

Estudio diferencial del rol familiar en la educación a distancia en confinamiento debido al COVID-19

Differential Study of the Role of Family in Distance Education in the COVID-19 Lockdown

Purificación Sánchez-Delgado (*) <https://orcid.org/0000-0003-4443-8904>

Margarita Bakieva-Karimova (*) <https://orcid.org/0000-0002-2716-0755>

Carlos Sancho-Álvarez (*) <https://orcid.org/0000-0001-9489-2502>

Jesús Miguel Jornet-Meliá (*) <https://orcid.org/0000-0001-6905-497X>

(*) Universitat de València, España

(Recibido: 1 de agosto de 2021; Aceptado para su publicación: 24 de enero de 2022)

Cómo citar: Sánchez-Delgado, P., Bakieva-Karimova, M., Sancho-Álvarez, C. y Jornet-Meliá, J. M. (2022). Estudio diferencial del rol familiar en la educación a distancia en confinamiento debido al COVID-19. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e16, 1-18. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e16.5411>

Resumen

Se presenta un estudio diferencial sobre el funcionamiento educativo familiar durante el confinamiento motivado por el COVID-19 (primavera de 2020) en la Comunidad Valenciana (España). Se trabajó con indicadores compuestos a partir de las respuestas recolectadas en una encuesta dirigida a familias que permiten describir sus dificultades (identificadas como “brechas”) para llevar a cabo la Escuela en casa. Asimismo, se consideraron indicadores clásicos representativos del nivel socioeconómico y cultural de las familias. Teniendo en cuenta las características de las distribuciones se analizaron los resultados mediante pruebas no-paramétricas (ji-cuadrado, U-Mann-Whitney y H-Kruskal Wallis). A partir de los hallazgos obtenidos se aconseja profundizar en la identificación y definición de indicadores compuestos que sean válidos para describir las condiciones contextuales de la familia como escenario educativo, con el fin de poder utilizarlos como variables covariadas del nivel socioeconómico y cultural de las familias cuando se realizan estudios de factores asociados al rendimiento.

Palabras clave: educación a distancia, familia, confinamiento, nivel socioeconómico, pandemia, COVID-19

Abstract

This paper presents a differential study on the way education was delivered within families during the COVID-19 lockdown (spring 2020) in the Valencian Community (Spain). Composite indicators based on responses to a survey for families were used to describe their difficulties (identified as “gaps”) in home-schooling. We also considered traditional indicators of family socioeconomic and cultural level. Taking into account the characteristics of the distributions, we analyzed the results using nonparametric tests (chi-square, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H). Our findings advocate more work to further identify and define valid composite indicators to describe the contexts in which families operate as an educational setting, in order to use them as covariate variables for family socioeconomic and cultural level in research on factors associated with performance.

Keywords: distance education, family, lockdown, socioeconomic level, pandemics, COVID-19

I. Introducción

Durante el confinamiento consecuencia del estado de alarma (Real Decreto 463/2020), en España la vida cotidiana cambió por completo del 14 de marzo al 21 de junio del 2020, pues nadie podía salir de su hogar, excepto quienes fueron declarados trabajadores esenciales. Las familias debieron hacerse cargo de la situación educativa de sus hijos en el hogar apoyando lo que pudieran realizar a distancia los docentes, con los medios que tuvieran unos y otros (Hortigüela-Alcalá et al., 2020; Vicente-Fernández et. al, 2020).

En ese período se realiza el estudio denominado la Escuela en Casa (EEC), cuya finalidad es analizar las situaciones educativas que se creaban en ese contexto y el posible impacto en el desempeño del alumnado, aunque por indicación del Ministerio de Educación esa etapa no debía considerarse para evaluar al alumnado, debiendo basar la calificación del curso en lo realizado antes del confinamiento. Por ello, no se incluyen en esta investigación medidas de logro del alumnado.

Desde la aparición del informe de Coleman et al. (1966), la identificación del nivel socioeconómico de las familias se ha identificado como el factor que mayor relación presenta con el rendimiento escolar. Posteriormente, se incluyó junto al cultural, con lo que su valor explicativo/predictivo del logro del alumnado mejoraba de manera sustancial. En la actualidad, la mayor parte de los estudios referidos a factores asociados al logro escolar incluyen un indicador de nivel socioeconómico y cultural (NSEC).

El valor de la escuela como institución en la que se organiza y desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido estudiado desde diversos enfoques, superando la visión inicial derivada de los resultados del Informe Coleman y, sobre el que se apoyaron algunos políticos para reafirmar sus argumentos para disminuir la financiación de la educación pública. Los resultados planteaban que la aportación de la escuela no podía contrarrestar la influencia del origen familiar, por lo que el logro educativo dependía mayoritariamente de las características familiares. Los estudios posteriores respecto a los factores de eficacia escolar (a modo de ilustración ver Murillo, 2007), demuestran la falacia a la que conducía esa lectura simplista e interesada del Informe Coleman.

Una perspectiva de gran interés fue la que aportaron, entre otros, Entwisle et al. (1997) o Alexander et al. (2001), y que analiza Martínez (2019). Pretendía responder a la pregunta: ¿qué ocurre si la escuela desaparece? Para dar respuesta a tal cuestión en los estudios se evaluaron los niveles de desempeño del alumnado al concluir un curso y cuál era el nivel que mostraban tras las vacaciones, comparando el efecto observado en colectivos de diferente NSEC. Estos estudios demostraban que mientras que los de NSEC alto o medio-alto mantenían, e incluso en algunos casos mejoraban, sus niveles de desempeño, los de NSEC bajo mostraban una pérdida significativa. Se evidenció que la escuela compensaba, aunque fuera de modo parcial, las dificultades de los colectivos más vulnerables. Así, si la escuela desaparecía, el mayor perjuicio se daría en los colectivos más desfavorecidos. El Informe Coleman no reflejaba de forma adecuada ese valor compensatorio, como tampoco lo hacen los diversos estudios que se realizan a partir de evaluaciones a gran escala en la actualidad (Jornet, 2014), aunque si nos centramos en los análisis diferenciales de variabilidad intra e inter escuelas, alguna duda se despeja acerca de la aportación de la escuela en cuanto a las aportaciones a la equidad de los sistemas educativos.

Durante el confinamiento, considerando el rol que deberían desempeñar las familias (de apoyo a las escuelas), se presentaba una situación inédita: de pronto, sin ningún tipo de planificación para organizar la actuación de los docentes a distancia, la escuela deja de funcionar y debe asumirse el rol de acompañamiento desde los hogares. El papel de los docentes dependerá de sus competencias y recursos para afrontar la educación en línea o a distancia por cualquier otro medio y, en el caso de las familias, concurrirán diferentes factores: ya no se trata sólo del NSEC, sino de sus posibilidades de atender a sus hijos en la educación durante el confinamiento. Además de las diferencias familiares en cuanto a competencias personales y recursos en el hogar, se había identificado a personas que realizaban trabajos esenciales (sanitarios, distribución/venta de alimentos –no hostelería-, limpieza/higiene de los espacios sociales, transportes...) y que, en consecuencia, sería complicado que pudieran acompañar a sus hijos en la EEC. Es decir, la diversidad era tan grande que podría estudiarse si había factores estructurales y funcionales en las familias que podían impactar favorable o desfavorablemente en el aprovechamiento

educativo desde el hogar (Cifuentes-Faura, 2020; Muñoz y Lluch, 2020).

Los estudios que venimos realizando desde entonces están dirigidos a identificar factores familiares – también docentes y la interacción de ambos- que puedan ayudarnos a orientar la investigación acerca del logro educativo, complementaria a la visión tradicional acerca del valor del NSEC como predictor familiar prioritario del desempeño.

Hasta el momento hemos publicado el informe global del estudio, de carácter descriptivo (Jornet et al. 2020), un primer análisis secundario referido a las ecologías de aprendizaje (González-Sanmamed et al., 2017, 2019) desarrolladas por parte del profesorado para afrontar la EEC (González-Such et al., 2021) y está en revisión un estudio global sobre perfiles de las dificultades (brechas) identificadas en ambos colectivos relativas a las características globales de familias y docentes. Asimismo, en colaboración con investigadoras de otros países se está replicando en parte el estudio EEC, para disponer de informaciones más completas a nivel internacional (Cisneros-Cohernur et al., 2021; Gallegos-Fernández et al., 2021). También, estamos realizando estudios cualitativos con grupos focales para analizar la situación de las familias más desfavorecidas que quedaron fuera del estudio de encuesta (Jornet et al., 2020).

