

---

# Escuela pública y COVID-19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento

Public school and COVID-19: socio-family difficulties of education in confinement

公立学校和新冠疫情: 隔离期间教育的社会家庭困难

Государственная школа и COVID-19: социально-семейные трудности обучения в заключении

---

**María Jesús Fernández Sánchez**

Universidad de Extremadura  
mafernandezs@unex.es  
<https://orcid.org/0000-0003-3891-8872>

**Lucía Pérez Vera**

Universidad de Extremadura  
luciapv@unex.es  
<https://orcid.org/0000-0002-6802-8515>

**Susana Sánchez Herrera**

Universidad de Extremadura  
ssanchez@unex.es  
<https://orcid.org/0000-0001-5466-1435>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2020-09-29  
Aceptado: 2021-05-21  
Publicado: 2021-07-31

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Fernández, M. J., Pérez, L., & Sánchez, S. (2021). Escuela pública y COVID-19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones, 51*(3), 463–479. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.15981>

## Resumen

La crisis derivada de la pandemia por COVID-19 ha provocado el cierre de los centros educativos, trasladando la enseñanza de la escuela a los hogares. La educación a distancia ha supuesto un reto para las familias que, en ocasiones, realizan un sobreesfuerzo para cumplir con las demandas escolares. Por ello, el principal objetivo de este estudio es explorar los factores concretos que dificultan la adaptación a la enseñanza no presencial de las familias del alumnado de Educación Primaria.

Con el propósito de responder al objetivo señalado, se han ejecutado análisis estadísticos a partir de las respuestas de 236 familiares de alumnos de escuelas públicas de nuestro país a un cuestionario, creado y validado *ad hoc*, como sistema cuantitativo de obtención de datos. Por otra parte, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de más de 600 comentarios emitidos por los 236 familiares a una pregunta de tipo abierto.

Los resultados reflejan que casi la mitad de las familias reconocen dificultades de adaptación a la enseñanza no presencial, existiendo falta de recursos, carencia de conocimientos y problemas organizativos que han generado sentimientos negativos. Estas dificultades se agravan en los hogares del alumnado con familiares desempleados durante el confinamiento.

Finalmente, se refleja la necesidad de la activación de actuaciones que fomenten la comunicación, escuela y familia, y que disminuyan la brecha digital por condiciones sociofamiliares.

---

Palabras clave: Educación pública, educación virtual, familia, deberes, COVID-19.

---

## Abstract

The COVID-19 pandemic has leading to the total closures of schools, transferring teaching from the school to homes. Distance learning has become a challenge for families who, at times, go to great lengths to meet school's demands. For this reason, the core aim of this research is to explore the specific factors that hinder the adaptation to virtual learning of Primary education students' families.

To this effect, statistical analyses have been carried out base on the answers of 236 students' families from public schools of Spain to a questionnaire created and validated *ad hoc*, as a quantitative system for collecting data. On the other hand, a qualitative analysis of more than 600 comments issued by the 236 participants to an open-ended question has been carried out.

The results show that approximately half of the families recognize difficulties in adapting to non-classroom teaching, with a lack of resources, a deficiency of knowledge and organizational problems that have generated negative feelings. The most serious difficulties has been observed in the homes of students with unemployed parents during non-classroom teaching.

Finally, the need to carry out actions that promote school and family communication and reduce the digital divide due to socio-family conditions is reflected.

---

Keywords: Public education, virtual education, family, homework, COVID-19.

---

## 概要

为了实现这一目标,我们对国内 236 名公立学校学生家长进行了问卷调查,并对该数据进行了量化统计分析,该问卷是针对该项目特别创建并已经过验证的。另一方面,我们对236位家长关于一个开放式问题的600多条评论进行了定性分析。

结果显示,几乎一半的家庭承认难以适应非面对面教学,存在缺乏资源和知识,以及组织方面的问题,这些问题使之产生负面情绪。此外,这些困难在隔离期间有失业亲属的学生家中更为严重。

最后,研究反映了需要采取行动促进交流、学校和家庭,并减少由于社会家庭条件造成的数字鸿沟。

---

关键词: 公立教育, 虚拟教育, 家庭, 作业, 新冠疫情

---

## Аннотация

Кризис, вызванный пандемией COVID-19, привел к закрытию образовательных центров, переносу образования из школы в дом. Дистанционное образование представляет собой проблему для семей, которые иногда прилагают дополнительные усилия, чтобы соответствовать требованиям школы. Поэтому основной целью данного исследования является изучение конкретных факторов, затрудняющих адаптацию семей учащихся начальной школы к дистанционному обучению.

Для решения вышеупомянутой задачи был проведен статистический анализ на основе ответов 236 семей учащихся государственных школ нашей страны на вопросник, созданный и проверенный ad hoc, как количественная система получения данных. С другой стороны, был проведен качественный анализ более 600 комментариев 236 родственников на открытый вопрос.

Результаты показывают, что почти половина семей признают трудности в адаптации к обучению на дистанции: нехватка ресурсов, недостаток знаний и организационные проблемы, которые вызывают негативные чувства. Эти трудности усугубляются в домах студентов с безработными членами семьи во время локдауна.

Наконец, отражена необходимость активизации действий, способствующих развитию коммуникации, школы и семьи, а также сокращению цифрового разрыва, обусловленного социально-семейными условиями.

---

Ключевые слова: государственное образование, виртуальное образование, семья, домашнее задание, COVID-19.

