

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*, M^a 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)

Abstract

The debate on homework opens up again in pandemic times to remind us not only of the responsibility of the agents involved, but also of the controversies that exist around the time, emotional exhaustion, benefits and competencies it promotes. With the aim of finding out the status of homework during confinement, an empirical study was carried out with a descriptive-correlational, cross-sectional and non-experimental design. For this purpose, an ad hoc instrument called "Coping with homework in the family during confinement", validated by experts, was administered telematically, in which a total of 1982 families from all over Spain participated. The results show that there are significant differences for each of the study variables (quantity, benefits, competencies and emotional exhaustion) between the different educational stages (infant, primary and secondary), with the academic performance of the students and with the presence of specific educational support needs, except for the quantity variable. On the other hand, no significance was found with the type of school. In this way, both teachers and educational centers have to establish non-mechanistic creative tasks and, in turn, articulate support and collaboration with families in the performance of school tasks, especially those with children with specific needs.

Keywords: Conciliation; lockdown; family; school variables; homework.

Introducción y objetivos

La segunda década del nuevo milenio vino acompañada de un acontecimiento que supuso una revolución social en todos los sentidos. La pandemia Covid-19 paralizó el mundo imponiendo el confinamiento en el hogar y estableciendo nuevos espacios convivenciales en los que, por primera vez, familia, escuela y trabajo coexisten en un mismo entorno (Cotino-Hueso, 2020; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021; Vázquez-Soto et al., 2020). Tal condición desestabilizó el sistema de bienestar que no contaba con los mecanismos para hacer frente a esta situación. Los reajustes para adaptarse y ser funcionales en una sociedad no presencial y sobrellevar 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).

Aunque los cambios afectaron a todas las esferas de la sociedad, las instituciones educativas resultaron altamente damnificadas. El sistema educativo español caracterizado por la presencialidad, presentaba múltiples limitaciones para el desempeño de una educación "on streaming" articulada desde espacios digitales, que requerían de un mayor peso de la implicación familiar (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021). No obstante, el derecho a la educación debía preservarse recurriendo a internet como salvavidas frente a otras medidas (Cotino-Hueso, 2020).

Sin embargo, lejos de promover una actuación consensuada y unitaria, se defendió la autogestión y autorregulación de los centros, ofreciendo, de este modo, tratamientos diferenciados y condicionados por ambos contextos: familiar y escolar (Pérez-Vera et al., 2021). Este fenómeno, conocido como "home base learning" (Muñoz-Moreno

y Lluch-Molins, 2020), aumentó las responsabilidades, obligaciones y desgaste emocional de las familias y demandó la figura docente como colaborador. El profesorado además de facilitar los recursos curriculares debía promover, dadas las circunstancias, el desarrollo de habilidades no cognitivas, lo que situó nuevamente en la palestra el debate sobre los deberes.

Deberes escolares: un trending topic educativo

Pese a que el acompañamiento familiar en los deberes ha sido contemplado desde la Ley General Básica de Educación (EGB) hasta la actual (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022), estos constituyen uno de los temas educativos más controvertidos de los últimos años. Se cuestiona la conveniencia o no de los deberes escolares, por lo que la investigación educativa debe contemplar variables que aseguren su continuidad, además de aquellas que las identifican como un lastre para el aprendizaje (Feito-Alonso, 2020). A continuación, en consonancia con el modelo teórico multinivel de tarea descrito por Trautwein et al. (2006), adoptado en este estudio, se parte de la consideración de los siguientes aspectos: cantidad de tiempo invertido, desgaste emocional, beneficios que aporta y cómo influye al desarrollo de competencias y capacidades específicas.

En la planificación de las tareas escolares, la cantidad de tiempo invertido ha sido uno de los temas más debatidos. Algunos autores defienden el criterio de aumentar exponencialmente el tiempo de deberes conforme el alumnado avanza de curso, aproximadamente en unos diez minutos por nivel (Cooper, 2007; Regueiro et al., 2018). Otros ponen el énfasis en la finalidad y el formato de la tarea, promoviendo la diversificación (Pamies et al., 2020) más que la repetición. Al respecto, los estudiantes españoles son los quintos a nivel mundial en tiempo de dedicación a los deberes, pero presentan rendimientos académicos bajos en informe PISA (Valle et al., 2015), por lo que la correlación entre ambos no es clara. Aun así, el volumen de tareas escolares se incrementó durante el confinamiento, hipotecando y colapsando el tiempo de la vida familiar (Zainuddin et al., 2020).

Durante el confinamiento, ante la ausencia de un docente de forma presencial, el acompañamiento familiar en las tareas para casa adquirió un papel más protagonista (Varela et al., 2021), pese al desconocimiento familiar de los objetivos de aprendizaje y de los procesos de evaluación de los centros educativos (Vázquez-Soto et al., 2020). De esta manera, aumentó el sentimiento de impotencia derivado de las limitaciones que presentaban las familias para ofrecer ayuda con la realización de las tareas académicas (García-Fernández et al., 2020), que aumenta conforme mayor es el déficit del bagaje cultural de los progenitores y el nivel educativo del menor (Hortigüela-Alcalá et al., 2020; Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020; Valle et al., 2015). Asimismo, el exceso de deberes promueve ansiedad, malestar emocional o desgaste familiar (Mazza et al., 2021; Prikhidko et al., 2020). En consonancia, las figuras parentales perciben el momento de las tareas como una batalla que prefieren evitar, siendo causante de conflictos familiares que alimentan la angustia y el nerviosismo (Sánchez-Lissen, 2015).

