

---

# Tareas escolares en pandemia. Percepción parental de los cambios asociados a la digitalización de la educación

## *Pandemic homework. Parental perception of changes associated with the digitization of education*

---

### M. ÁNGELES HERNÁNDEZ-PRADOS

Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
Facultad de Educación  
Universidad de Murcia  
Campus Universitario, 12, 30100, Murcia (España)  
mangeles@um.es  
<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

### JUAN ANTONIO GIL-NOGUERA

Departamento de Teoría e Historia de la Educación  
Facultad de Educación  
Universidad de Murcia  
Campus Universitario, 12, 30100, Murcia (España)  
juanantonio.gil@um.es  
<https://orcid.org/0000-0003-3384-0607>

### JOSÉ SANTIAGO ÁLVAREZ-MUÑOZ

Departamento de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación  
Facultad de Educación  
Universidad de Murcia  
Campus Universitario, 12, 30100, Murcia (España)  
josesantiago.alvarez@um.es  
<https://orcid.org/0000-0002-9740-6175>

#### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Hernández-Prados, M. A., Álvarez-Muñoz, J. S. y Gil-Noguera, J. A. (2023). Tareas escolares en pandemia. Percepción parental de los cambios asociados a la digitalización de la educación. *Estudios sobre Educación*, 44, 129-154.  
<https://doi.org/10.15581/004.44.006>

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.44.006

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / 2023

**Resumen:** En la presente investigación de corte descriptivo-inferencial se pretende conocer la valoración parental de 1.787 familias respecto a la transformación que han experimentado las tareas escolares durante el confinamiento en función de la nacionalidad y el nivel de estudios de los progenitores. Los resultados ponen de manifiesto que las familias inmigrantes identifican más cambios en las tareas escolares en todos los aspectos, a excepción del desgaste emocional. Además, el nivel de estudios de ambos progenitores incide de forma significativa en algunas variables del estudio, como el malestar emocional, el aumento de tiempo percibido en las tareas o la promoción de los efectos positivos de los deberes.

**Abstract:** This descriptive-inferential research aims to compare the parental assessment of 1,787 families with respect to schoolwork in times of confinement according to the nationality and level of education of the families. The results show that immigrant families identify more changes in schoolwork in all aspects except for emotional exhaustion. In addition, the educational level of both parents has a significant impact on some study variables such as emotional distress, perceived increase in time spent on homework and promotion of the positive effects of homework.

**Keywords:** Lockdown, Parent-child relationship, Parent-school relationship and homework.

**Palabras clave:** Confinamiento, Relación padres e hijos, Relaciones padres y escuela y tareas escolares.

## INTRODUCCIÓN

La condición vulnerable de la humanidad ha quedado claramente evidenciada por la Covid-19, que ha dejado tras de sí vivencias alarmantes y una nueva era digital sin precedentes. Como consecuencia de la pandemia se experimentó la desconexión con lo natural y la saturación digital de información, aumentó la ansiedad y el estrés familiar, y se puso de relieve la brecha de las tareas escolares (Rodicio-García *et al.*, 2020; Soto *et al.*, 2021), de manera que el debate sobre su pertinencia se ha abierto nuevamente. Se cuestiona su eficacia o ineficacia (Cooper *et al.*, 2006; Kohn, 2013), la saturación del tiempo vital de los estudiantes (Vázquez-Toledo *et al.*, 2019) y la desigualdad educativa que promueven (Bazán-Ramírez *et al.*, 2022; Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020; Varela *et al.*, 2021). Con respecto a esa desigualdad, se ha popularizado la expresión anglosajona *homework gap* para referirse a la existencia de un mínimo, pero relevante, porcentaje de alumnado que no dispone de conexión o soporte tecnológico, ni capacitación y acompañamiento parental cualificado para la realización de las tareas digitales en casa. Aquellos que provienen de familias inmigrantes y empobrecidas son los más perjudicados, ya que resulta prácticamente imposible mantener la comunicación con ellos (Auxier y Anderson, 2020; Clausen *et al.*, 2020).

Los deberes, cuya raíz terminológica implica obligación, se definen como las tareas de realización fuera del horario escolar, generalmente en los hogares o academias de estudio, asignadas por los docentes y asumidas por el alumnado para su progreso y capacitación (Cooper *et al.*, 2006; Hodgson y Ramaekers, 2021).

Aunque los deberes se realizan habitualmente en el contexto familiar, se les atribuyen múltiples beneficios relacionados con el desarrollo personal y escolar, a la vez que se cuestiona su incidencia en el rendimiento (Bazán-Ramírez *et al.*, 2022). También están sujetos a un amplio rango de variables, como el género, la nacionalidad, la ocupación laboral y el nivel de estudios de los progenitores (Álava-Intriago y Arteaga-Muñoz, 2016; Lehner-Mear, 2021; Regueiro *et al.*, 2018; Valdés-Cuervo *et al.*, 2022).

No cabe duda de que la implicación de la familia en el proceso de realización de los deberes es un aspecto de gran relevancia que ha derivado en la postulación de diversos modelos explicativos (Álvarez-Blanco, 2019). Al respecto, el modelo trifásico de Coulter (1979) contempla una fase inicial en el aula que abarca: motivación, estructura, facilitación, reacción y elección entre los deberes u otras alternativas; una fase intermedia en el hogar en la que adquieren relevancia aspectos como la autonomía, la independencia y las habilidades de estudio del estudiante, así como la identificación del familiar que acompaña en la realización de los deberes; y, finalmente, la fase de seguimiento en el aula, en la que se produce el feedback por parte del docente y se analiza, además de lo cognitivo, lo actitudinal y lo emocional.

Desde un posicionamiento más academicista, centrado en el rendimiento escolar, podemos encontrar el modelo clásico de Keith y Cool (1992), y su posterior versión de Keith *et al.* (1993), cuyos estudios comprobaron que existía una relación entre nivel educativo, capacidad, tiempo, calidad de la enseñanza recibida y motivación, y llegaron a la conclusión de que estos dos últimos eran los más determinantes en el desarrollo de la tarea.

Sin embargo, el modelo multinivel de Trautwein *et al.* (2006) explica, desde una perspectiva global, el rendimiento académico del alumnado a través de una red de conexiones que se dan entre la influencia que ejerce el entorno y el compromiso del estudiante con la tarea, que abarca componentes motivacionales, cognitivos y conductuales. En general, se resalta el comportamiento familiar, así como la motivación y la actitud hacia los deberes escolares (Rosário *et al.*, 2018).

De ahí que la percepción que tienen los propios padres y madres de su papel en este proceso y cómo se reproducen los roles de autonomía o acompañamiento (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022), las diferentes formas de implicación parental, cuáles son las más eficaces, las variables que se asocian, etc., sean cuestiones a contemplar (Cooper, 2001, Pomerantz *et al.*, 2007) que también se han abordado desde un enfoque centrado en la participación de las familias en las cuestiones escolares. Cabe citar en este sentido a autores relevantes por sus aportes teóricos, como el modelo de Epstein (2001), que plantea seis niveles de participación a partir de tres esferas superpuestas (comunidad, familia y escuela); el que distingue cuatro

perfiles parentales (consumidores, clientes, participantes y socios) en función de la relación que mantienen con la escuela de Vogels (2002); o el Modelo Integral de Participación Familiar en Centros Educativos (IMFIS) (Gomariz *et al.*, 2020), que contempla siete dimensiones de participación para las familias (comunicación, actividades de centro, AMPA y Consejo escolar, implicación en el hogar, participación comunitaria, formación y sentimiento de pertenencia).

