

Tareas escolares y necesidades especiales de apoyo educativo en el confinamiento

José Santiago Álvarez Muñoz

Universidad de Murcia (España)  

Mª Ángeles Hernández Prados

Universidad de Murcia (España)  

Juan Antonio Gil Noguera

Universidad de Murcia (España)  

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.85694>

Recibido: Enero 2023 / Evaluado: Marzo 2023 / Aceptado: Abril 2023

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

Palabras clave: Educación inclusiva; familia; necesidades educacionales; papel de los padres; práctica pedagógica.

ENG Homework and special educational support needs in confinement

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

Keywords: Inclusive education; family; educational needs; role of parents; pedagogical practice.

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

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

1. Introducción

A la actual generación de estudiantes les ha tocado vivir unas circunstancias mundialmente significativas, una pandemia y conflictos armados que amenazan con una nueva guerra mundial, cuyos resultados inmediatos se evidenciaron rápidamente, pero aún queda por valorar el impacto que generan a largo plazo. Al respecto, algunos autores del ámbito sanitario se cuestionan, poniendo en duda la resiliencia humana, si entre guerras y epidemias las personas volverán a ser capaces de adaptarse y sobreponerse (Echeverri, 2020). Para muchos las secuelas futuras de la pandemia se dejan ver en el deterioro físico y envejecimiento, en la apatía hacia la vida, así como en la inestabilidad mental y emocional, tanto en personas mayores como en niños, jóvenes y adolescentes (Espinoza y Martella, 2022; Guzmán, 2022). Pero también se abre la oportunidad, en tiempos postcovid19, de aprovechar la situación catastrófica vivida para repensar la educación hacia caminos más inclusivos (Martínez-Virto y Azcona-Martínez, 2020), un reto preocupante y continuo, ya que por muchos avances siempre hay “unos incluyen y otros son incluidos (normalmente las personas con discapacidad y otros grupos minoritarios)” (García-Barrera, 2023, p.3)

Sin menospreciar los efectos que la pandemia, en especial al periodo de confinamiento, que occasionaron a la ciudadanía mundial y que ha sido ampliamente abordado por otros (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021; 2021; Hurtado, 2020; Jiménez, 2020; Palomo *et al.*, 2022), en el presente trabajo nos centramos en el impacto que tuvo en la atención educativa de aquellos niños y niñas con dificultades y necesidades, que difícilmente podían seguir la educación a distancia improvisada e impuesta como medida de emergencia y la alternativa predominante a la no presencialidad. Efectivamente, este colectivo de estudiantes en riesgo de exclusión social y con necesidades educativas ha sido duramente castigado por la pandemia, hasta el punto de quedar, primero olvidados y, después, descolgados del sistema (Asbury *et al.*, 2020), poniendo en tela de juicio, como señalan Colombo y Santagati (2022), el marco legal progresista para la inclusión escolar.

Si bien es cierto que existen necesidades educativas de muy diversa índole, algunas asociadas a las desigualdades sociales (culturales, económicas, sociofamiliares, etc.) otras, además, al diagnóstico de alguna patología que dificulta el común desarrollo de los procesos educativos del aula ordinaria, todas deben ser abordadas desde una perspectiva inclusiva que debe instaurarse en la microcultura e ideología del centro, para adherirse transversalmente en las actitudes, creencias y valores de toda la comunidad educativa. Desde hace poco, el Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo -ACNEAE-, que se utiliza esta expresión para referirse a todos los niños con dificultades de aprendizaje, independientemente del origen orgánico o no de los problemas, ha recibido una atención personalizada desde la creación de legislación y recursos específicos. Se tratan de alumnos con bajo rendimiento, sin un espacio en casa para el estudio, sin posibilidad de acompañamiento familiar en la realización de las tareas académicas, que tienen más dificultades para realizar la tarea que sus compañeros sin discapacidades, les cuesta planificar su tiempo, comprender las tareas, en ocasiones no pueden seguir el ritmo de sus compañeros, desarrollan actitudes negativas hacia los deberes, por mencionar algunas de las múltiples dificultades que podría desembocar en una situación de rendimiento disfuncional y empujar a la deserción escolar prematura (Bailén y Polo, 2016; Carmona-Sáez *et al.*, 2021; Carr, 2013), y que plantean como desafío al sistema escolar, la renovación de las estrategias metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hurtado, 2020).

Generalmente, este tipo de estudiantes se encuentran menos motivados intrínsecamente y demandan de un acompañamiento más directo y continuo de las familias o de un profesional externo para la realización de las tareas educativas (Pan *et al.*, 2013). Para aliviar muchos de estos problemas que presenta este tipo de alumnado con necesidades educativas, los docentes deben diseñar actividades efectivas y proporcionar, a las familias y a los propios estudiantes, las herramientas necesarias para que el proceso sea lo más exitoso posible (Carr, 2013). De ahí que, garantizar una calidad educativa, inclusiva y equitativa, que favorezca la participación ciudadana sin discriminación ni exclusión, requiere instaurar como eje vertebrador de cualquier actividad la corresponsabilidad con las familias para poder compensar las desigualdades socioeducativas (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020). Potenciar una participación efectiva de las familias en la escuela, haciéndolas partícipes no solo en la organización escolar, sino que también de las decisiones, resulta vital para cualquier tipo de estudiantes, pero más aún cuando se trata de alumnado con necesidades educativas (Menéndez y Figares, 2020).

