



Percepción de las tareas escolares en las familias: análisis de beneficios, competencias, cambios y malestar según variables sociodemográficas

M^a Ángeles Hernández-Prados, José Santiago Álvarez-Muñoz*,
Juan Antonio Gil-Noguera y Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos

Universidad de Murcia, Murcia (España)

PALABRAS CLAVE

Contexto
Familia
Parentalidad
Relación filoparental
Tareas escolares

RESUMEN

Las tareas escolares continúan generando controversia por la cuestionabilidad de su utilidad pedagógica y por la repercusión que tiene en la dinámica familiar. El presente estudio descriptivo-inferencial, transversal y cuantitativo tiene el propósito principal de analizar cómo influyen la edad, la nacionalidad, la situación laboral y el nivel de estudios de los progenitores en su percepción de las tareas escolares, concretamente en los beneficios, ansiedad y estrés, competencias del menor para afrontar las tareas y los cambios que perciben tras el confinamiento por COVID-19. Para ello, 1,787 familias del territorio español con menores escolarizados en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria cumplimentaron un cuestionario de 41 ítems con una escala tipo Likert de uno a cuatro. Los resultados mostraron que las familias extranjeras destacaron más beneficios y cambios tras la pandemia, mientras que las españolas reportaron mayor estrés, y que los progenitores de mayor edad perciben más competencias y menos desgaste emocional, siendo más consistentes en las madres. Según el nivel de estudios, los padres con menor formación manifiestan más estrés, mientras que en las madres se observaron diferencias en beneficios, cambios y malestar, con mayores niveles de estrés entre quienes tienen menor formación. Por último, la situación laboral no generó diferencias significativas en los padres, pero sí en las madres, donde las desempleadas o con jornada parcial mostraron mayor estrés y más cambios percibidos. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de que el profesorado articule estrategias de acompañamiento sensibles a las diferencias sociodemográficas.

Perception of homework in families: analysis of benefits, skills, changes, and discomfort according to sociodemographic variables

KEYWORDS

Context
Family
Parenting
Parent-child relationship
Homework

ABSTRACT

Homework continues to generate debate due to both the questionable pedagogical value attributed to it and its impact on family dynamics. This descriptive-inferential, cross-sectional, and quantitative study aims to analyze how parents' age, nationality, employment status, and educational level influence their perceptions of homework, specifically regarding its perceived benefits, associated anxiety and stress, children's competence to complete tasks, and the changes observed after the COVID-19 lockdown. To this end, 1,787 families across Spain with children enrolled in early childhood, primary, and secondary education completed a 41-item questionnaire using a four-point Likert scale. The results indicate that foreign families report more benefits and more changes after the pandemic, whereas Spanish families report higher levels of stress. Older parents perceive greater competence in their children and report less emotional strain, with these patterns being more consistent among mothers. Regarding educational level, fathers with lower levels of education experience higher stress, while among mothers, differences emerge across benefits, changes, and emotional distress, with higher stress levels among those with less formal education. Finally, employment status does not generate significant differences among fathers, but it does among mothers, as those who are unemployed or working part-time report higher stress and more perceived changes. These findings underscore the need for teachers to develop support strategies that are sensitive to sociodemographic differences.

* Autor de correspondencia: José Santiago Álvarez-Muñoz. Facultad de Educación. C. Campus Universitario, 12, 30100, Murcia, España. josesantiago.alvarez@um.es
Cómo citar: Hernández-Prados, M. A., Álvarez-Muñoz, J. S., Gil-Noguera, J. A., y Tolino Fernández-Henarejos, A. C. (2026). Percepción de las tareas escolares en las familias: análisis de beneficios, competencias, cambios y malestar según variables sociodemográficas. *Psychology, Society & Education*, 18(1), 11-20. <https://doi.org/10.21071/pse.v18i1.18317>

Recibido: 17 de junio de 2025. Primera revisión: 7 de octubre de 2025. Aceptado: 5 de enero de 2026.

Psychology, Society & Education se publica bajo Licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0).

ISSN 1989-709X | © 2026. Psy, Soc & Educ.



Con frecuencia se presupone un rol parental positivo y ético basado en el interés superior del menor, caracterizado por dedicar tiempo presente, compartido y cuidado (Andreucci-Annunziata et al., 2021), olvidando que su deseabilidad no garantiza su realización, ni exime su dificultad. La función educativa parental es bidireccional y multidimensional, poliédrica, corresponsable con otras instituciones como la escuela; y aplicable en diversos ámbitos (formal, no formal e informal), lo que la hace extremadamente compleja (Hernández-Prados, 2022).

La parentalidad positiva abarca habilidades emocionales, sociales y relacionales fundamentales para la colaboración familia-centro educativo (Del Prado et al., 2021), que promueven un clima motivacional basado en el afecto, la comunicación y la resiliencia. Este clima, en ocasiones, puede verse perturbado por el estrés, ansiedad e inseguridad generados por la cantidad, dificultad y tiempo invertido en las tareas escolares (Bailén y Polo, 2016; Hodgson y Ramaekers, 2022).

Las tareas escolares son encargos asignados por los docentes, realizables en horas no escolares, para reforzar lo aprendido, potenciar el aprendizaje significativo y mejorar la calidad educativa (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020), que adquirieron especial relevancia durante la COVID-19, cuando la implicación familiar aumentó, se visibilizaron desigualdades y surgieron nuevas formas de acompañamiento académico (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020; Spinelli et al., 2020). Aunque la pandemia se ha reconocido como un factor que influye en la experiencia de las familias ante las tareas escolares, sigue siendo necesario clarificar cómo determinadas características sociodemográficas como la nacionalidad, la edad, el nivel de estudios y la situación laboral de los progenitores influyen en la visión parental sobre las mismas.