Más específicamente, se definen como factores predictores de implicación parental el rol parental, el sentimiento de autoeficacia para ayudar con las tareas, las oportunidades y las demandas de implicación de Hoover-Dempsey *et al.* (1995), y las variables demográficas como la actitud, las habilidades, otras características concretas del contexto familiar y el apoyo docente que contemplan Grolnick *et al.* (1997). Por su parte, Cooper (2001) establece el apoyo a la autonomía, la intervención parental directa y activa, el refuerzo y las orientaciones claras, y la interferencia, es decir, el número de veces que intervienen, como las variables que permiten comprender mejor el papel de las familias en los deberes.

Pese al volumen de estudios señalados, se considera que se debe precisar con mayor claridad la relación entre implicación familiar en los deberes y rendimiento académico, ya que la afirmación de que “cualquier tipo de participación e implicación de los padres es siempre mejor que ninguna, no parece justificado, independientemente de la edad” (Valle *et al.*, 2016, p. 484). En las etapas de Educación Infantil y Educación Secundaria se observa que la relación es más fuerte y determinante en el comportamiento de los estudiantes en los deberes que en la etapa de Educación Primaria (Núñez *et al.*, 2015).

Durante el confinamiento aumentó la cantidad y el tiempo en la realización de las tareas escolares con respecto a lo que ocurría antes (Feito-Alonso, 2020; Varela *et al.*, 2021). Pero, realmente, no hay certeza absoluta de que ello contribuya a una mejora del rendimiento, tal y como había demostrado anteriormente la literatura (Valle *et al.*, 2015), ya que entra en juego una tercera variable: el aprovechamiento del tiempo. Casualmente, cómo se gestiona el tiempo es la variable que más predice el éxito escolar (Regueiro *et al.*, 2018) y puede verse condicionada, a su vez, por el tipo y la cantidad de las tareas, por la desmotivación y la falta de interés hacia el aprendizaje (Acosta, 2021), así como por el nivel de conocimientos previos y las dificultades de aprendizaje de los estudiantes (Valle *et al.*, 2021). Al respecto, el 80% del alumnado reconoce que se distrae y no optimiza el tiempo dedicado a los deberes (Vázquez-Toledo *et al.*, 2019), por lo que se concluye que más tiempo no implica necesariamente mayor rendimiento (Valle *et al.*, 2021).

La dificultad para adaptarse a la nueva modalidad escolar, el aumento de la cantidad de deberes escolares y el exceso de tiempo invertido en su realización

dañaron el clima familiar y generaron cierto malestar emocional (Ramírez-Castro y Velazco-Capistrán, 2021). Las presiones y el tiempo que se requiere para el desempeño de la responsabilidad parental han crecido en los últimos años, por lo que el acompañamiento en lo escolar resulta más difícil de sostener en un periodo neoliberal, competitivo y con exceso de trabajo (Hodgson y Ramaekers, 2021). Especialmente, si se perciben los deberes “como una prueba de resistencia a realizar cada una de las tardes de la semana” (Bailén y Polo, 2016, p. 15).

En consecuencia, los niveles de estrés tienen un alto efecto negativo en la disposición de las partes implicadas, en el tiempo de dedicación, en el umbral de paciencia y en la perseverancia en los deberes (Katz *et al.*, 2012). De ahí la necesidad de equilibrar la carga de tareas para casa: con la finalidad de no generar desgaste emocional en la unidad familiar. Al respecto, Mylonakon y Kebes (2005) se centran en la realización de un programa que pretende: evitar tanto conductas de desinterés como de excesiva presión o supervisión de los hijos e hijas, mejorar la cooperación con los centros escolares y adoptar nuevos roles de interacción de docentes y familias con el alumnado.

Muchas veces los docentes asignan tareas “sin tener en cuenta la diversidad de factores que influyen en su realización, tanto intrínsecos del estudiante como de su entorno” (Acosta, 2021, p. 57), porque desconocen las necesidades y dificultades que presentan. La revisión de los estudios previos sobre los deberes escolares durante el confinamiento alertó de que la sobresaturación de funciones en un mismo contexto genera diversos problemas de inestabilidad emocional, lo cual subraya la necesidad de priorizar la pedagogía del cuidado por encima de la del conocimiento (Chao Rebolledo, 2022). Esto demanda, en primer lugar, la necesidad de incrementar las medidas de apoyo y atención familiar que reciben por parte de los centros educativos. Pero la realidad descrita es otra: los docentes confían en los deberes como recurso para reforzar el aprendizaje y delegan para casa las tareas que no se terminan en el aula (Figuerola Íñiguez y Fernández Fernández, 2014), aunque se olvidan de planificar el tiempo, propósito, lugar y materiales necesarios que ayuden a las familias a operativizarlos (Díaz-Masmuta y Vargas-Rosero, 2022).

En segundo lugar, se pone de manifiesto la necesidad de diversificar, durante la digitalización obligada, además del lugar de realización y los materiales empleados, el tipo de tarea escolar para casa. Según Perrenoud (2006), pueden identificarse tareas creativas, de preparación, interactivas, reflexivas y de prácticas, y resulta interesante promover todas ellas de forma complementaria.

Generalmente, el tipo de tarea académica resulta tediosa, repetitiva y poco gratificante para las familias, pero más que proponer una eliminación, se reivindica una transformación y una mejora, apostando para que los deberes motiven y

consoliden los procesos cognitivos (Acosta, 2021; Kohn, 2013). De ahí que, durante el confinamiento, predominase, por parte de algunos docentes, la recomendación de promover tareas a través del juego (Varela *et al.*, 2021), evidenciando los beneficios para toda la familia que se derivan de las actividades académicas con carácter lúdico (Soto *et al.*, 2021). En esta misma dirección, la intensificación de los deberes digitales entendida como el paso de los libros de texto de tapa dura a los libros interactivos en línea, del circuito cerrado de televisión a Youtube, Skype y las visitas virtuales por Internet (Hallatt *et al.*, 2017) que tuvo lugar durante el confinamiento, se hizo evidente respecto a la situación que se daba antes de ese periodo de cierre forzoso de las escuelas (Amzalag, 2021). En contraposición, los deberes grupales que promueven la socialización con sus iguales se vieron perjudicados por la distancia social marcada durante la pandemia.

El infortunio del confinamiento permitió orquestar, en pocos días, algo que los expertos en tecnología llevaban demandando durante décadas: un sistema alternativo de aprendizaje a distancia (Muñoz-Moreno y Lluich-Molins, 2020). Fruto de esa situación emergieron múltiples estudios y experiencias de innovación. A modo de ejemplo podemos resaltar, entre otras muchas, la experiencia de formación mediada por las TIC desarrollada en el grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga, que tenía la intención de diversificar los espacios y emular el contexto real escolar del aula y el contacto directo con los infantes, para que los futuros educadores experimentasen y aprendiesen a vincular teoría y práctica (Soto *et al.*, 2021). En definitiva, aunque los diferentes modelos expuestos expresan un papel importante de la familia en las actividades académicas de sus hijos e hijas y explican cómo se produce esa interacción, detallando cada vez más variables de orden psicológico, la situación de confinamiento ha promovido que las características que definen estos modelos se hagan más visibles, a la vez que introducen un incremento de carga digital en las tareas. ¿Qué cambios han experimentado los deberes escolares durante el confinamiento desde la percepción de las familias? Esa es la cuestión de la que arranca el presente estudio, que pretende:

1. Conocer en qué medida han cambiado los deberes respecto a la situación habitual que presentaban antes del confinamiento en lo que respecta al lugar de realización, tiempo dedicado, cantidad, apoyo y atención de los profesores y centros educativos, promoción de competencias, beneficios aportados y generación de malestar emocional.