La realidad descrita por los estudiosos de esta temática señala que la participación de las familias en los centros educativos españoles se encuentra en umbrales por debajo de lo deseable (Consejo Escolar del Estado, 2014). De hecho, la participación predominante no se desarrolla en términos sustantivos, sino meramente formales, que, aunque importantes, son escasamente relevantes para promover relaciones comunitarias, evidenciando las carencias existentes (Bellido, 2021). En lo que respecta a las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes, el estudio realizado por Carmona-Sáez *et al.* (2021) concluye que “se comunican más frecuentemente con los centros, muestran un elevado sentimiento de pertenencia, y valoran su participación formal en la escuela a través de órganos colegiados de manera más intensa” (p.49). Además, en gran parte de los centros, se cerraron las puertas a las familias cuando se aplicó el confinamiento, y aún no han recuperado la totalidad de las vías de participación familiar. La urgencia de lo curricular se antepuso a la orientación y apoyo de las mismas como principales mediadoras de la educación de los estudiantes que cambiaron el aula por cualquier estancia del hogar (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021). Todo ello sugiere “la necesidad de una mayor implicación del profesorado en el ámbito de la atención tutorial, desarrollando técnicas y dinámicas más participativas e inclusivas” (Bellido, 2021, p.76).

Para compensar la no presencialidad de la educación escolar durante el confinamiento, gran parte de los docentes avasallaron a los estudiantes con deberes, en ocasiones fruto de la falta de coordinación conjunta del profesorado, siendo las tecnologías el recurso puente entre ambos para el intercambio de los mismos. Esto a priori, constituye un punto de partida erróneo en lo que respecta a la organización de los deberes, pues lo que no funciona para el alumnado común, difícilmente lo hará con los niños y niñas con mayores dificultades y necesidades (Jiménez, 2020), por mucho poder de motivación que se asignan a las tecnologías de la información y comunicación. Para continuar adecuadamente con el proceso formativo de los estudiantes la clave radica en que los docentes deben priorizar los contenidos y dosificar las tareas porque es imposible lograr abordar todos los contenidos del currículo ante una realidad emocionalmente impactante como es la pandemia (Hurtado, 2020).

Aun así, las tareas para casa constituyen un recurso tradicionalmente asentado en las instituciones educativas, que cuenta con el apoyo de la mayoría de los docentes y familias. Esta creencia se sustenta en la multitud de beneficios que se atribuyen a los deberes y que han sido avalados por estudios nacionales e internacionales. A partir de la revisión realizada, Lorenzo-Torrecillas *et al.* (2016) identificó el aprovechamiento del aprendizaje, la mejora de la comprensión y retención de los contenidos, del procesamiento de la información y pensamiento crítico, de la gestión del tiempo y hábitos de estudios, lo que revierte en un mayor aprovechamiento del aprendizaje como las ventajas atribuidas a los deberes más mencionadas. Desde un enfoque positivo, durante el confinamiento se diversificaron los tipos de tareas, aumentando los deberes digitales escasamente desarrollados hasta entonces, mayor acompañamiento educativo y académico de ambos progenitores, incremento del tiempo de ocio familiar, fomento de la independencia-autonomía y habilidades organizativas (Colombo y Santagati, 2022; Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2021; Jiménez, 2020). Incluso el propio alumnado asume la relevancia de los deberes en su estudio, y lo asume como una cuestión de deber, responsabilidad y obligación, pero sin apenas motivación intrínseca (Pan *et al.*, 2013).

No obstante, el potencial educativo de los deberes escolares se pone en entredicho cuando nos referimos a alumnos en desigualdad educativa y con NEAE. Más allá de la falta de internet y dispositivos informáticos, gran parte de los estudiantes se enfrentan al hambre, el miedo, las incertidumbres y las enfermedades durante el confinamiento que les imposibilitan para realizar el seguimiento de la enseñanza a distancia, evidenciando más aún las desigualdades socioeducativas (Jiménez, 2020). De hecho, como exponen Bailén y Polo (2016, p.10) "los deberes son una oportunidad más de aprendizaje (pero) también pueden reforzar las desigualdades socioeconómicas en el rendimiento de los alumnos". Esta relación entre tareas académicas, covid y desigualdades educativas ha sido suscrita por diversos estudios (Cabrera, 2020; González, 2021).

A las dificultades comúnmente asociadas a los deberes como la pérdida de interés y desmotivación, la presión y la fatiga físico-emocional, la limitación del tiempo de ocio, la ayuda inadecuada de las familias, el fomento de la desigualdad y la falta de ajuste a las necesidades específicas de cada alumno (Lorenzo-Torrecillas, 2016), se vieron agravadas por largas jornadas escolares en las que las clases on line se entremezclaban con los deberes, sin distinción clara. La ruptura del ritmo y sistema de trabajo fracturaba la seguridad de los niños, incrementando la incertidumbre y preocupación por el nuevo sistema de progenitores y descendientes, el desconocimiento de las plataformas digitales, los problemas de concentración, el paso de la escucha a la lectura, así como mayor desmotivación, aburrimiento que se compensaba con actividades lúdicas en el ordenador mientras estaban en clase online (Trzcińska-Król, 2020). Como resultado de los rápidos cambios sociales que se han producido, tanto los padres como los niños parecen estar experimentando pérdida, preocupación y cambios de humor y comportamiento (Asbury *et al.*, 2020). La situación de vulnerabilidad del ser humano era de tal calibre que lo emocional se sitúa por encima de lo curricular, adoptando según Colombo y Santagati (2022) medidas para mejorar el proceso de aprendizaje de los ACNEAE como acortar los contenidos curriculares, ampliar el tiempo para la realización de las tareas, mayor ajuste a los estilos de aprendizaje, tutorización y atención personal para reducir la ansiedad y estrés por la situación Covid y la preocupación por el rendimiento escolar.

