UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Percepción familiar de las tareas para casa durante el confinamiento por la Covid-19. Un estudio nacional

D. Juan Antonio Gil Noguera

2024

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Percepción familiar de las tareas para casa durante el confinamiento por la Covid-19. Un estudio nacional

Autor: D. Juan Antonio Gil Noguera

Director/es: D.ª Mª Ángeles Hernández Prados

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA EN MODALIDAD DE COMPENDIO O ARTÍCULOS PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. JUAN ANTONIO GIL NOGUERA

doctorando del Programa de Doctorado en

EDUCACIÓN

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Percepción familiar de las tareas para casa durante el confinamiento por la Covid-19. Un estudio nacional

y dirigida por,

D./Dña. Mª ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS

D./Dña.

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Además, al haber sido autorizada como compendio de publicaciones o, tal y como prevé el artículo 29.8 del reglamento, cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 6 de JUNIO de 2024

Fdo.: JUAN ANTONIO GIL NOGUERA

Firmado por JUAN ANTONIO GIL NOGUERA - ***4952** el día 06/06/2024 con un certificado emitido por AC CAMERFIRMA FOR NATURAL PERSONS - 2016

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

A mi familia,
porque me ha apoyado siempre
en todas mis decisiones

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a mi directora y tutora, Doña Mª Ángeles Hernández Prados, por el apoyo brindado estos años, por levantarme el ánimo a cada paso, por no dejarme rendirme y darme fuerza para llegar hasta aquí. Por toda su aportación en esta tesis, sus ideas, correcciones y su incansable labor. Muchas gracias.

En segundo lugar, al Dr. José Santiago Álvarez Muñoz, porque ha sido un pilar fundamental en este trabajo. Aunque no ha podido ser director por cuestiones normativas, ha cumplido su labor como si lo fuera. Por tantas horas de dedicación juntos, tu sabiduría y tu gran apoyo, muchas gracias.

Por supuesto, agradecer a los expertos, docentes e investigadores, que han ayudado en la validación del cuestionario utilizado en esta investigación y a los centros que han contribuido con su difusión entre la comunidad educativa. Por supuesto, a las familias participantes que han aportado información para hacer de la educación un mundo mejor para nuestro alumnado. A todos ellos, infinidad de agradecimientos, porque durante la época de confinamiento por la Covid-19, en ese momento tan delicado, han estado apoyando esta investigación.

Por último, pero no menos importante, dar las gracias a mi familia por estar ahí en los momentos más duros, por darme ánimo y ayudarme a no decaer. Darle las gracias porque de ellos he aprendido a ser fuerte y continuar. Y a todos mis amigos y amigas que me proporcionan momentos de desconexión y caminan siempre a mi lado. En especial a mi queridísima amiga, Ana Bernal, que, como yo, ha pasado por este proceso y nos hemos apoyado mutuamente.

ÍNDICE

RESUMEN 9

ABSTRACT 10

1. INTRODUCCIÓN 11

2. MARCO TEÓRICO DE LA IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LOS DEBERES ESCOLARES 13

2.1. Contextualización de la situación Covid-19 y sus implicaciones educativas 13

2.2. Bases teóricas de la participación e implicación familiar 16

2.2.1. Aproximación conceptual a la participación e implicación familiar 18

2.2.2. Modelos educativos de la participación familiar y deberes escolares 22

2.3. El debate continúa: pros y contras de los deberes escolares 33

2.4. La implicación de las familias en los deberes escolares, ¿una cuestión de desafíos socioeducativos? 36

3. OBJETIVOS DE LA TESIS 40

4. METODOLOGÍA Y HERRAMIENTA UTILIZADAS 41

4.1. Enfoque metodológico 41

4.2. Participantes 42

4.3. Instrumento utilizado en la investigación 42

4.4. Proceso de investigación y cronograma 44

4.5. Análisis de datos 46

5. ESTUDIOS EMPÍRICOS 47

5.1. Artículo 1: Lidiando con las tareas escolares durante el confinamiento: validación de un cuestionario 47

5.2. Artículo 2: Tareas escolares en tiempos de confinamiento Covid-19. Percepción familiar en función de las variables escolares 49

5.3. Artículo 3: Influencia del contexto escolar en las tareas para realizar en casa durante la covid-19: percepción familiar 51

5.4. Artículo 4: Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico 53

5.5. Artículo 5: Tareas escolares y necesidades especiales de apoyo educativo en el confinamiento....55

5.6. Artículo 6: La percepción de las familias acerca de las tareas digitales....57

5.7. Artículo 7: Percepción familiar de las tareas escolares en función del agente responsable 59

5.8. Artículo 8: Tareas escolares en pandemia. Percepción parental de los cambios asociados a la digitalización de la educación 62

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES 65

7. LIMITACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS....70

8. IMPLICACIÓN Y APLICACIÓN EDUCATIVA 71

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS....73

ANEXO I. RESOLUCIÓN DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO PARA LA PRESENTACIÓN DE TESIS POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES 90

ANEXO II. INFORME FAVORABLE DEL CUESTIONARIO DE LA COMISIÓN DE ÉTICA E INVESTIGACIÓN 94

ANEXO III. CUESTIONARIO....96

RESUMEN

Los deberes escolares se erigen como uno de los debates vivos y nunca cerrados dentro del sistema educativo, pues su presencia sumerge a las familias a ser parte y presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. La situación vivida por el confinamiento debido a la Covid-19 supuso que el espacio educativo principal se situara en el hogar, provocando un aumento de las obligaciones familiares. En este sentido, con esta investigación se pretende dar voz a las familias para extraer cómo vivieron su implicación en los deberes escolares en base a seis dimensiones: la organización de los deberes, las competencias de sus hijos e hijas para hacer frente a los mismos, los beneficios percibidos, el desgaste emocional, la atención recibida por parte de las instituciones y los cambios producidos por el confinamiento en comparación con una situación de normalidad. A este respecto, en base a los datos analizados con el cuestionario realizado y difundido a nivel nacional con una muestra de 1787 familias, hemos ido publicando una serie de artículos que nos han permitido responder a cuestiones de cómo perciben las familias las diferentes dimensiones estudiadas en relación a variables escolares como el rendimiento académico, el tipo de centro, la etapa educativa y la presencia de necesidades específicas de apoyo educativo y según las variables personales como el agente que acompaña en la ayuda con los deberes escolares, la nacionalidad de las familias y el nivel educativo de los progenitores. En general, se han extraído los siguientes resultados: las familias percibieron un aumento en la cantidad de deberes y de dificultad de las mismos, con mayor presencia de tareas digitales, siendo esta la tipología más marcada junto con los deberes de realización individual. Esa percepción aumentaba cuando los hijos e hijas presentaban un menor rendimiento académico, presentaban necesidades específicas de apoyo educativo o cuando el nivel educativo era mayor. Al igual que ocurría con los beneficios, las competencias y el desgaste emocional. Solo la dimensión cambios antes y durante el confinamiento reportó datos significativos con la presencia de necesidad específicas de apoyo educativo. En función de las variables familiares, se encontró que el agente de apoyo principal era la madre, que existen diferencias según la nacionalidad y el nivel de estudios en como perciben los beneficios, las competencias el nivel de apoyo recibido por las instituciones escolares y los cambios ocurridos durante el confinamiento. Este trabajo permite concluir que el confinamiento supuso una etapa de cambio crucial en la percepción de los deberes por parte de los progenitores, traduciéndose en una mayor implicación, falta de asesoramiento por parte de los docentes del centro escolar, desamparo y sentimiento de incapacidad para poder abordar un acompañamiento eficaz a la digitalización de la educación escolar que experimentaron sus hijos e hijas.

Palabras clave: *acompañamiento educativo, confinamiento Covid-19, deberes escolares, implicación familiar, relación familia-escuela.*

ABSTRACT

School homework remains a contentious and ongoing debate within the education system, as its presence immerses families in the teaching-learning process of students. The confinement situation due to COVID-19 shifted the primary educational space to the home, increasing family obligations. This research aims to give voice to families to understand their involvement in school homework based on six dimensions: the organization of homework, their children's competencies to tackle it, perceived benefits, emotional strain, support received from institutions, and changes due to confinement compared to a normal situation. In this regard, based on data analyzed from a nationwide questionnaire with a sample of 1,787 families, we have published a series of articles that have allowed us to address how families perceive the different dimensions studied concerning school variables such as academic performance, type of school, educational stage, and the presence of specific educational support needs, as well as personal variables such as the agent accompanying the child in doing homework, family nationality, and the educational level of the parents. Generally, the following results were obtained: families perceived an increase in the amount and difficulty of homework, with a greater presence of digital tasks, marked by individual homework. This perception intensified when children had lower academic performance, had specific educational support needs, or were at higher educational levels. Similar patterns were observed for perceived benefits, competencies, and emotional strain. Only the dimension of changes before and during confinement showed significant data with the presence of specific educational support needs. In terms of family variables, it was found that the main support agent was the mother, with differences in perception of benefits, competencies, the level of support received from educational institutions, and changes during confinement according to nationality and educational level of parents. This work concludes that confinement marked a crucial change in parents' perception of homework, leading to greater involvement, lack of guidance from school teachers, feelings of abandonment, and incapacity to effectively support the digitalization of their children's education.

Key words: *COVID-19 lockdown, educational support, family involvement, family-school relationship, homework.*

1. INTRODUCCIÓN

La Tesis Doctoral que aquí se presenta, tiene por título "Percepción familiar de las tareas para casa durante el confinamiento por la Covid-19. Un estudio nacional", y su objetivo principal conocer en qué medida afectaron los deberes escolares en los hogares españoles durante la pandemia por la Covid-19 según la perspectiva familiar. De forma más específica se quería conocer cómo cambiaron estos en un estadio diferente y peculiar a cómo estos se desarrollaban antes de que ocurriera este fenómeno, en cuanto a la organización de los mismos, a los beneficios aportados, a las competencias del alumnado para hacer frente a las tareas para casa, el desgaste emocional producido en las familias y la atención recibida por las instituciones y el profesorado durante la situación de confinamiento.

Este trabajo se encuadra dentro del programa de Doctorado en Educación en la línea de investigación "Políticas, prácticas y evaluación en contextos formativos y socioeducativos", bajo la dirección y tutela de la Doctora Dña. M.ª Ángeles Hernández Prados, del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Esta tesis cumple con los requisitos que se establecen para su presentación como tesis por compendio de publicaciones según lo establecido bajo la evaluación realizada por la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Educación y el visto bueno de la Escuela Internacional de Doctorado (Anexo I), y a lo que se dicta en el punto 1 del artículo 20 del Reglamento que regula las enseñanzas oficiales de doctorado de la Universidad de Murcia:

> Pueden optar por presentar su tesis en la modalidad de compendio de publicaciones los doctorandos que, en el período que media entre el aval de su plan de investigación con arreglo al artículo 11.6 del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, y la presentación de su tesis y con la autorización expresa de su director o codirectores de tesis, tengan publicados o aceptados un número mínimo de tres trabajos en revistas indizadas en bases de datos internacionales de reconocido prestigio o en revistas científicas o libros editados de importancia justificada, según los indicios de calidad establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para cada una de las cinco ramas del conocimiento en la evaluación de la actividad investigadora. Dichos trabajos han de tener valor científico por sí y, al tiempo, han de configurar una unidad científica.

De este modo, el conjunto de ocho publicaciones que configuran esta tesis doctoral por compendio y de las cuales se detalla la información precisa de la mismas en el apartado cinco de este documento, son las siguientes:

1. Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. A., y Álvarez-Muñoz, J. S (2023). Lidiando con las tareas escolares durante el confinamiento: validación de un cuestionario. *Brazilian Journal of Development*, *9*(10), 28466–28486. https://doi.org/10.34117/bjdv9n10-066
2. Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. A., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Tareas escolares en tiempos de confinamiento Covid-19. Percepción familiar en función de las variables escolares. *RIE. Revista de Investigación Educativa, 41*(1), 281-29. https://doi.org/10.6018/rie.520951
3. Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. A., y Gil-Noguera, J. A. (2023). Influencia del contexto escolar en las tareas para realizar en casa durante la covid-19: percepción familiar. *Educar, 59*(1), 197-21. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1599
4. Hernández-Prados, M. A., Álvarez-Muñoz, J. S., y Gil-Noguera, J. A. (2023). Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico. *Aula Abierta*, *52*(3), 261–269. https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.261-269
5. Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. A., y Gil-Noguera, J. A. (2024). Tareas escolares y necesidades especiales de apoyo educativo en el confinamiento. *Revista Complutense de Educación, 35*(2), 415-428. https://dx.doi.org/10.5209/rced.85694
6. Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., y Gil-Noguera, J. A. (2024). La percepción de las familias acerca de las tareas digitales. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, *69*, 35–62. https://doi.org/10.12795/pixelbit.96850
7. Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. A., y Gil-Noguera, J. A. (2023). Percepción familiar de las tareas escolares en función del agente responsable. *Revista De Educación*, *401*(1), 1-26. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-581
8. 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

Las diferentes publicaciones conforman una unidad de investigación en sí, donde se entiende la percepción familiar de las tareas para casa desde diferentes puntos de vista presentando una forma de entender cómo las familias vivieron este hecho educativo durante el confinamiento por la Covid-19 y su contraposición a una etapa de normalidad. Arrojando, de este modo, luz a diferentes cuestiones que el sistema educativo tiene que mejorar con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y su afectación dentro del núcleo familiar.

2. MARCO TEÓRICO DE LA IMPLICACIÓN FAMILIAR EN LOS DEBERES ESCOLARES

2.1. Contextualización de la situación Covid-19 y sus implicaciones educativas

La segunda década del nuevo milenio estuvo marcada por la pandemia de Covid-19, que comenzó con los primeros casos identificados en China en diciembre de 2019, extendiéndose globalmente y siendo declarada como pandemia por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo de 2020 (Ferrer, 2020). Este evento transformó radicalmente la vida social al imponer medidas de confinamiento en múltiples países y redefinir los espacios convivenciales, con repercusiones psicosociales significativas debido a la adaptación a un estilo de vida no presencial y los efectos del aislamiento, lo que desestabilizó el sistema de bienestar al carecer de los mecanismos necesarios para hacer frente a esta situación (Cotino-Hueso, 2020; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021; Vázquez-Soto et al., 2020).

Los reajustes para adaptarse y ser funcionales en una sociedad no presencial y las connotaciones intrínsecas asociadas a periodos de aislamiento derivaron en numerosas consecuencias psicosociales como ansiedad, soledad, irritabilidad, depresión, apatía-desmotivación, entre otros aspectos (Mazza et al., 2021; Prikhidko et al., 2020). 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). Sin lugar a dudas nos encontramos ante uno de los hitos sanitarios y sociales más relevantes de lo vivido en este siglo. 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. La pandemia del Covid-19 ha puesto de manifiesto la vulnerabilidad humana, a menudo pasada por alto en una sociedad hedonista y autónoma, destacando así un aspecto esencial de nuestra naturaleza que impacta en nuestras acciones presentes y futuras en todos los niveles de la vida humana (Casas-Martínez, 2020). Nos recuerda la imposibilidad de protegernos completamente mediante la predicción y el control, evidenciando que las ciencias y tecnologías, aunque beneméritas, no pueden predecir con certeza ni controlarlo todo, y que nuestras acciones deben guiarse por la fidelidad a nuestra vocación personal a través del desarrollo de un carácter virtuoso (Marcos, 2020).

Sin menospreciar los impactos de la pandemia, especialmente durante el confinamiento, que han sido ampliamente discutidos por otros autores (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021; Hurtado, 2020; Jiménez, 2020; Palomo et al., 2022), es importante destacar que, aunque los cambios afectaron a todas las

esferas de la sociedad, las instituciones educativas resultaron altamente damnificadas. Con el escenario educativo que trajo consigo la pandemia por la Covid-19 se puso de relieve una serie de deficiencias del sistema educativo. Entre ellas hay que destacar la educación a distancia como punto principal (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020), que acarreó una nueva forma de visualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El sistema educativo español, caracterizado por su enfoque presencial, enfrentó grandes desafíos al virtualizarse durante el confinamiento, lo que requería una mayor implicación familiar debido a las limitaciones para la educación "on streaming" desde plataformas digitales (Hernández-Prados et al., 2024; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021). Sin embargo, por un lado, se evidenció que un gran porcentaje del profesorado no presentaba conocimientos suficientes para llevar a cabo una educación a distancia de calidad mediada por la tecnología educativa (Espejo-Villar et al., 2022; Pérez-Escoda et al., 2016). Por otro lado, las familias y el alumnado se encontraban, en muchas ocasiones, con falta de recursos en los hogares o, simplemente, por la deficiente conexión a internet y, por supuesto, por la falta de conocimiento en su uso (Hernández-Prados et al., 2024; Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020).

Durante el confinamiento, el derecho a la educación se pudo preservar principalmente gracias a Internet, imponiendo la enseñanza digital que llevaban años reclamando los defensores de la tecnología educativa, lo que permitió orquestar, en pocos días, un sistema alternativo de aprendizaje a distancia (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020; Cotino-Hueso, 2020; Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020). En este sentido, y centrándonos en el tema de las tareas para casa, el profesorado tuvo que realizar adaptaciones en la forma en la que se mandaban estas para que pudieran realizarse de forma independiente por el alumnado, con un mayor peso para las familias. De hecho, este fenómeno generó un creciente interés en diversas áreas de investigación, incluyendo la relación entre familia y escuela durante el confinamiento (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021).

Pero para compensar la no presencialidad de la educación escolar durante el confinamiento, se produjo un aumento significativo en la cantidad y el tiempo dedicado a las tareas escolares, impulsado en parte por la falta de coordinación docente y el recurso a las tecnologías como puente para su intercambio, generando críticas centradas en la cantidad más que en la calidad, así como en los aspectos de evaluación (Feito-Alonso, 2020; Jiménez, 2020; Varela et al., 2021). Además, se observó una intensificación de los deberes digitales, con la transición de los materiales tradicionales a recursos en línea como libros interactivos y plataformas como Youtube, Skype y visitas virtuales por Internet, en comparación con la situación previa al cierre forzoso de las escuelas, y la merma en la realización de deberes grupales, que fomentan la socialización entre compañeros debido a la distancia social impuesta por la pandemia (Amzalag, 2021; Hallatt et al., 2017). En

cualquier caso, los deberes, cuando son mecánicos y excesivos, generan desinterés y dificultades de aprendizaje, acentuando las disparidades entre estudiantes y deteriorando las relaciones familiares (Bailén y Polo, 2016; Chao-Rebolledo, 2022; Díaz-Masmuta y Vargas-Rosero, 2022; Kohn, 2013), por lo que se recomienda, ante el fuerte impacto emocional de la pandemia, priorizar los contenidos y dosificar las tareas (Hurtado, 2020). De hecho, durante el confinamiento casi un tercio de la población experimentó dificultades para realizar el seguimiento educativo desde casa (Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020).

Ahora bien, por mucho poder de motivación que se atribuya a las TIC, lo que no funciona para el alumnado común difícilmente lo hará con los niños y niñas con mayores dificultades y necesidades (Jiménez, 2020). La pandemia del Covid-19 ha tenido un fuerte impacto en los alumnos con discapacidad, agravando su situación ya vulnerable y marginada en varios entornos educativos. La transición abrupta a la educación a distancia ha dejado a muchos de estos estudiantes desatendidos, incapaces de participar plenamente debido a la falta de adaptación de los recursos educativos a sus necesidades específicas. Como resultado, han sido excluidos y marginados del sistema educativo, lo que agrava aún más su situación de exclusión social y académica (Asbury et al., 2020). Este impacto ha llevado a cuestionar el marco legal progresista para la inclusión escolar, ya que queda en entredicho su capacidad para garantizar una educación equitativa y accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades y necesidades (Colombo y Santagati, 2022). En resumen, la pandemia ha exacerbado las desigualdades educativas existentes para los alumnos con discapacidad, evidenciando la urgente necesidad de mejorar y fortalecer los sistemas educativos para garantizar una educación inclusiva e igualitaria para todos.

La urgente adaptación de los sistemas educativos a la digitalización ha planteado desafíos significativos, dando respuesta a diversas dificultades, pero generando otras, como la relegación de las necesidades familiares especialmente en la realización de deberes escolares, debido a la atención prioritaria al currículo (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021). El impacto del Covid-19 y los deberes escolares en la familia ha sido multifacético, afectando tanto la estabilidad emocional como la dinámica familiar y educativa (Gil-Noguera et al., 2023a). La falta de docentes presenciales ha llevado a las familias a tener un papel más activo en el apoyo de las tareas escolares, a pesar de su desconocimiento sobre los objetivos y procesos de evaluación de los centros educativos, lo que ha aumentado el sentimiento de impotencia, especialmente en familias con menor nivel educativo (García-Fernández et al., 2020; Hortigüela-Alcalá et al., 2020; Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020; Valle et al., 2015; Varela et al., 2021; Vázquez-Soto et al., 2020). El exceso de deberes escolares, junto a la falta de adaptación de los espacios convencionales para integrar las nuevas funciones, dificultó aún más la conciliación familiar y educativa, aumentó los conflictos, la ansiedad y el

desgaste familiar (Mazza et al., 2021; Prikhidko et al., 2020; Sánchez-Lissen, 2015). Otro aspecto a tener en cuenta fue la falta de acceso a la tecnología durante el confinamiento, ya que un hogar sin acceso implica una menor educación, así como la necesaria capacitación y acompañamiento, que permita compensar las desigualdades socioeducativas acrecentadas por la pandemia que, además de la enfermedad, trajo hambre, incertidumbre y miedo (Anderson y Perrin, 2018; Jiménez, 2020). Todo ello destaca la importancia de priorizar la pedagogía del cuidado sobre la del conocimiento (Chao-Rebolledo, 2022) y la necesidad de aumentar el apoyo y la atención familiar por parte de los centros educativos, así como de una mayor implicación del profesorado en la atención tutorial con enfoques participativos e inclusivos (Bellido, 2021).

2.2. Bases teóricas de la participación e implicación familiar

Partimos de la premisa de que la participación familiar es un constructo educativo complejo, multidimensional y poliédrico, ya que no solo abarca una diversidad de aspectos que inciden en la misma, sino que además puede ser analizado y desarrollado desde diferentes enfoques y desde distintas miradas de los docentes, familias y alumnado, principalmente. Nos encontramos, según García-Sanz et al. (2016), ante un tema educativo complejo que suscita múltiples interrogantes, que deberían ser abordados desde una perspectiva interdisciplinar, si se persigue como finalidad educativa conseguir instaurar una cultura participativa en los centros escolares. Para ello, "es preciso optimizar la organización y funcionamiento del sistema educativo, mejorando las actitudes, prácticas e interacciones creadas por ambas partes" (Valanzuela y Sales, 2016, p.73).

Aunque existen distintas miradas de una misma realidad, todas ellas confluyen en la necesidad de fomentar la participación familiar como algo deseable que contribuye a la mejora de la calidad educativa y garantiza las expectativas de éxito académico en los menores. Son muchos los beneficios que se le atribuyen a todos los agentes implicados (Sánchez-Nuñez y García-Guzmán, 2009), como índice de calidad para el sistema educativo y el desempeño de las escuelas (Galián y Hernández-Prados, 2024), para la mejora del rendimiento académico (Parra et al., 2015; Valle et al., 2016), para el desarrollo y el aprendizaje del alumnado, sobre todo en edades más tempranas (Razeto, 2016), en la mejora de la atención a las necesidades educativas individuales y de atención a la diversidad (Calvo et al., 2016), entre otros, por lo que pedagógicamente queda sobradamente justificada su deseabilidad en el contexto escolar.

