

## ESCUELA-FAMILIA: ¿ES POSIBLE UNA RELACIÓN RECÍPROCA Y POSITIVA? SCHOOL-FAMILY: IS A RECIPROCAL AND POSITIVE RELATIONSHIP POSSIBLE?

Pedro Rosário\*, Rosa Mourão\*, José Carlos Núñez\*\*,  
Júlio António González-Pienda\*\*y Paula Solano\*\*  
\* Universidad de Minho (Portugal). \*\*Universidad de Oviedo

La educación de los estudiantes no es sólo responsabilidad de la escuela. En este artículo se reflexiona sobre la relación entre escuela y familia, entendiendo ésta como uno de los pilares sobre los que se fundamenta el éxito o fracaso de cualquier sistema educativo. Inicialmente, se aporta información sobre las diversas líneas de investigación que se han desarrollado sobre este tema para, posteriormente, centrar el análisis sobre el papel de las "tareas para casa" (TPC) como un inmejorable recurso para promover la implicación de la familia en el desarrollo académico de los hijos.

**Palabras Clave:** Tareas para casa, relación familia-escuela.

Student's education is not only a responsibility of the school. In this paper, we make a reflection about the relationship between parents and school, as one of the foundations where success or failure of any educational system is based. Initially, we provide information about the research lines developed about this topic; then, we concentrate our analysis on the role homework plays as an indispensable resource to improve parents' implication on their children academic development.

**Key Words:** Homework, family-school relationship.

**E**n este artículo se lleva a cabo un análisis de cómo las condiciones familiares influyen sobre la motivación, el comportamiento y el aprendizaje escolar de los estudiantes. Inicialmente, se describen algunos de los resultados más importantes que la investigación aporta sobre la influencia de las variables familiares sobre el logro académico de los hijos. En la segunda parte del artículo se aborda el tema de las "tareas para casa" como uno de los mejores recursos de que se dispone para vincular familia-alumno-escuela.

### IMPLICACIÓN FAMILIAR Y LOGRO ACADEMICO

Los resultados de los numerosos estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes (González-Pienda y Núñez, 2005). Así, se sabe que la implicación familiar positiva influye en las condiciones de los estudiantes para un óptimo aprendizaje, independientemente del curso en que se encuentren (Muller, 1998), y hace disminuir la probabilidad de que el estudiante abandone la Enseñanza Secundaria (Martínez y Alvarez, 2006).

Por una parte, se han realizado investigaciones que buscaron explicar cómo distintas conductas de los padres influyen en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc., de sus hijos, asumiendo que tales variables son condiciones fundamentales que, sensibilizando al individuo hacia la utilización de sus procesos y estrategias cognitivas, incidirán significativamente sobre el aprendizaje y rendimiento posterior (por ejemplo, Castejón y Pérez, 1998; Fantuzzo, Davis y Ginsburg, 1995; García-Linares y Pelegrina, 2001; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Alvarez, Roces y García, 2002a; Kim y Rohner, 2002; Patrikakou, 1996; Seginer y Vermulst, 2002; Shumow, Vandell y Kang, 1996). Desde esta perspectiva, por ejemplo, González-Pienda et al. (2002a) han obtenido evidencia de que ciertas dimensiones de la implicación de los padres respecto a la educación de sus hijos (expectativas sobre el rendimiento, expectativas sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, interés respecto de los trabajos escolares de los hijos, grado de satisfacción o insatisfacción con el nivel alcanzado por los hijos, nivel y tipo de ayuda que prestan los padres a sus hijos a la hora de realizar las tareas académicas en el hogar y, conductas de reforzamiento por parte de los padres respecto a los logros de sus hijos) inciden significativamente sobre el rendimiento académico de sus hijos, no directamente como es lógico, sino indirectamente a través de su incidencia sobre variables personales tales

como el autoconcepto del estudiantes, el patrón típico de atribución de la causalidad sobre los éxitos y fracasos académicos particulares (e.g., los resultados de los exámenes), etc.