Se ha podido constatar, a lo largo de la literatura científica, que los deberes escolares han sido un tema protagonista dentro de los debates educativos, llegando a replanteamientos sobre qué enfoque han de tener y qué utilidad prestan para los estudiantes. En el ACNEAE la tarea escolar ha de ser personalizada y adecuarse a las necesidades de éstos, pero ante la imposibilidad de la presencialidad, las instituciones educativas se vieron en la obligación de modificar sus modelos de atención educativa a este colectivo, afectando seriamente a sus probabilidades de éxito académico y despertando inquietudes sobre cómo se vivió esta realidad en el contexto familiar. En relación a esto, se plantea el siguiente estudio con la finalidad de conocer la percepción parental, en función de la presencia o no de necesidades educativas especiales, respecto a la dificultad, cantidad y modalidad, además de los obstáculos, beneficios, grado de competencia de los menores y cambios experimentados en las tareas escolares durante el tiempo de confinamiento.

2. Método

El desarrollo de esta investigación se recoge bajo un marco de trabajo descriptivo-inferencial, no experimental, transversal y con un tratamiento estadístico de corte cuantitativo desde el uso del cuestionario como instrumento de recogida de información. Se guarda como propósito principal describir un fenómeno socioeducativo concreto en un momento determinado, en este caso, el desempeño de las tareas escolares durante el tiempo de confinamiento y su significación respecto a la presencia o no de necesidades educativas especiales.

2.1. Muestra

La muestra final está constituida por 1787 familias bajo un proceso de muestreo probabilístico aleatorio simple no estratificado en la que la selección de la población participante se realizó bajo un único criterio: tener hijos matriculados en algún centro educativo ubicado en el territorio español en alguna de las siguientes etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Inicialmente, se contó con una muestra inicial de 1982 familias, pero este volumen de participantes se vio reducido cerca de un 10% debido a la mala cumplimentación del instrumento. Respecto a la variable de agrupación objeto de la investigación, la presencia o no de necesidades educativas especiales, cerca de un 17.3% de las familias participantes consta en su núcleo familiar de hijos con necesidades educativas especiales. Respecto a otra información sociodemográfica, cerca de la mitad de las familias tienen a sus hijos cursando en Educación Primaria (48.7%), seguido de Educación Secundaria (34.6%) y, con la menor proporción, Educación Infantil (15.1%). Además, los padres se caracterizan por un perfil de actividad laboral más activo (87.4%) que las madres (75.1%) aunque estas cuentan con una mayor proporción de muestra con estudios superiores (66.8%) que la figura paternal (48.1%).

2.2. Instrumento

En esta investigación se diseñó un instrumento de recogida de información específico, en concreto, un cuestionario denominado como: "El afrontamiento de las tareas escolares en la familia durante la pandemia". Este fue elaborado bajo un proceso sistemático resumido en dos pasos: revisión bibliográfica y un panel de expertos conformado por seis expertos en el ámbito de la metodología educativa. Una vez pasó el proceso de elaboración, quedó conformado el formato final compuesto por 41 ítems contestado a través de una escala de uno a cuatro que guarda la siguiente relación de valores: nada o poco, algo, bastante o mucho. Este sumario de enunciados está agrupado en seis dimensiones: frecuencia, dificultad y modalidad (ítem 1 al 5), beneficios (ítem 6 al 11), competencias (ítem 12 al 19), obstáculos (ítem 20 al 24), atención y asesoramiento (ítem 25 al 35) y los cambios (ítem 36 al 41), en este proyecto de investigación se utilizan todas las dimensiones a excepción de la referente a la atención. Por último, de acuerdo a los datos psicométricos, de acuerdo a DeVellis (2003), encontramos un índice de fiabilidad a nivel global muy alto ($\alpha=.880$) al igual que supera el nivel de aceptable ($\alpha=.600$) en todas las dimensiones estudiadas, demostrando un constructo de calidad.

2.3. Análisis de datos

Una vez fueron cumplimentados y recogidos los cuestionarios a través del programa estadístico SPSS versión 25, llegó el momento de extraer los datos a partir del uso de los estadísticos oportunos. Inicialmente, se aplicó la prueba de normalidad con el propósito de qué tipo de estadísticos inferenciales debíamos aplicar, en este caso, al ser una muestra superior a 30, se puso atención sobre los valores del test de *Kolmogorov-Smirnov*, apreciando que, al ser el valor inferior a .050 en todos los casos, se debía de hacer uso de estadística no paramétrica. Por lo tanto, para comprobar la existencia de diferencias significativas se aplicó el estadístico *U de Mann Whitney* al ser la variable objeto de estudio (la presencia de necesidades educativas o no) una variable dicotómica, estableciendo un nivel de significación de ,050. Finalmente, para extraer la fuerza de asociación de las diferencias significativas identificadas, se aplicó el parámetro respectivo al tamaño del efecto: la *d de Cohen* (Cohen, 1988).