Lamentablemente, los innumerables beneficios que se le atribuyen, así como el interés y relevancia que se otorga a la participación familiar desde los organismos e instituciones educativas, no son argumentos

suficientes para garantizar la implantación de una cultura participativa, que incremente los niveles de colaboración de las familias. ¿Qué está sucediendo? ¿Qué está obstaculizando que la participación de las familias se haga realidad? Las dificultades para el desarrollo de una cultura participativa en el contexto educativo incluyen el individualismo, la falta de pertenencia comunitaria y la falta de formación e información, así como la falta de tiempo para la participación familiar y las necesidades del alumnado, entre otras (Jiménez, 2008; Martínez, 2004; Rivera y Milicic, 2006; Walther, 2013), lo que resulta muy característico de aquellas familias que delegan la educación a la escuela y de docentes reacios a la colaboración, siendo crucial una actitud abierta y colaborativa para una participación efectiva. Cabe señalar que las familias delegan cada vez más su responsabilidad educativa en los centros escolares, lo cual es insuficiente, ya que el desarrollo de los menores requiere no sólo de conocimientos, sino también de esfuerzo, dedicación, pasión y, por supuesto, de apoyo familiar (Blaya-Delgado y Hernández-Prados, 2016; Bolívar, 2006; Hernández-Prados, 2022).

El riesgo de una generalización ha llevado a los docentes a infravalorar la participación de las familias, entrando en una desmotivación que frena cualquier intento de promover iniciativas de trabajo colaborativo, mostrando una actitud de no acogida que es fácilmente percibida por las familias, especialmente en aquellas que se encuentran en estado de vulnerabilidad (Quintas-Quintas, 2022). En este sentido, los docentes deben desarrollar habilidades de colaboración mediante formación continua para evitar imponer sus propios intereses y juzgar rápidamente a las familias como irresponsables debido a la falta de conocimiento sobre sus desafíos y temores (Amatea et al., 2012; Monceau, 2014). Se debe romper el muro prejuicioso que mete a todas las familias en la categoría de desinterés hacia lo educativo o intrusas de labor docente, para establecer relaciones de comunicación positiva desde la corresponsabilidad educativa. Como ya se expuso en otra ocasión, se trata de generar "espacios dialógicos de comunicación positiva desde los que romper los muros y prejuicios que obstaculizan la colaboración, y promover un cambio de mirada de unos a otros que favorezca el reconocimiento y entendimiento mutuo" (Hernández-Prados et al., 2019, p.64)

Finalmente, la diversidad de la participación lleva a que algunas familias creen que su participación escolar se limita a la elección del centro, seguimiento de su escolaridad, supervisión y ayuda con los deberes, interés por las calificaciones; otras consideran la participación como la asistencia a reuniones y actividades convocadas por el centro, y un número más reducido de familias cree que deben implicarse en la gestión del centro (Belmonte et al., 2020; Llevot y Bernad, 2015). No cabe duda de que nos encontramos ante un concepto complejo, que ha estado presente en la investigación educativa tradicionalmente, y continúa

estando vigente en la actualidad, y sobre el que inciden distintas variables sociodemográficas y contextuales, por lo que la delimitación conceptual no es una cuestión caprichosa, así como el conocimiento de los distintos modelos teóricos desde los que se da explicación a esta realidad.

2.2.1. Aproximación conceptual a la participación e implicación familiar

La relevancia pedagógica de este constructo es tal, que ha sido abordado desde diferentes miradas. De este modo, se muestra a continuación, por un lado, cómo se percibe la participación familiar en el contexto educativo desde diferentes enfoques disciplinares (antropológico, ético-moral, político...), y por otro, la delimitación conceptual a partir de las definiciones recabadas en la revisión bibliográfica realizada. Así pues, en lo que respecta a las premisas teóricas que sustentan el concepto de participación familiar, resulta pertinente arrancar por las bases antropológicas que contemplan la participación como un rasgo distintivo de la humanidad. Pero al mismo tiempo, no podemos entender esta forma de participación como un todo donde la persona pierde su propia esencia, pues el sujeto actúa junto con otros y aporta a la comunidad según sus posibilidades para llegar a lograr una plena realización individual y colectiva (Bernal-Guerrero, 1995). El ser humano como ser inacabado y social, está necesitado de la interacción con el otro. Según Aristóteles, la participación en la vida política y la preocupación por los asuntos comunes son fundamentales para la humanización del hombre ya que, sin ello, queda incompleto y no desarrolla plenamente sus capacidades, especialmente el intelecto, que debe servir a la comunidad, siendo en ella donde crece y se hace más humano (Zeballos-Velarde, 2021). En definitiva, se "subraya la necesidad de completitud de un sujeto que inicialmente está inmaduro, inacabado, pero es flexible y abierto a los cambios, capaz de construir aprendizaje sobre su propio andamiaje" (Ballesteros-Aguayo y Nogales-Bocio, 2021, p.1858).

Moralmente existe la responsabilidad parental de atender la vulnerabilidad de las nuevas generaciones, realizando un acompañamiento vital. Al respecto, el avance social ha implicado un aumento en la dificultad en esa responsabilidad parental, pues los riesgos son mayores, el mundo digital aporta nuevos desafíos educativos intrafamiliares y escolares (Suárez-Fernández, 2022). Ese cambio producido implica que, para educar con autonomía moral, se debe hacer de una forma contextualizada, y así se recoge en los fundamentos de la ética levinasiana, donde se dice que existe una relación de interdependencia con el otro, y la búsqueda de la autonomía moral sólo es posible en la acogida del otro singular, diferente, histórico y contextualizado (Ortega-Ruiz, 2023), haciéndose más evidente en el ámbito familiar (Hernández-Prados, 2022). Los docentes, desde la pedagogía de la alteridad fundamentada en Levinas, deben integrar a las

familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje como respuesta a la vulnerabilidad de los menores y de sus progenitores. Según Osuna et al. (2016), la transferencia de la Pedagogía de la Alteridad en los centros educativos se desglosa en categorías que delinean el perfil deseable del profesor, las características del estudiante, la función de la escuela y el papel de la familia, abordando aspectos como cualidades personales del docente, la participación activa del estudiante, la responsabilidad de la escuela como agente educativo y el impacto de la familia en el éxito escolar de los hijos. Este enfoque busca establecer relaciones educativas significativas, evitando la educación vacía o manipuladora.

Otro de los enfoques teóricos que fundamentan la urgente necesidad de incentivar la participación familiar en los centros educativos es: la educación inclusiva. Las familias desempeñan un papel crucial en la transformación de sistemas educativos hacia la inclusión, justificando su participación como un derecho de todo el alumnado y mostrando, a través de experiencias de centros escolares inclusivos, los beneficios y el tipo de participación necesaria para alinear valores declarados con acciones concretas en los entornos educativos (Simón-Rueda y Barrios-Fernández, 2019). Ahora bien, hablar de inclusión no es solo atender o dar voz a la diversidad, sino más bien reconocer el derecho que tienen todas las personas que integran la comunidad educativa del centro. La inclusión de los padres en la educación es necesaria y crucial para el éxito académico de los niños, sus actitudes hacia la escuela y sus expectativas, independientemente del nivel educativo que tengan las familias. Pero, actualmente, esto ya es insuficiente, lo cual impide apoyar adecuadamente a los jóvenes con problemas académicos (Epstein y Dauber, 2013; Heredia y Suárez, 2019).

Las instituciones educativas, en la actualidad, tienen el gran reto y el deber de incluir a todo el alumnado y a sus respectivas familias, sin tener en cuenta su identidad sexual o de género, su procedencia y cultura, sus capacidades o a cualquier otro colectivo marginado, como así se establece en el objetivo cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda de la UNESCO 2030 (Naciones Unidas, 2015). Por tanto, es necesario entender que el derecho a la educación requiere desarrollar, en las personas a las que se atiende, un mayor sentimiento de pertenencia y motivarlos a ser partícipes activos de los centros educativos. De esta forma, podemos generar personas tolerantes, que enriquecen un sistema social que es capaz de incluir y no de segregar. La relación con las familias en centros inclusivos se caracteriza por una cultura escolar acogedora y atenta a la diversidad, un liderazgo fuerte y claro sobre la educación inclusiva, una relación fundamentada en la confianza, y la generación de oportunidades diversas y bidireccionales para la participación de las familias (Simón-Rueda y Barrios-Fernández, 2019). Dar voz a las familias en los centros

educativos supone caminar en la dirección de su democratización, lo que enlaza con el derecho y deber de la participación, como seña de identidad de la ciudadanía.

Hablar de democratización en la educación implica preparar a ciudadanos capaces de participar activamente en una sociedad democrática, enseñarles el valor de dicha participación y gestionar las escuelas de manera particpativa, centrándose en cómo se gobiernan y organizan las responsabilidades de los distintos agentes educativos (Calamandrei, 2015; Galián, 2021). De hecho, "es indudable que la cultura política y la participación son un recurso del que no puede prescindir el sistema político y social" (Muñoz, 1998, p.3). En este sentido, desde el enfoque pedagógico de educación para la ciudadanía, la participación es un derecho. Así, se señala expresamente en la Constitución española el derecho a participar en las programaciones de enseñanza y al control y gestión de los centros donde se garantice el pluralismo y el poder desarrollar la libertad de conciencia en aras de la igualdad (Leturia-Navaroa, 2007). Y aquí recae la responsabilidad que tienen los docentes para preparar a los estudiantes a ser partícipes de una sociedad democrática, no sólo en lo que se rige en una materia propia de educación para la ciudadanía, sino en todos los aspectos vitales (Cuenca y Martín, 2009; Galián, 2021). Esto excede también en el acceso a las familias a participar en la escuela y formar una unidad de acción para preparar a personas a que forman parte activa de una sociedad plural.

Ahora bien, hay estudios que sostienen que la condición de derecho es deseable, pero no es suficiente para garantizar la participación de la ciudadanía en la sociedad, ni de las familias en los centros educativos. La relación familia-escuela, que nació naturalmente para atender una necesidad de las familias, se ha institucionalizado con los años, contemplada normativamente y representada en los Consejos Escolares. Desarrollar una forma institucionalizada de participación hace crear un vínculo más fuerte en las relaciones lo que provoca que los implicados tengan un espacio democrático de acción, permitiendo, de este modo, proporcionar cambios relevantes en la escuela donde se atiende a las necesidades individuales y colectivas (Martínez-Sánchez, 2013), pero la aceleración del mundo moderno con sus retos sociales y educativos, mediados, principalmente, por las tecnologías, repercute en buscar nuevas formas de participación más amplias y variadas (Aguilar-Ramos y Leiva-Olivencia, 2012). Todo ello, unido a la desestructuración de las redes sociales tradicionales que garantizan la construcción de la ciudadanía basada en la participación social y los deberes y derechos individuales (Ávila-Hernández, et al., 2022), no hace más que evidenciar la necesidad de renovar este constructo, así como de seguir investigando en otras direcciones.

Por lo comentado anteriormente, en lo que respecta al análisis de las definiciones que han sido registradas durante el presente estudio, se puede afirmar, haciendo eco de las palabras de Galián y Hernández-Prados (2024) que se trata de un concepto difícil de delimitar, y que el análisis de las diferentes definiciones han esclarecido que es un término cambiante muy relacionado al contexto social y político, con esencia democrática que adolece al compromiso activo y a la resolución de conflictos. En este sentido, el concepto de participación educativa familiar se ha ido enriqueciendo con el paso del tiempo, desde un enfoque meramente superficial, como tener a las familias informadas, al de ser parte activa del centro (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021). Se puede entender la participación como el conjunto de acciones que realizan de forma colaborativa familias y miembros del centro educativo para intervenir e implicarse de forma activa y democrática en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la vida del centro educativo, en relación a la planificación, las actuaciones y la evaluación, llegando a crear una esfera de confianza entre los miembros de la comunidad educativa (Rodríguez-Triana y Suárez-Ortiz, 2019; Santos-Guerra, 1999). Por todo ello se hace necesario contemplar la relación bidireccional que existe entre participación e implicación familiar.

Si de una forma crítica vamos un poco más allá de una definición encorsetada y literal, podemos comprobar que son múltiples las ocasiones en las que participación e implicación familiar se tratan como sinónimos, tal y como exponen Aguiar-Aguiar et al. (2020, p.123) "para la comunidad científica internacional, el término participación familiar, es abordado en un sentido moderno como sinónimo de implicación parental que puede manifestarse de distintas maneras y ejercerse con diferente intensidad". Sin embargo, se trata de un error muy habitual. La implicación en el hogar de las familias tiene identidad por sí misma, ya que abarca infinidad de aspectos referidos a la educación familiar y, a la vez, forma parte, ya que se trata de una dimensión más contemplada en múltiples modelos de la participación familiar en los centros educativos. En este sentido, es necesario delimitar que el acompañamiento que realizan los padres en el hogar es un tipo de implicación directa y una forma de materializar un tipo de participación teniendo en cuenta su carácter multidimensional (Hernández-Prados et al., 2016; Gomariz-Vicente et al., 2019). De este modo, nos encontramos que el término implicación familiar evidencia el potencial educativo de estos contextos, pues desempeñan funciones esenciales que ninguna otra institución puede aglutinar simultáneamente, regulando la conducta sexual, la reproducción, los comportamientos económicos, la educación de los hijos, y los afectos, siendo fundamental para el progreso individual y social y adaptándose a cambios estructurales. En este sentido,

> el poder de socialización que la familia ejerce sobre sus miembros, el valor que se le atribuye pareciera superponerse al del individuo cuando se piensa en la sociedad. De tal forma, el apoyo, la educación,

> el afecto y las reglas son prácticas que provienen de la familia y, una vez aprendidas, se reproducen en la sociedad (Ávila-Hernández, et al., 2022, p.385).

Tras realizar un análisis sistemático, comprobamos que no existe un constructo puro que defina la implicación familiar, puesto que es un concepto difícil de delimitar, pero la revisión de la literatura académica establece que la implicación educativa familiar supone involucrarse de forma activa en la vida del centro y en el hogar llegando a producir un mejor desarrollo personal y cognitivo en el alumnado (Alonso-Carmona, 2014). En este sentido, Hernández-Prados, García-Sanz et al. (2023), basados en las definiciones aportadas por Boonk et al. (2018) y Keynes (2023) sobre implicación en el hogar, establecen que implicarse supone promover y fomentar el aprendizaje desarrollando una mayor comunicación familiar, aumento de la lectura en casa, la aceptación de normas, la participación en actividades del centro y educativas, así como el apoyo en las tareas escolares, entre otras. A esto a añadimos lo que asegura Pazos-Jiménez (2015) cuando dice que para que las familias sean participes de las dinámicas educativas es necesario que exista un compromiso democrático de implicación en la vida del centro y en los quehaceres que del contexto educativo subyacen. En relación al hecho que nos atañe sobre el tema de estudio, el de los deberes escolares, no podemos dejar de lado el papel fundamental que juegan estos. De este modo, si algo mantiene con vida en el día a día la relación de las familias con la educación de sus hijos e hijas son las tareas escolares. Este tipo de participación individualizada se focaliza en un objetivo principal, la mejora del rendimiento académico del alumnado (Issó et al., 2019).

Tras el análisis expuesto, se puede confirmar la complejidad de este constructo señalado por otros autores previamente (Castro et al., 2014; Gomariz-Vicente et al., 2019), pero también el hecho de que "la participación es considerada, desde hace décadas, como un factor de calidad educativa" (Aguiar-Aguiar et al., 2020, p. 123), y, por ende, la implicación familiar también. Así, podemos asegurar que, la participación familiar activa y democrática en la vida de los centros educativos y la implicación directa en el hogar, son un predictor de un buen rendimiento académico, de una mejora de la persona en los planos individual y social y, por tanto, de un mayor éxito socioeducativo del alumnado como punto fundamental de la finalidad educativa.

2.2.2. Modelos educativos de la participación familiar y deberes escolares

La implicación familiar en las tareas para casa ha suscitado tanto interés en los últimos años que ha sido un fenómeno objeto de estudio por su repercusión social debido a que involucran al alumnado, al profesorado

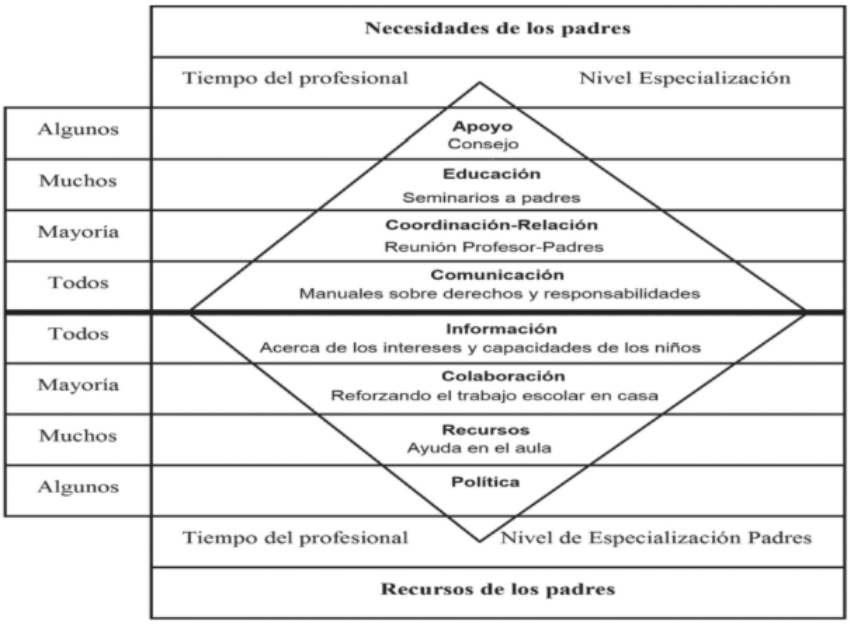
y, por supuesto, a las familias (Suárez et al., 2014). Tanto ha sido así que, en el campo de la investigación educativa, se han creado varios postulados y modelos (Álvarez-Blanco, 2019). Esto nos permite delimitar la complejidad de los constructos y obtener una explicación de cómo se desarrollan los fenómenos multidimensionales de participación e implicación familiar en los centros y, más concretamente, en las tareas escolares. A este respecto, vamos a destacar, por un lado, los modelos de participación familiar donde se incluyen los deberes escolares como una práctica imprescindible de participación y, por otro lado, describiremos los modelos que tratan de forma específica los deberes escolares y que manifiesta la importancia del papel que juega la implicación familiar en el desarrollo de los mismos.

Con respecto a los modelos de participación familiar nos encontramos, en primer lugar, el de Hornby (1990, como se citó en Álvarez, 2019), que presenta el denominado *Modelo Bipiramidal Jerarquizado* (Figura 1) conformado, principalmente, por dos pirámides y parte de la premisa de que es importante contemplar tanto las contribuciones de la familia como sus necesidades en la participación. Ambas pirámides forman un conjunto de ocho maneras de implicarse por parte de las familias. En este postulado se hace mención a la colaboración que prestan las familias en la educación de sus hijos, a través del refuerzo del trabajo que se hace desde casa, la cual entiende que es una forma de participación de la mayoría de familias.

De una forma holística, Epstein (1990), presenta el *Modelo de Esferas Superpuestas* (Figura 2), uno de los modelos más influyentes en el panorama educativo. Según el modelo, el alumnado y su proceso de aprendizaje y éxito académico, situado en la parte central, se encuentra influenciado por tres esferas (familia, escuela y comunidad) y las interacciones que de ellas subyacen. Centrándonos en lo referido a las tareas escolares, la ayuda que ofrece la familia en las mismas se encuentra como uno de esos factores influyentes. Epstein et al. (2002) afirma que, aunque no todas las prácticas que implican a las familias influyen en un aumento de resultados educativos del alumnado, posiblemente sí contribuyen al aprendizaje y a la calidad de los programas escolares. No obstante, cuanto mayor sea la colaboración entre las distintas esferas mayor será el éxito escolar.

Figura 1

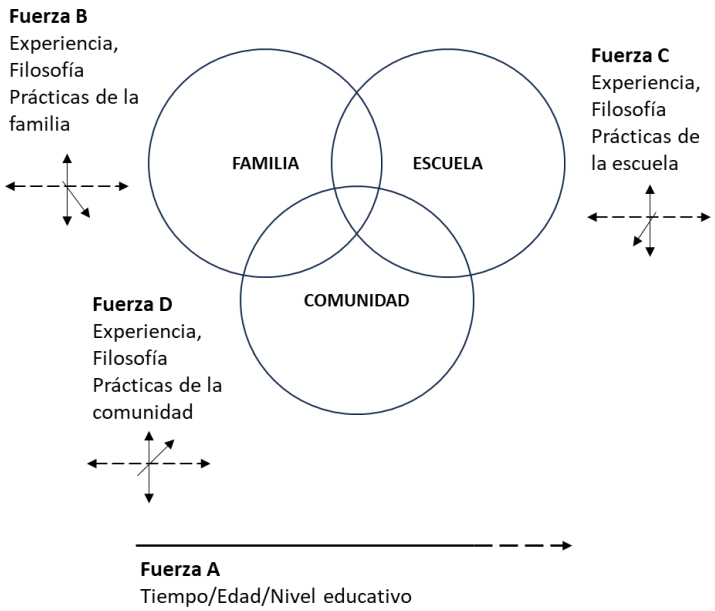
Modelo bipiramidal jerarquizado de Hornby (1990)



Nota. Imagen extraída de Álvarez (2019, p. 26)

Figura 2

Modelo de esferas superpuestas de Epstein (1990)



Nota. Traducción propia a partir del modelo recogido en Epstein et al. (2002, p.117)

Para complementar lo previamente mencionado, el *Modelo causal y específico de implicación parental* de Hoover-Dempsey y Sandler (1995) introduce variables de carácter psicológico. De acuerdo con sus investigaciones, la participación educativa de la familia se produce en función de las creencias sobre los roles y responsabilidades familiares, el sentido de eficacia percibido para contribuir al éxito educativo de sus hijos, y las oportunidades que la escuela brinda para dicha participación. Este modelo se compone de cinco niveles interrelacionados recogidos en la tabla 1.

Tabla 1

Modelo de implicación parental causal y multidimensional de Hoover-Dempsey y Sandler (1995)

NIVEL	ASPECTOS	OPCIONES
Nivel 1	Decisión del padre/madre a implicarse	➔ La construcción de su rol educativo ➔ El sentido de su eficacia para ayudar al hijo/a ➔ Invitación general de la escuela a la implicación ➔ Invitación general del hijo/a a la implicación
Nivel 2	Influencia de las opciones de los padres para la implicación	➔ Habilidades y conocimiento. ➔ Tiempo y energía. ➔ Invitación específica del hijo/a y la escuela.
Nivel 3	Mecanismos de influencia	➔ Modeling-modelado. ➔ Refuerzo. ➔ Instrucción.
Nivel 4	Variables mediadoras	➔ Uso de estrategias apropiadas según el desarrollo del hijo o la hija. ➔ Relación entre la implicación parental y las expectativas escolares.
Nivel 5	Comprobación de los resultados del alumnado	➔ Habilidades y conocimiento. ➔ Autoeficacia para el éxito escolar.