Por otra parte, también se ha investigado sobre cómo los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación (González-Pienda, Núñez, Alvarez, González-Pumariega, Roces, González, Muñiz y Bernardo, 2002b; Martínez-Pons, 1996; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). El cambio de perspectiva sobre el aprendizaje escolar, desde el clásico modelo cognitivo al modelo de aprendizaje autorregulado, han supuesto también una nueva orientación para la investigación sobre la implicación familiar en el estudio y el aprendizaje escolar de los hijos. Martínez-Pons (1996) define la implicación de la familia en el proceso de autorregulación a través de cuatro tipos de conductas: modelado (cuando la conducta de los padres ofrece ejemplos de autorregulación en sus diversas fases y formas para poder ser observados e imitados por sus hijos), estimulación o apoyo motivacional (cuando los padres favorecen la persistencia de los hijos ante condiciones adversas), facilitación o ayuda (cuando los padres facilitan el aprendizaje aportando recursos y medios) y recompensa (cuando los padres refuerzan aquellas conductas o secuencias que impliquen algún grado de autorregulación). En general, en estas investigaciones se obtiene evidencia empírica de que este tipo de comportamiento de los padres influye significativamente sobre las diferentes áreas del proceso de autorregulación del aprendizaje de los hijos y esto sobre su rendimiento académico.

En esta línea de trabajos, González-Pienda et al. (2003) informan sobre algunas condiciones familiares que caracterizan a padres y madres que se implican en la promoción de un comportamiento autorregulatorio de sus hijos. Tal como estos autores plantean en el estudio, los datos estarían indicando que a mayor cohesión y adaptabilidad familiar mayor es la "conciencia" que los hijos poseen sobre comportamientos de los padres semejantes a los descritos con anterioridad (aunque de lo que no se puede aseverar nada es sobre la relación entre la dinámica familiar y la existencia de comportamiento autorregulado por parte de los padres).

En fin, de lo que no cabe duda es que la implicación de la familia (social, estructural y funcionalmente) en la educación de sus hijos es un elemento crucial para el progreso de aquellos y un pilar esencial para que la escuela sea capaz de conseguir resultados óptimos.

Uno de los aspectos que más atención merece, hoy por hoy, es el tema de las "tareas para casa" (TPC). A pesar de la controversia existente sobre la necesidad de las TPC, la investigación ha encontrado que cuando los padres dedican un tiempo al apoyo de las tareas escolares los estudiantes mejoran su rendimiento y sus competencias académicas (e.g., Fehrmann, Keith, y Reimers, 1987; Rosário, et al, 2005; Symeou, 2006; Useem, 1992).

### APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE TAREAS PARA CASA (TPC)

Las tareas para casa (TPC), definidas por Cooper (1989, 2001) como las tareas que los profesores prescriben a los alumnos para realizar fuera del horario lectivo, tienen una larga y arraigada tradición escolar, siendo una práctica habitual en la mayoría de las escuelas a lo largo de todo mundo. La literatura sugiere que, en períodos de reforma de los sistemas educativos, las TPC asumen un papel más sobresaliente en el día-a-día escolar, ya que se traducen en un aumento de la carga de las tareas prescritas a los alumnos para que las realicen fuera del contexto del aula. En este sentido, las TPC son reconocidas como un indicador tanto de escuelas como de alumnos exitosos (Epstein y Van Voorhis, 2001). En este sentido, estudios realizados a nivel internacional, como el estudio PISA 2000 y 2006, constatan que los países y escuelas que prescriben más TPC son aquellos que presentan mejores niveles de rendimiento académico.

Las TPC son, de hecho consideradas por muchos profesores como una de las herramientas más útiles, e incluso indispensables, para la promoción de la calidad del aprendizaje de sus alumnos y la consiguiente mejora de la calidad de su proceso educativo. Según Epstein y Von Voorhis (2001), ya en los años ochenta, investigadores como Coleman, Hoffer y Kilgore concluyeron en sus trabajos que una mayor cantidad de TPC, así como de disciplina son dos de los factores más importantes en la mejora del ambiente de aprendizaje y el consecuente éxito académico que presentan las escuelas privadas en contraposición a las escuelas públicas.

La idea de prescribir más TPC se basa en la presunción de que cuanto más tiempo dediquen los alumnos al estudio de los contenidos transmitidos, más aprenderán. Esta idea, sustentada por algunos autores, es muy discutida por otros. Entre los primeros se defiende la idea de que si hay algo universalmente aceptado es que la cantidad de tiempo invertida en la tarea predice la cantidad de material que se aprende. En este sentido, las TPC serían

una forma de extender el día de escuela, como defiende Walberg y sus colaboradores (Walberg *et al.*, 1985). Además, según datos de algunos estudios (e.g., Paschal *et al.*, 1984), las TPC prescritas de una forma diaria y regular, evaluadas con un *feedback* adecuado respecto a la realización que proporcione formas de mejorarlo, son algunas de las prácticas más ligadas con los efectos ventajosos de las TPC como herramienta de refuerzo del aprendizaje de los alumnos.