---

## Introducción

Desde marzo de 2020, el sistema educativo español atraviesa circunstancias excepcionales debido a la acción del COVID-19. La suspensión de la docencia presencial de forma transitoria ha forzado una enseñanza telemática que ha puesto de manifiesto la desigual capacidad de adaptación de los centros educativos y del profesorado (Moreno & Gortázar, 2020). Las dificultades para proporcionar una docencia virtual de calidad, junto a la falta de recursos de algunas familias (Cabrera, 2020), provoca incertidumbre en una comunidad educativa que se esfuerza, pero que desconoce si podrá superar este reto.

Tradicionalmente, la implantación de recursos tecnológicos por parte de los centros educativos se ha producido lentamente, siendo su uso pobre y poco frecuente (Chai

et al., 2011). Más concretamente, existen tres modelos de implantación didáctica de las TIC (introducción, aplicación e integración) y son muy pocos los centros que se ubican en un nivel de integración real (De Pablos et al., 2010). A pesar de los numerosos programas que se han impulsado para fomentar la disposición y el uso didáctico de las TIC en nuestro país (Escuela 2.0), aún existen barreras tales como dificultad de acceso a recursos, falta de capacitación del profesorado y escasez de apoyos (Bingimlas, 2009).

## **Acceso a recursos digitales y formación del profesorado en TIC**

El profesorado siempre ha demandado una mayor presencia de recursos tecnológicos en la escuela (Mosteiro et al., 2019). La presencia de las herramientas digitales en el aula obligaban al profesorado a replantearse cómo incorporarlas en su práctica (Area-Moreira et al., 2016). En la enseñanza presencial, la pizarra digital interactiva era utilizada frecuentemente en las aulas, desplazando a los recursos analógicos. También se imponía al uso de otras herramientas, como las tabletas electrónicas, aunque la práctica que se realizaba de este recurso era muy susceptible de ser mejorada (Camacho-Martí & Esteve-Mon, 2017; Shen, 2016). Sin embargo, el cierre de las escuelas por el COVID-19 ha trasladado esta necesidad de medios de las aulas a los hogares del alumnado y del profesorado. Rogero-García (2020) señala que, actualmente, se está produciendo carencia de metodologías y de plataformas adaptadas a la situación e, incluso, de recursos materiales por parte de algunos docentes. Como consecuencia, añade que hay contenidos de Educación Primaria que no pueden trabajarse (por ser demasiado manipulativos) y que el seguimiento del alumnado se ha visto tremendamente dificultado.

Por otra parte, la efectividad de las herramientas digitales está mediatizada por la capacidad del profesorado para integrarlas en el proceso de enseñanza, su alfabetización digital y sus creencias (Comi et al., 2016). Sin embargo, Mosteiro et al. (2019) señalan que pocos profesores en formación creen que su instrucción en medios digitales sea adecuada. También, son pocos los profesores en ejercicio que manifiestan haber participado en cursos de formación sobre las TIC (Eurydice, 2011). Podría decirse que el profesorado que cuenta con los medios digitales necesarios en su aula, ve limitado su uso por el desconocimiento de las potencialidades pedagógicas de estos recursos (Roig-Vila et al., 2015), explicándose algunas debilidades documentadas en las actuaciones que implican el empleo de herramientas digitales. Entre las principales limitaciones se puede señalar, en primer lugar, la apuesta por formas tradicionales de enseñanza o modelos híbridos que no permiten extraer el potencial creativo de los medios digitales y que no involucran activamente al alumnado en la producción del conocimiento (Balanskat et al., 2016; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013; Hew & Brush, 2006). Según Area-Moreira et al. (2016), existen dos modelos de integración didáctica de las TIC, uno débil y otro intenso, y cerca de un 50% del profesorado aplica el débil, utilizando las TIC ocasionalmente para explicar contenidos y proponer actividades relacionadas con la búsqueda de información o la redacción de trabajos en el procesador de texto. De igual manera, la falta de formación del profesorado puede provocar que al utilizar las TIC se produzca un incremento de la carga de trabajo, tanto del propio docente como de los estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2016). Otra limitación tiene que ver con la atribución al alumnado de unas habilidades digitales superiores a su dominio real. El actual alum-

nado de Educación Primaria tuvo capacidad de usar las tecnologías antes de poseer habilidades lectoescritoras, debido al acceso informal y ocasional a recursos TIC tales como teléfonos móviles desde edades tempranas (Blanco & Römer, 2011); sin embargo, este hecho no supone el desarrollo de la competencia digital (Johnson et al., 2014), dado que sus conocimientos han evolucionado al margen del contexto escolar, lo que hubiera supuesto una alfabetización digital más formal (Cabero & Marín, 2014). La formación que se les proporciona en los centros es acorde al nivel de dominio digital que se les presupone y, por ello, inadecuada (Boyd, 2014; Pereira et al., 2019).

En definitiva, los esfuerzos de los maestros podrían ser insuficientes y se requiere, por una parte, de actuaciones que doten al profesorado de material adecuado y, por otra, de políticas sostenibles dirigidas a disminuir la brecha digital en los hogares del alumnado que faciliten la colaboración de las familias en cuestiones educativas (Martín & Rogero-García, 2020).