2. Averiguar qué grado de significación presentan la nacionalidad y el nivel de estudio de los padres y madres al respecto.

De este modo se complementan otros estudios que analizan los deberes durante el confinamiento más centrados en la óptica docente (Acosta, 2021; Clausen

*et al.*, 2020), del alumnado (Auxier y Anderson, 2020; Kuric Kardelis *et al.*, 2021), o de ambos (Díaz-Masmuta y Vargas-Rosero, 2022).

## MÉTODO

### *Diseño*

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que aborda las tareas escolares en tiempos de confinamiento desde diferentes dimensiones. En este caso se pone especial atención sobre la percepción que tienen las familias acerca de los cambios experimentados en las tareas escolares a raíz de esta nueva realidad educativa que ha ocasionado la pandemia Covid-19. En relación al diseño de investigación, queda definido bajo un diseño descriptivo-inferencial, no experimental y transversal, que lleva un tratamiento estadístico cuantitativo de los datos recogidos a partir del instrumento: el cuestionario –detallado más adelante–.

### *Muestra*

La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia bajo los siguientes criterios de inclusión: estar residiendo en el territorio español y ser padre o madre de hijos/as que estén cursando en algunas de las siguientes etapas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Dada la situación de confinamiento, el contacto con los centros y asociaciones de madres y padres se llevó a cabo por vía e-mail: se solicitó la distribución del cuestionario a sus familias por los medios de difusión que los centros tuvieran. En el mismo correo se incluía la hoja de consentimiento informado, la ficha técnica de la investigación y el instrumento de recogida de información.

Tras esperar el periodo de respuesta, se recabaron datos de 14 centros educativos (ocho centros de Educación Infantil y Primaria y seis centros de Educación Secundaria), distribuidos territorialmente según el volumen de participación del siguiente modo: la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (cinco centros), la Comunidad de Madrid (tres centros), Andalucía (tres centros), Cataluña (dos centros) y Galicia (un centro). Una vez depurada la matriz de datos, la muestra final quedó conformada por 1.787 familias, de las cuales el 67,55% son madres ( $M=42,73$  años;  $DT=12,49$ ) y el 32,45% padres ( $M=44,70$  años;  $DT=6,49$ ), con una media de 2,06 hijos por unidad familiar.

En relación a las características sociodemográficas de las familias participantes: el 9,8% son de nacionalidad extranjera, el 65,5% de las madres tiene estudios



universitarios, los padres no llegan a la mitad de la muestra (47,8%), y son los que más población sin estudios tiene (16,6%) en comparación con las madres (6,3%). En lo que respecta al nivel laboral, el número de madres en paro (26,6%) duplica el número de padres (13%), siendo el sector masculino el que presenta una situación activa a nivel laboral a tiempo completo mayor. La situación de ERTE es equitativa entre ambos sexos, pero las madres que trabajan a tiempo parcial (14%) son más numerosas que los padres (7,9%).

### *Instrumento de recogida de información*

Para dar respuesta a los objetivos planteados se diseñó un cuestionario *ad hoc*: “El afrontamiento de las tareas escolares en la familia durante la pandemia”, realizado a partir de una búsqueda bibliográfica sistemática. Posteriormente, fue validado interjueces mediante el Método Delphi, siguiendo las cuatro fases estipuladas por Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016): establecimiento de los objetivos, diseño del instrumento de evaluación, determinación del grupo de expertos, aplicación de las rondas de consulta y análisis, y estudio de los resultados obtenidos. Cinco docentes universitarios con más de diez años de experiencia profesional, junto a profesorado no universitario con más de cinco años de experiencia en el ámbito educativo formal, conformaron el grupo de expertos que valoraron el cuestionario en su totalidad (variables criterio y predictoras), tomando como criterio la adecuación, la pertinencia y la claridad de los ítems respecto a los objetivos de investigación con una escala Likert de 1 a 4, que oscila gradualmente de nada a mucho en la parte cuantitativa; desde una dimensión cualitativa, se recogen observaciones y propuestas de mejora.

A partir de la aplicación de las rondas de expertos, se procedió a los siguientes cambios en el cuestionario: eliminación de ítems, modificaciones de redacción, inclusión de lenguaje inclusivo y aspectos de presentación y diseño. Además, a través del índice de concordancia de Kappa de Cohen, se esclareció que había un nivel de concordancia muy bueno entre los expertos participantes ( $Kappa = ,892$ ).

El cuestionario final quedó compuesto, además de las variables sociodemográficas, por 41 ítems que se agrupan en seis dimensiones. En la presente investigación nos centramos en la que explora los cambios experimentados en las tareas escolares durante el periodo de confinamiento por la pandemia Covid-19 en comparación con la situación de normalidad previa (del ítem 35 al 41). Un total de siete ítems referidos a la diversificación del lugar de realización, el aumento del tiempo, la cantidad, la promoción de los efectos positivos, la generación de malestar emocional y el incremento de las medidas de apoyo.



Se trata de un instrumento con una alta fiabilidad global según DeVellis (2003), ya que ha obtenido un valor del alpha de Cronbach de ,880, y un nivel aceptable en relación a la dimensión de cambios ( $\alpha = ,698$ ), que dan muestra de la consistencia interna del constructo elaborado para este estudio.

### *Análisis de datos*

Inicialmente los datos fueron registrados en el procesador de hojas de cálculo desde el paquete ofimático Microsoft Office 2019, concretamente, desde el programa Excel. Posteriormente, se procedió a la transferencia de los datos al programa estadístico SPSS versión 25. Una vez se extrajeron los descriptivos, para determinar el tipo de estadísticos inferenciales a aplicar se procedió a realizar la prueba de normalidad, poniendo especial atención al test de *Kolmogorov-Smirnov*. A partir de esa prueba se esclareció que hay igualdad de las varianzas u homocedasticidad (*Levene*). Por consiguiente, ante un nivel de significación  $p = ,050$ , para las variables categóricas dicotómicas se aplicó el estadístico *T de Student*, mientras que para las no dicotómicas se aplicó *ANOVA de un factor junto al test de comparaciones múltiples de Bonferroni*, para constatar, desde ambos parámetros estadísticos, si existían diferencias significativas con base en una serie de variables independientes. Finalmente, se aplicó la prueba del tamaño del efecto para obtener el valor de la *d de Cohen*, que determina la magnitud de fuerza de los cruces de significación hallados (Cohen, 1988).

## RESULTADOS

Una vez recogidos y analizados los datos, resultó el momento de plasmar la información estadística obtenida. En este caso se muestran los estadísticos de contraste de la dimensión de cambios en las tareas escolares durante el confinamiento a partir de las siguientes variables independientes: la nacionalidad y el nivel de estudios de los padres y las madres.

### *Percepción parental de las tareas escolares en función de la nacionalidad de los padres y las madres*

En función de la nacionalidad del padre, existen diferencias significativas respecto a la valoración de los cambios de las tareas escolares durante el periodo de confinamiento, puesto que se obtiene un nivel de significación mínimo ( $p = ,050$ ) en casi todos los ítems. Únicamente en la opinión respecto el aumento del tiempo

( $p = ,081$ ) no existe un componente de significación entre las medias de las familias con padres de nacionalidad extranjera y española. Entre los cruces de significación, en primer lugar, cabe mencionar que la promoción de los efectos positivos ( $p = ,000$ ), la mejora de las competencias para afrontar las tareas escolares ( $p = ,001$ ), el incremento de las medidas de apoyo y atención familiar ( $p = ,001$ ) y la puntuación global de la dimensión de cambios ( $p = ,000$ ) presentan un nivel de significación casi perfecto, en todos los casos a favor de las familias con padres de nacionalidad extranjera, que son las que perciben más cambios en las tareas escolares tras el confinamiento. En segundo y último lugar, entre todos los cruces de significación, únicamente en la opinión respecto a la generación de malestar emocional ( $p = ,030$ ) las familias con padres de nacionalidad española tienen una mayor percepción que los de nacionalidad extranjera. Por último cabe mencionar que, a pesar de haberse encontrado un importante componente de significación en casi la totalidad de los ítems, en ninguno de los casos se alcanza el valor típico de *Cohen* ( $d = ,500$ ); únicamente se resalta la percepción de la promoción de los efectos positivos ( $d = ,401$ ), donde el tamaño del efecto se acerca más al valor mencionado.