No obstante, aunque existe una aceptación creciente del influyente papel de las TPC en el resultado escolar de los alumnos, actualmente se cuestionan aún las relaciones causales entre estas dos variables, especialmente debido a la grand diversidad de efectos de las TPC en los diferentes niveles de enseñanza.

Hablar de TPC es algo complejo, dado que las variables implicadas son muy diversas y heterogéneos los focos que las observan.

Los teóricos de la autorregulación defienden las TPC como una herramienta útil para promocionar la implicación y la concentración del alumno en la tarea proporcionando una ética de trabajo, pero no sancionan, obviamente, cualquiera TPC. Respecto a este constructo, como a tantos otros del día-a-día educativo, más que inclinarse emocionalmente hacia uno de los bordes de la barrera, quizás la solución este en la discusión de su anatomía (e.g., carga, tipología de tareas prescritas, periodicidad, funcionalidad percibida por los alumnos y padres, *feedback* dado), de manera que las tareas propuestas promuevan y optimicen el querer y el hacer de los alumnos no siendo intrusivas para la familia.

¿Qué sabemos sobre el impacto del cumplimiento de las TPC en el rendimiento escolar?, ¿Qué deben hacer los profesores hacia las tareas de casa?, ¿Qué papel debe ser asumido por los padres en la construcción de un ambiente de estudio adecuado?, Estas son algunas de las preguntas a las que trataremos de contestar en las páginas siguientes profundizando en algunos de los qué y porqués de las TPC.

### PROBLEMÁTICAS EN TORNO A LAS TAREAS PARA CASA

Es algo muy comentado en los medios educativos, que los alumnos, de un modo general, estudian y trabajan cada vez menos. También son comunes comentarios como los siguientes: “*los alumnos hoy día no estudian*” y “*no hacen ni las TPC*”. Tanto a partir de estos indicadores de la calle, como por el apoyo a estas ideas recogido en los informes de OCDE y PISA, podemos afirmar

que los alumnos dedican poco tiempo a su estudio y trabajo personal, lo que tiene implicaciones directas en sus bajas notas (Mourão, 2004).

La dedicación de tiempo en el estudio personal y, particularmente, en la realización de las TPC, es sin duda un factor determinante en el rendimiento académico de los alumnos. La investigación subraya y confirma la importancia que tiene el papel del “tiempo en la tarea” (*time on task*), tanto durante las clases, como posteriormente en casa completando las TPC y estudiando. A pesar de todo, conviene subrayar que, cuando hablamos en *tiempo dedicado a las TPC*, la investigación aconseja diferenciar entre la cantidad y la calidad de dicho tiempo. Invertir demasiado tiempo con las TPC puede significar, simplemente, insuficientes conocimientos previos o dificultades obvias para trabajar los contenidos. Así, dedicar poco tiempo en las tareas puede estar relacionado con una elevada eficiencia del alumno o, al revés, una gran incapacidad. Por ello, más importante que el tiempo utilizado, es la calidad y nivel de realización de las tareas prescritas, pues estos factores se relacionan positivamente con los resultados escolares de los alumnos (Cooper, *et al.*, 1998). Los datos de un amplio programa de investigación de Cooper y colaboradores (1998) demuestran que las TPC ejercen una mayor influencia en los niveles de escolaridad más avanzados, en comparación con los niveles iniciales. Un examen más detallado de los beneficios de las TPC en los primeros cursos de primaria demuestra que los alumnos más pequeños tienden a ser menos eficientes que sus compañeros mayores en sus hábitos de estudio y en el control de los distractores, lo que pesará, de hecho, a la hora de hacer los trabajos prescritos (Hoover-Dempsey *et al.*, 2001). A esto se une los hallazgos de Muhlenbruck y colaboradores, dados a conocer en 2000, los cuáles sugieren que los profesores de primaria valoran más en las TPC la oportunidad del alumno de entrenar competencias de gestión de tiempo y hábitos de estudio que propiamente el trabajo de los contenidos. El desarrollo de estas competencias ocurre no solo en el amplio contexto de la escuela, sino también en el contexto casa-familia. Como compañeros en el proceso de aprendizaje de los alumnos, padres y profesores desempeñan un papel primordial en el desarrollo de las creencias y enfoques que acompañan las TPC (Bempechat, 2004).

