






Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por COVID-19

Families' perception of children's academic performance during the COVID-19 lockdown

-  Dra. Noemí Serrano-Díaz. Profesora Ayudante Doctora, Departamento de Didáctica de la Organización escolar, Universidad de Cádiz (España) (noemi.serrano@uca.es) (<https://orcid.org/0000-0003-4543-450X>)
-  Dra. Estibaliz Aragón-Mendizábal. Profesora Ayudante Doctora, Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz (España) (estivaliz.aragon@uca.es) (<https://orcid.org/0000-0002-0440-5705>)
-  Dra. Rosario Mérida-Serrano. Catedrática, Departamento de Educación, Universidad de Córdoba (España) (edlmeser@uco.es) (<https://orcid.org/0000-0001-9389-3263>)

RESUMEN

La situación generada por el obligado confinamiento de la sociedad por la COVID-19 ha llevado, en muchos países, a cambios en los hábitos de vida que han generado numerosos estudios para conocer los efectos de esta nueva situación social. Un importante cambio fue la digitalización del trabajo y, por ende, de la enseñanza, provocando la inmersión forzada en una educación escolar a distancia de una manera abrupta. Se realizó un estudio empleando metodología cuantitativa y basado en un diseño ex post facto, con el objetivo de analizar el impacto que ha tenido el confinamiento por COVID-19 en el desempeño de los escolares (de 3 a 12 años de edad). Un total de 529 participantes completaron el cuestionario CIEN (Cuestionario sobre el Impacto Educativo en la Infancia) sobre impacto educativo de la COVID-19 en sus hijas e hijos escolarizados en España. Los resultados arrojaron un modelo robusto basado en ecuaciones estructurales que explicó el 39,7% de la varianza en el desempeño escolar en casa, siendo la relación familia-escuela, la variable que reveló mayor peso explicativo ($\beta = .505$; $p < .05$). En conclusión, los beneficios derivados de una relación entre la familia y la escuela, patente en el establecimiento de lazos de comunicación y cooperación, facilitan el afrontamiento de retos educativos compartidos tales como la educación a distancia en tiempos de COVID-19.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic forced many countries to impose a strict lockdown policy on citizens during a prolonged period of time, which led to changes in lifestyle habits. This unprecedented situation has given rise to numerous studies aimed at determining the effects of the changes brought about by this widespread lockdown. One of the important changes was the digitisation of education and, therefore, teaching, which caused a forced and abrupt immersion in distance learning. In this study, a quantitative methodology based on an ex post facto research design was used with the aim of analysing the impact of the COVID-19 lockdown on the academic performance of schoolchildren (aged 3-12 years). A total of 529 parents completed an ad hoc questionnaire on the impact of COVID-19 on their children's education in Spain. The results produced a robust model based on structural equations that explain 39.7% of the variance in academic performance at home. The family-school relationship was the variable with the greatest explanatory weight ($\beta = .505$; $p < .05$). In conclusion, the benefits derived from a strong relationship between families and schools, evidenced by the creation of cooperation and communication links, facilitate the management of shared educational challenges such as on-line education in times of crises.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Impacto socioemocional, relación familia-escuela, desempeño escolar, educación a distancia, confinamiento, COVID-19.

Socio-emotional impact, family-school relationship, e-learning, academic performance, lockdown, COVID-19.

1. Introducción y estado de la cuestión

La actual pandemia por COVID-19 que está afectando al planeta obligó, en sus momentos iniciales y para tratar de contenerla, al confinamiento de la población en sus hogares procurando frenar la expansión del virus potencialmente letal (Siqueira et al., 2020). En esta situación, acudían a sus puestos de trabajo únicamente el personal de profesiones consideradas esenciales por la administración (sanitarios, alimentación, policía, etc.). Las empresas y los trabajadores que tuvieron posibilidad adaptaron sus trabajos a la modalidad telemática o teletrabajo desde sus hogares. Pero este no fue el único cambio que atravesaron las familias. La interrupción de las clases escolares debido a la pandemia de la COVID-19 trajo consigo un nuevo formato de enseñanza-aprendizaje on-line imprevista, considerada una «enseñanza remota de emergencia» (Hodges et al., 2020). Para asegurar la continuidad y no interrumpir el proceso educativo (Muñoz-Moreno & Lluch-Molins, 2020), el aprendizaje en las aulas se trasladó al hogar, con acompañamiento de las familias, a lo que se ha denominado recientemente como «home base learning» (Zainuddin et al., 2020). En esta situación, se hizo uso de los recursos existentes y limitados, entre ellos, se destacó la preferencia por plataformas digitales, poniendo de relieve la conocida brecha digital que afectó y sigue repercutiendo tanto a familias como a docentes y que, en última instancia, genera contextos educativos desiguales (Rodicio-García et al., 2020; García-Díaz, 2020). Estos cierres masivos de escuelas aumentaron las desigualdades educativas y, en consecuencia, el aumento de riesgo de patrones sociales, emocionales y conductuales negativos (Drane et al., 2020).

