>

⁴Universidad de Barcelona; email: guillem.perez.v@gmail.com

ORCID:<http://orcid.org/0000-0002-0041-0005>

Autor para correspondencia: mrbuxarrais@ub.edu

Resumen: La forma, sentido e incidencia educativa de los deberes en el ámbito familiar da lugar a distintas actitudes por parte de los padres. Con el objetivo de desvelarlas, se ha hecho un estudio nacional sobre la conciliación familiar donde se han entrevistado 471 personas. Los resultados destacan a la mujer como agente responsabilizado. Se concluye evidenciando necesaria una propuesta prospectiva.

Palabras clave: Tareas escolares, ayuda educativa, familia, educación familiar, estilos parentales.

Abstract: Homework have different familiar impact in each familiar environment. In order to uncover the attitudes parents take towards their children's homework, a national study about family balance, where 471 people have been interviewed, is done. The results show that women are more likely to help children doing homework. The study concludes making evidence some changes.

Keywords: Homework, educative help, familiar education, family, parenting styles.

Recepción: 23 de septiembre de 2018

Aceptación: 10 de octubre de 2018



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio

1. INTRODUCCIÓN

La gran mayoría de dinámicas familiares pueden ser consideradas en clave pedagógica. Estas se pueden entender como los modos de relación que se establecen entre padres e hijos en torno a determinadas tareas o acciones tienen consecuencias educativas. Las razones que sustentan dicha hipótesis son: por un lado, las familias, y lo que en ellas sucede, tienen una intencionalidad educativa. De una forma o de otra, más o menos acertada según quien lo considere, las familias persiguen la educación de los hijos (Tourrián, 2012); por otro lado, y muy relacionado con lo anterior, las familias se organizan en torno a lo que han venido a llamarse modos normativos, formas de hacer más o menos definidas que, para bien o para mal, condicionan la intencionalidad educativa que se persiga (Altarejos, Martínez, Buxarrais y Bernal, 2004).

Como puede constatarse, las dinámicas familiares son diversas y podrían ser clasificadas de diferentes maneras en función de los criterios que se adopten. Una de ellas es la que tiene que ver con las tareas escolares de los hijos o los deberes, con las intenciones educativas familiares y los modos de organización que subyacen en todo lo que tiene que ver con la escolaridad de los hijos y en el que, de una forma u otra, las familias están involucradas, pues a través de la tarea escolar se construye un proceso de interactividad y se despliegan mecanismos de influencia educativa (Rodríguez, 2017). Pero las tareas escolares no se agotan en lo que sucede en la escuela o el instituto; hoy más que nunca las familias son llamadas a participar en la educación formal de sus hijos. Es más, algunas familias no sólo se sienten interpeladas por las tareas escolares de sus hijos, sino que asumen el protagonismo del asunto como demuestran movimientos emergentes como el homeschooling (Collom, 2005).

El cómo se sitúen las familias ante las tareas escolares de sus hijos no es una cuestión baladí. Éstas son una parte importante de su educación, no sólo porque ocupan una parte considerable de su tiempo extraescolar sino, y, sobre todo, porque son los deberes que encargan sus profesores, que en último término representan a la sociedad en su conjunto, es decir, son los deberes, que, en comunión con los derechos, tienen que ver con la responsabilidad social y con la ciudadanía democrática.

En este artículo, por un lado, se analiza desde el punto de vista teórico las diferentes maneras de afrontar dichas tareas y, por el otro, se presentan los datos obtenidos en una investigación de ámbito nacional realizada durante los años 2013 y 2014. Asimismo, se analizan estos datos obtenidos conduciendo hacia unas conclusiones críticas con la situación presentada. Así pues, para dar paso al estudio, primero será necesario tener en consideración las siguientes verdades.

2. CONSIDERACIONES PREVIAS

Las familias, sus estructuras y dinámicas, no pueden concebirse sin tener en cuenta el momento y el lugar en el que se ubican. Algunos estudios de relevancia consideran que se trata de una realidad que ha vivido un auténtico proceso de evolución, lo que permite hablar de modelos de familia (Arranz y Oliva, 2010): el modelo premoderno, el moderno o contemporáneo y el posmoderno. Los diferentes cambios sociales, culturales, laborales, legislativos y económicos han provocado la conformación de dichos modelos.

