

Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil

Andrea Otero-Mayer¹; Belén Gutiérrez-de-Rozas², Ana González-Benito³

Recibido: septiembre 2020 / Evaluado: octubre 2020 / Aceptado: noviembre 2020

Resumen. La situación generada por el COVID-19 ha puesto de manifiesto que, en educación infantil, el modelo asistencial se ha quedado atrás frente al educativo. Con esta investigación se ha analizado, en la situación excepcional de confinamiento, tanto la manera de afrontar esta situación de cierre de las aulas desde los centros educativos como las respuestas proporcionadas por las familias, teniendo en cuenta la titularidad de los centros, el ciclo impartido (primer ciclo, segundo ciclo o ambos), el año de nacimiento de los menores o el número de hijos en los hogares. Para ello, se han elaborado ad hoc dos cuestionarios contestados durante los meses de abril y mayo por 1235 docentes de esta etapa de todas las Comunidades y Ciudades Autónomas de España y por 1266 familias de menores que cursan educación infantil. Los datos recogidos se han analizado mediante un examen exploratorio de las respuestas y el cálculo de los principales porcentajes asociados a las variables consideradas para, posteriormente, realizar un análisis inferencial de la información disponible, empleando la prueba H de Kruskal-Wallis para analizar los datos procedentes de las escalas Likert y la prueba Chi-cuadrado para el estudio de las variables categóricas. Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el envío de tareas en función del ciclo y de la titularidad del centro, siendo los centros privados los que menos actividades han enviado. Asimismo, casi la mitad de las familias encuestadas señala que necesitan recibir más indicaciones, siendo aquellas cuyos hijos asisten a escuelas públicas las que más lo demandan. Es por esto por lo que se puede concluir que las máximas establecidas en la legislación vigente no se han cumplido en todos los casos.

Palabras clave: educación de la primera infancia; enseñanza a distancia; participación de las familias; relación familias-escuela; tecnología de la educación.

[en] Analysis of family and school actions during during pandemic: a view from Early Childhood Education

Abstract. The situation generated by COVID-19 has shown that, in early childhood education, the care model has lagged behind the educational one. This investigation has analyzed, in the exceptional situation of confinement, the way of dealing with this situation of closing the classrooms from the educational centers and the responses provided by the families, considering the ownership of the centers, the cycle (first cycle, second cycle or both), the year of birth of the minors, or the number of children in the households. Two questionnaires have been developed ad hoc for it and have been answered during the months of April and May by 1235 teachers of this stage, from all the Autonomous Cities and Communities of Spain, and by 1266 parents whose children at infant or preschool level. The collected data has been analyzed by an exploratory examination of the answers and the calculation of the main percentages associated with the variables considered, to subsequently carry out an inferential analysis of the available information, using the Kruskal-Wallis H test to analyze the data from the Likert scales and the Chi-square test for the study of categorical variables. The results show that there are statistically significant differences in the sending of tasks depending on the cycle and the ownership of the center, with the private centers being the ones that have sent the fewest activities. Likewise, almost half of the families surveyed indicate that they need to receive more indications, being those whose children go to public schools the ones that demand it the most. For this reason, it can be concluded that the maxims established in the current legislation have not been met in all cases.

Keywords: distance education; early childhood education; parent participation; educational technology; parent school relationship.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Otero-Mayer, A.; Gutiérrez-de-Rozas, B.; González-Benito, A. (2021). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 617-626.

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
E-mail: aotero@edu.uned.es <https://orcid.org/0000-0002-6093-6543>

² Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
E-mail: belgutierrezderozas@edu.uned.es <https://orcid.org/0000-0003-4210-3270>

³ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
E-mail: amgonzalez@edu.uned.es <https://orcid.org/0000-0001-8618-7504>

1. Introducción

En marzo del año 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró la situación de pandemia causada por el COVID-19, al extenderse rápidamente y de modo global, obligando a las administraciones de un gran número de países a establecer medidas drásticas para proteger la salud de los ciudadanos (Paricio y Pando, 2020). Además del confinamiento generalizado en los domicilios, esta situación supuso el cierre de las escuelas en todos los niveles educativos, afectando a más del 60% del alumnado a nivel mundial (ONU, 2020; UNESCO, 2020a).

Ante este escenario excepcional en el ámbito de la educación formal, el profesorado ha tenido que poner en marcha alternativas de educación a distancia para intentar garantizar la continuidad en el aprendizaje del alumnado (Luengo y Manso, 2020), adaptando de modo vertiginoso –y sin prácticamente instrucciones por parte de las administraciones– sus métodos de enseñanza a la inesperada coyuntura, lo que les ha llevado a multiplicar todos los esfuerzos al iniciarse en el empleo de recursos tecnológicos para impartir las clases online, así como para atender y comunicarse con el alumnado (Segura, 2020). A esto hay que añadir el nuevo marco de evaluación que ha tenido que transformarse, dejando atrás un carácter finalista (instaurado en las prácticas evaluativas de muchos docentes todavía en la actualidad), hacia un nuevo enfoque orientado al aprendizaje en el que el protagonismo es de la retroalimentación para contribuir a la mejora continua de dicho aprendizaje (García-Peñalvo, Corell, Abella-García y Grande, 2020).