De forma prematura, se consideró que el aumento de tiempo y concentración de las multifunciones en el hogar facilita el acompañamiento escolar. Nada más lejos de la realidad. Durante el confinamiento, los tiempos se dilataron y los espacios convencio-

nales estaban poco adaptados para integrar las nuevas funciones, dificultando aún más la conciliación. De hecho, los tiempos laborales acaparan el día a día de los progenitores y el escaso tiempo disponible para compartir con los menores optan por el disfrute de otras actividades (Fernández-Freire et al., 2019). De ahí que, en la planificación de los deberes, el docente debería priorizar actividades sencillas y de tipo lúdico que no desgasten emocionalmente a las familias y, como resultado, evitar sobrecargar y colapsar el tiempo fuera de lo escolar (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021). Se trata de diseñar actividades que potencien el interés por aprender y promuevan el encuentro familiar saludable (Varela et al., 2021), libre de estrés y de conflictos. Todo ello tomando en consideración que no todas las familias cuentan con los recursos materiales y cognitivos necesarios, por lo que la administración y los docentes deben ser compensadores de las desigualdades mediante el asesoramiento y la colaboración (Pàmies et al., 2020).

Más allá de los obstáculos o problemáticas, las tareas escolares son una ocasión perfecta para el acercamiento familiar, para conocer la realidad escolar de los menores o reafirmar el rol de los progenitores como referentes (Tristán et al., 2021). También aportan beneficios sobre el rendimiento académico (Parra-González y Sánchez-Núñez, 2019; Regueiro et al., 2018), especialmente si tienen una finalidad concreta, un saber práctico, y se muestran contrarias a ejercicios mecánicos o memorísticos. No se trata tanto de obtener las mejores calificaciones como de promover un ejercicio de autonomía y responsabilidad que suponga un suplemento de aprendizaje y no el principal referente (Valle et al., 2015). En consonancia, se trata de “un recurso educativo capaz de mejorar la autorregulación del aprendizaje y el compromiso escolar de los estudiantes” (Valle y Rodríguez, 2020, p.5).

Además de reforzar los aprendizajes curriculares, las tareas escolares favorecen el desarrollo de competencias de diferente índole como la adquisición de hábitos-rutinas esenciales en edades tempranas, el ejercicio de responsabilidad y autonomía que facilita el tránsito a una adolescencia saludable, la gestión de conflictos o habilidades para el control emocional, las relaciones interpersonales y habilidades comunicativas cuando son deberes grupales, etc. (Hortigüela-Alcalá et al., 2020; Sánchez-Lissen, 2015; Torrecillas et al., 2016).

Por otra parte, la integración de las TIC en los deberes facilita la incorporación de elementos lúdicos (Varela et al., 2021), evaluación inmediata y el desarrollo o consolidación de competencias digitales, además de un modelo de participación y compromiso social de la e-ciudadanía (Espinoza-Freire et al., 2018), siendo las chicas las que emplean más responsablemente las TIC para las tareas escolares (Gairín y Mercader, 2017).

Por último, los deberes contribuyen a tomar conciencia de la necesidad de planificar y gestionar el tiempo, lo que va acompañado de un proceso de toma de decisiones. Esta competencia se encuentra cada vez más revalorizada en la sociedad líquida de Bauman (2015), caracterizada por la sobrecarga de obligaciones y la escasez de tiempo libre. Pero, desafortunadamente, los docentes no colaboran con los alumnos en planificar semanalmente sus tareas (Valle y Rodríguez, 2020) y las familias, aunque debieran, no siempre supervisan que el equilibrio entre tareas académicas y ocio se encuentre garantizado (Tristán et al., 2021).

En lo que respecta a las variables predictoras vinculadas a los deberes escolares, estudios previos señalan: la edad, ya que conforme más pequeños más repetitivas

son las tareas a pesar de su ineficacia (Kohn, 2013); el sexo, siendo las chicas las que muestran un mayor y mejor desempeño en las tareas escolares (Bailén y Polo, 2016); el rendimiento académico, pues a mayores calificaciones mejor aprovechamiento y desempeño de las tareas escolares (Martínez-Vicente et al., 2020); la etapa educativa, dado que conforme se avanza en la escolaridad se incrementa la cantidad de deberes y el tiempo de estudio, obteniendo resultados menos fructíferos (Valle et al., 2015; Regueiro et al., 2018); finalmente, las necesidades educativas especiales se asocian a mayores niveles de estrés ocasionados por el desajuste curricular a sus posibilidades (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020).

Por tanto, atendiendo a todo lo expuesto, así como a la relevancia y diversidad de enfoques de abordaje de las tareas escolares, se encuentra suficientemente fundamentado y evidenciando la necesidad de conocer, desde la óptica de las familias, cómo se encuentra la situación de los deberes en el nuevo escenario social Covid-19. Más específicamente, se indaga acerca de 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, el rendimiento académico, el tipo de centro, la etapa educativa y la presencia o no de necesidades educativas especiales.