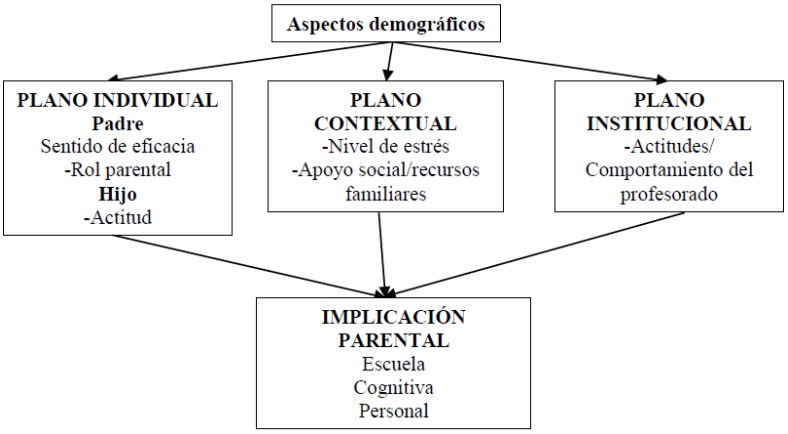
Nota. Modelo teórico del proceso de implicación parental realizado por Hoover-Dempsey y Sandler (1995). Traducido por Intxausti (2010).

Unidos a los modelos de Epstein o al de Hoover-Dempsey y Sandler, Grolnick et al. (1997), establece el *Modelo Motivaciones y de Conceptualización Multidimensional* (Figura 3), que toma en consideración factores intra y extra familiares, los cuales son determinantes en la implicación educativa de las familias, y establece un modelo en el que la implicación en la escuela, cognitiva y personal se relacionan, a su vez, con las características vinculadas al plano individual (creencias que los padres tienen acerca de su rol en el aprendizaje de sus hijos e hijas), contextual (aspectos socio-contextuales de los padres y las madres como la

falta de recursos y un alto nivel de estrés que pueden contribuir a una peor implicación) y el plano institucional (relaciones que suceden entre la escuela y la familia que se ven afectadas por las características institucionales).

Figura 3

Modelo Motivaciones de conceptualización multidimensional de Grolnick et al. (1997)



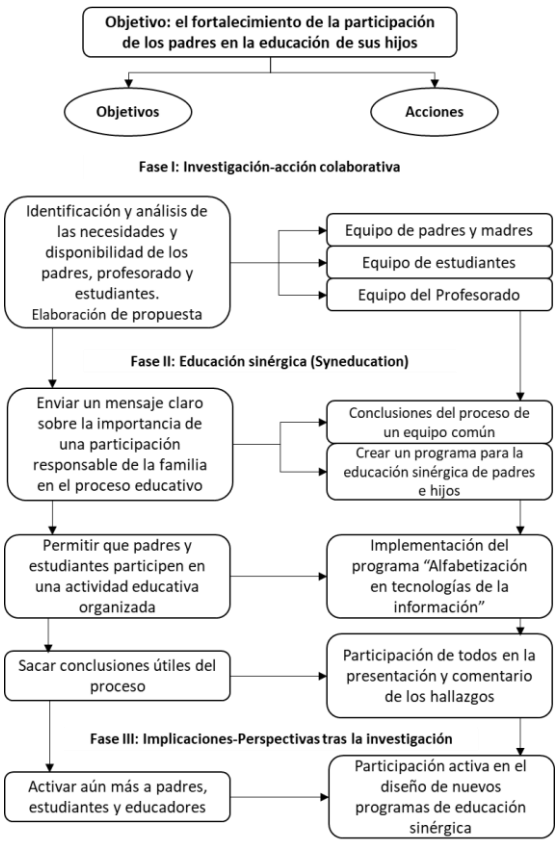
Nota. Traducción realizada del modelo original en Grolnick et al. (1997)

En una situación en la que se espera que exista una garantía exitosa de participación e implicación familiar, Mylonakou y Kekes (2005) crean el *Modelo sinérgico educativo "Syneducation"* (Figura 4), donde priman la colaboración estrecha entre alumnado, familias y profesorado. Una vez estudiadas las necesidades de cada parte se crean propuestas donde se asuma la responsabilidad parental en el acompañamiento de los hijos e hijas en su proceso educativo. Esto se hace posible facilitando un espacio de acción conjunta y democrática de escucha y participación que llevará asociada una evaluación que dará como resultado reacomodar las prácticas en pos de favorecer cada vez más una mejor implicación.

Más cercano en el tiempo, Alonso-Tapia et al. (2013) diseñan el *Modelo de Clima Motivacional de la familia* (Figura 5). En él se tiene en cuenta cuatro acciones importantes que ejercen las familias en la implicación, como los comentarios que realizan sobre el trabajo escolar de sus hijos e hijas, el tiempo que dedican y la ayuda que ofrecen, la organización y estructuración en cuanto a horarios, a la realización de otras actividades y la propia valoración personal que hacen del profesorado, así como las relaciones que establecen con el centro educativo. Estas premisas se desprenden del clima motivacional de la familia influenciado este, a su vez, por las relaciones de afecto en el núcleo familiar, la valoración crítica que se hace de la escuela y las expectativas que se ponen sobre el proceso de aprendizaje de los hijos.

Figura 4

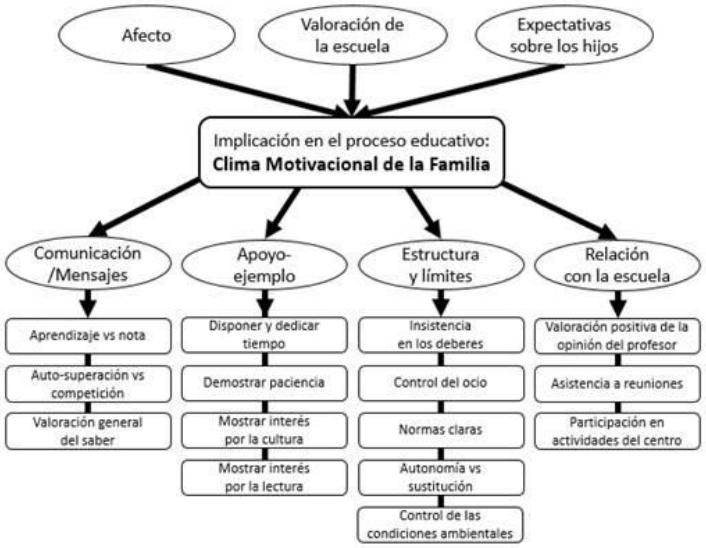
Modelo Syneducation de Mylonakou y Kekes (2005)



Nota. Imagen traducida del modelo original en Mylonakou y Kekes (2005, p.3).

Figura 5

Modelo motivacional de la familia de Alonso-Tapia et al. (2013)



Nota. Figura extraída de Del Prado-Morales et al. (2021, p. 324).

El *Modelo de Participación de las familias* de Rueda y Fernández (2019) (Figura 6) en el marco de escuela inclusiva, concibe la participación como diversa y se establece cuatro formas y cinco niveles de participación. En el nivel más bajo se encuentra la información dada a las familias como un tipo de participación ficticia. El siguiente peldaño, hace referencia a la consulta a las familias, que los autores identifican como participación simbólica donde se da voz, pero hay poca influencia en la toma de decisiones del centro por parte de las familias. Más arriba, en el nivel dos, se encontraría la coalición de la escuela con la familia, donde es el centro el que mediatiza un tipo de participación parcial, en el que se consideran la planificación de acciones de las familias, pero siendo guiada, en todo momento, por el centro educativo. Por último, en el nivel más alto se exigen prácticas de corresponsabilidad, empoderando a las familias, con la finalidad de configurar un centro más inclusivo. Resaltamos, de este modo, el concepto de corresponsabilidad como una forma activa y democrática, en la que docentes y familias son partícipes de forma igualitaria y caminan en una misma dirección de mejora de los centros educativos, cada vez más inclusivos.

Figura 6

Modelo de participación de las familias según Rueda y Fernández (2019)

	FORMA	DEFINICIÓN	NIVEL
3	COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIAS	Escuela y familia actúan indistintamente como corresponsables, promotores y en colaboración para derribar barreras y trabajar de manera sostenible y complementaria en la transformación del centro escolar, con la finalidad de ser más inclusivo. Familias empoderadas	PARTICIPACIÓN PLENA: CORRESPONSABILIDAD PARTICIPACIÓN ACTIVA
2	COALICIÓN DE LA ESCUELA CON LAS FAMILIAS	La voz de las familias es considerada en la planificación de acciones, pero su participación está guiada por la escuela y mediada por los objetivos que esta se traza.	PARTICIPACIÓN PARCIAL
1	CONSULTA A LAS FAMILIAS	Se informa y consulta a las familias, pero estas tienen poca influencia en la toma de decisiones respecto a las acciones que lleva a cabo la escuela.	PARTICIPACIÓN SIMBÓLICA
0	INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS	El papel de las familias se limita a receptores de información de las decisiones que adopta la escuela. Se carece de espacios, canales o mecanismos para "proyectar su voz".	PARTICIPACIÓN FICTICIA

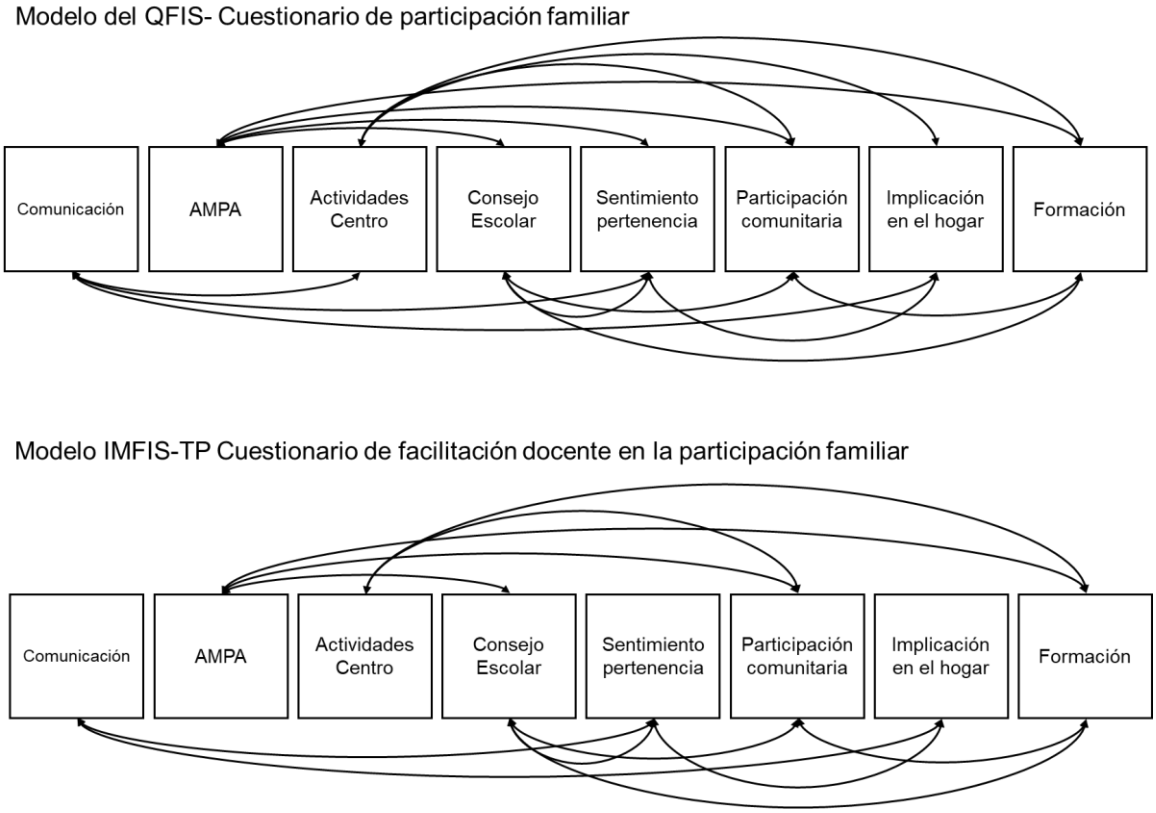
Nota. Imagen extraída de Rueda y Fernández (2019, p.56).

Aunando las diferentes teorías y concretando un modo de acción, el equipo, Compartimos Educación, de la Universidad de Murcia ha desarrollado el *Modelo Integral sobre la participación familiar en la escuela* (Figura 7) desde una doble vertiente, por un lado, la percepción de las familias del grado de implicación en diferentes vías de participación como son comunicación docente-familia, actividades escolares, sentido de

pertenencia, participación en el hogar, colaboración en AMPA y Junta Escolar, participación comunitaria y entrenamiento familiar (Hernández-Prados, García-Sanz et al., 2023), y por otro, el compromiso activo del docente con la facilitación de dicha participación en las mismas dimensiones anteriormente citadas (Gomariz-Vicente et al., 2022). Todo ello a partir de dos cuestionarios iniciales de participación dirigidos a docentes (Gomariz et al., 2017) y a familias (Hernández-Prados et al., 2017) que fueron sometidos al análisis factorial confirmatorio de ecuaciones estructurales. De este modo, se hace efectiva la ansiada corresponsabilidad, otorgando a cada uno de los agentes el rol que les corresponde para promover el trabajo colaborativo dentro y fuera de los muros del centro educativo (Collet-Sabé et al., 2014; García-Sanz et al., 2016; Goyo-Morillo, 2017; Simón-Rueda y Barrios-Fernández, 2019).

Figura 7

Modelo QFIS, IMFIS-TP de participación familiar en la escuela de Gomariz-Vicente et al. (2022) y Hernández-Prados, García-Sanz et al., (2023)



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de ecuaciones estructurales recogido en Gomariz-Vicente et al. (2022) y Hernández-Prados, García-Sanz et al. (2023).

De forma más detallada, se puede comprobar cómo se relacionan las dimensiones de participación familiar que componen el modelo extraído del cuestionario QFIS (Questionnaire Family Involvement in School, QFIS), tal y como se contempla en la Figura 7 (Hernández-Prados, García-Sanz et al., 2023). Además, tal y

como se observa en la misma figura, el modelo IMFIS-TP (Integral Model about Family involvement in School - Teacher Promoter) referido al papel que el docente desempeña en la facilitación de la participación familiar en los centros educativos (Gomariz et al., 2022). Este modelo apuesta por el reconocimiento de la corresponsabilidad entre profesorado y familia, sin restar protagonismo a ninguno de ellos, de modo que el profesorado es considerado una pieza clave en la realización de acciones concretas para favorecer la participación de las familias y que no quede únicamente en una declaración de buenas intenciones.

Haciendo alusión a cada una de esas dimensiones, en primer lugar, el factor *comunicación* con el centro hace referencia a la importancia que tiene establecer canales de comunicación y de diálogo entre profesorado y la familia ya sea de forma individual o colectiva, teniendo en cuenta los recursos destinados a tal fin y la forma en la que se llevan a cabo (por vía telefónica, notas en la agenda, comunicados escritos, contacto directo...). En segundo lugar, la *Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y Consejo Escolar (CE)*, como los dos grandes órganos de representación y gestión donde son participes las familias, de cómo son los cauces y cuál es la valoración que hacen de ellas los distintos agentes (familia y profesorado). En tercer lugar, la dimensión *actividades de centro* hace referencia a la forma en la que las familias intervienen y participan en las actividades propias que se desarrollan en el contexto escolar, a cómo se valoran, a cómo las organizan y las fomentan los centros educativos y cuál es el análisis que se hace de que las familias se involucren más o menos en ellas. En cuarto lugar, nos encontramos con el factor de *sentimiento de pertenencia*, el cual determina el cómo las familias sienten el centro educativo como una parte de él, si son capaces de aportar y pensar libremente sobre lo que se desarrolla en la escuela, a ser orientados y escuchados. En la dimensión quinta, la *participación comunitaria*, nos refiere a una escuela que se desarrolla dentro de un contexto concreto con unas necesidades singulares y, por lo tanto, están abiertas a la participación ciudadana, donde las familias son un punto importante de unión entre la comunidad y la escuela. En sexto lugar, se destaca la *implicación en el hogar*, pues el mecanismo de ayudar a los hijos en las tareas para casa, a la información que desde el centro recibe la familia sobre el rendimiento de sus hijos e hijas, la asistencia, las actividades de ocio, el tiempo de estudio, etc. y, también, a cómo las familias fomentan la adquisición de competencias escolares o la responsabilidad en el estudio. La última dimensión, la *formación*, alude a la forma en la que las familias aprenden a participar en las dinámicas educativas y, también, a la formación específica promovida por las AMPAS o escuelas de padres, ayuntamiento u otros organismos para mejorar las dinámicas familiares de crianza y educación, el abordaje de conflictos familiares, etc.

El modelo QFIS ha resultado ser uno de los más completos en relación a las investigaciones y postulados previos pues sus escalas parten de una fiabilidad interna diferenciada muy buena y consideran dimensiones que no han sido identificadas en otros instrumentos (Hernández-Prados et al., 2023). No obstante, y coincidiendo con otros modelos descritos anteriormente, los deberes escolares se sitúan como un elemento relevante de la vida familiar, concretamente en la dimensión de implicación en el hogar.

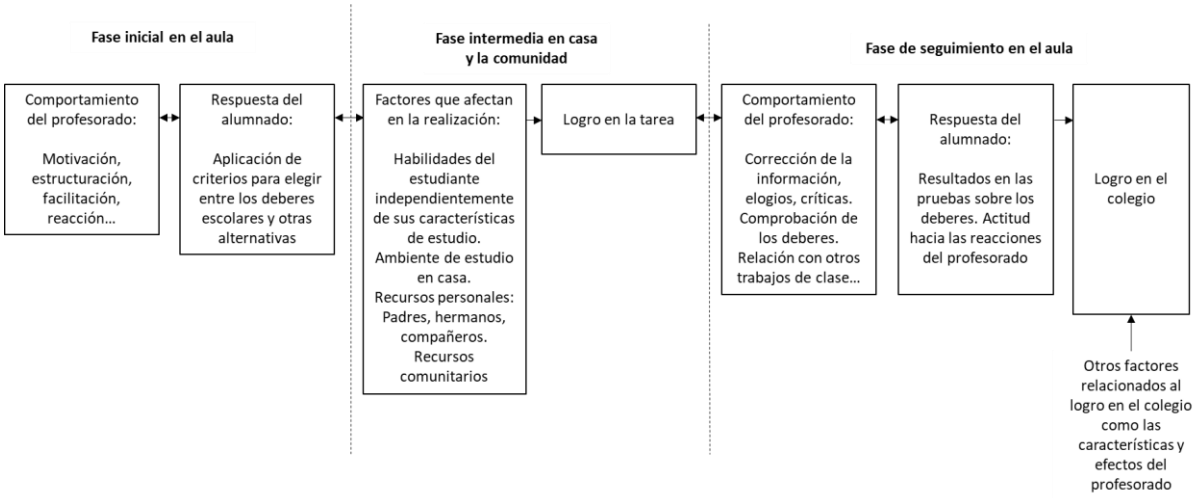
Los diferentes modelos de participación expuestos recogen, en mayor o menor medida, la ayuda en las tareas escolares como un punto clave. Por tanto, podemos decir que, si es un factor que se ha ido repitiendo en todos los modelos, es determinante en la participación y en la forma de implicarse de las familias y, por ende, necesita tener un papel principal en las investigaciones sobre las relaciones familia-escuela. Ahora bien, dentro de la dinámica deberes vamos a ver, a continuación, cómo se establece la importancia de la implicación de la familia en los diferentes modelos.

Centrándonos en los postulados sobre deberes escolares, Coulter (1979) presenta un *Modelo teórico de investigación de los deberes escolares* (Figura 8) y su influencia en el rendimiento académico, en el que establece tres fases principales (inicial en el aula, intermedia en la casa y el hogar y la final de seguimiento en el aula). En la fase central hace alusión explícita a que la ayuda de padres y madres, hermanos o compañeros forman parte de los factores que pueden llegar a producir logros en la realización de las tareas escolares. Este modelo explica que la ayuda prestada en la realización de los deberes predice un mayor logro académico, pero el autor, en su investigación, remarca que este postulado parte de una base teórica que da juego a su comprobación en futuras investigaciones y donde se tiene que entender que el rendimiento académico es una conjugación de múltiples factores asociados.

Basando su estudio en factores psicológicos que determinan el logro académico y su relación con los deberes escolares, Trautwein et al. (2006), realiza un *Modelo de Tarea (Figura 9)* que conjuga las principales teorías de la motivación teniendo en cuenta el valor de la expectativa y la autodeterminación, así como las teorías del aprendizaje y la instrucción. Según estos autores, el logro en una determinada materia, mediada por las tareas escolares, se encuentra influenciada por el entorno de aprendizaje, los niveles del aula y del propio alumno o alumna junto con sus características y su propio sentimiento de competencia para hacer frente a las tareas escolares, así como el rol que juegan las familias. En este sentido, se tienen en cuenta las expectativas que tienen los padres sobre el alumnado, las comunicaciones que se establecen en el hogar sobre la escuela, así como la cantidad y la calidad de ayuda sobre las tareas.

Figura 8

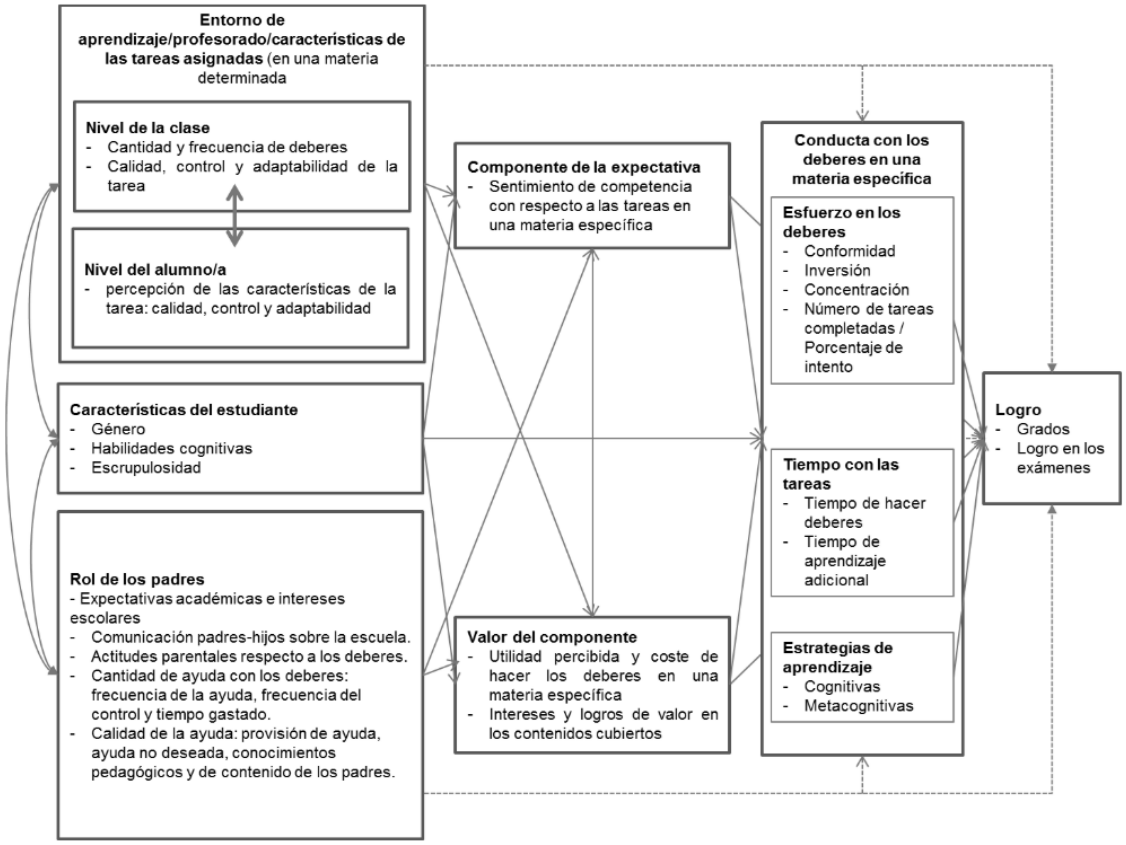
Un modelo para la investigación sobre deberes escolares de Coulter (1979)



Nota. Modelo traducido de Coulter (1979).