Las tareas escolares en función de la nacionalidad parental

La nacionalidad como condicionante de la percepción y realización de las tareas escolares ha sido una variable ampliamente analizada (Gomariz-Vicente et al., 2019; Hernández-Prados et al., 2023). Se ha asociado a contextos de vulnerabilidad socioeconómica, a dificultades lingüísticas y culturales que afectan a la comprensión del currículum escolar y la comunicación con la escuela, a una menor capacidad de apoyo académico y a un mayor riesgo de abandono escolar temprano (Andreucci-Annunziata et al., 2021; Rojas et al., 2011). Durante el confinamiento, la vulnerabilidad estructural, la precariedad y la brecha digital dificultaron la continuidad escolar de los menores migrantes (Pavez et al., 2020), mientras que los nativos mostraron un mejor aprovechamiento del tiempo, mayor rendimiento y calidad de trabajo (Chen et al., 2023; Valle et al., 2021).

No obstante, desde un enfoque microanalítico, se evidencia que en las familias orientales predomina la disciplina, la responsabilidad y un alto valor del aprendizaje (Chen et al., 2023); las familias europeas presentan mayor dedicación a las tareas académicas, aumentando el interés y esfuerzo de sus hijos e hijas (Rojas et al. 2011); las familias marroquíes muestran que el apoyo directo con los deberes recae frecuentemente en la figura paterna o los hermanos mayores para suplir las barreras

lingüísticas de las madres, quienes gestionan la organización de los tiempos (Bernad-Cavero y Llevot-Calvet, 2025); y, por último, en las familias latinas y alemanas se feminiza el acompañamiento y se valora positivamente la comunicación (Dettemers et al., 2019; Murillo-Torrecilla y Hernández-Castilla, 2020). Asimismo, desde la perspectiva cultural, las familias católicas mostraron un rol activo dentro de la cultura escolar y una mayor predisposición a ayudar a sus hijos e hijas con las tareas (Barrientos y Arranz, 2019).

La edad de los progenitores en el acompañamiento educativo

La implicación parental en el acompañamiento educativo no es uniforme ni constante, varía en función de la edad parental, entre otros aspectos. Sánchez-Oñate et al. (2016) sostienen que unas altas expectativas educativas favorecen la participación-comunicación con la escuela y el apoyo en las tareas para casa, lo que se asocia a su vez a progenitores de mayor edad, mujeres y familias con niveles socioeconómicos más altos. Por su parte, Hernández-Prados y Gil-Noguera (2022) señalan que la edad de los progenitores influye en el tiempo que sus hijos e hijas dedican a esta responsabilidad, ya que los menores emplean más horas cuando sus progenitores superan los 40 años, aunque esta variable no altera la calidad ni el tipo de acompañamiento ofrecido.

No obstante, la evidencia empírica no es concluyente. Existen estudios que no encuentran una relación significativa entre la edad parental y la actitud hacia los deberes (Yavich y Davidovitch, 2020) ni con la calidad o el tipo de orientación y ayuda parental en el aprendizaje en casa (Harpaz et al., 2024). Estos resultados apuntan a que la edad, por sí sola, no constituye un predictor determinante del acompañamiento educativo, siendo necesario considerar de forma conjunta otras variables como las creencias educativas, las expectativas parentales y el contexto socioeconómico.

El acompañamiento en las tareas escolares en función del nivel de estudios

Existen diferencias en el apoyo parental en las tareas escolares en función del nivel de estudios de los progenitores (Zubillaga y Gortázar, 2020), de modo que los estudiantes con familias más instruidas perciben un mayor control del tiempo y hábitos de organización (Valle et al., 2016). Las familias con estudios superiores potencian la estimulación académica, mostraron expectativas académicas más elevadas y dan más importancia al éxito académico de sus hijos e hijas (Bailén y Polo, 2016). Además, suelen disponer de un perfil laboral más acomodado, estatus económico alto y fácil acceso a recursos educativos, lo que facilita una dedicación menos ardua a las tareas escolares (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022). Durante el confinamiento, las familias con mayor nivel formativo dedicaron más tiempo ayudando con las tareas escolares que aquellas con menor nivel educativo (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020).

Por otro lado, la involucración parental en las tareas escolares aumenta cuando disponen de la formación que garantiza

el conocimiento necesario para ofrecer ayuda (Fernández-Freire et al., 2019), lo que refuerza su confianza y disminuye los niveles de estrés-ansiedad (Spinelli et al., 2020). En cambio, ante el desconocimiento académico, muchos progenitores evitan intervenir, olvidando que el apoyo emocional es más relevante que la explicación técnica. Esta dificultad se agrava en hogares de bajos ingresos, donde la falta de formación, la inflexibilidad laboral o las barreras lingüísticas obstaculizan el acompañamiento en las tareas escolares (Bailén y Polo, 2016). Estas desigualdades conforman la denominada brecha cultural (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017). No obstante, durante la pandemia, las madres con estudios de secundaria, que valoran el potencial educativo de las tareas y deseaban que sus hijos e hijas no repitan sus patrones de fracaso, incrementaron el tiempo de apoyo (Bazán-Ramírez et al., 2022), pero el aumento de la jornada laboral limitó la dedicación de muchas familias, mostrando cómo las condiciones educativas y laborales influyen conjuntamente en el acompañamiento de las tareas (Maroñas-Bermúdez et al., 2018).

Las dificultades de conciliación parental en las tareas escolares

En relación a las tareas académicas, la mejora en el rendimiento está estrechamente ligada a la disposición parental para pasar tiempo con sus hijos e hijas y a la calidad de la interacción (Cladellas-Pros et al., 2017). Pero los progenitores se ven, a menudo, sobrecargados por las obligaciones laborales que provocan conflictos relacionales, afectan a la capacidad reflexiva parental, dificultan su papel como cuidadores y limitan las posibilidades de atender las necesidades educativas de los menores y brindarles apoyo en las tareas escolares, causándoles malestar emocional (Andreucci-Annunziata et al. 2021; Bailén y Polo, 2016; Hodsgon y Ramaekers, 2022; Spinelli et al., 2020).