Los últimos cambios producidos en nuestras sociedades son, como es sabido, de una profundidad considerable, afectando de una manera especial al último de los modelos mencionados, como señalan algunos autores: una reinvencción de la familia (Beck-Gernsheim, 2003). En esta reinvencción se ven envueltas diferentes causas que, de una manera o de otra, afectan a la cuestión educativa de los hijos. Como, por ejemplo, aquellas que tienen que ver con cuestiones estructurales y que condicionan el tiempo que padres e hijos comparten; y quizá las más importantes, aquellas que tienen que ver con la ideología familiar, con lo que se considera debe ser la educación familiar (González, 2006).

a. *Diferentes perspectivas en torno a las tareas escolares.*

Las tareas escolares son una parte importante de la vida escolar de los hijos y, sobre todo, de su futura vida personal y profesional. Tienen que ver con el ideal educativo de los padres y están relacionadas con los modos de relación que éstos últimos establecen con los primeros (Desforges and Abouchaar, 2003).

En la realización de las tareas escolares influye una variedad de circunstancias que no pueden pasar desapercibidas. Unas son fáciles de detectar como son las que tienen que ver con el nivel socioeconómico y cultural de los padres (Davis-Kean, 2005). En este caso, se demuestra que, a mayor nivel cultural y socioeconómico, mayores son las atenciones y ayudas que los hijos reciben en relación con las tareas escolares. No obstante, dichas atenciones y ayudas no siempre tienen porqué ser de mayor calidad educativa cuando de lo que se está hablando es de la educación familiar. Puede pasar que las atenciones y ayudas que los hijos reciben provengan de personas que no son de la familia, como las academias de refuerzo y/o profesores particulares, y este hecho incide en la educación familiar y en la relación entre padres e hijos, pues para éstos últimos puede significar que sus padres traspasan o renuncian a una de sus tareas educativas. O incluso que, cuando dichas tareas son asumidas por los padres, su puesta en marcha y realización no están exentas de problemas organizativos (McDermott, Goldman and Varenne, 1984).

Además, hay que tener en cuenta la motivación por parte de los hijos hacia la misma realización de las tareas escolares y los aprendizajes que éstas conllevan. Éste es claramente un factor que influye en la dinámica familiar. Cuanta más motivación los hijos tienen hacia los aprendizajes y la realización de las tareas escolares, mayor es el acompañamiento por parte de los padres en su cumplimiento (Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Estévez, Ferradás y Fernández, 2015).

Existen otras circunstancias, aparentemente alejadas, pero no de menor importancia, como son que la escuela, la familia y la comunidad actúen como auténticos socios a la hora de resolver el asunto de las tareas escolares de los alumnos, hijos y ciudadanos (Epstein, 2001). Sin embargo, existen otras circunstancias o razones que se acercan a la educación familiar en las tareas escolares y que se adentran en las posibles relaciones que entre padres e hijos pueden establecerse al respecto, y en lo que ello significa para la educación familiar. A continuación se señalan algunas de ellas.

La primera tiene que ver con la preparación de los padres a la hora de ofrecer ayuda a sus hijos en las tareas escolares. Más allá del nivel de estudios de los padres, o del conocimiento que éstos tengan en relación con las tareas escolares, la ayuda que los padres pueden ofrecer a sus hijos requiere un conocimiento de tipo pedagógico. Realizar tareas escolares con los hijos también tiene que ver con cuestiones que superan el conocimiento efectivo de las diferentes

áreas de conocimiento escolares sean científicas o humanísticas (Anesko and O’Learly, 1982; Becker and Epstein, 1982). Esta circunstancia entorpece la ayuda que realmente se puede proporcionar, y este hecho, como demuestran algunos estudios, incide en la educación familiar (Corno, 1996).

La segunda razón tiene que ver con los estilos parentales a la hora de colaborar en la realización de las tareas escolares de sus hijos y, por lo tanto, con la percepción que los padres tienen en relación con dichas tareas (Reetz, 1990; Kay, Fitzgerald, Paradee and Mellencamp, 1994). Desde este punto de vista, se presentan dos grandes modelos de estilos parentales (Eccles, et al, 1991) El primero es el que tiene que ver con el control de los hijos. Los padres se involucran en las tareas escolares, de una manera directa o indirecta, con el principal objetivo de que sus hijos cumplan con las tareas que tienen encomendadas. Dicho control se plasma en el cumplimiento de un horario dedicado a la realización de las tareas escolares, de la supervisión de dichas tareas por parte de los padres, y de una constante comunicación al respecto entre familia y escuela.

