

CUARENTA TAREAS PARA LA CUARENTENA: INFANCIA Y TAREAS ESCOLARES DURANTE EL CONFINAMIENTO

FORTY TASKS FOR QUARANTINE: CHILDHOOD AND HOMEWORK DURING CONFINEMENT

Iván Rodríguez-Pascual^{1,*} 

Mario Andrés-Candelas² 

Marta Martínez Muñoz³ 

Gabriela Velásquez Crespo⁴ 

RESUMEN: A partir del proyecto Infancia Confinada, se muestra la percepción que la población infantil española tiene sobre las tareas académicas durante el confinamiento, apuntando a sus implicaciones en términos de desigualdad y vulnerabilidad. Constatamos, a través de un análisis de regresión logística, que estas pueden haber constituido una sobrecarga para aquellos sujetos que manifiestan menor satisfacción vital y peor estado de salud, perciben en mayor medida la fragilidad económica de su familia y han convivido durante el confinamiento con padres que pudieron dedicarles menos tiempo.

Palabras-clave: Infancia. Confinamiento. Tareas escolares. Desigualdad. Educación.

ABSTRACT: Based on the data collected by the Confined Childhood study, that measures the perception that Spanish child population has about the academic tasks during the confinement, its implications related to social inequality and vulnerability are shown. We verify, through logistic regression analysis, that academic homework could have constituted a burden for a significant part of children; in particular, for those who show lower life satisfaction and worse health status, who perceive the family economic fragility, and lived the confinement with parents who dedicated less time to them.

Keywords: Childhood. Confinement. Homework. Inequality. Education.

1. Universidad de Huelva – Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social – Facultad de Trabajo Social – Andalucía, España.
2. Universidad Pontificia de Comillas – Facultad de Ciencias Humanas y Sociales – Departamento de Educación – Madrid, España.
3. Enclave de Evaluación – Madrid, España.
4. Universidad Carlos III de Madrid – Instituto Universitario de Investigación – Instituto de Derechos Humanos Gregorio Peces-Barba – Madrid, España.

*Autor correspondiente: ivanrguez@protonmail.com

Número temático organizado por: Levindo Diniz Carvalho, Maria Cristina Soares de Gouvêa y Natália Fernandes



Introducción

“Para mí que la palabra CUARENTENA para los maestros significa cuarenta tareas al día”
(Chica, 13 años, Andalucía: proyecto Infancia Confinada).

El estado de alarma declarado en España el 14 de marzo de 2020 debido a la COVID-19 provocó que una gran parte de la población permaneciera confinada en sus casas. Este confinamiento afectó más duramente a las niñas y niños, ya que no se les permitió salir de sus hogares hasta el día 26 de abril (O. SND/370/2020, de 25 de abril) bajo la supervisión de un adulto y con grandes restricciones.

En este contexto de confinamiento nació la investigación Infancia Confinada (MARTINEZ; RODRÍGUEZ; VELÁSQUEZ, 2020)¹ que buscaba conocer cómo estaban viviendo esta situación las niñas, niños y adolescentes. Esta investigación nace desde el compromiso con los derechos de la infancia y desde el reconocimiento de las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho, tal y como recoge la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

En este artículo nos vamos a centrar en una de las cuestiones recogidas en la investigación: la que se refiere a las tareas escolares. Es evidente que, al preguntar a niñas, niños y adolescentes por las actividades que realizan en casa, las tareas escolares cobran un especial interés. Ante el cierre de los centros educativos, desde las administraciones educativas, se optó por continuar con el curso escolar de forma telemática, intentando dar respuesta de esta forma al derecho a la educación del alumnado. Esta opción trasladó mucho peso a las familias que han visto cómo se les solicitaba que ocuparan, en diferentes grados, el lugar de la escuela, asumiendo la educación escolar de sus hijas e hijos (ROGERO-GARCÍA, 2020), sin tener en cuenta las diferentes posibilidades y recursos de las mismas y sus hogares (MUÑOZ; LLUCH, 2020). Una encuesta reciente del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (2021) sobre la sociedad española revela esta sobrecarga: el 42,6% de la población mostró su acuerdo a la idea de que los centros educativos han delegado la responsabilidad en la explicación de contenidos y “se limitaron a enviar por correo electrónico los paquetes de deberes” a las familias.

Los objetivos que nos planteamos abordar en este artículo son: 1) Conocer la percepción que tienen niñas, niños y adolescentes sobre la carga de trabajo escolar durante el confinamiento, teniendo en cuenta su edad y sexo; 2) determinar si existe relación entre esta percepción sobre las tareas y variables que caractericen el hogar y las relaciones familiares, junto con el bienestar subjetivo de las niñas y niños durante el confinamiento; y 3) A través de estas relaciones entre variables poder determinar si el cese de la actividad presencial de los centros educativos y su desplazamiento hacia la realización de tareas en los hogares ha jugado un papel relevante en el posible agravamiento de la desigualdad educativa dentro del contexto español.