Figura 9

Modelo de tarea de Trautwein et al. (2006)



Nota. Modelo traducido extraído de Hernández-Prados y Gil-Noguera (2018, p.118).

Todos estos modelos teóricos permiten conocer la realidad de la relación familia-escuela, pero especialmente las dinámicas de educación familiar que tienen lugar en el hogar. No podemos perder de vista la finalidad pedagógica consistente en extraer todo el potencial educativo de los contextos familiares. En este sentido, la calidad del entorno de aprendizaje en el hogar, donde los padres apoyan el pensamiento y el aprendizaje de los niños desde edades tempranas durante las actividades cotidianas, es fundamental para mejorar las capacidades cognitivas y el razonamiento fluido de los niños, como se demostró en un estudio que implementó una intervención no intensiva (Niklas et al., 2016). El acompañamiento en los deberes, además de propiciar la participación e implicación educativa de las familias con el centro escolar, es una pieza clave en la mejora de la calidad del entorno de aprendizaje del hogar. En relación a esta bidireccionalidad de la relación deberes-participación familiar, Dettmers et al. (2019) afirman que la implicación de las familias en los deberes escolares, además, mejora la comunicación familia-escuela y a la inversa, una buena comunicación entre ambas instituciones mejora la calidad de la participación de los padres y las madres en casa, promoviendo el logro y bienestar de las personas estudiantes.

2.3. El debate continúa: pros y contras de los deberes escolares

Si algo se mantiene en el centro de interés de la educación porque suscita un gran debate en la comunidad educativa, es el tema de los deberes escolares (Fernández-Freire et al., 2019). De forma recurrente no para de cuestionarse su utilidad para el alumnado y nos encontramos con un escenario donde, no hemos terminado aún de conocer exactamente cuál es el brazo de esta balanza que sostiene un mayor peso, la del lado positivo o la del lado negativo en base a los argumentos que arrojan las investigaciones existentes. En esta línea, Regueiro et al. (2023), que realizan un análisis en profundidad de los deberes escolares y un recorrido en la historia sobre su pertenencia, consideran que el debate no debe ceñirse únicamente al tiempo que dedica el alumnado a su realización, sino a hacer un estudio exhaustivo de sus pros y contras y resaltar los beneficios y el éxito académico que lleva asociado el hacer deberes. Pero, las opiniones se encuentran muy divididas si cuestionamos a cada uno de los actores educativos (familia, profesorado y alumnado). Aun así, podemos tener claro que el mayor peso de que se prescriban deberes recae, especialmente, sobre el docente y su creencia pedagógica o, a lo que comúnmente denominamos en el refranero español, *cada maestrillo tiene su librillo*.

Si esta controversia ya se encontraba caldente, la pandemia fue una situación que avivó las llamas de este debate y supuso una revalorización de las necesidades de los estudiantes donde imperaba lo emocional sobre lo curricular (Álvarez-Muñoz et al., 2023a). Pues en poco tiempo, los estudiantes y, la población en

general, tuvimos que hacernos a la idea de un cambio con un gran impacto social y la salud mental paso a considerarse uno de los planos principales de atención del ser humano (Saldívar-Garduño y Ramírez-Gómez, 2020). A pesar de ello, el sistema educativo, que debía seguir dando respuesta al alumnado, encontró en los deberes escolares la vía principal de seguimiento de los progresos del alumnado por los docentes y una de las pocas vías de comunicación entre el contexto familiar y el escolar, pues como asegura Trujillo (2020), los deberes son el principal indicador del funcionamiento de la escuela, de cómo enseña un profesor, de la forma en la que aprende un estudiante y de cómo se implica una familia, Por tanto, los deberes escolares, fueron el nexo vehicular entre las dos instituciones educativas por excelencia, lo que merece que se haga una revisión de su pertenencia a seguir formando parte del proceso educativo. En este sentido, recogemos aquellas ventajas e inconvenientes que subyacen del uso de los deberes escolares entre las distintas investigaciones.

Entre los aspectos positivos que nos encontramos con los deberes escolares, de forma general, podemos destacar que ayudan a desarrollar habilidades de autorregulación en el aprendizaje, la gestión del tiempo y la responsabilidad (Cooper et al., 2006; Regueiro et al., 2023; Rosário et al., 2006). De la misma forma, ayudan a consolidar lo aprendido en clase y a mejorar la comprensión (Cooper et al., 2006; Ruíz-Vega et al., 2015). En esta línea, la mayor defensa de las tareas para casa por parte de docentes y familias viene asociada a su efecto sobre el rendimiento académico (Gil-Noguera et al., 2023a; Songsirisak y Jitpranee, 2019; Valiente-Barroso et al., 2020). Asimismo, autores como Shunk y Zimmerman (2008) aseguran que los efectos positivos de los deberes traspasa los muros de la escuela y se consolidan fuera de ella, haciendo personas con una mejor gestión y organización del tiempo y a ser más autónomos en estudios superiores y fuera del ámbito educativo. Igualmente, sobre esta idea, podemos interpretar que sus efectos se visualizan a largo plazo y sus ventajas capacitadoras del aprendizaje se van haciendo efectivas cada vez más a lo largo de la escolaridad. Otro de los aspectos que favorece la realización de deberes es que genera una mayor participación de la familia en la escuela (Dettmers et al., 2019) y, además, en la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cooper et al., 2006).

Si nos ceñimos a las ventajas que las tareas para casa promovían durante el confinamiento podríamos decir que permitían que el alumnado siguiera la formación que no podía ser presencial y ayudaba a los docentes a llevar un control de los aprendizajes, pero la saturación de los mismos provocó un gran desinterés por parte del alumnado (Fowler et al., 2021). Así que en la situación de confinamiento supuso seguir considerando los deberes escolares con muchos matices negativos. Sobre este hecho, Feito-Alonso (2020)

ha criticado duramente el papel que juegan los deberes escolares. Según este autor las investigaciones al respecto no son concluyentes en que estos sean beneficiosos puesto que en educación son múltiples las variables que afectan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto al rendimiento académico.

Al respecto, en lo relacionado a los aspectos negativos, encontramos estudios que dicen que provocan una disminución de la motivación (Regueiro et al., 2023) debido a la sobrecarga de deberes, lo que influye en la pérdida de interés y en la fatiga física, mental y emocional (Gervacio y Castillo, 2021). De la misma forma, las tareas para casa limitan el tiempo de realización de otras actividades de ocio, para jugar y hacer otras actividades extracurriculares (Vázquez-Toledo et al., 2019). Además, como ya señalaba Cooper (2006) en la realización de las tareas escolares podía sufrir lo que el denominaba, interferencia parental, puesto que puede existir la presión para el cumplimiento de las tareas por parte de las personas que ayudan, así como la discrepancia instruccional entre padres y profesorado lo que podría crear confusión y estrés. Otro de los aspectos negativos que lleva consigo la prescripción de deberes y que se vio acentuada durante el confinamiento fue la brecha educativa que se produjo en los estudiantes de familias con menos recursos lo que repercutía en la dificultad para completar las tareas y exacerbar las desigualdades educativas (Auxier y Anderson, 2020; Bazán-Ramírez et al., 2022; Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020; Varela et al., 2021), hecho que sufrían más aquellas familias empobrecidas con dificultades para mantener la comunicación con los centros educativos debido a una deficiente conexión a internet y con poco recursos tecnológicos (Auxier y Anderson, 2020; Clausen et al., 2020). De la misma forma, se aumentó la cantidad de deberes puesto que era prácticamente la única vía de asegurar el trabajo diario y la evaluación del alumnado lo que provocó una mayor sobrecarga y estrés entre el alumnado y la familia (Rodicio-García et al., 2020).

Con este análisis del debate sobre los deberes escolar y con el escenario educativo que trajo consigo la pandemia por la Covid-19 se puso de relieve una serie de deficiencias del sistema educativo. Una de ellas, la educación a distancia como punto principal (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020), que acarreó una nueva forma de visualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el profesorado tuvo que realizar adaptaciones en la forma en la que se transmitía el conocimiento, relegando una mayor independencia en el alumnado y, por consiguiente, con un mayor peso para las familias. Esta forma remota de realizar una mayor cantidad de deberes (Varela et al., 2021) denostó una falta de conocimiento y de recursos de índole tecnológico. Por un lado, entre un gran porcentaje del profesorado, que no presentaba conocimientos suficientes para llevar a cabo una educación a distancia de calidad mediada por la tecnología educativa. Por otro lado, con las familias y el alumnado, que se encontraban, en muchas ocasiones, con falta de recursos

en los hogares o, simplemente, por la deficiente conexión a internet y, por supuesto, por la falta de conocimiento en su uso.

2.4. La implicación de las familias en los deberes escolares, ¿una cuestión de desafíos socioeducativos?

Seguramente, en la mayoría de los casos, cuando a una familia se le pregunta por el tema de los deberes escolares su primera reacción es contestar que el profesorado manda muchos, que son agotadores y que desgastan el buen clima familiar (Páez y Zúñiga, 2021). Podemos encontrar que la percepción familiar sobre los deberes escolares puede variar significativamente y está influenciada por diversos factores, incluyendo las experiencias previas, las creencias culturales, las expectativas académicas, y la calidad de la relación entre la familia y la escuela, entre otros factores que iremos desgranando en este apartado.

Cabe resaltar, primero, que en las investigaciones sobre implicación de los padres en las tareas escolares y logro académico, se arrojan resultados contradictorios (Anwar et al., 2022; Fernández-Alonso et al., 2022; Gonida y Cortina, 2014; Núñez et al., 2019). Pero si algo se repite en los estudios existentes sobre la implicación familiar en las tareas escolares y su relación con el rendimiento académico es que es fundamental el apoyo que los estudiantes perciben de sus familias, no centrado en la cantidad sino en la calidad de esa ayuda (Feng et al., 2019; Xu, 2024). A este respecto se ha encontrado que un apoyo indirecto basado en la autonomía es predictor de un buen rendimiento en la tarea (Anwar et al., 2022; Feng et al., 2019; Núñez et al., 2019; Roschelle y Hodkowski, 2020; Xu, 2024; Xu et al., 2017; Xu et al., 2024) y conduce a disminuir la procrastinación y a un mayor esfuerzo y motivación hacia la realización de los deberes (Núñez et al., 2019; Xu, 2024). Más allá de la mejora del rendimiento académico, la implicación de las familias fomenta la formación de hábitos de estudios y una mayor autonomía en el alumnado, pues aprenden a organizar su tiempo, establecen prioridades y adquieren habilidades de autogestión, lo que contribuye al éxito académico a largo plazo (Epstein y Van Voorhis, 2010). Otra de los puntos fuertes que conlleva implicarse con los hijos e hijas en la tarea es que ayuda a promover actitudes positivas hacia la educación, pues modelan valores que demuestran el interés por el trabajo escolar y el esfuerzo académico, proporcionando un entorno de aprendizaje positivo (Disforges y Abouchaar , 2003). Del mismo modo, aunque hemos visto que, en muchos hogares, los deberes pueden ser causa de estrés en el núcleo familiar, que las familias se impliquen puede hacer que el alumnado disminuya su niveles de ansiedad con los deberes, pues perciben una mayor seguridad y obtienen apoyo académico y emocional, derivando en el desarrollo de competencias socioemocionales (Weiss et al., 2009). De esta forma, una vez delimitado los

beneficios que conlleva la implicación parental en los deberes, veremos los desafíos actuales a los que nos enfrentamos para mejorar la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas.

En primer lugar, existe un desafío que está estrechamente relacionado con la igualdad de género. Como parte inherente a la cultura, es necesario destacar, en este punto, el papel fundamental que juegan las madres en la implicación con las tareas escolares y de estudio. La mujer y su importancia social en el cuidado ha provocado que en las dinámicas familiares sea ella la que dedique parte de su tiempo en el acompañamiento de los deberes escolares (Bempechat, 2019; Fernández-Freire et al., 2019; Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022; Hernández-Prados, et al., 2023b; Lehner-Mear, 2021; Valdés-Cuervo et al., 2022). Se ha comprobado, además, que la educación de los hijos viene marcada por un patrón que ha ido repitiéndose de forma generacional, donde padres que fueron autónomos en la realización de los deberes durante su escolaridad, ahora son familias que refuerzan la autonomía en sus hijos e hijas (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022), pero este hecho no ha sido muy estudiado por lo que no hay literatura científica que avale con más contundencia este fenómeno. En relación a la etapa vivida con el Covid-19, se ha encontrado repetido ese patrón de implicación de la madre mayoritariamente en la educación de los hijos, pese a que ambos progenitores, de forma general, pasaban más tiempo en el hogar debido al confinamiento (Hernández-Prados et al., 2023b). Por tanto se deben forzar prácticas de crianza coeducativas, en la que no sea la mujer la que asume todo el papel en el cuidado y en lo relacionado con la implicación educativa en el hogar.

En segundo lugar, en relación al nivel socioeconómico, hay estudios, como el de Coulter (1979), que señalan el estatus socioeconómico de las familias como un predictor del rendimiento académico, pero lo que dicen las últimas investigaciones es que no es tanto la posición social sino las expectativas que las familias ponen sobre sus hijos e hijas y sus capacidades de ayuda (Sánchez-Oñate et al., 2016). Sobre este aspecto, Hornby y Lafaele (2011) explotan la idea de que las familias con bajos recursos económicos, menor nivel educativo y con barreras, como la idiomática, presentan un mayor rechazo hacia la implicación y participación en las escuelas, y de todo lo que de ella deriva, como la ayuda en las tareas escolares, pues perciben negativamente sus posibilidades sobre la educación de sus hijos e hijas. A este respecto, hemos encontrado que, durante el confinamiento, se produjo una brecha socioeducativa en la que las familias con menos recursos vivieron una mayor desigualdad, debido, principalmente, a la digitalización de la educación producida durante el periodo de confinamiento (Rodicio-García et al., 2020). Además, generalmente, estas familias también presentan menor nivel educativo, percibiendo los deberes escolares como una ardua tarea

para la que no están preparados, carecen de los conocimientos necesarios, les genera ansiedad y se sienten impotentes por no poder romper el ciclo que perpetúa la situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social (Buxarrais et al., 2019). Por tanto, nos enfrentamos al gran desafío de diseñar escuelas inclusivas que ayuden a las familias más vulnerables a ser parte del centro educativo y apoyarlos para que no sientan un fracaso acompañar a sus hijos es las tareas escolares, donde hay que primar las relaciones y el bienestar emocional al de los conocimientos estrictamente curriculares.

En tercer lugar, cabe resaltar entre uno de los aspectos evidentes que limita la implicación de las familias en los deberes escolares, la falta de tiempo. Las extensas jornadas laborales, junto con los propios quehaceres individuales de los padres hace que el tiempo sea un hándicap para el acompañamiento en la realización de los deberes (Walker et al., 2005). Incluso, aludimos a la idea de Hoover-Dempsey y Sandler (1995) cuando señalan que el padre o la madre están supeditados en la implicación familiar a variables como la construcción de su propio rol educativo, al sentido de autoeficacia para poder ayudar a sus hijos e hijas, así como la influencia que tiene la autopercepción sobre sus propias habilidades y conocimientos para hacer frente a la ayuda y el tiempo y la energía de la que disponen. Estas circunstancias descritas son factores que pueden influir en el estrés producido en el núcleo familiar, pues las familias sienten una mayor presión si consideran las tareas difíciles, extensas o, simplemente, están en contra de ellas. A esto se le añade, como se comentaba anteriormente que la persona que ayuda presente limitaciones educativas o se enfrente a barreras como la idiomática (Cooper, 2001). De la misma forma que, el tiempo dedicado a las mismas, puede limitar el disfrute de realizar otras actividades más lúdicas, de ocio y recreativas en familia (Shumow et al., 2008). Simplemente, el deber y la obligación que conlleva ser padre o madre en la que tienes como tarea ineludible la responsabilidad de monitorear el progreso académico de los hijos e hijas y asegurar de que complete las tareas escolares, puede llegar a ser una fuente de conflictos y discusiones (Pressman et al., 2015). Así, resaltamos en este sentido, el desafío que presenta nuestro estado de derecho para la mejora de la conciliación familiar y laboral (Hernández-Prados et al., 2023b).

En cuarto lugar, otro de los desafíos a los que afecta de forma directa la implicación de las familias en los deberes escolares hace referencia a la vertiginosa digitalización que envuelve al sistema educativo. En este sentido, aunque los deberes digitales no son novedad, durante el confinamiento se vivenció un aumento de los mismos, lo que exacerbó las desigualdades digitales, destacando una brecha significativa entre los estudiantes en cuanto al acceso y aprovechamiento de los recursos tecnológicos (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021; Jiménez, 2020), afectando de manera desproporcionada a las familias con menos

recursos (Jiménez, 2020; Petko et al., 2017). Por tanto, debemos tener en cuenta que el sistema educativo debe abordar las desigualdades digitales como un paso esencial para mejorar la calidad y equidad de la educación y que permita a las familias diferentes opciones para implicarse.

En último lugar, hacemos referencia al desafío que está relacionado con la atención a la diversidad. El confinamiento puso de relieve la dificultad que supone la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Las familias se encontraron con falta de material adaptado para ayudar a sus hijos e hijas y la complejidad en el uso de recursos tecnológicos lo que incrementó la sensación de sobrecarga y agotamiento tanto para los estudiantes como para sus padres (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021; Ruiz-Cuéllar, 2020).

Estos son los desafíos que hemos ido marcando relacionados con este estudio. Como hemos podido comprobar, la implicación familiar no está supeditada únicamente a factores intrínsecos, sino que depende factores exógenos en relación a la configuración del sistema social y educativo. Aun así, desde el plano de la educación, donde las posibilidades de acción con las familias son mayores, en la presente investigación se arroja luz a la forma en la que las familias perciben su propia implicación, como podremos comprobar en los objetivos que nos hemos marcado y, aunque se trate de una cuestión desarrollada en un momento concreto determinado por el confinamiento producido por la Covid-19, sus resultados son fácilmente extrapolables al estado natural de la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas.

3. OBJETIVOS DE LA TESIS

La inesperada situación del confinamiento de la ciudadanía mundial y la digitalización de la educación escolar planteó como desafío conocer la percepción de las familias acerca del acompañamiento educativo en las tareas para casa en esta particular situación, analizando la organización de deberes, beneficios aportados, competencias del alumnado afrontarlos, desgaste emocional producido en las familias y la atención recibida por las instituciones y el profesorado, así como su comparativa con esta misma realidad antes del confinamiento. Para ello se plantearon diversos objetivos específicos que han sido abordados, cada uno de ellos, en un artículo de investigación publicados en revistas indexadas. Los objetivos de cada uno de los artículos han conformado los propios objetivos de la tesis aquí desarrollados:

OG1. Construir y validar, mediante juicio de expertos, un instrumento capaz de evaluar cómo perciben las familias el afrontamiento de las tareas escolares en el hogar durante el periodo de confinamiento. (Gil-Noguera et al., 2023b).

OG2. Percepción familiar de las tareas para casa durante el confinamiento en función de variables predictoras relacionadas con el centro escolar.

O.P.2. Conocer, desde la óptica de las familias, la cantidad de tiempo invertido, el desgaste emocional, las competencias desarrolladas y los beneficios obtenidos en la realización de las tareas académicas en casa, en función de las variables escolares, en este caso, en relación al rendimiento académico, al tipo de centro, a la etapa educativa y a la presencia o no de necesidades educativas especiales. (Gil-Noguera et al., 2023a).

O.P.3. Analizar 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 en función de las siguientes variables escolares: necesidades educativas, naturaleza del centro y el nivel educativo (Álvarez-Muñoz et al., 2023a).

O.P.4. Determinar en qué medida la percepción de las familias acerca de la cantidad, dificultad y frecuencia de deberes individuales, grupales y digitales, los beneficios, los obstáculos, y las competencias que se requieren para poder desarrollar las tareas se encuentran condicionada por el rendimiento académico de los hijos/as de las familias encuestadas. (Hernández-Prados et al., 2023a).

O.P.5. Conocer la percepción de los progenitores, en función de la presencia o no de necesidades educativas especiales del alumnado, respecto a la dificultad, cantidad y modalidad, además de los obstáculos, beneficios, grado de competencia de los menores y cambios experimentados en las tareas escolares durante el tiempo de confinamiento. (Álvarez-Muñoz et al., 2024).

O.P.6. Analizar, desde la perspectiva parental, si la valoración genérica de los deberes, los beneficios que reporta, las competencias que presenta el alumnado y el grado de desgaste emocional experimentado por los padres ante el afrontamiento de la supervisión de las tareas escolares, varían en función de la mayor o menor frecuencia de deberes digitales. (Hernández-Prados et al., 2024)

OG3. Percepción familiar de las tareas para casa durante el confinamiento en función de variables predictoras relacionadas con el contexto familiar.

O.P.7. Analizar si existen variaciones significativas estadísticamente en la percepción familiar de la dificultad, cantidad y modalidad de las tareas, beneficios que se le atribuyen, competencias necesarias para su realización y el desgaste emocional en función de la persona que proporciona el acompañamiento. (Álvarez-Muñoz et al., 2023b)

O.P.8. Conocer en qué medida han cambiado los deberes respecto a la situación habitual que presentaban antes del confinamiento en lo relacionado 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, y averiguar qué grado de significación presentan la nacionalidad y el nivel de estudio de los padres y madres al respecto. (Hernández-Prados et al., 2023b)

4. METODOLOGÍA Y HERRAMIENTA UTILIZADAS

4.1. Enfoque metodológico

La presente investigación se encuadra dentro de un diseño descriptivo-inferencial, transversal y no experimental en la que los datos se recopilaron mediante un cuestionario elaborado para conocer cómo manejaban las familias los deberes escolares en el periodo de confinamiento por la Covid-19 y se analizaron estadísticamente de forma cuantitativa. Los datos fueron recogidos durante los meses de abril, mayo y junio de 2020. La muestra se obtuvo, principalmente, contactando con los centros educativos de cada comunidad autónoma mediante correo electrónico y a través de redes sociales. En el mensaje se incluía la ficha técnica de la investigación con los objetivos, el instrumento en formato digital y los parámetros éticos de la investigación de acuerdo a los parámetros éticos de la normativa 8.2 de la APA y respetando Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, aceptando los participantes un consentimiento informado antes de comenzar a cumplimentar el corpus principal del instrumento. A los centros que aceptaron participar se volvió a enviar un correo electrónico con el enlace para la cumplimentación digital del cuestionario.

4.2. Participantes

La elección de la muestra se realizó mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple no estratificado. El único criterio para rellenar el cuestionario era atendiendo a ser familias que tuvieran hijos cursando estudios en educación infantil, primaria o secundaria en cualquier centro del territorio nacional. Inicialmente la muestra estaba compuesta de 1982 familias, aunque se vio reducida por no cumplimentar correctamente los diferentes ítems, por lo que la muestrea final fue de 1787 familias, lo que se vio reducida en un 10%. De las personas que cumplimentaron el cuestionario, el 67,55% fueron madres y un 32,45% padres**.**

4.3. Instrumento utilizado en la investigación

Como se recoge en el artículo de Gil-Noguera et al. (2023), perteneciente al compendio de esta tesis doctoral, el instrumento utilizado en la investigación se ha realizado en base a las fases que Sarabia y Alconero (2019) detallan a continuación:

- Fase 1. Búsqueda y revisión bibliográfica en bases de datos como Dialnet, Teseo y TDX.