El segundo modelo tiene que ver con la autonomía. Desde este punto de vista, los padres asumen la responsabilidad de los hijos a la hora de cumplir con sus tareas escolares, el control desaparece hasta la mínima expresión, y los hijos son los que asumen las tareas que tienen encomendadas. Puede suceder que ambos modelos de educación familiar sean fijos e inamovibles en relación con una ideología educativa concreta, o bien que puedan mutar a expensas, principalmente, de los resultados escolares obtenidos por los hijos. No obstante, aunque esta condición se conciba como algo variable, se ha constatado una mejora del rendimiento académico en la realización de deberes en etapas como la secundaria (Kalenkoski y Pabilonia, 2016).

La tercera circunstancia es la que se vincula con la concepción educativa que supone la realización de las tareas escolares en relación con la educación familiar. Dicho de otra manera, con aquello que significa la realización de las tareas escolares para la íntegra y profunda educación familiar de los hijos. En este sentido, la implicación de los padres con los hijos adquiere otra dimensión que va más allá del cumplimiento académico, de los resultados escolares que se puedan obtener, o del grado de control y libertad que se ejerza sobre los hijos. La realización de las tareas escolares en el ámbito familiar, así entendidas, se adentra en el terreno ético, moral y actitudinal (Cooper, Lindsay, Nye and Greathouse, 1998).

Como ocurre con otras tareas familiares, las tareas escolares son una cuestión familiar en la que todos los miembros están implicados. Y lo más importante es que éstas son concebidas como una oportunidad para el desarrollo personal de los hijos, y también de los padres. Por lo tanto, las familias saben que la realización de tareas escolares son espacios y momentos educativos en los que afloran valores como la responsabilidad, el esfuerzo, el interés por hacer las cosas bien hechas, el amor por el conocimiento, o el buen uso de recursos como internet y las redes sociales. La realización de tareas escolares, en este sentido, no está enfocada tanto al mero cumplimiento o la consecución de determinados logros, como al desarrollo íntegro de los hijos (Grolnick and Ryan, 1989).

b. La educación familiar en las tareas escolares

El artículo se focaliza ahora en la tercera de las circunstancias apuntadas, en la que considera que las tareas escolares son una cuestión educativa familiar y que, por lo tanto, afloran una dimensión pedagógica en la vida familiar y, sobre todo, en la que defiende que la realización

familiar de dichas tareas aterriza en la educación ética y moral de los hijos (Fontana, Gil y Reyero, 2013).

Esta posición exige replantearse, por encima de todo, cómo se organizan las familias a la hora de dar respuesta a dicha tarea educativa. Ciertamente, el cómo habla de los porqués, es decir, de qué sentido otorgan las familias a la realización de las tareas escolares de los hijos. Muchos de estos cómo estarán condicionados, sin duda, por circunstancias como los horarios laborales, las restricciones económicas, problemáticas familiares, o la personalidad de los hijos, pero este hecho, no niega lo señalado.

Es una realidad que familias con complicados horarios laborales, con unos ingresos económicos desfavorables o auténticas problemáticas, se hacen cargo de las tareas escolares de los hijos desde un punto de vista pedagógico familiar, de la misma manera que familias con relajados horarios laborales o ingresos económicos altos y sin mayores preocupaciones familiares, se desentienden de dichas tareas escolares y optan por traspasarlas a sus propios hijos o personas ajenas a la familia.

En relación con los cómo, o maneras de hacer, en las tareas escolares que tienen influencia en la educación familiar de los hijos, destacamos tres tipos: repartir, compartir y conciliar. Se dan casos en los que las familias se reparten el encargo de las tareas escolares, es decir, que se lo distribuyen. En estos casos, es una persona, usualmente el padre o la madre, la que se hace cargo de que los hijos cumplan con las tareas escolares. Los resultados que se obtengan al respecto podrán ser buenos o malos, pero en esta forma de asumir el cómo de las tareas escolares, da la sensación de que dicha tarea es asunto de uno, y no de toda la familia. En este tipo de situaciones, puede pasar que el adulto que no se encarga de las tareas escolares las desconozca y, consecuentemente, no tenga constancia de cómo transcurre la escolaridad de sus hijos. Por supuesto, este adulto puede estar informado al respecto, pero estar informado no significa estar implicado, con todo lo significa para el desarrollo íntegro y moral de los hijos.