Algunas Consideraciones sobre los “Deberes” o el Llevar el Trabajo Escolar a Casa Antes de la Pandemia

En el contexto español los adolescentes de 15 años, según el informe PISA 2015 (OCDE, 2016, p. 217), dedicaban algo más de 18 horas semanales a estudiar, realizar tareas y otras actividades de aprendizaje en casa (profesores particulares) o en centros fuera de la escuela (academias, centros culturales, etc.), algo más de una hora por encima de la media de la OCDE. En el caso concreto de los deberes, PISA 2012 (OCDE, 2013, p. 121) señala que el alumnado dedicaba unas 6 horas semanales exclusivamente a la elaboración de estas actividades, situando a España como el quinto país de la OCDE donde el alumnado de 15 años hace más deberes. En edades más tempranas (cuarto de primaria) la tendencia se repite y España se encuentra entre

los cinco países, dentro de los estudiados en TIMSS 2011, en los que hay un mayor porcentaje de alumnado que dedica más de una hora diaria a los deberes (FEITO, 2020). Algo que llama la atención sobre la cuestión del tiempo dedicado a los deberes es que el profesorado suele considerar menor el tiempo necesario para la realización de las tareas en casa que el alumnado y las familias (FEITO, 2020; VÁZQUEZ et al., 2019).

Este volumen de tareas y tiempo dedicado a las mismas hizo que en noviembre de 2016 la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) realizara una campaña en la que solicitaban “un noviembre sin deberes los fines de semana”.² Estas quejas de las familias llevaron a algunas Comunidades Autónomas a realizar informes, propuestas y recomendaciones para su limitación o racionalización (ARAGÓN, 2017). La polémica llegó al Congreso de los Diputados que aprobó a finales de 2016 una Propuesta No de Ley conteniendo orientaciones para la reflexión sobre las tareas del alumnado de primaria y un llamado a su racionalización y ajuste en relación al horario escolar (CORTES GENERALES, 2016).

Existen numerosas investigaciones sobre el efecto de los deberes en el aprendizaje y el rendimiento del alumnado. Cooper, Robinson y Patal (2006) señalan que existe cierta relación positiva, sobre todo en secundaria, entre la realización de tareas en casa y el rendimiento académico. En esta misma línea se encuadra la investigación de Regueiro *et al.* (2020) que señala que a mayor rendimiento académico aumenta la cantidad de deberes realizados. Ahora bien, Kohn (2013) advierte que esta relación se establece teniendo en cuenta las notas y no el aprendizaje del alumnado, cuestiones que pueden ser diferentes. Además de esto, este autor señala que la relación entre resultados escolares y deberes no debe ser considerada en términos de causalidad. Es decir, los alumnos que tienen buenos resultados hacen más deberes, parece que eso es evidente, pero no podemos establecer que esos resultados sean fruto de los deberes realizados. Encontramos investigaciones con conclusiones bastante diversas en cuanto a las implicaciones de los mismos según edades y etapas escolares (FEITO, 2020), con lo que no podemos afirmar rotundamente cuál es el efecto directo de la realización o no de tareas sobre el aprendizaje del alumnado.

En lo que sí parece haber evidencia suficiente es que el tipo de tareas, así como la finalidad de las mismas sí tiene importancia (MUÑOZ; LLUCH, 2020). Tal y como señala Trujillo (2020) si los deberes resultan repetitivos, extensos, no son debidamente comprendidos por el alumnado o necesitan de mucho tiempo para su realización, pueden ser contraproducentes para el aprendizaje y el rendimiento del alumnado.

Con respecto a la realización de deberes según las condiciones sociales, culturales y económicas de las familias la OCDE (2014) señala que el alumnado con dificultades socioeconómicas dedica menos tiempo a la realización de tareas en casa. Esta relación también se puede comprobar en cuanto al tipo de escuela: el alumnado de escuelas privadas dedica más tiempo a la realización de tareas que aquellos que acuden a escuelas públicas.

Estas diferencias según el nivel socioeconómico del alumnado pueden basarse en las desigualdades en cuanto a recursos disponibles en el hogar, así como en las condiciones físicas y materiales del hogar mismo, ya que estos influyen de forma importante en el proceso de aprendizaje del alumnado y en sus resultados académicos (ROGERO-GARCÍA, 2020), pero no solo es cuestión de recursos materiales, sino también culturales y de las posibilidades que tienen las familias de ayudar a sus hijas e hijos con los deberes. En este sentido podemos comprobar cómo, a pesar de que las clases populares se involucran en la escolaridad de sus hijas e hijos de diversas formas, no cuentan con los recursos para ayudarles con los deberes o contratar clases particulares para ellas y ellos (MARTÍN; GÓMEZ, 2017), cosa que sí hacen las familias de clases más altas. Si tenemos en cuenta, según hemos señalado anteriormente, que el alumnado con mayor rendimiento dedica más tiempo a los deberes y que aquellos en mejor posición socioeconómica también, podemos decir que las oportunidades que tiene todo el alumnado para enfrentarse a la realización de tareas en casa no son las mismas, por lo que estamos en condiciones de afirmar que son un elemento, dentro del sistema educativo, que favorece la desigualdad entre el alumnado.