3. Resultados

Inicialmente, en la Tabla 1, se muestran los datos de significación que hay en función de la presencia o no de necesidades educativas especiales en cuanto a la cantidad, dificultad y modalidad de las tareas escolares. Por un lado, la cantidad ($p=.041$) y la dificultad ($p=.000$) de los deberes sí guardan significación estadística identificando que los padres con hijos con necesidades encuentran una mayor complejidad y volumen de tareas escolares durante el confinamiento, la fuerza de asociación de las diferencias no llega al valor típico ($d=.050$). Por otro lado, la frecuencia de deberes grupales ($p=.813$), individuales ($p=.784$) y tecnológicos ($p=.254$) no llegan al valor mínimo de significación respecto a la variable de estudio en este caso.

Tabla 1. Estadísticos de contraste cantidad, dificultad y modalidad de las tareas escolares durante el confinamiento en función de la presencia o no de necesidades educativas especiales

Ítem	NEE	N	Rango promedio	U -Mann Whitney	Significación asintótica	d
Cantidad de deberes	Sí	309	944.17	212848.00	.041*	0.105
	No	1478	883.51			
Dificultad deberes	Sí	309	983.69	200637.00	.000*	0.231
	No	1478	875.25			
Frecuencia deberes grupales	Sí	309	899.11	226772.00	.813	-
	No	1478	892.93			
Frecuencia deberes individuales	Sí	309	900.82	226243.50	.784	-
	No	1478	892.57			
Frecuencia deberes tecnológicos	Sí	309	865.16	219440.00	.254	-
	No	1478	900.03			

En lo que respecta a los beneficios ocasionados en las tareas escolares, tal y como se aprecia en los datos de la Tabla 2, todos los ítems, sin distinción, alcanzan el valor mínimo de significación ($p<.050$). También, en todos los casos, el valor de apreciación de estas mejoras es superior en aquellos padres que no tienen hijos con necesidades educativas, determinando, por lo tanto, que las tareas escolares no son igualmente identificadas como fuente de beneficio en el caso de los progenitores de menores con necesidades educativas. Por último, resaltar que, apreciando el valor de la d de Cohen, el tamaño del efecto es débil en todos los casos.

Tabla 2. Estadísticos de contraste beneficios de las tareas escolares durante el confinamiento en función de la presencia o no de necesidades educativas especiales

Beneficios	NEE	N	Rango promedio	U -Mann Whitney	Significación asintótica	d
Aprendizaje y rendimiento	Sí	309	828.80	208203.00	.009**	0.159
	No	1478	907.63			
Relaciones con compañeros	Sí	309	808.79	202020.00	.000**	0.200
	No	1478	911.82			
Adquisición hábitos de estudio	Sí	309	839.03	211364.50	.029*	0.137
	No	1478	905.49			
Actitud hacia la escuela	Sí	309	843.51	212749.50	.048*	0.125
	No	1478	904.56			
Indagación y curiosidad	Sí	309	790.45	196354.50	.000**	0.250
	No	1478	915.65			
Relación familiar	Sí	309	829.69	208480.00	.012*	0.160
	No	1478	907.44			
Global Beneficios	Sí	309	797.54	198544.00	.000**	0.224
	No	1478	914.17			

En la siguiente Tabla 3 se muestran los datos obtenidos de la prueba U-Mann Whitney para constatar la presencia o no de diferencias significativas, en función de la presencia de necesidades educativas, respecto al grado de competencias que muestran sus hijos en el desempeño de tareas escolares en el periodo de confinamiento. En este caso, se alcanza el valor máximo de significación ($p=.000$) en todas las competencias a excepción de la gestión emocional ($p=.207$), las diferencias encontradas siempre son a favor de los que no tienen necesidades educativas constatando, por consiguiente, que los padres que tienen hijos con necesidades educativas perciben un perfil menos competente respecto al desempeño de las tareas escolares en este tiempo de educación a distancia. Finalmente, poniendo especial atención al estadístico del tamaño del efecto, en este caso, se aprecia un valor de asociación considerable en la comprensión de las instrucciones ($d=.642$), la puntuación global ($d=.615$), el dominio de conocimientos ($d=.599$) y la organización del tiempo ($d=.506$), en el resto de las competencias la fuerza de significación es más débil.

Tabla 3. Estadísticos de contraste competencias de las tareas escolares durante el confinamiento en función de la presencia o no de necesidades educativas especiales

Competencias	NEE	N	Rango promedio	U -Mann Whitney	Significación asintótica	d
Dominio conocimientos	Sí	309	656.44	154944.00	.000**	0.599
	No	1478	943.67			
Comprensión instrucciones	Sí	309	641.48	150322.00	.000**	0.642
	No	1478	946.79			
Competencia digital	Sí	309	747.52	183087.50	.000**	0.353
	No	1478	924.62			
Organización tiempo	Sí	309	690.65	165515.00	.000**	0.506
	No	1478	936.51			
Responsabilidad y constancia	Sí	309	716.10	173379.00	.000**	0.450
	No	1478	931.19			
Esfuerzo y superación	Sí	309	779.95	193110.00	.000**	0.276
	No	1478	917.84			
Motivación e interés	Sí	309	751.61	184352.00	.000**	0.342
	No	1478	923.77			
Gestión emocional	Sí	309	926.27	218381.00	.207	-
	No	1478	887.25			
Global Competencias	Sí	309	670.47	159280.00	.000**	0.615
	No	1478	940.73			

Una vez comentados los beneficios, resulta el momento de contrastar la presencia o no de necesidades educativas en relación a la dimensión de los obstáculos por medio de la información plasmada en la Tabla 4. En todos los ítems hay una significación estadística perfecta ($p=.000$) a favor de los padres que tienen hijos con necesidades educativas, por lo cual, se pone de manifiesto que estos son los que más obstáculos perciben a la hora de afrontar las tareas escolares con sus hijos. De forma específica, tomando en consideración el valor d de Cohen, las diferencias tienen una fuerza de asociación considerable en la generación de incomodidad y nervios ($d=.557$), el agotamiento ($d=.615$) y la puntuación global ($d=.615$), también se ha de destacar el distanciamiento y conflicto familiar ($d=.470$) y la dificultad de conciliación ($d=.472$) dado que obtienen valores cercanos al valor típico ($d=.500$).