Los instrumentos fueron analizados según su finalidad, las dimensiones, el número de ítems y los datos psicométricos. Respecto al tema tratado, los estudios y herramientas eran escasas, por tanto, debido a la especificidad del objetivo se decidió elaborar un nuevo instrumento.

- Fase 2. Construcción del cuestionario inicial.

El instrumento se elaboró ad hoc denominado "El afrontamiento de las tareas escolares en la familia durante la pandemia". Este cuestionario estaba conformado por una introducción y presentación, dieciséis cuestiones sociodemográficas. El cuerpo principal estaba compuesto por tres cuestiones que hacen referencia al lugar, cantidad y cuál es el apoyo principal parental de referencia. Además presentaba 70 ítems repartidos en dos bloques (antes y durante el confinamiento) en cinco dimensiones (aspectos organizativos de las tareas para casa; beneficios; competencias de los hijos para hacer los deberes; gestión emocional; y satisfacción del apoyo recibido por los centros y el profesorado).

- Fase 3. Se realizó la validación interjueces, a través de la Técnica Delphi.

Participaron 9 profesionales de la educación, 5 docentes e investigadores universitarios especialistas en metodología de la investigación con más de diez años de experiencia y 4 docentes de educación primaria y

secundaria, con una experiencia superior a ocho años. Se siguieron las cuatro fases estipuladas por Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016) que definen este método de evaluación:

1. Establecimiento de los objetivos, diseño del instrumento de evaluación.
2. Determinación del grupo de expertos.
3. Aplicación de las rondas de consulta y análisis.
4. Estudio de los resultados obtenidos.

Se tomaron como criterios de evaluación del cuestionario: 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 recogieron 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).

Finalmente, el cuestionario fue sometido a valoración por la Comisión de Ética e investigación de la Universidad de Murcia, con resultado favorable para su distribución (Anexo II).

- Fase 4. Descripción del cuestionario resultante de la validación.

El cuestionario final (Anexo III) quedó compuesto, además de 16 preguntas correspondientes a las variables sociodemográficas, por 35 ítems que se agrupan en cinco dimensiones:

- Dimensión 1. Organización (del ítem 1 al 5): dificultad, cantidad, tareas grupales, tareas individuales y tareas digitales.
- Dimensión 2. Beneficios (del ítem 6 al 11): aprendizaje y rendimiento, relaciones interpersonales, hábitos de estudios, actitud hacia la escuela, curiosidad e investigación y relaciones familiares.
- Dimensión 3. Competencias (del ítem 12 al 19): dominio de conocimientos, comprensión instrucciones, herramientas tecnológicas, organización del tiempo, asumir responsabilidades, esfuerzo, motivación y gestión emocional.

- Dimensión 4. Gestión emocional (del ítem 20 al 24): incomodidad, agotamiento, incapacidad académica para ayudarles, conflicto familiar o falta de tiempo.
- Dimensión 5. Atención por parte de las instituciones y el profesorado (del ítem 25 al 35): asesoramiento recibido, material de refuerzo, atención tutorial, medios empleados en el proceso, tipos de tareas, sistemas de evaluación, cumplimiento del horario y atención a la diversidad.
- Dimensión 6. Cambios con respecto a lo ocurrido en situaciones de normalidad (del ítem 36 al 41): diversificación del lugar de realización de los deberes, aumento de la cantidad y tiempo de deberes, competencias, diferencias en la situaciones de malestar o el incremento de medidas de apoyo y atención familiar.

Con respecto al análisis de fiabilidad, el cuestionario cumple la confiabilidad esperada, que según DeVellis (2003) se obtiene una muy buena consistencia interna a nivel global (α=,880), como por cada una de las diferentes dimensiones: organización (α=,688), beneficios (α=,847), competencias (α=,858), desgaste emocional (α=,830) y cambios (α=,698). Además, el índice de Omega de McDonald también demuestra un alto grado de confiabilidad del instrumento al obtener un valor alto (α =,912).

4.4. Proceso de investigación y cronograma

A continuación en la Tabla 2 se recoge el proceso de investigación llevado a cabo junto a las fechas en las que se han realizado los diferentes artículos que componen esta tesis doctoral.

Tabla 2

Cronograma de la investigación con fechas y actividades señaladas

Año	Actividad
2018	● Contextualización del problema a investigar (Deberes escolares y familia) ● Bases de la línea del problema de investigación en cuestión de deberes escolares y familia. ● COMUNICACIÓN 1: "Los deberes a examen. Riesgos y oportunidades". Tercer Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI.
2019	● Lectura de trabajos sobre deberes escolares y análisis bibliográfico de diferentes cuestionarios relativos a deberes escolares. ● Asistencia y participación en las I Jornadas de Jóvenes investigadores de la UMU con la presentación de un póster sobre deberes escolares. ● Asistencia y participación en las V Jornadas Doctorales de la UMU.
2020	● COMUNICACIÓN 2: "Deberes escolares: conceptos y etiquetas verbales".

	Quinto Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI) ● Elaboración del cuestionario de los artículos de la Tesis **"**El afrontamiento de las tareas escolares en la familia durante la pandemia" ● Validación del cuestionario a través del Método Delphi. ● Recogida de datos aplicando el cuestionario desarrollado.
2021	● Análisis de datos recogidos con el cuestionario. ● Inicio en la elaboración de artículos.
2022	**Publicación del primer artículo sobre deberes escolares:** Hernández-Prados, M. Á., y Gil-Noguera, J. A. (2022). El papel de la familia en la realización de los deberes escolares. *Revista Electrónica Educare, 26*(2), 291-30. Recibido: 15/4/2020 Aceptado: 8/4/2022 Publicado: 11/4/2022 **Artículo 2 del compendio:** Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. A., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Tareas escolares en tiempos de confinamiento Covid-19. Percepción familiar en función de las variables escolares. *RIE. Revista de Investigación Educativa, 41*(1), 281-29. https://doi.org/10.6018/rie.520951 Recibido: 15/04/2022 Aceptado: 19/5/2022 Publicado:1/9/2022
2023	**Artículo 3 del compendio:** Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. A., y Gil-Noguera, J. A. (2023). Influencia del contexto escolar en las tareas para realizar en casa durante la covid-19: percepción familiar. *Educar, 59*(1), 197-21. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1599 Recibido: 28/5/2022 Aceptado: 3/11/2022 Publicado: 31/1/2023 **Artículo 8 del compendio:** 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 Recibido: 13/6/2022 Aceptado: 7/9/2022 Publicado:16/2/2023 **Artículo 7 del compendio:** Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. A., y Gil-Noguera, J. A. (2023). Percepción familiar de las tareas escolares en función del agente responsable. *Revista De Educación*, *401*(1), 1-26. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-581 Recibido: 4/5/2022 Aceptado: 25/10/2022

	Publicado: 4/7/2023 **Artículo 4 del compendio:** Hernández-Prados, M. A., Álvarez-Muñoz, J. S., y Gil-Noguera, J. A. (2023). Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico. *Aula Abierta*, *52*(3), 261–269. https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.261-269 Recibido: 1/12/2022 Aceptado: 9/5/2023 Publicado: 27/9/2023 **Artículo 1 del compendio:** Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. A., y Álvarez-Muñoz, J. S (2023). Lidiando con las tareas escolares durante el confinamiento: validación de un cuestionario. *Brazilian Journal of Development*, *9*(10), 28466–28486. https://doi.org/10.34117/bjdv9n10-066 Recibido: 8/9/2023 Aceptado: 11/10/2023 Publicado: 13/10/2023
2024	**Artículo 6 del compendio:** Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., y Gil-Noguera, J. A. (2024). La percepción de las familias acerca de las tareas digitales. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, *69*, 35–62. https://doi.org/10.12795/pixelbit.96850 Recibido:20/11/2022 Aceptado: 4/9/2023 Publicado:7/1/2024 **Artículo 5 del compendio:** Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. A., y Gil-Noguera, J. A. (2024). Tareas escolares y necesidades especiales de apoyo educativo en el confinamiento. *Revista Complutense de Educación, 35*(2), 415-428. https://dx.doi.org/10.5209/rced.85694 Recibido: enero 2023 Aceptado: abril 2023 Publicado: 17/4/2024

4.5. Análisis de datos

En cada uno de los artículos publicados se ha realizado un análisis dependiendo del objetivo de estudio. Aun así, de forma general, para el análisis de los datos recabados en el cuestionario y atendiendo a las diferentes variables de investigación, se han utilizado distintas técnicas a través del paquete estadístico SPSS en su versión 25, principalmente a través de análisis correlacionales (correlación de Pearson), análisis de diferencias de medias (t-student y/o ANOVA) y análisis de regresión simple y/o múltiple, según procedía en cada uno de los artículos.

5. ESTUDIOS EMPÍRICOS

5.1. Artículo 1: Lidiando con las tareas escolares durante el confinamiento: validación de un cuestionario

Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. A., y Álvarez-Muñoz, J. S (2023). Lidiando con las tareas escolares durante el confinamiento: validación de un cuestionario. *Brazilian Journal of Development*, *9*(10), 28466–28486. https://doi.org/10.34117/bjdv9n10-066

Revista	Brazilian Journal of Development
País	Brasil
Año de inicio	2015
Situación	Vigente
Frecuencia	Mensual
Tipo de publicación	Periódica
Soporte	Electrónica e impresa
Idiomas	Portugués, Inglés y Español
ISSN	e-ISSN: 2525-8761
Temas	Desarrollo
Subtemas	Educación
Editorial	Edilson Antonio Catapán
Lugar de edición	Brasil
Naturaleza de la publicación	Estudios empírticos y teóricos sobre cualquier tema de investigación
Naturaleza de la organización	Institución educativa
Licencia	Creative Commons CC BY
Revista arbitrada	Sí
Indizaciones	Latindex, ESJI, ERIHPLUS, MIAR, ROAD, REDIB
Indicios de calidad editorial	IJIFACTOR: 3.9

Lidiando con las tareas escolares durante el confinamiento: validación de un cuestionario

Lidando com as tarefas escolares durante o confinamento: validação de um questionário

DOI:10.34117/bjdv9n10-066

Recebimento dos originais: 08/09/2023
Aceitação para publicação: 11/10/2023

Juan Antonio Gil Noguera
Máster en Psicología de la Educación
Institución: Universidad de Murcia
Dirección: Calle Campus Universitario, 12, 30100 Murcia, España
Correo electrónico: juanantonio.gil@um.es

María Ángeles Hernández Prados
Doctora en Pedagogía
Institución: Universidad de Murcia
Dirección: Calle Campus Universitario, 12, 30100 Murcia, España
Correo electrónico: mangeles@um.es

José Santiago Álvarez Muñoz
Doctor en Educación
Institución: Universidad de Murcia
Dirección: Calle Campus Universitario, 12, 30100 Murcia, España
Correo electrónico: josesantiago.alvarez@um.es

RESUMEN
El debate sobre los deberes escolares es un tema de actualidad que concierne a toda la comunidad educativa. El cambio de una educación presencial a la virtual supuso un punto de inflexión nuevo y relevante para su evaluación, por lo que se requiere de la creación o adaptación de los instrumentos de recogida de información existentes. Con la finalidad de proporcionar a la comunidad científica un cuestionario sobre la percepción familiar de las tareas para casa durante el confinamiento, validado mediante juicios de expertos (técnica Delphi), se inició la presente investigación inmersa en la medición educativa. Han participado un total de 9 expertos de diversas disciplinas que valoran cuantitativamente el instrumento en cuanto a adecuación, pertinencia y coherencia, obteniendo una media entre 3,5 y 4 en todos los casos, y cualitativamente requiere de pocas consideraciones de mejora. Se concluye que el instrumento muestra una validez y confiabilidad adecuada y favorece una mayor precisión en el conocimiento del constructo en las circunstancias adversas de la pandemia, recabando, por un lado, información sobre las dificultades, formatos, beneficios o competencias del discente, así como la comparativa de cada una de ellas de la situación pandémica con la prepandémica.

Palabras clave: confinamiento, cuestionario, deberes escolares, familias, validación.

5.2. Artículo 2: Tareas escolares en tiempos de confinamiento Covid-19. Percepción familiar en función de las variables escolares

Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. A., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Tareas escolares en tiempos de confinamiento Covid-19. Percepción familiar en función de las variables escolares. *RIE. Revista de Investigación Educativa, 41*(1), 281-29. https://doi.org/10.6018/rie.520951

Revista	Revista de Investigación Educativa (RIE)
País	España
Año de inicio	1983
Situación	Vigente
Frecuencia	Semestral
Tipo de publicación	Periódica
Soporte	Electrónica e impresa
Idiomas	Inglés y Español
ISSN	eISSN: 1989-9106 I ISSN: 0212-4068
Temas	Educación
Subtemas	Investigación y evaluación educativa Diagnóstico y Orientación Formación profesional Educación Superior Pedagogía diferencial
Editorial	Universidad de Murcia
Lugar de edición	Murcia
Naturaleza de la publicación	Revista de investigación educativa teórica y experimental
Naturaleza de la organización	Institución educativa
Licencia	Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España
Revista arbitrada	Sí
Indizaciones	JCR, Scopus, FECYT, Redalyc, DOAJ, Latindex, ESCI
Indicios de calidad editorial	SJR (2022): Q2

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

Tareas escolares en tiempos de confinamiento Covid-19. Percepción familiar en función de las variables escolares

Schoolwork in times of Covid-19 lockdown. Family perception as a function of school variables

Juan Antonio Gil-Noguera*, Mª Ángeles Hernández-Prados** y José Santiago Álvarez-Muñoz***[1]

*Escuela Internacional de Doctorado, Universidad de Murcia (España)
**Departamento Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia (España)
*** Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Murcia (España)

Resumen

El debate sobre las tareas escolares se abre nuevamente en tiempos pandémicos para recordarnos no sólo la responsabilidad de los agentes implicados, sino también las controversias que existen en torno al tiempo, desgaste emocional, beneficios y competencias que promueve. Con el objetivo de conocer el estado de los deberes durante el confinamiento, se llevó a cabo un estudio empírico con un diseño descriptivo-correlacional, transversal y no experimental. Para ello, se administró telemáticamente un instrumento ad hoc denominado "El afrontamiento de las tareas escolares en la familia durante el confinamiento", validado por expertos, en el que participaron un total de 1982 familias de todo el territorio español. Los resultados muestran que existen diferencias significativas para cada una de las variables de estudio (cantidad, beneficios, competencias y desgaste emocional) entre las distintas etapas educativas (infantil, primaria y secundaria), con el rendimiento académico del alumnado y con la presencia de necesidades específicas de apoyo educativo, salvo para la variable cantidad. En cambio, no se encontró significación con la titularidad del centro. De esta forma, tanto docentes como centros educativos, han de establecer el envío de tareas creativas no mecanicista y, a su vez, articular soporte de apoyo y colaboración con las familias en el desempeño de las tareas escolares, especialmente en aquellas con hijos con necesidades específicas.

Palabras clave: conciliación; confinamiento; familia; variables escolares; tareas escolares.

1 **Correspondencia:** José Santiago Álvarez Muñoz, josesantiago.alvarez@um.es. Universidad de Murcia (España)

5.3. Artículo 3: Influencia del contexto escolar en las tareas para realizar en casa durante la covid-19: percepción familiar

Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. A., y Gil-Noguera, J. A. (2023). Influencia del contexto escolar en las tareas para realizar en casa durante la covid-19: percepción familiar. *Educar, 59*(1), 197-21. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1599

Revista	Revista Educar
País	España
Año de inicio	1982
Situación	Vigente
Frecuencia	Semestral
Tipo de publicación	Periódica
Soporte	Electrónica e impresa
Idiomas	Español, inglés y catalán
ISSN	eISSN: 2014-8801 I ISSN: 0211-819X
Temas	Educación
Subtemas	Educación
Editorial	Universitar Autònoma de Barcelona
Lugar de edición	Barcelona
Naturaleza de la publicación	Revista de investigación aplicada y revisiones fundamentadas teóricamente
Naturaleza de la organización	Institución educativa
Licencia	Reconocimiento-no comercial Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 Unported License.
Revista arbitrada	Sí
Indizaciones	Scopus, FECYT, Redalyc, DOAJ, Latindex, ESCI
Indicios de calidad editorial	SJR (2022): Q2

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 tecnologització més grans. Pel que fa a les

ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital) https://doi.org/10.5565/rev/educar.1599

5.4. Artículo 4: Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico

Hernández-Prados, M. A., Álvarez-Muñoz, J. S., y Gil-Noguera, J. A. (2023). Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico. *Aula Abierta*, *52*(3), 261–269. https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.261-269

Revista	Aula Abierta
País	España
Año de inicio	1973
Situación	Vigente
Frecuencia	Trimestral
Tipo de publicación	Periódica
Soporte	Electrónica e impresa
Idiomas	Inglés y Español
ISSN	eISSN: 2341-2313 I ISSN: 0210-2723
Temas	Educación
Subtemas	Educación
Editorial	Ediuno. Universidad de Oviedo
Lugar de edición	Oviedo
Naturaleza de la publicación	Estudios empírticos y teóricos¡ sobre educación
Naturaleza de la organización	Institución educativa
Licencia	Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 España
Revista arbitrada	Sí
Indizaciones	JCR, Scopus, FECYT, Redalyc, DOAJ, Latindex, ESCI
Indicios de calidad editorial	SJR (2022): Q3

Universidad de Oviedo
Aula Abierta
Volumen 52, número 2, julio-septiembre, 2023/págs. 261-269

Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico

Mª Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia
mail: mangeles@um.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3617-215X

Juan Antonio Gil Noguera
Universidad de Murcia
mail: juanantonio.gil@um.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3384-0607

José Santiago Álvarez Muñoz
(autor de correspondencia)
Universidad de Murcia
mail: josesantiago.alvarez@um.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9740-6175

RESUMEN

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

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

Family perceptions of homework as a function of academic performance

ABSTRACT

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

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

ISSN: 0210-2773
DOI: https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.261-269

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

5.5. Artículo 5: Tareas escolares y necesidades especiales de apoyo educativo en el confinamiento

Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. A., y Gil-Noguera, J. A. (2024). Tareas escolares y necesidades especiales de apoyo educativo en el confinamiento. *Revista Complutense de Educación, 35*(2), 415-428. https://dx.doi.org/10.5209/rced.85694

Revista	Revista Complutense de Educación
País	España
Año de inicio	1990
Situación	Vigente
Frecuencia	Trimestral
Tipo de publicación	Periódica
Soporte	Electrónica e impresa
Idiomas	Inglés y Español
ISSN	eISSN: 1988-2793I ISSN: 1130-2496
Temas	Educación
Subtemas	Multidisciplinar de temas pedagógicos, investigación y desarrollo tecnológico, creación e innovación y de descripción y análisis del estado del arte en educación
Editorial	Ediciones Complutense
Lugar de edición	Madrid
Naturaleza de la publicación	Estudios empírticos y teóricos, de revisión y de experiencias docentes innovadoras
Naturaleza de la organización	Institución educativa
Licencia	Creative Commons Reconocimiento 4.0 (CC BY 4.0)
Revista arbitrada	Sí
Indizaciones	JCR, Scopus, FECYT, Redalyc, DOAJ, Latindex, ESCI
Indicios de calidad editorial	SJR (2022): Q2

EDICIONES COMPLUTENSE

Revista **Complutense de Educación**
ISSN: 1549-2230 • e-ISSN: 1549-2230

ARTÍCULOS

Tareas escolares y necesidades especiales de apoyo educativo en el confinamiento

José Santiago Álvarez Muñoz
Universidad de Murcia (España)
Mª Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia (España)
Juan Antonio Gil Noguera
Universidad de Murcia (España)

https://dx.doi.org/10.5209/rced.85694 Recibido: Enero 2023 / Evaluado: Marzo 2023 / Aceptado: Abril 2023

Resumen: El estudio de los deberes escolares ha sido uno de los temas más controvertidos poniendo especial énfasis sobre el tiempo, la cantidad o el formato más idóneo para las diferentes etapas educativas, así como en la necesidad de personalizar las tareas en el alumnado con necesidades educativas especiales. No obstante, la nueva situación de no presencialidad ante el tiempo de pandemia vuelve a situar a la palestra la funcionalidad de los mismos, dando lugar al siguiente estudio cuya finalidad consiste en conocer la percepción de las familias acerca de las tareas escolares durante el confinamiento en función de la presencia de necesidades educativas especiales o no en sus hijos. 1787 familias españolas participaron a través de la cumplimentación de un cuestionario ad hoc compuesto por 41 ítems. Los resultados ponen de manifiesto que los padres que tienen hijos con necesidades educativas especiales encuentran más difíciles y numerosas las tareas escolares, al igual que perciben menos beneficios, perciben a sus hijos menos capaces para su ejecución y tienen una mayor consideración de estas como obstáculo entre la relación padre e hijo. Se subraya así la necesidad de activar nuevos mecanismos de comunicación y coordinación con las familias que atiendan las nuevas demandas de los alumnos con necesidades especiales ante un escenario educativo más virtual y, además, que los docentes personalicen las tareas escolares y doten de recursos complementarios para el mejor entendimiento de su desempeño.
Palabras clave: Educación inclusiva; familia; necesidades educacionales; papel de los padres; práctica pedagógica.

ENG Homework and special educational support needs in confinement

Abstract: The study of homework has been one of the most controversial topics, placing special emphasis on the time, quantity and format most suitable for the different educational stages, just as the need to be personalised for pupils with special educational needs has been stressed. However, the new situation of non-presence in the face of pandemic time brings the functionality of homework back to the forefront. Thus, the following study was carried out with the aim of finding out how families perceive homework during confinement depending on the presence or absence of special educational needs in their children. 1787 Spanish families participated by filling in an ad hoc questionnaire composed of 41 items. The results show that parents who have children with special educational needs find school tasks more difficult and numerous, as well as perceive less benefit, appreciate their children as less capable of carrying them out and consider them to be a greater obstacle in the parent-child relationship. This underlines the need to activate new mechanisms of communication and coordination with families to meet the new demands of pupils with special needs in a more virtual educational scenario and, furthermore, for teachers to personalise school tasks and provide complementary resources for a better understanding of their performance.
Keywords: Inclusive education; family; educational needs; role of parents; pedagogical practice.