En numerosos países, se privó a los más pequeños de poder acudir a los centros educativos, modificando así sus hábitos y rutinas, la asistencia a actividades extraescolares, así como las interacciones con sus compañeros e iguales, que desaparecieron repentinamente (Daniel, 2020). Esta situación de confinamiento trajo consigo la merma de la motivación académica de los estudiantes, especialmente de los más jóvenes, sin mostrar diferencias en cuanto al género ni al nivel educativo de los progenitores (Zaccoletti et al., 2020). Con esta situación se vio limitada la interacción de los pequeños con espacios naturales, junto con el juego y el contacto con sus iguales, aflorando las consecuencias negativas derivadas de esa falta de actividad y relación (Jorquera-Rojas, 2019). En otras palabras, los pequeños fueron desprovistos de elementos y condiciones necesarias para el pleno bienestar físico, social y emocional (Cheng, 2020; López-Bueno et al., 2020). Como indicaron Balluerka-Lasa et al. (2020), las consecuencias que más afectan al bienestar físico y psicológico de la población, durante el confinamiento provocado por la pandemia de la COVID-19, son la pérdida de hábitos y rutinas, y el estrés psicosocial.

En un reciente estudio transcultural (Orgilés et al., 2021), se analizó el afrontamiento del confinamiento por COVID-19 de los escolares y adolescentes (entre 3-18 años) de España, Portugal e Italia. La toma de datos se realizó a través de un cuestionario informado por los progenitores sobre la sintomatología ansiosa y depresiva que percibían en sus hijas e hijos. Los resultados de la muestra total del estudio arrojaron síntomas depresivos en el 19% de los menores y mostraron en el 38% sintomatología ansiosa. Específicamente, los datos para España fueron desalentadores, ya que el 56% de los progenitores españoles informaron de esa sintomatología ansiosa en sus hijas e hijos.

Son dos las grandes carencias que padecen los menores en confinamiento y que pueden ser origen de dicha sintomatología: a) el contacto y relación con los iguales y b) el cambio de espacio de aprendizaje que, en vez de ir al centro educativo y realizar el aprendizaje con la mediación de los docentes, es sustituido por la pantalla o modalidad virtual y con apoyo de las familias. Todo esto crea una desigualdad en el acceso a la educación dado que esta improvisada «escuela en casa» dependía tanto de la accesibilidad y dominio de las tecnologías digitales, como del apoyo al estudio que pudiera ofrecer el contexto familiar en función de sus recursos técnicos, de su nivel académico y de su tiempo (Sahlberg, 2020). Se sabe que ir a la escuela no solo facilita aprendizajes de contenidos conceptuales y procedimentales, sino también actitudinales como modelos de participación democrática, respeto, empatía, etc. Por esto, se reconoce la escuela como espacio de socialización y de formación ciudadana (Manosalva, 2019) que la convierte en un espacio en el que las relaciones entre iguales son fundamentales y necesarias a estas edades en que se forma el sujeto, por ello, la educación es considerada como una institución social (Jara-Parra & Jara-Parra, 2020). La interacción basada en el lenguaje, el diálogo igualitario y la imitación son la verdadera transformación educativa (Ordóñez-Sierra & Rodríguez-Gallego, 2016).

Por otro lado, dada la necesidad de estrechar los lazos entre la familia y la escuela, también es interesante profundizar en la percepción de las madres y padres sobre las relaciones entre ambos contextos educativos, y su traducción a la práctica de esas tareas en casa supervisadas por las familias. También procede considerar el papel de los progenitores como apoyo y asistencia de forma adecuada a sus hijas e hijos, que puede alcanzar una gran complejidad debido, fundamentalmente, al desconocimiento de estrategias y contenidos pedagógicos (Vázquez-Soto et al., 2020). Los estudios mostraron que la rápida transición desde la educación presencial a la educación a distancia fue una ardua y difícil tarea para las familias, en consecuencia, los efectos de este cambio y su percepción requiere de estudio. La literatura especializada indicó que la dificultad de las familias para manejar este cambio se relacionó positivamente con los niveles de estrés, que fueron menores en las que contaban con una mayor autoeficacia y un buen funcionamiento familiar (Moscardino et al., 2021). En esta línea, un apoyo desde la escuela que mejore la autoeficacia de los progenitores puede ser muy beneficioso, del mismo modo, el acompañamiento y el apoyo a familias sin recursos tecnológicos, y la colaboración desde la escuela, pueden mejorar la calidad de vida de los pequeños y el interés por las actividades escolares (Elboj-Saso et al., 2021). En definitiva, la relación familia-escuela es un pilar esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los primeros cursos escolares, cuyo papel puede verse acentuado por la situación de pandemia.