En relación con el segundo de los cómo señalados, se pueden dar casos en los que la cuestión de las tareas escolares se comparta. En estos casos, ya no se trata tan sólo de repartir la tarea propiamente dicha, sino de participar conjuntamente en ella. Dicho cómo admite diversas modalidades según sean las circunstancias familiares, pero en todas ellas, se da una participación conjunta de más de un adulto. Esta manera de afrontar las tareas escolares de los hijos también incide en su educación integral. Para éstos, las tareas escolares no son una cuestión en la que, a lo sumo, participa alguno de sus progenitores, sino que se convierten en una cuestión familiar, es decir, que incumbe a toda la familia. Del mismo modo, y debido a la participación de toda la familia, la cuestión escolar es vista como un asunto en el que las relaciones familiares se estrechan, en los lazos familiares y sus posibles consecuencias educativas tienen una nueva forma de expresión y realización. Sin embargo, también puede suceder que se compartan las responsabilidades de las tareas escolares, pero no los fines que a través de ellas se persiguen. Visto así, los hijos pueden tener la sensación de que, con relación a las tareas escolares que tienen encomendadas, hay diversas perspectivas, maneras de hacer, niveles de exigencia o de implicación, etc.

Por último, está el cómo que se ha llamado conciliación. En este caso, ya no sólo se comparten las tareas escolares de los hijos, sino que se da un paso más allá. Dichas tareas son objeto de un ajuste de perspectivas, de un pacto tácito y dialógico entre los adultos de la familia sobre lo que es mejor para los hijos a la hora de realizar y cumplir con las tareas escolares (MacIntyre,

2001). Obviamente, dicho ajuste de perspectivas conlleva un proceso de desacuerdos y antinomias que debe ser superado a expensas del principal objetivo a conseguir: el íntegro desarrollo personal de los hijos. Y lo que resulta más importante, dicho ajuste colabora en la construcción de un proyecto educativo familiar, un proyecto en el que se encuentran patrones de pensamiento y ánimos que inicialmente no correlacionaban. Desde este punto de vista, las tareas escolares permiten el establecimiento de una serie de relaciones e interacciones familiares que van más allá del valor educativo que realizar las tareas escolares pueda tener. Dichas relaciones e interacciones son propiamente instructivas y educativas, es decir, la realización de las tareas escolares con los hijos tiene un valor educativo per se (Suissa, 2009).

En adelante, se presenta en la investigación anteriormente comentada, la metodología lleva a cabo, los resultados obtenidos, las conclusiones acerca de los mismos y las conclusiones con relación al asunto.

3. MÉTODO

La metodología de este estudio se podría definir como cuantitativa, pues la información obtenida más adelante es sesgada a partir del instrumento y sus parámetros de medida totalmente cuantificables mediante las propias variables que lo conforman en cada uno de sus ítems.

El trabajo de campo se llevó a cabo los días (24 de enero a 5 de febrero de 2014) y se desarrolló a través de la entrevista telefónica estructurada.

a. Objetivos

Los objetivos de este estudio se plantean al cuestionarse cómo son las dinámicas familiares entorno a las tareas escolares. Por ello, la meta general de este proceso de investigación es la siguiente: a) Describir las dinámicas familiares entorno a las tareas escolares.

De forma más concreta y totalmente relacionada con el instrumento en sí, se encuentran los objetivos específicos, pues éstos son claramente la idea previa que conduce a la conformación del instrumento. Los considerados como tales son los siguientes: a) Comprobar qué enfoque se usa más al responsabilizarse de los deberes. b) Relacionar las responsabilidades de las tareas escolares con las horas diarias que se pasa con los hijos. c) Establecer una relación entre la responsabilidad de las tareas escolares y las tareas domésticas.

b. Población y Muestra

La muestra del estudio estuvo compuesta por una población eminentemente urbana en la que están representadas las principales ciudades de Catalunya. Los municipios que son objeto de estudio tienen todos ellos un volumen poblacional de más de 95.000 habitantes (Barcelona, Terrassa, Sabadell, Lleida, Tarragona, Mataró, Reus, Girona), a excepción de la ciudad de Manresa (76.589).