Metodología

El estudio se basa en un cuestionario³ en línea alojado en la plataforma Limesurvey. Contaba con 25 preguntas (incluyendo el correspondiente consentimiento informado, que abría el instrumento) de las que 6 eran abiertas. Consta básicamente de siete grandes secciones: consentimiento y presentación; identificación sociodemográfica; derechos y confinamiento; vivienda, actividades y principales preocupaciones y sentimientos; bienestar subjetivo; SMAT;⁴ preguntas de cierre.

Dado que el trabajo de campo presencial no era posible durante el confinamiento, se optó desde el principio por un acceso virtual a la población objeto de estudio. El instrumento estaba diseñado específicamente para funcionar durante el confinamiento, lo que obligaba a un trabajo de campo rápido y un período corto de aplicación. Por ello se optó por la difusión del cuestionario en redes sociales (principalmente Twitter, a través de la cuenta @IConfinada) y usando redes de contactos (en una estrategia de “bola de nieve”). Se definió también un rango de edad óptimo para realizar el trabajo de campo: la población entre 10 y 14 años. Del 21 de marzo al 7 de abril se compartió a través de redes sociales un cuestionario al que respondieron inicialmente 425 personas (con ligero predominio de las chicas, que son el 52,2%) cuyas edades ampliaban el rango inicialmente diseñado: El 92% de los participantes pertenecen a él (la edad media es justo 12 años) si bien una pequeña minoría están por debajo o por encima de estas edades conformando una muestra que se finalmente se situó entre los 8 y los 17 años.

Al ser un cuestionario autoadministrado en población infantil se ha primado su brevedad y accesibilidad, careciendo de preguntas como las que se refieren a los niveles de renta de individuos u hogares, escalas ocupacionales precisas sobre la ocupación de padres y madres además de otras. No obstante, entendemos que la excepcionalidad de la realidad estudiada y la falta de fuentes comparables de información lo hacen particularmente valioso.

En esta misma línea es necesario asumir ciertas limitaciones a las conclusiones de esta investigación: no se basan en una muestra estadísticamente representativa, por lo que deben trasladarse con cuidado al conjunto de la población; igualmente, en las circunstancias en que se produce la investigación, no se ha indagado en la posible diversidad inherente al concepto “tareas escolares” ni ha sido posible contar con variables como la titularidad de los centros educativos o sus estrategias de educación en línea durante el confinamiento. Por último, cuanto se afirma sobre dichas tareas debe entenderse relativo al propio contexto del confinamiento pandémico.

Los datos han sido procesados con el software SPSS 25 licenciado a la Universidad de Huelva.

Resultados

Partimos de la variable original, en la que la población encuestada ha podido pronunciarse sobre la carga de trabajo que han supuesto durante el confinamiento las tareas escolares, descrita a continuación en Tabla 1 (n = 425, media 2,14 y mediana = 2):

Tabla 1. Grado de realización de tareas escolares durante el confinamiento: % sobre total de respuesta

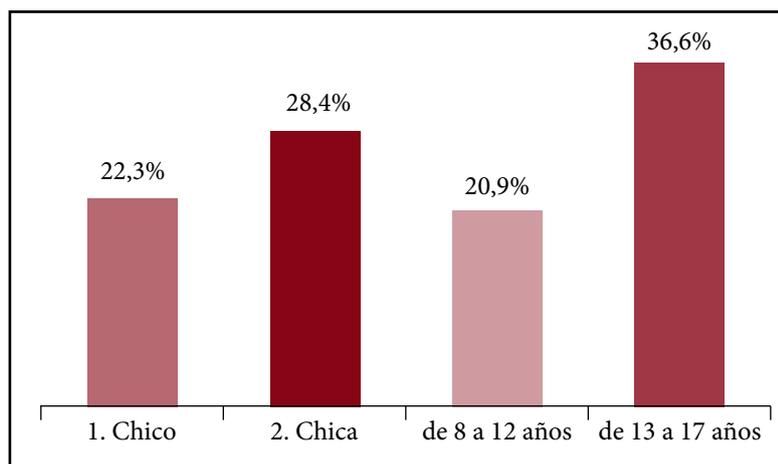
Respuestas	Frecuencia	(%)
Es poco trabajo	50	11,8
Consigo hacerlas pero a veces me canso de trabajar tanto	245	57,6
Muchas veces es tanto trabajo que no consigo acabarlas	108	25,4
Perdidos	22	5,2

Fuente: Estudio Infancia Confinada (MARTINEZ; RODRÍGUEZ; VELÁSQUEZ, 2020)

La variable (en adelante denominada “grado de realización de tareas”) trata de medir tanto el grado en que se han realizado las tareas escolares como la percepción que niñas y niños tienen sobre la carga de trabajo (poco trabajo, carga moderada y carga excesiva). Se asume que el valor 3 ($n = 108$, algo más de una cuarta parte de las niñas y niños encuestados) señala a los individuos que no han conseguido completar las tareas propuestas desde los centros educativos considerándolas excesivas (“es tanto trabajo que no consigo acabarlas”). El interés del análisis propuesto es tratar de identificar qué variables predicen mejor la pertenencia a este grupo, en la medida que pueden ser indicadoras de desigualdad educativa o familiar.