Tabla 4. Estadísticos de contraste obstáculos producidos por las tareas escolares durante el confinamiento en función de la presencia o no de necesidades educativas especiales

Obstáculos	NEE	N	Rango promedio	U -Mann Whitney	Significación asintótica	d
Incomodidad y nervios	Sí	309	1115.86	159795.00	.000**	0.557
	No	1478	847.62			
Agotamiento	Sí	309	1135.76	153648.50	.000**	0.615
	No	1478	843.46			
Falta de conocimiento	Sí	309	984.74	200312.00	.000**	0.285
	No	1478	875.03			
Distanciamiento y conflicto familiar	Sí	309	1078.45	171356.00	.000**	0.470
	No	1478	855.44			
Dificultad conciliación	Sí	309	1078.67	171286.50	.000**	0.472
	No	1478	855.39			
Global Obstáculos	Sí	309	1149.30	149464.00	.000**	0.615
	No	1478	840.63			

Para concluir, apreciando lo mostrado en la Tabla 5, se muestran los datos de significación en función de la existencia o no de necesidades educativas en los ítems acerca de los cambios percibidos en las tareas escolares. Los padres con hijos con necesidades aprecian un mayor cambio en la diversificación de las actividades ($p=.043$), el tiempo de realización ($p=.006$), la cantidad de deberes ($p=.004$), la experimentación de malestar emocional ($p=.000$) y a nivel global ($p=.001$) que los que no tienen necesidades. Únicamente, los progenitores que no tienen hijos con necesidades encuentran una mayor atención familiar ($p=.024$) que los que cuentan con alumnos con necesidades educativas en su núcleo familiar. De todas las asociaciones encontradas, el único que se acerca al valor típico del tamaño del efecto ($d=.500$) es el ítem del incremento del malestar emocional ($d=.406$).

Tabla 5. Estadísticos de contraste cambios en las tareas escolares durante el confinamiento en función de la presencia o no de necesidades educativas especiales

Cambios	NEE	N	Rango promedio	U -Mann Whitney	Significación asintótica	d
Diversificación lugar de realización	Sí	309	944.95	212607.00	.043*	.115
	No	1478	883.35			
Aumento tiempo de realización	Sí	309	964.75	206488.00	.006**	.167
	No	1478	879.21			
Aumento cantidad de deberes	Sí	309	967.93	205507.00	.004**	.170
	No	1478	878.54			
Promoción efectos positivos	Sí	309	884.23	225332.50	.695	-
	No	1478	896.04			
Mejora de competencias	Sí	309	866.78	219938.50	.282	-
	No	1478	899.6			
Mayor malestar emocional	Sí	309	1057.88	177713.00	.000**	.406
	No	1478	859.74			
Incremento apoyo familiar	Sí	309	837.66	210942.00	.024*	.128
	No	1478	905.78			
Global Cambios	Sí	309	983.00	200850.00	.001**	.174
	No	1478	875.39			

4. Discusión y Conclusiones

La crisis ha sido un punto de inflexión para cuestionar el discurso dominante, ofreciendo oportunidades de aprendizaje y reflexión para valorar otros modelos y avanzar en la mejora de la educación escolar (Palomo *et al.*, 2022). Ahora bien, conseguir que la situación inusual e inesperada de aislamiento, como medida de choque contra la rápida expansión del coronavirus, se convierta en una oportunidad de cambio hacia

una sociedad más civilizada, justa y respetuosa con el entorno, requiere de dirigentes y líderes resilientes (Echeverri, 2020). Pero también de estudios que desvelen lo ocurrido durante la pandemia, en este caso concreto, el interés se centra en el impacto que los deberes escolares tuvieron en el conjunto del alumnado, pero especialmente para aquellos que se encuentran en riesgo de desigualdad educativa.

De forma general, el presente estudio evidencia que la percepción de las familias con alumnos matriculados en Infantil, Primaria y Secundaria respecto a las tareas académicas que se realizaron durante el confinamiento varía en función de si sus hijos presentan o no necesidades educativas especiales. Más específicamente, en lo que respecta a la organización de las tareas académicas, no se perciben diferencias significativas entre las familias con ACNEAE y el resto en lo referente a las tipologías de deberes contempladas (individuales, grupales y digitales), a pesar de que otros estudios señalaban que el aumento de deberes digitales evidenció la brecha digital y la socioeducativa vinculada a la imposibilidad de realización de este tipo de estudiantes (Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020). Por el contrario, la cantidad y dificultad de los deberes se considera significativamente mayor en el caso de las familias cuyos hijos tienen algún tipo de dificultad educativa, lo que revierte, en consonancia con Muñoz-Moreno y Lluch-Molins (2020), en el aprovechamiento de las tareas que es mayor en estudiantes que no presentan necesidades educativas.