A lo largo de la escolaridad, las TPC juegan un papel cada vez más importante en la consolidación de los aprendizajes. Si en los primeros cursos de primaria los profesores utilizan las TPC para desarrollar buenos hábi-

tos de estudio y mejorar el auto-control, ya en los últimos años de primaria y en la ESO, los alumnos deberían empezar a asumir las TPC como una responsabilidad personal, anotando cuidadosamente las tareas prescritas, ejecutándolas a tiempo y verificando su realización. Así, consolidar *buenos hábitos de trabajo* debería ser un objetivo explícito en primaria. Los profesores y los padres deberían trabajar cooperativamente en el sentido de proporcionar una atmósfera de TPC suficientemente rica y favorecedora en oportunidades de modelación y orientación (Corno y Xu, 2004).

La asunción de responsabilidades en la gestión de tareas y en el estudio personal, competencias que alargan y profundizan el conocimiento del alumno sobre las asignaturas, corresponde a las características del paso de "aprendiz" a "experto" (Rosário *et al.*, 2004; Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996). Dicho de otra forma, las TPC debería ser uno de los hilos conductores en el camino hacia la maestría, dado que constituye una herramienta privilegiada de autorregulación (Mourão, 2004).

### ANATOMÍA DE LAS TPC

Las TPC constituyen una herramienta poderosa para el aprendizaje escolar. Los profesores siempre las han prescrito y continuarán haciéndolo, aunque no podemos tomar esta tradición por garantía (Corno, 2000). Entender las TPC de una nueva forma implica no limitarnos sólo a debatir sus efectos en el rendimiento escolar.

Las TPC están claramente influenciadas por muchos aspectos de la sociedad, tanto en lo que respeta a su proceso de realización como a sus productos. En muchas familias, los padres ayudan a los hijos en las TPC facilitan libros, revistas, hay hermanos mayores, se dispone de internet, etc. Pero, obviamente, esto no es así para todos los alumnos, y los profesores deberían tenerlo en cuenta a la hora de prescribir las TPC.

Las TPC deberían incorporar una adecuada combinación de desafío y competencia de realización con el fin de convertirlas en algo gratificante a los ojos del alumno. No pocas veces, los profesores prescriben las TPC con el objetivo central de consolidar contenidos o ampliar conocimientos sobre materias estudiadas en clase. Otras veces, las TPC son prescritas como forma de cumplir un plan curricular muy extenso.

Sin embargo, del mismo modo que el trabajo desarrollado en la escuela evoluciona en complejidad cognitiva, también las TPC deberían hacerlo. Es importante que a lo largo de la escolaridad presenten un nivel de complejidad adaptado a las capacidades de los alumnos, pero

también un grado de desafío e incentivo que les anime a implicarse en la tarea. Los alumnos necesitan entender que aprender no es solo memorizar, entrenar y practicar (Corno, 2000).

Cuando las tareas son demasiado exigentes y están por encima de la capacidad percibida de los alumnos, puede que éstos queden en un estado o una especie de auto-consciencia que inhibe su acción (Kuhl, 1985). En estos casos, la persona en este estado se olvida de la tarea que tiene entre manos y se sumerge en un estado que Bandura (1982, p.137) designa como "*ideación perturbante repetitiva*" ("*repetitive perturbing ideation*"), centrandose sobre sus flaquezas personales e infravalorando sus capacidades (Corno, 2000). Esta situación ocurre más frecuentemente a los alumnos con bajo rendimiento académico. En un estudio de Butler (1999), donde fueron recogidos relatos personales de alumnos con dificultades de aprendizaje, uno de los alumnos describía así sus sentimientos hacia las TPC: "me ponía nervioso", "me desconcentraba (...) quedaba como tonto, no quería terminar, trabajaba más lentamente y distraído". El cuarenta y nueve por ciento de los alumnos de esta investigación relatan reacciones emocionales desagradables durante la realización de las TPC.

Muchos profesores se preocupan de enseñar a sus alumnos a priorizar las tareas no dejando para el final las más difíciles o menos agradables, ocasión en que la voluntad, las fuerzas y la energía bajan. En primaria, los profesores pueden alertar a los padres sobre la importancia de proporcionar un espacio adecuado para hacer las TPC en casa, minimizando los distractores y manteniéndose, siempre que sea posible, disponibles para las preguntas y problemas que surjan.

En los Estados Unidos, y otros países, especialmente de habla inglesa, se divulgan indicaciones e instrucciones útiles para los padres sobre las TPC: los llamados TIPS (Teachers Involve Parents in Schoolwork). Corno (2000) aporta sugerencias interesantes para los padres sobre la realización de las TPC, por ejemplo: "*establezca una hora determinada para empezar; acompañe a su hijo, pero no haga las tareas por él; utilice un reloj para incrementar en los niños el control y dominio del tiempo utilizado, pero también para desarrollar sus competencias de monitorización y control volitivo hacia las tareas; ofrezca un simple vaso de agua como recompensa*", etc.