El apoyo de ambos progenitores en las tareas escolares se ve condicionado por la falta de tiempo y las dificultades de conciliación que afectan especialmente a las madres (Fernández-Freire et al., 2019). Desafortunadamente, persiste arraigado el estigma cultural de género que asocia el cuidado de los menores a las mujeres, sumergiéndolas en el dilema de equilibrar ambos roles: madre-trabajadora, en un mercado laboral cada vez más competitivo y excluyente (Fernández-García et al., 2016). Un estudio reciente confirma que existe una feminización masiva del acompañamiento en las tareas y que un tercio de las madres con educación superior aún se mantienen inactivas laboralmente y se dedican exclusivamente a la crianza (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022).

Ante el desgaste emocional que generan las tareas escolares, muchas familias optan por delegar la responsabilidad educativa en terceros, pese al coste económico que supone, argumentando: “que han olvidado contenidos, que adolecen de paciencia y/o de formación pedagógica para poder proporcionar una ayuda eficiente” (Fernández et al., 2021, p. 475). Pero esta alternativa no está al alcance de las familias desfavorecidas económicamente (Valle et al., 2017) y, en ocasiones, los progenitores recurren a hermanos o hermanas mayores como apoyo para solventar dudas y facilitar el estudio (Álvarez et al., 2023).

Durante la COVID-19, los cambios familiares y laborales, junto con el aumento del teletrabajo y las tareas escolares, evidenciaron la brecha de rendimiento del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeconómica (Muñoz-Moreno y Lluich-Molins, 2020). Sin embargo, investigaciones recientes mostraron que, pese a estas dificultades, algunas familias destacan por su determinación y resiliencia, buscando esperanza y progreso mediante la colaboración con el centro educativo, de modo que la condición socioeconómica no limite su acción (Bazán-Ramírez et al., 2021).

El presente estudio

Se establece como propósito principal de esta investigación conocer el efecto de las variables sociodemográficas parentales (edad, nacionalidad, nivel de estudios y situación laboral) en la percepción de las tareas escolares, concretamente en relación con los beneficios atribuidos, la ansiedad y el estrés, los cambios percibidos tras el confinamiento y las competencias de los hijos e hijas. A partir de este objetivo general, se plantea la hipótesis de que las variables sociodemográficas parentales, como la edad o la situación laboral, influyen en la percepción de los padres, madres o tutores, de manera que aquellos con menor edad, nacionalidad extranjera, menor nivel de estudios o mayor inestabilidad laboral apreciarán menos beneficios y más dificultades y tendrán niveles más altos de estrés y ansiedad. Esta hipótesis se sustenta en estudios anteriores que establecen la edad parental como variable de estrés educativo (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022), las familias migrantes como aquellas que tienen más barreras para el desempeño parental en el terreno educativo formal (Pavez et al., 2020), y sugieren que el nivel de estudios parental y la situación laboral puede afectar a las capacidades y disponibilidad de los progenitores (Fernández-Freire et al., 2019).

Método

Participantes

Según datos estadísticos del MECD (2021), el total de alumnado matriculado en educación infantil, primaria y secundaria obligatoria es de 6,041,987 de estudiantes. A partir de este dato, y considerando un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, se estableció un mínimo de 385 estudiantes para garantizar la generalización y representatividad. El criterio de inclusión fue ser padre, madre o tutor legal de un menor matriculado en la etapa de educación infantil, primaria o secundaria obligatoria de un centro educativo de España, al margen de la titularidad del centro. Para la selección de participantes se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que fueron los centros educativos quienes, de forma voluntaria, distribuyeron el cuestionario entre las familias. En consecuencia, la muestra no pudo considerarse estrictamente aleatoria.

Tras varias rondas de aplicación del cuestionario y depuración de los datos, la muestra final quedó conformada por 1,787 familias, superando ampliamente el mínimo necesario para

la representatividad estadística. La mayoría de cuestionarios fueron cumplimentados en solitario por las madres (68%), en menor medida por los padres (25%) y, en un porcentaje reducido, de manera conjunta (8%).

En relación con las características sociodemográficas, predominaron las familias de progenitores nacidos en España (padres 90% y madres 90.2%), siendo minoritario el porcentaje de nacionalidad extranjera (10% y 9.8%, respectivamente). En cuanto al nivel educativo, casi la mitad de los padres contaba con estudios universitarios o formación profesional superior (47.8%), mientras que en las madres este porcentaje ascendía al 65.5%; el resto se distribuía entre estudios de secundaria, bachillerato o formación profesional media (35.6% en padres y 28.3% en madres) y niveles formativos básicos o sin estudios (16.6% y 6.3%, respectivamente). La edad de los progenitores se concentró en el tramo de 40 a 49 años (59.4% en padres y 58% en madres), siendo menos frecuente la presencia de progenitores jóvenes menores de 29 años (1.1% y 1.8%) o mayores de 50 (21.7% de los padres y 12.1% de las madres). Respecto a la situación laboral, la mayoría de los padres trabajaba a jornada completa (65.8%), seguida de quienes estaban afectados por ERTE (13.3%), en situación de desempleo (13%) o con trabajo a media jornada (7.9%); en las madres, aunque también predominaba la jornada completa (46.4%), se observó una mayor presencia de desempleo (26.6%) y de trabajo a media jornada (14%), además de un 13% afectado por ERTE. El 80.1% de los hijos e hijas estudiaba en centros públicos, con la siguiente distribución por etapas educativas: 15.1% en Educación Infantil, 48.7% en Educación Primaria y 36.2% en Educación Secundaria. La familia nuclear fue la estructura más frecuente (78.6%), seguida de las monoparentales (9.7%), extensas (7.6%) y ensambladas (4.1%).