Análisis Descriptivo

Desde un primer análisis bivariado se han identificado diferencias significativas que afectan al grupo de niñas, niños y adolescentes que no son capaces de completar la tarea escolar. En relación al grupo de entrevistados que no consiguen completar la tarea escolar, la Fig. 1 apunta a dos posibles grupos en los que el problema se agrava: las chicas y especialmente el grupo de edad entre 13 y 17 años, donde la proporción de entrevistados que no consiguen completar la tarea escolar es singularmente alta (más de un tercio de la muestra, el 36,6%). Sin embargo, analizando las diferencias observadas en la puntuación media de la variable usando una prueba t de comparación de medias finalmente solo la agrupación por edad revela diferencias significativas (puntuación media más alta en el grupo de 13 a 17 años con diferencia = 0,306 puntos, $F = 3,713$ y $p = 0.00$).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Grado de realización de tareas: (%) de sujetos que escogen la respuesta “muchas veces es tanto trabajo que no consigo acabarlas”, según sexo y grupos de edad.

Por otro lado, como primer paso hacia un análisis de regresión logística que identifique variables predictoras de la no-resolución de las tareas escolares hemos analizado también posibles correlaciones bivariadas entre las variables presentes en el estudio. Analizamos a través del coeficiente r de Pearson los coeficientes de correlación entre el grado de resolución de tareas y un grupo heterogéneo de variables que cubren dimensiones demográficas, de percepción del estatus socioeconómico familiar, bienestar psicosocial, equipamiento educativo,⁵ calidad de las relaciones con los padres y madres y otras como el grado de preocupación con el tiempo que falta para volver al centro educativo y frecuencia de realización de tareas durante el confinamiento. Se describen en la Tabla 2:

Tabla 2. Variables introducidas en la matriz de correlaciones.

Variable	Grado
Grado de preocupación con que aún falte mucho tiempo para volver al colegio o instituto	1 = no me preocupa a 3 = me preocupa mucho
Tiempo que cree que pasará antes de encontrarse con amigos y otras personas	1 = menos de una semana a 5 = más de dos meses
Frecuencia con que se ha sentido triste durante el confinamiento	1 = nunca a 4 = todos los días
Frecuencia con que se ha sentido aburrido durante el confinamiento	1 = nunca a 4 = todos los días
Frecuencia de discusiones con los padres	1 = casi nunca a 5 = todos los días
Acuerdo con la frase “Mi padre o mi madre están conmigo el tiempo que me gustaría”	1 = nada de acuerdo a 4 = totalmente de acuerdo
Acuerdo con la frase “Si he necesitado hablar o comentar algo con mi padre o mi madre he podido hacerlo”	1 = nada de acuerdo a 4 = totalmente de acuerdo
Frecuencia con que le preocupa que falte dinero en la familia los próximos meses	1 = nunca a 4 = todos los días
Frecuencia con que le preocupa que los padres no tengan empleo en los próximos meses	1 = nunca a 4 = todos los días
Frecuencia de realización de tareas durante el confinamiento	1 = nada a 4 = varias veces al día
Frecuencia con la que ha leído libros por entretenimiento durante el confinamiento	1 = nada a 4 = varias veces al día
Frecuencia con que ha practicado un hobby (pintar, música etc.) durante el confinamiento	1 = nada a 4 = varias veces al día
Bienestar subjetivo (satisfacción vital, medida con la puntuación media de 1 a 7 correspondiente a los ítems de la escala BMSLSS ⁶)	1 = nada satisfecho a 7 = totalmente satisfecho
Índice de equipamiento (resume la información para)	
Disponibilidad de impresora	1 = Sí, 2 = No
Disponibilidad de ordenador o Tablet para estudiar	1 = Sí, 2 = No
Disponibilidad de mesa para estudiar	1 = Sí, 2 = No
Disponibilidad de conexión a Internet	1 = Sí, 2 = No
Edad	Continua, medida en años
Percepción del estado de salud	1 = mala a 4 = muy buena

Fuente: Elaboración propia.

El estudio de estas correlaciones desvela algunas pistas que pueden guiar el análisis posterior, basado en la consideración del grado de realización de tareas como variable dependiente. En este sentido, se ha encontrado un grado apreciable de correlación entre muchas de las variables consideradas y el grado de realización de las tareas escolares, que describimos en la Tabla 3 en función de su signo⁶ y magnitud de los coeficientes (ordenadas de mayor a menor):

Tabla 3. Correlaciones significativas (coeficientes r Pearson) en relación a la variable “Grado de realización de tareas escolares”.

Correlacionadas significativamente (signo +) ¹	Coefficiente r
Edad	0,25**
Frecuencia con que se han sentido tristes	0,162**
Frecuencia de las discusiones con los padres	0,154**
Frecuencia con que se han sentido aburridos	0,134**
Frecuencia de preocupación por el dinero de la familia los próximos meses	0,133**
Correlacionadas significativamente (signo -) ²	Coefficiente r
Bienestar subjetivo	-0,508**
Disponibilidad de los padres para hablar	-0,229**
Percepción del estado de salud	-0,22**
Acuerdo con el tiempo que los padres pueden dedicarles	-0,199**
Frecuencia lectura de libros por entretenimiento	-0,122*
Frecuencia práctica de hobbies	-0,102*

¹Relacionadas con un menor grado de realización de las tareas y mayor sensación de sobrecarga al aumentar su puntuación; ²Relacionadas con un mayor grado de realización de las tareas y menor sensación de sobrecarga al aumentar su puntuación.*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Elaboración propia.