En las entrevistas telefónicas se obtuvieron un número total de 471 entrevistas válidas, siguiendo un muestreo aleatorio estratificado por dimensión municipal y sexo. El error estadístico es +/-4,5% para un nivel de confianza del 95% y $p=q=0,5$.

c. Instrumento

El instrumento utilizado para llevar a cabo este estudio fue una entrevista estructurada de un solo bloque. Esta entrevista contiene cuatro preguntas que se muestran en la tabla 1. Para

diseñarlo se constituyó un grupo de expertos en la temática que se reunieron en varias ocasiones para determinar el contenido del cuestionario. Se llevó a cabo una prueba piloto con varios padres y madres con el objetivo de optimizarlo.

Tabla 1

Ejemplo de preguntas del instrumento utilizado.

Preguntas

1. En su casa, ¿quién suele mirar la agenda escolar de su hijo/a?
2. ¿Quién suele responsabilizarse cuando en la escuela le piden elaborar un material para una actividad?
3. ¿Cuántas horas diarias pasa con su hijo de lunes a viernes?
4. ¿Suele encargarse Ud. de las tareas domésticas?

Fuente: Elaboración propia

d. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se diseñó un instrumento de recogida de datos sobre el mapa de valores del ámbito familiar. Se optó por un cuestionario administrado vía telefónica a una muestra de padres y madres representativa de la población de Cataluña. A la luz de los resultados derivados de las respuestas de los cuestionarios se concluye que la conciliación en el ámbito familiar supone una opción ética de padres y madres que se visualiza en las prácticas del hogar.

Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS. Se realizó un plan de cruzamiento de variables para un primer análisis de los datos, desde una perspectiva descriptiva. Se recategorizaron y se recodificaron algunas variables. De todas las variables obtenidas en el presente estudio se han elegido la variable de tareas escolares y domésticas.

4. Resultados

Los resultados muestran cómo las tareas escolares de los hijos/as son responsabilidad principalmente de las madres, pues son ellas las que mayoritariamente miran la agenda escolar de sus hijos/as y las que suelen asumir la responsabilidad cuando en la escuela piden elaborar un material para una actividad que deben realizar los hijos/as. Por otra parte, que sean las madres las que adquieran mayores responsabilidades en las tareas escolares de los hijos se explica porque sobre ellas recae en mayor medida la educación escolar de los hijos y son también las que pasan con los hijos un mayor número de horas de lunes a viernes.

Esta distribución diferenciada de la responsabilidad de las tareas escolares de los hijos coincide, además, con un reparto desigual de las tareas domésticas: si son las mujeres de la familia las que tienen más responsabilidades en las tareas educativas, son también ellas las que se encargan en mayor medida de las tareas domésticas. Parece, pues, que la responsabilidad de las tareas escolares y tareas domésticas van de la mano que suelen recaer en las mujeres de la familia, principalmente las madres.

Cuando en una familia hay hijos en edad escolar, las mujeres miran mayoritariamente la agenda de sus hijos. Así, más de cuatro de cada cinco mujeres reconocen que son ellas mismas las que miran la agenda de sus hijos/as (83,6%), mientras que los hombres que responden reconocen esta dedicación es una proporción notablemente inferior (59,3%). Resulta, además, significativo cómo los hombres de la casa admiten que son sus cónyuges las que llevan a cabo esta tarea de mirar la agenda escolar de su hijo (38,9%).

Tabla 2

En su casa, ¿quién suele mirar la agenda escolar de su hijo/a?” por sexo del entrevistado (%).

Mirar agenda hijos.	Total	Sexo	
		Hombre	Mujer
Usted	71,6	59,3	83,6*
Su pareja	25,4	38,9*	12,1
Nadie	3,1	1,9	4,2
Total	327	49,5	50,5

Fuente: Elaboración propia

*Valor $p \leq 0,05$.