En relación a lo expuesto, todas las dificultades contempladas en el estudio han sido percibidas por las familias con ACNEAE significativamente más elevadas que el resto de familias. De modo que las dificultades asociadas a lo emocional, como incomodidad, agotamiento, nervios y estrés coincidiendo con Bailén y Polo (2016); la falta de conocimiento, lo que llevó según Trzcińska-Król (2020), a tener que formarse autodidácticamente en las herramientas digitales empleadas por los docentes; la dificultad de conciliación para poder brindar el apoyo parental especial que requieren estos alumnos incapaces de aprender en casa por si mismos, se une a la insatisfacción con el apoyo brindado por la escuela (Álvarez *et al.*, 2023; Asbury *et al.*, 2020); así como el distanciamiento, deterioro convivencial e incremento de los conflictos familiares señalado también por Menéndez y Figares (2020), son significativamente mayores en los ACNEAE según la percepción familiar.

Como contrapartida, le conceden un rango significativamente menor al potencial de las tareas en el aprendizaje, en la actitud y hábitos de estudio, en despertar la motivación, indagación y curiosidad, así como en las relaciones con compañeros y familias, respecto a aquellas familias cuyos descendientes no presentan dificultades. Menéndez y Figares (2020) señalan el malestar emocional, ante la imposibilidad de salir, como una consecuencia que ha afectado especialmente sobre el interés en las tareas escolares. Además, la barrera comunicativa que supone las pantallas de los ordenadores merma las posibilidades de desarrollo que estos pueden obtener en el tú a tú con el docente y los propios compañeros (Ávila, 2021).

En esta misma línea, las familias cuyos menores no presentan necesidades educativas perciben que la capacidad de comprensión de las instrucciones, dominio de conocimientos, gestión del tiempo, responsabilidad y constancia, la competencia digital, así como la motivación, interés, esfuerzo y superación, han sido empleadas en mayor medida que en el caso de las familias con ACNEAE. Este tipo de alumnado ha tenido dificultades para adaptarse al manejo de las tecnologías (Menéndez y Figares, 2020; Trzcińska-Król (2020), añadiendo además nuevas dificultades o distractores para el entendimiento de las tareas puesto que la imposibilidad de simplificación de la tarea ha supuesto una traba para el dominio de conocimientos que tiene el alumnado (González, 2020).

Finalmente, se pidió a los progenitores que valoraran el cambio experimentado en las tareas académicas durante el confinamiento respecto a lo que sucedía con anterioridad a este, encontrando diferencias significativas en función de las necesidades educativas del alumnado. Concretamente, las familias de ACNEAE, percibieron una mayor cantidad de deberes, aumento del tiempo de realización, diversificación del lugar de realización de los deberes, malestar emocional y un menor apoyo a las familias respecto al resto de familias. Al respecto, Bailén y Polo (2016) reconocen que estos estudiantes se encuentran menos motivados y más agobiados porque tardan mucho en realizar las tareas académicas, afectando al clima familiar, de modo que las familias con hijos e hijas con dificultades de aprendizaje presentan un mayor desgaste emocional. En contraposición, existe un menor desgaste emocional en las familias cuyos hijos e hijas tienen un mayor rendimiento académico (Regueiro *et al.*, 2018), por lo que se puede concluir que las NEAE se asocian a mayores niveles de estrés ocasionados por el desajuste curricular de los deberes a sus posibilidades (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020).

Esta situación demanda una mayor atención y colaboración de las familias, pues otros autores han demostrado su potencial compensador de las desigualdades cuando se establecen relaciones colaborativas entre ambas instituciones, familia-centro educativo (Carr, 2013; Corchuelo *et al.*, 2019; Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020), pero los datos obtenidos en el presente estudio señalan que durante el Covid ha habido una menor atención y apoyo a las familias de ACNEAE. La mayoría de los orientadores durante la pandemia se limitaron a trasladar sus funciones habituales a la modalidad online, pero otros decidieron posponer la evaluación y seguimiento diagnóstico, reflexionando y cuestionando el modelo dominante e introduciendo otras funciones como la atención a los docentes y a las familias (Palomo *et al.*, 2022). En definitiva, pudieron apoyar a los estudiantes con discapacidades de una manera nueva, personalizada, empática y más atenta, aunque en general haya habido un empeoramiento de la inclusión escolar y un menor contacto con las familias (Colombo y Santagati, 2022).

Este estudio tiene limitaciones como el hecho de tratarse de una muestra obtenida digitalmente mediante efecto de bola de nieve a través de centros educativos y redes sociales, así como la desproporcionalidad de la misma por comunidades, lo que dificulta los análisis comparativos por región. Por otra parte, el centrarse exclusivamente en la percepción de las familias no permite recoger las voces de otros colectivos, por

ejemplo, de los profesionales de la orientación, favoreciendo análisis más enriquecedores y contrastados de lo acontecido realmente. Aunque la colaboración entre docentes y familias está recomendada internacionalmente para todo tipo de alumnado, un leve vistazo por la literatura evidencia que los intereses y las formas de proceder educativamente son diferentes. De ahí que se emplaza este estudio para el futuro, aunque sea fuera del marco de la crisis pandémica.

