

Influencia del contexto escolar en las tareas para realizar en casa durante la covid-19: percepción familiar

José Santiago Álvarez Muñoz
M.^a Ángeles Hernández Prados
Juan Antonio Gil Noguera
Universidad de Murcia. España.
josesantiago.alvarez@um.es
mangeles@um.es
juanantonio.gil@um.es



Recibido: 28/5/2022
Aceptado: 3/11/2022
Publicado: 31/1/2023

Resumen

Ante el nuevo escenario ocasionado por el periodo de confinamiento, los centros educativos y los docentes tuvieron que reconducir sus modelos formativos desde diferentes aspectos, entre ellos las tareas escolares. Este estudio descriptivo-inferencial, transversal, no experimental y de corte cuantitativo tiene como objetivo principal identificar la cantidad, la dificultad y las tipologías de las tareas escolares desarrolladas en periodo de confinamiento en función del tipo de centro, de la etapa y de la presencia de necesidades educativas, contando con una muestra de 1.787 familias. Los resultados muestran que, según la percepción de los progenitores, durante el confinamiento los deberes escolares se han caracterizado por una mayor cantidad, dificultad, individualización y tecnologización de los mismos. En relación con las variables escolares, la etapa educativa guarda una importante significación con la percepción de la dificultad, la cantidad y las modalidades de tareas académicas. Además, la presencia de necesidades específicas de apoyo educativo influye en la dificultad y la titularidad del centro en el ejercicio de trabajos individuales o grupales. A modo de conclusión, se remarca la necesidad de asesorar a las familias de Educación Secundaria y de dotar de una mejor formación a los docentes en cuanto al uso de los deberes escolares en referencia al alumnado con necesidades educativas.

Palabras clave: deberes; enseñanza a distancia; familia; relación entre profesor y alumno

Resum. *Influència del context escolar en les tasques que calia realitzar a casa durant la covid-19: percepció familiar*

Davant del nou escenari ocasionat pel període de confinament, els centres i els docents van haver de reconduir els seus models educatius des de diferents aspectes, entre els quals hi havia les tasques escolars. Aquest estudi descriptivoinferencial, transversal, no experimental i de tall quantitatiu té com a objectiu principal identificar la quantitat, la dificultat i les tipologies de les tasques escolars desenvolupades en període de confinament en funció del tipus de centre, de l'etapa educativa i de la presència de necessitats educatives comptant amb una mostra de 1.787 famílies. Els resultats revelen que, segons la percepció dels progenitors, durant el confinament els deures escolars s'han caracteritzat per una quantitat, una dificultat, una individualització i una tecnolització més grans. Pel que fa a les

variables escolars l'etapa educativa hi té una significació important amb la percepció de la dificultat, la quantitat i les modalitats de tasques escolars. A més, la presència de necessitats educatives especials influeix en la dificultat i la titularitat del centre en l'exercici de tasques individuals o grupals. Com a conclusió, es remarca la necessitat d'assessorar les famílies d'educació secundària i dotar els docents d'una millor formació quant a l'ús de deures escolars amb l'alumnat que presenta necessitats educatives.

Paraules clau: deures; aprenentatge a distància; família; relació entre professor i alumne

Abstract. *Influence of the school context on homework during Covid-19: Families' perceptions*

Faced with the new scenario caused by the period of lockdown, schools and teachers had to redirect their education methods with regard to different aspects, including homework. The main objective of this descriptive-inferential, cross-sectional, non-experimental and quantitative study is to identify the quantity, difficulty and types of homework done during the period of lockdown, according to the type of centre, stage of education and the presence of educational needs, with a sample of 1,787 families. The results show that parents perceive that homework during lockdown was characterised by a greater quantity, difficulty, individualisation and technologization. Regarding school variables, the stage of education significantly modifies the perception of the difficulty, quantity and types of homework. Moreover, the presence of special educational needs influences the difficulty, and ownership of the centre influences the exercise of individual or group tasks. In conclusion, the need is highlighted for families to be counselled in Secondary Education and for teachers to receive better training with regard to homework for pupils with special educational needs.

Keywords: homework; distance learning; family; teacher-pupil relationship

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

La polémica sobre los deberes escolares ha estado siempre presente en el discurso educativo (Fernández-Freire et al., 2019), pero la situación experimentada por la pandemia relativiza el aprendizaje cognitivo-curricular y prioriza otras necesidades de índole emocional, existencial y personal, abriendo nuevamente un intenso debate sobre las mismas. La pedagogía del cuidado se impone, como nunca antes lo había hecho, a la académica (Chao-Rebolledo, 2022), haciendo necesaria una revisión de los aspectos conceptuales y organizativos de las tareas escolares.

Durante el cierre de la presencialidad, para mantener la continuidad del aprendizaje y las tareas desde casa, los docentes debieron planificar atendiendo a los recursos y a las circunstancias del entorno, y las familias y el alumnado tuvieron que dotarse de nuevas herramientas (Muñoz-Moreno y Lluçh-Molins,

2020). La urgencia por abordar los contenidos disciplinares, así como por cualificar y garantizar la competencia digital docente necesaria, los llevó a descuidar la preparación profesional para mejorar la comunicación entre familias, centros educativos y alumnado (Clausen et al., 2020), así como para la adecuada implementación de los deberes escolares en las aulas inclusivas, situación que ya estaba presente desde antes de la pandemia (Carr, 2013).