La responsabilidad cuando en la escuela piden elaborar un material para una actividad es asumida principalmente por las mujeres. De esta forma, el número de mujeres se encargan de esta actividad es una proporción (61,4%) que dobla que al de los hombres (28,8%) que admiten asumir esta responsabilidad. Sin embargo, a medida que los hijos se hacen mayores también asumen esta responsabilidad, de forma que prácticamente poco más de cada cuatro entrevistados sostienen que son ambos miembros de la familia con su hijo quienes se encargan de elaborar un material para una actividad (22,7%).

Como puede comprobarse en esta segunda dimensión de las responsabilidades educativas se sigue el mismo esquema que la analizada en la responsabilidad de mirar la agenda de sus hijo/as. El protagonismo lo tienen las mujeres de la familia, lo que indica su principal en la educación de los hijos/as, especialmente en aquellos en edad escolar.

Tabla 3

¿Quién suele responsabilizarse cuando en la escuela le piden elaborar un material para una actividad? (%) por sexo del entrevistado (%).

Material para una actividad	Total	Sexo	
		Hombre	Mujer
Usted	45,4	28,8	61,4*
Su pareja	16,2	25,7*	7,1
Ambos sin su hijo	9,8	11	8,6
Ud. O su pareja con su hijo	5,9	5,8	6,1
Ambos con su hijo	22,7	28,8	16,8
Total	327	162	165

Fuente: Elaboración propia

*Valor $p \leq 0,05$.

Una de las razones que explicaría esta desigualdad en la asunción de tareas educativas de los hijos cabría buscarla en el número de horas que pasan padres y madres con sus hijos de lunes a viernes. De esta forma, las mujeres asumen más responsabilidades educativas porque pasan un mayor número de horas con sus hijos/as que los hombres. Si prácticamente dos tercios de los hombres reconocen estar menos de cuatro horas diarias con sus hijos entre semana (63,4%), el 70 por ciento de las mujeres pasan de cinco a ocho horas (53,3%) o bien más de nueve horas

al día de lunes a viernes (16%).

Pasar más horas con los hijos entre semana favorece que las mujeres tengan mayores responsabilidades en la educación de los hijos. Pero, al mismo tiempo, esta diferencia indicaría también la especialización educativa que asumen las mujeres en el interior de las familias, lo que incidirá necesariamente en la generación de dinámicas familiares particulares.

Tabla 4

Horas diarias pasa con hijo/a de lunes a viernes por sexo del entrevistado (%).

Horas diaras	Total	Sexo	
		Hombre	Mujer
De 0 a 4 horas	46,5	63,4*	30,7
De 5 a 8 horas	44,6	35,2	53,3*
De 9 a 12 horas	8,9	1,3	16,0*
Total	471	227	244

Fuente: Elaboración propia

*Valor $p \leq 0,05$.

Finalmente, como se indicaba anteriormente, responsabilizarse de las tareas educativas de los hijos/as está directamente relacionado con el número de horas que se pasa con ellos entre semana. Sin embargo, esta responsabilidad educativa que llevan a cabo las mujeres está también asociada al desempeño de las tareas domésticas en el interior de los hogares. Así, si el 86,5% de las mujeres admiten que son ellas las que se encargan de las tareas domésticas, el 30% de los hombres reconocen no asumir esta responsabilidad.

Tabla 5

¿Suele encargarse Ud. de las tareas domésticas? Por sexo del entrevistado (%).

Responsabilidad tareas domésticas	Total	Sexo	
		Hombre	Mujer
Sí	78,6	70,0	86,5*
No	21,4	30,0*	13,5
Total	471	227	244

Fuente: Elaboración propia

*Valor $p \leq 0,05$.

El reparto diferenciado de las tareas domésticas, pues, supone asumir responsabilidades diferentes en las tareas educativas de los hijos/as. Un reparto de tareas domésticas y diferenciadas que aún reproducen antiguos esquemas de género con importantes consecuencias educativas. Si son las mujeres las encargadas del bienestar de las familias en el interior de los hogares, son también ellas las que mayor relación guardan con la educación formal de sus hijos/as. Esta especialización y distribución de tareas tiene importantes consecuencias en la educación de los hijos/as.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los datos analizados y del marco teórico se llega a las siguientes conclusiones. En primer lugar, los cambios socioeconómicos e históricos son una de las principales causas de los nuevos modelos familiares y, por consecuencia, de las actuaciones en relación con las tareas educativas. En segundo lugar, se ha observado que existen una serie de variantes que condicionan el enfoque entorno a las tareas educativas. Estas son el conjunto de agentes educativos que interfieren en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, la preparación de los padres respecto a las tareas educativas y su estilo parental. Este último se rige por el grado de control con el que se actúa o, por el contrario, con el grado de autonomía que se concede. También, cabe destacar la concepción que se tiene de las tareas escolares y la realización de éstas como una cuestión ética. En tercer lugar, se evidencia los diferentes enfoques que se adoptan por las familias en cuanto a las tareas educativas que pueden resumirse en las siguientes acciones: repartir, compartir y conciliar.