4.1. Orientaciones pedagógicas a considerar en la renovación pedagógica de los deberes escolares

La pandemia, concretamente el confinamiento, constató algo que todos conocíamos, la inoperancia del modelo, aunque como afirma Lorenzo-Torrecillas *et al.* (2016) no existe unanimidad, pues para unos es una práctica positiva, que afianza aprendizajes y refuerza la unión familia-escuela, mientras que para otros atenta contra la equidad educativa y se asocia al castigo. Evitando una visión apocalíptica de los deberes escolares, pues se trata de un recurso que potencia el desarrollo y mejora el rendimiento académico, además de otros aprendizajes competenciales, coincidimos con Carr (2013) cuando afirma que deben ser diseñados e implementados adecuadamente en aulas inclusivas, lo que exige previamente una mayor cualificación inicial y continua de los docentes para que sepan implementar buenas prácticas sobre los deberes escolares.

Los aspectos organizativos de los deberes escolares requieren un cambio cualitativo que trasciende la cantidad, dificultad y frecuencia de las diferentes tipologías de deberes (individuales, grupales o digitales), si realmente quieren convertirse en una oportunidad para el desarrollo de aquellos estudiantes que por diversas circunstancias se encuentran más alejados del sistema escolar. Atendiendo a los resultados obtenidos, se ofrecen propuestas pedagógicas que sirvan de orientación y punto de reflexión a los docentes para acabar con la imagen tediosa de los deberes, tanto para los estudiantes como para las familias.

Favorecer los procesos de flexibilidad curricular. El encorsetamiento y dependencia excesiva a lo dictaminado en un currículo saturado de contenidos deja poco margen a la creatividad, innovación y ajuste a las necesidades educativas especiales de aquellos que presentan otros ritmos de aprendizaje. De ahí que los docentes se sienten prisioneros de la rigidez de contenidos, incrementando las tareas académicas para casa con la finalidad de reforzar el aprendizaje, la mayoría de las veces tratado superficialmente en el aula. En palabras de Kohn (2013) el aprendizaje se ha vuelto lento y farragoso por la saturación de datos. Las tareas deberían tener como lugar prioritario el aula, no el hogar.

Buscar el cambio de denominación, empleando términos que resulten más motivadores, despierten el interés e inviten al alumnado a su realización, puede ser un buen punto de partida. Por ejemplo, tal y como sugieren Bailén y Polo (2016) podría utilizarse la expresión “reto” o “reto compartido” para referirse a los deberes escolares. De este modo, se descarga de la obligatoriedad inicial impuesta por el docente e incita a su elección voluntaria y personal, despertando a su vez el sentimiento de pertenencia y el compromiso educativo.

Incluir la innovación y creatividad en el diseño de tareas como la gamificación, simulación, experiential-manipulativos, interdisciplinares, etc., buscando la eficacia y rentabilidad de las mismas en función del aprendizaje conseguido, del tiempo invertido y su aprovechamiento para el desarrollo de múltiples competencias, del desgaste emocional que conllevan, etc. Algunos autores consideran que diseñar los deberes en base al sistema de regulación competencial ayuda a salvar la brecha curricular de estos en los ACNEAE (Bailén y Polo, 2016). Otros afirman que introducir la gamificación en las tareas académicas les resulta motivador, relaja las tensiones familiares y disminuye las actitudes negativas (Varela *et al.*, 2021).

Compartir los propósitos y resultados de la tarea académica. Proporcionar al alumnado la finalidad o el para qué de la tarea a realizar despierta el interés por la misma, del mismo modo que recibir feedback por parte de los docentes y familias afecta significativamente en la motivación de los alumnos hacia los deberes (Valle *et al.*, 2021). Además, siguiendo a Pan *et al.* (2013) deberían atenderse a otros aspectos del proceso de realización de los deberes más allá de la cantidad del tiempo invertido, como, por ejemplo, frecuencia, tasa de cumplimentación, tipo de tareas desarrolladas, etc.

Adoptar un enfoque comunitario. Las familias no son intrusas, ni inspectoras de educación, al contrario, son corresponsables y colaboradoras en la educación del niño. Constituyen el eslabón que podría asegurar un proceso educativo de calidad (Menéndez y Figares, 2020), aumentando la probabilidad de que los estudiantes se comprometan con las tareas académicas (Corchuelo *et al.*, 2019). Por ello, los educadores deberían crear una atmósfera en sus escuelas donde los maestros, los padres y los estudiantes trabajen juntos como socios (Carr, 2013), rompiendo con la posición activa y decisoria de la escuela que potencia el rol pasivo en las familias implantado, principalmente, en las vías formales de participación (Bellido, 2021).

Formar a las familias sobre los criterios pedagógicos a considerar para el adecuado acompañamiento educativo desde el hogar, siendo conscientes que éstos evolucionan conforme el niño transita por el sistema escolar, y que ayudar no es suplantar. La familia debe fomentar el aprendizaje, enseñar a gestionar eficaz y provechosamente el tiempo y resolver problemas autónomamente (Moè *et al.*, 2018). En el caso de los ACNEAE resulta esencial incrementar la autoconfianza en las familias, fomentando expectativas de éxito que ayuden a romper con el temor de que sus descendientes repitan los patrones de fracaso escolar que los acompañan (Bazán-Ramírez *et al.*, 2022).

Promover “un cambio de políticas desde la administración y para una mejora en la intervención de los propios EOEP” (Palomo *et al.*, 2022, p.57) hacia un modelo más inclusivo, colaborativo, renovador de los enfoques de aprendizaje apostando por aquellos que sean diversificables, ya que enriquecen a todo el

alumnado, además de ofrecer mayores oportunidades inclusivas para los ACNEAE. De hecho, el valor de la colaboración, coherente con el proceso educativo, constituye una estrategia para el desarrollo personal, colectivo e institucional, evitando que se sientan solos y abandonados por el sistema educativo (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020).