**Tabla 1. Estadísticos de contraste valoración de los cambios en las tareas escolares en función de la nacionalidad del padre**

ÍTEMS CAMBIOS	NACIONALIDAD	N	$\bar{X}$	$\Sigma$	T	F	P	D																																																												
La diversificación lugar de realización	Española	1.580	1,91	,952	-2,550	3,607	,011*	,191																																																												
	Extranjera	176	2,10	1,03					El aumento de tiempo	Española	1.580	2,48	1,06	-1,746	,175	,081	-	Extranjera	176	2,63	1,06	El aumento de cantidad	Española	1.580	2,50	1,05	-2,532	,436	,011*	,201	Extranjera	176	2,71	1,03	La promoción de efectos positivos	Española	1.580	1,81	,838	-5,063	,011	,000**	,401	Extranjera	176	2,15	,862	La mejor competencia	Española	1.580	1,99	,888	-3,375	12,330	,001**	,254	Extranjera	176	2,23	,996	La generación de malestar emocional	Española	1.580	2,23	1,04	2,174	11,010	,030*
El aumento de tiempo	Española	1.580	2,48	1,06	-1,746	,175	,081	-																																																												
	Extranjera	176	2,63	1,06					El aumento de cantidad	Española	1.580	2,50	1,05	-2,532	,436	,011*	,201	Extranjera	176	2,71	1,03	La promoción de efectos positivos	Española	1.580	1,81	,838	-5,063	,011	,000**	,401	Extranjera	176	2,15	,862	La mejor competencia	Española	1.580	1,99	,888	-3,375	12,330	,001**	,254	Extranjera	176	2,23	,996	La generación de malestar emocional	Española	1.580	2,23	1,04	2,174	11,010	,030*	,180	Extranjera	176	2,05	,952								
El aumento de cantidad	Española	1.580	2,50	1,05	-2,532	,436	,011*	,201																																																												
	Extranjera	176	2,71	1,03					La promoción de efectos positivos	Española	1.580	1,81	,838	-5,063	,011	,000**	,401	Extranjera	176	2,15	,862	La mejor competencia	Española	1.580	1,99	,888	-3,375	12,330	,001**	,254	Extranjera	176	2,23	,996	La generación de malestar emocional	Española	1.580	2,23	1,04	2,174	11,010	,030*	,180	Extranjera	176	2,05	,952																					
La promoción de efectos positivos	Española	1.580	1,81	,838	-5,063	,011	,000**	,401																																																												
	Extranjera	176	2,15	,862					La mejor competencia	Española	1.580	1,99	,888	-3,375	12,330	,001**	,254	Extranjera	176	2,23	,996	La generación de malestar emocional	Española	1.580	2,23	1,04	2,174	11,010	,030*	,180	Extranjera	176	2,05	,952																																		
La mejor competencia	Española	1.580	1,99	,888	-3,375	12,330	,001**	,254																																																												
	Extranjera	176	2,23	,996					La generación de malestar emocional	Española	1.580	2,23	1,04	2,174	11,010	,030*	,180	Extranjera	176	2,05	,952																																															
La generación de malestar emocional	Española	1.580	2,23	1,04	2,174	11,010	,030*	,180																																																												
	Extranjera	176	2,05	,952																																																																

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**Tabla 1. Estadísticos de contraste valoración de los cambios en las tareas escolares en función de la nacionalidad del padre**

ÍTEMS CAMBIOS	NACIONALIDAD	N	$\bar{X}$	$\Sigma$	T	F	P	D
El incremento de medidas de apoyo y atención familiar	Española	1.580	1,87	,932	-3,198	3,065	,001**	,246
	Extranjera	176	2,11	1,01				
Global cambios	Española	1.580	2,11	,519	-4,105	,253	,000**	,317
	Extranjera	176	2,28	,550				

\*  $p < ,050$  \*\*  $p < ,010$

El aumento del tiempo ( $p = ,279$ ) y la generación del malestar emocional ( $p = ,723$ ) son los dos cambios experimentados en las tareas escolares en los que las medias, en función de la nacionalidad de la madre, no guardan un componente de significación considerable. En cambio, en el resto de ítems relativos a la dimensión de los cambios se alcanza un nivel de significación casi perfecto ( $p = ,001$ ), en todos los casos a favor de las familias con madres de nacionalidad extranjera, que son las que más perciben los cambios experimentados en las tareas escolares a raíz del tiempo de confinamiento. En relación al estadístico  $d$  de *Cohen*, la diversificación del lugar de realización ( $d = ,425$ ), junto al valor global de la dimensión de cambios ( $d = ,422$ ), resultan los únicos ítems que obtienen una magnitud considerable de asociación acerca de las diferencias significativas halladas de acuerdo a la nacionalidad de la madre.

**Tabla 2. Estadísticos de contraste valoración de los cambios en las tareas escolares en función de la nacionalidad de la madre**

ÍTEMS CAMBIOS	NACIONALIDAD	N	$\bar{X}$	$\Sigma$	T	F	P	D
La diversificación lugar de realización	Española	1.603	1,89	,948	-4,321	2,921	,000**	,425
	Extranjera	175	2,22	1,012				
El aumento de tiempo	Española	1.603	2,49	1,07	-1,082	1,068	,279	-
	Extranjera	175	2,58	1,04				
El aumento de cantidad	Española	1.603	2,50	1,06	-2,853	4,605	,004**	,233
	Extranjera	175	2,74	,994				

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**Tabla 2. Estadísticos de contraste valoración de los cambios en las tareas escolares en función de la nacionalidad de la madre**

ÍTEMS CAMBIOS	NACIONALIDAD	N	$\bar{x}$	$\Sigma$	T	F	P	D																																															
La promoción de efectos positivos	Española	1.603	1,81	,836	-4,955	,036	,000**	,387																																															
	Extranjera	175	2,14	,867					La mejor competencia	Española	1.603	1,99	,893	-3,361	5,431	,001**	,260	Extranjera	175	2,23	,949	La generación de malestar emocional	Española	1.603	2,22	1,03	,355	3,496	,723	-	Extranjera	175	2,19	,961	El incremento de medidas de apoyo y atención familiar	Española	1.603	1,86	,932	-4,355	1,196	,000**	,333	Extranjera	175	2,18	,989	Global cambios	Española	1.603	2,10	,520	-5,270	,005	,000**
La mejor competencia	Española	1.603	1,99	,893	-3,361	5,431	,001**	,260																																															
	Extranjera	175	2,23	,949					La generación de malestar emocional	Española	1.603	2,22	1,03	,355	3,496	,723	-	Extranjera	175	2,19	,961	El incremento de medidas de apoyo y atención familiar	Española	1.603	1,86	,932	-4,355	1,196	,000**	,333	Extranjera	175	2,18	,989	Global cambios	Española	1.603	2,10	,520	-5,270	,005	,000**	,422	Extranjera	175	2,32	,521								
La generación de malestar emocional	Española	1.603	2,22	1,03	,355	3,496	,723	-																																															
	Extranjera	175	2,19	,961					El incremento de medidas de apoyo y atención familiar	Española	1.603	1,86	,932	-4,355	1,196	,000**	,333	Extranjera	175	2,18	,989	Global cambios	Española	1.603	2,10	,520	-5,270	,005	,000**	,422	Extranjera	175	2,32	,521																					
El incremento de medidas de apoyo y atención familiar	Española	1.603	1,86	,932	-4,355	1,196	,000**	,333																																															
	Extranjera	175	2,18	,989					Global cambios	Española	1.603	2,10	,520	-5,270	,005	,000**	,422	Extranjera	175	2,32	,521																																		
Global cambios	Española	1.603	2,10	,520	-5,270	,005	,000**	,422																																															
	Extranjera	175	2,32	,521																																																			