II. Método

Es un estudio exploratorio de encuesta, en el que se integran las informaciones recolectadas acerca de las percepciones y opiniones de profesorado y familias. El estudio se realizó en España, si bien la mayor cantidad de respuestas corresponden a la Comunidad Valenciana (CV). Por ello, este artículo se centra en datos pertenecientes a las familias de esta Comunidad.

La finalidad de este estudio se puede resumir en la siguiente pregunta de investigación: ¿qué tipo de situaciones diferenciales se daban en las familias para poder atender a sus hijos en su desarrollo escolar durante la etapa de confinamiento?

El objetivo principal del estudio es analizar el valor diferencial de las condiciones familiares para realizar la atención educativa durante su confinamiento en el hogar.

Como objetivos específicos se planteó analizar el impacto diferencial de las condiciones de vida de las familias, medidas a través de Indicadores Compuestos¹ (ICs, en lo sucesivo) que actúan como variables independientes, respecto a otras, dependientes, como el trabajo remunerado según el nivel educativo familiar, el número de hijos escolarizados en los niveles objeto de estudio, el tipo de centro al que llevan a sus hijos, la profesión de las personas encuestadas y la valoración que realizan las familias acerca del funcionamiento global de la EEC. No obstante, tal como se puede seguir en los resultados, algunas de las dependientes pasan a ser tomadas como independientes (tomándolas como referencia) para profundizar en la comprensión de otras dependientes que pueden estar asociadas a ellas. Aunque el estudio se enfocó desde una perspectiva de métodos mixtos (Sánchez-Gómez et al., 2018) en este caso se comunican sólo resultados cuantitativos.

La recolección de información se basó en una estrategia de muestreo en bola de nieve (Goodman, 1961); al utilizar este tipo de muestreo no es posible asegurar más que la representatividad del número de casos global de la muestra respecto al de la población, no pudiéndose afirmar la representatividad de la muestra en cuanto a la aleatoriedad y estratificación.²

Se distribuyeron dos cuestionarios por internet, uno dirigido a docentes y otro a familias. En este artículo nos centramos en la información de familias. En este cuestionario se incluyeron 25 preguntas sobre la

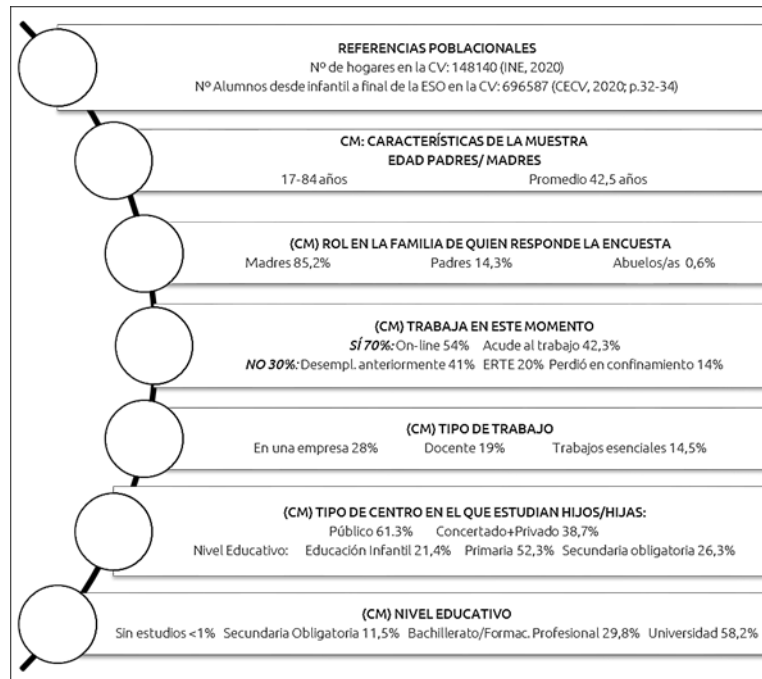
¹ Que representaban dificultades u obstáculos (que identificamos genéricamente como brechas) para afrontar la EEC.

² Dado el confinamiento, no podíamos aspirar a otro tipo de recogida de información. Éramos conscientes de que a través de *encuesta en línea* no llegaríamos a recoger información acerca de las familias más desfavorecidas, pues serían las que no tendrían acceso a medios informáticos en el hogar o les faltaría la formación suficiente para realizar el acompañamiento educativo a sus hijos a través de estos medios.

situación familiar general y 13 sobre la situación específica para cada hijo, pudiéndose responder este segundo apartado para un máximo de tres hijos (Jornet et al., 2020). Se utilizó Lime Survey³, con formatos de difusión a través de ordenador, tableta y teléfono celular.

En la Figura 1 se presenta la síntesis de datos y resultados relativos a las características muestrales de los encuestados en la CV (2905 familias que informan sobre 4197 estudiantes). La muestra de familias es estadísticamente representativa (nivel de significación del 99%, intervalo de confianza <3%). También es representativa la de alumnado (nivel de significación del 99%, con un intervalo de confianza $\leq 2\%$).

Figura 1. Características básicas de la muestra de familias encuestadas en la CV

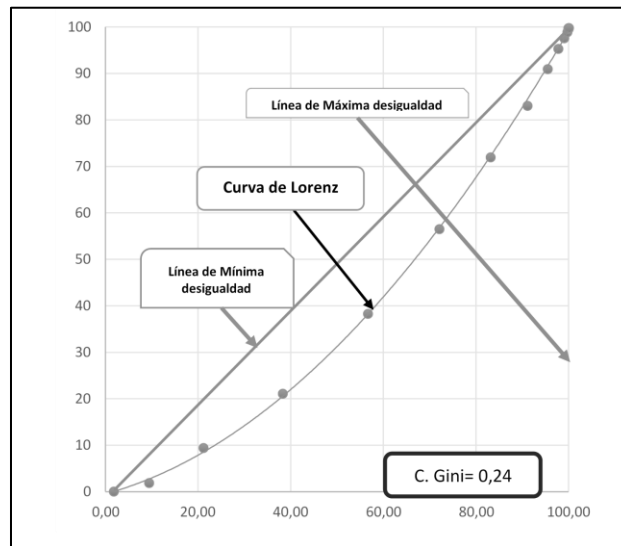


Notas: INE = Instituto Nacional de Estadística; CV = Comunidad Valenciana (España);
ERTE = Expedientes de Regulación Temporal de Empleo.
Fuente: adaptado de Jornet et al. (2020).

Para conocer mejor las características de la muestra se utilizaron ICs que se derivaron de las preguntas de la encuesta a familias, generando un indicador global de condiciones de vida (IC5) durante la pandemia, que se analizó mediante el coeficiente de Gini (Ceriani y Verme, 2012). A partir de él se pudo observar que la muestra familiar corresponde a colectivos representativos de niveles medio-bajos a medio-altos de la CV, siendo muy homogénea (Gini = 0.235) (ver Figura 2).

³ The LimeSurvey Project Team, General Public License, versión 2017. <https://www.limesurvey.org/es/>

Figura 2. Representación gráfica de la curva de Lorenz en el grupo de CV

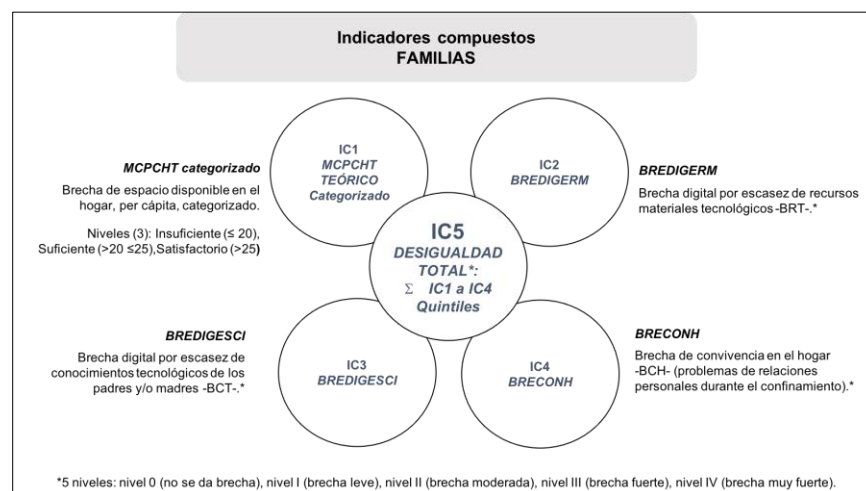


Notas: CV = Comunidad Valenciana, C. Gini = coeficiente de desigualdad de Gini (Ceriani y Verme, 2012).
Fuente: adaptado de Jornet et al. (2020).