Por otra parte, permanecer en casa todo el día trajo consigo una nueva realidad para los más pequeños, que generó la necesidad de una reestructuración de los tiempos escolares, en los que se tuvieron que reubicar tanto la actividad lúdica como las tareas escolares (Szabo et al., 2020; Varela et al., 2021). Es de interés prestar atención también a la calidad del ocio supervisado en casa, considerando la tipología de juegos (analógicos o digitales), el tiempo dedicado a ver la televisión, leer, realizar tareas domésticas o actividad física que pudiera practicarse dentro de casa. A grandes rasgos, el confinamiento por COVID 19 en España ha supuesto todo un reto en todos los niveles y especialmente para la educación (Álvarez-Zaruelo, 2020; Cabrera, 2020). Por esta razón, se revela esencial conocer el impacto que ha supuesto en los menores este periodo de confinamiento sobre la pretendida continuidad del aprendizaje en casa y su aprovechamiento, la relación familia-escuela y el impacto socioemocional para estos menores. A continuación, se desglosan los objetivos e hipótesis de la investigación.

1.1. Objetivos

El objetivo general del estudio es conocer el impacto que ha tenido el confinamiento por COVID-19 en el desempeño de los escolares. A partir del objetivo general emergen los siguientes objetivos específicos:

- Estudiar la percepción de los progenitores sobre la relación familia-escuela, impacto emocional, actividades de ocio saludable y supervisado, impacto social y desempeño académico en casa, tras el confinamiento por COVID-19.
- Analizar las relaciones existentes entre las variables consideradas como predictoras o influyentes en la percepción de los progenitores sobre el desempeño académico de sus hijas e hijos en casa, tras el confinamiento por COVID-19.

1.2. Hipótesis

H1. Las variables relación familia-escuela, impacto emocional, actividades de ocio saludable y supervisado e impacto social se muestran predictoras de la percepción de los progenitores sobre el desempeño académico en casa tras el confinamiento por COVID-19.

H2. Existe un modelo robusto basado en Structural Equation Modeling (SEM) que permite identificar la interacción entre las variables predictoras y el peso explicativo que tienen sobre la percepción de los progenitores en el desempeño académico en casa tras el confinamiento por COVID-19.

2. Material y métodos

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 529 participantes, madres y padres de los escolares, seleccionados mediante la técnica de muestreo intencional no probabilístico. La media de edad en años de los participantes fue $M=39,94$ y la desviación típica $d.t.=6,33$. Del total de la muestra, 465 fueron mujeres

($M=39,44$; $dt=6,02$) y 64 participantes fueron hombres ($M=43,58$; $d.t.=6,15$). De los progenitores encuestados, 67 participantes pertenecían a un entorno rural ($M=39,57$; $d.t.=5,64$) y 462 a zona urbana ($M=39,99$; $d.t.=6,43$). Si bien es cierto que tanto las madres como los padres se implican en el proceso educativo de sus hijas e hijos, desde el inicio de la escolaridad, las madres muestran un mayor nivel de implicación y se esfuerzan en mayor medida en la conciliación familiar y laboral (Fernández-Freire et al., 2019), este hecho justificaría la distribución por género de la muestra. Las hijas e hijos de los participantes se encontraban escolarizados en centros educativos de Infantil y Primaria de España, y sus edades oscilaban entre los 3 y los 12 años.

2.2. Instrumentos

Para la recogida de datos, se diseñó un cuestionario ad hoc denominado Cuestionario sobre el Impacto Educativo en la Infancia (en adelante, CIEN), en el que se recogieron 63 preguntas sobre diversos temas, y que fue distribuido gracias a la colaboración de las personas que integran el equipo de investigación y de diversas entidades como ASADIPRE (Asociación Andaluza de Directores y Directoras de Centros de Infantil, Primaria y Residencias Escolares), CODAPA (Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado por la Educación Pública), CONCAPA (Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de la Escuela Concertada), Unidades de Cultura Científica y de la Innovación de diversas universidades públicas andaluzas, fuerzas sindicales del ámbito de la enseñanza, redes de centros concertados como la SAFA y equipos directivos de centros públicos y concertados. Esta extensa red nos permitió acceder a familias de diferente nivel sociocultural. El cuestionario CIEN tiene como objetivo analizar el impacto que ha tenido para la infancia el confinamiento en casa y la suspensión de la docencia presencial provocada por la COVID-19 en cinco dimensiones distintas:

- Impacto emocional: Entendida como la percepción de los progenitores sobre los sentimientos de nerviosismo, tristeza, alegría, miedo, tranquilidad y enfado, que observan en sus hijas e hijos.
- Impacto social: Referida al sentimiento de soledad percibido por los progenitores, el tiempo junto a ellos, así como el aburrimiento, la aparición de situaciones de tensión familiar y la nostalgia dirigida al colegio, sus amistades y familiares no convivientes.
- Impacto sobre las actividades en casa: Entendido como las horas destinadas a las actividades de ocio y supervisadas en casa. Se tratan aspectos tales como el juego tradicional en familia, o con dispositivos digitales tanto supervisado como en solitario; lectura; televisión; colaboración en tareas domésticas y actividad física.
- Impacto sobre la actividad escolar (realizada desde casa): Referida a la percepción del aprendizaje gracias al equipo docente; asignación de tareas ajustadas y adecuadas; calidad y uso pertinente de las herramientas on-line y motivación por su empleo e importancia del apoyo familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Impacto en la relación familia-escuela: Referida a la comunicación con los docentes, las familias y otros escolares, así como la asistencia a clases on-line, y la percepción de acompañamiento y el mantenimiento del ritmo de aprendizaje.