## Participación de la familia en el ámbito académico

La participación de los padres en el seguimiento de las tareas escolares en Educación Primaria adquiere mayor importancia en tiempos de confinamiento (Feito, 2020). Algunos trabajos han mostrado que, tradicionalmente, la colaboración entre padres y escuela desencadena mejoras en el logro académico, la motivación y las funciones ejecutivas del alumnado, entre otros aspectos (Chirkov & Ryan, 2001; Distefano et al., 2018; Liew et al., 2014). En un estudio realizado por Joussemet et al. (2008) se observó que la formación parental en temas de ayuda académica genera la adopción de un estilo motivacional basado en la cesión de autonomía, asociándose a un mejor rendimiento académico y a mayores tasas de finalización de tareas (Cooper et al., 2000). Según Filak y Sheldon (2008) cuando este estilo motivacional es también asumido por los maestros, el rendimiento del alumnado es aún mayor, así como su sentimiento de competencia. Precisamente, la autonomía resulta clave en estos momentos, dada la necesidad de adoptar nuevos modelos que ayuden a aprender a distancia (Feito, 2020).

Otros trabajos inciden en las dificultades que entraña la participación de los padres en el aprendizaje de los hijos. Una primera dificultad puede estar relacionada con la formación de los progenitores; de manera que los hijos de padres con poca formación académica tendrán menos opciones de seguir la enseñanza no presencial, dado que la ayuda a la hora de usar herramientas digitales puede ser de menor calidad (Hollingworth et al., 2011). Una segunda dificultad estaría relacionada con la disposición de materiales digitales. Según Rogero-García (2020) los padres con un nivel educativo superior cuentan en sus hogares con dispositivos más adecuados. Según la Encuesta de Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en Hogares (INE, 2019), un 19.1% de hogares no dispone de ordenador y cerca de un 10% no tiene internet. Cabrera (2020) indica que este sistema educativo telemático incrementará la desigualdad de oportunidades, argumentando que aunque todo el alumnado esté afectado negativamente por la situación, aquellos que viven en hogares desfavorecidos y están escolarizados en centros públicos se encuentran aún más afectados por las condiciones personales y familiares. Además, Pérez et al. (2013) añaden que la falta de ayuda en este tipo de hogares con situaciones desfavorecidas puede deberse a dificultades de influencia, motivación o expectativas. Otra dificultad está relacionada con la incompatibilidad de la vida laboral y doméstica de los padres con la vida educativa de los hijos (Domínguez, 2010; Pizarro-Laborda et al., 2013). En la situación de

confinamiento hay padres que no tienen tiempo para proporcionar ayuda escolar a sus hijos (Roger-García, 2020).

Por otra parte, en algunos hogares la difícil situación provocada por factores de distinta índole (sanitaria, económica, etc.) puede verse agravada por el estrés que produce la presión académica, generando problemas emocionales en el alumnado y sus familias (Wang et al., 2020). Por último, la ayuda de los padres en las tareas puede verse afectada por la ya difícil comunicación entre el centro educativo y la familia, a pesar de las aplicaciones y facilidades existentes en el momento actual (Navarro et al., 2001). Shamir-Inbal y Blau (2017) observaron que la comunicación digital entre el personal docente era efectiva y fácil desde el principio, a diferencia de lo que ocurría con las familias que necesitaban un mayor tiempo de adaptación para mejorar. Blau y Hameiri (2016) explican que, posiblemente, la comunicación por correo electrónico o redes sociales funciona mejor que los medios de comunicación unidireccionales. Por todo ello, resulta esencial el diseño de políticas escolares que incrementen la comunicación escuela-familia (Valdés et al., 2009) y programas que mejoren la competencia parental digital (Bartau-Rojas et al., 2018).

A pesar de la utilización de aplicaciones que facilitan el contacto con las familias y de la puesta en marcha de planes de formación para el profesorado, la situación actual parece haber desbordado a ambos colectivos. En Educación Primaria se suceden las quejas en relación al incremento de las tareas escolares, aunque sin conocerse información cuantitativa precisa. Es por ello que, en el presente estudio se pretende alcanzar un doble objetivo; por una parte, identificar los factores que están dificultando que las familias del alumnado de Educación Primaria se adapten a la enseñanza no presencial y, por otra, indagar si las dificultades identificadas están mediatizadas por la situación laboral familiar durante el confinamiento.

## Metodología

### Participantes

En el estudio participaron 236 familiares de alumnos de Educación Primaria de diversos centros públicos de España. La distribución de la muestra, seleccionada por conveniencia, revela una mayor representación de mujeres (91.1%) y una elevada participación de madres (87.3%). También se observa una mayor respuesta de familiares con edades comprendidas entre 36 y 45 años (64.8%), seguida de la franja de edades de 26 a 35 años (22%).

### Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario creado *ad hoc* para cuya elaboración se tomaron en cuenta otros trabajos anteriores (Marchesi & Pérez, 2005; Piñeiro & Delgado, 2017). El cuestionario está compuesto por 14 preguntas agrupadas en las siguientes 4 dimensiones: datos de identificación (6 ítems de respuesta cerrada), posibilidad familiar de ayuda (3 preguntas formuladas en una escala de respuesta de tipo Likert de 4 puntos de acuerdo donde 1 es muy en desacuerdo y 4 muy de acuerdo), carga e importancia de tareas (4 ítems de naturaleza idéntica a los de la dimensión anterior) y descripción de la situación que está generando la enseñanza no presencial en el hogar (1 pregunta abierta).

Se realizó un análisis de la validez de contenido a través de un juicio de expertos. Se puntuó de 0 a 10 la pertinencia y la adecuación de la estructura del cuestionario y de los ítems que lo conformaban. Posteriormente, se analizó la validez de constructo, utilizándose para ello un análisis de componentes principales (aplicando previamente el índice de medida de adecuación muestral KMO y el test de esfericidad de Barlett). En el análisis de la estructura factorial de la escala se observó la existencia de dos factores que explican el 58% de la varianza acumulada, quedando saturado el primer factor por tres ítems que hacen referencia a las capacidades de las familias para ayudar en tareas escolares. El segundo factor está explicado por cuatro ítems que hacen referencia a la carga e importancia de tareas. Por tanto, la prueba muestra validez de constructo.