Del mismo modo, este escenario ha supuesto cambios en las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, cobrando una mayor relevancia las familias, especialmente en los niveles educativos iniciales. En este sentido, “la enseñanza se ha separado de la copresencia en las aulas e instituciones educativas, y los hogares se han transformado en espacios de trabajo escolar” (Ruiz, 2020, p.50).

A raíz de esto, se han publicado numerosas investigaciones sobre las consecuencias derivadas del COVID-19, confirmando que las dificultades de todo tipo que pueden haber obstaculizado el aprendizaje han afectado a entre el 25% y el 35% del alumnado (Luengo y Manso, 2020), siendo especialmente destacables aquellas derivadas de la brecha digital (Rodicio-García Ríos-de-Deus, Mosquera-González, y Penado Abilleira, 2020). Esta brecha digital se refiere tanto a la falta de acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación como a la ausencia de conocimientos para su uso, de modo que las personas que la sufren no pueden disfrutar de sus beneficios asociados y terminan siendo víctimas de un incremento de la desigualdad (Sunkel y Trucco, 2010). En consecuencia, contar con la posibilidad de acceder a la tecnología no es suficiente para solventar las diferencias derivadas del nivel socioeconómico del alumnado y sus familias (Rafalow, 2014) ni del empleo de recursos tecnológicos diversos por parte del profesorado, dependiendo de su competencia digital y docente. En este sentido, afrontar el desafío de la brecha digital se ha convertido en uno de los retos más decisivos para la educación del futuro y es una apuesta clara por la equidad (López Martín, 2020) ya que, además, esta situación es especialmente perjudicial para los menores que viven en condiciones desfavorecidas (Cifuentes-Faura, 2020).

Por otra parte, otros estudios se han centrado en reflexionar sobre el ejercicio del derecho a la educación en este contexto de crisis sanitaria –y educativa– mundial (Ruiz, 2020) o sobre las repercusiones del confinamiento en la salud mental y física de la población infanto-juvenil, proponiendo para reducirlas medidas de prevención en el ámbito familiar, tales como la comunicación positiva y la promoción de hábitos saludables (Paricio y Pando, 2020).

Algunas investigaciones se han centrado en la manera en que han abordado el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje los diferentes agentes educativos, como el profesorado y las familias, y los estudiantes de la etapa de Educación Primaria (Fernández-Rodrigo, 2020; Setiawan, 2020) y de Educación Secundaria (Berasategi, 2020; Mailizar, Almanthari, Maulina y Bruce, 2020). En esta línea se sitúa el trabajo de De la Cruz (2020), que se ocupa de analizar los principales obstáculos a los que se han enfrentado las familias para apoyar a sus hijos en la realización de las actividades escolares durante el confinamiento. Entre ellos, destacan la ausencia de estrategias para favorecer el aprendizaje, las dificultades para expresarse, y la poca comprensión sobre los métodos que utilizan los profesores en clase. En esta misma línea, desde la UNESCO (2020b) se sostiene que las consecuencias de la suspensión de la actividad presencial en los centros educativos que más han afectado a las familias son su falta de preparación para la enseñanza a distancia, la inseguridad y estrés por parte del profesorado y el acceso desigual a las plataformas digitales.

No obstante, no existen estudios que se ocupen específicamente del modo en que se ha producido la interacción entre los profesionales de la primera infancia y los padres de las niñas y los niños en educación infantil, así como, directamente, con el alumnado. Sin embargo, no cabe duda de que este alumnado también ha visto alterado su ritmo de aprendizaje, constituyendo una etapa en la que cada vez se incrementa más la escolarización. En Europa, más de un tercio de los menores de 3 años y un 95% de los mayores de 4 años están escolarizados. En el caso de España, la cifra de población escolarizada en educación infantil es similar, siendo a los 3 años prácticamente plena (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Cabe destacar los resultados de los estudios llevados a cabo por Lera (2007) sobre la evaluación de la calidad educativa en educación infantil, en los que se muestra que el profesorado integra el ordenador en su práctica educativa con dificultades y que existen diferencias significativas con otros países europeos. Esto parece ser debido, principalmente, a la ratio alumno-educador, la formación del profesorado en nuevas tecnologías, la calidad del entorno, y los métodos educativos desarrollados en el centro. Asimismo, en el caso de las edades más tempranas, la incidencia de los buenos educadores es un factor clave, requiriendo una adecuada cualificación profesional (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2011) y destrezas y comportamientos adecuados a la hora de interactuar con padres, colegas y niños

(Rivas y Sobrino, 2011). Este panorama ha podido verse reflejado en el modo de abordar la atención y seguimiento a distancia, debiendo “el sistema educativo español plantearse una forma muy distinta de comprender la primera infancia y sus instituciones” (Beresaluze, 2009, p.129).

La educación que se presta durante los primeros años de vida ha de estar caracterizada por ser rigurosa, sistemática y adecuada a sus necesidades, constituyendo una etapa determinante para el desarrollo físico, psicológico, intelectual y de la personalidad armonioso (Gútiez, 1995). Por ello, en la presente investigación se profundiza en aspectos clave para fortalecer el enfoque educativo frente al asistencial en educación infantil, con el objetivo de analizar el tipo de actividades y las indicaciones proporcionadas por los centros a las familias durante el periodo de confinamiento por el COVID-19, así como la percepción de las familias acerca de si disponen de las competencias necesarias para abordar la actividad educativa de sus hijos en relación con los aspectos escolares en esta etapa educativa.