Los ICs representan condiciones de vida durante la pandemia identificando situaciones y dificultades que identificamos como brechas de calidad de vida. Son resultados de sumatorios de respuestas a diversos ítems. En Jornet et al. (2020) se dispone de la información específica de las preguntas que se incluyeron en cada IC. En la Figura 3 se presenta la descripción. En total se trabajó con cuatro ICs parciales y uno total. Los dos primeros reflejan condiciones estructurales de la vivienda (IC1) y recursos TIC disponibles (IC2); los dos siguientes: conocimiento de TIC por parte de la familia (IC3) y relaciones de convivencia creadas en esa situación prolongada de confinamiento (IC4); el IC5 representa la desigualdad total y es resultado del sumatorio de todos los indicadores: IC1 a IC4. El IC5 fue normalizado y estratificado en quintiles, de forma que el quintil 1 representa el menor nivel de problemas en las condiciones de vida en el confinamiento para poder atender la EEC.

Se exploraron las características de las distribuciones y los contrastes de hipótesis se realizaron a partir de pruebas no-paramétricas: ji-cuadrado, U-Mann-Whitney y H-Kruskal-Wallis.

Figura 3. Síntesis de ICs (brechas) que representan la situación familiar durante el confinamiento

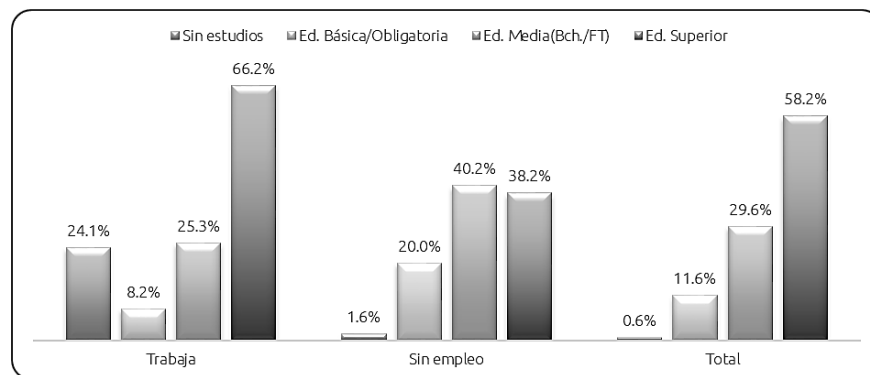


Fuente: adaptado de Jornet et al. (2020).

III. Resultados

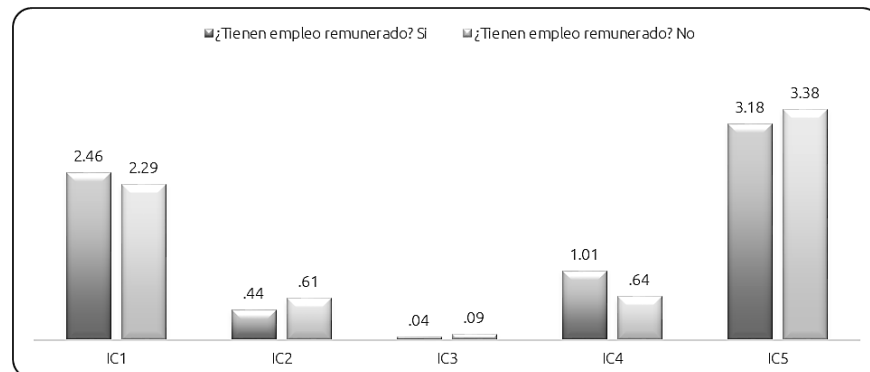
En la muestra, el 70% de las personas realizan trabajo remunerado durante el confinamiento. Mediante χ^2 se observan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.001$) entre nivel de estudios y situación laboral (Figura 4). Son más frecuentes las personas con estudios superiores (66.2%) entre los que están trabajando, aunque también es mayor el porcentaje de personas sin estudios (24.1%) en este grupo en comparación con los que están sin empleo.

Figura 4. Porcentaje de encuestados (según sus niveles educativos) en función de tener empleo en el confinamiento



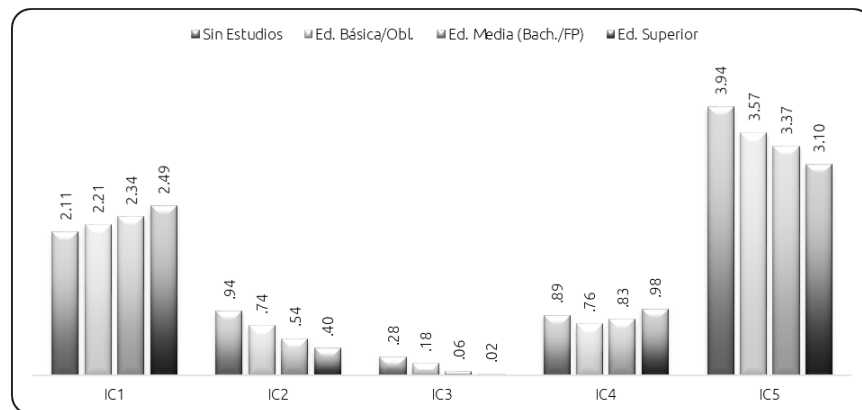
La prueba U muestra diferencias significativas ($p \leq 0.001$) entre quienes tienen trabajo y los no empleados, entre los ICs: los que trabajan tienen más dificultades en IC1 e IC4 y, menos en las IC2, IC3 e IC5 (Figura 5).

Figura 5. Promedio de brecha en condiciones de vida durante la pandemia entre quienes tenían o no trabajo remunerado



Respecto al nivel de estudios realizados, mediante la prueba H se observa que en todos los casos se dan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.001$) (ver Figura 6). Las familias sin estudios presentan un nivel menor de dificultades en IC1. En IC2, 3 y 5, la relación presenta siempre la misma tendencia: los que mayor nivel de dificultades presentan son los que carecen de estudios y las dificultades disminuyen de forma progresiva al incrementarse el nivel de estudios. En IC4 los grupos se ordenan de mayor a menor dificultad del siguiente modo: estudios superiores, sin estudios, estudios medios y estudios básicos.

Figura 6. Promedio de brecha en condiciones de vida durante la pandemia según el nivel de estudios



Por otra parte, mediante la prueba H se observan niveles diferenciales de dificultades entre los grupos según su nivel de estudios dentro de los colectivos establecidos en función de si trabajan de manera remunerada o no. Sus perfiles de ICs son muy similares, aunque presentan diferencias en cuanto a los niveles (Tabla 1). La correlación intraclase entre los perfiles de ambos grupos es de 0.996 (medidas promedio) y de 0.973 (medidas individuales, no tiene en cuenta la interacción). Todas las correlaciones bivariadas entre los grupos superan ampliamente 0.9 (Tabla 2).

Tabla 1. Promedios en cada brecha de los grupos según su nivel de estudios y si trabajan o no de forma remunerada

Brechas	Trabajan de forma remunerada				No tienen trabajo remunerado			
	Sin estudios	Ed. Básica	Ed. Media (Sup.)	Ed. Superior	Sin Estudios	Ed. Básica	Ed. Media (Sup.)	Ed. Superior
IC1	2.20	2.18	2.39	2.52	2.08	2.25	2.26	2.34
IC2	.80	.72	.48	.39	1.00	.76	.65	.48
IC3	.00	.16	.06	.02	.38	.20	.07	.03
IC4	1.00	1.00	.95	1.04	.85	.52	.62	.71
IC5	4.40	3.65	3.30	3.07	3.77	3.48	3.47	3.23

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre los perfiles de brechas de los grupos de niveles educativos establecidos por trabajo

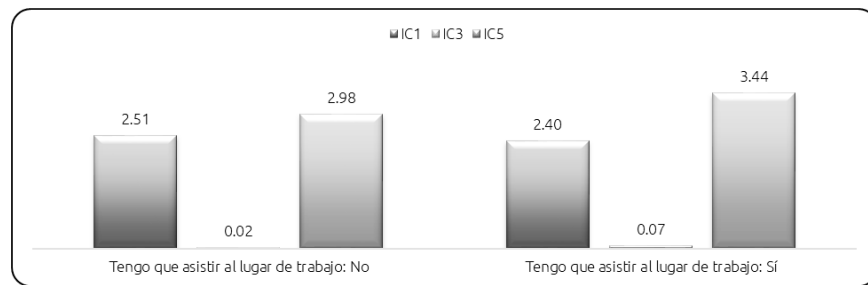
	NT-Sin Estudios	NT-Ed. Básica	NT-Ed. Media	NT-Ed. Superior
T-Sin Estudios	.995	.979	.983	.970
T-Ed. Básica	.991	.986	.993	.988
T-Ed. Media	.964	.978	.989	.998
T-Ed. Superior	.931	.955	.970	.989

Nota: T = Trabaja / NT = No trabaja.