Método

El presente trabajo queda enmarcado dentro un diseño descriptivo-inferencial, transversal y no experimental con tratamiento estadístico de los datos de corte cuantitativo que, mediante el uso del cuestionario, busca llevar una aproximación a este tema del ámbito de ciencias de la educación desde un escenario social nuevo: el periodo de confinamiento por la Covid-19.

Población y Muestra

Los participantes se obtuvieron mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple en la que fueron invitadas todas aquellas familias que cumplían los siguientes criterios de inclusión: ser residente del ámbito español y tener hijos matriculados en algunos de los cursos de la etapa de Educación Infantil a la de Educación Secundaria Obligatoria. De esta forma, la muestra participante se consiguió mediante un muestreo bola de nieve a través del establecimiento de comunicación vía e-mail y redes sociales con los equipos directivos y asociaciones de padres y madres de centros escolares de todas las comunidades autónomas del territorio estatal.

La muestra inicial, constituida por 1982 familias, sufrió una reducción de un 9.83% (N= 195) por la cumplimentación errónea del cuestionario, dejando más de un 20% de los ítems sin contestar. Finalmente, el total de participantes asciende a 1787 familias, de los cuales el 67.55% son madres (M= 42.73 años; DT= 12.49) y el 32.45% padres (M= 44.70 años; DT= 6.49), con una media de 2.06 hijos por unidad familiar. Hay representación de todas las comunidades autónomas, pero destacan la Región de Murcia (21.4%), la Comunidad de Madrid (16.7%) y Andalucía (16.5%) como las más presentes. A continuación, en la tabla 1 quedan sintetizados los datos sociodemográficos más característicos.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de la muestra final participante

<i>Variable</i>	<i>Categoría</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sexo hijo/a	Mujer	876	49.0%
	Hombre	911	51.0%
Nacionalidad Padre	Española	1580	88.4%
	Extranjera	176	9.8%
Nacionalidad Madre	Española	1603	89.7%
	Extranjera	175	9.8%
Estudios Padre	Sin Estudios/Primaria	289	16.6%
	Secundaria/ FP Medio o Bachillerato	619	35.6%
	Estudios universitarios/ FP superior	831	47.8%
Estudios Madre	Sin Estudios/Primaria	111	6.3%
	Secundaria/ FP Medio o Bachillerato	501	28.3%
	Estudios universitarios/ FP superior	1161	65.5%
Jornada laboral Padre	Sin trabajo/ En paro	223	13.0%
	Trabajo a media jornada	135	7.9%
	Trabajo a jornada completa	1130	65.8%
	Situación ERTE	229	13.3%
Jornada laboral Madre	Sin trabajo/ En paro	468	26.6%
	Trabajo a media jornada	247	14.0%
	Trabajo a jornada completa	816	46.4%
	Situación ERTE	229	13.0%
Tipo de centro	Público	1431	80.1%
	Concertado	297	16.6%
	Privado	59	3.3%
Etapa educativa	Infantil	270	15.1%
	Primaria	870	48.7%
	Secundaria	647	36.2%
Con necesidades educativas especiales	Sí	309	17.3%
	No	1478	82.7%

Instrumento

La recogida de información fue realizada por un cuestionario *ad hoc* titulado “El afrontamiento de las tareas escolares en la familia durante el confinamiento”, el cual ha sido creado a partir de una búsqueda bibliográfica sistemática y una validación de expertos mediante el método Delphi aplicando cuatro fases (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016): la definición de los objetivos y del instrumento de evaluación, la conformación del grupo de expertos, la ejecución de las rondas de consulta y los análisis de los resultados obtenidos. El grupo de expertos lo conformaron dos profesoras de la Universidad de Murcia con experiencia laboral de entre 10 y 20 años y tres profesoras no universitarias con cuatro, cinco y seis años de experiencia respectivamente.

Para facilitar la validación se elaboró un instrumento compuesto por los objetivos de la investigación, variables sociodemográficas de los expertos (sexo, la profesión y los años de experiencia laboral), valoración de las dimensiones e ítems del cuestionario cualitativamente y cuantitativamente mediante una escala tipo Likert de uno al cuatro (nada, poco, bastante y mucho), atendiendo a los siguientes criterios: adecuación (ajuste de las preguntas a los objetivos de la investigación), pertinencia (significatividad y relevancia de los ítems del cuestionario) y claridad (en la redacción del ítem). Se realizaron dos rondas.