Basándonos en esta información, podemos partir de la conjetura de que las niñas y niños que muestran menos satisfacción vital y una peor percepción de su salud, han realizado el confinamiento en entornos familiares con padres y madres menos disponibles y que pertenecen a familias con un peor estatus socioeconómico, es más probable que hayan experimentado las tareas escolares como una sobrecarga, dificultando su realización. Para este colectivo, la tarea escolar puede haberse convertido en un factor estresor que esté relacionado con su posición relativa en términos de desigualdad socioeducativa.

Para tratar de comprobar si esta es una asunción teórica plausible que pueda corroborarse a nivel empírico, presentamos a continuación un análisis de regresión logística donde la variable dependiente dicotómica es la realización / no realización de la tarea escolar.

Análisis de Regresión Logística

La primera operación que precede al propio análisis de regresión es la conversión de la variable dependiente (“P22. Opinión sobre tareas escolares y su grado de realización”) en una variable dicotómica que separe a la población encuestada que ha completado la tarea escolar de la que no lo ha hecho considerándola excesiva. Tras la recodificación de la misma el resultado es una variable dicotómica con los valores 0 (consigue acabar la tarea escolar, producto de agrupar los dos primeros valores de la variable original) y 1 (no consigue acabar la tarea escolar) donde un total de 108 sujetos (frente a 295) quedan clasificados inicialmente en esta última categoría. Las variables que estén relacionadas en mayor grado con la probabilidad de ocurrencia de la no realización de la tarea se considerarán predictoras. Igualmente, para proceder al análisis se transforma antes la variable sexo (binario) en una variable dicotómica ficticia o dummy, indicándose el valor 0 = chico como valor de referencia.

También para tratar de evitar problemas de colinealidad y tender a un modelo parsimonioso se han excluido del modelo variables conceptualmente próximas y en las que se ha comprobado que existe correlación lineal previa. Es el caso de la percepción de la posibilidad de que padres y madres puedan perder el empleo en el futuro, pero también en menor medida de la frecuencia con la que se han practicado hobbies durante el confinamiento. Finalmente, en el análisis se han añadido en la ecuación de regresión 12 variables muy diversas que aluden al bienestar psicosocial percibido de niñas y niños, la percepción del estatus económico de las familias, calidad de las relaciones con los padres y su disponibilidad, la percepción del estado de salud, frecuencia de lectura y, por supuesto, sexo y edad. Por último, aunque aparentemente no esté correlacionada con la variable dependiente, se ha añadido también tentativamente la variable que mide la frecuencia con que se ha realizado tarea durante el confinamiento, ya que es la única (además de la propia variable dependiente) que está referida específicamente a la tarea escolar.

Se ha optado por el método de pasos hacia delante usando el estadístico de Wald y su valor p asociado como criterio de selección de variables. A la hora de establecer estos criterios de inclusión de las variables seguimos el criterio expuesto por Cea D’Ancona (2004, p. 186) por el que la interpretación de los valores “ p ” puede alejarse del usado en el contexto de los contrastes de hipótesis tradicional y acercarse más bien al de un indicador de la importancia relativa de las variables introducidas en el modelo, siendo posible forzar los niveles de significación hasta límites cercanos a 0,20. En consecuencia hemos establecido en este último valor el límite de inclusión de variables durante el proceso. A este ajuste hemos añadido otro, dado que una solución inicial solo ha conseguido clasificar correctamente un pequeño número de casos para el grupo de niñas y niños que no consiguen realizar la tarea escolar, menos numeroso. Por esta razón, y tras revisar el gráfico de probabilidades y comprobar que un número importante de casos de este grupo habían quedado

situados justo antes del punto de corte original (0,5) este ha sido modificado y rebajado hasta los 0,3 puntos.

Introducidas todas las variables mencionadas en el apartado anterior y sobre los 368 casos incluidos, tras eliminar valores perdidos, el modelo resulta significativo (prueba ómnibus: chi-cuadrado = 52,017 y $p = 0,00$ siendo también positiva la prueba de Hosmer y Lemeshow con chi-cuadrado = 5,360 y $p = 0,718$) y puede afirmarse que las variables incluidas en el mismo contribuyen significativamente a la predicción de la probabilidad de no realización de la tarea escolar. El proceso se ha completado en 7 pasos siendo el Logaritmo de la verosimilitud $-2 = 368,324$ en el último paso. La eficacia predictiva del modelo no es alta, estando próxima a 0,20 (R^2 Nagelkerke = 0,194) aunque según la tabla de clasificación el modelo consigue clasificar correctamente el 72,6% de los casos siendo reseñable que al menos un 56,8% de estos casos correctamente clasificados corresponden al de niñas y niños que no consiguen completar la tarea escolar.

La Tabla 4 siguiente resume los resultados del modelo en su último paso en cuanto a las distintas variables independientes introducidas y su valor predictivo.

Tabla 4. Resultados del modelo final.