2. Método

A continuación, se describe de forma detallada el método empleado, incluyendo cuáles son los participantes, los instrumentos y el procedimiento tanto en la recogida de información como en su análisis.

Participantes

La muestra del presente estudio se compone de 1235 docentes de centros de educación infantil situados a lo largo de todo el territorio nacional y de 1266 familias con hijos que asisten a dichos centros.

El 90.7% de los educadores que conforman la muestra son mujeres, siendo hombres el 9.3% restante. Además, el 72% de los docentes trabajan en centros públicos, el 18.9% en colegios concertados y el 7.9%, en centros privados, impartiendo primer ciclo en el 35.7% de los casos, segundo ciclo en el 56.4% y ambos ciclos en el 7.9%. En lo que respecta a su situación laboral a raíz de la crisis del COVID-19, el 82.6% ha mantenido su puesto de trabajo sin cambios, mientras que el 16.1% ha vivido situaciones de ERTE y el 1.3% ha sido despedido.

Por otro lado, los familiares que han respondido el cuestionario son madres en un 87.5% de los casos, mientras que el 12,3% son padres y el 0.02%, tutores legales. Todos ellos son familiares de menores nacidos entre los años 2014 y 2019 (Figura 1) que asisten a centros públicos (59.2%), concertados (29.3%) y privados (11.5%).

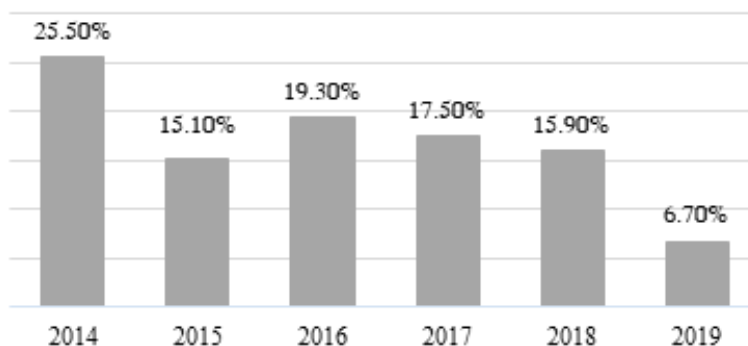


Figura 1. Distribución de las edades de los menores.

Instrumentos

Los instrumentos empleados son dos cuestionarios específicamente diseñados para la presente investigación. El primero de ellos, destinado a los docentes, cuenta con 19 ítems entre los que se encuentran preguntas de respuesta cerrada y escalas Likert (1-6), en las que la puntuación 6 corresponde a “totalmente de acuerdo” y 1 a “totalmente en desacuerdo”. Las dimensiones que componen este cuestionario son: características de los docentes (5 ítems), características del centro educativo (3 ítems), acceso a Internet en los hogares (2 ítems), contacto con las familias y actividades (6 ítems) y herramientas educativas de los docentes (3 ítems).

El segundo cuestionario, dirigido a las familias, se compone de 28 preguntas entre las que también se encuentran preguntas de respuesta cerrada y escalas Likert. En este caso, las dimensiones consideradas se vinculan con las características personales y familiares (6 ítems), las características del centro educativo (1 ítem), el acceso a Internet en los hogares (1 ítem), las herramientas educativas de las familias (6 ítems), las rutinas durante el confinamiento (3 ítems), el contacto con el centro y las actividades (5 ítems), las consecuencias del confinamiento (2 ítems) y los cambios en el bienestar familiar (4 ítems).

La primera versión del instrumento fue diseñada a partir de la revisión teórica del tema objeto de estudio y sometida a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos. Para ello, se contó con la participación de 5 profesionales especialistas en los ámbitos de la evaluación educativa y de la educación infantil, quienes valoraron los diferentes ítems de acuerdo con los siguientes criterios: claridad (ambigüedad, formulación clara y de fácil comprensión), idoneidad (adecuación en relación con lo que intenta medir y suficiencia para inferir la información buscada) y relevancia (representatividad de lo que intenta medir y aportación de información significativa respecto al objeto evaluado). Atendiendo al análisis de las valoraciones y sugerencias de los expertos, se llevaron a cabo modificaciones en la formulación de algunos ítems a fin de mejorar la claridad en su redacción y de emplear una terminología neutra de género. Además, se incluyó la escala tipo Likert en algunos de los ítems y se añadieron 3 nuevas preguntas: una en el cuestionario dirigido a los centros (“*En la escuela que trabaja o dirige, ¿han hecho un ERTE o han despedido al personal debido a la situación generada por el Estado de Alarma?*”) y otras dos en el cuestionario para las familias (“*He notado algún cambio en el estado de ánimo de mi hijo/a en este periodo*” y “*He notado algún cambio en mi estado de ánimo en este periodo*”). Por su parte, en el análisis de la fiabilidad para el total de la escala y para las diferentes dimensiones se obtuvieron valores del alfa de Cronbach en torno a 0.6, por lo que se trata de valores aceptables para estudios exploratorios en los que un valor de consistencia interna de 0.6 o 0.5 se considera suficiente (Huh, Delorme, y Reid 2006; Nunnally, 1967).