Entre los resultados de la primera ronda se decidió acortar el cuestionario, evitando la duplicidad de valorar antes y durante el confinamiento, dejando solamente la última de ellas y manteniendo las dimensiones (cantidad, beneficios, competencias y desgaste emocional). Las aportaciones de la segunda ronda estuvieron más centradas en el formato y adecuación de los ítems. El cuestionario final está compuesto por 24 ítems valorados con una escala tipo Likert de cuatro rangos de nada a mucho, agrupados en cuatro dimensiones:

- Cantidad (Ítem 1 al 5): Se cuestiona acerca de la mayor o menor frecuencia del uso de los deberes como trabajo de continuidad educativa en el hogar, abordando de forma genérica y desde diferentes formatos (individual, en grupo, TIC...)
- Beneficios (Ítem 6 al 11): Mejoras desarrolladas a partir de las tareas escolares: académicas, actitudinales, de convivencia y familiares.
- Competencias (Ítem 12 al 19): Capacidades y/o habilidades que se requieren para la ejecución de los deberes escolares: comprensión, gestión del tiempo, responsabilidad, ámbito emocional, digitales...
- Desgaste Emocional (Ítem 20 al 24): Se pretende averiguar los problemas que tienen los familiares para la gestión emocional de estas tareas educativas.

Además, se contemplan las siguientes variables sociodemográficas: sexo del hijo/a, situación laboral y nivel de estudios de los progenitores, edad de los padres, número de hermanos, rendimiento académico del menor, tipo de centro al que acude, etapa educativa y si tiene o no necesidades educativas específicas.

Finalmente, desde una perspectiva global, y de acuerdo con lo estipulado por DeVellis (2003), el cuestionario posee una consistencia interna muy buena ($\alpha = .880$), al tomar en consideración por dimensiones los valores de fiabilidad también oscilan entre

el valor aceptable y muy bueno: cantidad ($\alpha = .688$), beneficios ($\alpha = .847$), competencias ($\alpha = .858$) y desgaste emocional ($\alpha = .830$).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la obtención de la máxima muestra posible se remitió un correo electrónico a un volumen considerable de centros educativos y asociaciones de padres y madres de todas las comunidades autónomas del territorio español. En dicha comunicación se incluía una ficha resumen de la investigación, una declaración ética de tratamiento de los datos y preservación del anonimato y un texto-invitación que contenía el enlace al cuestionario, este podía ser cumplimentado telemáticamente. Con aquellos centros y asociaciones que aceptaron la proposición se mantuvo una reunión informativa para asegurar el total entendimiento del estudio. De esta forma, poco a poco, las familias participantes fueron contestando el cuestionario, que quedaban almacenados en un Excel para su posterior transferencia al paquete estadístico utilizado en el análisis de los datos.

Los datos recogidos se volcaron en el programa estadístico SPSS versión 25. Se aplicó la prueba de normalidad tomando como referencia, al ser una muestra mayor de 30, los valores obtenidos en la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, constatando que hay igualdad de las varianzas u homocedasticidad (*Levene*) y el valor p es superior a .05, por lo tanto, se ha de aplicar estadística no paramétrica. Atendiendo a ello, para extraer el grado de significación entre variables se aplicó las pruebas ANOVA de un factor y *t de Student* en función de la naturaleza de la variable, si es categórica dicotómica o no dicotómica respectivamente. Además, se ejecutó la prueba de *comparaciones múltiples de Bonferroni*, tomando en todo momento como referente de nivel de significación $\alpha = .05$. Por último, se aplicó el parámetro estadístico *d de Cohen* para, de esta forma, determinar el tamaño del efecto de los cruces significativos identificados (Cohen, 1988).

Resultados

Tareas Escolares en función de la etapa educativa

Respecto a la etapa educativa, se aprecia en la Tabla 2 que existe una fuerte significación estadística ($p = .000$) en relación a la organización, los beneficios reportados, las competencias desarrolladas y el desgaste emocional desde el trabajo de las tareas escolares. De forma específica, se identifica un importante componente de significación en todos los cruces de categorías con las cuatro dimensiones. De acuerdo a los beneficios reportados, no se encuentran diferencias entre las familias con alumnado de Infantil y en Primaria ($p_{AG+INF/PRI} = .989$) y en Infantil y Secundaria ($p_{DE+INF/SEC} = .202$). En relación a las cruces que sí tienen significación, tanto en la cantidad, como los beneficios y en las competencias desarrolladas, cuanto más avanzada es la etapa educativa, mejor es la percepción de las familias. En el caso de la última dimensión, los padres con hijos en Educación Primaria achacan un mayor desgaste que los de Educación Secundaria o Infantil.

Tabla 2

Estadísticos de ANOVA para las diferencias de la percepción de las tareas escolares en función de la etapa educativa

Dimensión	Categoría	n	\bar{x}	σ	F	p
Cantidad	Infantil	270	2.07	.528	177.021	.000**
	Primaria	870	2.43	.449		
	Secundaria	647	2.69	.464		
Beneficios	Infantil	270	2.18	.689	18.199	.000**
	Primaria	870	2.20	.659		
	Secundaria	647	2.40	.703		
Competencias	Infantil	270	2.23	.663	100.160	.000**
	Primaria	870	2.42	.622		
	Secundaria	647	2.79	.627		
Desgaste emocional	Infantil	270	1.70	.679	26.810	.000**
	Primaria	870	2.02	.752		
	Secundaria	647	1.80	.749		

Nota: (1) *= $p < .05$; **= $p < .01$. =Media, σ =Desviación típica

Una vez identificados los cruces de significación, resulta el momento de determinar la magnitud de la asociación desde el parámetro d de Cohen. Tal y como se observa en la Tabla 3, los valores más altos se encuentran entre las familias del alumnado de Infantil y Secundaria tanto en la cantidad ($d_{AG+INF/SEC} = 1.24$) como en el desarrollo de competencias ($d_{COMP+INF/SEC} = .867$), obteniendo valores mayores que el típico ($d = .500$). Entre las etapas de Primaria y Secundaria, también se obtiene un importante tamaño del efecto en la cantidad ($d_{AG+PRI/SEC} = .569$) y el desarrollo de competencias ($d_{COMP+INF/SEC} = .592$). Por último, respecto al cruce entre las etapas de Infantil y Primaria, únicamente se identifica un valor considerable en la dimensión de la cantidad ($d_{AG+INF/PRI} = .734$).