Esta evaluación se realiza desde la percepción de los progenitores tanto del estado socioemocional de sus hijas e hijos como de las actividades tanto de ocio como escolares, y la relación con la institución escolar bajo la situación de pandemia. Para validar el cuestionario se empleó un método de juicio de expertos, considerando una exhaustiva selección de profesionales, en base a su trayectoria en relación al constructo. Estos evaluadores analizaron los ítems considerando su relevancia y representatividad, y sugirieron la inclusión de elementos a su criterio (Pedrosa et al., 2013). Se realizó un estudio piloto en el que participaron 400 personas para la detección de posibles errores, y redistribución de los ítems. Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio, que determinó la existencia de los factores del instrumento, cada uno de los cuales representa una de las dimensiones previamente estudiadas. La fiabilidad resultante medida a través del alfa de Cronbach fue de $\alpha=.81$.

2.3. Procedimiento

El procedimiento que se ha llevado a cabo en el presente estudio ha sido desarrollado con metodología cuantitativa y diseño ex post facto. Se procedió a la difusión de un cuestionario on line en el periodo coincidente con la finalización del confinamiento por COVID-19 y tras la finalización de dicho periodo. Los progenitores completaban el cuestionario vía WhatsApp en sus dispositivos móviles de manera individual y sin limitación de tiempo, se precisaba conexión a Internet y un dispositivo, teléfono móvil, para completarlo. Al inicio del cuestionario, se solicitó el consentimiento informado de los participantes, confirmando ser mayor de edad y facilitando el visto bueno para formar parte de manera anónima y voluntaria en la investigación sobre el impacto educativo del confinamiento. Los datos se almacenaban directamente en una base de datos dispuesta y diseñada específicamente para ello.

2.4. Análisis y procesamiento de datos

Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert de cinco categorías desde el valor más reducido (1: totalmente en desacuerdo) hasta el valor más alto (5: totalmente de acuerdo). Para calcular los sumatorios de las dimensiones se invirtieron los valores de respuestas para unificar la dirección de la evaluación. Las dimensiones impacto emocional y social se calcularon en sentido negativo (invirtiendo las escalas positivas, como las relacionadas con la alegría y la tranquilidad), por el contrario, las dimensiones: el tiempo empleado en actividades de ocio saludable y supervisado en casa, impacto sobre el desempeño escolar (realizada desde casa) y la relación familia-escuela se calcularon en una dirección positiva, es decir, a una mayor puntuación mayor satisfacción (a diferencias de las dimensiones de impacto social y emocional).

El análisis de datos se realizó de modo descriptivo e inferencial, con la finalidad de dar respuesta a los objetivos e hipótesis de la investigación. Para analizar los datos se empleó el paquete estadístico SPSS 24.0, para el cálculo del análisis descriptivo, correlacional y la regresión lineal múltiple por pasos (stepwise), arrojando los coeficientes de las variables independientes introducidas en el modelo generado y la independencia de los residuos a través del estadístico D de Durbin-Watson. Asimismo, para representar la interacción entre las variables, se utilizó el paquete EQS 6.2. Para ello, se aplicó el método de estimación de máxima verosimilitud robusta (RML) y en base a la propuesta de Hu y Bentler (1999) se calcularon una serie de índices para contrastar la idoneidad de los modelos propuestos en base a su ajuste, entre ellos: el índice de ajuste no normalidad (NNFI), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA); así como el estadístico chi-cuadrado de Satorra y Bentler (2001).

3. Análisis y resultados

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos recogidos en la Tabla 1 para las dimensiones evaluadas por el cuestionario CIEN.

	Min	Max	M (sd)	Me
Impacto emocional	6	30	15,72 (.22)	16
Impacto social	7	35	21,63 (.20)	22
Actividades ocio en casa	11	41	30,97 (.23)	30
Relación familia escuela	11	40	27,20 (.29)	28
Actividades y desempeño escolar en casa	13	55	38,40 (.32)	39

Para obtener más información acerca de la relación existente entre las medidas de las variables estudiadas, se calcularon correlaciones bivariadas considerando el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

La principal correlación se obtuvo entre la percepción de las actividades y el desempeño escolar en casa, seguida de la existente entre el impacto social y emocional. Esta última correlación es esperable, debido a que son constructos interdependientes que son separables en el análisis pero que coexisten constituyendo una única condición psicológica.