Variables	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Bienestar subjetivo	-0,366	0,121	9,165	1	0,002	0,694	0,547	0,879
Edad	0,104	0,08	1,712	1	0,191	1,11	0,949	1,298
Percepción del estado de salud	-0,377	0,218	2,995	1	0,084	0,686	0,447	1,051
Acuerdo con: mi padre o mi madre están conmigo el tiempo que me gustaría	-0,396	0,165	5,797	1	0,016	0,673	0,487	0,929
Frecuencia preocupación con que familia no tenga dinero para los próximos meses	0,225	0,152	2,178	1	0,14	1,252	0,929	1,689
Frecuencia leer libros durante confinamiento	-0,372	0,143	6,777	1	0,009	0,689	0,521	0,912
Frecuencia realización de tareas durante confinamiento	0,447	0,212	4,436	1	0,035	1,563	1,031	2,369
Constante	1,196	1,591	0,565	1	0,452	3,307		

Fuente: Elaboración propia.

Todas las variables introducidas muestran valores p asociados al estadístico de Wald cercanos a los niveles usuales de significatividad ($< 0,05$) salvo la preocupación por el dinero en la familia y la edad (ambos con $p < 0,15$). Dentro de las variables con pendiente negativa (su incremento hace disminuir la probabilidad de no realización de la tarea) destacamos al menos 4 en este modelo: bienestar subjetivo, tiempo dedicado por los padres y madres, percepción del estado de salud y frecuencia de la lectura durante el confinamiento. Varias de estas variables no incluyen la unidad entre los valores de sus exponenciales o *odd ratios*, lo que permite cuantificar más claramente su importancia predictiva. La variable más destacada en este grupo y con mayor relevancia es el caso del bienestar percibido como satisfacción vital (la primera de las incluidas en el modelo, en el paso 1): un incremento de una unidad en esta variable implica (manteniendo las demás variables constantes) que la probabilidad de no realizar la tarea disminuye en un 35%; el grado en que niñas y niños están de acuerdo en que sus padres y madres les han dedicado suficiente tiempo disminuye la probabilidad de no realizar la tarea en algo más de un 32%. Una proporción que llega hasta el 31%, en el caso de haber practicado la lectura durante el confinamiento. Por su parte, otras variables están positivamente asociadas a la no resolución de la tarea, por lo que su incremento hace que se incremente también la probabilidad de que esta no se complete. Muy plausiblemente, este es el caso de la frecuencia de realización de tareas escolares durante el confinamiento, cuya exponente es singularmente alta dentro del modelo, pero también de la preocupación por la falta de dinero en la familia en los

próximos meses (una medida de la fragilidad del estatus económico familiar) y, en menor medida, de la edad.

Han quedado fuera de la ecuación, con valores p muy distantes de los puntos de inclusión marcados las variables: sexo ($p = 0,50$), frecuencia con la que se ha sentido triste en el confinamiento ($p = 0,803$), frecuencia con la que se ha sentido aburrido en el confinamiento ($p = 0,302$), frecuencia de discusiones con los padres ($p = 0,930$) y el grado de acuerdo con: si he necesitado hablar o comentar algo con mi padre o mi madre he podido hacerlo ($p = 0,441$).

Discusión y Conclusiones

Aunque la investigación *Infancia Confinada* no tiene como objeto el estudio del papel de las tareas escolares en el proceso educativo ni valorar con detalle su naturaleza o papel sobre el rendimiento académico, el indagar sobre su realización en el singular contexto del confinamiento pandémico español ha desvelado aspectos importantes que nos ayudan a reconstruir su papel en dicho contexto. Se revela también cómo el estudio de su grado de realización supone también una aproximación a la desigualdad de partida con que estas se abordaron, de nuevo en relación a dicho contexto en el que se suspendió toda enseñanza presencial y los factores relativos al hogar o a sus ocupantes cobraron un particular protagonismo.

Pese a tener un valor predictivo limitado, el modelo supone un resultado parsimonioso y plausible en relación a las cuestiones expuestas en este texto, contribuyendo a explicar qué características de las niñas y niños encuestados están asociadas en mayor medida a la percepción de la tarea escolar como una sobrecarga y, consecuentemente, a su no realización.

Más allá del incremento de la edad y de la frecuencia con la que niñas y niños han afrontado las tareas académicas durante el confinamiento, variables implicadas en la no realización de la misma, parece claro que otros factores que pueden estar fuertemente asociados a la desigualdad tienen un papel destacado; concretamente menores niveles de bienestar subjetivo o satisfacción vital, junto a una peor percepción del estado de salud y del tiempo que les dedican los padres y madres o una mayor preocupación por la situación económica de la familia contribuyen a que la tarea no se complete y se considere una sobrecarga. Lo que el modelo corrobora es que para una parte de la población infantil y adolescente española confinada (muy probablemente aquella más vulnerable en términos socioeconómicos y también desde una perspectiva de capital educativo y cultural), la tarea escolar puede haberse convertido en un importante factor estresor.