Instrumentos

Se empleó el cuestionario validado *El afrontamiento de las tareas escolares en la familia* (Gil-Noguera et al., 2023), compuesto por 41 ítems tipo Likert que van de 1 = *Nada* a 4 = *Mucho*. La escala se compone de seis dimensiones pero en el presente estudio se incluyeron cuatro puesto que son las de mayor inferencia en las variables sociodemográficas analizadas. Las dimensiones seleccionadas son las siguientes: 1) “Beneficios”, compuesta por seis ítems, evalúa en qué medida las tareas se perciben como útiles para el aprendizaje, la autonomía y la responsabilidad. Contempla aprendizaje y rendimiento, relaciones interpersonales, hábitos de estudios, actitud hacia la escuela, curiosidad e investigación y relaciones familiares; 2) “Ansiedad y estrés”, definida por cinco ítems relativos a tensiones o conflictos asociados a las tareas. Incorpora elementos como incomodidad, agotamiento, incapacidad académica para ayudarles, conflicto familiar o falta de tiempo; 3) “Cambios tras el confinamiento”, conformada por seis ítems, capta la magnitud de los cambios percibidos en volumen, tipo y organización de las tareas respecto al periodo COVID: diversificación del lugar de realización, aumento de la cantidad y tiempo de realización, diferencias en las situaciones de malestar o el incremento de medidas de apoyo y atención familiar; y 4) “Compe-

tencias de los hijos”, dimensión definida por ocho ítems, mide habilidades/recursos del menor para afrontar las tareas (organización, autorregulación, autonomía), estas son: dominio de conocimientos, comprensión de instrucciones, herramientas tecnológicas, organización del tiempo, asumir responsabilidades, esfuerzo, motivación y gestión emocional.

El cálculo de los valores globales se realizó obteniendo la media de las puntuaciones: se sumaron las respuestas (valores entre 1 y 4) de cada dimensión y se dividió entre el número de ítems correspondientes.

Psicométricamente, analizando la fiabilidad de las dimensiones aplicadas en este estudio, muestra altos valores en todos los constructos analizados, competencias de los hijos/as ($\alpha = .89$; $\omega = .9$) beneficios ($\alpha = .85$; $\omega = .9$), cambios tras la pandemia ($\alpha = .91$; $\omega = .95$) y ansiedad y estrés ($\alpha = .83$; $\omega = .87$).

Las variables sociodemográficas fueron de tipo categórico: la variable de nacionalidad se dicotomizó entre población española y no española, una agrupación habitualmente empleada en estudios socioeducativos, ya que permite identificar diferencias asociadas al origen sin menoscabar la diversidad ni fragmentar excesivamente la muestra; la edad de los progenitores se enmarcó en cuatro rangos (menores de 29 años, de 30 a 39 años, de 40 a 49 años y de 50 a 59 años), criterio basado en los informes del Instituto Nacional de Estadística, que utilizan una distribución similar, y en un principio de equidad, de modo que cada rango contempla el mismo número de años; respecto al nivel educativo, la categorización se realizó en función de los hitos formativos más relevantes en la trayectoria académica de las personas, diferenciando entre formación básica, media y superior; por último, la clasificación laboral se organizó atendiendo a la vinculación con el mercado de trabajo y la estabilidad laboral, incluyendo la situación de Expediente de Regulación Temporal de Empleo (ERTE), dada su relevancia en las dinámicas familiares durante el periodo de confinamiento.

Procedimiento

En una primera fase, se consultaron las bases de datos de los centros educativos de las distintas comunidades autónomas para seleccionar de forma aleatoria 50 direcciones de correo electrónico institucional por comunidad. A continuación, se contactó con dichos centros mediante un mensaje en el que se adjuntaba la presentación del proyecto, la hoja de consentimiento informado y las consideraciones éticas de la investigación. Los centros que aceptaron participar recibieron un enlace al cuestionario *online*, que posteriormente distribuyeron entre las familias a través de sus canales habituales de comunicación (plataformas educativas, correo electrónico o circulares internas). De este modo, aunque la selección inicial de centros se realizó de forma aleatoria, la participación final de las familias dependió de la aceptación voluntaria de los centros y de las propias familias en cumplimentar el cuestionario. Todo el proceso se desarrolló de acuerdo con los estándares éticos de la Normativa 8.2 de APA, así como con la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de Derechos Digitales. El presente estudio es parte de una tesis

doctoral la cual pasó por un comité universitario para valorar la pertinencia ética del estudio de acuerdo con las investigaciones del campo de las ciencias sociales no experimentales.

Análisis de datos

Los datos fueron vaciados en el programa estadístico SPSS Statistical 25, se calcularon los valores descriptivos globales (media y desviación típica) de cada una de las dimensiones analizadas y, posteriormente, en relación con los objetivos del estudio, se aplicaron contrastes estadísticos entre variables de contraste (la edad, situación laboral, nivel de estudios y nacionalidad de los progenitores), aplicando previamente la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < .001$) y la prueba de Levene ($p < .005$) que determinó que no se cumplen los principios de normalidad e igualdad de varianzas y, por lo tanto, se debían utilizar análisis no paramétricos. En este caso, debido a que las variables de edad, situación laboral y nivel de estudios tenían más de dos categorías (no dicotómicas), se optó por la prueba H de Kruskal-Wallis, mientras que la de nacionalidad, al ser dicotómica (extranjero o español), se aplicó el estadístico U de Mann Whitney, fijando un nivel de significación estadística de .05 en ambos casos. En todo este procedimiento se seleccionaron como variables de criterio los valores globales de las cuatro dimensiones analizadas.