Respecto a los resultados obtenidos en el estudio, se constata que la mujer continúa siendo el principal agente encargado de ayudar a los hijos con las tareas escolares, así como responsable de las domésticas. Este suceso no es, precisamente, poco común, pues en países como Canadá, Estados Unidos y China, se ha demostrado esta misma diferenciación de sexos respecto a las tareas doméstico familiares, así como la ayuda hacia las tareas escolares (Fan, Xu, Cai, He, Fan, 2017 y Schieman, Ruppner y Milkie, 2017). De la misma forma, son las madres las que asumen socialmente la responsabilidad de preocuparse y ocuparse de la educación de los hijos. En este sentido, se puede definir a la mujer como agente híper-responsabilizado, hecho que puede transferirse de forma inherente en los hijos, diferenciando los géneros y creando estereotipos en ellos. Así pues, esta situación concede a la mujer el supuesto “privilegio” de ser la responsable de los hijos, hecho que no deja de ser una falsa facultad que encubre el sexismo en el núcleo familiar.

Paralelamente, se evidencia la evolución de los papeles que, en las últimas décadas, han representado en la sociedad tanto el hombre como la mujer. Mientras se observa una incorporación al mercado laboral por parte de la mujer al mismo tiempo la asunción de las tareas doméstico-familiares, no se percibe esta equiparación en el caso de los hombres. Éstos, que ya estaban incorporados en el mercado laboral, siguen sin ser partícipes de las tareas doméstico-familiares de manera equitativa.

Por otro lado, y de cara a futuras investigaciones, se plantea comprobar la situación laboral de las personas entrevistadas y su visión respecto a este hecho. Quizás sería aconsejable valorar la posible voluntad de compensar las responsabilidades en el núcleo familiar, en base a aportaciones económicas respecto a las tareas doméstico-familiares.

Por otra parte, tanto en la diferencia entre estilos parentales como en los posibles enfoques que se les proporciona a las tareas escolares, se comprende una diversidad limitada, ya que en el proceso de recogida de datos hubo una participación nula por parte de las familias mono u homoparentales. Así pues, la representación de los nuevos modelos familiares en este estudio no ha podido tenerse en cuenta, otorgando una presencia primordial al modelo tradicional. Es decir que, debido a la no participación de estas familias, no se pudo acceder a los datos recabados en este colectivo y, por lo tanto, será necesario tener en cuenta este hecho de cara a futuras investigaciones.