Las conclusiones aquí presentadas son coherentes con las obtenidas con otras investigaciones realizadas durante la pandemia tanto en el contexto español como en el internacional. En este sentido, Trujillo et al. (2020) señalan que el alumnado ha manifestado un exceso de tareas durante el confinamiento, con una mayor carga de trabajo de la habitual. Esta carga de trabajo se ha abordado de forma desigual, dependiendo de los recursos disponibles en el hogar y del nivel de estudios y cultural de las familias (BONAL; GONZÁLEZ, 2020), suponiendo un aumento de las desigualdades en educación, ya que las familias con un mayor capital cultural han tenido más capacidad de ayuda (CABRERA; PÉREZ; SANTANA, 2020) y las niñas y niños sin los recursos apropiados han tenido menos oportunidades de aprendizaje, aunque pasen más tiempo realizando tareas escolares (BAYRAKDAR; GUVELI, 2020).

Estos resultados apuntan a la necesidad de poner en marcha políticas públicas que compensen las desigualdades educativas agudizadas por el contexto pandémico. Una recomendación en sintonía con la realizada con el Comité de los Derechos del Niño (CRC) de Naciones Unidas, en su comunicación en abril de 2020. El CRC insta a los Estados a considerar no solo *los impactos educativos en las restricciones al disfrute de los derechos* (Rec. n. 1) sino a *asegurarse de que el aprendizaje en línea no exacerbe las desigualdades existentes*

y plantea desafíos para los niños que tienen acceso limitado o nulo a la tecnología y no cuentan con el apoyo adecuado de sus padres (Rec. n. 3). Finalmente, la Recomendación n. 11 insta a los Estados parte a *brindar oportunidades para que las opiniones de los niños sean escuchadas y tomadas en cuenta en los procesos de toma de decisiones sobre la pandemia*. Tres recomendaciones que deberían ser consideradas como base para el diseño y puesta en práctica urgente de políticas educativas que consideren los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes, especialmente para quienes su situación de vulnerabilidad se ha visto aumentada por la pandemia.

Contribuciones de los Autores

Conceptualización: Rodríguez-Pascual I; Andrés-Candelas M; Martínez Muñoz M; Velásquez Crespo G; **Metodología:** Rodríguez-Pascual I; Andrés-Candelas M; Martínez Muñoz M; Velásquez Crespo G; **Investigación:** Rodríguez-Pascual I; Martínez Muñoz M; Velásquez Crespo G; **Redacción-Primera versión:** Rodríguez-Pascual I; Andrés-Candelas M; Martínez Muñoz M; **Primera versión:** Rodríguez-Pascual I; Andrés-Candelas M; Martínez Muñoz M; **Redacción – Revisión & edición:** Rodríguez-Pascual I; Andrés-Candelas M; Martínez Muñoz M; Velásquez Crespo G.

Disponibilidad de Datos de Pesquisa

Todos los datos han sido generados/analizados en lo presente artículo.

Financiamiento

No se aplica.

Agradecimiento

No se aplica.

Notas

1. Investigación realizada con el apoyo del equipo de Enclave de Evaluación y Enfoque de Derechos Humanos.
2. Ver <https://www.educacionsindeberes.org/>
3. Se puede consultar el cuestionario completo de la investigación, así como el informe técnico con otros muchos detalles metodológicos de la misma, en la web del proyecto (www.infanciaconfinada.com).
4. Adaptación al mundo infantil del análisis DAFO ideada por Martínez, Urbina y Mendoza (2011).
5. Dado que estas cuatro variables se han medido a nivel dicotómico (dispone, no dispone) para poder incluirlas en la matriz de correlaciones se ha incluido un índice compuesto por la suma de las puntuaciones de todas ellas dividida entre 4, obteniéndose una puntuación media para cada sujeto en la muestra estudiada. La fiabilidad de

este índice instrumental es baja, ya que el coeficiente alfa de Cronbach es de 0,40 pero la operación permite detectar el ítem referido a la impresora cuya eliminación lo haría incrementarse hasta 0,556. La impresora es también el equipamiento menos extendido entre la población encuestada (el 33,9% no dispone de ella).

6. Nos referimos a la Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, validada por Seligson, Huebner y Valois (2003).
7. Dado que la no realización de la tarea escolar es el valor más alto de la variable "Opinión sobre grado de realización de tareas" (3 = muchas veces es tanto trabajo que no consigo acabarlas) una correlación de signo negativo implica que disminuye el valor de esta variable en relación al aumento en otra; se incrementa el grado en que niñas y niños declaran poder completar la tarea y no sentirse sobrecargados. A la inversa, una correlación positiva implica que conforme aumenta la variable en cuestión aumenta también la no realización de la tarea escolar.

Referencias

ARAGÓN (Provincia). Orden ECD/2146/2018, de 28 de diciembre, por la que se convoca a los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y en centros de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón para el desarrollo del proceso de reflexión en torno a las tareas escolares en el proceso de aprendizaje. **Boletín Oficial de Aragón**, Aragón, n. 11, p. 1605-1634, 17 ene. 2017. Disponible en: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1056142882525>. Acceso en: 30 nov. 2020.

BAYRAKDAR, S.; GUVELI, A. Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK. **ISER Working Paper series**, London, n. 2020-09, p. 1-35, jun. 2020. Disponible en: <https://www.iser.essex.ac.uk/research/publications/working-papers/iser/2020-09.pdf>. Acceso en: 30 nov. 2020.