Resultados

La Tabla 1 muestra las diferencias significativas en la percepción parental según la nacionalidad. Se observaron diferencias tanto entre los padres como entre las madres en los cambios percibidos tras el confinamiento y en los beneficios de las tareas escolares, con niveles más altos entre los progenitores extranjeros; mientras que en la ansiedad y el estrés fueron las familias españolas quienes reportaron niveles más elevados.

En la Tabla 2 se recogen las diferencias según la edad de los progenitores. Se encontraron diferencias significativas para la edad de las madres en todas las dimensiones. Las más jóvenes percibieron más cambios y beneficios, mientras que las de mayor edad destacaron más competencias en sus hijos e hijas; el estrés resultó mayor en el grupo intermedio (30-50 años). En

los padres no se identificaron diferencias en los cambios, pero sí en beneficios, competencias y ansiedad y estrés, con un patrón similar al de las madres.

En relación con el nivel educativo (ver Tabla 3), los padres con menor formación presentaban más ansiedad y estrés. En las madres, además de la ansiedad y el estrés, se hallaron diferencias significativas en los beneficios percibidos, más valorados por quienes tienen estudios medios y menos por las de nivel superior, y en los cambios tras el confinamiento, también más reconocidos por las de estudios medios frente a las de nivel básico.

En cuanto a la situación laboral (ver Tabla 4), en los padres no se hallaron diferencias significativas. En las madres, en cambio, se observaron diferencias tanto en los cambios tras el confinamiento, más percibidos por las desempleadas, como en la ansiedad y el estrés, mayores en las que están en paro o con jornada parcial frente a las que trabajan a tiempo completo o se encuentran en ERTE.

Discusión

El presente estudio permitió comprender cómo las variables sociodemográficas parentales (edad, nacionalidad, nivel de estudios y situación laboral) influyen en la percepción de las tareas escolares. En particular, se analizan los beneficios atribuidos, los niveles de ansiedad y estrés, los cambios derivados del confinamiento y las competencias de los hijos e hijas, ofreciendo una visión integral de las diferencias y patrones que emergen en función de dichas características familiares.

De forma general, la nacionalidad, la edad, el nivel de estudios y las condiciones laborales de los progenitores incidieron en la percepción de las tareas escolares. Más específicamente, respecto a la nacionalidad se observó que las familias extranjeras encuentran mayores beneficios y perciben un cambio sustancial en las tareas que se mandaban antes y durante el confinamiento. Sin embargo, atribuir beneficios a las tareas escolares no garantiza necesariamente proporcionar un buen apoyo, ni una implicación positiva en el hogar, que en este caso es mayor en las familias españolas (Gomariz-Vicente et al., 2019), lo que parece provocar un alto desgaste energético y emocional, generando estrés y ansiedad (Spinelli et al., 2020). Finalmente, y en

Tabla 1

Estadísticos de contraste entre la nacionalidad de padres y madres y la valoración de las tareas escolares

Categorías	Variable Agrupación	Nacionalidad de los padres			Nacionalidad de las madres		
		N	Rango prom.	p	N	Rango prom.	p
Cambios tareas escolares	Española	1,580	862.31	< .001	1,603	869.6	< .001
	No española	176	1023.85		175	1071.75	
Beneficios tareas escolares	Española	1,580	863.65	< .001	1,603	873.25	< .001
	No española	176	1011.85		175	1038.33	
Competencias hijos tareas escolares	Española	1,580	876.93	.698	1,603	889.51	.999
	No española	176	892.56		175	889.43	
Ansiedad y estrés tareas escolares	Española	1,580	888.3	.015	1,603	898.92	.019
	No española	176	790.51		175	803.21	

Tabla 2*Estadísticos de contraste entre la edad de padres y madres y la valoración de las tareas escolares*

Categorías	Variable Agrupación	Edad de los padres			Edad de las madres		
		<i>N</i>	Rango prom.	<i>p</i>	<i>N</i>	Rango prom.	<i>p</i>
Cambios tareas escolares	Menos de 29	19	870.79	.099	32	933.75	< .001
	30 a 39 años	299	916.48		494	956.43	
	40 a 49 años	999	847.51		1,021	865.66	
	50 a 59 años	366	822.04		213	781.9	
Beneficios tareas escolares	Menos de 29	19	989.55	< .001	32	1071.19	< .001
	30 a 39 años	299	867.1		494	868.96	
	40 a 49 años	999	815.58		1,021	860.32	
	50 a 59 años	366	925.56		213	983.53	
Competencias hijos tareas escolares	Menos de 29	19	865.5	< .001	32	824.27	< .001
	30 a 39 años	299	781.26		494	785.42	
	40 a 49 años	999	821.68		1,021	895.3	
	50 a 59 años	366	983.98		213	1046.46	
Ansiedad y estrés tareas escolares	Menos de 29	19	685.95	< .001	32	815.95	< .001
	30 a 39 años	299	846.13		494	906.26	
	40 a 49 años	999	895.44		1,021	899.78	
	50 a 59 años	366	765.53		213	750.07	

Tabla 3*Estadísticos de contraste entre el nivel de estudios de padres y madres y la valoración de las tareas escolares*

Categorías	Variable Agrupación	Nivel de estudios de los padres			Nivel de estudios de las madres		
		<i>N</i>	Rango prom.	<i>p</i>	<i>N</i>	Rango prom.	<i>p</i>
Cambios tareas escolares	Sin estudios/primarios	289	833.14	.137	111	840.43	.009
	Secundaria/ FP Medio o Bachillerato	619	899.37		501	945.56	
	Estudios universitarios/ FP superior	831	860.94		1161	866.18	
Beneficios tareas escolares	Sin estudios/primarios	289	860.93	.387	111	929.21	< .001
	Secundaria/ FP Medio o Bachillerato	619	892.17		501	957.88	
	Estudios universitarios/ FP superior	831	856.64		1,161	852.38	
Competencias hijos tareas escolares	Sin estudios/primarios	289	825.96	.261	111	821.23	.096
	Secundaria/ FP Medio o Bachillerato	619	877.11		501	922.95	
	Estudios universitarios/ FP superior	831	880.03		1,161	877.78	
Ansiedad y estrés tareas escolares	Sin estudios/primarios	289	941.22	.004	111	1048.93	< .001
	Secundaria/ FP Medio o Bachillerato	619	886.05		501	934.44	
	Estudios universitarios/ FP superior	831	833.28		1,161	851.05	