Tabla 3

Estadísticos del tamaño del efecto acerca de las diferencias de la percepción de las tareas escolares en función de la etapa educativa

	Infantil- Primaria	Primaria- Secundaria	Infantil- Secundaria
	d	d	d
Cantidad	.734	.569	1.24
Beneficios	.002	.393	.316
Competencias	.295	.592	.867
Desgaste emocional	.446	.293	.139

Nota: (1) El tamaño del efecto estadístico está expresado con el valor d de Cohen (1988): pequeño=.200; mediano=.500 y grande=.800.

Tareas Escolares en función del tipo de centro

Tal y como se aprecia en la Tabla 4, de acuerdo con la naturaleza del centro, ninguna de las dimensiones guarda un valor de significación mínimo ($p = .05$). Respecto a los datos descriptivos, los padres de centros concertados son los que demandan una mayor cantidad de tareas escolares, aunque aprecian un mejor desarrollo de competencias, pero también son los que más desgaste emocional experimentan. Aquellos que tienen a los menores cursando en centros privados son los que menos cantidad de tareas escolares perciben y, además, los que encuentran más beneficios y un menor desgaste emocional. Las familias con hijos en centros públicos destacan por ser aquellas que menos beneficios identifican desde la realización de tareas escolares.

Tabla 4

Estadísticos de ANOVA para las diferencias de la percepción de las tareas escolares en función del tipo de centro

Dimensión	Categoría	n	\bar{x}	σ	F	p
Cantidad	Público	1431	2.47	.505	2.211	.110
	Concertado	297	2.51	.497		
	Privado	59	2.36	.676		
Beneficios	Público	1431	2.26	.677	.767	.465
	Concertado	297	2.29	.709		
	Privado	59	2.35	.787		
Competencias	Público	1431	2.52	.654	.728	.483
	Concertado	297	2.56	.699		
	Privado	59	2.48	.736		
Desgaste emocional	Público	1431	1.88	.743	1.393	.248
	Concertado	297	1.95	.793		
	Privado	59	1.81	.715		

Nota: (1) *= $p < .05$; **= $p < .01$. =Media, σ =Desviación típica

Tareas Escolares en función del rendimiento académico

Observando los datos de la Tabla 5, todas las dimensiones estudiadas guardan relación significativa ($p = .000$) respecto al rendimiento académico. En relación con la cantidad, los padres con estudiantes de insuficiente son los que menos tareas escolares

encuentran mientras que en el máximo se identifica los progenitores con hijos de nivel de suficiente, reduciendo progresivamente hasta llegar al valor categórico máximo (sobresaliente). En el caso de los beneficios, las diferencias de significación recaen a favor de un mejor rendimiento académico pues, cuanto mayor es la calificación media, más son los beneficios identificados por las familias. Lo mismo ocurre respecto a las competencias, a menor rendimiento académico se da la existencia de una peor recepción de las tareas escolares como herramientas para desarrollar capacidades múltiples. Finalmente, respecto al desgaste emocional, se da un reparto no exponencial, siendo el mayor desgaste sobre aquellos padres con hijos con un rendimiento de suficiente y el menor en los niveles altos: notable y sobresaliente.

Tabla 5

Estadísticos de ANOVA para las diferencias de la percepción de las tareas escolares en función del rendimiento académico

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>n</i>	\bar{x}	σ	<i>F</i>	<i>p</i>
Cantidad	Insuficiente	33	2.33	.667	4.849	.000**
	Suficiente	126	2.64	.454		
	Bien	295	2.57	.458		
	Notable	624	2.54	.480		
	Sobresaliente	420	2.48	.501		
Beneficios	Insuficiente	33	2.13	.658	3.518	.000**
	Suficiente	126	2.24	.647		
	Bien	295	2.26	.671		
	Notable	624	2.30	.679		
	Sobresaliente	420	2.39	.716		
Competencias	Insuficiente	33	2.18	.599	34.650	.000**
	Suficiente	126	2.27	.618		
	Bien	295	2.39	.603		
	Notable	624	2.60	.613		
	Sobresaliente	420	2.83	.659		
Desgaste Emocional	Insuficiente	33	1.98	.920	27.544	.000**
	Suficiente	126	2.30	.847		
	Bien	295	2.13	.835		
	Notable	624	1.88	.716		
	Sobresaliente	420	1.66	.635		