Procedimiento

El presente trabajo se ha realizado durante la suspensión de la actividad educativa presencial a causa del COVID-19, enviándose el cuestionario a los centros educativos por correo electrónico durante los meses de abril y mayo y solicitando su colaboración para reenviar el segundo cuestionario a las familias de los estudiantes de educación infantil.

Para realizar dicho envío, se ha creado una base de datos con más de 5000 centros de todas las Comunidades y Ciudades Autónomas de España que imparten primer y segundo ciclo de educación infantil. Como resultado, se ha analizado la información procedente de todas las regiones españolas (Tabla 1).

Tabla. 1. Muestra de centros y familias por Comunidad/Ciudad Autónoma.

Comunidad/Ciudad Autónoma	Centros	Familias
Andalucía	244	184
Aragón	78	24
Asturias	64	47
Baleares	102	147
Canarias	61	14
Cantabria	22	5
Castilla La Mancha	141	171
Castilla y León	17	9
Cataluña	168	144
Ceuta	13	10
Comunidad Valenciana	59	171
Extremadura	41	20
Galicia	26	12
Madrid	57	200
Melilla	3	0
Murcia	8	3
Navarra	21	2
País Vasco	97	100
Rioja	3	0
No indicado	10	3

Análisis de los datos

Los datos recogidos se han analizado, en primer lugar, mediante un examen exploratorio de las respuestas y el cálculo de los principales porcentajes asociados a las variables consideradas para, posteriormente, realizar un análisis inferencial de la información disponible.

A través de dicho análisis, se ha estudiado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el envío de pautas y actividades por parte de los docentes en función de la titularidad del centro y del ciclo impartido; en el

tipo de indicaciones recibidas por las familias en base a la titularidad del centro al que asisten sus hijos y de su año de nacimiento, y, por último, en la percepción de la capacidad educativa de las familias y en su necesidad de recibir más indicaciones por parte de los docentes en función de la titularidad del centro, de su número de hijos y del año de nacimiento de estos.

Se ha empleado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para estudiar la distribución de las variables, la cual ha revelado que los datos no siguen una distribución normal. En consecuencia, se ha adoptado una perspectiva no paramétrica, empleando la prueba H de Kruskal-Wallis para analizar los datos procedentes de las escalas Likert y la prueba Chi-cuadrado para el estudio de las variables categóricas. En ambos casos, se ha establecido un nivel de significación de 0.05. El análisis de los datos se ha realizado a través del paquete estadístico SPSS versión 25.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con el envío de actividades e indicaciones por parte de los centros y con las herramientas educativas que poseen las familias.

Envío de actividades e indicaciones por los centros educativos

Dada la importancia del tipo de actividades realizadas durante los primeros años de escolarización, se ha analizado su envío por parte de los docentes durante el confinamiento. En este sentido, el 87.9% afirma haber enviado fichas o tareas a las familias, el 98.1% manifiesta haber proporcionado canciones o cuentos y el 95.2%, haber dado pautas de acompañamiento a los progenitores, pero el tipo de actividades y pautas enviadas por los centros educativos a las familias durante el confinamiento presenta algunos aspectos diferenciales en función de las variables analizadas.

En primer lugar, en lo que respecta al envío de tareas o fichas, la prueba Chi-cuadrado con 2 grados de libertad muestra que existe una relación entre la titularidad del centro y esta variable, existiendo diferencias estadísticamente significativas para cada uno de los tipos de centro, sea público, privado o concertado ($\chi^2=21.231$; $p=.000$) (Tabla 2). En este sentido, el porcentaje de docentes que alegan haber enviado este tipo de actividades es mayor en los centros concertados (94%), seguido por los públicos (87.6%) y siendo menor en los de titularidad privada (76.8%).

Por otro lado, parece existir una relación entre el ciclo impartido y el envío de canciones o cuentos ($\chi^2=18.725$; $p=.000$) (Tabla 2). En este caso, la totalidad de los docentes que imparten ambos ciclos de educación infantil ha enviado canciones o cuentos (100%), seguido de cerca del profesorado de segundo ciclo (99.3%), siendo los docentes de primer ciclo los que menos han enviado este tipo de actividades (95.9%).

Finalmente, el ciclo también está relacionado con el envío de pautas de acompañamiento a las familias ($\chi^2=13.097$ $p=.001$) (Tabla 2), ya que el profesorado con docencia en segundo ciclo de infantil ha presentado una mayor tendencia enviar pautas de acompañamiento (97.1%), siendo de nuevo, en este caso, los docentes de primer ciclo quienes menos pautas han proporcionado a las familias (92.5%). Por último, aquellos que imparten ambos cursos han enviado pautas en un 93.8% de los casos.

Tabla 2. Prueba Chi-cuadrado para el envío de tareas o fichas, de canciones o cuentos y de pautas por parte los docentes en función de la titularidad del centro y del ciclo impartido.