\*  $p < ,050$  \*\* $p < ,010$ 

*Percepción parental de las tareas escolares en función del nivel de estudios de los padres y las madres*

A través de la aplicación del estadístico de *ANOVA*, en relación a la variable dependiente de la generación del malestar emocional, resulta el único ítem de la dimensión de cambios que guarda una relación de significación en función del nivel de estudios de los padres ( $p = ,015$ ). Sin embargo, en el resto de ítems de dicha dimensión no se alcanza el valor mínimo de significación ( $p = ,050$ ). De forma específica, a través del *test de comparaciones múltiples Bonferroni* entre las categorías de la variable del nivel de estudios de los padres con el ítem de generación de malestar emocional, se pudo constatar que el único cruce que guarda una relación de significación se da entre los padres sin estudios en comparación con aquellos que tienen un nivel académico de estudios universitarios o superiores ( $p = ,039$ ;  $d = ,166$ ): los que no cuentan con estudios son aquellos que perciben un mayor malestar emocional. No obstante, la magnitud de las diferencias no es de especial consideración, puesto que el valor  $d$  de *Cohen* ( $d = ,166$ ) no llega al valor típico ( $d = ,500$ ). No existen diferencias significativas de medias respecto a los cambios experimentados entre los padres con estudios primarios y secundarios ( $p = 1,000$ ), al igual que entre los

progenitores masculinos con estudios secundarios y aquellos que tienen estudios superiores ( $p = ,076$ ).

**Tabla 3. Estadísticos de contraste valoración de la generación de malestar emocional en función del nivel de estudios del padre**

VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLE ESTUDIOS (I)	VARIABLES ESTUDIOS (J)	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	DESV. ERROR	SIG.	D	F	GL
La generación de malestar emocional	Sin estudios/primarios	Secundaria/FP medio o Bachillerato	,053	,074	1,000	-	1,028	2
		Estudios universitarios/FP superior	,175*	,070	,039*	,166	4,216	2
	Secundaria/FP medio o Bachillerato	Sin estudios/primarios	-,053	,074	1,000	-	1,028	2
		Estudios universitarios/FP superior	,123	,055	,076	-	1,280	2
	Estudios universitarios/FP superior	Sin estudios/primarios	-,175*	,070	,039*	,166	4,216	2
		Secundaria/FP medio o Bachillerato	-,123	,055	,076	-	1,280	2

\*  $p < ,050$  \*\*  $p < ,010$

En el caso del nivel de estudios de las madres, el aumento del tiempo ( $p = ,004$ ), la mejor promoción de los efectos positivos ( $p = ,002$ ) y la puntuación global ( $p = ,017$ ) son los únicos ítems que obtienen un valor de significación considerable de acuerdo a dicha variable independiente. En el resto de variables, referentes a los cambios en las tareas escolares durante el periodo de confinamiento, no alcanzan un valor de significación mínimo en ninguna de las siguientes: diversificación del lugar de realización ( $p = ,966$ ), aumento de la cantidad ( $p = ,112$ ), mejora de la competencia para afrontar esta tarea escolar ( $p = ,438$ ), generación de malestar emocional ( $p = ,555$ ) y medidas de atención y apoyo a las familias ( $p = ,575$ ).

De esta forma, a continuación se expone el grado de significación en los ítems que han obtenido un valor de significación suficiente a partir de los estadísticos de ANOVA, que en este caso son: el aumento del tiempo, la promoción de los efectos positivos y la puntuación global. En cuanto a la primera variable, existe una diferencia de medias respecto a la cantidad de tiempo dedicado entre las madres con estudios secundarios en comparación con aquellas que no tienen estudios ( $p = ,009$ ;  $d = ,318$ ) y las que presentan un nivel académico de estudios universitarios ( $p = ,041$ ;  $d = ,132$ ), siempre a favor de las madres que tienen estudios secundarios, identificadas como las que más perciben el aumento del tiempo como cambio en tiempos de confinamiento. Respecto a la segunda, la promoción de los efectos positivos a

partir de la ejecución de las tareas escolares, la única relación de significación se halla entre las madres con estudios secundarios y universitarios ( $p = ,001$ ;  $d = ,189$ ), siendo las madres con estudios secundarios las que identifican más ventajas en las tareas escolares como cambio señalado tras el modelo educativo de la pandemia. Por último, en relación a la puntuación global, las madres con estudios superiores encuentran un mayor volumen de cambios en las tareas escolares durante el confinamiento que las madres con estudios universitarios ( $p = ,021$ ;  $d = ,153$ ). Sin embargo, en ninguno de los casos de los cruces de significación obtenidos se halla un tamaño del efecto mínimo ( $d = ,500$ ), ya que se identifica una asociación débil en todos los cruces.

**Tabla 4. Estadísticos de contraste valoración del aumento del tiempo, promoción de los efectos positivos y dimensión global cambios en función del nivel de estudios de la madre**

VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLE ESTUDIOS (I)	VARIABLES ESTUDIOS (J)	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	DESV. ERROR	SIG	D	F	GL
El aumento de tiempo	Sin estudios/primarios	Secundaria/FP medio o Bachillerato	-,331*	,112	,009**	,318	5,551	2
		Estudios universitarios/FP superior	-,191	,106	,213	-	2,098	2
	Secundaria/FP medio o Bachillerato	Sin estudios/primarios	,331*	,112	,009**	,318	5,551	2
		Estudios universitarios/FP superior	,140*	,057	,041*	,132	4,136	2
	Estudios universitarios/FP superior	Sin estudios/primarios	,191	,106	,213	-	2,098	2
		Secundaria/FP medio o Bachillerato	-,140*	,057	,041*	,132	4,136	2
La promoción de efectos positivos	Sin estudios/primarios	Secundaria/FP medio o Bachillerato	-,110	,088	,635	-	,438	2
		Estudios universitarios/FP superior	,047	,084	1,000	-	,056	2
	Secundaria/FP medio o Bachillerato	Sin estudios/primarios	,110	,088	,635	-	,438	2
		Estudios universitarios/FP superior	,157*	,045	,001**	,189	6,130	2
	Estudios universitarios/FP superior	Sin estudios/primarios	-,047	,084	1,000	-	,056	2
		Secundaria/FP medio o Bachillerato	-,157*	,045	,001**	,189	6,130	2

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**Tabla 4. Estadísticos de contraste valoración del aumento del tiempo, promoción de los efectos positivos y dimensión global cambios en función del nivel de estudios de la madre**