El objetivo principal es establecer rutinas que el niño asocie a la realización de las TPC (Klavan, 1992). Estas rutinas sirven de apoyo en las dificultades puntuales y muchas veces perdurarán toda la vida. Citando a Zim-

merman (1998), Corno (2000) nos recuerda que los sujetos que se destacan por su elevado grado de excelencia suelen atribuir su éxito a rutinas efectivas de trabajo y deliberadamente establecidas.

Si hay TPC demasiado difíciles, también hay otras demasiado fáciles que aburren a los alumnos. El aburrimiento puede dar lugar a la distracción y a sentimientos de alejamiento de las tareas; por ejemplo, “soñar con los ojos abiertos y perderse en fantasías en vez de realizar la tarea” son comportamientos que pueden aparecer. En el peor de los casos, los niños pueden incluso negarse abiertamente, generar pensamientos más destructivos, planteando cuestiones como: “¿Para qué estar aquí sentado haciendo esto?”, “¿Por qué no nos ha dado algo más interesante para hacer?”, “Detesto las TPC”, “Detesto el(la) profesor(a)”, “Detesto la escuela”.

### EL ENTORNO DE LAS TPC

Más allá de la propia naturaleza de las TPC hay todo un complejo contexto de expectativas a considerar. En éstas se incluyen las expectativas de los profesores, de los padres, de la familia, de los niños y las de sus compañeros.

Padres y profesores pueden *insistir* a los niños que las tareas hay que hacerlas siempre con 100% de corrección. Elevar las expectativas hasta este nivel puede tener consecuencias nefastas, obligando al alumno a ir más allá de sus límites, reduciendo horas importantes de sueño, sólo para cumplir expectativas inadecuadas. No es deseable que el niño adopte el comportamiento de trabajar para el “9” o “10”, aprobación y satisfacción de los padres, u otras recompensas. Más bien es preferible que los niños disfruten de la experiencia de aprender y sientan la satisfacción del deber cumplido (Corno, 2000). En todo caso, lo ideal es que las expectativas de los demás estén ajustadas a las capacidades reales de sus educandos para que no haya lugar a frustraciones; solo así ganaran las dos partes interesadas.

En los primeros cursos de primaria los alumnos pueden beneficiarse cuando un adulto corrige o verifica su TPC. Una vez que los alumnos se van haciendo más expertos, el adulto debe distanciarse quedando en la retaguardia del proceso, clarificándoles bien que la responsabilidad, tanto por la realización y terminación de las TPC como por su calidad, es de ellos y sólo de ellos. Si las TPC son siempre entregadas a los profesores ya corregidas por un adulto, el profesor no tiene la posibilidad de discernir entre lo que el alumno realmente sabe y consigue hacer por sí solo, y lo que no domina aún.

A los profesores les sería de gran utilidad una mayor comprensión de las dificultades y tensiones que acompañan la realización de las TPC por parte de los alumnos, particularmente los más pequeños (Corno, 1996). Pero también deben ser conscientes de que, según los datos de la investigación en este dominio, la adquisición de estrategias de autorregulación y competencias de gestión y organización a través de las TPC son una posibilidad, más que una realidad. La responsabilidad personal necesita ser cultivada y proporcionar condiciones que le permitan desarrollarse. Comprensiblemente, algunos alumnos suelen precisar más apoyo y tardan más tiempo en desarrollar rutinas para las TPC que otros (Xu y Corno, 1998).

El control del tiempo y la gestión de recursos son aspectos de la autorregulación que los profesores abordan en la escuela, pero hay otros aspectos más sutiles, por ejemplo, los relativos a las dimensiones energizantes del comportamiento, a la motivación y el control volitivo (e.g., el control emocional), que no están muy presentes en la agenda educativa de los colegios.

Para mejorar estas competencias hay que aunar esfuerzos de padres, profesores y de otros agentes educativos, en un trabajo común, proporcionando oportunidades que faciliten al alumno el desarrollo de sus capacidades, por ejemplo, regulando los ambientes de trabajo, especialmente a la hora de hacer las tareas de TPC, y monitorizando el control volitivo y sus estados de humor durante la realización (Xu y Corno, 1998). Los profesores deberían ser realistas respecto a las exigencias emocionales y temporales que implican las TPC.

Finalmente, las numerosas actividades extraescolares que diariamente realizan niños y jóvenes también compiten con la realización diaria de las TPC. Aunque, conscientes de todas estas amenazas, insistimos en creer en el potencial de las TPC como estrategia educativa y subscribimos, reiterando, la importancia y peso de los frutos de su adecuada utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### ¿QUE NOS DICE LA INVESTIGACIÓN?