En cuanto a la fiabilidad, se analizó el Alfa de Cronbach de las dimensiones cuantitativas (posibilidad familiar de ayuda y carga e importancia de tareas). Los resultados obtenidos son superiores a .7 en ambas dimensiones; se trata por tanto de una fiabilidad aceptable.

## Procedimiento

### Recogida de datos

La administración del cuestionario se llevó a cabo compartiendo el enlace a la aplicación Google Forms en la que se encontraba alojado el mismo. Las respuestas se recibieron a finales del mes de marzo de 2020.

### Procedimiento de segmentación y categorización de las respuestas de familiares a la pregunta abierta

Para analizar la pregunta de respuesta abierta se utilizó un sistema de categorías original, diseñado a través de un procedimiento inductivo-deductivo. Primeramente se revisaron diversos trabajos relacionados con la ayuda en tareas escolares que proporciona la familia y se concretaron categorías para analizar los mensajes de los familiares. Posteriormente, tras analizar las más de 600 unidades de análisis de la muestra se identificaron las que no podían clasificarse de manera precisa y se añadieron nuevas categorías que no se habían contemplado en la primera versión.

Para crear, inicialmente, las categorías se consideraron diversos trabajos. En el diseño de la categoría "autonomía" se tuvieron en cuenta los trabajos de Feito (2020) y de Cooper et al. (2000), debido a la importancia que adquiere en el momento actual la adopción de estilos motivacionales más autónomos. Las dificultades para disponer de "recursos educativos" se transformaron en categoría teniendo en cuenta que cerca de un 20% de hogares españoles no disponen de ordenador (INE, 2019). Rogero-García (2020) señala las dificultades de algunos padres a la hora de disponer de tiempo para ayudar a sus hijos; por ello, se creó la categoría "Organización". De acuerdo con Wang et al. (2020), la situación de confinamiento está generando problemas emocionales en padres e hijos; por ello, se creó el término "emociones". Para categorizar mensajes que no se pueden ubicar en estos conceptos, se decidió crear las categorías: "capacidad de ayuda", "valoración del profesorado" y "tareas" (ver Tabla 1).

Tabla 1

*Sistema de categorías de comentarios de familiares de alumnos de Educación Primaria en relación a las dificultades para adaptarse a la enseñanza no presencial durante el confinamiento*

Categorías	Descripción
Capacidad de ayuda familiar	Comentario en el que los familiares refieren la disposición o, por el contrario, el déficit de estrategias y conocimientos para ayudar con éxito al alumnado en la ejecución de las tareas escolares.
Emociones	Alusión a los sentimientos y emociones que experimentan los familiares y/o los alumnos de Educación Primaria ante la situación de confinamiento, la enseñanza no presencial, etc. Estas emociones pueden ser positivas, negativas o no haber variado respecto a la situación anterior al confinamiento.
Recursos educativos	Mensaje en el que se identifica una carencia o, por el contrario, la tenencia de recursos educativos para la realización de tareas propuestas.
Valoración del profesorado	Comentario relacionado con la satisfacción o insatisfacción con la labor del profesorado. También se incluyen los mensajes en los que se realizan valoraciones del trabajo que están realizando los docentes y el seguimiento que aportan al alumnado en la enseñanza no presencial.
Tareas	Alusión a la modificación o, por el contrario, a la no alteración de la cantidad de tareas con respecto a la situación escolar anterior al confinamiento. También se incluyen comentarios referidos a la idoneidad de la distribución de la carga de tareas de materias troncales, específicas o de libre configuración.
Organización de la ayuda	Mensaje que refiere dificultades para la organización de la ayuda, debido a falta de tiempo, coexistencia en un mismo hogar de niños de diferentes niveles educativos, etc. El carácter de los mensajes puede ser positivo, mostrándose una gran capacidad de organización en el hogar para aportar ayuda. Además, se incluyen apreciaciones relacionadas con el cambio de hábitos de los niños.
Autonomía del alumnado	Mensaje relacionado con las capacidades que los alumnos poseen para desarrollar con autonomía las tareas encomendadas en la enseñanza no presencial, sin supervisión y sin necesidad de ayuda. Puede tratarse de mensajes positivos o negativos.

La clasificación de los comentarios se llevó a cabo tras un entrenamiento en el que los investigadores mejoraron la exhaustividad del sistema de categorías diseñado. Para analizar la consistencia interna se calculó el nivel de acuerdo entre 2 investigadores sobre una muestra de 38 comentarios, escogidos al azar, que contenían un total de 80 elementos. El grado de acuerdo obtenido fue superior al 80% y el índice de Kappa fue resultante es suficientemente alto (Índice KC: .8;  $p < .01$ ).

## Análisis y resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación a las percepciones de las familias del alumnado de Educación Primaria de escuelas públicas sobre la enseñanza no presencial durante el confinamiento.