VARIABLE DEPENDIENTE	VARIABLE ESTUDIOS (I)	VARIABLES ESTUDIOS (J)	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	DESV. ERROR	SIG	D	F	GL
Global cambios	Sin estudios/ primarios	Secundaria/FP medio o Bachillerato	-,101	,054	,188	-	2,189	2
		Estudios universitarios/FP superior	-,026	,051	1,000	-	-,043	2
Secundaria/FP medio o Bachillerato	Sin estudios/primarios	Estudios universitarios/FP superior	,101	,054	,188	-	2,189	2
		Estudios universitarios/FP superior	,075*	,027	,021*	,153	4,102	2
Estudios universitarios/FP superior	Sin estudios/primarios	Secundaria/FP medio o Bachillerato	,026	,051	1,000	-	-,043	2
		Secundaria/FP medio o Bachillerato	-,075*	,027	,021*	,153	4,102	2

\*  $p < ,050$  \*\* $p < ,010$ 

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El confinamiento por el Covid-19 nos hizo repensar en las carencias del sistema educativo en relación a la digitalización (Cruz-Saborío, 2022), haciendo que el profesorado tuviera que reconsiderar su servicio educativo para garantizar el aprendizaje del alumnado a pesar de la situación de no presencialidad. Del mismo modo, las familias tuvieron que hacer frente a las exigencias impuestas y vieron aumentada su implicación en las tareas educativas de sus hijos e hijas (Feito-Alonso, 2020), pasando de ser una herramienta de apoyo a formar una parte esencial del proceso educativo. Como consecuencia, las familias han percibido los cambios experimentados por las tareas escolares durante el confinamiento, respecto a lo que predominaba antes, en función de las variables organizativas de los deberes, así como de la nacionalidad, el nivel de estudios y la situación laboral de los progenitores.

Pese a la abundante literatura previa y al contexto multicultural de las aulas españolas, la variable nacionalidad de los estudiantes o progenitores ha estado generalmente ausente en la investigación sobre la temática de las tareas para casa (Regueiro *et al.*, 2018). De ahí la relevancia de los datos obtenidos, que permiten concluir, en primer lugar, que las familias de nacionalidad extranjera perciben los cambios experimentados en las tareas escolares durante el confinamiento en mayor medida que las autóctonas.

El hogar suele ser el protagonista y la familia debe velar porque reúna las condiciones idóneas (Díaz-Masmuta y Vargas-Rosero, 2022), pero lejos de compensar



desigualdades, el nuevo modelo educativo *on streaming* y el incremento de los deberes digitales afectó, en mayor medida, a las familias con menor dotación económica, principalmente inmigrantes, evidenciando la brecha de las tareas escolares (Kurric-Kardelis *et al.*, 2021; Rodicio-García *et al.*, 2020). De modo que, tanto padres como madres de nacionalidad extranjera, encuentran una mayor diversificación de los espacios de realización de los deberes, al tener que enfrentarse a un terreno desconocido en el cometido parental del apoyo y seguimiento de las tareas escolares.

Respecto a la cantidad y tiempo de dedicación a los deberes durante el confinamiento, desde la percepción del alumnado no se hallan diferencias significativas (Valle *et al.*, 2021). No obstante, las familias percibían una carga excesiva de trabajo que mantenía al alumnado todo el día pegado al ordenador o al escritorio (Aznar-Sala, 2020), lo que parece indicar que el tiempo dedicado guarda relación con la cantidad de tarea completada, aunque no siempre se gestione de manera eficiente el tiempo (Núñez *et al.*, 2015). Aunque esta percepción puede encontrarse sesgada por la mayor dificultad de atender la conciliación familiar en el confinamiento (González-Almarcha y Almarcha-Barbado, 2021), ya que a la jornada escolar se le sumaban los deberes, contribuyendo a que se percibiera interminable, todo ello sin salir de casa, algunos autores como Fernández-Miravete (2018) y Jiménez (2020) señalan la dificultad que experimentan los estudiantes para mantener la atención en la tarea cuando requiere de medios tecnológicos para su realización, así como pérdidas irremplazables no evaluables, especialmente en lo convivencial. De modo que dedicar más tiempo a la tarea no siempre es mejor, pues la clave está en saber aprovechar el tiempo (Valle *et al.*, 2017).

Por otro lado, las familias españolas perciben un mayor malestar emocional acerca de los deberes durante el confinamiento, especialmente en el caso de los hombres, quienes, según Bempechat (2019), están menos acostumbrados a la realización de este tipo de funciones que las madres, que las tienen integradas en su rutina de vida. En este sentido, todavía se mantiene en el territorio español una feminización del acompañamiento educativo de los menores (Fernández-Freire *et al.*, 2019; Lehner-Mear, 2021; Valdés-Cuervo *et al.*, 2022). Sin embargo, son las familias extranjeras quienes perciben las tareas escolares como un verdadero desafío ante la imposibilidad de poder ser de utilidad para sus hijos (Garreta-Bochaca, 2014), de manera que es necesario un apoyo asistencial, logístico y emocional por parte de los docentes, tanto en las familias extranjeras como en las españolas. Según Sánchez y Dávila (2022), esta necesidad supera lo contextual.

Pese a que las dificultades se hacen más patentes en las familias extranjeras, la visión de las familias españolas resulta más crítica respecto al apoyo familiar recibido y las posibilidades educativas de las tareas escolares (Buxarrais *et al.*, 2019), ya

que muestran su descontento hacia un profesorado que ha encomendado deberes de forma continuada, sin brindar el apoyo y la ayuda necesaria para su desempeño (Acosta, 2021; Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020). Al contrario, las familias inmigrantes tienen una mejor percepción del desarrollo de capacidades, acompañamiento del docente y efectos positivos que llevan consigo los deberes, quizás porque “tienen claro que la escolarización de sus hijos es un factor clave de estabilidad, integración y promoción social” (Valle *et al.*, 2021, p. 59).

En segundo lugar, son muchas las investigaciones que relacionan el nivel de estudios de los progenitores con el rendimiento y la realización de las tareas (Álava-Intriago y Arteaga-Muñoz, 2016; Zubillaga y Gortázar, 2020), de modo que los padres con un mayor nivel académico pueden hacer frente al apoyo de estas prácticas, potenciar la estimulación académica y mostrar expectativas académicas más elevadas. En este sentido, cabría pensar que no es lo mismo realizar los deberes en un hogar que presenta “ingresos elevados y/o con adultos con titulaciones universitarias, que en otro con ingresos bajos, en el que los padres o los abuelos, cuando éstos son los cuidadores al salir de la escuela, sólo tienen estudios básicos” (Bailén y Polo, 2016, p. 10), dando lugar a lo que se denomina brecha cultural (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017).

Por otro lado, las progenitoras con estudios secundarios perciben menos aumento del tiempo de dedicación a las tareas escolares que las que no tienen estudios, quizás porque tienen mayor tasa laboral y cuentan con menos tiempo para abordar las tareas escolares de sus hijos (Maroñas-Bermúdez *et al.*, 2018). Igualmente, las madres con estudios universitarios disponen de un perfil laboral más acomodado que facilita una dedicación menos ardua a las tareas escolares (Belmonte *et al.*, 2021), altas expectativas académicas en sus hijos (Choi, 2018) y mayor presión académica por las calificaciones (Soto-González *et al.*, 2018; Valdés-Cuervo *et al.*, 2022) que las madres con niveles de Educación Secundaria. En contraposición, las madres con estudios secundarios valoran el potencial educativo de las tareas y esperan que sus hijos no repitan sus patrones de fracaso (Bazán-Ramírez *et al.*, 2022; Buxarrais *et al.*, 2019; Espejel-García y Jiménez-García, 2019).