Del mismo modo, se demostró el analfabetismo pedagógico y el escaso conocimiento de la enseñanza virtual del contexto familiar, a pesar de la gran inmersión tecnológica existente en las sociedades actuales, por lo que se vieron «muy limitadas, por no decir imposibilitadas y/o incapacitadas, para atender a las tareas virtuales de sus hijos» (Hortigüela-Alcalá et al., 2020, p. 354). Los progenitores tuvieron que conciliar sus obligaciones personales, entre las que se incluían las laborales, junto a la implicación educativa que requerían los menores (Hodgson y Ramaekers, 2021), bajo la premisa de que su participación en las tareas escolares aportaba grandes beneficios (Tristán et al., 2021).

El hecho de que el lugar de realización de los deberes sea preferentemente el hogar ha contribuido a que las críticas recaigan sobre los progenitores como los principales responsables de su supervisión y realización, pero generalmente no se cuestiona el modelo pedagógico que guía su actuación (Díaz-Masmueta y Vargas-Rosero, 2022). Es el propio centro escolar quien recurre a las tareas académicas para salir del entorpecimiento que supone la saturación de datos que vuelve lento y farragoso el aprendizaje (Kohn, 2013), enredando a las familias en el acompañamiento responsable de los hijos y colapsando el tiempo de vida familiar, hasta el punto de que algunos progenitores deben indagar y estudiar los contenidos en internet para poder brindar la ayuda al menor (Bazán-Ramírez et al., 2022).

Atendiendo a la revisión de la literatura existente, algunos de los aspectos organizativos que los docentes deberían contemplar son la cantidad y la dificultad de los deberes, así como su tipología, es decir, si son de índole individual, grupal o digital. En consonancia, Hornby y Lafaele (2011) incluyen en su modelo factores sociales (económicos, políticos, históricos y demográficos); escolares (género, edad, necesidades educativas, etapa, etc.); familiares (género, nacionalidad, expectativas, etc.), y referentes a la relación entre ambas instituciones (finalidad educativa, actitudinal, dificultades comunicativas e idiomáticas, de conciliación de horarios, etc.). Sin lugar a dudas, nos encontramos ante un constructo complejo, por la diversidad de contextos implicados y la multitud de variables que influyen en él.

En lo que respecta a la cantidad de deberes, no existe una norma consensuada sobre el volumen adecuado de estos, pues requiere tener en cuenta la edad, la capacitación, la disponibilidad de tiempo, el aprovechamiento de las horas y otras variables contextuales y culturales. Pero se denuncia la sobrecarga por los efectos perjudiciales que ocasionan (Kohn, 2013; Valle et al., 2015). La falta de planificación de los deberes por el conjunto del profesorado era un problema latente que se ha hecho más patente con la pandemia, puesto que se ha tenido al alumnado pegado al ordenador o al escritorio todo el

día (Aznar-Sala, 2020), siendo los estudiantes españoles y de Educación Primaria los que realizan una mayor cantidad de deberes (Valle et al., 2021). De hecho, para que estos sean eficaces y repercutan en el rendimiento, señalan Muñoz-Moreno y Llach-Molins (2020), los docentes deben tener en cuenta la diversidad de estudiantes, plantear un volumen de trabajo asumible, estar conectados con los objetivos de aprendizaje de cada etapa educativa y fortalecer la relación entre la familia y la escuela. Nada más lejos de la realidad.

En cualquier caso, pese a su potencial educativo, cuando se articula como un ejercicio mecanicista y repetitivo, los deberes no son placenteros, son obligatorios, y el exceso de cantidad produce desinterés por el aprendizaje, lo que acentúa las diferencias entre el alumnado o deteriora las relaciones familiares, entre otros aspectos (Bailén y Polo-Martínez, 2016; Chao-Rebolledo, 2022; Díaz-Masmuta y Vargas-Rosero, 2022; Kohn, 2013). De ahí que, durante el confinamiento, para compensar la incertidumbre y el malestar experimentados, proliferaron las tareas académicas basadas en el juego (Varela et al., 2021).

Otro elemento agravante del malestar que generan los deberes es la dificultad que estos entrañan. Al respecto, el estudio realizado por Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza (2020) contempla que casi un tercio de la población ha tenido dificultades para realizar el seguimiento educativo desde casa durante el confinamiento. Además, las personas con dificultades de aprendizaje presentan una menor motivación, requieren más tiempo de realización y sufren un mayor desgaste emocional vinculado a las tareas académicas (Bailén y Polo-Martínez, 2016). La desigualdad social de las familias también es un hándicap en el acompañamiento, así como las dificultades de conciliación para atender parentalmente las demandas profesionales, familiares y escolares (Páez y Zúñiga, 2021).