No obstante, respecto a la ocupación se daban situaciones diferentes observables durante el confinamiento: a) trabajo presencial, b) teletrabajo desde el hogar con un horario igual o similar al habitual, c) teletrabajo realizando más horas de las habituales, d) teletrabajo realizando menos horas de las habituales, y e) trabajo cuidando de la familia y el hogar (no realiza trabajo remunerado fuera del hogar).

El contraste entre grupos que deben asistir o no de manera presencial a un lugar de trabajo revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de brechas para IC1, IC3 e IC5 ($p \leq 0.001$, en todos ellos) (ver Figura 7). En el IC1 se puede observar que las personas que no asisten al trabajo presentan mayores dificultades que los que deben asistir al trabajo. Al contrario, para IC3: las mayores dificultades las tiene el grupo que debe acudir al trabajo. Asimismo, en el IC5, brecha total, podemos destacar que las personas que realizan trabajo presencial presentan mayores dificultades que los que trabajan desde su hogar.

Figura 7. Medias de brecha en función de realizar o no trabajo presencial

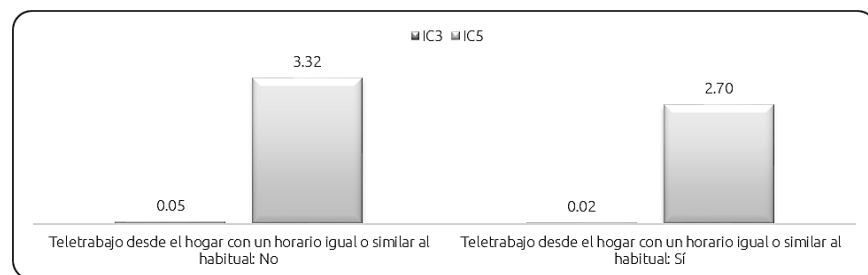


El contraste entre grupos de personas que están trabajando desde el hogar, mediante teletrabajo, con un horario similar al habitual o no, revela diferencias estadísticamente significativas para IC3 ($p \leq 0.007$) e IC5 ($p \leq 0.001$).

La dedicación horaria al teletrabajo desde el hogar también mostró diferencias en algunos casos:

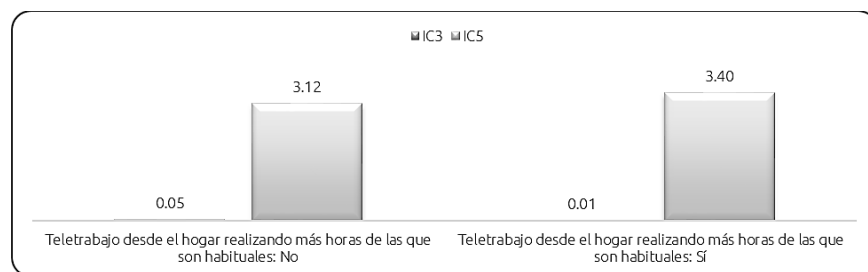
Teletrabajo con horario similar al habitual vs. diferente (Figura 8): IC3 ($p \leq 0.007$) e IC5 ($p \leq 0.001$). En el IC3 la brecha en general para ambos grupos es muy pequeña, aunque para el grupo que no está teletrabajando con el horario similar al habitual los valores son ligeramente más altos. En el IC5 los que realizan horario similar al presencial tienen menos dificultades.

Figura 8. Promedio de brecha en función de estar teletrabajando con un horario similar al presencial



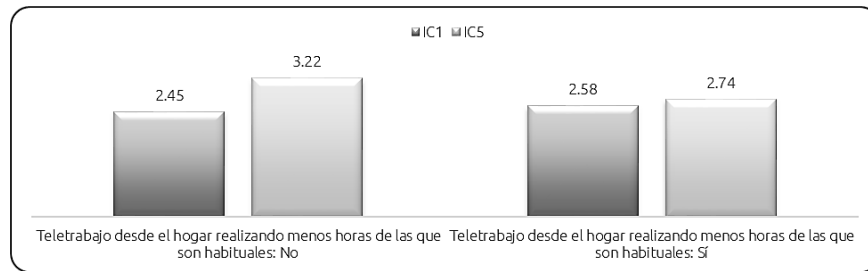
Teletrabajo con horario similar al habitual vs. más horas (Figura 9): más dificultades en IC3 ($p \leq 0.001$) los que dedican menos horas. Más dificultades en IC5 ($p \leq 0.001$) los que realizan más horas.

Figura 9. Promedio de brecha en función de estar teletrabajando considerando las horas dedicadas a teletrabajo



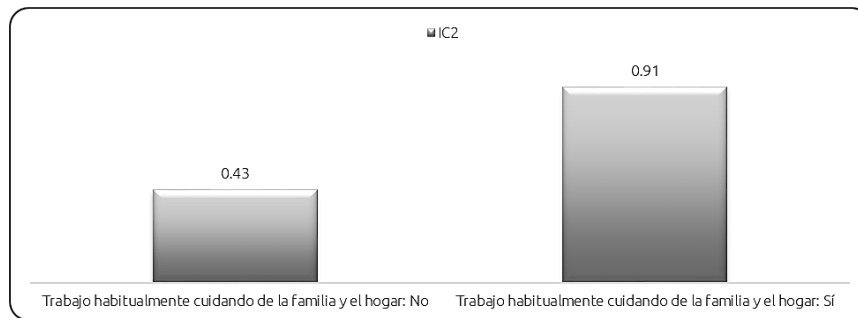
Teletrabajo con horario similar al habitual vs. menos horas (Figura 10): en el IC1 mayor brecha en el grupo que hace más horas teletrabajando ($p \leq 0.015$) y en el IC5 la situación es contraria: la brecha mayor corresponde al grupo que declara no hacer más horas teletrabajando ($p \leq 0.001$).

Figura 10. Promedio de brecha en función de estar teletrabajando menos horas de las habituales, o no, para el grupo que está trabajando



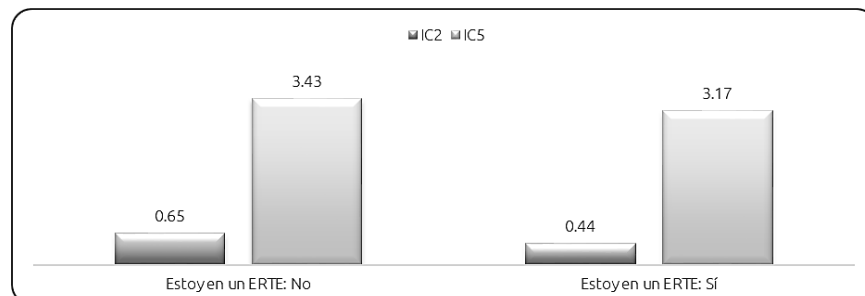
También se ha realizado el contraste para grupos de personas que están trabajando de forma habitual cuidando de la familia y el hogar o no, se observan diferencias significativas para IC2 ($p \leq 0.015$): tienen más dificultades en IC2 quienes realizan labores de hogar habitualmente.