Tabla 2. Correlaciones bivariadas calculadas para las variables analizadas

	1.	2.	3.	4.	5.
Impacto emocional	1				
Impacto social	.519**	1			
Actividades ocio saludable y supervisado	-.022	-.091*	1		
Relación familia escuela	-.174**	-.158**	.286**	1	
Actividades y desempeño escolar	-.282**	-.250**	.285	.584**	1

Nota. *($p < 0,05$); **($p < 0,01$).

Para el contraste de la primera hipótesis (H1) se realizó un análisis de regresión lineal múltiple por pasos (stepwise) que arrojó cuatro modelos (Tabla 3). El cuarto modelo fue el que mostró mayor capacidad explicativa. En consecuencia, atendiendo a los valores de R^2 corregidos, el 37,1% de la varianza en la percepción del desempeño escolar en casa pudo ser predicha por el impacto social, el impacto emocional, las actividades de ocio saludable en casa y la relación familia-escuela, aceptándose la hipótesis número 1 (H1).

Tabla 3. Resultados del análisis de regresión lineal múltiple por pasos (stepwise) con cuatro modelos predictivos

Modelo	R	R ²	R ² corregida	Estadísticos de cambio				Durbin Watson
				Error tip estimación	Cambio en R2	Cambio en F	Sig. Cambio F	
1	.569a	.324	.322	6,07	.324	252,05	.000	
2	.596b	.355	.353	5,94	.032	25,87	.000	
3	.608c	.370	.366	5,87	.014	12,06	.001	
4	.613d	.376	.371	5,85	.006	5,07	.025	1,85

Nota. a) Variables predictoras: (Constante), Relación familia-escuela; b) Variables predictoras: (Constante), Relación familia-escuela, Impacto emocional (negativo); c) Variables predictoras: (Constante), Relación familia-escuela, Impacto emocional (negativo), Actividades ocio saludable y supervisado; d) Variables predictoras: (Constante), Relación familia-escuela, Impacto emocional (negativo), Actividades de ocio saludable y supervisado, Impacto social (negativo). Variable dependiente: Actividades de Desempeño Escolar.

Asimismo, se muestra que el valor de t se asociaba con una probabilidad de error inferior a .05 ($p < .05$) en las cuatro variables incluidas en el modelo predictivo. Los resultados de la prueba t y sus valores críticos contribuyeron a contrastar la hipótesis nula de que el coeficiente de regresión arrojaba un valor cero.

Por otro lado, los coeficientes estandarizados (Tabla 4) mostraron evidencia con respecto al peso que cada una de las variables introducidas en el modelo explicativo presentaba en la explicación de la variable dependiente: la relación familia-escuela ($\beta = .500$); el impacto emocional en los escolares ($\beta = -.137$); cantidad de tiempo empleado en actividades de ocio saludable y supervisado ($\beta = .118$); y el impacto social en los menores ($\beta = -.091$). Todos los índices contribuyeron de forma favorable o incremental a explicar la variabilidad de las puntuaciones en la percepción positiva y la satisfacción del desempeño escolar en casa.

Tabla 4. Coeficientes del análisis de regresión lineal múltiple por pasos (stepwise)

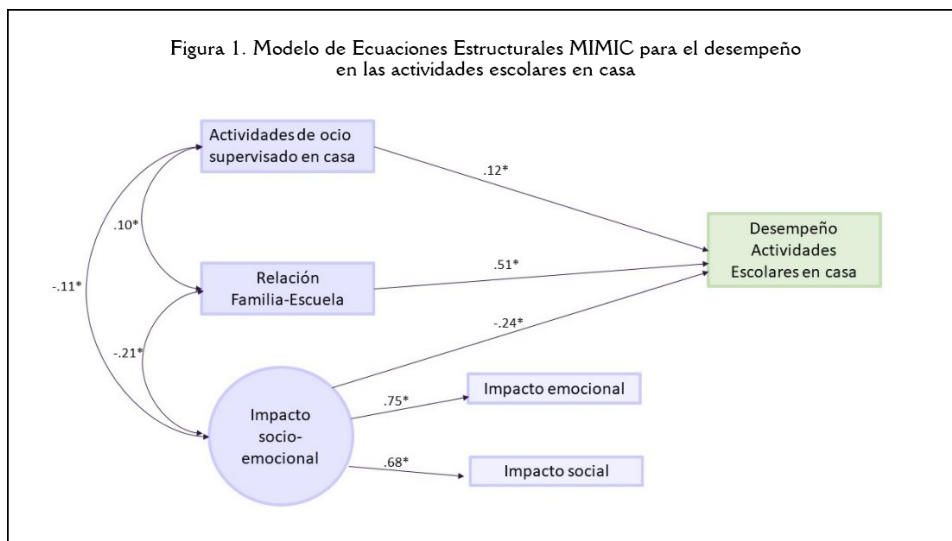
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados Beta	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.				T	FIV
(Constante)	24,85	2,156		11,52	.000		
4 Relación familia-escuela	.542	.040	.500	13,66	.000	.891	1,123
Impacto emocional (negativo)	-.192	.057	-.137	-3,38	.001	.730	1,370
Actividades de ocio saludable y supervisado	.164	.050	.118	3,24	.001	.907	1,103
Impacto social (negativo)	-.143	.064	-.091	-2,25	.025	.733	1,365

Nota. T: Tolerancia; FIV: Factor de Inflación de la Varianza.