Ahora bien, el grado de dificultad de los deberes no solo afecta a la realización de los mismos, sino también al nivel de confianza de los menores y a la percepción familiar de sus posibilidades de ayuda y acompañamiento. De modo que aquellos que muestran un bajo nivel de confianza en su capacidad para ayudar, debido al idioma, a experiencias negativas previas, al bajo nivel educativo o a la carencia de competencias académicas, probablemente eviten el contacto con las escuelas, lo que agrava aún más su situación (Hornby y Lafaele, 2011). La ayuda y la implicación parental no son eficaces en sí mismas, sino que dependen del tipo de que se trate y de las circunstancias familiares. De hecho, en aquellas situaciones donde la ayuda parental resulta más necesaria es donde, por falta de herramientas y competencias clave, puede ser más perjudicial y contraproducente (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017).

En lo referente a la tipología de deberes, aunque se produjo un incremento del tiempo dedicado a las pantallas, y algunos afirman que aumentaron los deberes digitales fruto de la tecnologización de la enseñanza (Jiménez, 2020; Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2021), la red actuaba más bien como canal de comunicación para el intercambio entre docente y alumnado de tareas realizadas de forma individualizada, similar a la modalidad presencial (Varela et al., 2021). No obstante, los estudiantes de Educación Secundaria son los más

avanzados en las competencias digitales de todo el sistema obligatorio (Fernández, 2018), siendo las chicas las que emplean las TIC de forma más responsable ante las tareas escolares (Gairín y Mercader, 2017).

Por otra parte, la realización de tareas escolares individuales, ante la incursión de un nuevo modelo educativo en el que la cooperación se define como un principio prioritario, estaba viéndose compensada con tareas grupales (Erbil, 2020), que contribuían a incrementar el compromiso del alumnado, el sentimiento de responsabilidad y el éxito en su realización (Amador-Salinas et al., 2020). Sin embargo, la pandemia ha supuesto un retroceso al respecto, puesto que ha impedido los encuentros presenciales.

Partiendo de que la responsabilidad sobre los deberes escolares es múltiple (docentes, estudiantes y familias), la investigación educativa sobre la temática se ha centrado mayoritariamente en recabar la visión de los docentes (Clausen et al., 2020; Fernández-Freire et al., 2019) y, en menor medida, la percepción parental. El contexto doméstico ha sido analizado desde la perspectiva de justificar la necesidad de promover la implicación parental y los beneficios que comporta (Tristán et al., 2021), pero apenas se han escuchado voces respecto al impacto que ejercen los deberes en la vida familiar o al modo en que estos son organizados. Así pues, el presente trabajo propone analizar una de las partes de ese binomio, la percepción de las familias respecto a la cantidad, la dificultad y la tipología de deberes asumidos por sus hijos e hijas en tiempos de aislamiento social durante el confinamiento por covid-19.

2. Método

La presente investigación de tipo descriptivo-inferencial, transversal y no experimental aborda el tratamiento de los datos desde una perspectiva cuantitativa. Es parte de un estudio más amplio acerca del desempeño de las tareas escolares en el periodo de confinamiento impuesto a causa de la pandemia covid-19. En este caso, se pone especial atención en la organización de las tareas escolares.

2.1. Participantes

La elección del modelo fue realizada mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple no estratificado, atendiendo al criterio único de tener hijos cursando estudios obligatorios en cualquiera de los centros educativos del territorio español. Inicialmente, se contó con una muestra de 1.982 familias, aunque se vio reducida cerca de un 10% debido a la mala cumplimentación del cuestionario. Finalmente, la muestra total es de 1.787 familias, cumplimentada un 67,55% por las madres ($\bar{x} = 42,73$ años; $\sigma = 12,49$) y un 32,45% por los padres ($\bar{x} = 44,70$ años; $\sigma = 6,49$).

2.2. Instrumento de recogida de información

Se aplicó una consulta *ad hoc* titulada *El afrontamiento de las tareas escolares en la familia durante la pandemia*, diseñada a partir de la revisión bibliográfica y validada por expertos. Incluye cuestiones sociodemográficas, poniendo énfasis en este estudio sobre el tipo de centro, la etapa formativa y la presencia de necesidades académicas de apoyo educativo. Además, el corpus principal está conformado por seis dimensiones que contienen 41 ítems, tomando en consideración la dimensión de organización que incluye del ítem 1 al 5, estos son cumplimentados a través de una escala Likert que va del 1 al 4 (poco o nada, algo, bastante y mucho). Se trata de los siguientes:

- Cantidad de deberes (ítem 1). Referido al número de tareas o ejercicios que ha de realizar el alumnado en un determinado periodo de tiempo.
- Dificultad de los deberes (ítem 2). Acuña la posibilidad que tienen los menores de hacer los deberes con mayor o menor ayuda.
- Deberes de realización grupal (ítem 3). Se desarrollan fuera del horario escolar, mediante canales de comunicación y coordinación con otros compañeros.
- Deberes de realización individual (ítem 4). Desempeño autónomo de la tarea.
- Deberes tecnológicos (ítem 5). Requiere el uso de las TIC para el desempeño de la tarea encomendada.

Finalmente, respecto a los datos de fiabilidad, de acuerdo con DeVellis (2003), se halla una fiabilidad global alta ($\alpha = 0,880$) y aceptable en cuanto a la dimensión de la organización de las tareas escolares ($\alpha = 0,688$).