Figura 11. Promedio de brecha en función de estar trabajando habitualmente cuidando de la familia y el hogar, o no, para el grupo que está trabajando



También se ha realizado el análisis para personas en diferentes situaciones de desempleo. No se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los valores de los indicadores de brechas para las variables dicotómicas “estoy en paro desde hace tiempo”, “estoy en paro desde la declaración del estado de emergencia”, pero sí para la variable “estoy en paro temporalmente mediante un ERTE⁴”. En este último caso se constatan diferencias significativas para los indicadores de brechas IC2 ($p \leq 0.017$) e IC5 ($p \leq 0.021$) (Figura 12): tienen menos dificultades las personas que están en ERTE.

Figura 12: Promedio de brecha en función de la variable “estoy en paro temporalmente mediante un ERTE” para el grupo sin empleo

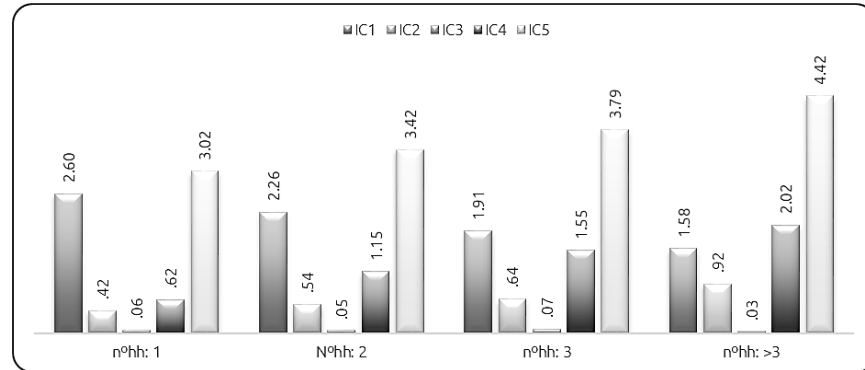


Para analizar la influencia del número de hijos, tomamos como base las respuestas dadas en función de cada hijo, por lo que el N de referencia es 4299. La distribución del número de hijos escolarizados en los

⁴ ERTE: Expediente de regulación temporal de empleo, implicaba apoyo financiero a las empresas para que mantuviera en situación de empleo, aunque con menor salario, a sus empleados, durante ese periodo.

niveles objeto de estudio en la muestra total de la CV son los siguientes: 34.2% (1 hijo), 56.1% (2 hijos), 8.4% (3 hijos) y 1.4% (más de 3 hijos). A partir de la prueba H se observa que existen diferencias significativas entre estos grupos en todos los ICs (1, 2, 4 y 5), ($p \leq 0.001$), salvo en el IC3 ($p = 0.0867$). Las tendencias de las diferencias pueden observarse en la Figura 13.

Figura 13. Niveles medios de IC en función del número de hijos escolarizados en los niveles objeto de estudio



El IC1 disminuye según aumenta el número de hijos y en el IC2 se incrementan los problemas a la vez que aumenta el número de hijos, al igual que ocurre en el IC5.

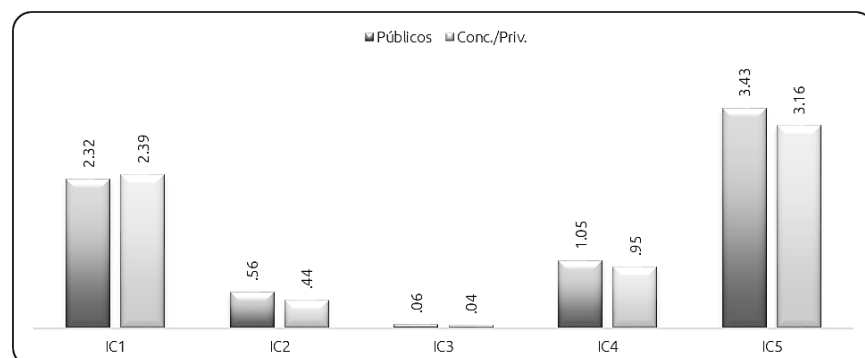
Asimismo, hemos analizado si existen diferencias entre el número de hijos escolarizados y las variables: el nivel de estudios y si trabajan o no en el momento de confinamiento.

En cuanto a la relación entre el nivel de estudios de los padres y el número de hijos, mediante la prueba H se comprueban diferencias significativas ($p \leq 0.001$): sin estudios el (promedio de hijos = 1.88), estudios básicos/obligatorios (1.73), educación media-superior -Bachillerato o Formación Profesional/Técnica (1.72) y estudios superiores (1.80).

Respecto a si están trabajando de forma remunerada o no durante la pandemia y su relación con el número de hijos escolarizados en los niveles objeto de estudio, mediante la prueba U no se registran diferencias estadísticamente significativas ($p = 0.219$).

Respecto al tipo de centro en el que estudian, en el conjunto de la muestra el 61.6% del alumnado sobre el que informan las familias asiste a centros Públicos; en consecuencia, el 38.4% a Concertados/Privados. En todos los ICs (prueba U) se observan diferencias significativas considerando la variable titularidad del centro educativo, aunque con diverso nivel de significación: IC1 ($p \leq 0.001$), IC2 ($p \leq 0.001$), IC3 ($p \leq 0.039$), IC4 ($p \leq 0.001$) e IC5 ($p \leq 0.001$). Salvo en el IC1, en todos los demás casos las condiciones son peores para las familias que tienen a sus hijos estudiando en centros públicos (Figura 14).

Figura 14. Promedios de los ICs para los grupos formados según el tipo centro que asisten



Las profesiones de las personas encuestadas se han agrupado en 16 categorías (Tabla 3). Se comprueban diferencias significativas en los ICs mediante la prueba H en todos los casos ($p \leq 0.001$). Al tratarse de variables que no guardan las condiciones adecuadas para poder aplicar un ANOVA, y teniendo en cuenta el carácter exploratorio de este estudio, tampoco es posible realizar pruebas *post-hoc*, por lo que se valora a partir de los promedios observados las tendencias que se asocian a cada grupo profesional.

Tabla 3. Promedios en cada una de las brechas por grupos profesionales

ICs	Grupos Profesionales*															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
IC1	2.57	2.41	2.46	2.50	2.45	2.35	1.94	2.15	3.00	2.32	2.28	2.38	2.16	2.23	1.95	2.16
IC2	.32	.35	.41	.36	.37	.79	1.13	.53	1.00	.52	.50	.45	.68	.68	.95	.81
IC3	.04	.05	.02	.00	.03	.02	.06	.14	.00	.05	.07	.07	.10	.00	.10	.16
IC4	1.07	1.11	.92	1.07	.99	1.11	.75	1.20	.25	1.01	1.22	1.02	.72	1.32	1.12	.80
IC5	3.12	3.44	3.02	2.29	2.94	3.65	4.00	3.78	2.50	3.28	3.54	3.41	3.36	4.05	3.98	3.70

Notas: 1 Dirección/Gestión empresarial; 2 Sanitarios; 3 Profesorado (todos los niveles); 4 Científicos (Sólo investigadores); 5 Profesionistas; 6 Policía, militares y otros; 7 Agricultores/ganaderos; 8 Distribución/venta de alimentación; 9 Representantes políticos; 10 Administrativos (públicos o de empresas); 11 Empleados en empresas; 12 Profesiones de servicios: construcción, electricidad, automóvil...; 13 Hostelería/turismo; 14 Transportistas; 15 Mantenimiento/limpieza de espacios comunes; 16 Atención del hogar.

En el IC1 los grupos profesionales que mayores promedios obtienen son: Representantes políticos (9), Dirección/Gestión empresarial (1) y Científicos (4). Los menores promedios son de los siguientes: Agricultores/ganaderos (7), Mantenimiento/limpieza de espacios comunes (15), y Distribución/venta de alimentación (8).

En cuanto al IC2, los grupos profesionales que obtienen mayores promedios de dificultades son: Representantes políticos (9), Mantenimiento/limpieza de espacios comunes (15), y Atención del hogar (16). Los grupos con menores dificultades son: Dirección/Gestión empresarial (1), Sanitarios (1) y Científicos (4).

En el IC3, los promedios más altos se obtienen en los grupos: Atención del hogar (16), Distribución/venta de alimentación (8), y Hostelería/turismo (13). Los de menores dificultades: Científicos (4), Representantes políticos (9) y Transportistas (14).

En cuanto al IC4 los profesionales que mayores dificultades presentan son: Transportistas (14), Empleados en empresas (11) y Distribución/venta de alimentación (8). Presentan menores dificultades: Representantes políticos (9), Hostelería/turismo (13) y Agricultores/ganaderos (7).