Tabla 4*Estadísticos de contraste entre la edad de padres y madres y la valoración de las tareas escolares*

Categorías	Variable Agrupación	Situación laboral de los padres			Situación laboral de las madres		
		<i>N</i>	Rango prom.	<i>p</i>	<i>N</i>	Rango prom.	<i>p</i>
Cambios tareas escolares	Sin trabajo / En paro	223	872.43	.847	468	937.64	.026
	Trabajando media jornada	135	828.61		247	886.37	
	Trabajando jornada completa	1,130	861.99		816	848.64	
	Sujeto a la situación ERTE	229	849.11		229	870.93	
Beneficios tareas escolares	Sin trabajo / En paro	223	912.32	.058	468	912.29	.075
	Trabajando media jornada	135	757.09		247	881.76	
	Trabajando jornada completa	1,130	862.12		816	848.77	
	Sujeto a la situación ERTE	229	851.77		229	927.22	
Competencias hijos tareas escolares	Sin trabajo / En paro	223	851.66	.936	468	888.59	.501
	Trabajando media jornada	135	838.56		247	834.6	
	Trabajando jornada completa	1,130	860.51		816	887.08	
	Sujeto a la situación ERTE	229	870.76		229	890.03	
Ansiedad y estrés tareas escolares	Sin trabajo / En paro	223	850.56	.145	468	928.18	< .001
	Trabajando media jornada	135	780.57		247	947.25	
	Trabajando jornada completa	1,130	875.42		816	840.25	
	Sujeto a la situación ERTE	229	832.45		229	854.5	

consonancia con Pavez et al. (2020), las dificultades asociadas a la virtualidad de la educación impulsaron que las familias inmigrantes percibieran mayores cambios en las tareas escolares antes y durante el confinamiento.

La edad de los progenitores también influyó en el acompañamiento parental en las tareas escolares. En el presente estudio, los menores de 39 años percibieron cambios en las tareas con la llegada de la pandemia, pero solo fue significativo en el caso de las mujeres, siendo también las que experimentaron mayor ansiedad y estrés. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Bjørknes et al. (2022), quienes señalan que, durante el confinamiento, ser hombre, tener entre 40 y 49 años y disponer de ingresos relativamente altos se asoció con menores niveles de estrés parental en comparación con progenitores más jóvenes (18-29 años).

Por otra parte, la edad parental, junto con el curso del alumnado, influyó en la cantidad de tareas y en el grado de autonomía de los hijos e hijas, lo que repercutió en la demanda de apoyo y en los niveles de estrés familiar (Bailén y Polo, 2016). En este sentido, no resulta extraño que, en relación a la ansiedad y estrés producido por las tareas, los progenitores con

edades comprendidas entre los 30 y los 49 años se sientan más angustiados a la hora de ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares que aquellas familias más jóvenes o las que superan los 50 años. Al respecto, los estudios previos reconocen que el volumen de tareas disminuye con la edad del menor, y el grado de autonomía aumenta, necesitando menos control parental (Valle et al, 2016), lo que se traduce en menor ansiedad.

En cuanto al nivel de estudios de los progenitores, se ha encontrado que las madres con estudios secundarios han percibido un mayor cambio en las tareas escolares durante el confinamiento y, además, percibieron más beneficios en las tareas que aquellas que tienen estudios superiores. Este hallazgo complementa lo señalado por Moè et al. (2018), quienes indican que las familias con mayor nivel educativo tienden a centrarse más en promover la autonomía del alumnado, lo que podría implicar un acompañamiento menos directo y, por tanto, una menor percepción de cambios o beneficios inmediatos. En cambio, como dicen Bazán-Ramírez et al. (2021), las familias sin estudios o con niveles de estudios primarios resaltan el valor de las tareas escolares para que su descendencia no repita el patrón de no alcanzar estudios superiores. Asimismo, se observó que tanto

padres como madres con un nivel de estudios más bajo presentan mayores niveles de estrés y ansiedad ante las tareas escolares. Este dato, congruente con investigaciones previas, mostró que, cuanto menor es el nivel académico de los progenitores, más difícil resulta apoyar con las tareas escolares, lo que incrementa el estrés y la ansiedad (Varela et al., 2021).

Por último, con respecto a la jornada laboral de los padres y madres, los resultados dejaron constancia de que las familias sin trabajo perciben, en mayor medida, la necesidad de apoyo y atención durante la pandemia. Este patrón coincidió con lo descrito por Spinelli et al. (2020) al señalar que la falta de apoyo y recursos para gestionar las tareas escolares incrementó el estrés familiar y agudizó los conflictos intrafamiliares. En nuestro estudio, la situación laboral solo generó diferencias significativas en las madres, pero no en los padres. No obstante, cabe señalar como una posible limitación que no se realizaron comparaciones directas entre ambos grupos, por lo que esta interpretación se limitó a los análisis intragrupo.

De forma general, los progenitores quieren ayudar con las tareas escolares, a pesar de sentirse frustrados por la falta de tiempo (Hodsgon y Ramaekers, 2022). Significativamente, los datos recabados señalaron como obstáculo de las tareas escolares la escasez de tiempo de las madres en paro o con jornada parcial. Al respecto, Pozzoli et al. (2022) reconocen que en ambientes familiares tranquilos, organizados y solidarios, en los que existe tiempo para el apoyo, los estudiantes presentan menos dificultades para realizar las tareas y regulan mejor sus emociones en situaciones estresantes.