La relación entre tiempo utilizado en las TPC y rendimiento académico ha sido foco de gran cantidad de investigación a nivel internacional. Presentamos a continuación un breve resumen de algunas de sus conclusiones:

#### Tiempo utilizado en las TPC

- ✓ Es clara y positiva la relación entre tiempo utilizado en las TPC y el rendimiento académico en los últi-

mos cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. La evidencia empírica de esta relación en Primaria es menos clara siendo los datos de la investigación inconsistentes y poco concluyentes.

- ✓ El tiempo utilizado en las TPC explica solo parte de la variabilidad en los resultados académicos de los alumnos.
- ✓ Estudios llevados a cabo en los Estados Unidos indican que los alumnos más pequeños (enseñanza primaria), especialmente alumnos con bajo rendimiento escolar, usan más tiempo en las tareas de casa. Entre los alumnos mayores (Bachillerato), la tendencia es inversa: son los alumnos con mejor rendimiento, aquellos que gastan más tiempo en las TPC.
- ✓ Los estudios americanos indican que las chicas tienden a invertir más tiempo que los chicos en las TPC y los alumnos asiáticos dedican más tiempo a las TPC que alumnos de otros grupos étnicos. Estos alumnos asiáticos suelen aprovechar más el tiempo invertido en las TPC.
- ✓ Diversos estudios internacionales sugieren que la relación entre el rendimiento académico y el tiempo utilizado en las TPC puede ser curvilínea.
- ✓ Las correlaciones positivas y significativas entre tiempo gastado con las TPC y el rendimiento no deben ser tomadas como una evidencia de que, por sí solo, más tiempo invertido en las TPC conduce necesariamente a un elevado rendimiento.

#### Las TPC y las actitudes de los alumnos

- ✓ De un modo general, los alumnos presentan actitudes positivas hacia las TPC y verbalizan su importancia para ayudarles a “ir bien” en la escuela. Actitudes positivas hacia las TPC se asocian con actitudes positivas hacia la escuela, y a la inversa.
- ✓ La escasa investigación existente sobre las preferencias de los alumnos indica que a los alumnos no les gusta mucho las tareas diarias y de rutina que les son prescritas (e.g., tales como concluir o completar tareas inacabadas en clase). Prefieren, en general, tareas interesantes, desafiantes y divergentes.
- ✓ Las actitudes de los alumnos hacia las TPC suelen estar relacionadas con el género. Estudios recientes sugieren que las chicas tienden a invertir más tiempo con las TPC que los chicos.
- ✓ La prescripción de TPC adecuadas en los primeros cursos de Primaria, cuya realización es apoyada por modelado y monitorización responsable de padres, o de otros adultos significativos (e.g., herma-

nos mayores), ayuda a interiorizar hábitos de estudio, desarrolla la organización y gestión del tiempo, instalando rutinas que serán útiles en cursos posteriores.

#### Implicación parental en las TPC

En general a los padres les gusta que las escuelas prescriban TPC, a pesar de que las TPC puedan ser, eventualmente, causa de conflictos entre padres, estudiantes y profesores. Seguidamente, se exponen algunos de los resultados derivados de la investigación sobre este tema:

- ✓ Los padres se implican más en las TPC cuando los chicos son más pequeños. El tipo y grado de implicación parental en las TPC se relaciona con factores de nivel socio-económico y cultural.
- ✓ No hay datos de investigación que comprueben una relación clara entre la implicación parental y el rendimiento académico de los alumnos. No obstante, la evidencia sugiere que más que la cantidad de tiempo invertido por los padres en ese trabajo sobresale la calidad y tipología de actuación durante el tiempo utilizado con sus hijos.
- ✓ La implicación de los padres en las TPC asume diferentes formas y, consecuentemente, distintas repercusiones en las notas de los alumnos. Es posible identificar padres que intervienen de forma apropiada, por ejemplo, posibilitando espacios adecuados y materiales apropiados para que puedan estudiar. Otros padres actúan de forma menos apropiada; por ejemplo, haciendo las tareas por los hijos, planificando y controlando sus horarios de estudio sin permitirles ejercitar la libertad para actuar y la responsabilidad para asumir las consecuencias de sus actos.
- ✓ La investigación revela como muy importante el apoyo de los padres y adultos a la autonomía de los niños.
- ✓ La tipología de la implicación parental (e.g., lo que hacen, cuándo y cómo lo hacen), más que el tiempo usado, puede ser el factor clave del éxito de la interacción entre los padres y los hijos en el dominio de las TPC.

#### IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Las TPC exige el concurso de tres actores: un profesor que las prescriba y dé feedback, un(a) padre/madre que las monitorice y un alumno que las haga. Si uno de los tres falla, la obra resultará un fracaso. Así, “el papel del profesor al proporcionar *feedback* – al reforzar posi-

tivamente lo que ha sido bien hecho y al volver a repasar lo que aún no se ha aprendido – es la llave de la maximización del impacto positivo de las TPC” (Walberg y Paik, 2000, p.9).

Dentro del conjunto de profesores, hay algunos que recurre a las TPC como tabla de salvación para rellenar lagunas y dificultades de tiempo para impartir sus contenidos, para promover el entrenamiento individual, que las clases no siempre garantizan o, más positivamente, porque las entienden como herramienta útil e indispensable para el desarrollo de competencias de trabajo independiente y autónomo. Sin embargo, también hay otros que las niegan, casi gratuitamente, despreciando su utilidad, dada la desmotivación de muchos alumnos para su ejecución y cumplimiento, con un mínimo de calidad. En cuanto a los alumnos, encontramos, de un lado, los más alejados y contrarios a las tareas escolares, que fácilmente adoptan una actitud de aversión o repulsa hacia las TPC, considerándolas una intrusión en su tiempo libre o una tarea sin valor y, de otro lado, aquellos alumnos que, metódicamente, se dedican al compromiso diario del cumplimiento de las tareas asignadas por los profesores, asumiéndolas, sin grandes cuestionamientos, como integrantes lógicos de su papel de alumno, como principal responsable de su propio aprendizaje.

Si, por un lado, muchos educadores creen que las TPC contribuyen a la mejoría del aprendizaje y aprovechamiento escolar, por otro lado, esas mismas TPC son ampliamente criticadas por los efectos negativos que, a veces, producen en el desarrollo de los alumnos. Una de las críticas más acérrimas del uso de las TPC surge, precisamente, respecto a su grado de eficacia. Para que sean eficaces, las TPC deben tener significado y sentido para el alumno, ser relevantes, siempre que sea posible creativas, y cognitivamente desafiantes.

Las TPC son, por definición, tareas que ocurren fuera del control directo del profesor. Por ello, cuando se enfrentan con su realización, los alumnos pueden elegir que hacer. Primero, decidir si lo hacen. Posteriormente, queda muchas veces a su criterio el tiempo y el esfuerzo a invertir en las tareas prescritas. Incluso, después de esta toma de decisión, sigue teniendo innumerables opciones relativas al “cuándo”, “dónde”, “cómo” y “con quién” quieren (o pueden) realizar las TPC asignadas, opciones que, inevitablemente, tienen repercusión en la calidad final del desempeño (Hong y Milgram, 2000).

Es innegable, no obstante, que las TPC son muchas veces fuente de conflictos familiares y motivo de fricción y

quejas en las relaciones casa-escuela (Cooper, 2001). En esencia, la discusión respecto a las TPC se centra en el hecho de que éstas sean *buenas* o *malas* para los niños (hablando del rendimiento escolar o, por lo menos, de desarrollo de buenos hábitos de estudio) y para sus familias (las TPC como medio para disponer de conocimiento sobre el progreso de sus hijos y/o mejorar la comunicación con la escuela).

Si hay padres que deliberadamente proporcionan esfuerzos para ayudar a sus educandos a crear un ambiente propicio a la realización de las TPC propuestas por los profesores, otros hay que dimiten de tal responsabilidad o, simplemente, desconocen la forma más adecuada de hacerlo. La medida exacta, la “dosis” ajustada de ayuda y tipo de implicación parental ideal, son algunas de las preocupaciones actuales sobre las TPC (Rosário *et al.*, 2005b).

De todos modos, la literatura sugiere que los alumnos obtienen gran beneficio de la experiencia de hacer las TPC en un ambiente familiar cuando son ayudados por una andamiaje parental apropiado (Xu y Corno, 1998). Esta idea deberá estar presente en el espíritu de los docentes que, junto a los padres, podrán negociar modos viables y útiles en el deseable acompañamiento diario de las tareas de estudio que sus educandos desarrollan y realizan en casa.