En el IC5 presentan mayores dificultades: los Transportistas (14), Agricultores/ganaderos (7), Distribución/venta de alimentación (8) y Mantenimiento/limpieza de espacios comunes (15). Las menores dificultades las tienen: Científicos (4) y Profesionistas (5).

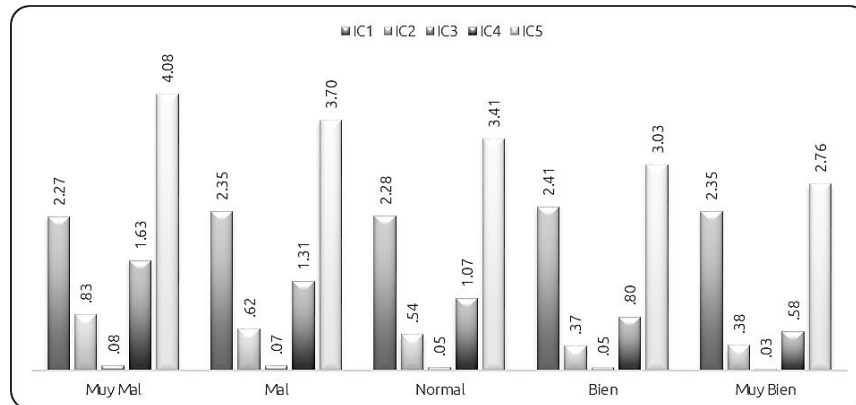
Para finalizar, se analizó, mediante la prueba H, qué valoración realizan acerca del funcionamiento global de la EEC. Para ello se tomaron como referencia tres puntos: Cómo valora usted...

- la experiencia de la docencia por internet de su hijo durante el confinamiento,
- el tiempo dedicado durante el confinamiento al proceso educativo de su hijo comparado con el habitual,
- el desarrollo escolar de su hijo en comparación con el habitual.

Respecto a la primera cuestión, en la valoración global de la experiencia de la docencia por internet se observan diferencias estadísticamente significativas en todos los ICs. En los IC1, 2, 4 y 5 ($p \leq 0.001$) y en el IC3 ($p \leq 0.005$). Quienes valoran peor la experiencia son los que peores condiciones (IC5) han tenido y, al contrario, los que mejor la valoran son los que menos dificultades han tenido en sus hogares. En IC3 e IC4 se mantiene la misma valoración que en IC5. Esa misma tendencia, pero con un pequeño matiz, se da en el

IC2, pero desde muy mal a normal, estando bien y muy bien equiparados en su valoración (Figura 15).

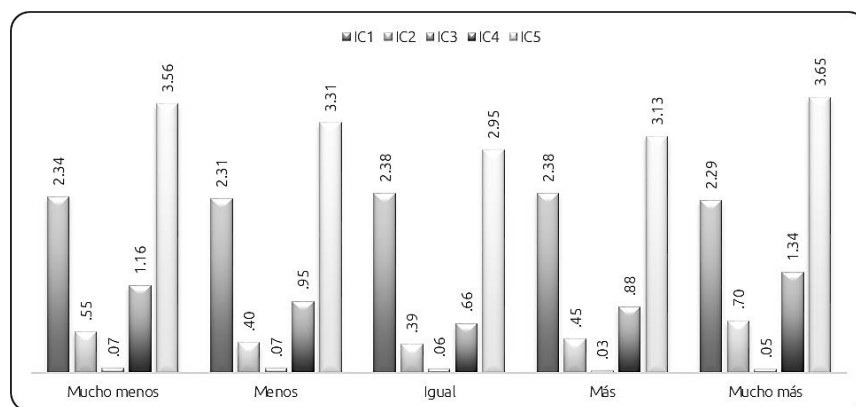
Figura 15. Niveles diferenciales de las brechas (ICs) según la valoración global que realiza la familia acerca de la EEC



En la segunda cuestión (tiempo dedicado durante el confinamiento al proceso educativo de su hijo), se observa que también se dan diferencias estadísticamente significativas, mediante la prueba H: IC1 ($p \leq 0.01$), IC2 ($p \leq 0.001$), IC3 ($p \leq 0.02$), IC4 e IC5, ambos $p \leq 0.001$.

Considerando la brecha total (IC5), parece darse entre ambas variables una distribución en U, es decir, en los dos extremos es donde se aprecian peores condiciones (ver Figura 16). En cuanto a la IC2 se produce un comportamiento similar, si bien en el que peores condiciones se aprecian es en el grupo en el que señalan que han debido dedicar más tiempo que el habitual. En cuanto al dominio de las TIC para ayudar a los hijos, los que menos tiempo han señalado dedicar son los que más problemas tenían. Ese hecho ya lo comprobamos en el análisis inicial en el que se apreciaba la posibilidad de que un grupo importante hubiera utilizado en menor medida los recursos TIC. Por último, en cuanto al IC4 también se da la relación en U.

Figura 16. Niveles de ICs según el tiempo dedicado a la atención escolar en casa en comparación con sin confinamiento

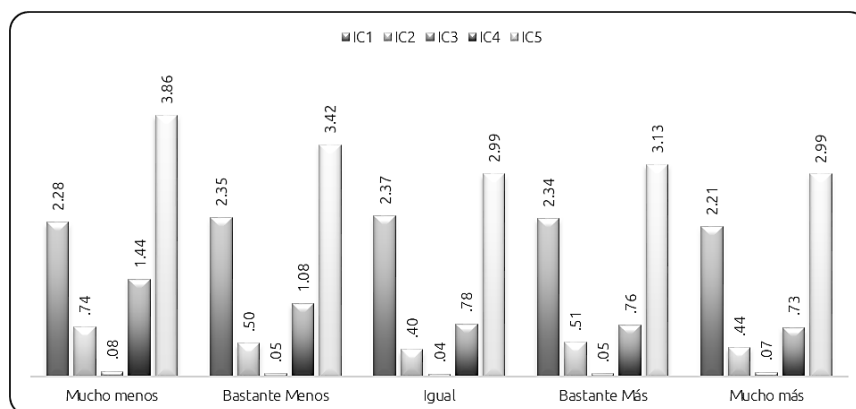


Respecto a la última cuestión aquí considerada (la percepción familiar acerca del nivel de desarrollo escolar obtenido durante el confinamiento) también se observan diferencias estadísticamente significativas a partir de la prueba H. Los niveles de significación son: IC1 ($p \leq 0.052$), IC3 ($p \leq 0.031$) y los tres restantes, IC2, IC4 e IC5, presentan el máximo nivel de significación ($p \leq 0.001$).

Las tendencias observadas (Figura 17), ponen de manifiesto una valoración prácticamente inversa en función de las condiciones globales (IC5) desde mucho menos a igual. Resulta curioso que los que indican que han aprendido mucho más tienen el mismo tipo de condiciones globales que los que señalan que han

aprendido igual, pero los que señalan que han aprendido bastante más presentan peores condiciones que los dos últimos señalados. En IC2, salvo el grupo que señala que han aprendido mucho menos, que tiene las peores condiciones de recursos TIC, los demás presentan variaciones que no se asocian con claridad con una tendencia de percepción negativa/positiva de logro. Igual ocurre con IC3. En el IC4 es donde se aprecia una clara asociación negativa entre la percepción del logro adquirido y las condiciones vividas.

Figura 17. Niveles diferenciales en ICs según la valoración que realizan las familias acerca del nivel de logro de sus hijos comparándola con la normalidad



IV. Discusión y conclusiones

La situación generada por el COVID-19, que durante unos meses imposibilitó el desarrollo de la escolaridad presencial tradicional, propició una oportunidad inédita que intentamos aprovechar para esta investigación.

El eje fundamental de análisis en esta discusión se organizó en torno a los ICs diseñados *ad hoc* (ver Figura 3). Las respuestas de las familias participantes en el estudio permiten identificar diferentes niveles de dificultades (brechas) y asociarlas con otras variables del estudio.

Es necesario señalar que el grupo de estudio mostró mayores dificultades en el espacio en el hogar (IC1) y en menor medida en convivencia (IC4) y la disponibilidad de recursos TIC (IC2). La cuestión en la que las familias señalaron menores dificultades es en el uso de los recursos TIC (IC3), fundamentales en ese momento para apoyar la escolarización de sus hijos. Esto último es coherente con el sesgo derivado del muestreo utilizado (bola de nieve, difundido a través de internet) respecto a la configuración del grupo de estudio y, probablemente, una falta de percepción real acerca de su dominio de las TIC al estar familiarizados con usos de celulares y tabletas para usos de diversión.