Nota: (1) *= $p < .05$; **= $p < .01$. =Media, σ =Desviación típica

En la Tabla 6 se aprecian los datos del *test d de Cohen*, el cual determina la fuerza de los cruces de significación hallados. En este caso, en la dimensión de los beneficios no se alcanza, en ningún caso, el valor típico ($d = .500$). Respecto a la cantidad de tareas escolares, únicamente es superior al valor típico en el cruce entre el insuficiente y el suficiente ($d_{AG+IN/SF} = .543$), siendo bastante inferior en el resto de los emparejamientos. En el desarrollo de competencias se identifican las diferencias significativas de mayor magnitud dado que hay cruces con un tamaño del efecto bastante superior al típico ($d_{COMP+IN/NT} = .693$; $d_{COMP+IN/SB} = 1.03$; $d_{COMP+SF/NT} = .536$; $d_{COMP+SF/SB} = .876$; $d_{COMP+BN/SB} = .696$), siendo este más alto cuando había más distancia entre las calificaciones. Por último, respecto al desgaste emocional, los cruces que tienen una mayor importancia son las diferencias de medias entre la opinión de los padres con hijos de sobresaliente con los de suficiente ($d_{DE+SF/SB} = .854$) y bien ($d_{DE+BN/SB} = .633$). Tal y como se ha expuesto en la tabla anterior (Tabla 5), en la totalidad de los casos identificados, siempre es a favor de los padres con alumnos con un mejor rendimiento académico.

Tabla 6

Estadísticos del tamaño del efecto acerca de las diferencias de la percepción de las tareas escolares en función del rendimiento académico

	In/ Sf	In/ Bn	In/ Nt	In/ Sb	Sf/ Bn	Sf/ Nt	Sf/ Sb	Bn/ Nt	Bn/ Sb	Nt/ Sb
<i>Dimensión</i>	<i>d</i>									
Cantidad	.543	.419	.360	.254	.153	.214	.334	.063	.187	.122
Beneficios	.176	.141	.265	.393	.030	.090	.219	.118	.245	.128
Competencias	.147	.349	.693	1.03	.196	.536	.876	.345	.696	.361
Desgaste Emocional	.361	.170	.121	.404	.202	.435	.854	.321	.633	.325

Tareas Escolares en función de la presencia de necesidades educativas especiales

Por último, al ser una variable dicotómica, se muestra en la Tabla 7 el grado de significación a partir de la aplicación del estadístico *t de Student*. En primer lugar, hay que señalar que no existe significación de medias respecto a la percepción de los padres de la cantidad de deberes en relación a la presencia de hijos con necesidades educativas especiales ($p = .189$). Sin embargo, sí se identifica una máxima significación ($p = .000$) en los beneficios y el desarrollo de competencias, a favor de los padres que no tienen hijos con necesidades. Al igual que también se encuentra el mismo grado de significación en el desgaste emocional experimentado a raíz de las tareas escolares, aunque, apreciando los valores descriptivos, en este caso, son los que tienen hijos con necesidades los que más sufren tal situación.

Tabla 7

Estadísticos de *t* de Student para las diferencias de la percepción de las tareas escolares en función de la presencia de necesidades educativas

Ítems	Categoría	n	\bar{x}	σ	t	F	p	d																																		
Cantidad	Sí	309	2.51	.506	1.314	.421	.189	-																																		
	No	1478	2.47	.512					Beneficios	Sí	309	2.14	.641	-3.661	3.276	.000**	.224	No	1478	2.29	.693	Competencias	Sí	309	2.24	.620	-8.489	1.730	.000**	.531	No	1478	2.58	.658	Desgaste Emocional	Sí	309	2.28	.812	10.472	14.567	.000**
Beneficios	Sí	309	2.14	.641	-3.661	3.276	.000**	.224																																		
	No	1478	2.29	.693					Competencias	Sí	309	2.24	.620	-8.489	1.730	.000**	.531	No	1478	2.58	.658	Desgaste Emocional	Sí	309	2.28	.812	10.472	14.567	.000**	.615	No	1478	1.81	.711								
Competencias	Sí	309	2.24	.620	-8.489	1.730	.000**	.531																																		
	No	1478	2.58	.658					Desgaste Emocional	Sí	309	2.28	.812	10.472	14.567	.000**	.615	No	1478	1.81	.711																					
Desgaste Emocional	Sí	309	2.28	.812	10.472	14.567	.000**	.615																																		
	No	1478	1.81	.711																																						

Nota: (1) $*=p<.05$; $**=p<.01$. =Media, σ =Desviación típica. (2) El tamaño del efecto estadístico está expresado con el valor *d* de Cohen (1988): pequeño=.200; mediano=.500 y grande=.800.

Discusión y conclusiones

No cabe duda de que el confinamiento acaecido por la Covid-19 ha producido cambios en la realización de las tareas escolares. A nivel teórico, el modelo de co-docencia familia-centro educativo impuesto por la pandemia ha evidenciado el déficit curricular y tecnológico, dificultando el acompañamiento educativo (Hortigüela-Alcalá et al., 2020), además de ocasionar serios problemas de conciliación (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020; Varela et al., 2021).