Sumario: 1. Introducción. 2.Método 2.1. Muestra 2.2. Instrumento 2.3. Análisis de datos 3. Resultados 4.Discusión y conclusiones 4.1. Orientaciones pedagógicas a considerar en la renovación pedagógica de los deberes escolares 5. Referencias bibliográficas

Cómo citar: Álvarez Muñoz, J. S.; Hernández Prados, Mª. Á.; Gil Noguera, J. A. (2024). educativo en el confinamiento. *Revista Complutense de Educación* 35(2), 415-428

5.6. Artículo 6: La percepción de las familias acerca de las tareas digitales

Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., y Gil-Noguera, J. A. (2024). La percepción de las familias acerca de las tareas digitales. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, *69*, 35–62. https://doi.org/10.12795/pixelbit.96850

Revista	Píxel-Bit- Revista de Medios y Educación
País	España
Año de inicio	1994
Situación	Vigente
Frecuencia	Cuatrimestral
Tipo de publicación	Periódica
Soporte	Electrónica e impresa
Idiomas	Inglés y Español
ISSN	eISSN: 2171-7966 I ISSN: 1133- 8482
Temas	Educación
Subtemas	Tecnologías de la Educación
Editorial	Universidad de Sevilla
Lugar de edición	Sevilla
Naturaleza de la publicación	Estudios empírticos y teóricos sobre educación
Naturaleza de la organización	Institución educativa
Licencia	Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 España
Revista arbitrada	Sí
Indizaciones	JCR, Scopus, FECYT, Redalyc, DOAJ, Latindex, ESCI
Indicios de calidad editorial	SJR (2022): Q2

PIXEL-BIT
e-ISSN: 2171-7966
REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACIÓN
MEDIA & EDUCATION JOURNAL

La percepción de las familias acerca de las tareas digitales

Families' perceptions about digital homework

Dra. Mª Ángeles Hernández-Prados
Profesora Titular de Universidad. Universidad de Murcia. España

Dr. José Santiago Álvarez-Muñoz
Proresor Asociado. Universidad de Murcia. España

D. Juan Antonio Gil-Noguera
Doctorando. Universidad de Murcia. España

Recibido: 2022/11/20; **Revisado:** 2022/12/27; **Aceptado:** 2023/09/04; **Online First:** 2023/12/14; **Publicado:** 2024/01/07

RESUMEN

La temática de los deberes escolares resulta un tópico controvertido, más aún cuando estos son de índole digital ante el nuevo escenario de educación virtual. Este estudio pretende conocer la inferencia de la frecuencia de uso de las TIC en las tareas académicas respecto a la percepción que los padres tienen. Una investigación descriptiva-inferencial con un tratamiento cuantitativo de los datos en la que participaron 1787 familias cumplimentando un cuestionario ad hoc. Los resultados ponen de manifiesto que las familias que encuentran más beneficiosos, pero que experimentan un mayor desgaste emocional, son aquellas que sus hijos realizan más tareas escolares digitales. Además, hay una relación de significación de la frecuencia de uso de las TIC en las tareas académicas con la percepción familiar acerca de los beneficios, el desarrollo de competencias y el desgaste emocional experimentado, en todos los casos a favor de aquellas familias con una alta frecuencia de uso. De esta forma, ante los hallazgos obtenidos se declara la necesidad de educar a las familias respecto al uso de los recursos digitales en las tareas escolares para saber extraer el potencial pedagógico de los mismos y que no suponga un obstáculo familiar.

ABSTRACT

The subject of homework is a controversial topic, even more so when it is of a digital nature in the new scenario of virtual education. This study aims to find out the inference of the frequency of ICT use in academic tasks with respect to the perception that parents have. A descriptive-inferential research with a quantitative treatment of the data in which 1787 families participated by completing an ad hoc questionnaire. The results show that the families who find more benefits, but who experience greater emotional exhaustion, are those whose children do more digital homework. Furthermore, there is a significant relationship between the frequency of ICT use in academic tasks and the family's perception of the benefits, the development of skills and the emotional exhaustion experienced, in all cases in favour of those families with a high frequency of use. Thus, in view of the findings obtained, there is a need to educate families about the use of digital resources in school tasks in order to know how to extract the pedagogical potential of these resources so that they do not become an obstacle for the family.

PALABRAS CLAVES · KEYWORDS
Medios digitales; deberes; relación padres-escuela; relación padres e hijos; familia.
Digital Media, homework; parent-school relationship; parent-child relationship; family.

5.7. Artículo 7: Percepción familiar de las tareas escolares en función del agente responsable

Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. A., y Gil-Noguera, J. A. (2023). Percepción familiar de las tareas escolares en función del agente responsable. *Revista De Educación*, *401*(1), 1-26. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-581

Revista	Revista de Educación
País	España
Año de inicio	1940
Situación	Vigente
Frecuencia	Trimestral
Tipo de publicación	Periódica
Soporte	Electrónica e impresa
Idiomas	Inglés y Español
ISSN	eISSN: 1988-592XI ISSN: 0034-8082
Temas	Educación
Subtemas	Investigación y evaluación educativa, metodologías, políticas educativas, reformas e innovación, atención a la diversidad, etc.
Editorial	*Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones*
Lugar de edición	Madrid
Naturaleza de la publicación	Revista de investigación educativa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes
Naturaleza de la organización	Gobierno de España
Licencia	Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0 España (CC BY-NC 3.0 ES)
Revista arbitrada	Sí
Indizaciones	JCR, Scopus, FECYT, Redalyc, DOAJ, Latindex, ESCI
Indicios de calidad editorial	SJR (2022): Q3

Percepción familiar de las tareas escolares en función del agente responsable

Family perception of homework as a function of the responsible agent

https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-581

José Santiago Álvarez Muñoz
https://orcid.org/0000-0002-3617-215X
Universidad de Murcia

Mª Ángeles Hernández Prados
https://orcid.org/0000-0002-9740-6175
Universidad de Murcia

Juan Antonio Gil Noguera
http://orcid.org/0000-0003-3384-0607
Universidad de Murcia

Resumen

Las controversias que ocasiona el tema de los deberes escolares, tanto en la familia como en los centros educativos, lo sitúan como uno de los focos de interés para la investigación educativa. Poniendo la mirada sobre la diversidad de agentes de apoyo a los que el estudiante puede recurrir, aspecto escasamente tratado, y considerando que éstos pueden influir en los procesos de realización de las tareas. Objetivo: Determinar la existencia de diferencias significativas en la percepción familiar de los beneficios, el desgaste emocional ocasionado, las competencias del hijo/a y la organización de los deberes escolares en función de la persona (familiar o no familiar) que se encarga del seguimiento y acompañamiento de las tareas escolares de los menores escolarizados. Método: Se llevó a cabo una investigación de metodología no experimental, correlacional

Revista de Educación, 401. Julio-septiembre 2023, pp. 1-26
Recibido: 04-05-2022 Aceptado: 25-10-2022

de corte cuantitativo-transversal, con el objetivo de analizar esta condición. Para ello se aplicó el cuestionario "El afrontamiento de las tareas escolares en la familia" a un total de 1787 familias de estudiantes de educación infantil (15,1%), primaria (48,7%) y secundaria (36,2%). Resultados: Estos revelaron que la persona que acompaña principalmente, en la realización de las tareas, es la madre y que, en base a las distintas figuras de apoyo (padres, madres, hermanos y hermanas o profesional externo), se establecen diferencias significativas en relación con la organización con las tareas, a la percepción de los beneficios que tienen los deberes escolares, a las competencias que tienen los estudiantes para hacer frente a las tareas y el desgaste emocional que pueden producir en la familia. Conclusiones: Se pone de manifiesto la necesidad de educar a las familias para que estos aprecien las tareas escolares como una tarea positiva para el aprendizaje del menor y una posibilidad de acercamiento familiar en la que estrechar lazos en lugar de ocasionar distanciamiento.

Palabras clave: familia, tareas escolares, relación padres e hijos, relación padres-escuela, acompañamiento familiar.

Abstract

The controversies caused by the subject of homework, both in the family and in educational centres, place it as one of the focuses of interest for educational research. It focuses on the diversity of support agents to which the student can turn, an aspect that has been scarcely dealt with, and considering that they can influence the homework completion process. Objective: To determine the perception of benefits, emotional exhaustion caused, the child's competences and the organisation of homework according to the family or non-family member who is the support agent. Method: A non-experimental, correlational, quantitative-cross-sectional research study was carried out with the aim of analysing this condition. For this purpose, the questionnaire "Coping with homework in the family" was applied to a total of 1787 families of infant (15.1%), primary (48.7%) and secondary (36.2%) school students. Results: The results revealed that the person who mainly accompanies, in the completion of homework, is the mother and that, based on the different support figures (fathers, mothers, brothers and sisters or external professional), significant differences are established in relation to the organisation with homework, the perception of the benefits of homework, the competences that students have to cope with homework and the emotional wear and tear that it can produce in the family. Conclusions: The need to educate families so that they see homework as a positive task for the child's learning and as a possibility of bringing the family closer together to strengthen ties instead of causing estrangement is evident.

Keywords: family, homework, parent-child relationship, parent-school relationship, family accompaniment.

5.8. Artículo 8: Tareas escolares en pandemia. Percepción parental de los cambios asociados a la digitalización de la educación

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

Revista	Estudios sobre educación
País	España
Año de inicio	2001
Situación	Vigente
Frecuencia	Semestral
Tipo de publicación	Periódica
Soporte	Electrónica e impresa
Idiomas	Español
ISSN	eISSN: 2386-6292 I ISSN: 1578-7001
Temas	Fundamentos en Educación
Subtemas	Carácter y ciudadanía. Buenas prácticas en intervención educativa. Calidad e innovación de la formación del profesorado.
Editorial	Universidad de Navarra
Lugar de edición	Navarra
Naturaleza de la publicación	Revista de investigación educativa teórica y experimental
Naturaleza de la organización	Institución educativa
Licencia	Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0.
Revista arbitrada	Sí
Indizaciones	JCR, Scopus, FECYT, Redalyc, DOAJ, Latindex, ESCI
Indicios de calidad editorial	SJR (2022): Q2

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

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

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

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. https://doi.org/10.15581/004.44.006

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.44.006

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.

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

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.

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).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES

La riqueza y matices que esta tesis doctoral, sobre los deberes escolares durante el confinamiento, aporta al campo de la investigación educativa sobre la temática es bastante amplia. De forma general cabe resaltar que la pandemia por el Covid-19, más concretamente la etapa de aislamiento social que se implantó como medida política (confinamiento), supuso un desafío sin precedentes para la comunidad educativa, destacando la necesidad de reflexionar sobre los errores cometidos para evitar su repetición en el futuro (Aznar-Sala, 2020; Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020). A continuación y, atendiendo a los objetivos marcados anteriormente, se expondrá de forma detallada, la situación en la que se encuentran cada una de las variables de estudio en relación a la percepción familiar de los deberes escolares durante el confinamiento.

Así pues, en lo que respecta al análisis de la percepción de las familias sobre la cantidad, el desgaste emocional, las competencias del alumnado y los beneficios con relación a las variables escolares (rendimiento académico. el tipo de centro, la etapa educativa y la presencia de necesidades educativas), encontramos que, a nivel general, todas las variables escolares, excepto el tipo de centro, influían en las diferentes dimensiones. Se observó un aumento en la cantidad de deberes escolares que se acentuaba conforme se ascendía en el nivel educativo (Martínez-Vicente et al., 2020), pero también se observaba este aumento cuando el rendimiento académico es menor, coincidiendo así con Valle et al. (2016) cuando dice que las familias perciben un menor volumen de deberes si el rendimiento académico de su hijo o hija es mayor. Con respecto a los beneficios que detectaban las familias de los deberes escolares, estas consideraban que eran más necesarias conforme se aumentaba en la etapa educativa (Rodríguez-Pereiro et al., 2019). Su aprovechamiento era mayor cuando el alumno o alumna no presentaba necesidades educativas especiales o cuando el alumnado tenía un mejor rendimiento, al igual que lo afirman autores como Muñoz-Moreno y Lluch-Molins (2020). Haciendo referencia a las competencias, la tendencia era igual que en las dimensiones anteriores, las familias encontraban a sus hijos e hijas más competentes en las etapas superiores, conforme obtenían mejores calificaciones o cuando no existía la presencia de necesidades educativas especiales. Podemos decir, en este sentido, que este hecho es debido a que este alumnado presentan más capacidades para su realización (Hortigüela-Alcalá et al., 2020, Valle et al., 2015), y el alumnado de educación especial se enfrente a barreras sobre el manejo de las tecnologías o a la falta de material adaptado durante el confinamiento, junto con el apoyo que podía recibir por parte de los especialistas. En referencia a la última dimensión, desgaste emocional, las familias con alumnado escolarizado en educación primaria fue la que más se vio afectada ya que es la etapa donde más apoyo por parte de las familias existe (Mazza et

al., 2021; Prikhidko et al., 2020), por el contrario, en educación infantil la carga de deberes y su dificultad es menor y en educación secundaria el alumno es más autónomo. Del mismo modo, familias con hijos e hijas con buen rendimiento académico y sin dificultades de aprendizaje, perciben un menor desgaste emocional (Regueiro et al., 2018).

Centrándonos en la percepción familiar referida a las variables de la dimensión de deberes escolares (cantidad, dificultad y tipología) con respecto a las variables presencia de necesidades educativas, naturaleza del centro (público, privado y concertado) y el nivel educativo, nos encontramos que las familias observaban un mayor volumen de deberes escolares individuales y tecnológicos, siendo una de las principales críticas de las familias durante el confinamiento (Aznar-Sala, 2020). Estas percepciones variaban según la etapa educativa, el tipo de centro y las necesidades del alumno (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021). El aumento de deberes se ha ido relatando en relación al objetivo anterior, pero en cuanto a la dificultad de los deberes escolares se observa que esta preocupaba a las familias, dado que se ven con dificultad poder ayudar a sus hijos e hijas conforme su nivel educativo era más alto, promoviendo una mayor autonomía entre el alumnado al tener que hacer frente ellos solos a las tareas (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022). Esta dificultad fue también muy evidente entre las familias con hijos con necesidades educativas especiales debido a que la enseñanza a distancia, mediada por la tecnología, fue un verdadero hándicap para el alumnado de educación especial y un factor discriminatorio para el alumnado que no contaba con los recursos necesarios viviéndose así una situación de desigualdad socioeducativa, al igual que lo observaron Clausen et al. (2020). Si nos centramos en la tipología, deberes individuales o grupales, los centros privados promovían más estos últimos frente a los públicos, aunque la situación de confinamiento elevó el número de deberes individuales (Amador-Salinas et al., 2020).

Aunque ya hemos hablado sobre el rendimiento académico asociado a las grandes dimensiones del estudio (aspectos organizativos, beneficios y competencias), cabe valorar los hallazgos referidos sobre el desgaste emocional producido por los deberes escolares en la familia. Hemos encontrado que a las tareas se le unían mayores percepciones negativas de incomodidad, agotamiento, conflictos, incapacidad y falta de tiempo cuando el rendimiento del alumnado era más bajo. De la misma forma, se evidencia que cuando el alumnado presentaba bajas calificaciones, las familias percibían una mayor dificultad en la realización de los deberes lo que implicaba más tiempo para su realización (Valle et al., 2015) o que el alumnado se encontrara más desmotivado para hacerlos, como aseguran Gervacio y Castillo (2021). Podemos señalar así, como dicen Barrientos y Arranz (2019), que el rendimiento está condicionado por la cantidad de tiempo que el alumnado dedica a hacer las tareas.

Si aludimos a la variable sobre la presencia o no de necesidades educativas especiales con respecto a la percepción que tienen las familias sobre la dificultad, cantidad, la modalidad de deberes, los beneficios, la competencia de este alumnado para hacer frente a las tareas, los cambios experimentados durante el confinamiento y los obstáculos encontrados, observamos que, como ya hemos recogido anteriormente, la dificultad y la cantidad sí se encontraban condicionadas con la presencia de dificultades de aprendizaje en el alumnado. En relación al tipo de tareas (individuales y grupales) y que el alumno presente necesidades educativas, no existían diferencias en cuanto a la percepción que tenían las familias. Sí hemos encontrado que las familias con hijos e hijas con dificultades se tuvieron que enfrentar a obstáculos como el aumento de ansiedad (Bailén y Polo, 2016), debido a la falta de capacidad para hacer frente a la ayuda, agravado por el poco apoyo brindado por la escuela (Álvarez-Muñoz et al., 2023b). Igualmente, estas madres y padres encontraban muy por debajo los beneficios aportados por los deberes escolares, pues no creían que generaran hábitos de estudio, despertaran la motivación o fomentaran la curiosidad, entre otras. De la misma forma, eran conscientes de que sus hijos e hijas eran menos competentes para hacer frente a los deberes debido a que presentaban mayores limitaciones en la comprensión de las instrucciones y un peor manejo de los conocimientos, del tiempo y de su propia responsabilidad. Además, obtuvimos datos que determinaban un aumento del estrés durante el confinamiento cuando había presencia de necesidades educativas, puesto que vivieron significativamente mayores cambios, más cantidad de deberes y de tiempo lo que generó un aumento del malestar emocional durante esta etapa con respecto a la normalidad. Durante la pandemia se demandaba más que nunca la relación familia-escuela con el fin de compensar desigualdades, sobre todo en lo que respecta a la atención a la diversidad y, aunque algunos orientadores y especialistas de atención a la diversidad adaptaron sus funciones para apoyar a estudiantes con discapacidad, en general hubo un empeoramiento de la inclusión escolar y menor contacto con las familias durante la pandemia (Carr, 2013; Colombo y Santagati, 2022; Corchuelo et al., 2019; Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020).

En relación a las tareas digitales y la percepción parental sobre las dimensiones beneficios, competencias y desgaste emocional, podemos decir que las familias consideraban que las TIC beneficiaban el logro del éxito académico en los estudiantes y fomentaban hábitos de trabajo, mejorando la comunicación y las relaciones entre estudiantes, como señalan varios estudios (Odabas, 2022; Öngün y Demirag, 2015). De la misma forma, los estudiantes presentaban una buena competencia para realizar las tareas de forma digital, aspecto que menos preocupaba a las familias (Sánchez-Antolín et al., 2018), pero sí produjo una mayor reticencia a ayudarlos con las tareas digitales porque consideraban que no tienen la capacidad suficiente.

Determinando, de este modo, mayores conflictos familiares cuanto mayor es el uso de las tecnologías (García-Fernández et al., 2020).

En función del agente que acompaña en los deberes (padres, madres, hermanos y hermanas, profesional externo o en solitario), como una de las variables familiares y su relación con la dificultad, la cantidad y la modalidad de deberes, los beneficios, las competencias y el desgaste emocional, nos encontramos que las familias, en general, preferían las tareas individuales a las grupales. Cuando es el hermano o la hermana quien acompañaba se producía el efecto contrario, siendo valorados los deberes grupales. Este fenómeno puede deberse al patrón generacional (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022), donde los padres están más acostumbrados a la realización de actividades individuales y, en cambio, los hermanos obtienen más beneficios cuando la tarea es compartida. Para los deberes digitales observamos una preferencia clara de las familias cuando la ayuda la realizaban los hermanos o un profesional externo debido a la consideración que tienen los padres de sus conocimientos digitales para poder ayudar. Realice quien realice el acompañamiento existe una visión generalizada de que presentan beneficios, pero desglosando estos encontramos que la adquisición de hábitos de trabajo se desarrolla más cuando la ayuda proviene de un profesor particular y el desarrollo de la capacidad de emprendimiento e iniciativa cuando el alumno o la alumna realiza de forma autónoma los deberes (Feng et al., 2019). Al igual ocurre cuando se percibe una mayor capacidad de hacer frente a los deberes si los hijos e hijas realizan solos los deberes escolares, pero no con la organización del tiempo o la motivación, que se le relaciona con la ayuda de los hermanos. Si aludimos al desgaste emocional, las madres son las que salen peor paradas ya sea antes, durante o después del confinamiento, ya que se sienten agotadas y les dificulta la conciliación familiar, pues su acompañamiento en las tareas es mayor dentro de las dinámicas familiares. Eso perpetúa la feminización permanente y poco variable a lo largo del tiempo sobre el acompañamiento educativo (Bempechat, 2019; Fernández-Freire et al., 2019; Lehner-Mear, 2021; Valdés-Cuervo et al., 2022). Esto se atribuye a una concepción cultural donde se considera a las "buenas madres" como aquellas que apoyan en las tareas escolares, y a las "malas madres" como aquellas que recurren a apoyo externo (Lehner-Mear, 2021). Esto repercute en que las madres deleguen el acompañamiento a los hermanos o a los profesionales externos.

Por último, realizando una comparación de las variables nacionalidad y el nivel de estudios de padres y madres en cuanto a la percepción de cambios producidos con la llegada del confinamiento (diversificación del lugar, aumento del tiempo y la cantidad, efectos positivos, mejora de las competencias y generación de molestar emocional), los resultados de la investigación reflejan en cuanto al tipo de deberes, que el

incremento de los tareas digitales durante el confinamiento afectó más a las familias con menor dotación económica, principalmente inmigrantes, evidenciando una mayor brecha digital y escolar (Kuric-Kardelis et al., 2021; Rodicio-García et al., 2020). En general, estas familias detectaron mayores cambios que las familias españolas. Por el contrario, la cantidad y el tiempo no fueron variables que arrojaran resultados diferenciales entre ambos tipos de familias. Aun así, sí percibían que sus hijos tenían una carga excesiva de trabajo (Aznar-Sala, 2020). Del mismo modo, las familias extranjeras encontraron mayores beneficios de las tareas escolares y sus posibilidades o el desarrollo de competencias, al igual que encontraron un mayor apoyo por parte de los docentes que las familia autóctonas, asociando la educación como un factor clave en la integración (Valle et al., 2021). En función del nivel de estudios, observamos que padres y madres con un nivel académico intermedio percibieron un menor aumento de tareas que aquellas con menos nivel educativo. En este sentido, haciendo referencia a Choi (2018), podemos pensar que progenitores con estudios universitarios encuentran este apoyo menos complejo y proyectan mayores expectativas sobre sus hijos. Pero, además, las madres con estudios secundarios contemplan mayores beneficios de los deberes y le proporcionan mayor importancia para el éxito académico. Sobre este hecho se contempla un fenómeno curioso, cuando los padres tienen un menor nivel educativo presentan mayores problemas para ayudar a sus hijos, pero se da un apoyo mayor, por parte del padre, cuando este percibe que tiene la capacidad cognitiva necesaria para hacerlo (Gómez-Urrutia y Jiménez-Figueroa, 2015).

Con lo relatado podemos concluir, expresamente, que existe una necesidad clara de abordar la colaboración entre familia y centro educativo de una forma efectiva, haciendo especial hincapié en las dinámicas intrafamiliares de acompañamiento en las tareas escolares. El cambio de escenario educativo que sucedió durante el confinamiento y la inseguridad percibida por las familias denostó un malestar generalizado. Las familias no encontraron apoyo suficiente por parte de la administración educativa, los docentes debían compaginar sus propios quehaceres familiares y educativos y el alumnado, inmerso en una situación desconcertante, vio truncada su rutina, alejado de sus iguales y con una carga emocional y académica en la que se veía a merced de sus propias competencias para hacer frente a las tareas escolares, donde el mayor apoyo educativa recaía, principalmente, sobre sus progenitores.

7. LIMITACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS

Realizar una investigación en el ámbito social y educativo donde existen factores difíciles de controlar siempre conllevará ciertas limitaciones. En el estudio realizado, como se ha señalado en cada uno de los artículos publicados, nos encontramos varios aspectos que debemos tener en cuenta.

En primer lugar, el carácter transversal de la investigación. Aunque el tipo de estudio es descriptivo sobre lo ocurrido durante el confinamiento y nos proporciona una información de ese fenómeno en concreto de forma estática, no podemos controlar los cambios producidos en el tiempo (Páramo, 2013) en la dinámica de los deberes pre y post Covid-19 para determinar de forma más precisa las percepciones de las familias durante las diferentes etapas, como si se realizara en una investigación longitudinal.

En segundo lugar, teniendo en cuenta el momento en el que recogíamos los datos, el cuestionario lo elaboramos de una forma reducida, por lo que abordamos superficialmente las dimensiones de estudio con el fin de evitar la fatiga en las respuestas, ya que entendíamos la situación vulnerable y de incertidumbre por la que pasaban las familias (Hernández-Prados et al., 2023). Así, emplazamos para futuras investigaciones, como ya nos encontramos desarrollando, indagar más profundamente en aspectos como el estrés producido, el clima familiar y las estrategias de afrontamiento.