El 70% de las personas participantes en el estudio tenía empleo durante la etapa del confinamiento; unos trabajaban en casa y otros en su lugar de trabajo, otros mixto. Esto conllevó diferentes situaciones y dificultades. Por un lado, las personas con empleo mostraron mayores dificultades con el espacio en el hogar (IC1) y con las relaciones de convivencia (IC4), y menor dificultad en el acceso a recursos TIC (IC2) y su uso (IC3). En estas mismas dos cuestiones tenían menos dificultades las personas con mayor nivel de estudios. Por su parte, las personas con menor nivel de estudios señalaron menores dificultades en la estructura del hogar (IC1). Aunque el indicador global señala que un menor nivel de estudios se vincula con una mayor brecha total (IC5), lo cual es previsible. Es interesante señalar el comportamiento del indicador relativo a la convivencia en el hogar (IC4): se señalan más problemas de convivencia entre las familias con estudios superiores y sin estudios, mientras que las familias con niveles de estudios intermedios señalan menor nivel de conflictividad. Esto puede vincularse a las dificultades de conciliar teletrabajo y tele-escuela en los primeros y a las carencias de recursos en los segundos.

Al analizar la influencia del teletrabajo se observa que estos presentan mayores dificultades respecto al espacio de la vivienda. Sin embargo, IC5, la brecha total, es más elevada en aquellos que tienen que mantener su trabajo presencial.

Entre los que teletrabajan, también presentan más dificultades aquellos que han dedicado mayor tiempo al trabajo que en la situación presencial habitual. Las familias que han realizado menos horas teletrabajando que las habituales no presentan diferencias en cuanto a las dificultades medidas. Es similar a lo que ocurre con las personas cuyo trabajo es cuidar de la familia y el hogar, si bien son las que parecen disponer de menos recursos TIC.

Respecto a las personas desempleadas, se observan más dificultades en recursos TIC (IC2) y en el IC5 (global) entre las que no tienen empleo respecto a las que, al menos, están en una situación ERTE.

Un mayor número de hijos se asocia a una mayor dificultad en el acceso a recursos TIC (IC2) y a peor convivencia (IC4). Sin embargo, se vincula con una menor dificultad en el uso del espacio en el hogar (IC1) lo cual es, *a priori*, curioso, pues puede reflejar una situación frecuente en la España actual: por cuestiones económicas se ha reducido la natalidad, de forma que las familias que tienen más hijos es porque económicamente pueden hacerlo y ello conlleva una mayor calidad de vida (tipo de vivienda, recursos).

Respecto a la titularidad de los centros donde esos hijos son escolarizados, muestran más dificultades con el espacio en el hogar (IC1) aquellas familias con hijos en escuelas concertadas/privadas, que las públicas, mientras que se da la situación contraria respecto a la disponibilidad y uso de recursos TIC (IC2, IC3) y a convivencia (IC4).

La profesión desarrollada fue determinante en la vivencia de la pandemia y confinamiento. El personal sanitario y docente ha demostrado su implicación y profesionalidad, y la sociedad así lo ha reconocido, pero no han sido los únicos. El estudio muestra que los colectivos con más dificultades, a nivel de brecha global, han sido los vinculados con profesiones esenciales (transporte, distribución de alimentos, agricultura, ganadería, limpieza/mantenimiento de espacios públicos), mientras que quienes menos dificultades han señalado han sido los científicos y los profesionistas. Destaca, en este contexto, que el personal sanitario, o los docentes, no hayan manifestado dificultades especiales, pese a la dura situación que vivieron.

La EEC fue un desafío para todas las familias, que de un día para otro se vieron ante la situación de acompañar la escolarización desde el hogar. En la valoración que las familias realizaron de la experiencia de la docencia por internet de su hijo durante el confinamiento influyeron muchos aspectos, vinculados, por ejemplo, con el estilo y la implicación de cada docente, la relación que estableció con su alumnado, o el dominio de las TIC. Sin embargo, por el tema que nos ocupa, también fue fundamental la percepción de las facilidades o dificultades que tenía cada familia. En este sentido, los datos del estudio muestran que la valoración de la EEC ha sido mejor para las personas que han tenido menores dificultades, esto es, menores brechas en los recursos TIC y su uso (IC2, IC3), en convivencia (IC4) y a nivel global (IC5). La percepción del tiempo dedicado para esa escolarización (respecto al tiempo dedicado en un período normal) tiene un comportamiento muy particular. Las familias que indican dedicar un tiempo similar al habitual son las que menos dificultades señalan. Sin embargo, las familias que señalan haber dedicado más o menos tiempo del habitual son las que señalan más dificultades con los recursos TIC (IC2), con la convivencia (IC4) y con la brecha total (IC5). En un caso, es probable que dedicar más tiempo se convertía en una dificultad añadida a las que ya conllevaba el confinamiento; en el caso opuesto, la sensación de necesitar más tiempo para acompañar a los hijos, y no disponer de ese tiempo por las obligaciones laborales creaba una situación doblemente estresante.

Por último, respecto a la percepción del logro académico (adquirido durante el período de confinamiento), la tendencia también es inversa: las familias que señalan mayores dificultades (especialmente en IC2, IC4 e IC5) son las que informan que sus hijos han aprendido bastante o mucho menos. La asociación, sin embargo, se hace menos evidente en los niveles más altos de percepción de logro.

En estos resultados se identifica que las mayores dificultades son las señaladas por familias que habían tenido menos problemas socioeconómicos y de recursos (por mantener su trabajo, y por tanto sus ingresos, durante el confinamiento), pero que, en contrapartida, no habían tenido la disponibilidad y el tiempo que la escolarización de sus hijos requería.

A modo de síntesis, cabe resaltar los siguientes aspectos:

- a) Manifiestan más dificultades en el IC1 las personas con mejores situaciones (con trabajo, con más estudios, con menor número de hijos, con los hijos en escuelas privadas/concertadas).
- b) Se observan más problemas de convivencia (IC4) en las personas que trabajan y poseen estudios superiores. También en los que no tienen estudios y los que tienen más número de hijos. Estas tendencias pueden explicarse porque probablemente son personas con menos tiempo disponible, lo que constituye una dificultad en sí misma para gestionar la convivencia en casa.
- c) Respecto a conocimientos TIC (IC3) es donde menos dificultades se manifiestan. Esto puede deberse al sesgo que tiene la propia selección de la muestra (recogida por medios en línea). Las personas que participan en el estudio tienen, de hecho, conocimientos TIC (Dans et al., 2019; Jornet et al., 2020; Lorenzo-Quiles y Vilchez-Fernández, 2016), aunque su percepción puede estar sobrevalorando su competencia real para ayudar a sus hijos/as en la EEC.
- d) Las dificultades globales (IC5) se relacionan de manera positiva con el nivel de estudios y con si tienen empleo (indicadores representativos del NSEC).

Más allá del NSEC, como se ha podido comprobar, las condiciones cotidianas de vida producen diferencias en las familias. Recuérdese que el 85% de respuestas fueron proporcionadas por mujeres, lo que, en alguna medida, lleva a pensar que posiblemente es una encuesta que representa mejor la visión desde este colectivo, dado que (como es habitual) son las que tienen mayor implicación en la educación de los hijos.

Aunque existen diferencias estadísticamente significativas entre todos los grupos, de manera pormenorizada, encontramos colectivos que habitualmente se relacionan con altos NSEC, sin embargo, aparecen entre los promedios más altos en algunas brechas (ICs) analizadas. Así como, al contrario, se observan grupos profesionales por lo general son relacionados con bajos NSEC, situados con promedios bajos en otras brechas estudiadas.

Por lo tanto, resulta necesario seguir indagando en esta línea, pues es posible que factores tales como la estructura familiar, la incorporación de la mujer al mundo laboral (el número de trabajos según miembros del hogar), tanto en colectivos desfavorecidos, y especialmente en las clases medias, estén afectando al bienestar y condiciones de vida entre los niveles familiares, ya que los factores de riesgo para la exclusión social son muy diversos (Consejo de Europa, 2005). Asimismo, podrían estar influyendo de manera multivariada las expectativas familiares y las aspiraciones educativas sobre los apoyos que se realizan en los hogares en el seguimiento de las tareas escolares de sus hijos durante el cierre de escuelas, ya que son conscientes, en especial las familias de estatus altos, de la importancia de la educación para su trayectoria vital (Sari et al., 2021).