En el caso de los padres, su nivel de estudios se correlaciona significativamente con la percepción del aumento del malestar emocional que supuso la realización de tareas escolares en tiempos de confinamiento. Estos resultados coinciden mayoritariamente con el campo de conocimiento previo, que reconoce que, a menor nivel académico parental, más dificultades para llevar a cabo el apoyo con las tareas escolares de los menores (Mayorquín-Reyes y Zaldívar-Colado, 2019; Varela *et al.*, 2021). En un modelo de corresponsabilidad educativa entre hombres y mujeres se contempla un rol más activo de los padres (Gómez-Urrutia y Jiménez-Figueroa,

2015), pero cuando éstos carecen de estudios, la atención educativa se convierte en un verdadero desafío, se vuelve más incómoda y se incrementa el nivel de preocupación por no poder apoyar y acompañar adecuadamente, dado el nivel de dificultad de las tareas (Fernández-Freire *et al.*, 2019).

Además de facilitar un conocimiento detallado de cómo se han percibido parentalmente los cambios sobre los deberes escolares en un tiempo de aislamiento social, el estudio aporta datos que permiten llevar a cabo una revisión reflexiva acerca del modelo pedagógico tradicional de cómo se organizan y prescriben los deberes, que podría describirse como desajustado, pues, como defienden Díaz-Masmuta y Vargas-Rosero (2022), en general se delega su realización en las familias y suelen ser ellas las que reciben principalmente las críticas, cuando la responsabilidad también recae en los docentes. La brecha respecto a los deberes en los procesos de digitalización vividos deja claro que los docentes deben tejer puentes de comunicación con las familias, mediados por las TIC, para ayudar al alumnado más necesitado en la adaptación al aprendizaje remoto (Clausen *et al.*, 2022), en lugar de dejarlas desatendidas u olvidadas (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021), como muestran los datos cuando revelan que las familias hubieran requerido más contacto con los docentes.

Con toda la información aportada en este estudio, futuras investigaciones podrían analizar por qué el proceso de realización de las tareas durante el confinamiento experimentó percepciones diferenciadas en función de la nacionalidad, aunque sea desde una perspectiva introspectiva. Por ejemplo, podría ser objeto de estudios futuros examinar qué tipo de acompañamiento en los deberes, tanto si son o no digitales, realizan las familias inmigrantes y qué impacto tienen en el rendimiento escolar. También podría ser interesante identificar los aspectos que dificultan el acompañamiento parental en las familias menos cualificadas en cuanto al nivel de estudios, para promover otras modalidades de apoyo que no generen tanto estrés en las unidades familiares. Ahora bien, todo trabajo de estas características presenta una serie de limitaciones que deben tomarse en consideración en futuras investigaciones. Al centrarnos en la percepción de los padres y de las madres, algo necesario para dotar de voz a los principales acompañantes en la realización de los deberes, se imposibilitan estudios globales en los que se aborde comparativamente su percepción respecto a los docentes o a sus propios hijos e hijas. No obstante, como señalan Fernández-Alonso *et al.* (2016), no existe ninguna investigación que aglutine simultáneamente, con profundidad y en aspectos equiparables, a estos tres colectivos de la comunidad educativa.

Por otro lado, al tratarse de un estudio transversal se recaba la información una sola vez, lo que impide conocer la evolución respecto a la percepción de los deberes

antes, durante y después del confinamiento. Aunque el volumen de la muestra es elevado, el tipo de instrumento empleado para la recogida de la información es de corte cuantitativo, de modo que tiene limitaciones para explorar esos aspectos referidos al cambio experimentado por el aislamiento social. Por último, aplicando la pedagogía del cuidado, necesaria en un momento de extrema vulnerabilidad y fragilidad emocional, se simplificó al máximo cada una de las dimensiones que componen el instrumento de recogida de información: con el fin de contribuir a favorecer la aplicación digitalizada, se abordaron estos aspectos de forma superficial, por lo que se recomiendan estudios más específicos que reflexionen en profundidad y longitudinalmente sobre estos cambios.

A partir del estudio realizado se desprenden una serie de reflexiones en torno al papel que ejerce la escuela desde la educación a distancia en tiempos de confinamiento y cómo los agentes internos y externos, la propia familia y el trabajo, son ejes de condicionamiento. En primer lugar, las instituciones educativas y sus trabajadores han de estar preparados para los modelos educativos totalmente a distancia, de manera que puedan crear situaciones de aprendizaje que sean funcionales y no se encomienden tareas escolares de forma continuada sin ningún sentido. En segundo lugar, las instituciones educativas deben favorecer el desempeño de esta función en estrecha colaboración con las familias, haciendo que las diferencias culturales o sociales no sean un motivo de sesgo en el rendimiento escolar de los menores. En este caso, se apuesta por la institucionalización de la realización de tareas escolares y para ello se recomienda el método de implementación de Tareas para Casa-MITCA, que elaboró el equipo de investigación de la Universidad de A Coruña, encabezado por Valle y Rodríguez (2020).

Por último, aunque no formen parte de la comunidad educativa, las empresas deben ser entes de colaboración con los centros educativos a la hora de dotar a sus trabajadores de los beneficios laborales necesarios para favorecer la conciliación y, por consiguiente, para llevar un mejor seguimiento de la educación de sus menores, en lugar de relegar por completo tal cometido a servicios externos.

Fecha de recepción del original: 13 de junio de 2022

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 7 de septiembre de 2022

## REFERENCIAS

- Acosta, J. (2021). Tareas escolares reflexivas: la necesaria transformación de las tareas. *Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación*, 21(2), 55-66. [https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis\\_educativa/article/view/9977](https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/9977)

- Álava-Intriago, J. A. y Arteaga-Muñoz, K. C. (2016). La formación cultural de los padres de familia, y su aporte al desarrollo de las tareas escolares. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 75-92. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i4.86>
- Álvarez-Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>
- Amzalag, M. (2021). Parent Attitudes Towards the Integration of Digital Learning Games as an Alternative to Traditional Homework. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 17(3), 151-167. <http://doi.org/10.4018/IJICTE.20210701.0a10>
- Auxier, B. y Anderson, M. (2020). As schools close due to the coronavirus, some US students face a digital 'homework gap'. *Pew Research Center*, 1-8. <https://pewrsr.ch/2IP3yC5>
- Aznar-Sala, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 53-78. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Bailén, E. y Polo, I. (2016). Deberes escolares: el reflejo de un sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-36. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.543>
- Bazán-Ramírez, A., Márquez-Ibarra, L. y Félix-López, E. G. (2022). Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad. *Revista Educación*, 46(1), 33-49. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44903>
- Belmonte, M. L., Álvarez-Muñoz, J. S. y Hernández-Prados, M. A. (2021). Beneficios del ocio familiar durante el confinamiento. *Psicoperspectivas*, 20(3), 67-79. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2364>
- Bempechat, J. (2019). The case for (quality) homework. Why it improves learning, and how parents can help. *Education Next*, 36-43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1200138>
- Buxarrais, M. R., Esteban, F., Mellen, T. y Vázquez, G. P. (2019). Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio. *Voces de la Educación*, 4(8), 107-119. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/155>
- Chao Rebolledo, C. (2022). Educación emocional en tiempos de crisis: de la pedagogía de la emergencia a la pedagogía del cuidado para el bienestar integral. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 9-12. <https://bit.ly/36v4IC8>
- Choi, A. (2018). De padres a hijos: expectativas y rendimiento académico en