## Factores que influyen en la adaptación de familias de alumnado de Educación Primaria escolarizados en centros públicos a la enseñanza no presencial

Con base a los resultados que se presentan en la Tabla 2, se observa que con respecto a la dimensión identificada como “Carga e importancia de tareas” una amplia mayoría de familiares afirma que el profesorado de Educación Primaria está proponiendo tareas relacionadas con los contenidos ya explicados y apenas imparte nuevos contenidos a distancia (45% de acuerdo-DA- y 30% muy de acuerdo-MA-). A pesar de tratarse de contenidos ya abordados, casi la mitad de los familiares manifiesta que el alumnado está teniendo dificultades para seguir el ritmo de las tareas y, por ello, no puede resolverlas por completo de manera autónoma (13% muy en desacuerdo-MD- y 37% en desacuerdo-ED-). Sin embargo, los alumnos de Educación Primaria entregan frecuentemente las tareas completas y a tiempo (45% de acuerdo y 33% muy de acuerdo). Finalmente, en relación a si el profesorado comunica un feedback relacionado con la ejecución de la tarea en uno o dos días tras la entrega, los familiares indican que no suele ser lo habitual (ver Tabla 2).

Tabla 2

*Frecuencia y porcentaje de acuerdo de familiares de alumnos de Primaria en relación a la “posibilidad familiar de ayuda” y a la “carga e importancia de tareas” durante el confinamiento*

Dimensión	Ítems	Respuesta			
		MD	ED	DA	MA
Carga e importancia de tareas	El profesorado manda tareas relacionadas con contenidos que han trabajado en el aula	25 (10.6%)	33 (14%)	107 (45.3%)	71 (30.1%)
	El alumno sigue el ritmo de tareas y las resuelve sin necesidad de ayuda	31 (13.1%)	87 (36.9%)	82 (34.7%)	36 (15.3%)
	El alumno entrega las tareas completas y a tiempo	14 (6%)	38 (16.1%)	107 (45.3%)	77 (32.6%)
	El profesor corrige las tareas en uno o dos días e informa sobre el desarrollo de las mismas	42 (17.8%)	54 (22.9%)	92 (39%)	48 (20.3%)
Posibilidad familiar de ayuda	He tenido que pedir ayuda o buscar información para explicar o resolver algún ejercicio	53 (22.5%)	65 (27.5%)	79 (33.5%)	39 (16.5%)
	En nuestro hogar hemos tenido dificultades técnicas y falta de materiales para la realización de las tareas	52 (22%)	89 (37.7%)	63 (26.7%)	32 (13.6%)
	Me he sentido desbordado/a por las tareas y con ganas de abandonar.	43 (18.2%)	82 (34.8%)	55 (23.3%)	56 (23.7%)

Los resultados obtenidos en la dimensión “Posibilidad familiar de ayuda” reflejan que casi la mitad de los familiares ha tenido que pedir ayuda o buscar información para explicar o resolver algún ejercicio (33% de acuerdo y 16% muy de acuerdo). También se observa que, aproximadamente, 4 de cada 10 manifiesta haber experimentado dificultades técnicas y falta de materiales para la realización de las tareas. En consecuencia, cerca de la mitad de los familiares se ha sentido desbordado y con ganas de abandonar (23% de acuerdo y 23% muy de acuerdo). Sin embargo, estos resultados pueden estar mediatizados por la situación laboral de los familiares durante el confinamiento.

## Resultados del análisis comparativo de la posibilidad familiar de ayuda en función de la situación laboral durante el confinamiento

En relación a la situación laboral de los familiares durante el confinamiento, en la Tabla 3 se observa que aquellos que han teletrabajado han buscado menos ayuda o información externa para resolver las tareas frente a los desempleados ( $t=4.2$ ;  $p < .01$ ) o a los que han trabajado fuera de casa ( $t=2.7$ ;  $p < .01$ ). Los familiares que han podido trabajar desde sus hogares a través de medios telemáticos, también muestran menor grado de acuerdo con la existencia de dificultades técnicas o de recursos en la realización de tareas, aunque tan solo tienen diferencias significativas con los que se encontraban en situación de desempleo durante el confinamiento ( $t=3.6$ ;  $p < .01$ ). En consecuencia, los que han teletrabajado son los que muestran un mayor grado de desacuerdo con las ganas de abandonar la ayuda en las tareas, aunque sin diferencias significativas con los familiares en otras situaciones laborales (ver Tabla 3).

Tabla 3

*Frecuencia y porcentaje de acuerdo de familiares de alumnos de Educación Primaria en relación a la “posibilidad familiar de ayuda” según la situación laboral familiar durante el confinamiento*

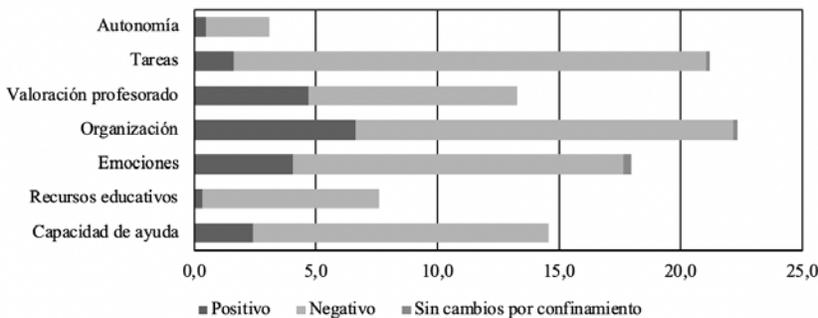
Grado de acuerdo	Situación laboral durante el confinamiento	Familiar pide ayuda o busca información	Dificultades técnicas y falta de materiales	Familiar desbordado/a y con ganas de abandonar
Muy en desacuerdo	Desempleado	13 (12.6%)	16 (15.5%)	14 (13.6%)
	Teletrabajo	30 (36.1%)	29 (34.9%)	19 (22.9%)
	Trabajo en casa	10 (20%)	7 (14%)	10 (20%)
En desacuerdo	Desempleado	29 (28.1%)	33 (32%)	38 (36.9%)
	Teletrabajo	25 (30.1%)	31 (37.4%)	27 (32.5%)
	Trabajo en casa	11 (22%)	25 (50%)	17 (34%)
De acuerdo	Desempleado	39 (37.9%)	35 (34%)	24 (23.3%)
	Teletrabajo	20 (24.1%)	14 (16.9%)	17 (20.5%)
	Trabajo en casa	20 (40%)	14 (28%)	14 (28%)
Muy de acuerdo	Desempleado	22 (21.4%)	19 (18.5%)	27 (26.2%)
	Teletrabajo	8 (9.7%)	9 (10.8%)	20 (24.1%)
	Trabajo en casa	9 (18%)	4 (8%)	9 (18%)