Ello implica que las estructuras familiares (por ejemplo, familias monoparentales, familias en las que trabajan ambos cónyuges, pero que con sus salarios no llegan más que a cubrir las necesidades básicas de supervivencia, etc.), pueden estar asociadas a condiciones de vida que no se representan de forma adecuada por el NSEC. Es posible tener un NSEC satisfactorio o suficiente, pero a cambio de crear unas situaciones vitales en las que es muy difícil lograr la conciliación familiar-laboral. Esto puede influir de forma negativa en las posibilidades de participación de la familia en la educación de los hijos tanto en el hogar, como en relación con la escuela.

Por ello, a partir de esta situación excepcional de confinamiento, que ha actuado como un “laboratorio improvisado que permite el estudio de la participación de las familias en la educación de sus hijos”, se evidencia que trabajar sólo con el NSEC de las familias como indicador resulta limitado y es necesario investigar la creación de otros indicadores que reflejen las condiciones de vida en el hogar y, en especial, las posibilidades de participación de las familias en la educación. El estudio realizado pone de manifiesto

algo evidente, pero poco considerado en las investigaciones y evaluaciones a gran escala sobre los factores asociados al logro educativo: existen múltiples situaciones sociales que condicionan la participación efectiva de la familia en la educación y no sólo se vinculan a la pobreza (Jornet et al., 2020), pues están afectando también en gran medida a las clases medias (Jornet, 2020).

Aunque es evidente que las mayores desigualdades siguen afectando a los colectivos más vulnerables (Martínez, 2019); especialmente durante la situación de pandemia y confinamiento producido por el COVID-19 (Beltrán et al., 2020; Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020), no podemos obviar que esta situación ha ofrecido la oportunidad de recabar datos, aunque sean de tipo exploratorio, que aconsejan: a) estudiar la identificación de ICs que reflejen la calidad de vida en función de su estructura familiar y condiciones vinculadas a la conciliación laboral/familiar, b) insistir en que la educación no puede organizarse de forma independiente de las políticas sociales, las económicas, etc. y, c) todas ellas deben configurar el *corpus* de transformación social que permita mejorar el logro educativo como una acción que provenga de la interacción entre la actuación escolar, la familiar y la social (Jornet, 2020).

De este modo, continuaremos como líneas prioritarias de investigación: a) la identificación de factores contextuales familiares que favorecen/perjudican la calidad de vida y, en consecuencia, afectan de forma negativa al desarrollo personal y la transformación social, b) su operativización en ICs que puedan utilizarse en análisis de factores asociados al NSEC como posibles covariadas y, c) la identificación de escenarios familiares que reflejen “buenas prácticas para la participación de la familia en la educación de sus hijos”, que no se limitan a la relación que puedan mantener con las escuelas.

Agradecimiento

Las encuestas se realizaron sin la colaboración del gobierno (autonómico, ni central). Sin embargo, agradecemos el apoyo de: a) sindicato de docentes Federació d'Ensenyament de Comissions Obreres-País Valencià (FE-CCOO-PV); b) Unió de Cooperatives d'Ensenyament Valencianes (UCEV); c) Forum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE-España), d) Alumnado de los grados de Pedagogía, Educación Social, Magisterio y Logopedia y másteres de Psicopedagogía, Educación Especial y el de Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas, y Acción Social Educativa, todos de la Universitat de València; e) Docentes de Florida Universitaria y de la Universidad Católica de Valencia; f) Confederación de Federaciones de AMPAS de Castilla y León (CONFAPACAL), y docentes de educación infantil, primaria y ESO que colaboraron de manera individual en la difusión de la encuesta. <https://www.ucev.coop>

Referencias

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. y Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 171-191. <http://www.jstor.org/stable/3594128>
- Beltrán, J., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D. y de Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 92-104. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>
- Ceriani, L. y Verme, P. (2012). The origins of the Gini index: extracts from Variabilità e Mutabilità (1912) by Corrado Gini. *The Journal of Economic Inequality*, 10, 421-443. <https://doi.org/10.1007/s10888-011-9188-x>
- 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(3), 1-12. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>
- Cisneros-Cohernur, E. J., López-Gamboa, G.M., Domínguez-Castillo, J. G. (2021, Noviembre). *Familia y escuela. Estrategias de adaptación al confinamiento sanitario por SARS-COV2 en contextos urbanos y rurales*. Ponencia presentada en el VIII Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIIED). Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>

Consejo de Europa (2005). *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale-Guide méthodologique* [Elaboración concertada de indicadores de cohesión social - Guía metodológica]. https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDE_fr.pdf

Dans, I., González-Sanmamed, M. y Muñoz-Carril, P. C. (2019). Redes sociales, adolescencia y familia: desafíos y oportunidades. *Publicaciones*, 49(2), 117-132. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8527>

Díez-Gutiérrez, E. 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>

Entwisle, D. R., Alexander, K. L. y Olson, L. S. (1997). *Children, schools and inequality*. Westview Press.

Gallegos-Fernández, D.V., Ramírez-Silvan, C. y Gamas-Ocaña, M.G. (2021, Noviembre). *Escenario de los docentes de educación básica en Tabasco al inicio de la pandemia*. Ponencia presentada en el VIII Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIIED). Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

González-Sanmamed, M., Sangrà, A. y Muñoz-Carril, P.C. (2017). We can, we know how. But do we want to? Teaching attitudes toward ICT based on the level of technology integration in schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(5), 633-647. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1313775>

González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I. y Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (68), 70-81. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305>

González-Such, J., Perales, M. J., Ortega-Gaite, S. y Sánchez-Delgado, P. (2021). Ecologías de aprendizaje digital de los docentes: la Escuela en casa durante la Covid-19 en la Comunidad Valenciana. *PUBLICACIONES*, 51(3), 165-190. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20743>

Goodman, L. A. (1961). Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., López-Aguado, M., Manso-Ayuso, J. y Fernández-Río, J. (2020). Familias y Docentes: Garantes del aprendizaje durante el confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 353-370. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.019>

Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Base de datos censales relativos a Educación*. <https://www.ine.es>

Jornet, J. M. (2020). A educación durante a pandemia. Materias pendientes e lecciones aprendidas. *Revista Educa*, (80). <http://www.edu.xunta.es/educa/2015/enfoques/educacion-durante-pandemia>

Jornet, J. M. (2014). Asignaturas pendientes en las evaluaciones a gran escala. En M. C. Cardona y E. Chiner. (Eds.), *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 115-128). EOS.

Jornet, J. M., González, J., Perales, M. J., Sánchez-Delgado, P., Bakieva, M., Sancho-Álvarez, C. y Ortega-Gaite, S. (2020). La Escuela en Casa (Resumen ejecutivo). GemEduco/InnovaMide/Palmero ediciones. https://www.uv.es/gem/Resumen_ejecutivo.pdf

Lorenzo-Quiles, O. y Vílchez-Fernández, N. (2016). Innovación educativa y tecnologías de la información y la comunicación. Un análisis desde la realidad española. En J. F. Soares-Quadros (Ed.), *Discussões epistemológicas: as Ciências Humanas sob uma ótica interdisciplinar* (pp. 211-248). EDUFMA.
<https://bit.ly/3rJZtVL>

Martínez, F. (2019). La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción? La desigualdad social y educativa más de 50 años después de Coleman. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 253-284. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.24>

Muñoz, J. L. y Lluch, L. (2020). Educación y COVID-19: colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-17.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>

Murillo, F. J. (Coord) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello.

Real Decreto 463/2020, Art. 3 Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, BOE-A-2020-3692 (2020).

Sánchez-Gómez, M. C., Rodrigues, A. I. y Costa, A. P. (2018). Desde los métodos cualitativos hacia los modelos mixtos: tendencia actual de investigación en ciencias sociales. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (28), 9-12. <http://dx.doi.org/10.17013/risti.28.0>

Sari, E., Bittmann, F. y Homuth, C. (2021, marzo 24). *Explaining inequalities of homeschooling in Germany during the first COVID-19 lockdown*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/vsda4>

Vicente-Fernández, P., Vinader-Segura, R. y Puebla-Martínez, B. (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13 (esp.), 56-67. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2155>