BONAL, X.; GONZÁLEZ, S. The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in time of crisis. **International Review of Education**, v. 66, p. 635-655, 2020. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>

CABRERA, L.; PÉREZ, C.; SANTANA, F. ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la Enseñanza Primaria con el cierre escolar por el coronavirus? **International Journal of Sociology of Education**, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, p. 27-52, 2020. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>

CEA D'ANCONA, M. A. **Análisis multivariable**. Teoría y práctica en la investigación social. Madrid: Síntesis, 2004.

CIS [CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS]. Avance de resultados del estudio 3316. Tendencias en la sociedad digital durante la pandemia de la COVID-19. **InfoCIS**, España, 2021. Disponible em: http://www.cis.es/cis/opencms/ES/NoticiasNovedades/InfoCIS/2021/Documentacion_3316.html. Acceso em: 30 mayo 2021.

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. **Observación general n. 12**. El derecho del niño a ser escuchado. Ginebra: Naciones Unidas, 2009.

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. **Comunicado sobre los efectos de la COVID-19 en los derechos de los niños**. Ginebra: Naciones Unidas, 2020. Disponible en: https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/1_Global/INT_CRC_STA_9095_E.pdf. Acceso en: 4 abr. 2021.

COOPER, H.; ROBINSON, J. C.; PATTAL, E. A. Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. **Review of Educational Research**, v. 76, n. 1, p. 1-62. 2006. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>

CORTES GENERALES. Sobre la regulación de los deberes. Presentada por el grupo parlamentario socialista (Número de expediente 161/000684). **Diario de sesiones del congreso de los diputados**, sesión 4, n. 76, p. 29-33, 14 dec. 2016. Disponible en: http://www.congreso.es/public_oficiales/L12/CONG/DS/CO/DSCD-12-CO-76.PDF. Acceso en: 30 nov. 2020.

ESPAÑA. Orden SND/370/2020, de 25 de abril, sobre las condiciones en las que deben desarrollarse los desplazamientos por parte de la población infantil durante la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 116, p. 30361-30364, 25 abr. 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-4665>. Acceso en: 30 de noviembre 2020.

FEITO, R. Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial referencia al caso español. **Contextos Educativos**, España, v. 0, n. 25, p. 163-182. 2020. <http://doi.org/10.18172/con.3957>

ONU [ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS]. **Convención sobre los Derechos del Niño** Ginebra: ONU, 1989.

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

MARTÍN, E.; GÓMEZ, C. El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. **Cuadernos de Relaciones Laborales**, v. 35, n. 2 (1), p. 305-325, 2017. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56777>

MARTÍNEZ, M.; RODRÍGUEZ, I.; VELÁSQUEZ, G. Infancia Confinada. ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes? **Madrid: Infancia Confinada y Enclave de Evaluación**, 2020. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10272/17913>. Acceso en: 30 nov. 2020.

MARTÍNEZ, M.; URBINA, J.; MENDOZA, R. Ser niño y Ser niña. Diagnóstico participativo en primera infancia desde un enfoque de derechos en dos caseríos de la ribera del río Itaya. Belén, Iquitos-Perú. Lima: **INFANT-Bernard van Leer Foundation**, 2011. Disponible en: https://enclavedeevaluacion.com/wpcontent/uploads/2018/05/enclave_SerNinosernina.pdf. Acceso en: 30 nov. 2020.

MUÑOZ, J. L.; LLUCH, L. Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3, 2020. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>. Acceso en: 14 abr. 2021.

OCDE [ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS]. **PISA 2012 Results (Volume IV): What Makes Schools Successful? Resources, policies and practices**. Paris: OCDE, 2013. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

OCDE [ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS].. Does Homework Perpetuate Inequities in Education? Paris: OCDE, 2014. <https://doi.org/10.1787/22260919>
OCDE [ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS]. **PISA 2015 Results (Volume II)**: Policies and Practices for Successful Schools. Paris: OCDE, 2016.. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

ROGERO-GARCÍA, J. La ficción de educar a distancia. **RASE – Revista de Sociología de la Educación**, v. 13, n. 2 esp. COVID-19, p. 174-182, 2020. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>

SELIGSON, J. L.; HUEBNER, E. S.; VALOIS, R. F. Preliminary Validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). **Social Indicators Research**, n. 61, p. 121-145, 2003. <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>

TRUJILLO, F. Deberes escolares en tiempo de confinamiento: ¿son eficaces? **The Conversation**, Granada, 15 mar. 2020. Disponible en: <https://theconversation.com/deberes-escolares-en-tiempos-de-confinamiento-son-eficaces-132461>. Acceso en: 14 mayo 2021.

TRUJILLO, F. et al. **Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19**: la opinión de la comunidad educativa. Madrid: FAD, 2020.

VÁZQUEZ, S. et al. Percepción y valoraciones sobre las tareas escolares para casa en la etapa de Educación Primaria: la visión de los docentes y alumnos. **Avances de Supervisión Educativa**, n. 31, 2019. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.641>

Recibido: 01 Feb. 2022

Aceptado: 23 Mayo 2022

Editoras Asociadas:

Maria Rosa Rodrigues M. Camargo y Rita de Cassia Gallego