6. REFERENCIAS

- Altarejos, F.; Martínez, M.; Buxarrais, M^a R. y Bernal, a. (2004). Familia, valores y educación. En: m.a. santos rego y j.m. touriñán lópez. (Eds.). Familia, educación y sociedad civil. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. (pp. 89-136).
- Anesko, K.M., y O’Learly, S.G. (1982). The effective of brief parent training for the management of children’s homework, *Child and Family Behaviour Therapy*, 4, 113-126.
- Arranz, E. y Oliva, A. (2010). (Coords.). Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares. Madrid: Pirámide.
- Beck. -Gernsheim, E. (2003). La reinención de la familia. Barcelona: Paidós.
- Becker, H.J. y Epstein, J.L. (1982). Parent Involvement: A survey of teacher practices, *Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Collom, E. (2005). The Ins and Outs of Homeschooling. The determinants of Parental Motivations and Students Achievement. *Education and Urban Society*, 37(3), 307-335.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B. y Greathouse, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, amount homework and student achievement, *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing, *Educational Research*, 25, 27-30.
- Davis-Kean. P. (2005). The influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Enviroment, *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Desforges, Ch. y Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involment, parental suport and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review.
- Eccles, J.S., Buchanan, C.M., Flanagan, C., Fuligni, A., Midgley, C. y Yee, D. (1991). Control versus Autonomy during early adolescents, *Journal of Social Issues*, 47, 53-68.
- Epstein J.L. (2001). *School, Family, and Comunity Partnership: Preparing Educators and Improving Schools*. EEUU: Westview Press.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35-54.
- Fontana, M. Gil, F. y Reyero, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo, *Estudios Sobre Educación*, 25, 115-132.
- González, P. (Dir). (2006). *Jóvenes Españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María.
- Grolnick, W.S. y Ryan, R.M. Parents styles associated with children’s self-regulation and competence, *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Kalencoski, Ch. M., y Pabilonia, S. W. (2016) Does high school homework increase academic achievement?, *Education Economics*, 25, 45-59. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1178213>
- Kay, P.J., Fitzgerald, C., Paradee, C. y Mellencamp, A. (1994). Making homework at home: The parent’s perspective, *Journal of Learning Disabilities*, 27, 550-561.
- MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes*. Barcelona: Paidós.
- McDermott., Goldman, S.V. y Varenne, H. (1984). When school goes home: some problems in the organization of homework, *Teachers College Records*, 85, 391-409.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa*. Universidad Subcolombiana. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

- Reetz, L.J. (1990). Parental perceptions of homework, *Rural Educator*, 12, 14-19.
- Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. y Fernández, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 5. 10.1989/ejihpe.v5i3.134.
- Rodríguez, Z (2016). La tarea escolar: práctica educativa que construye interactividad e influencia educativa en la familia en situación de transnacionalidad. Un reto para la escuela, *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 4(1).
- Schieman, S., Ruppner, L., & Milkie, M. A. (2017). Who Helps with Homework? Parenting Inequality and Relationship Quality Among Employed Mothers and Fathers. *Journal of Family and Economic Issues*, 1-17.
- Suissa, J. (2009). Constructions of Parents and Languages of Parenting. En: Burbules, N.C. and Kerdeman, D. (Eds). *Philosophy of Education Yearbook*. Urbana: Philosophy of Education Society.
- Touriñán, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.

Maria Rosa Buxarrais

Catedrática de universidad del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (UB). Doctora en Pedagogía y Licenciada en Psicología por la UB. Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la UB, grupo de investigación consolidado de la Generalitat de Catalunya desde 1995. Algunas de sus publicaciones más importantes son las siguientes: La formación del Profesorado en Educación en Valores. Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales. La conciliación laboral, familiar, social y personal: una cuestión ética. Ha impartido numerosos cursos y conferencias sobre educación en valores y cuestiones relacionadas.

Francisco Esteban

Doctor en Pedagogía y actualmente está realizando su segunda tesis doctoral en Filosofía. Es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Sus líneas de investigación se centran en la educación en valores y en la formación ética en la universidad, sobre las que tiene varias publicaciones en revistas de impacto. En 2002 fue premiado por la plataforma de Huesca del Voluntariado-UNICEF para el ensayo: Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la universidad. Ha sido consultor de la Universidad Abierta de Cataluña, y es profesor visitante de varias universidades latinoamericanas.

Teodor Mellen

Licenciado (UAB, 1998) y doctor en sociología (UPV-EHU, 2015). Está especializado en las técnicas y los métodos de la investigación social y ha llevado a cabo tareas de consultoría en el sector público y privado a través de la investigación. Docente en ESADE-URL desde el año 1999, en la actualidad imparte cursos de métodos y técnicas de investigación social en diversas universidades. Sus intereses de investigación se centran en los procesos de cambio social, sociología de la religión y los procesos de cambio educativo. Tiene diversas publicaciones sobre educación, valores, el fenómeno religioso y el sector no lucrativo.

Guillem Pérez

Doctorando en el Programa de Doctorado de Educación y Sociedad con la línea de investigación “Orientación e Intervención Psicopedagógica” en la Universidad de Barcelona. Recién acabado el Máster de Psicopedagogía y graduado en Educación Infantil, se inició en el mundo de la investigación mientras ejercía como maestro con colaboraciones en investigaciones sobre temas de su área de conocimiento como son los la familia, la Educación Moral, los refugiados LGTBI y el VIH/Sida.