2.3. Análisis de datos

Los datos fueron analizados por medio del programa estadístico SPSS versión 25. Una vez extraídos los que eran descriptivos (media, mediana, desviación típica, curtosis y asimetría), se aplicó la prueba de normalidad apreciando, a través de los datos del test Kolmogorov-Smirnov, que se deben usar parámetros estadísticos no paramétricos. De esta forma, con un nivel de significación $\alpha = 0,050$, se usó, para extraer la significación de las diferencias de medias, en las variables dicotómicas, la prueba *t* de Student, y en las no dicotómicas, el estadístico de ANOVA de un factor junto al test de comparaciones múltiples de Bonferroni. Por último, se utilizó el estadístico *d* de Cohen para determinar el tamaño del efecto de las diferencias significativas encontradas (Cohen, 1988).

3. Resultados

Inicialmente, en la tabla 1 se exponen los datos descriptivos respecto a la organización de las tareas escolares durante el confinamiento. Se aprecia que predominan los deberes individuales ($\bar{x} = 3,09$; $\sigma = 0,800$) y aquellos que requieren del uso de las tecnologías ($\bar{x} = 2,99$; $\sigma = 0,902$), mientras que las tareas escolares grupales son las menos practicadas ($\bar{x} = 1,38$; $\sigma = 0,634$). En cuanto al binomio formado por la cantidad y la dificultad, las familias no percibieron gran dificultad ($\bar{x} = 2,16$; $\sigma = 0,723$), aunque sí encontraron que el volumen era considerable ($\bar{x} = 2,76$; $\sigma = 0,749$).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la percepción parental de la cantidad, la dificultad y las tipologías de las tareas escolares durante el confinamiento

Categorías	N	\bar{x}	σ	Media	Asimetría	Curtosis
Cantidad de deberes que tiene	1.787	2,76	0,749	3,00	-0,107	-0,381
Dificultad de los deberes	1.787	2,16	0,723	2,00	0,272	-0,079
Deberes de realización grupal	1.787	1,38	0,634	1,00	1,676	2,580
Deberes de realización individual	1.787	3,09	0,800	3,00	-0,526	-0,360
Deberes que impliquen el uso de la tecnología	1.787	2,99	0,902	3,00	-0,481	-0,677
Global	1.787	2,47	0,511	2,40	-0,169	0,016

Fuente: elaboración propia.

Apreciando la información de la tabla 2 en relación con la presencia de hijos con necesidades específicas de apoyo educativo, se hallan diferencias significativas en la dificultad de los deberes ($p = 0,000$), determinando que esta es mayor en aquellas familias que tienen hijos con necesidades ($\bar{x} = 2,30$; $\sigma = 0,755$) frente a las que no se encuentran en esta situación ($\bar{x} = 2,13$; $\sigma = 0,713$). En el resto de los ítems de la dimensión de las tareas escolares no se obtiene el valor de significación mínimo ($p = 0,050$). De acuerdo con el tamaño del efecto (d), la fuerza de asociación es débil ($d = 0,231$).

Otra de las variables a analizar es la titularidad del centro (público, concertado o privado). En la tabla 3 se contempla que esta característica incide significativamente en la realización de deberes grupales ($p = 0,000$) e individuales ($p = 0,015$). En el primer caso, con los deberes grupales, en todos los centros se obtienen valores inferiores al valor de dos (algo), pero en los centros privados es donde más se ponen en práctica ($\bar{x} = 1,56$; $\sigma = 0,749$), seguidos por los concertados ($\bar{x} = 1,45$; $\sigma = 0,667$) y en menor medida en los públicos ($\bar{x} = 1,36$; $\sigma = 0,620$). En contraposición, los deberes individuales predominan en los centros públicos ($\bar{x} = 3,10$; $\sigma = 0,789$) y concertados ($\bar{x} = 3,10$; $\sigma = 0,799$), más que en los centros privados ($\bar{x} = 2,70$; $\sigma = 0,996$). Atendiendo al tamaño del efecto, únicamente se obtiene un valor de consideración entre los centros públicos ($d = 0,446$) y concertados ($d = 0,447$) con los centros privados en la realización de deberes individuales.

Tabla 2. Estadísticos de contraste de la percepción parental de la cantidad, la dificultad y las tipologías de las tareas escolares en el confinamiento en función de la presencia de necesidades educativas de apoyo educativo