## Descripción de los aspectos más destacados de la situación educativa durante el confinamiento por parte de las familias

En las 236 repuestas de familiares de alumnos de Educación Primaria se identificaron un total de 618 unidades de análisis en los comentarios a la pregunta abierta. La Figura 1 refleja los resultados de la clasificación de dichos mensajes en función de las diferentes categorías consideradas en el estudio y del carácter del comentario (positivo, negativo o sin cambios por confinamiento).

Figura 1

*Porcentaje de comentarios sobre los aspectos más destacados por las familias en relación a la situación educativa durante el confinamiento*



La categoría que ha recibido una mayor frecuencia de mensajes ha sido “Organización” (22.3% del total de comentarios). En relación al carácter de los comentarios, se observa un amplio volumen de unidades negativas. Por ejemplo, el familiar 47, expresa dificultades para organizar el tiempo y compaginar otros quehaceres a través del siguiente enunciado: “Es difícil compaginar trabajo, casa, comida”. Algunos familiares también señalan problemas para atender a varios hijos al mismo tiempo (“Es complicado organizar la jornada educativa en casa con varios hijos” [familiar 38]).

En relación a las “Tareas”, se observa una amplia mayoría de mensajes negativos. Hay bastantes comentarios de familiares que reflejan sobrecarga de trabajo de los niños (“Creo que es excesivo la programación de tareas que les están mandando” [familiar 82]). Sin embargo, algunos, como el familiar 123, piensan que “la carga de tareas es sensata y acorde a las circunstancias”. Otros familiares consideran que el reparto de tareas no debe ser igual en asignaturas distinta tipología. Por ejemplo, el familiar 50, indica: “Entiendo que materias como mates, sociales, naturales, lengua e inglés que son las más fuertes y hay que seguir adelante... pero religión, música y educación física, ya de eso lo veo absurdo que nos manden ejercicios”.

En cuanto a “Emociones”, casi 3 de cada 4 familiares realizan comentarios de carácter negativo. En ocasiones, estos comentarios están relacionados con sentimientos experimentados por los niños (“Los alumnos están más reacios” [familiar 159]). A veces, los mensajes se refieren a los padres (“Genera estrés y angustia” [familiar 75]) y, otras, a todos en general (“Es una situación dura para todos” [familiar 219]). También hay mensajes que intentan relativizar el problema e, incluso, que lo gestionan con actitud positiva. Por ejemplo, el familiar 97 expresa gratitud a través del siguiente enunciado:

“Muy agradecido de esta iniciativa para que mi hijo siga con su educación”. También el familiar 129 indica que su hijo “está muy motivado”.

Las categorías “capacidad de ayuda” y “valoración del profesorado” no alcanzan el 15% sobre el total. En primer lugar, en “capacidad de ayuda” se observan mensajes de padres que han olvidado contenidos (“Hay cosas que ya no nos acordamos para poder realizar con ellos” [Familiar 6]). Otros mencionan dificultades con materias concretas (“en inglés no tengo ni idea” [familiar 12]) o con la explicación de nuevos conceptos (“a veces explicar nuevos conceptos en casa no resulta fácil” [familiar 26]). También refieren falta de conocimientos pedagógicos (“no dominamos la metodología”, “no sabemos corregir” o “no somos profesores”). Además, se observa falta de confianza del alumnado en las explicaciones familiares (“cuestionan la forma que los padres tenemos de explicarles el tema” [familiar 197]). En segundo lugar, en relación a la “valoración del profesorado” se observa que hay bastantes mensajes negativos, referidos en ocasiones a la falta de seguimiento (“No piden lo que el alumno ha hecho” [Familiar 231]). Aunque es la segunda categoría que registra un mayor porcentaje de mensajes positivos (“Yo estoy muy contenta con el trabajo de todos los profesores” [Familiar 261]).

Finalmente, se registraron comentarios relacionados con la disposición de recursos educativos en el hogar (“En muchas casas como en la mía, no tenemos ni ordenador” [Familiar 209]) y con la falta de autonomía del alumnado (“No saben acceder a las tecnologías con 6 y 7 años” [Familiar 110]).

## Discusión y conclusiones

La emergencia sanitaria producida por el COVID-19 ha provocado la suspensión de forma temporal la docencia presencial y el cierre de las aulas de nuestro sistema educativo. La continuidad de la enseñanza a través de recursos telemáticos ha exigido esfuerzos por parte de los miembros de la comunidad educativa, observándose descontento en algunas familias ante la educación a distancia. En este sentido, el primer objetivo de este trabajo es identificar los factores que están dificultando que las familias del alumnado de Educación Primaria se adapten a la enseñanza no presencial.