Nuestros resultados confirmaron que la inestabilidad laboral y la falta de tiempo incrementaron los niveles de ansiedad ante las tareas, especialmente en las madres, replicando la sobrecarga durante la pandemia (Spinelli et al., 2020). Esto sugirió que el estrés no depende solo del volumen de tareas (Bailén y Polo, 2016), sino de condiciones socioeconómicas que limitan la calidad del acompañamiento. Asimismo, la percepción de falta de tiempo podría enmascarar una baja autoeficacia o confianza para ejercer el apoyo escolar (Hernández-Prados y Gil-Noguera, 2022).

Limitaciones e implicaciones prácticas

Entre las limitaciones del estudio se encontró una descompensación de género de los informantes, puesto que fueron, en mayor medida, de mujeres, lo que pudo sesgar la interpretación de los resultados. También ha de considerarse que la ausencia del alumnado y del profesorado como fuentes de información limitó la diversidad de perspectivas, especialmente si el estudio aborda temas educativos o relacionados con el entorno escolar. Asimismo, el uso de una metodología cuantitativa presentó restricciones interpretativas, por lo que se sugiere hacer un enfoque mixto que proporcione información más detallada. Otra limitación relevante fue la recogida dicotómica de la variable nacionalidad (española/extranjera), sin considerar el momento de incorporación de las familias extranjeras al sistema educativo español ni la trayectoria escolar previa de sus hijos e hijas, lo que impidió comprender matices culturales clave. Investiga-

ciones futuras deberían profundizar en cómo las condiciones laborales y el clima emocional familiar condicionan la implicación parental y la figura del agente responsable del acompañamiento (Álvarez-Muñoz et al., 2023; Hernández-Prados et al., 2023), así como explorar intervenciones escolares y comunitarias que reduzcan el estrés asociado en familias vulnerables. Asimismo, estudios longitudinales podrían clarificar la evolución del estrés parental y su impacto acumulativo en el bienestar y la autonomía del alumnado.

Los resultados obtenidos permiten identificar, como principal implicación práctica, que el apoyo familiar en las tareas escolares no debe ser menospreciado, pues responde a la historia personal, las expectativas educativas y las creencias de las familias, vinculadas al deseo de mejorar las oportunidades vitales de sus hijos e hijas (Bazán-Ramírez et al., 2021). Además, resulta necesario que se realicen reuniones regulares de docentes y familias para guiar a estos últimos en su tarea de brindar un apoyo efectivo (Murillo-Torrecilla y Hernández-Castilla, 2020), ya que se ha demostrado que este acompañamiento mejora tanto el rendimiento académico como el bienestar escolar (Dettmers et al., 2019). Estas instancias de diálogo no solo sirven para guiar a los progenitores en cómo brindar un apoyo más efectivo, sino que también generan confianza mutua y un sentido de corresponsabilidad en el proceso educativo.

Conclusiones

El estudio mostró que las características sociodemográficas de los progenitores influyen directamente en cómo perciben las tareas escolares. Las familias extranjeras tendían a valorar más sus beneficios y a notar mayores cambios durante el confinamiento, mientras que las españolas presentaron mayor implicación, pero también más desgaste emocional. La edad de los padres y madres resultó clave: los más jóvenes, sobre todo las mujeres, experimentaron más ansiedad y estrés, mientras que los de mayor edad reconocieron con más facilidad la autonomía de sus hijos e hijas. El nivel educativo también marcó diferencias: quienes tienen menor formación valoraron estas responsabilidades como oportunidad de progreso, aunque sufrieron más dificultades y malestar, mientras que los de mayor nivel promovieron estrategias de autonomía. Finalmente, la situación laboral condicionó la disponibilidad de tiempo y la calidad del apoyo, siendo las madres con menos estabilidad laboral quienes enfrentaron más obstáculos, lo que repercutió en el bienestar familiar y en la relación con las tareas escolares.

Declaración de responsabilidad

Conceptualización: J. S. Á.-M., M. Á. H.-P., J. A. G.-N., A. T. F.-H.

Metodología: J. S. Á.-M., M. Á. H.-P., J. A. G.-N., A. T. F.-H.

Análisis formal: J. S. Á.-M., M. Á. H.-P., J. A. G.-N., A. T. F.-H.

Curación de datos: J. S. Á.-M., M. Á. H.-P., J. A. G.-N., A. T. F.-H.

Financiación: J. S. Á.-M., M. Á. H.-P., J. A. G.-N., A. T. F.-H.

Recursos: J. S. Á.-M., M. Á. H.-P., J. A. G.-N., A. T. F.-H.

Software: J. S. Á.-M., M. Á. H.-P., J. A. G.-N., A. T. F.-H.
 Supervisión: J. S. Á.-M., M. Á. H.-P., J. A. G.-N., A. T. F.-H.
 Redacción – Borrador original: J. S. Á.-M., M. Á. H.-P., J. A. G.-N., A. T. F.-H.
 Redacción – Revisión y edición: J. S. Á.-M., M. Á. H.-P., J. A. G.-N., A. T. F.-H.

Fuentes de financiación

Esta investigación no recibió ninguna financiación específica de agencias públicas, comerciales o de otro sector.

Agradecimientos

A todos los equipos directivos y comunidades educativas, especialmente a las familias, de los diferentes centros educativos del estado que participaron desinteresadamente en la realización de la encuesta asociada a esta investigación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no hay conflictos de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos

Los datos de este estudio están disponibles a solicitud del autor de correspondencia.