Ítems	Categoría	n	\bar{x}	σ	t	F	p	d																																																												
Cantidad de deberes que tiene	NEAE	309	2,83	0,773	1,756	0,528	0,468	-																																																												
	No NEAE	1478	2,75	0,743					Dificultad de los deberes	NEAE	309	2,30	0,755	3,839	11,577	0,000**	0,231	No NEAE	1478	2,13	0,713	Deberes de realización grupal	NEAE	309	1,39	0,654	0,385	0,622	0,430	-	No NEAE	1478	1,38	0,630	Deberes de realización individual	NEAE	309	3,09	0,838	-0,004	1,626	0,202	-	No NEAE	1478	3,09	0,792	Deberes que impliquen el uso de la tecnología	NEAE	309	2,94	0,904	-1,066	0,647	0,421	-	No NEAE	1478	3,00	0,901	Global	NEAE	309	2,51	0,506	1,314	0,421	0,517
Dificultad de los deberes	NEAE	309	2,30	0,755	3,839	11,577	0,000**	0,231																																																												
	No NEAE	1478	2,13	0,713					Deberes de realización grupal	NEAE	309	1,39	0,654	0,385	0,622	0,430	-	No NEAE	1478	1,38	0,630	Deberes de realización individual	NEAE	309	3,09	0,838	-0,004	1,626	0,202	-	No NEAE	1478	3,09	0,792	Deberes que impliquen el uso de la tecnología	NEAE	309	2,94	0,904	-1,066	0,647	0,421	-	No NEAE	1478	3,00	0,901	Global	NEAE	309	2,51	0,506	1,314	0,421	0,517	-	No NEAE	1478	2,47	0,512								
Deberes de realización grupal	NEAE	309	1,39	0,654	0,385	0,622	0,430	-																																																												
	No NEAE	1478	1,38	0,630					Deberes de realización individual	NEAE	309	3,09	0,838	-0,004	1,626	0,202	-	No NEAE	1478	3,09	0,792	Deberes que impliquen el uso de la tecnología	NEAE	309	2,94	0,904	-1,066	0,647	0,421	-	No NEAE	1478	3,00	0,901	Global	NEAE	309	2,51	0,506	1,314	0,421	0,517	-	No NEAE	1478	2,47	0,512																					
Deberes de realización individual	NEAE	309	3,09	0,838	-0,004	1,626	0,202	-																																																												
	No NEAE	1478	3,09	0,792					Deberes que impliquen el uso de la tecnología	NEAE	309	2,94	0,904	-1,066	0,647	0,421	-	No NEAE	1478	3,00	0,901	Global	NEAE	309	2,51	0,506	1,314	0,421	0,517	-	No NEAE	1478	2,47	0,512																																		
Deberes que impliquen el uso de la tecnología	NEAE	309	2,94	0,904	-1,066	0,647	0,421	-																																																												
	No NEAE	1478	3,00	0,901					Global	NEAE	309	2,51	0,506	1,314	0,421	0,517	-	No NEAE	1478	2,47	0,512																																															
Global	NEAE	309	2,51	0,506	1,314	0,421	0,517	-																																																												
	No NEAE	1478	2,47	0,512																																																																

Nota: NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo); * $p < ,05$, ** $p < ,01$.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Estadísticos de contraste de la percepción parental de la cantidad, la dificultad y las tipologías de las tareas escolares durante el confinamiento en función de la titularidad del centro

Dimensión	Categoría	n	\bar{x}	σ	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Cantidad de deberes que tiene	Público	1431	2,77	0,742	2,938	2	1,469	2,624	0,073
	Concertado	297	2,78	0,738					
	Privado	59	2,54	0,934					
Dificultad de los deberes	Público	1431	2,17	0,722	0,994	2	0,497	0,950	0,387
	Concertado	297	2,16	0,717					
	Privado	59	2,03	0,787					
Deberes de realización grupal	Público	1431	1,36	0,620	3,933	2	1,966	4,913	0,000**
	Concertado	297	1,45	0,667					
	Privado	59	1,56	0,749					
Deberes de realización individual	Público	1431	3,10	0,789	5,400	2	2,700	4,237	4,237
	Concertado	297	3,10	0,799					
	Privado	59	2,70	0,996					
Deberes que impliquen el uso de la tecnología	Público	1431	2,97	0,901	3,366	2	1,683	2,071	0,126
	Concertado	297	3,08	0,850					
	Privado	59	2,90	1,12					
Global	Público	1431	2,47	0,505	1,155	2	0,577	2,211	0,110
	Concertado	297	2,51	0,497					
	Privado	59	2,36	0,676					

Nota: * $p < ,05$, ** $p < ,01$.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en relación con la etapa educativa, tal y como se observa en la tabla 4, se obtiene un valor de significación máximo ($p = 0,000$), tanto a nivel global como en todos los ítems. Específicamente, atendiendo a los valores descriptivos (media y desviación típica), los progenitores de estudiantes de Educación Secundaria perciben una mayor cantidad de deberes, de dificultad y frecuencia de deberes de cualquier modalidad que las familias de estudiantes de Educación Primaria o Infantil. A través del test de comparaciones múltiples de Bonferroni se constata el mismo nivel de significación máxima en todos los cruces de categorías, a excepción de la comparativa de medias entre Infantil y Primaria en la realización de deberes individuales ($p > 0,050$).