Los resultados sugieren que algunas familias están disconformes con la actuación del profesorado de Educación Primaria; de hecho, casi un 65% de los mensajes de familiares referidos a la valoración del profesorado son de carácter negativo. Una de las razones que explica este descontento es que el profesorado no se comunica con las familias para informar sobre el rendimiento del alumno y las dificultades en su aprendizaje. Sabemos que se está produciendo una carencia de recursos materiales en los hogares de algunos docentes y, como consecuencia, su capacidad para realizar un seguimiento del alumnado se ha visto tremendamente mermada (Roger García, 2020). Si bien es cierto que, tradicionalmente, la comunicación familia y escuela no ha sido fácil (Navarro et al., 2011). No obstante, ante esta nueva situación, es necesario redefinir el rol que el profesorado tiene en la escuela y en la familia.

Otra de las cuestiones que genera descontento en las familias es la carga de tareas. Existen varias explicaciones posibles para la dificultad encontrada para adaptarse a la demanda de tareas de la enseñanza no presencial. Es probable que la falta de formación metodológica del profesorado para impartir enseñanza virtual esté generando un incremento de la carga de trabajo del alumno (OECD, 2016). Otra posible razón es que hay materias que no tienen carácter troncal y que antes no implicaban trabajo en casa;

esto explicaría que los familiares consideren que la carga de tareas no está bien equilibrada entre materias troncales y las nuevas demandas de las de libre configuración. También es posible que, en estos momentos, siguiendo a Feito (2020), se adopten modelos que busquen un aprendizaje autónomo y el alumnado de Educación Primaria aún no es capaz de adaptarse a estos modelos sin ayuda, provocando que las familias deban realizar un mayor seguimiento educativo al que es habitual. En cualquier caso, la consecuencia más inmediata de la situación es que, a pesar de que el profesorado propone tareas relacionadas con los contenidos ya explicados en el aula, casi la mitad del alumnado de Educación Primaria tiene dificultades para seguir el ritmo de las tareas y no puede resolverlas por completo de manera autónoma.

Por otra parte, la necesidad de ayuda del alumnado de Educación Primaria para poder entregar las tareas completas y a tiempo (casi 3 de cada 4 alumnos lo consigue), está provocando problemas organizativos en los hogares; entre otras razones, ocasionados por la presencia de varios hijos en edad escolar que necesitan ayuda a la vez. Algunos padres han tenido que buscar colaboración externa, argumentando que han olvidado contenidos, que adolecen de paciencia y/o de formación pedagógica para poder proporcionar una ayuda eficiente. También han padecido dificultades técnicas y falta de materiales, no solo digitales sino también relacionados con la adquisición de contenidos por vías manipulativas (muy habituales en los niveles inferiores de Educación Primaria). Otros familiares señalaban dificultades para conciliar la vida laboral y doméstica con la situación de ayuda escolar que deben prestar, agravándose durante el confinamiento la falta de tiempo para proporcionar ayuda en tareas escolares que ya existía en circunstancias normales (Domínguez, 2010; Pizarro-Laborda et al., 2013).

En relación al segundo objetivo de esta investigación, indagar si las dificultades identificadas están mediatizadas por la situación laboral familiar durante el confinamiento, sabemos que las posibilidades de disponer de materiales digitales o de recibir una ayuda de calidad se reducen cuando el nivel educativo de los padres es menor (Hollingworth et al., 2011; Rogero-García, 2020). Además, cabe recordar que según una reciente encuesta, casi un 20% de los hogares españoles no cuenta con un ordenador (INE, 2019). En este estudio hemos observado que la situación laboral de los familiares durante el confinamiento ha influido de manera considerable en las posibilidades de ayuda; observándose que los que han trabajado de forma telemática han buscado menos ayuda que los desempleados y los que trabajan fuera de casa. También han tenido menos dificultades técnicas que los primeros. De manera que estos resultados coinciden con lo señalado por Cabrera (2020) y puede afirmarse que la educación telemática incrementará la desigualdad de oportunidades, argumentando que aunque todo el alumnado esté afectado negativamente por la situación, aquellos que viven en hogares desfavorecidos y están escolarizados en centros públicos se encuentran aún más afectados por las condiciones personales y familiares. Algunos familiares han llegado a sentirse desbordados y con ganas de abandonar. De hecho, un 75% comenta que en su hogar se han experimentado emociones negativas. Observándose que como ya concluyeron Wang et al. (2020), el estrés por la presión académica puede agravar la difícil situación emocional del alumnado y sus familias provocada por otros factores (sanitaria, económica, etc.).

En definitiva, pueden dilucidarse implicaciones que guíen las actuaciones educativas dirigidas a las familias y escuelas. En primer lugar, es necesario crear protocolos familia-escuela que versen sobre la enseñanza no presencial en Educación Primaria. De igual manera, debe contribuirse a mejorar la capacidad de los familiares para ayudar al alumnado, incidiendo en su competencia digital. La tercera acción tiene que ver con

el desarrollo de políticas escolares que incrementen la comunicación escuela y familias. Otra actuación requiere el fomento de la docencia y la tutorización compartida y la dotación al profesorado del material adecuado. Finalmente, se necesitan políticas sostenibles dirigidas a disminuir la brecha digital provocada por condiciones sociofamiliares. Estas conclusiones deben considerarse, no obstante, con prudencia, dada las limitaciones inherentes al presente estudio. En futuros trabajos sería conveniente, por tanto, replicar estos análisis con una muestra más amplia de familiares, seleccionados aleatoriamente.