En tercer lugar, debemos resaltar que la muestra nacional, aunque elevada, se ha obtenido a través de recursos digitales mediante un efecto de bola de nieve, entre centros educativos y redes sociales, lo que ha producido una desproporción entre comunidades autónomas y no permite realizar análisis comparativos intercomunitarios de calidad. De la misma forma, tenemos que hacer alusión a que estos estudios donde no se controla el tipo de respuesta puede provocar sesgos en las mismas debido a la deseabilidad social.

En cuarto lugar, hubiera sido deseable haber realizado una indagación más profunda teniendo en cuenta la visión del profesorado y del alumnado. Un estudio triádico comparativo que permitiera establecer relaciones entre los tres agentes y sus respectivas opiniones. De esta forma, nos hubiera permitido trazar una línea entre las percepciones de las diferentes dimensiones (organización, beneficios, competencias y desgaste emocional) con respecto a la percepción de cada uno de los agentes implicados. Igualmente, podríamos haber tenido en cuenta las prácticas de enseñanza del profesorado, más tradicionales o novedosas, como una variable que nos permitiera conocer qué papel juegan los deberes según la metodología. También, hubiera resultado interesante conocer cómo los estudiantes combinan recursos

analógicos y digitales en sus entornos de aprendizaje en casa y cómo evolucionan estos entornos a lo largo de la escolaridad.

8. IMPLICACIÓN Y APLICACIÓN EDUCATIVA

Para conocer la aplicación educativa de esta tesis doctoral vamos a iniciar el discurso poniendo el foco de atención en la importancia que tiene la participación e implicación familiar en el contexto educativo. Como hemos visto durante el desarrollo de este trabajo, queda bastante claro que la implicación familiar en las tareas escolares son un predictor del logro académico del alumnado. Por tanto, se hace necesario que los centros docentes exploten sus posibilidades en el acercamiento de las familias al contexto escolar, realizando acciones que promuevan una participación activa y configuren espacios donde dar voz a estas sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas, permitiendo así conocer cuáles son sus incertidumbres, poder opinar al respecto y elaborar prácticas educativas conjuntas. De este modo, podremos poner en práctica lo que los diferentes modelos revisados ponen de manifiesto en la mejora de la participación familiar, llegando a realizar acciones de corresponsabilidad. En este sentido, los talleres y escuelas de padres podrían ser una oportunidad para trabajar la gestión de las tareas escolares, enseñar a las familias como pueden enfocar la ayuda a sus hijos e hijas, como apoyarlos para que sean más autónomos en su realización. Esto incidirá en que se trabaje sobre la calidad de la implicación y no tanto en la cantidad. De la misma forma, subiendo un escalón más en la implicación, se debería permitir dar voz a las familias en el plan del centro y mediar, si no en la regulación de los deberes, en seguir unas pautas en las que familias, profesores y alumnado estuvieran más conformes. Igualmente, esto influiría en la mejora de la gestión emocional y el clima familiar que lleva consigo la realización de las tareas escolares en casa.

Otro de los aspectos clave es que esta investigación da voz a las familias y esto trae consigo que el profesorado conozca cuál es el sentir de la otra parte y, por tanto, se desarrollen acciones para evitar un malestar generalizado. La educación es un engranaje donde todas las piezas que lo conforman son importantes para que ruede la maquinaria que hace posible el desarrollo personal y social del alumnado. Basándonos en la evidencia de lo observado en el día a día de los centros educativos vemos que aún hay mucho camino por recorrer para conseguir una plena participación de las familias, sobre todo en escuelas donde el índice de alumnado extranjero es mayor y se produce una participación menor. Los cauces formales de participación como el AMPA o el Consejo Escolar, aunque se manifiestan como un mecanismo efectivo de participación no son suficientes, siendo necesarios puentes más directos de colaboración entre profesorado y familias.

En lo que respecta a los deberes escolares y la implicación familiar, debemos intentar encontrar métodos que, basados en las investigaciones y evidencias empíricas, busquen elevar la importancia de los deberes, pero sin que sea una carga emocional ni para las familias, ni para el alumnado. En este sentido, hemos encontrado que el Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidad de La Coruña, ha elaborado el Método de Implementación de Tareas para Casa-MITCA (Valle y Rodríguez, 2020), demostrando que es una herramienta reguladora de las tareas accesible para cualquier docente y que proporciona unas pautas claras, basada en cinco principios o condiciones que deben presentar las tareas para casa, que sean diversas, concretas, valiosas, semanales y que sean corregidas. Esto nos permite vislumbrar que hay alternativas de regulación de los deberes, que podemos crear programas con los que conseguir una adecuada implicación familiar en las tareas para casa.

Las nuevas metodologías de enseñanza ya sea en contra o complementado los métodos conservadores, están configuradas de forma que quitan protagonismo a los deberes escolares más tradicionales y proporcionan un enfoque más centrado en el desarrollo de habilidades de autonomía, pensamiento crítico y divergente, entre otras, con actividades más prácticas. De este modo, se disminuyen las tareas propias de lápiz y papel y se aumentan otras más dinámicas y diversas. Así, nos encontramos metodologías como *Flipped Classroom o aula invertida, Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje basado en el pensamiento, gamificación,* etc. que invierten el papel del aprendizaje, poniendo el foco sobre el alumno y el desarrollo del conocimiento alejado de prácticas de enseñanza poco motivadoras y significativas para el estudiante (Bailén y Polo, 2016).

Desde un enfoque más específico sobre el problema objeto de este estudio, hemos intentado crear un punto de reflexión sobre las prácticas educativas, la formación del profesorado y la dificultad del sistema educativo para hacer frente a los cambios sociales. En este sentido, denotamos una falta en el paralelismo que el sistema educativo lleva con el sistema social. Las demandas del siglo XXI se han quedado en entredicho cuando nos hemos centrado en los educativo. A pesar de que el confinamiento fue algo inesperado, complejo, de difícil reacción y traumático, en muchos casos, la educación no ha llegado a todos por igual. Los esfuerzos no se vieron divididos a partes iguales y, nos atreveríamos a decir, que no hemos aprobado en esta cuestión. ¿Cuántas veces se ha oído decir que un alumno tiene un peor rendimiento debido al confinamiento? Se relegó, en gran parte, sobre las familias y en el espacio del hogar la educación plena. Muchas familias se vieron desbordadas y la respuesta al alumnado vulnerable, por falta de recursos o con necesidades educativas, fue deficitaria.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar-Aguiar, G., Demothenes-Sterling, Y., y Campos-Valdés, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. Mendive. *Revista de Educación, 18*(1), 120-133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120.

Aguilar-Ramos, M. C., y Leiva-Olivencia, J. J. (2012). La participación de las familias en la escuela TIC: Análisis y reflexiones educativas. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación, 40,* 7-19. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36823229001.

Alonso-Carmona, C. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 7*(2), 395-409. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144522.

Alonso-Tapia, J., Simón, C., y Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, *25*(2), 266-274. http://doi.org/10.7334/psicothema2012.218.

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.

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.

Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández Prados, M. Ángeles, y Gil Noguera, J. A. (2023b). Percepción familiar de las tareas escolares en función del agente responsable. *Revista De Educación*, *401*(1). https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-581.

Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. A., y Gil-Noguera, J. A. (2023a). Influencia del contexto escolar en las tareas para realizar en casa durante la covid-19: percepción familiar. *Educar, 59*(1), 197-21. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1599.

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.rdipycs.unam.6.2.2020.282.372-387.

Amatea, E.S., Mixon, K. y McCarthy, S. (2012). Preparing Future Teachers to Collaborate with Families. Contributions of Family Systems Counselors to a Teacher Preparation Program. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 21*(2), 136--145. Doi: https://doi.org/10.1177/1066480712466539.

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.oa10.

Anderson, M., y Perrin, A. (2018). Nearly one-in-five teens can't always finish their homework because of the digital divide. *Pew Research Center*. https://pewrsr.ch/3xHbgZK.

Anwar, S., Khan, S. I., y Fazal, S. (2022). Homework as an Assignment: Parents' Perceptions and Involvement. *SJESR*, *5*(4), 29-39. https://doi.org/10.36902/sjesr-vol5-iss4-2022(29-39).

Asbury, K., Fox, L. Deniz, E, Code, A., y Toseeb, U. (2020). How Is COVID-19 Affecting the Mental Health of Children with Special Educational Needs and Disabilities and Their Families? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(5), 1772–1780. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2.

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.

Ávila-Hernández, F. M., Martin-Fiorino, V., y Córdova-Jaimes, É. (2022). Reconstrucción del tejido social en los marcos de emergencia humanitaria: el rol contemporáneo de la familia. *Novum Jus, 16*(2), 367-390. Doi: 10.14718/NOVUMJUS.2022.16.2.14.

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.

Ballesteros-Aguayo, L., y Nogales-Bocio, A.I. (2021). Retos pedagógicos en el aprendizaje de habilidades comunicativas. Nuevas prácticas docentes para nuevos tiempos. En N. Sánchez-Gey Valenzuela, M.L. Cárdenas-Rica (Ed.), *La comunicación a la vanguardia. Tendencias, métodos y perspectivas* (pp. 1853-1872). Madrid: Fragua.

Barrientos, L., y Arranz, M. (2019). Influencia de la implicación familiar sobre el rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Perspectivas, 4*(2), 80-86. https://doi.org/10.22463/25909215.1974.

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.

Bellido, J. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 32*(1), 76-91. https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30741.

Belmonte, M. L., Bernárdez-Gómez, A., y Mehlecke, Q. T. C. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista valore, 5,* 1-13. https://doi.org/10.22408/reva502020465e-5025.

Bempechat, J. (2019). The case for (quality) homework: Why it improves learning, and how parents can help. *Education Next, 19*(1), 36-44. https://www.educationnext.org/case-for-quality-homework-improves-learning-how-parents-can-hel/.

Bernal-Guerrero, A. (1995). La participación como propiedad de la persona. Raíces antropológicas de una educación participativa. *Revista Española de Pedagogía, 200,* 105-129. https://reunir.unir.net/handle/123456789/7191 .

Blaya-Delgado, D., y Hernández-Prados, M. A. (2016). El desarrollo de la competencia artística en el contexto familiar. *ReiDoCrea, 5,* 322-328. http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.43277.

Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación, 339,* 119-146. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:3edbf2a8-9420-43fb-9b47-fb7044cc74de/re33908-pdf.pdf.

Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H., y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-30. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001.

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.

Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales, 9*(2), 25-34. https://bit.ly/3L04hyB .

Calamandrei, P. (2015). Defendamos la escuela democrática. *Revista de Ciencias Sociales, 67,* 193-210. https://es.scribd.com/document/361577960/Piero-Calamandrei-Defendamos-La-Escuela-Democratica.

Calvo, M. I., Verdugo, M. Á., y Amor, A. M. (2016). Family Participation is an Essential Requirement for an Inclusive School. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10*(1), 99-113. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006.

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.

Casas-Martínez, M.L. (2020). Enseñanzas de la pandemia COVID-19. *El reencuentro con la vulnerabilidad humana. Bioethics update, 6*(2), 80-91. https://doi.org/10.1016/j.bioet.2020.09.001.

Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (Coord.) *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ceballos-López, N., y Saiz-Linares, A. (2021). Un proyecto educativo común: La relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI, 39*(1), 305–326. https://doi.org/10.6018/educatio.469301.

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.

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/.

Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 18*(2), 7-33. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41287.

Colombo, M., y Santagati, M. (2022). The Inclusion of Students with Disabilities: Challenges for Italian Teachers During the Covid-19 Pandemic. *Social Inclusion, 10*(2), 195-205. https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5035.

Cooper, H. (2001). Homework for all in moderation. *Educational Leadership*, *58*, 34-38. https://eric.ed.gov/?id=EJ626292.

Cooper, H., Robinson, J. C., y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational Research*, *76*, 162. https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/cooperrobinsonpatall_2006.pdf.

Corchuelo, C., Cejudo, C. M. A., y Tirado, R. (2019). Las conexiones entre apoyo familiar, escolar y el compromiso de los estudiantes en un centro de compensación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30*(2), 46-52. https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25337.

Cotino-Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho, 21,* 1-29. https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283.

Coulter, F. (1979). Homework: A neglected research area. *British Educational Research Journal, 5*(1), 21-33. https://doi.org/10.1080/0141192790050103.

Cuenca, J. M., y Martín, M. J. (2009): "La Ciudad Actual a Través de la Ciudad Histórica". *Cuadernos de Pedagogía, 394, 67-69*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3108983.

Del Prado-Morales, M., Alonso-Tapia, J., y Simón-Rueda, C. (2021). Implicación parental y clima motivacional de la familia desde la percepción de los padres: validación transcultural del cuestionario CMF-P. *Anales de Psicología, 37*(2), 323-333. .https://dx.doi.org/10.6018/analesps.37.2.342731.

Desforges, C., y Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review.* Department for Education and Skills. https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/documents/impact_of_parental_involvement/the_impact_of_parental_involvement.pdf.

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

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.

Díez-Gutiérrez, E. J., 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.

Epstein, J. L. (1990). *School, family and community partnership.* Corwin Press, INC.

Epstein, J. L., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., y Van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action.* Corwin Press.

Epstein, J. L., y Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in Inner-City elementary and middle schools. *The Elementary School Journal, 91*(3), 289–305. https://doi.org/10.1086/461656.

Epstein, J. L., y Van Voorhis, F. L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling, 14*(1), 1-14. https://doi.org/10.1177/2156759X1001400102.

Espejo-Villar, L. B., Lázaro-Herrero, L., y Álvarez-López, G. (2022). UNESCO Strategy and Digital Policies for Teacher Training: The Deconstruction of Innovation in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research, 11*(1), 15-30. https://doi.org10.7821/naer.2022.1.812.

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

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

Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Crespo, F. J., Woitschach, P., y Muñiz, J. (2022). Should We Help our Children with Homework? A Meta-Analysis Using PISA Data. *Psicothema, 34*(1), 56-85. https://doi.org/10.7334/psicothema2021.65.

Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruíz, 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.

Ferrer, R. (2020). Pandemia por COVID-19: el mayor reto de la historia del intensivismo. *Medicina intensiva, 44*(6), 323. https://doi.org/10.1016%2Fj.medin.2020.04.002.

Fowler, M., Chen, B., West, M., y Zilles, C. (2021). How productive are homework and elective practice? Applying a post hoc modeling of student knowledge in a large, introductory computing course. *CEUR Workshop Proceedings, 3051.* https://ceur-ws.org/Vol-3051/CSEDM_1.pdf.

Galián, B. (2021). *Evaluación y Mejora de la Facilitación Docente para la Participación Familiar en los Centros Educativos.* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Digitum.

Galián, B., y Hernández-Prados, M.Á. (2024). *Teoría y práctica de la participación familiar en los centros educativos. Orientaciones para la formación docente.* Dykinson S.L. https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/18973/.

García-Fernández, N., Rivero-Moreno, M. L., y Ricis-Guerra, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: revista educativa digital, 28*, 76-85. https://bit.ly/3jWO8yf.

García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. Á., Parra-Martínez, J., y Gomariz-Vicente, M. Á. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles educativos, 38*(154), 97-117. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13248313006.

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

Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. A., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023a). Tareas escolares en tiempos de confinamiento Covid-19. Percepción familiar en función de las variables escolares. *RIE. Revista de Investigación Educativa, 41*(1), 281-29. https://doi.org/10.6018/rie.520951.

Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. A., y Álvarez-Muñoz, J. S (2023b). Lidiando con las tareas escolares durante el confinamiento: validación de un cuestionario. *Brazilian Journal of Development*, *9*(10), 28466–28486. https://doi.org/10.34117/bjdv9n10-066.

Gomariz-Vicente, M. A., Hernández-Prados M. A., García-Sanz M. P., y Parra-Martínez, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del docente. B*ordón Revista de Pedagogía, 68,* 41–57. Doi: 10.13042/Bordon.2016.49832.

Gomariz-Vicente, M. A., Martínez-Segura, M. J., y Parra-Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 45-60. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389631.

Gomaríz-Vicente, M. A., Parra-Martínez, J., García-Sanz, M. P., y Hernández-Prados, M. A. (2022). Teaching Facilitation of Family Participation in Educational Institutions. *Frontiers in Psychology, 18*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.748710.

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.

Gónida, E. N., y Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 376-396. https://doi.org/10.1111/bjep.12039.

Goyo-Morillo, W. (2017). Corresponsabilidad familia-escuela. Una Hermeneusis desde sus actores. Revista Multidisciplinaria *DIALÓGICA, 14*(1), 25-49. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/5768/3073.

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://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1997_GrolnickBenjetKurowskiApost_JEP.pdf.

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 and Sciences, 10*(1), 197-212. http://www.universitypublications.net/ijas/1001/html/K7D448.xml.

Heredia, V. C., y Suárez, D. A. (2019). *La influencia de la familia en el desempeño escolar de los adolescentes* [Tesis de pregrado]. Universidad Técnica de Machala.

Hernández-Prados, M. Á. (2022). Los ámbitos de la educación familiar: formal, no formal e informal. *Participación educativa*, *9*(12), 61-73. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:41bfa9ea-c91c-4494-a61c-f6ebb1741497/pe-n12-art04-mangeles-hernandez.pdf.

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 (Eds.), *La nueva normalidad educativa, Educando en tiempos de pandemia* (26-38). Dykinson.

Hernández-Prados, M. A., Álvarez-Muñoz, J. S., y Gil-Noguera, J. A. (2023a). Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico. *Aula Abierta*, *52*(3), 261–269. https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.261-269.

Hernández-Prados, M. A., Álvarez-Muñoz, J. S., y Gil-Noguera, J. A. (2023b). 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.

Hernández-Prados, M. A., Álvarez-Muñoz, J. S., y Gil-Noguera, J. A. (2024). La percepción de las familias acerca de las tareas digitales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 69,* 35-62. https://doi.org/10.12795/pixelbit.96850.

Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., Galián-Nicolás, B., y Belmonte-Almagro, M. L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 61–75. https://doi.org/10.6018/reifop.388971.

Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Gomaríz-Vicente, M. A. y Parra-Martínez, J. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de educación, 402,* 1-28. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593.

Hernández-Prados, M. A., Gomariz, M. A., Parra, J., y García Sanz, M. P. (2017). *Analysis of the family involvement in the education process of their children. Family questionnaire.* Digitum. http://hdl.handle.net/10201/88294.

Hernández-Prados, M. A., Gomariz-Vicente, M.A. Parra-Martínez, J. y García-Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XXI, 19*(2), 127-151. http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16457.

Hernández-Prados, M. A., y Gil-Noguera, J. A. (2018). Los deberes a examen: riesgos y oportunidades. En J. C. Martínez Coll (Ed.), *III Congreso Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI*. (pp. 116-129). Eumed. https://www.eumed.net/actas/18/educacion/9-los-deberes-a-examen-riesgos.pdf.

Hernández-Prados, M. Á., y Gil-Noguera, J. A. (2022). El papel de la familia en la realización de los deberes escolares. *Revista Electrónica Educare, 26*(2), 291-30. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.16.

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.

Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barreras a la participación de los padres en la educación: un modelo explicativo. *Revisión educativa, 63*(1), 37–52. https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., 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, 2020, 9*(3e), 353-370. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019.

Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG, Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales, 44,* 176-187. http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44.

Intxausti, N. (2010). *Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: Bases para la intervención educativa.* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco].

Issó, D., Becerril, D., Martín-Lagos, M. D., y Venegas, M. (2019). "Ojalá mi madre hubiera hecho por mí lo que yo estoy haciendo por mi hija" La evolución de la participación de las familias en la escuela pública en España. *Sociologia, Problemas e Práticas, 89,* 33-52. https://doi.org/10.7458/SPP20198911740.

Jiménez, I. (2008). *La relación familia escuela.* Íttakus. http://caps.educacion.navarra.es/primaria2/files/La%20relaci%C3%B3n%20f amilia%20escuela.pdf.

Jiménez, J. C. (2020). Polémicas educativas en confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3), 1-15. https://bit.ly/3L0PhR7.

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/10.1080/09540253.20.20.1763920.

Leturia-Navaroa, A. (2007). *El derecho a la participación educativa.* Argitalpen Zerbitzua.

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

Lllevot, N., y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE), 8*(1), 2. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761/8304.

Marcos, A. (2020). Con COVID y sin COVID: La vulnerabilidad humana. *Educação e Realidade, 45*(4), 1-14. https://orcid.org/0000-0003-2101-5781.

Martínez, G. (2004). La participación de los padres y las madres. *Cuadernos de Pedagogía, 333,* 46-49. Recuperado el 24 de junio de 2015 de http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/2t-ParticipacionMadresPadres.pdf .

Martínez-Sánchez, J. A. (2013). La cultura organizativa de los centros públicos. *Participación educativa, 2,* 9-13. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:148d32e9-062b-4bef-8c2f-d5f933909b60/pe-n02-participacion-educativa-2013.pdf.

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.

Mazza, C., Marchetti, D., Ricci, E., Fontanesi, L., Di Giandomenico, S., Verrocchio, M. C., y Roma, P. (2021). The Covid-19 lockdown and psychological distress among Italian parents: influence of parental role, parent personality, and child difficulties. *International Journal of Psychology, 56*(4), 577-584. https://doi.org/10.1002/ijop.12755.

Monceau, G. (2014). Análisis del "alejamiento escolar" de los padres: profundización y ampliación del campo de estudio. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado, 18*(2), 69-80. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19219.

Muñoz, B. (1998). La política social y la participación ciudadana desde la óptica de la antropología social. La irreductibilidad de la política. *Última Década, 9,* 1-16. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500907.

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. *Harvard Family Research Project, March,* 1-9. Harvard Graduate School of Education: Cambridge. https://archive.globalfrp.org/family-involvement/publications-resources/syneducation-synekpaidefsis-reinforcing-communication-and-strengthening-cooperation-among-students-parents-and-schools.

Naciones Unidas (2015). *17 objetivos para transformar nuestro mundo. Objetivos y metas de desarrollo sostenible.* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/.

Niklas, F., Cohrssen, C., y Tayler, C. (2016). Home learning environment and concept formation: A family intervention study with kindergarten children. *Early Childhood Education Journal, 44,* 419-427. https://doi.org/10.1007/s10643-015-0726-1.

Núñez, J. C, Epstein, J. L, Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., y Valle, A. (2017). How Do Student Prior Achievement and Homework Behaviors Relate to Perceived Parental Involvement in Homework? *Frontiers in Psychology, 8*, 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01217.

Núñez, J. C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M. L., y Valle, A. (2019) Student Perception of Teacher and Parent Involvement in Homework and Student Engagement: The Mediating Role of Motivation. *Frontiers in Psycholy, 10.* doi: 10.3389/fpsyg.2019.01384.

Odabas, C. (2022). An Analysis About the Relationship Between Online Homework and Perceived Responsibility, Self-Efficacy and Motivation Levels of the Students. *Pedagogical Research, 7*(2), 1-8. https://doi.org/10.29333/pr/11887.

Öngün, E., y Demirag, A. (2015). El uso de multimedias en las tareas académicas por los estudiantes. Comunicar, 22(44), 121-129. https://doi.org/10.3916/C44-2015-13.

Ortega-Ruiz, P. (2023). Levinas: otra fuente de pensamiento para otro modo de educar. *Revista Boletín Redipe, 12*(4), 19-36. https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1950.

Osuna, C., Díaz, K. M., y López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 28*(2), 185-200. DOI: http://dx.doi.org/10.14201/teoredu282185200.

Páez, I., y Zúñiga, M. (2021). ¿Paternidades en transformación? Ser padre en Culiacán, Sinaloa, en tiempos de confinamiento y crisis sanitaria. *Región y sociedad, 33,* 1-23. https://doi.org/10.22198/rys2021/33/1502.