Atendiendo al análisis de los resultados, se concluye que las variables escolares contempladas, excepto el tipo de centro, inciden no solo en la cantidad de deberes percibidos por las familias, sino también en el desgaste emocional que conllevan, los beneficios que generan y las competencias necesarias para desarrollarlos. Aunque estudios previos identifican que los centros concertados son más favorables a los deberes que los públicos (Feito-Alonso, 2015), parece que la pandemia unificó el discurso, dejando de haber diferencias significativas.

En cuanto a la cantidad de deberes en tiempos pandémicos, se observó un aumento de estos, en primer lugar, conforme se asciende en la etapa escolar, coincidiendo con lo expuesto por Martínez-Vicente et al. (2020), y, también, conforme disminuye el rendimiento académico. De modo que las familias cuyos menores presentan un mayor rendimiento perciben un menor volumen de la carga de deberes (Valle et al., 2016). No obstante, estudios como el de Valle et al. (2015) reflejan un alto volumen de deberes en la etapa de Primaria para aquellos estudiantes que tienen un mayor rendimiento.

Por otra parte, los beneficios que se atribuyen a los deberes escolares durante el confinamiento incrementan con el tránsito por la etapa educativa, siendo mayor en Secundaria, siguiendo la dirección señalada por estudios previos (Martínez-Vicente et al., 2020; Rodríguez-Pereiro et al., 2019). Del mismo modo, el aprovechamiento de

las tareas es mayor conforme aumenta el rendimiento académico de los estudiantes (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020) y es significativamente superior en estudiantes que no presentan necesidades educativas.

Respecto a las competencias para hacer frente a las tareas escolares durante el confinamiento, los datos señalan que existe una relación significativa de estas con la etapa, el rendimiento escolar y la presencia de necesidades educativas especiales. Así pues, las familias consideran que sus hijos e hijas tienen mayores requisitos competenciales conforme aumentan su escolaridad. En este sentido, son más competentes en el dominio de la materia, en la comprensión de las instrucciones en la realización de los deberes, en la motivación, en la responsabilidad y en la organización del tiempo y, que ese aumento, es progresivo a lo largo de la escolaridad (Hortigüela-Alcalá et al., 2020).

De forma similar, las competencias que las familias perciben sobre las tareas escolares, en función del rendimiento de sus hijos e hijas, muestran significativamente una tendencia a aumentar conforme el éxito académico es mayor. Podemos interpretar que aquellos estudiantes que obtienen mejores calificaciones entienden que las tareas escolares les aportan un mejor aprendizaje, rendimiento y adquisición de hábitos de estudio, pero, además, cuentan con competencias para la organización y gestión de las mismas, se esfuerzan y tienen capacidad de superación, presentan motivación e interés por los deberes, así como un mayor dominio de los conocimientos que son necesarios para su realización (Fernández-Alonso et al., 2014; Hortigüela-Alcalá et al., 2020; Parra-González y Sánchez-Núñez, 2019; Valle et al., 2015).

También se evidenció que las competencias que desarrollan las tareas escolares se registran de forma significativamente mayor entre el alumnado que no presenta necesidades educativas que en aquellos que sí las presentan. En este sentido, no podemos obviar que este alumnado se ha encontrado en desventaja porque, en esta situación, se requería de un mayor nivel de manejo de las tecnologías, unido a la falta de material adaptado que se crea en el aula, a la barrera comunicativa que se han encontrado, priorizando el uso de actividades escritas frente a las orales, pero, sobre todo, al impacto emocional que juega un papel fundamental en el trabajo con este alumnado (Álvarez-Hevia y Figares-Álvarez, 2020).

Por último, la pandemia ha puesto aún más en relieve el desgaste emocional que las familias atribuyen a los deberes, siendo la etapa de Primaria la más afectada. Sin duda, existe una mayor dependencia a la ayuda familiar durante esta etapa produciendo mayores niveles de ansiedad y malestar emocional (Mazza et al., 2021; Prikhidko et al., 2020), mientras que en Secundaria son más autónomos y necesitan otro tipo de acompañamiento más emocional (Parra et al., 2015), y en Infantil son tareas más lúdicas y repetitivas (Kohn, 2013). Así mismo, las familias con hijos e hijas con dificultades de aprendizaje presentan un mayor desgaste emocional, pues según Bailén y Polo (2016), estos estudiantes se encuentran menos motivados y más agobiados porque tardan mucho en realizar las tareas académicas, afectando al clima familiar. Finalmente, existe un menor desgaste emocional en las familias cuyos hijos e hijas tienen un mayor rendimiento académico (Regueiro et al., 2018).

Entre las limitaciones del estudio y posibles aspectos a tener en cuenta en próximas investigaciones sobre tareas para casa, sería interesante comprobar, desde un punto de vista comparativo, la situación vivida durante la Covid-19 en contraposición con una situación de normalidad, todo ello en conjunto con la perspectiva del profesorado y

del estudiantado. De la misma forma, podríamos haber contemplado, de forma cualitativa, cómo vivieron, los diferentes agentes educativos, la temática de los deberes y qué dificultades han encontrado las familias en el desarrollo de aspectos coeducativos en el hogar, sus opiniones al respecto y cómo ha sido la cantidad y la calidad de apoyo recibido por los servicios educativos.