- España. *Presupuesto y Gasto Público*, 90, 13-32. [https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/revistas/pgp/90\\_01.pdf](https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/revistas/pgp/90_01.pdf)
- Clausen, J. M., Bunte, B. y Robertson, E. T. (2020). Professional development to improve communication and reduce the homework gap in grades 7-12 during COVID-19 transition to remote learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 443-451. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216289/>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers and parents*. Sage.
- Cooper, H., Robinson, J. C. y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <https://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/Does-Homework-Improve-Academic-Achieve%C2%ADment-A-Synthesis-of-Research-FIXED.pdf>
- Coulter, F. (1979). Homework: A neglected research area. *British Educational Research Journal*, 5(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/0141192790050103>
- Cruz-Saborío, L. (2022). Covid-19 y su impacto como acelerador del e-learning y tecnologías educativas. *Logos*, 3(1), 136-142. <http://dspace.ulead.ac.cr/repositorio/handle/123456789/172>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. Sage.
- Díaz-Masmuta, A. M. y Vargas-Rosero, S. P. (2022). Concepciones del desarrollo de la tarea escolar, para un aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 40(1), 76-91. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art4>
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. West-View Press.
- Espejel-García, M. V. y Jiménez-García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), 1-17. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Feito-Alonso, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 156-163. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17130>
- Fernández-Alonso, R., Suárez Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2016). Homework and Performance in Mathematics: The Role of the Teacher, the Family and the Student's Background. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 5-23. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/13939/13521>
- 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>
- Fernández-Miravete, A. D. (2018). La competencia digital del alumnado de Educación Secundaria en el marco de un proyecto educativo TIC (1:1). *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 60-72. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1027>
- Figuerola Íñiguez, M. J. y Fernández Fernández, D. (2014). Los deberes escolares: incidencia en la vida de la comunidad escolar. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (358), 44-48. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/4088>
- Garreta-Bochaca, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropología*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/Digibug.33422>
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J. y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado Compartimos Educación. Guía para educar en colaboración*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2872>
- Gómez-Urrutia, V. y Jiménez-Figueroa, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. *Polis. Revista Latinoamericana*, (40). <https://journals.openedition.org/polis/10784>
- González-Almarcha, P. y Almarcha-Barbado, A. (2021). Escuela, teletrabajo y conciliación: ¿Qué hacemos con los escolares? *Revista Derechos Humanos y Educación*, (4), 157-187. <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/30>
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. y Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of Parent involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538>
- Hallatt, D., Huss, M. A., Unsbee, C., Al-Bataineh, A. y Chumpavan, S. (2017). Homework completion: Perceptions and comparisons of 6th-12th grade students using traditional and digital submission. *International Journal of Arts & Sciences*, 10(1), 197-212. <http://www.universitypublications.net/ijas/1001/html/K7D448.xml>
- Hernández-Prados, M. A. y Álvarez-Muñoz, J. S. (2021). Familia-escuela-COVID-19. Una tríada emergente. En M. A. Hernández-Prados y M. L. Belmonte (Coords.) *La nueva normalidad educativa, Educando en tiempos de pandemia* (pp. 26-38). Dykinson.
- Hernández-Prados, M. A. y Gil-Noguera, J. A. (2022). El papel de la familia en la realización de los deberes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.16>



- Hodgson, N. y Ramaekers, S. (2021). La escuela común y sus zoquetes: padres, deberes y la herencia de la “vie collective”. *Revista de Educación*, 395, 187-210. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-522>
- Hoover-Dempsey, K. y Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331. [https://www.academia.edu/1338702/Parental\\_involvement\\_in\\_childrens\\_education\\_Why\\_does\\_it\\_make\\_a\\_difference](https://www.academia.edu/1338702/Parental_involvement_in_childrens_education_Why_does_it_make_a_difference)
- Jiménez, J. C. (2020). Polémicas educativas en confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15. <https://bit.ly/3L0PhR7>
- Katz, I., Buzukashvili, T. y Feingold, L. (2012). Homework Stress: Construct Validation of a Measure. *Journal of Experimental Education*, 80(4), 405-421. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.610389>
- Keith, T. Z. y Cool, V. A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 207-226. <https://doi.org/10.1037/h0088260>
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., Bickley, P. G., Trivette, P. S. y Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eight-grade achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 274-496. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085668>
- Kohn, A. (2013). *El mito de los deberes: ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Kaleida.
- Kuric-Kardelis, S., Calderón-Gómez, D. y Sanmartín-Ortí, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para continuar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación*, 14(1), 63-84. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265>
- Lehner-Mear, R. (2021). Good mother, bad mother?: Maternal identities and cyber-agency in the primary school homework debate. *Gender and Education*, 33(3), 285-305. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1763920>
- Maroñas-Bermúdez, A., Martínez-García, R. y Varela-Garrote, L. (2018). Tiempos de ocio compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 32, 71-83. <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/>
- Martín-Criado, E. y Gómez-Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>
- Mayorquín-Reyes, E. A. y Zaldívar-Colado, A. (2019). Participación de los padres

- en el rendimiento académico de alumnos de primaria. Revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 868-896. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.480>
- Muñoz-Moreno, J. L. y Lluch-Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-17. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>
- Mylonakou, I. y Kekes, I. (2005). Syneducation (Synekpaidefsis): *Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among Students, Parents and Schools*. Cambridge. <http://www.hfrp.org/content/download/1262/48765/file/syneducation.pdf>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. y Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375-406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Popular.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. y Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102%2F003465430305567>
- Ramírez-Castro, I. y Velazco-Capistrán, D. L. (2021). Lo que dejó el Covid-19 en la salud mental de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13778-13796. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i6.1357](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1357)
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Regueiro, B., Suárez, N., Estévez, I., Rodríguez-Martínez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 92-98. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.160>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J. y Penado-Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Nunes, T., Cunha, J., Fuentes, S. y Valle, A. (2018). Homework purposes, homework behaviors, and academic achievement: Examining the mediating role of students' perceived

- homework quality. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 1-53. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.001>
- Sánchez, E. y Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), 7-29. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.001>
- Soto, E., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A. y Peña Traperero, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-39. <https://doi.org/10.6018/red.450621>
- Soto-González, M., da Cuña-Carrera, I., Gutiérrez-Nieto, M. y Barreira-Salgado, A. (2018). Nivel educativo de los progenitores como factor mediador del estrés académico. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(1), 23-29. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.211.929>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Valdés-Cuervo, A. A., Aquino-Zúñiga, S. P., Parra-Pérez, L. G. y Grijalva-Quiñonez, C. S. (2022). The role of teachers' practices in low-SES mothers' motivation and involvement in education. *Children and Youth Services Review*, 133, 106332. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106332>
- Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2017). *Informe sobre los deberes escolares*. Xunta de Galicia.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(2), 562-569. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Valle, A. y Rodríguez, S. (2020). *MITCA: método de implementación de tareas para casa*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497930>
- Valle, A., Rodríguez-Prado, P., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2021). Un estudio comparativo de los deberes escolares en el alumnado extranjero y no extranjero. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 53-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200053>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Suárez, N., Freire, C. y Ferradás, M. (2016). Percepción de la implicación parental en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 481-498. [https://revistadepedagogia.org/wpcontent/uploads/2016/12/percepcion\\_implicacion.pdf](https://revistadepedagogia.org/wpcontent/uploads/2016/12/percepcion_implicacion.pdf)

- Varela, A., Fraguera-Vale, R. y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, (41), 27-47. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>
- Vázquez Toledo, S., Latorre 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>
- Vogels, R. (2002). *Ouders bij de Les. Betrokkenheid van Ouders bij de School van hun Kind*. Sociaal Cultureel Planbureau.
- Zubillaga, A. y Gortázar, L. (2020). *COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios*. Fundación COTEC. <https://cotec.es/proyecto/educacion-y-covid-19/978196dd-c9b8-411f-931b-0d8c5ca99ebc>