		Chi-cuadrado	p-valor
Envío de tareas o fichas	Titularidad del centro	21.231	0.000
	Ciclo impartido	214.883	0.400
Envío de canciones o cuentos	Titularidad del centro	2.350	0.309
	Ciclo impartido	18.725	0.000
Envío de pautas de acompañamiento	Titularidad del centro	2.755	0.252
	Ciclo impartido	13.097	0.001

Tras analizar la percepción de las familias sobre la conformidad con el envío de indicaciones por parte de los centros educativos, se observa que más del 70% de los progenitores se muestran “totalmente de acuerdo” (32.5%), “bastante de acuerdo” (22.1%) o “de acuerdo” (16.6%) con haber recibido indicaciones sobre la fase de desarrollo de su hijo o hija. El 30% restante de las familias se sitúan en los valores inferiores de la escala, considerando que están “algo de acuerdo” (12.4%), “poco de acuerdo” (9.2%) o “nada de acuerdo” (7.2%) con la recepción de dicha información. La prueba H de Kruskal-Wallis muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en esta variable en función del año de nacimiento de los menores ($H=9.417$; $g.l.=5$; $p=.090$) ni de la titularidad del centro en el que están matriculados ($H=1.831$; $g.l.=2$; $p=.400$).

Por otro lado, se observa que casi el 90% de los progenitores se muestran conformes con las indicaciones recibidas para la adecuada realización de las actividades propuestas, manifestándose un 40.7 % “totalmente de acuerdo”, un 25.1% “bastante de acuerdo” y un 22.2% “de acuerdo”. Únicamente el restante poco más del 10% de las familias se consideran disconformes con la recepción de esta información, opinando que están “algo” (5%), “poco” (4.4%) o “nada de acuerdo” (2.5%). En esta ocasión, la titularidad del centro no parece afectar a esta variable ($H= 4.900$; $g.l.=5$; $p=.080$), mientras que la prueba H de Kruskal-Wallis sí muestra diferencias estadísticamente significativas en función del año de nacimiento de los menores ($H= 24.978$; $g.l.=2$ $p=.000$). En este sentido, las familias que en mayor medida afirman haber recibido dichas indicaciones son las que tienen hijos nacidos en el año 2016, mientras en el extremo opuesto se sitúan aquellas con menores nacidos en 2017. Sin embargo, no se observan tendencias de aumento o disminución del grado de acuerdo en esta variable a medida que lo hace la edad (Tabla 3).

Tabla 3. Grado de acuerdo (%) de las familias con la recepción de indicaciones de realización de actividades en una escala 1-6 para cada año de nacimiento.

Año de nacimiento	Grado de acuerdo (%)					
	1	2	3	4	5	6
2014	2.2	4.0	5.0	22.0	26.7	40.1
2015	2.1	3.1	4.2	25.7	27.2	37.7
2016	0.8	3.3	2.9	18.0	23.8	51.2
2017	4.5	3.2	7.2	22.5	18.5	44.1
2018	3.0	9.5	4.0	24.9	29.4	29.4
2019	3.5	3.5	9.4	20.0	25.9	37.6

Herramientas educativas de las familias

Complementariamente, se ha analizado la capacidad de las familias para abordar la actividad educativa de sus hijos en relación con los aspectos escolares y, en este caso, tan solo un 4,5% de ellas se muestra “nada de acuerdo” con poseer dicha capacidad. Además, tal y como se observa en la Figura 2, este porcentaje aumenta a medida que se incrementa el grado de acuerdo, llegando a alcanzar el 31,3% en el caso de los progenitores que consideran que cuentan con las herramientas necesarias para desempeñar esta labor. Por tanto, puede afirmarse que, en general, las familias opinan que poseen herramientas educativas suficientes para hacer frente a los requerimientos escolares durante una situación de confinamiento. En este sentido, la prueba H de Kruskal-Wallis no muestra diferencias estadísticamente significativas en el constructo analizado en función de ninguna de las variables consideradas: año de nacimiento ($H= 3,775$; $g.l.=5$; $p=.582$), número de hijos ($H= 0,746$; $g.l.=2$; $p=.689$), y titularidad del centro ($H= 1,672$; $g.l.=2$; $p=.433$).

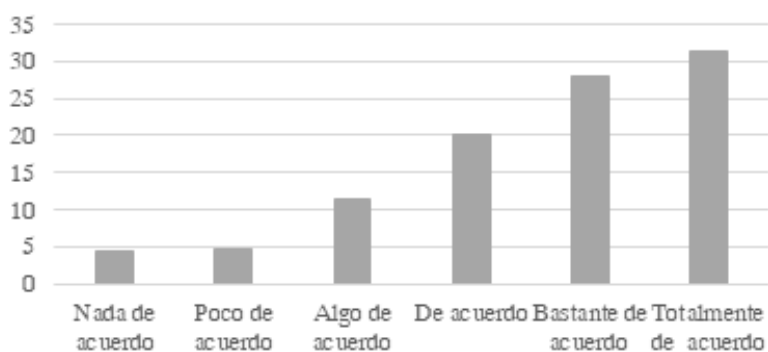


Figura 2. Grado de acuerdo (%) de las familias con la tenencia de herramientas necesarias para la realización de las actividades en una escala 1-6.

Por último, en base a ello, se analiza la necesidad de las familias de recibir más indicaciones por parte del centro educativo, observándose que tan solo el 14,7% se muestra “totalmente de acuerdo” con necesitar más indicaciones, estando el 23,1%, “nada de acuerdo” (Figura 3).