Con respecto a la validez del modelo, se analizó la independencia de los residuos a través del estadístico D de Durbin-Watson ($D = 1,85$), confirmando con este valor cercano a 2 la ausencia de autocorrelación. Del mismo modo, se asumió también la ausencia de multicolinealidad y la estabilidad de las estimaciones, al obtener valores de Tolerancia y FIVs adecuados.

Para analizar la relación entre la variable dependiente y, especialmente, cómo se relacionan entre sí las distintas variables independientes predictoras de la misma, se calculó un modelo de ecuaciones estructurales, que además contribuía a dar respuesta a la segunda hipótesis (H2). Debido a las características de los constructos analizados se consideró procedente generar una variable latente que

considerarse el impacto socioemocional percibido, construida a partir de las variables observadas impacto social y emocional. Asimismo, el modelo consideró la covarianza entre las variables predictoras del modelo.



Para evaluar el ajuste del modelo se siguieron las propuestas de Hu y Bentler (1999). Se muestran los resultados hallados para los índices que revelan el ajuste del modelo y son los más utilizados (Ruiz et al., 2010): $\chi^2/SB=2,23$; $p=.13$, $CFI=.997$, $NNFI=.971$, $NFI=.995$, $RMSEA=.04$; $IC(.00-.13)$.

Estos resultados exponen la existencia de un modelo óptimo donde se predice un 39,7 % de la varianza en la explicación de la satisfacción con el desempeño de las actividades escolares en casa, aceptando la segunda hipótesis del estudio (H2). La relación existente muestra la importancia de las variables incluidas en el modelo, cuyos coeficientes de regresión estandarizados revelan su influencia en la dependiente. Los coeficientes estandarizados para las distintas variables predictoras fueron los siguientes: relación familia-escuela ($\beta=.505$; $p<.05$), cantidad de tiempo empleado en actividades de ocio saludable y supervisado ($\beta=.121$; $p<.05$), y el impacto socioemocional ($\beta=-.238$; $p<.05$).

4. Discusión y conclusiones

Tradicionalmente se ha estudiado el peso de las percepciones y las expectativas de las madres y padres sobre el rendimiento escolar de los menores y, especialmente, su papel en aspectos educativos tan esenciales como la alfabetización temprana. Los resultados de estudios longitudinales (Manfra, 2019) indican que las creencias de los progenitores sobre el rendimiento en Educación Infantil pueden ser predictoras del rendimiento incluso en estudios superiores universitarios. Asimismo, la implicación de la familia y su participación elevan las expectativas de las madres y padres y su percepción positiva de la educación, así como del rendimiento de los estudiantes (Froiland et al., 2013). Los resultados del presente estudio pueden tener una lectura positiva a partir de la vinculación accidental y necesaria de la familia en las actividades escolares durante la situación de confinamiento y arrojarían luz al objetivo general del mismo profundizando en el impacto que las medidas tomadas a causa de la COVID-19 han causado en el desempeño de los escolares.

Si bien es cierto que la calidad de la participación de los progenitores en las tareas escolares es más importante que la cantidad de las actividades que afrontan, la relación familia-escuela puede ayudar a mejorar la participación de las madres y padres (Garbe et al., 2020). Existe una relación positiva entre la comunicación y el apoyo de la escuela a la familia dirigida a la mejora de la calidad de su participación, esa vinculación se muestra como un factor clave del desempeño que trae consigo una mejora en el rendimiento y el bienestar de los estudiantes (Dettmers et al., 2019; Elboj-Saso, 2021). Los resultados del presente estudio se sitúan en esta línea, siendo la relación familia-escuela la variable que mayor peso obtuvo en la explicación del desempeño académico de los escolares bajo la percepción de sus progenitores. En

un estudio previo, Hampden-Thompson y Galindo (2017) indicaron que las relaciones positivas entre la escuela y la familia son un predictor del rendimiento escolar, y que esta asociación está mediada por el grado de satisfacción de las madres y padres con la escuela. En consecuencia, las relaciones activas y colaborativas entre la escuela y la familia, así como los altos niveles de satisfacción escolar estimulan el impulso para un éxito académico. En la misma línea y concretamente, en situación de pandemia y confinamiento por la COVID-19, un estudio alemán realizado por Steinmayr et al. (2020) mostró que la frecuencia de la comunicación y la relación entre familia y profesorado se asoció con la motivación y el progreso del aprendizaje de los menores y, por tanto, con sus desempeños académicos informados por sus progenitores.