Referencias

- Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández Prados, M. Á., y Gil Noguera, J. A. (2023). Percepción familiar de las tareas escolares en función del agente responsable. *Revista de Educación*, 401(1), 1-26. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-581>.
- Andreucci-Annunziata, P., Mansilla-Turra, C., y Montecino-Ávila, C. (2021). Inclusión educativa y parentalidad positiva: La perspectiva de niños y niñas inmigrantes venezolanos/as de primer ciclo escolar en escuelas públicas de Santiago de Chile. *Educación*, 30(59), 172-192. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202102.009>
- Bailén, E., y Polo, I. (2016). Deberes escolares: El reflejo de un sistema educativo. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-36. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.543>
- Barrientos, L., y Arranz, M. (2019). Influencia de la implicación familiar sobre el rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Perspectivas*, 4(2), 85-91. <https://doi.org/10.22463/25909215.1974>
- Bazán-Ramírez, A., Márquez-Ibarra, L., y Félix-López, E. G. (2021). Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad. *Revista Educación*, 46(1), 32-47. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44903>
- Bjorknes, R., Skogen, J. C., Nærde, A., Sandal, G. M., Haug, E., Mæland, S., Fadnes, L. T., y Lehmann, S. (2022). Parental stress during the COVID-19 pandemic: A one-year follow-up. *PLOS ONE*, 17(12), Artículo e0276190. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276190>
- Bernad Caverro, O., y Llevot Calvet, N. (2025). Escuela y familias de origen extranjero: propuestas para una comunicación fluida y eficaz. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1696>
- Chen, L., Wong, S. L., y How, S. P. (2023). A systematic review of factors influencing students' behavioral intention to adopt online homework. *Journal of Computers in Education*, 11, 1157-1180. <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00295-7>
- Cladellas Pros, R., Castelló Tarrida, A., Clariana Muntada, M., y Badia Martín, M. (2017). Horarios laborales de los progenitores y su incidencia en el rendimiento académico de alumnos de primaria. Efectos diferenciales del género. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 135-155. <https://doi.org/10.21814/rpe.9512>
- Del Prado Morales, M., Alonso-Tapia, J., y Rueda, C. S. (2021). Implicación parental y clima motivacional de la familia desde la percepción de los padres: Validación transcultural del cuestionario CMF-P. *Anales de Psicología*, 37(2), 323-333. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.37.2.342731>
- Dettmers, S., Yotyodying, S., y Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10, Artículo 1048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Fernández-Freire, A., Rodríguez-Ruiz, B., y Martínez-González, R. A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula Abierta*, 48(1), 77-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.77-84>
- Fernández-García, C. M., García-Pérez, O., y Rodríguez-Pérez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la Educación Secundaria: Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1111-1133.
- Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. Á., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Lidiando con las tareas escolares durante el confinamiento: Validación de un cuestionario. *Brazilian Journal of Development*, 9(10), 28466-28486. <https://doi.org/10.34117/bjdv9n10-066>
- Gomariz-Vicente, M. Á., Martínez-Segura, M. J., y Parra Martínez, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>
- Harpaz, G., Grinshtain, Y., y Yaffe, Y. (2024). Who's the student at home? Parental help-giving orientation in learning at home predicted using a parent's personal characteristics. *Education Sciences*, 14(3), Artículo 246. <https://doi.org/10.3390/educsci14030246>
- Hernández-Prados, M. Á. (2022). Los ámbitos de la educación familiar: Formal, no formal e informal. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 12, 29-39.
- Hernández-Prados, M. Á., Álvarez Muñoz, J. S., y Gil Noguera, J. A. (2023). Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico. *Aula Abierta*, 52(3), 261-269. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.261-269>
- 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. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.16>
- Hodsgon, N., y Ramaekers, S. (2022). La escuela común y sus zoquetes: Padres, deberes y la herencia de la "vie collective". *Revista de Educación*, 395, 187-210. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-522>
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barreras a la participación de los padres en la educación: Un modelo explicativo. *Revisión Educativa*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

- Maroñas-Bermúdez, A., Martínez-García, R., y Varela-Garrote, L. (2018). Tiempos de ocio compartidos en familia: Una lectura socioeducativa de la realidad gallega. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 32, 71-83. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.06
- Martín-Criado, E., y Gómez-Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33-52. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Datos y cifras. Curso Escolar 2021/2022*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-2021-2022_172900/
- Moè, A., Katz, I., y Alesi, M. (2018). Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: Effects of a training programme. *British Journal of Educational Psychology*, 88(2), 323-344. <https://doi.org/10.1111/bjep.12216>
- 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://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Murillo-Torrecilla, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2020). Does parental involvement matter in children's performance? A Latin American primary school study. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.10.002>
- Pavez, I., Poblete, D., y Galaz, C. (2020). Infancia migrante y pandemia en Chile: Inquietudes y desafíos. *Sociedad e Infancia*, 4, 259-262. <https://doi.org/10.5209/soci.69619>
- Pozzoli, T., Gini, G., y Scrimin, S. (2022). Aprendizaje a distancia durante el confinamiento por COVID-19 en Italia: El papel de la familia, la escuela y los factores individuales. *Psicología Escolar*, 37(2), 183-189. <https://doi.org/10.1037/spq0000437>
- Rojas, G., Alemany, I., y Ortiz, M. M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 9(3), 1377-1402.
- Sánchez-Oñate, A., Reyes-Reyes, F., y Villarroel-Henríquez, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 347-367. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., y Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, Artículo 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Valle, A., Núñez, J. C., y Rosário, P. (2017). *Informe sobre los deberes escolares*. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- 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*, 256, 481-498. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2663>
- 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>
- Yavich, R., y Davidovitch, N. (2020). At home or at school? Attitudes of teachers, parents and the general public: A case study. *International Education Studies*, 13(6), 170-179. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p170>
- Zubillaga, A., y Gortázar, L. (2020). *COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios*. Fundación COTEC.