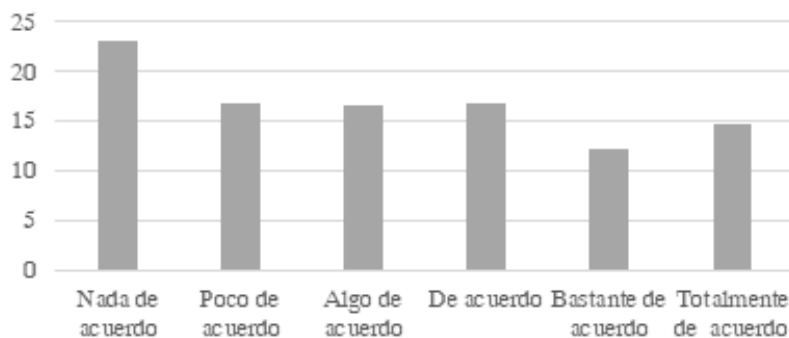


Figura 3. Grado de acuerdo (%) de las familias con necesidad de recibir indicaciones por parte del centro educativo en una escala 1-6.

La prueba H de Kruskal-Wallis no muestra diferencias estadísticamente significativas en esta variable en función del número de hijos ($H= 1.770$; $g.l.=2$; $p=.413$), pero sí del año de nacimiento del menor ($H= 16.747$; $g.l.=5$; $p=.005$) y de la titularidad del centro al que asiste ($H= 17.288$; $g.l.=2$; $p=.000$).

Tal y como se observa en la Tabla 4, las familias con menores nacidos en 2016 y en 2019 son las que se muestran más en desacuerdo con la necesidad de recibir más indicaciones (29.5% y 30.6%, respectivamente), mientras que aquellas con hijos nacidos en 2018 son quienes más de acuerdo están en relación con dicho aspecto (17.9%). Sin embargo, tampoco parece existir una tendencia clara de crecimiento en estas percepciones en relación con el aumento o disminución de la edad en este caso.

Tabla 4. Grado de acuerdo (%) de las familias la necesidad de recibir más indicaciones por parte del centro en una escala 1-6 para cada año de nacimiento.

Año de nacimiento	Grado de acuerdo (%)					
	1	2	3	4	5	6
2014	18.0	19.6	16.5	15.2	14.6	16.1
2015	21.5	15.2	16.2	20.9	10.5	15.7
2016	29.5	19.7	13.1	17.6	10.2	9.8
2017	24.8	12.6	18.9	15.8	12.2	15.8
2018	19.9	14.9	19.9	13.9	13.4	17.9
2019	30.6	16.5	14.1	18.8	9.4	10.6

Finalmente, las familias cuyos hijos o hijas asisten a centros públicos son las que en mayor medida querrían recibir estas indicaciones por parte de los docentes (17.4%), mientras que las de aquellos matriculados en centros privados son quienes menos de acuerdo están con la idea (51.3% para las puntuaciones “poco de acuerdo” y “nada de acuerdo” de la escala Likert) (Figura 4).

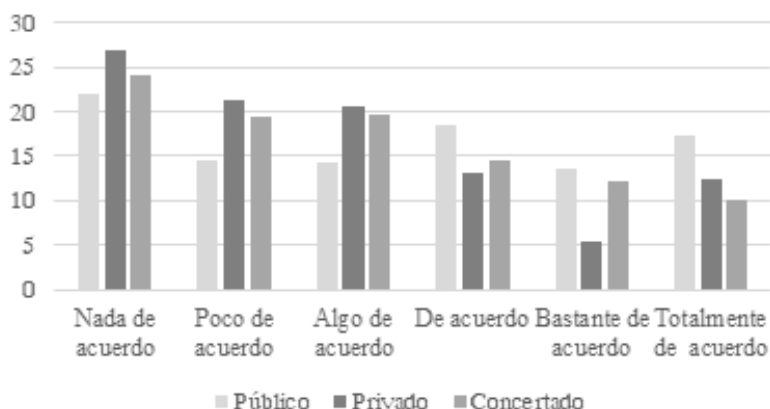


Figura 4. Grado de acuerdo (%) de las familias con la necesidad de recibir más indicaciones por parte del centro en una escala 1-6 para cada tipo de centro.

4. Discusión y conclusiones

Las evidencias sobre los beneficios de la educación infantil en aspectos como la mejora del rendimiento académico, del bienestar, de los futuros salarios y de la esperanza de vida son cada vez mayores (OCDE, 2019; Perlman, Fletcher, Falenchuk, Brunsek, McMullen y Shah, 2017). El inicio de la escolarización a una edad temprana, esto es, en educación infantil, conlleva mejores resultados por parte del alumnado escolarizados con respecto a aquellos que empiezan su escolarización, posteriormente, con la educación obligatoria, incluso después de considerar la influencia del entorno socioeconómico (OCDE, 2019). Las niñas y los niños que reciben por lo menos un año de educación preescolar tienen una mayor probabilidad de desarrollar las aptitudes necesarias para tener éxito en el colegio y menos posibilidades de repetir curso o de abandonar la enseñanza, siendo, por lo tanto, más capaces de realizar contribuciones a unas sociedades y economías pacíficas y prósperas al alcanzar la edad adulta (UNICEF, 2019). Pero también se ha comprobado que, para que estos beneficios tengan lugar, la educación infantil debe ser de calidad (Clarke-Steward, 1987; Heckman, 2017; Heckman y Mossos, 2014; Larrea, López de Arana, Barandiaran y Vitoria, 2010; Lera, 2007; NICHD ECCRN, 2006).