Por otro lado, el impacto de la COVID-19 trajo consigo un aumento del tiempo en casa que los progenitores debían estructurar de modo que garantizaran el bienestar socioemocional de sus hijas e hijos (Balluerka-Lasa et al., 2020; Cheng, 2020; López-Bueno et al., 2020). En respuesta a esta demanda, las madres y padres se dejaron asesorar en estas prácticas de crianza, haciéndose eco de las propuestas de actividades flexibles que se propusieron con la finalidad de favorecer el desarrollo prosocial de los menores (Szabo et al., 2020; Varela et al., 2021). Por esta y otras razones, un estudio en España mostró que las niñas y niños desarrollaron un patrón positivo de adaptación, tanto en lo referido a las rutinas, autocuidado, labores domésticas, así como en sus conductas prosociales (Romero et al., 2020).

En el presente trabajo, las variables predictoras covariaron entre sí, de tal modo que, aunque los valores fueron bajos, se halló una relación entre el impacto socioemocional negativo y las actividades en casa. En esta línea, toman relevancia aquellas prácticas parentales que pueden limitar el impacto socioemocional y favorecer una adaptación beneficiosa en situaciones de crisis (Lai et al., 2018). Asimismo, el apoyo social para el alumnado viene dado por el acompañamiento del docente como referente del contexto escolar y supervisor del ritmo de aprendizaje. Por consiguiente, el apoyo del profesorado se traduce en una óptima relación familia-escuela, que además de facilitar estrategias a los progenitores, amortigua el impacto socioemocional de los escolares (Manosalva, 2019; Ordóñez-Sierra & Rodríguez-Gallego, 2016; Jara-Parra & Jara-Parra, 2020; Lai et al., 2018). Del mismo modo, y acorde con los resultados obtenidos en esta investigación, Romero et al. (2020) mostraron que involucrar a los menores en las actividades propias de la familia propició la adaptación y redujo el impacto emocional del confinamiento en las niñas y niños.

El presente estudio viene a ratificar los resultados de la literatura, previamente citada, proporcionando una nueva perspectiva, es decir, poniendo en relación diversas variables, consideradas en investigaciones anteriores como relevantes, y sus capacidades explicativas sobre el desempeño escolar; en definitiva, aceptando las hipótesis de partida del trabajo.

Si bien es cierto que la pandemia por COVID-19 ha supuesto un desafío tanto para las familias como las escuelas, se ha puesto de manifiesto la importancia de los contextos educativos y los beneficios derivados de la colaboración entre ellos a la hora de afrontar tiempos de crisis. Aunque la supervisión y las actividades docentes se han visto limitadas por los medios y la necesidad de formación digital de los distintos agentes educativos, la reconocida labor de las familias y la reestructuración de las actividades y los tiempos, considerando no solo los aprendizajes académicos sino también los tiempos de ocio compartido, fueron clave para la adaptación socioafectiva de los menores. En definitiva, si bien la relación familia-escuela ya se consideraba importante para la buena marcha y éxito escolar, ante la situación generada por la COVID-19, se ha hecho patente la necesidad de forjar una alianza entre los distintos agentes educativos, basada en la comunicación efectiva y el acompañamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el transcurso de la educación a distancia. En consecuencia, el profesorado se enfrenta a un nuevo reto pedagógico consistente en la activación de canales de comunicación digitales activos para poder afrontar situaciones futuras similares a la situación vivida por la crisis sanitaria de la COVID-19.

Entre las limitaciones del estudio, se encuentra la necesidad de conocer la percepción del profesorado sobre la situación e implementación de la educación a distancia, siendo un agente principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien la investigación se centra en el contexto familiar, se considera que cotejar ambas percepciones puede ofrecer información de interés, con el fin de implementar intervenciones y estrategias asistenciales. Una vez resaltado como factor principal en el desempeño escolar

la colaboración entre ambos contextos, es decir, la relación familia-escuela, se sugiere como línea de trabajo el perfeccionamiento de las habilidades de interacción y comunicación como competencias del profesorado con el objetivo de alcanzar la excelencia docente (Guzón-Nestar & González-Alonso, 2019). Como perspectiva futura se plantea, además de incluir al profesorado, el seguimiento de las familias y el análisis de la visión sobre la situación una vez avanzada la pandemia.

Contribución de Autores

Idea: R.M.; Revisión de literatura (estado del arte): N.S.E.A. y R.M.; Metodología, N.S. y R.M.; Análisis de datos: E.A.; Resultados, E.A. y N.S.; Discusión y conclusiones, E.A.-N.S. y R.M.; Redacción (borrador original), N.M. y E.A.; Revisiones finales, N.S.E.A.-y R.M.; Diseño del Proyecto y patrocinios, R.M. y N.S.