Tabla 4. Estadísticos de contraste de la percepción parental de la cantidad, la dificultad y las tipologías de las tareas escolares en el confinamiento en función de la etapa educativa

Dimensión	Categoría	n	\bar{x}	σ	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Cantidad de deberes que tiene	Infantil	270	2,28	0,800	97,608	2	48,804	96,325	0,000**
	Primaria	870	2,74	0,688					
	Secundaria	647	2,99	0,704	903,882	1784	0,507		
Dificultad de los deberes	Infantil	270	1,74	0,695	95,229	2	47,615	101,323	0,000**
	Primaria	870	2,10	0,677					
	Secundaria	647	2,42	0,693	838,356	1784	0,470		
Deberes de realización grupal	Infantil	270	1,29	0,682	19,183	2	9,592	24,448	0,000**
	Primaria	870	1,34	0,558					
	Secundaria	647	1,52	0,685	698,771	1784	0,392		
Deberes de realización individual	Infantil	270	2,67	0,920	62,882	2	31,441	51,968	0,000**
	Primaria	870	3,12	0,782					
	Secundaria	647	3,24	0,705	1079,324	1784	0,605		
Deberes que impliquen el uso de la tecnología	Infantil	270	2,33	0,956	191,363	2	95,682	135,324	0,000**
	Primaria	870	2,94	0,870					
	Secundaria	647	3,32	0,744	1261,390	1784	0,707		
Global	Infantil	270	2,07	0,528	77,348	2	38,674	177,021	0,000**
	Primaria	870	2,43	0,449					
	Secundaria	647	2,69	0,464	389,755	1784	0,218		

Nota: * $p < ,05$, ** $p < ,01$.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 5 se muestran los valores del tamaño del efecto entre las categorías de la etapa educativa con los ítems de la dimensión de organización. De acuerdo con Cohen (1988), en primer lugar, se obtienen valores muy altos de asociación entre las etapas de Infantil y Secundaria respecto a la cantidad ($d = 0,942$), la dificultad de los deberes ($d = 0,979$), la frecuencia de los deberes digitales ($d = 1,15$) y a nivel global ($d = 1,24$). En segundo lugar, entre las etapas de Primaria y Secundaria se obtienen cifras del tamaño del efecto

cercanas al valor típico establecido ($d = 0,500$) en la dificultad de los deberes ($d = 0,467$) y en la realización de los deberes digitales ($d = 0,469$). Por último, en cuanto a las diferencias significativas entre la etapa de Infantil y Primaria se constata una fuerza de asociación moderada en la cantidad ($d = 0,616$), la dificultad ($d = 0,524$), la modalidad individual ($d = 0,527$), el ejercicio de tareas de naturaleza digital ($d = 0,667$) y a nivel global ($d = 0,734$).

Tabla 5. Estadísticos del tamaño del efecto de la percepción parental de la dificultad, la cantidad y las tipologías de las tareas escolares en el confinamiento en función de la etapa educativa

	Infantil y Primaria	Primaria y Secundaria	Infantil y Secundaria
	<i>d</i>	<i>d</i>	<i>d</i>
Cantidad de deberes que tiene	0,616	0,359	0,942
Dificultad de los deberes	0,524	0,467	0,979
Deberes de realización grupal	–	0,368	0,293
Deberes de realización individual	0,527	0,161	0,695
Deberes que impliquen el uso de la tecnología	0,667	0,469	1,15
Global	0,734	0,569	1,24

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

La inigualable situación vivida por la comunidad educativa durante la pandemia merece un espacio de reflexión, más allá de las modas o las tendencias. Aprender de lo acontecido es un acto de intelección que debe realizarse para no volver a repetir los errores cometidos. El presente estudio deja constancia acerca de cómo las familias perciben la organización de los deberes durante el confinamiento en función de la cantidad, la dificultad y la tipología que presentan. De forma general, los datos recabados señalan que las familias consideran que ha habido bastante volumen de deberes, de poca dificultad, con una mayor carga individual y tecnológica de los mismos frente a las tareas grupales, y que estas percepciones varían significativamente en función de variables escolares como la etapa educativa, la naturaleza del centro y las necesidades del estudiantado.

La falta de facilidades y de apoyo por parte de los docentes, así como la demasía de deberes, han sido las principales críticas que las familias realizan ante la forma de proceder del sistema educativo durante el confinamiento (Aznar-Sala, 2020; Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020). Tanto docentes como familias reconocen que se ha cargado excesivamente de tareas al alumnado en las diferentes asignaturas (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021), pese a la recomendación de «no sobrecargar a los niños con tareas y compaginar el tiempo de ocio con el de aprendizaje» (Cifuentes-Faura, 2020, p. 8) durante el confinamiento. Además, según los datos obtenidos, la percepción

parental del aumento de la cantidad y la dificultad de los deberes se incrementa conforme se avanza en la etapa educativa (Martínez-Vicente et al., 2020; Regueiro et al., 2018; Valle et al., 2015). Curiosamente, la cantidad y la dificultad alcanzadas en Educación Secundaria preocupa a las familias, porque se sienten incapaces de poder realizar un buen acompañamiento, lo que ha promovido la autonomía (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022). De hecho, en ocasiones, evitan el contacto docente por temor a ser acusados de las malas calificaciones de sus hijos e hijas (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017).