Uno de los factores que más influyen en que la educación infantil sea de calidad es la participación de las familias (Comisión Europea, 2000; Hong, Bales y Wallinga, 2018). Los entornos familiares de las niñas y los niños son predictores importantes de sus habilidades cognitivas y socioemocionales, así como de una variedad de resultados relacionados con el crimen y la salud (Heckman, 2008) y en la situación generada por el COVID-19, donde más de un 60% de la población escolar mundial ha estado confinada en casa, el rol de la familia ha cobrado especial importancia.

Dado que el papel tan relevante que juega la educación infantil en el desarrollo posterior está demostrado, en este trabajo se ha perseguido analizar tanto la manera de afrontar esta situación de cierre de las aulas desde los centros educativos como las respuestas proporcionadas por las familias, teniendo en cuenta la titularidad de los centros, el ciclo impartido (primer ciclo, segundo ciclo o ambos), el año de nacimiento de los menores o el número de hijos en los hogares.

Tal y como se establece en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, la educación infantil en España tiene como finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de las niñas y los niños. Así mismo, el artículo 14.4 dispone que los contenidos educativos en esta etapa deben abordarse a través de actividades. En una situación de confinamiento, la responsabilidad de que esto se lleve a cabo recae sobre las familias, siguiendo las indicaciones de los docentes. En este sentido, los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el envío de tareas en función de la titularidad del centro, siendo los centros privados los que menos actividades han enviado (casi uno de cada cuatro centros de educación infantil de titularidad privada que ha contestado el cuestionario no ha enviado actividades a las familias). Esto contrasta con que la práctica totalidad de los centros concertados han enviado actividades a las familias para poder seguir con las programaciones de la mejor manera posible. Sin embargo, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas en el envío de pautas de acompañamiento ni de canciones o cuentos a las familias en función de la titularidad de los centros.

Conviene recordar que en el segundo ciclo de esta etapa existe una evaluación obligatoria en la que se deben identificar los aprendizajes adquiridos, así como el ritmo y características de la evolución de los menores. En este sentido, existen diferencias estadísticamente significativas en el envío de pautas y de canciones o cuentos en función del ciclo impartido, aunque, en esta ocasión, la participación en todos los casos es superior al 90%, siendo la menor participación en los centros que imparten el primer ciclo. En contraposición, no se detectan diferencias estadísticamente significativas en el envío de tareas y fichas en función del ciclo.

La formación necesaria para ser docente está regulada en ambos ciclos, puesto que se trata de un periodo –desde el nacimiento hasta los 6 años– especialmente importante para el desarrollo posterior. Heckman (2000) afirma que esta etapa inicial en el desarrollo es de particular importancia, ya que las niñas y los niños se encuentran en un periodo especialmente sensible, lo que les permite tener una mayor capacidad para adquirir habilidades y destrezas que podrán emplear a lo largo de su vida. Es por ello por lo que las pautas para un acompañamiento adecuado son clave en una situación de confinamiento. Sin embargo, los resultados muestran que un 30% de las familias se siente escasamente de acuerdo con respecto a la adecuación de las indicaciones recibidas para realizar este acompañamiento. En este caso, la edad o la titularidad del centro no han influido en su percepción.

Por otro lado, se han analizado las herramientas educativas de las que disponen las familias. Los resultados muestran que el 20.7% de ellas responden estar escasamente de acuerdo con tener las herramientas necesarias para abordar las tareas escolares. Casi la mitad de las familias encuestadas señala que necesitan recibir más indicaciones, siendo aquellas cuyos hijos asisten a escuelas públicas las que más demandan estas indicaciones. Si volvemos a prestar atención a la ley vigente en materia educativa, en el artículo 12.3 se expone: “Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos”.

Esta situación de confinamiento generada por el COVID-19 ha puesto de manifiesto la necesidad urgente de que toda la comunidad educativa trabaje para tener una educación infantil de calidad, y esto no será posible sin la participación plena de las familias. Es por esto por lo que, una vez analizados los datos obtenidos, se propone, siguiendo las

indicaciones aportadas por la OCDE (2020) que se preste apoyo –*support*– a las familias para que estas, a su vez, se lo puedan dar a los menores. Esto se debe lograr aportando información fiable, rigurosa y sencilla, como se ha hecho a través de organismos internacionales como la UNESCO, que ha publicado unas infografías muy sencillas que pueden ayudar a las familias y al profesorado a afrontar una situación en la que el hogar se convierte en el único lugar de aprendizaje: *Recursos para padres y maestros: motivando y apoyando a los niños durante el aprendizaje a distancia* [Resources for Parents and Teachers: Motivating & supporting children during remote learning]. A su vez, estudios recientes (Fernández Freire, Martínez González y Rodríguez Ruiz, 2020; Gomariz, Parra, García y Hernández, 2019; Kurtulmus, 2016), muestran que la participación de las familias en la escuela es especialmente baja en educación infantil, por lo que se debe trazar una hoja de ruta que sirva para trabajar en favorecer esta relación familia-escuela, tan beneficiosa para el alumnado en general y, de manera especial, para el de educación infantil.