## Referencias bibliográficas

- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., & Sosa-Alonso, J. J. (2016). Models of educational integration of ICTs in the classroom. *Comunicar*, 47, 79-87. <https://doi.org/10.3916/c47-2016-08>.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2016). *The ICT impact report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Bruselas: European Schoolnet, European Commission.
- Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiara, A., & Oregui-González, E. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar*, 54, 71-79. <https://doi.org/10.3916/c54-2018-07>.
- Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3), 235-245. <https://doi.org/10.12973/ejme/75275>.
- Blanco, I., & Römer, M. (2011). *Los niños frente a las pantallas*. Madrid: Universitas.
- Blau, I., & Hameiri, M. (2016). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22(3), 1231-1247. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9487-8>.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press. <https://doi.org/10.1177/1461444814554342c>.
- Cabero, J., & Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (2), 11-24. <https://bit.ly/3deaBC4>.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17125>.
- Camacho-Martí, M. M., & Esteve-Mon, F. M. (2018). The use of tablets and their impact on learning: a national research in Primary Education schools. *Revista De Educación*, 379, 170-191. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-366>.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., Tsai, C. C., & Tan, L. W. L. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). *Computers & Education*, 57(1), 1184-1193. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.007>
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation.

- Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 618-635. <https://doi.org/10.1177/002202101032005006>.
- Comi, S., Gui, M., Origo, F., Pagani, L., & Argentin, G. (2016). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*, 56, 24-39. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2795207>.
- Cooper, H., Lindsey, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>.
- De Pablos, J., Colás, P., & González, T. (2010). Factors facilitating ICT innovation in schools. A comparative analysis between different regional educational policies. *Revista de Educación*, 352, 23-51. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-0034-8082-RE>.
- Distefano, R., Galisnsky, E., McClelland, M. M., Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2018). Autonomy-supportive parenting and associations with child and parent executive function. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 77-85. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.007>.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 8, 1-15. <https://bit.ly/3d6qCtu>.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64(1), 175-182. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.008>.
- Eurydice. (2011). *Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural. <https://doi.org/10.2797/66466>.
- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(2), 156-163. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17130>.
- Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testint a sequential path model. *Educational Psychology*, 28(6), 711-724. <https://doi.org/10.1080/01443410802337794>.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2006). Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research. *Educational Technology Research Development*, 55(3), 223-252. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>.
- Hollingworth, S., Mansaray, A., Allen, A., & Rose, A. (2011). Parents' perspectives on technology and children's learning in the home: Social class and the role of the habitus. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 347-360. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00431.x>.
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en hogares*. <https://bit.ly/2M4jCNm>.
- Johnson, L., Adams-Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kam, P., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Publications Office of the European Union & The New Media Consortium. <https://doi.org/10.2791/83258>

- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology, 49*(3), 194-200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>.
- Liew, J., Kwok, O., Chang, Y., Chang, B. W., & Yeh, Y. C. (2014). Parental autonomy support predicts academic achievement through emotion-related self-regulation and adaptative skills in Chinese American adolescents. *Asian American Journal of Psychology, 5*(3), 214-222. <https://doi.org/10.1037/a0034787>.
- Marchesi, A., & Pérez, E. M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE)-FUHEM. <https://bit.ly/3eq6kvu>
- Martín, J. M., & Rogero-García, J. (17 de abril, 2020). El coronavirus y la asfixia educativa: el confinamiento deja sin protección a la infancia más vulnerable. *SINC*. <https://bit.ly/3eiVI1c>.
- Moreno, J. M., & Gortázar, L. (8 de abril, 2020). Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response. *Banco Mundial Blogs*. <https://bit.ly/2Xyr2SZ>
- Mosteiro, M. J., Zamora, E. T., Barreiro, F., & Castro, M. D. (2019). El uso de las TIC en las bibliotecas escolares. Valoración desde el punto de vista del profesorado. En M. Larragueta, I. Ceballos-Viro, S. Carrascal, (Dir.), *Educación y transformación social y cultural* (pp.283-295). Madrid: Universitas. <https://bit.ly/2zDdAoN>.
- Navarro, G., Vaccari, P., & Canales, T. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología, 10*(1), 35-49. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2001.18530>.
- OECD. (2016). *Walking the tightrope: Background brief on parents' work-life balance across the stages of childhood*. París: OECD Publishing. <https://bit.ly/3d9YeGV>.
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar, 58*, 41-50. <https://doi.org/10.3916/c58-2019-04>.
- Pérez, C., Betancort, M., & Cabrera, L. (2013). Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 7*(2), 410-428. <https://bit.ly/2ZHkgwY>.
- Piñeiro, M., & Delgado, A. (2017). *Estudio de campo, deberes escolares. Resultados de los cuestionarios*. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. <https://bit.ly/2AhSLz6>.
- Pizarro-Laborda, P., Santana-López, A., & Vial-Lavín, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 9*(2), 271-287. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0002.03>.
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación (RASE), 13* (147), 174-182. <https://doi.org/10.7203/rase.13.2.17126>.
- Roig-Vila, R., Mengual-Andrés, S., & Quinto-Medrano, P. (2015). Primary teachers' technological, pedagogical and content knowledge. *Comunicar, 45*, 151-159. <https://doi.org/10.3916/c45-2015-16>.
- Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2017). Which pedagogical parameters predict the general quality of ICT integration from the perspective of elementary school leaders?

*Computers in the Schools*, 34(3), 168-191. <https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1347427>.

Shen, Y. W. (2016). An evaluation of the impact of using ipads in teacher education. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4). <https://bit.ly/2AfGnQc>.

Valdés, Á. A., Martín, M., & Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). <https://bit.ly/2X7WAjF>.

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)30547-x](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30547-x).