A modo de cierre, se puede concluir en base a todo lo expuesto que las circunstancias transcurridas durante la pandemia, significativamente durante el confinamiento, quizás debido a las circunstancias de emergencia, a la urgencia de la virtualización educativa, la falta de dispositivos, de preparación y tradición hacia este modelo, al volumen de estudiantes por curso, y la diversidad-heterogeneidad de estos, incluso el desconocimiento de los contextos familiares, contribuyeron a que los efectos negativos tuvieran un impacto diferenciado en función de las desigualdades y necesidades de los alumnos. Estas controversias de los deberes en estos colectivos, evidenciadas en la excepcionalidad de la pandemia, continúan en el presente, ya que la educación mediada por las TIC se ha mantenido con el valor protagónico que adquirieron (Ávila, 2021) y la inclusión es compleja y multifactorial, dependiendo de aspectos organizativos, pero también actitudinales (García-Barrera, 2023). De ahí que, el cambio educativo sobre los deberes escolares, de forma general, pero sobre todo en los ACNEAE, no puede esperar a que vivamos otra pandemia, priorizando como señala Carmona (2021) las funciones formativas a las escolares.

5. Referencias bibliográficas

Álvarez, J. S., Hernández, M. A., y Belmonte, M. L. (2023). Percepción de las familias sobre los obstáculos y dificultades del ocio familiar durante el confinamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 167-180. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.42.11

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

Ávila, E. (2021). Conferencia: Impacto de la pandemia por la COVID-19 en los educandos con necesidades educativas: reflexiones desde la Educación a Distancia: Conference. Impact of the COVID-19 pandemic on students. Reflections from distance education. *Educación Superior*, 32, 129-138. <https://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/273/250>

Bailén, E., y Polo, I. (2016). Deberes escolares: el reflejo de un sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-36. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.543>

Bellido, J. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 76-91. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.3074>

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>

Carmona-Sáez, P., Parra-Martínez, J., y Gomariz-Vicente, V. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49-69. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.386551>

Carr, N. S. (2013). Increasing the effectiveness of homework for all learners in the inclusive classroom. *School Community Journal*, 23(1), 169-182. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1004337>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Second Edition*. Hillsdale.

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

Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c60ac608-1cc3-49fc-9605-ad20f35b0627/estudioparticipacion.pdf>

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

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Sage.

Díez-Gutiérrez, E. J., y Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>

Echeverri, D. (2020). Entre guerras y pandemias ¿volveremos a ser los mismos? ¿Hay duda de la resiliencia de la humanidad? *Revista Colombiana de Cardiología*, 27(2), 73-76. <https://doi.org/10.1016/j.rccar.2020.04.003>

Espinoza, C., y Martella, D. (2022). Funciones cognitivas y salud mental en personas mayores durante la pandemia por COVID-19, factores de riesgo y factores protectores: una revisión sistemática cualitativa. *Revista médica de Chile*, 150(6), 802-820. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872022000600802>

García-Barrera, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>

González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>

Guzmán-Brand, V. (2022). Efectos del síndrome post COVID-19 en la salud mental en niños y adolescentes. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(2), 7-16. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.02.001>

Hernández-Prados, M. Á., y Álvarez-Muñoz, J.S. (2021). Familia-escuela-COVID19. Una triada emergente. En M. Á. Hernández-Prados y M.L. Belmonte, (Coord.) *La nueva normalidad educativa, Educando en tiempos de pandemia* (pp. 26-38). Dykinson

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

Jiménez, J. C. (2020). Polémicas educativas en confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12084>

Kohn, A. (2013). *El mito de los deberes: ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Kaleida

Lorenzo-Torrecillas, J. J., Aguilar-Parra, J. M., Fernández Campoy, J.M. y Alcaraz-Ibáñez, M. (2016). Deberes escolares: ventajas e inconvenientes: El eterno debate de las tareas para casa. En AA.VV. (comp.) *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar. Volumen II* (pp. 109-115). Editorial ASUNIVEP.

Martínez-Virto, L., y Azcona-Martínez, A. (2020). Escuela Post-Covid: La oportunidad de repensar la educación en clave inclusiva. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12401>

Menéndez, D., y Figares, J. L. (2020). Retos educativos durante el Confinamiento: La experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Internaciones de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12229>

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://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020_9_3

Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimientos académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4401103.pdf>

Palomo, R., Simón, C., y Echeita, G. (2022). La orientación de infantil y primaria en el escenario de cierre de las escuelas por COVID19. Un estudio cualitativo en el contexto de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 44-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33755>

Regueiro, B., Suárez, N., Estévez, I., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Valle, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 92-98. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.160>

Trzcińska-Król, M. (2020). Students with special educational needs in distance learning during the COVID-19 pandemic-parents' opinions. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*, 29(1), 173-191. <https://doi.org/10.14746/ikps.2020.29.08>

Valle, A., Rodríguez-Prado, P., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., y Rodríguez, S. (2021). Un estudio comparativo de los deberes escolares en el alumnado extranjero y no extranjero. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 53-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200053>

Varela, A., Fraguela-Vale, R., y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *ESE: Estudios sobre educación.*, 41, 1-13. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>