Se observa también en los resultados un aumento predominante de los deberes digitales, independientemente de la naturaleza del centro y la etapa escolar. En palabras de Jiménez (2020), *confinamiento* no es sinónimo de *vacaciones*, por lo que los estudiantes recibieron un aluvión de deberes envueltos en el atractivo colorido de las pantallas audiovisuales. La virtualización educativa expuso a los menores a riesgos y conductas poco responsables para la realización de los deberes asociadas al entretenimiento (Petko et al., 2017), además evidenció la desigualdad digital de los hogares y la brecha discriminatoria del estudiantado, demandando más comunicación y apoyo directo y continuado de los docentes hacia las familias y el alumnado (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021). Esta coordinación entre docentes, familias y alumnado respecto a los deberes escolares debería instaurarse en los centros como ejemplo de buenas prácticas en el futuro, y no solo como una medida pandémica.

Más específicamente, los resultados permiten concluir que las familias de aquellos que presentan necesidades educativas perciben significativamente mayor dificultad en las tareas académicas encomendadas durante el confinamiento. De ahí que requieran, para adaptarse a la excepcionalidad pandémica y garantizar el derecho a la educación, de apoyo adicional (Cifuentes-Faura, 2020; Ruiz-Cuéllar, 2020). En esta misma línea, la brecha socioeducativa derivada de los deberes escolares y la imposibilidad de realización por parte de algunos colectivos estudiantiles se evidenció mucho más con la brecha digital durante el confinamiento (Clausen et al., 2020; Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020), fundamentalmente en quienes presentaban necesidades específicas de apoyo educativo.

Previsiblemente, este sistema de enseñanza a distancia improvisado resultaba menos efectivo con quienes presentaban necesidades (Jiménez, 2020). Generalmente, este tipo de estudiante que se encuentra menos motivado intrínsecamente y demanda de una supervisión continua (Pan et al., 2013) puede verse beneficiado si se organiza los deberes mediante un sistema de regulación competencial para salvar la brecha curricular (Bailén y Polo-Martínez, 2016; Hortigüela-Alcalá et al., 2020) y se fomentan las expectativas de éxito por parte de su familia, en lugar de manifestar el temor a repetir los patrones de fracaso escolar (Bazán-Ramírez et al., 2022) y la desconfianza en sus posibilidades.

Por otra parte, aunque las familias perciben que son mayores las tareas académicas de realización individual frente a las grupales, en lo que respecta a

la naturaleza del centro, se observa que aquellas cuyos hijos están matriculados en centros públicos presentan medias significativamente mayores en los deberes individuales y menores en las actividades grupales. Por tanto, parece que esta modalidad más colectiva y colaborativa de realización de los deberes ha sido más impulsada por los centros privados, según la percepción de las familias.

Sin lugar a dudas, la etapa educativa es la variable que incide de forma significativa en la totalidad de aspectos organizativos de los deberes que se han contemplado, concluyendo que la cantidad de deberes y la dificultad de los mismos aumenta progresivamente según la percepción de las familias, alcanzando los valores medios más altos en Educación Secundaria, coincidiendo con lo señalado por otros previamente (Martínez-Vicente et al., 2020; Regueiro et al., 2018; Valle et al., 2015).

Asimismo, se puede concluir que las familias de estudiantes de Educación Secundaria perciben un volumen de deberes individuales, grupales y digitales mayor que aquellas que tienen a sus hijos en Educación Infantil o Primaria. En consonancia, durante el confinamiento se incrementaron los niveles de autonomía en la realización de los deberes de forma individualizada, especialmente en Educación Secundaria (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022; Ribeiro et al., 2021), donde también se inician de forma más intensa en los trabajos grupales (Amador-Salinas et al., 2020). Sin embargo, este tipo de tareas escolares ha sido una de las más damnificadas por la pandemia, reduciéndose considerablemente en todos los niveles educativos, aunque de manera drástica en la etapa de Infantil, en la que estas dinámicas grupales se asocian generalmente al juego y al ocio, e implican un contacto directo con los otros (Varela et al., 2021). Finalmente, la alfabetización digital comienza a desarrollarse mucho más en la etapa de Educación Secundaria, tanto para el ocio como para las tareas escolares (Fernández, 2018).

A pesar de la importancia de los hallazgos identificados, este estudio no ha estado absuelto de limitaciones. En primer lugar, se ha centrado en las variables escolares, pero hubiera sido de interés contemplar otras de naturaleza socio-cultural. En segundo lugar, hubiera resultado más enriquecedor realizar un estudio comparativo de la percepción de padres e hijos. No obstante, ambas limitaciones se constatan como nuevas líneas de trabajo que cumplimentarán el mapa del conocimiento. Además, resulta fundamental seguir investigando con la finalidad de verificar si la situación de pandemia ha ocasionado un impacto sobre el ámbito escolar y familiar.