Palomo, R., Simón, C., y Echeita, G. (2022). La orientación de infantil y primaria en el escenario de cierre de las escuelas por COVID 19. Un estudio cualitativo en el contexto de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 33*(1), 44-62. https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33755.

Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación.* Universidad Piloto de Colombia.

Parra, J., Hernández-Prados, M. A., Gomáriz, M. A. y García-Sanz, M. P. (2015). Características de la participación de las familias en la educación escolar. En CERM (ed.), *XIII Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia. La participación de las familias en la educación* (pp. 11-33). Consejo Escolar de la Región de Murcia. https://www.cerm.es/publicaciones/la-participacion-de-las-familias-en-la-educacion/.

Pazos-Jiménez, J. L (2015). La participación necesita la implicación, pero es mucho más que eso. *Participación educativa, 4*(7), 69-64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5338155.

Pérez-Escoda, A., Aguaded, I., y Rodríguez-Conde, M. J. (2016). Generación digital vs escuela analógica. Competencias digitales en el currículum de la educación obligatoria. *Digital Education Review, 30*, 165-183. https://bit.ly/3L05cix.

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.

Pressman, R. M., Sugarman, D. B., Nemon, M. L., Desjarlais, J., y Owens, J. A. (2015). Homework and family stress: With consideration of parents' self-confidence, educational level, and cultural background. *American Journal of Family Therapy, 43*(4), 297-313. Doi: 10.1080/01926187.2015.1061407.

Prikhidko, A., Long, H. y Wheaton, M. G. (2020). The effect of concerns about Covid-19 on anxiety, stress, parental burnout, and emotion regulation: the role of susceptibility to digital emotion contagion. *Frontiers in public health, 894*, 1-10. https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.567250.

Quintas-Quintas, M., Arratibel Insausti, N. y Barquín, A. (2022). Participación familiar en escuelas con alta presencia de alumnado inmigrante y en desventaja socioeconómica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 20*(4), 89-105. https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.005.

Razeto, A. (2016). El involucramiento de la familia en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuela. *Revista Páginas de Educación, 9*(2), 1-26. http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf.

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.

Regueiro, B., Valle, A. y Ruido, P. A. (2023). *Los deberes escolares, en el punto de mira.* Desclée.

Rivera, M., y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psykhe (Santiago)*, *15*(1), 119-135. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010.

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.

Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez-Martínez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., y Valle, A. (2019). Rendimiento previo e implicación en los deberes escolares de los estudiantes de los últimos cursos de educación primaria. *Psicología Educativa, 25,* 109-116. https://doi.org/10.5093/psed2019a2.

Rodríguez-Triana, Z. E., y Suárez-Ortíz, J. L. (2019). Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 127-138. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.390161.

Rosário, P., Mourão, R., Nuñez, J .C., Gonzalez-Pienda, J., y Solano, P. (2006). Escuela-familia:¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo, 27*(3), 171-179. https://www.redalyc.org/pdf/778/77827306.pdf.

Roschelle, J., y Hodkowski, N.M. (2020). *Using research on homework to improve remote and hybrid learning.* Digital Promise. http://hdl.handle.net/20.500.12265/107.

Rueda, C. S., y Fernández, A. B. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta, 48*(1), 51-58. http://orcid.org/0000-0002-1795-9109.

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.

Ruíz-Vega, J., Castillo-Perilla, M. C., y Santiago-Galvis, Á. W. (2015). Las tareas escolares: representaciones de los docentes de lenguas. *Folios, 42*, 105-126. https://doi.org/10.17227/01234870.42folios105.126.

Saldívar-Garduño, A., y Ramírez-Gómez, K. E. (2020). Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-29 en México. *Persona, 23*(2), 11-40. https://doi.org/10.26439/persona2020.n023(2).5011.

Sánchez-Antolín, P., de Andrés Viloria, C., y Labra, J. P. (2018). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. Análisis de cuatro casos. *Digital Education Review, 34*, 44-58. https://bit.ly/37qdy4R.

Sánchez-Lissen, E. (2015). Los deberes escolares en casa. *Diálogo familia colegio, 309,* 29-38. http://hdl.handle.net/11441/47275.

Sánchez-Núñez, C. A., y García-Guzmán, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva, 2*(2), 1-19. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/32.

Sánchez-Oñate, A., Reyes-Reyes, F. y Villarroel-Henríquez, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos, 42*(3), 347-367. 10.4067/S0718-07052016000400019.

Santos-Guerra, M. A. (1999). *El crisol de la participación: Estudio sobre la participación en Consejos Escolares de Centros.* Aljibe.

Sarabia, C. M., y Alconero, A. R. (2019). Claves para el diseño y validación de cuestionarios en Ciencias de la Salud. *Enfermería en Cardiología, 26*(77), 69-73. https://hdl.handle.net/10902/26747.

Schunk, D., y Zimmerman, B. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications.* Lawrence Erlbaum.

Shumow, L., Schmidt, J. A., y Kackar, H. (20081). Adolescents' Experience Doing Homework: Associations Among Context, Quality of Experience, and Outcomes. *The School Community Journal, 18*(2), 9-28. https://www.adi.org/journal/fw08/ShumowSchmidtKackarFall2008.pdf.

Simón-Rueda, C., y Barrios-Fernández, Ángela. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, *48*(1), 51–58. https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58.

Songsirisak, P., y Jitpranee, J. (2019). Impact of homework assignment on students'learning. *Journal of Education Naresuan University, 21*(2), 1-19. https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/view/117542.

Soto, E., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A., y Peña Trapero, 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.

Suárez, N., Regueiro, B., Tuero, E., Cerezo, R., y Rodríguez, C. (2014).la implicación familiar en el ámbito educativo como herramienta para trabajar el éxito académico. *Revista de Psicología y Educación, 9*(2), 83-93. https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/114.pdf.

Suárez-Fernández, L. (2022). La responsabilidad parental en los entornos digitales. Necesario equilibrio entre acceso, control y seguridad. *Revista Actualidad Jurídica Iberoamericana, 17bis*, 1076-1097. https://revista-aji.com/wp-content/uploads/2023/01/38.-Lisandra-Suarez-pp.-1076-1097.pdf.

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.

Trujillo, F. (15 de marzo de 2020). *Deberes escolares en tiempos de confinamiento: ¿Son eficaces?* The Conversation, https://cutt.ly/htDSBLz.

Valanzuela, C., y Sales, M. A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9*(2), 71-86. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/166956/75409.pdf?sequence=1.

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.

Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., y Martínez-Vicente, M. (2020). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista complutense de educación, 31*(3), 365-374. https://doi.org/10.5209/rced.63480.

Valle, A. y Rodríguez, S. (2020). *MITCA: método de implementación de tareas para casa.* Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497930.

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, 74*(265), 481–498. www.jstor.org/stable/24751187.

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Ferradás, M., y Freire, C. (2015). ¿Es diferente la implicación en los deberes escolares según el rendimiento académico de los estudiantes? *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 2*(2), 80-85. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.2.1344.

Valle, A., 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. *Estudios sobre Educación, 41*, 27-47. https://doi.org/10.15581/004.41.001.

Vázquez-Soto, M. A., Bonilla, W. T. y Acosta, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid-19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación, 7*(14), 111-134. https:// www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213.

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.

Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., y Green, C. L. (2005). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after-school program staff,*

and parent leaders. Harvard Family Research Project. https://archive.globalfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/parental-involvement-in-homework-a-review-of-current-research-and-its-implications-for-teachers-after-school-program-staff-and-parent-leaders.

Walther, A. (2013). *The view from the principal's office. The opinions of principals from 8 European Countries Compared. Comparative Analysis Institutional.* Frankfurt: University of Frankfurt. https://www.goete.eu/download/working-papers?download=26:wp5-comparative-analysis-institutional-survey.

Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., y Gordon, E. W. (2009). *Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity.* Equity Matters: Research Review.m https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523994.pdf.

Xu, J. (2024). Student-perceived teacher and parent homework involvement: Exploring latent profiles and links to homework behavior and achievement. *Learning and individual differences, 109*. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102403.

Xu, J., Guo, S., Feng, Y., Ma, Y., Zhang, Y., Núñez, J. C., y Fan, H. (2024). Parental homework involvement and students' achievement: A three-level meta-analysis. *Psicothema, 36*(1), 1-14. https://doi.org/10.7334/psicothema2023.92.

Zeballos-Velarde, M. Z. (2021). Educar en Democracia. *Pensamiento social, 8,* 103-112. http://www.iesc.org.pe/pdf/Pensamiento%20Social/Pensamiento%20Social%20N%C2%B0%208%202021.pdf#page=103.

ANEXO I. RESOLUCIÓN DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO PARA LA PRESENTACIÓN DE TESIS POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

Firmante: SONIA MADRID CÁNOVAS; Fecha-hora: 30/09/2023 13:30:42; Emisor del certificado: CN=AC FNMT Usuarios,OU=Ceres,O=FNMT-RCM,C=ES;

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D. JUAN ANTONIO GIL NOGUERA

Vista la solicitud presentada el día 5 de septiembre de 2023, por **D. JUAN ANTONIO GIL NOGUERA**, con DNI 48649522-Z sobre autorización para presentación de tesis doctoral como compendio de publicaciones con carácter previo a la tramitación de la misma en la Universidad de Murcia, le comunico que la Comisión de General de Doctorado, vistos:

- el informe previo de la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Educación.
- el visto bueno de la Escuela Internacional de Doctorado.

resolvió, en su sesión de 27 de septiembre de 2023, **ACCEDER** a lo solicitado por el interesado pudiendo, por tanto, presentar su tesis doctoral en la modalidad de compendio de publicaciones con los siguientes artículos:

1. "El papel de la familia en la realización de los deberes escolares".
2. "Influencia del contexto escolar en las tareas para realizar en casa durante la covid-19: percepción familiar".
3. "Tareas escolares en pandemia. Percepción parental de los cambios asociados a la digitalización de la educación".
4. "Tareas escolares en tiempos de confinamiento Covid-19. Percepción familiar en función de las variables escolares".
5. "Percepción familiar de las tareas escolares en función del agente responsable".
6. "Tareas escolares y necesidades especiales de apoyo educativo en el confinamiento".

La presente resolución no pone fin a la vía administrativa. Frente a ella, de conformidad con lo previsto en el capítulo II del título V de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas y en el artículo 21 de los Estatutos de la Universidad de Murcia, aprobados por Decreto 85/2004, de 27 de agosto, los interesados pueden interponer recurso de alzada ante el Rector de la Universidad de Murcia, en el plazo de un mes, contado desde el día siguiente al de la notificación o publicación, sin perjuicio de que puedan intentar cualquier otro recurso que a su derecho convenga.

Lo que en cumplimiento del artículo 40.1 de la vigente Ley 39/2015, de 1 de octubre del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, se notifica a **D. JUAN ANTONIO GIL NOGUERA**

La Vicerrectora de Estudios, y
Presidenta de la Comisión General de Doctorado
Sonia Madrid Cánovas

Documento firmado con certificado electrónico reconocido

Edificio Rector Soler 3ª planta. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Murcia
T. 968 364 294 – F. 968 363 304 – *email:* 3rciclo@um.es – www.um.es/academic/sec-postgrado/

REGISTRO ELECTRÓNICO - SALIDA; Asiento: REGAGE23s00066077795; Fecha-hora: 02/10/2023 10:52:49

Código seguro de verificación: RUxFMlqe-ntIedVwH-PZVY40XY-ah3TzWXM

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: https://sede.um.es/validador/

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ÁREA DE GESTIÓN ACADÉMICA

D. JUAN ANTONIO GIL NOGUERA

Vista la solicitud presentada el día 1 de febrero de 2024, por **D. JUAN ANTONIO GIL NOGUERA** con DNI 48649522Z sobre autorización para presentación de tesis doctoral como compendio de publicaciones con carácter previo a la tramitación de la misma en la Universidad de Murcia, le comunico que la Comisión de General de Doctorado, vistos:

- el informe previo de la Comisión Académica del Programa de Educación.
- el visto bueno de la Escuela Internacional de Doctorado.

resolvió, en su sesión de 20 de marzo de 2024, **ACCEDER** a lo solicitado por el interesado pudiendo, por tanto, presentar su tesis doctoral en la modalidad de compendio de publicaciones con los tres artículos siguientes, que se unen a los seis que fueron previamente aceptados por la Comisión General de Doctorado de 27 de septiembre de 2023:

1. "Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico"
2. "Lidiando con las tareas escolares durante el confinamiento: validación de un cuestionario"
3. "La percepción de las familias acerca de las tareas digitales"

Sección de Postgrado
Edificio Rector Soler, 3ª planta
Campus de Espinardo
30100 Espinardo — Murcia
ESPAÑA

3rciclo@um.es
Tlf.: 868 88 67/4294 um.es

Firmante: SONIA MADRID CANOVAS; Fecha-hora: 23/03/2024 20:09:54; Emisor del certificado: CN=AC FNMT Usuarios,OU=Ceres,O=FNMT-RCM,C=ES;

REGISTRO ELECTRÓNICO - SALIDA; Asiento: REGAGE24s00021528570; Fecha-hora: 21/03/2024 09:35:53

Código seguro de verificación: RUxFMmMI-ulesm/+/-jnUhAvfJ-MOfSryCu

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 2

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: https://sede.um.es/validador/

La presente resolución no pone fin a la vía administrativa. Frente a ella, de conformidad con lo previsto en el capítulo II del título V de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas y en el artículo 21 de los Estatutos de la Universidad de Murcia, aprobados por Decreto 85/2004, de 27 de agosto, los interesados pueden interponer recurso de alzada ante el Rector de la Universidad de Murcia, en el plazo de un mes, contado desde el día siguiente al de la notificación o publicación, sin perjuicio de que puedan intentar cualquier otro recurso que a su derecho convenga.

Lo que en cumplimiento del artículo 40.1 de la vigente Ley 39/2015, de 1 de octubre del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, se notifica a **D. JUAN ANTONIO GIL NOGUERA.**

La Vicerrectora de Estudios, y
Presidenta de la Comisión General de Doctorado
Sonia Madrid Cánovas

Documento firmado eletrónicamente

Firmante: SONIA MADRID CANOVAS; Fecha-hora: 23/03/2024 20:09:54; Emisor del certificado: CN=AC FNMT Usuarios,OU=Ceres,O=FNMT-RCM,C=ES;

Sección de Postgrado
Edificio Rector Soler, 3ª planta
Campus de Espinardo
30100 Espinardo — Murcia
ESPAÑA

3rciclo@um.es
Tlf.: 868 88 67/4294 um.es

REGISTRO ELECTRÓNICO - SALIDA; Asiento: REGAGE24s00021528570; Fecha-hora: 21/03/2024 09:35:53

Código seguro de verificación: RUxFMmMI-ulesm/+/-jnUhAvfJ-MOfSryCu

COPIA ELECTRÓNICA - Página 2 de 2

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: https://sede.um.es/validador/

ANEXO II. INFORME FAVORABLE DEL CUESTIONARIO DE LA COMISIÓN DE ÉTICA E INVESTIGACIÓN

Firmante: JAIME MIGUEL PERIS RIERA; Fecha-hora: 13/11/2023 16:32:57; Emisor del certificado: CN=AC FNMT Usuarios,OU=Ceres,O=FNMT-RCM,C=ES;
Firmante: MARIA SENENA CORBALAN GARCIA; Fecha-hora: 13/11/2023 16:39:44; Puesto/Cargo: VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN | UNIVERSIDAD DE MURCIA; Emisor del certificado: CN=SIA SUB01,SERIALNUMBER=A82733262,OU=QUALIFIED CA,O=SISTEMAS INFORMATICOS ABIERTOS SOCIEDAD ANONIMA,C=ES;

UNIVERSIDAD DE MURCIA

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D. Juan Antonio Gil Noguera ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada *"Percepción familiar de las tareas para casa durante el confinamiento por la covid-19. Un estudio nacional"*, dirigida por D. ª María de los Ángeles Hernández Prados a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día catorce de diciembre de dos mil veintiuno, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID: 3641/2021

Comisión de Ética de Investigación
Vicerrectorado de Investigación
Edificio ESIUM, 3ª planta
Campus de Espinardo
30071 — Murcia
ESPAÑA

comision.etica.investigacion@um.es
Tlf.: 868 88 **3614**/**9898**//**9899**
www.um.es/web/vic-investigacion/

HR EXCELLENCE IN RESEARCH

Código seguro de verificación: RUxFMn2P-19IPJUAF-ek/kq2iC-phxzCW7w

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: https://sede.um.es/validador/

ANEXO III. CUESTIONARIO

UNIVERSIDAD DE MURCIA

EL AFRONTAMIENTO DE LAS TAREAS ESCOLARES EN LA FAMILIA DURANTE EL CONFINAMIENTO

Debido a la etapa que estamos viviendo por la situación de confinamiento con la COVID-19, la casa se ha convertido en el centro educativo de los estudiantes y con este estudio se pretende conocer cómo las familias han hecho frente a esta situación. Este cuestionario se ha realizado para los padres y madres con hijos/as en la etapa de infantil y primaria y ESO. Si usted tiene más de un hijo/a, le rogamos que por favor realice tantos formularios como hijos/as tenga.

Muchas gracias por su participación. Le prometemos que no le ocupará más de 10 minutos y recuerde que este cuestionario es totalmente anónimo.

Comunidad autónoma

[ ] Andalucía
[ ] Aragón
[ ] Asturias
[ ] Cantabria
[ ] Castilla la Mancha
[ ] Castilla y León
[ ] Cataluña
[ ] Ceuta
[ ] Extremadura
[ ] Galicia
[ ] Islas Baleares
[ ] Islas Canarias
[ ] La Rioja
[ ] Madrid
[ ] Murcia
[ ] Navarra
[ ] País Vasco
[ ] Valencia

¿Quién rellena el cuestionario?

[ ] Madre
[ ] Padre
[ ] Otro

Sexo del hijo/a

[ ] Mujer
[ ] Hombre

Nacionalidad del padre

[ ] Española
[ ] No española

Nacionalidad de la madre

Nacionalidad de la madre

[ ] Española
[ ] No española

Edad del padre

Edad de la madre

Nivel de estudios del padre

[ ] Sin estudios/Primarios
[ ] Secundaria/FP medio o Bachillerato
[ ] Estudios universitarios/FP superior

Nivel de estudios de la madre

[ ] Sin estudios/Primarios
[ ] Secundaria/FP medio o Bachillerato
[ ] Estudios universitarios/FP superior

Jornada laboral actual del padre

[ ] Sin trabajo/ En paro
[ ] Trabajo media jornada
[ ] Trabajo jornada completa
[ ] Sujeto a la situación ERTE

Jornada laboral actual de la madre

[ ] Sin trabajo/ En paro
[ ] Trabajo media jornada
[ ] Trabajo jornada completa
[ ] Sujeto a la situación ERTE

Número de hijos/as

Tipo de centro en el que estudia su hijo/a

[ ] Público
[ ] Concertado
[ ] Privado

Etapa en la que está estudiando su hijo/a

[ ] Infantil
[ ] Primaria
[ ] Secundaria

¿Presenta su hijo/a necesidades específicas de apoyo educativo (acnee, TDAH, dificultades de aprendizaje)?

¿Presenta su hijo/a necesidades específicas de apoyo educativo (acnee, TDAH, dificultades de aprendizaje)?

[ ] Si [ ] No

Indique la calificación media que obtuvo su hijo o hija el año pasado

[ ] Insuficiente
[ ] Suficiente
[ ] Bien
[ ] Notable
[ ] Sobresaliente

¿En qué lugar de la casa realiza su hijo/a los deberes durante el confinamiento?

[ ] En espacios comunes (cocina, salón, etc.)
[ ] En espacios privados/individualizados (despacho, habitación, etc.)
[ ] En ningún lugar, no realiza deberes

¿Cuánto tiempo invierte diariamente su hijo/a en deberes y estudio escolar durante el confinamiento?

[ ] Menos de 1 hora
[ ] Entre 1 y 2 horas
[ ] Más de 3 horas

¿Quién ayuda con más frecuencia a su hijo/a en la realización de las tareas escolares durante el confinamiento?

[ ] Padre
[ ] Madre
[ ] Hermanos/as
[ ] Profesional externo/profesor particular
[ ] No requiere ayuda, trabaja solo/a

Valore los aspectos organizativos de los deberes escolares durante confinamiento

	Nada/poco	Algo	Bastante	Mucho
Cantidad de deberes que tiene	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Dificultad de los deberes	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Deberes de realización grupal	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Deberes de realización individual	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Deberes que impliquen el uso de la tecnología	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Valore en qué medida los deberes favorecen los siguientes aspectos relacionados con la escolaridad de su hijo/a

	Nada/poco	Algo	Bastante	Mucho
Aprendizaje y rendimiento	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Las relaciones interpersonales con sus compañeros	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Los hábitos de estudio	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
La actitud hacia la escuela	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Valore en qué medida los deberes favorecen los siguientes aspectos relacionados con la escolaridad de su hijo/a

	Nada/poco	Algo	Bastante	Mucho
Competencias investigadoras (toma de decisiones, capacidad indagación, emprendimiento, etc.)	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Las relaciones positivas entre familiares	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Valore en qué medida su hijo/a presenta las siguientes competencias para la realización de los deberes

	Nada/poco	Algo	Bastante	Mucho
Dominio de los conocimientos necesarios para realizar la tarea	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Comprensión de las instrucciones de realización de los deberes	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Uso de las herramientas tecnológicas (google drive, classroom, videoconferencias,etc.)	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Organización del tiempo	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Responsabilidad y constancia	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Esfuerzo y capacidad de superación	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Motivación e interés por los deberes	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Gestión de las emociones ante los deberes (ansiedad, malestar, apatía, etc.)	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Indique su grado de gestión emocional con respecto a los deberes escolares durante el confinamiento

	Nada/poco	Algo	Bastante	Mucho
El momento de los deberes me incomoda y me pone nervioso/a	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Ayudar a mi hijo/a con los deberes me resulta agotador	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Me altera no tener el nivel académico para ayudar a mi hijo/a	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Los deberes escolares son motivo de distanciamiento y conflicto familiar	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Absorben la mayor parte del tiempo en casa, dificultando la realización de otras tareas	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Valore en qué medida ha recibido las siguientes atenciones por parte de las instituciones y el profesorado durante el confinamiento.

	Nada/poco	Algo	Bastante	Mucho
Asesoramiento a las familias sobre los deberes	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Material de refuerzo complementario	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Mensajes positivos de motivación al alumnado	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Atención tutorial a las familias	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Valore en qué medida ha recibido las siguientes atenciones por parte de las instituciones y el profesorado durante el confinamiento.

	Nada/poco	Algo	Bastante	Mucho
Atención tutorial al alumnado	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Atención a la diversidad (dificultades de aprendizaje)	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Medios empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Email, llamadas y videollamadas, ClassDojo...)	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Tipo de tareas que envían al alumnado	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Coordinación entre el profesorado para no saturar al alumnado de deberes	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Sistemas de evaluación	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Cumplimiento del horario escolar	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Valore en qué medida han cambiado los siguientes aspectos de los deberes respecto a la situación habitual que presentaba antes del confinamiento

	Nada/poco	Algo	Bastante	Mucho
Se ha diversificado el lugar de realización de los deberes	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Se ha aumentado el tiempo de realización de los deberes	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Ha aumentado la cantidad de los deberes	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Ha promovido efectos positivos en su escolaridad	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Ha mostrado más competencias en la realización de los deberes	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Ha generado situaciones de malestar emocional aprendizaje)	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Se han incrementado las medidas de apoyo y atención a la familia y a los hijos/as	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

NOTA: Las preguntas marcadas con (*) son obligatorias 5