Finalmente, los resultados arrojados ponen de manifiesto el protagonismo adquirido por la relación familia-escuela en el periodo de confinamiento, así como una serie de reflexiones que requieren ser trasladados a la práctica educativa. En primer lugar, los docentes no han de confundir cantidad con calidad, se ha de establecer el envío de unas tareas escolares que se alejen de la conceptualización tradicional de los “deberes” como meros ejercicios mecánicos o de reproducción, priorizando tareas en la que se ponga en práctica la creatividad o se favorezca la relación familiar para la promoción del aprendizaje, en vez de tareas que generan desencuentros en la unidad familiar. En segundo lugar, las instituciones educativas han de ser conscientes de que los padres no son educadores del ámbito formal, por lo cual, éstos han de articular planes y líneas de acción para el asesoramiento y acompañamiento familiar en el desempeño educativo de sus hijos. Por último, poner énfasis en el acompañamiento de las familias que tienen hijos con necesidades educativas, los cuales requieren el diseño de unas tareas escolares que atiendan unos aspectos generales, pero que, a la vez, permita el trabajo de las necesidades específicas que éstos presentan.

Referencias

- Álvarez-Hevia, D. M. y Figares-Álvarez, J. L. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12229/12092/>
- Bailén, E. y Polo, I. (2016). Deberes escolares: el reflejo de un sistema educativo. *Avances en supervisión educativa*, 25(36), 1-36. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/122110>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica de España.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: common ground for administrator, teachers and parents*. Corwin Press.
- 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>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. Sage Publications.
- Espinoza-Freire, E. E., Jaramillo-Martínez, M., Cun-Jaramillo, J. y Pambi-Encalada, R. (2018). La implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 10-17. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/46>
- 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>

- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J. (2014). Tareas escolares en el hogar y rendimiento en matemáticas: una aproximación multinivel con estudiantes de enseñanza primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 9(2), 23-41. <http://www.rpye.es/pdf/109.pdf>
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B. y Martínez-González, R. A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: la visión del profesorado. *Aula abierta*, 48(1), 77-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>
- Gairín, J. y Mercader, C. (2017). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>
- García-Fernández, N., Rivero, M. L. y Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo del Covid-19. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 28, 76-85. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/9>
- Hernández-Prados, M. Á. y Álvarez-Muñoz, J. S. (2021). Familia-escuela-Covid-19. Una triada emergente. En M. Á. Hernández-Prados y M. L. Belmonte (Coords.), *La nueva normalidad educativa, Educando en tiempos de pandemia* (pp. 26-38). Dykinson.
- Hernández-Prados, M. Á. y Gil-Noguera, J. A. (2022). El papel de la familia en la realización de los deberes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.16>
- 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>
- Kohn, A. (2013). *El mito de los deberes: ¿por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* KALEIDA.
- Lorenzo Torrecillas, J. J., Aguilar-Parra, J. M., Fernández Campoy, J. M. y Alcaraz-Ibáñez, M. (2016). Deberes escolares: ventajas e inconvenientes: el eterno debate de las tareas para casa. En G. Pérez-Fuentes, S. Molero-Martos y J. Barragán (Coords.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 109-115). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP). https://formacionasunivep.com/Vcice/files/libros/LIBRO_VARIABLES.pdf#page=110
- 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>
- 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), 1-15. https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020_9_3
- Pàmies, M., Rosado, J., Carrillo, M. E. y Cascales, A. (2020). Factores que influyen en el profesorado de educación primaria al enviar deberes escolares. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 204-224. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8495>

- Parra-González, M. E. y Sánchez-Núñez, C. A. (2019). La actuación docente con los deberes para casa en educación primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 301-320. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9686>
- 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/>
- Pérez-Vera, L., Durán, M. Á., Paredes, A. y Sánchez-Herrera, S. (2021). ¿Cómo han afrontado las familias de estudiantes de educación primaria las tareas escolares en el confinamiento de Covid-19? *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 51-58. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2041>
- 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>
- 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>
- 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>
- Sánchez-Lissen, E. (2015). Los deberes escolares en casa. *Diálogo familia colegio*, 309, 29-38. <https://idus.us.es/handle/11441/47275>
- 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>
- Tristán, R., Serrano, F. J. y Martínez-Segura, M. J. (2021). Influencia de la implicación familiar en los deberes escolares en Educación Primaria. Percepción de la comunidad educativa en centros de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 335-350. <https://doi.org/10.6018/rie.363891>
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(2), 562-569. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- 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. <http://www.jstor.org/stable/24751187>

- 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>
- Varela, A., Fraguera-Vale, R. y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la Covid-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 27-47. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>
- Vázquez-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>
- Zainuddin, Z., Perera, C. J., Haruna, H. y Habiburrahim, H. (2020). Literacy in the new norm: stay-home game plan for parents. *Information and Learning Sciences*, 121(78), 645-653. <https://doi.org/10.1108/ils-04-2020-0069>

Fecha de recepción: 15 de abril de 2022.

Fecha de revisión: 19 de mayo de 2022.

Fecha de aceptación: 1 de septiembre de 2022.