En última instancia, y después de todo lo expuesto, se puede concluir, coincidiendo con Rudman (2014), que aún quedan muchas complejidades por resolver y, aunque existe una gran variedad de estudios realizados sobre los deberes escolares, es más probable que se incentiven investigaciones dentro del contexto cultural de realización (variables familiares y del entorno) para encontrar respuestas concluyentes. Por tanto, pese a que en el presente análisis se ha realizado una aproximación cuantitativa sobre los deberes escolares durante el confinamiento desde la percepción de las familias, consideramos necesario que en el futuro se lleven a cabo estudios de índole cualitativa con los diferentes

colectivos que integran la comunidad escolar, para identificar nuevos factores y aspectos que alimenten el discurso sobre la temática.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, M. C. y GARCÍA-PRIETO, F. J. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *Educar*, 57(2), 397-411.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1250>>
- AMADOR-SALINAS, J. G.; RIVERA, V. G. y OJEDA, P. L. (2020). Incremento en la entrega de tareas escolares por medio de la economía de fichas grupal. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 6(2), 372-387.
<<https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.6.2.2020.282.372-387>>
- AZNAR-SALA, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en medio de la crisis del COVID-19. *International Journal of Sociology of Education*, número especial, 53-78.
<<http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>>
- BAILÉN, E. y POLO-MARTÍNEZ, 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 GUADALUPE, E. (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>>
- CARR, N. S. (2013). Increasing the effectiveness of homework for all learners in the inclusive classroom. *School Community Journal*, 23(1), 169-182. <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1004337>>
- 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://rieib.iberomx/index.php/rieib/article/view/33>>
- CIFUENTES-FAURA, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-12. <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>>
- 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/pl/216289/>>
- COHEN, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale.
- DEVELLIS, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- DÍAZ-MASMUTA, A. M. y VARGAS-ROSETO, 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>>
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. y GAJARDO-ESPINOZA, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: La situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134.
<<https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>>

- ERBIL, D. G. (2020). A review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of Vygotsky theory. *Frontiers in Psychology*, 11, 1157. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157>>
- FERNÁNDEZ, A. D. (2018). La competencia digital del alumnado de educación secundaria en el marco de un proyecto educativo TIC (1:1). *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 60-72. <<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1027>>
- 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>>
- GAIRÍN, J. y MERCADER, C. (2017). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140. <<https://doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>>
- HERNÁNDEZ-PRADOS, M. Á. y ÁLVAREZ-MUÑOZ, J. S. (2021). Familia-escuela-COVID19: Una triada emergente. En M. Á. HERNÁNDEZ-PRADOS y M. L. BELMONTE (coords.). *La nueva normalidad educativa: Educando en tiempos de pandemia* (pp. 26-38). Dykinson.
- HERNÁNDEZ-PRADOS, M. A. y GIL-NOGUERA, J. A. (2022). Parent Involvement in Homework. *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>>
- HORNBY, G. y LAFAELE, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63, 37-52. <<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>>
- HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; PÉREZ-PUEYO, Á.; LÓPEZ-AGUADO, M.; MANSO-AYUSO, J. y FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2020). Familias y docentes: Garantes del aprendizaje durante el confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 353-370. <<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019>>
- JIMÉNEZ, J. C. (2020). Polémicas educativas en confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-5. <<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12084>>
- KOHN, A. (2013). *El mito de los deberes: ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Kaleida.
- MARTÍN-CRIADO, E. y GÓMEZ-BUENO, C. (2017). El mito de la dimisión parental: Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-325. <<https://doi.org/10.5209/CRLA.56777>>
- MARTÍNEZ-VICENTE, M.; SUÁREZ-RIVEIRO, J. M. y VALIENTE-BARROSO, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: Diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165. <<http://dx.doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>>
- MOLINA-PÉREZ, J. y PULIDO-MONTES, C. (2021). COVID-19 y digitalización «improvisada» en educación secundaria: Tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. <<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>>

- 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>>
- PÁEZ RAMÍREZ, I. y ZÚÑIGA ELIZALDE, M. (2021). ¿Paternidades en transformación? Ser padre en Culiacán, Sinaloa, en tiempos de confinamiento y crisis sanitaria. *Región y sociedad*, 33, e1502. <<https://doi.org/10.22198/rys2021/33/1502>>
- PAN, I.; REGUEIRO, B.; PONTE, B.; RODRÍGUEZ, S.; PIÑEIRO, I. y VALLE, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimientos académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22. <<http://hdl.handle.net/11162/97375>>
- PETKO, D.; CANTIENI, A. y PRASSE, D. (2017). Perceived Quality of Educational Technology Matters. *Journal of Educational Computing Research*, 54(8), 1070-1091. <<https://doi.org/10.1177/0735633116649373>>
- 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>>
- RIBEIRO, L. M.; CUNHA, R. S.; SILVA, M. C. A. E.; CARVALHO, M. y VITAL, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302. <<https://doi.org/10.3390/educsci11060302>>
- RUDMAN, N. (2014). A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research. *Research in Education*, 91, 12-29. <<https://doi.org/10.7227%2FRIE.91.1.2>>
- RUIZ-CUÉLLAR, G. (2020). Covid-19: Pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14064761001>>
- TRISTÁN, R.; SERRANO, F. J. y MARTÍNEZ-SEGURA, M. J. (2021). Influencia de la implicación familiar en los deberes escolares en Educación Primaria: Percepción de la comunidad educativa en centros de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 335-350. <<https://doi.org/10.6018/rie.363891>>
- 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*, 31(2), 562-569. <<https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>>
- 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>>
- VARELA, A.; FRAGUELA-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. *ESE: Estudios sobre Educación*, 41, 1-13. <<https://doi.org/10.15581/004.41.001>>