## CONSIDERACIONES FINALES

Se impone emprender iniciativas serias y concertadas, eventualmente sesiones informativas de esclarecimiento en las escuelas, orientadas por docentes implicados e informados, tutores expertos en el contacto con padres. Estas sesiones podrían estar orientadas para promover en los padres la toma de conciencia de su primordial papel de educadores y modeladores de comportamientos y actitudes positivas hacia la escuela, en general, y hacia las TPC en particular. Por ejemplo, podrían discutirse aspectos como la importancia del control de los ambientes de estudio en casa, en sus aspectos físicos y emocionales, combatiendo y eliminando distractores externos e internos, muchas veces presentes a la hora de hacer las TPC prescritas (e.g., discusiones, insultos, alteraciones de planes en la hora que interrumpen el estudio, demasiado ruido, mucho frío o mucho calor, espacio físico para trabajar, tele o música alta, móvil, juegos de computador, *chats*, entre otros). Sería deseable que las escuelas, cada escuela, cada equipo directivo, cada grupo disciplinar, cada profesor, todos y cada uno a su nivel, asumiesen su parte en el fomento y adopción de políticas de TPC

serias, viables, teóricamente respaldadas y lo más concertadas posible.

Sería deseable que esto ocurriese no por imposición superior, sino por la convicción de la necesidad de una enseñanza de mejor calidad, donde las TPC asuman su noble función: contribuir para incrementar las competencias de autorregulación y el éxito de nuestros alumnos.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bempchat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory into practice*, 43(3), 189-196.
- Butler, D. L. (1999). In search of the architect of learning : A commentary on scaffolding as a metaphor for instructional interactions. *Journal of Learning Disabilities*.
- Castejón, J.L., y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cooper, H., y Valentine, J. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., y Greathouse, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, the amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Corno, L. (2001). Volitional Aspects of Self-regulated Learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Corno, L., y Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory into practice*, 43 (3), 227-233.
- Epstein, J. L. y Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychology*, 36(3), 182-193.
- Fantuzzo, J.W., Davis, G.Y., y Ginsburg, M.D. (1995). Effects of parental involvement in Isolation or in combination with peer tutoring on student self.-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 272-281.
- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., y Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- García-Linares, M.C. y Pelegrina, S. (2001). Características de los padres y el autoconcepto de los adolescentes. *Boletín de Psicología*, 73, 23-42.
- González-Pianda, J.A., y Núñez, J.C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (1), 115-134.
- González-Pianda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocés, C. y García, M. (2002a). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, 3, 257-287.
- González-Pianda, J.A., Núñez, J.C., Alvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002b). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- González-Pianda, J.A., Núñez, J.C., Alvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471-477.
- Hong, E., y Milgram, R. M. (2000). *Homework: Motivation and learning preference*. Westport, CT: Bergin y Garvey.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiano, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., y Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Kim, K. y Rohner, R.P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 127-140.
- Klavan, E. (1992). *Taming the homework monster*. New York: Poseidon.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp.



- 101-128). West Berlin: Springer Verlag.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Martínez, R.A., y Alvarez, L. (2006). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V., y Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85(3), 391-409.
- Mourão, R. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do Trabalho de Casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B., y Lindsay, J. J. (2000). Homework and achievement: Explaining the different relations at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295-317.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336-356.
- Paschal, R. A., Weinstein, T., y Walberg, H. (1984) The effect of homework on learning: a quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.
- Patrikakou, E.N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.
- Rosário, P. y Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. En G. L. Miranda y S. Bahia (Org.) *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. (2005b). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10 (3), 343-351.
- Rosário, P., Trigo, J., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. (2005a). SRL Enhancing Narratives: Testas' (Mis)adventures. *Academic Exchange Quarterly*, Winter, 9 (4), 73 -77.
- Seginer, R. y Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 540-558.
- Shumow, L., Vandell, D.L., y Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement? *Journal of Educational Psychology*, 88, 451-460.
- Symeou, L. (2006). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) interactive homework web site. [www.csos.jhu.edu/p2000/TIPS-main.htm](http://www.csos.jhu.edu/p2000/TIPS-main.htm)
- Trautwein, U., Kolle, O., Schmitz, B., y Baumert, J. (2002). Do Homework Assignments Enhance Achievement ? A Multilevel Analysis in 7th-Grade Mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50.
- Useem, E. L. (1992). Middle schools and math groups: Parents' involvement in children's placement. *Sociology of Education*, 65, 263—279.
- Walberg, H. J., y Paik, S.J. (2000). Effective educational practices. International Bureau of education. *Educational practices series – 3*, 9.<http://www.ibe.unesco.org>.
- Walberg, H. J., Paschal, R. A. y Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership*, 42, 76-79.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.
- Xu, J., y Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College record*, 100(2), 402-436.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-Reflexive Practice*. (pp.1-19). New York: The Guildford Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., y Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.