Una limitación detectada en el presente estudio es no haber podido contar con respuestas previas al confinamiento, tanto de las familias como de los centros. Con esta información se podría haber realizado un análisis comparativo del tipo de actividades que se han llevado a cabo en el confinamiento y las realizadas antes del mismo.

Como futuras líneas de investigación, tras el análisis de los resultados, se propone diseñar y aplicar un cuestionario que posibilite profundizar en la participación de las familias en la etapa de educación infantil y elaborar infografías o documentación muy sencilla que les permita tener un punto de partida en cuanto a la capacitación docente en esta etapa. El objetivo no sería formar a las familias como profesorado, sino que puedan contar con una base que les permita adquirir unas herramientas educativas básicas para poder acompañar a sus hijos e hijas desde el inicio de la escolarización.

5. Referencias Bibliográficas

- Berasategi, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Bilbao, España. Universidad del País Vasco.
- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-12.
- Clarke-Stewart, A. (1987). Predicting child development from child care forms and features: The Chicago Study, in D. Phillips (Ed.), *Quality in Child Care: what does research tell us?* (21-41). Washington DC: NAEYC.
- Comisión Europea. (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Bruselas, Dirección General de Educación y Cultura.
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 39-46). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Fernández-Freire, L., Martínez-González, R. A., y Rodríguez-Ruiz, B. (2020). Estudio exploratorio sobre la percepción del profesorado acerca de la participación de las madres en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 36, 111-123 DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.07
- Fernández-Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 4, 191-194. <http://dx.doi.org/10.5209/soci.69266>.
- García-Peñalvoa, F.J., Corellb, A., Abella-García, V. Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gomáriz, M. Á., Parra, J., García, M. P. y Hernández, M. Á. (2019). De lo formal a lo real: análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.85-96>
- Gútiérrez, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 101-113.
- Heckman, J. (2000). *The real question is how to use the available funds wisely. The best evidence supports the policy prescription: Invest in the very young*. Chicago: Ounce of Prevention Fund.
- Heckman, J. (2017). *Early Childhood Education: Quality and Access Pay Off*. Chicago: The Heckman Equation
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic inquiry*, 46(3), 289-324.
- Heckman, J., & Mosso, S. (2014). *The Economics of Human Development and Social Mobility*. NBER Working Paper Series, N/a.
- Huh J, Delorme D. y Reid L. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 90-116. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2006.00047.x>
- Hong, J., Bales, D. W., & Wallinga, C. R. (2018). Using Family Backpacks as a Tool to Involve Families in Teaching Young Children about Healthy Eating. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 209–221. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0848-8>
- Kurtulmus, Z. (2016). Analyzing parental involvement dimensions in early childhood education. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1149-1153. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2757>
- Larrea, I., López de Arana, E., Barandiaran, A., & Vitoria, J. R. (2010). La implicación del niño de 0 a 3 años en las experiencias del aula. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 157-167
- Lera, M.J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 04/05/2006.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López Martín, R. (2020). Reflexiones Educativas para el posCovid-19. Recordando el Futuro. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- Luengo, F. y Manso, J. (2020). *Informe de investigación COVID19. Voces de docentes y familias. Proyecto Atlántida*. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/informe-de-investigacion-covid19>
- Mailizar, M., Almanthari, A., Maulina, S. y Bruce, S. (2020) Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9 doi.org/10.29333/ejmste/8240
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>
- NICHD, National Institute Of Child Health And Human Development Early Child Care Research. (2006). Child care effect sizes for the NICHD Study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61, 99-116.
- Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric methods*. McGraw-Hill.
- OCDE. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Recuperado el 25 de julio de 2020 de https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020
- ONU (2020). *Diez recomendaciones para estudiar a distancia durante la emergencia del coronavirus Covid19*. ONU. <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471342>
- Paricio, P. y Pando, M.F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría infanto-juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E., & Shah, P. S. (2017). Child-Staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 12(1), e0170256. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256>
- Rafalow, M. (2014). The Digital Divide in Classroom Technology Use: A Comparison of Three Schools. *International Journal of Sociology of Education*, 3(1), 67-100. <https://doi.org/10.4471/rise.2014.04>
- Rivas, S. y Sobrino, A. (2011). Determinación de la calidad de los programas de Educación Infantil en España: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 355, 255-285. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-024>
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 103-125.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Segura, I. (2020). La crisis sistémica provocada por el Covid-19 y su impacto en la universidad. *Aula de Encuentro*, 22(1), 1-4. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.0>
- Setiawan, A. R. (2020). Scientific literacy worksheets for distance learning in the topic of Coronavirus 2019 (COVID-19). *Edicatif*, 1(2), 28-37. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v2i1.80>
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2010). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*. Chile: CEPAL.
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 Impact on Education*. Recuperado de <https://bit.ly/2yJW4yy>
- UNESCO. (2020b). *Adverse consequences of school closures*. Recuperado el 25 de julio de 2020 en <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- UNICEF (2019). *Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia*. New York: UNICEF
- Zabalza Beraza, M.A y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.