Apoyos

Este trabajo recibió apoyo y financiación del proyecto: Diseño de un sistema digital de estándares internacionales para evaluar a los docentes de Educación Infantil [PID2019-109986GB-I00], convocatoria 2019 del Gobierno de España. MINECO (FEDER). Grupo de Investigación INCIDE -Infancia, ciudadanía, democracia y educación- (SEJ-614, Junta de Andalucía); Universidad de Córdoba y Universidad de Cádiz.

Referencias

- Álvarez Zarzuelo, M. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID 19. Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. *Revista de Educación Social*, 30, 457-461. <https://bit.ly/3fpkMap>
- Balluerka-Lasa, N., Gómez-Benito, J., Hidalgo-Montesinos, M.D., Gorostiaga-Manterola, A., Espada-Sánchez, J.P., Padilla-García, J.L., & Santed-Germán, M.A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco. <https://bit.ly/34nlzSR>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación*, 13, 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Cheng, X. (2020). Challenges of 'School's Out, But Class's On' to school education: Practical exploration of Chinese schools during the COVID 19 pandemic. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 501-516. <https://doi.org/10.15354/sief.20.ar043>
- Daniel, S.J. (2020). Education and the COVID- 19. *Pandemic Prospects*, 49, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Dettmers, S., Yotyodying, S., & Jonkmann, K. (1048). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Drane, C., Vernon, L., & Shea, S. (2020). *The impact of 'learning at home' on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID 19 pandemic*. Curtin University. <https://bit.ly/34hxbqf>
- Elboj-Saso, C., Cortés-Pascual, A., Íñiguez Berrozpe, T., Lozano-Blasco, R., & Quílez-Robres, A. (2021). Emotional and educational accompaniment through dialogic literary gatherings: A volunteer project for families who suffer digital exclusion in the context of COVID-19. *Sustainability*, 13(3), 1206-1206. <https://doi.org/10.3390/su13031206>
- Fernández-Freire, L., Rodríguez-Ruiz, B., & Martínez-González, R.A. (2019). Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado. *Aula abierta*, 48(1), 77-84. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.77-84>
- Froiland, J.M., Peterson, A., & Davison, M.L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33-50. <https://doi.org/10.1177/0143034312454361>
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- García-Díaz, A. (2020). Building resilient schools: Flexischooling, integration and COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 211-227. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28840>
- Guzón-Nestar, J.L., & González-Alonso, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 31-54. <https://doi.org/10.36576/summa.108386>
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12. <https://bit.ly/34melsF>
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/http://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jara-Parra, G.L., & Jara-Parra, M.E. (2020). Relación familia/escuela, educación asistida y ambientes de aprendizaje en casa. In *Conference Proceedings CIVINEDU 2020* (pp. 139-140). Redine. <https://bit.ly/34km3cm>
- Jorquera-Rojas, G. (2019). *El futuro donde queremos crecer. Las políticas públicas esenciales para el bienestar de la infancia*. Save the Children. <https://bit.ly/34xMk7j>

- Lai, B.S., Osborne, M.C., Piscitello, J., Self-Brown, S., & Kelley, M.L. (2018). The relationship between social support and posttraumatic stress symptoms among youth exposed to a natural disaster. *European Journal of Psychotraumatology*, 9(2), 1450042-1450042. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1450042>
- López-Bueno, R., López-Sánchez, G.F., Casajús, J.A., Calatayud, J., Tully, M.A., & Smith, L. (2020). Potential health-related behaviors for pre-school and school-aged children during COVID-19 lockdown: A narrative review. *Preventive Medicine*, 143, 106349-106349. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106349>
- Manfra, L. (2019). Impact of homelessness on school readiness skills and early academic achievement: A systematic review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 47, 239-249. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0918-6>
- Manosalva, M.S. (2019). Procesos de socialización y formación ciudadana en los contextos rurales y urbanos. *Nodos y Nudos*, 6(46), 13-26. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num46-7835>
- Moscardino, U., Dicaldo, R., Roch, M., Carbone, M., & Mammarella, I.C. (2021). Parental stress during COVID-19: A brief report on the role of distance education and family resources in an Italian sample. *Current Psychology*, (pp. 1-4). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01454-8>
- Muñoz-Moreno, J.L., & Lluch-Molins, L.L. (2020). Educación y COVID-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15.
- Ordóñez-Sierra, R., & Rodríguez-Gallego, M.R. (2016). Las expectativas de los estudiantes y la calidad del servicio ofertado por la universidad de Sevilla. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 901-922.
- Orgilés, M., Espada, J.P., Delvecchio, E., Francisco, R., Mazzeschi, C., Pedro, M., & Morales, A. (2021). Anxiety and depressive symptoms in children and adolescents during COVID 19 pandemic: A transcultural approach. *Psicothema*, 33(1), 125-130.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Rodicio-García, M.L., Ríos-De-Deus, M.P., Mosquera-González, M.J., & Penado-Abilleira, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la Crisis de la COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Romero, E., López-Romero, L., Domínguez-Álvarez, B., Villar, P., & Gómez-Fraguela, J.A. (2020). Testing the effects of COVID-19 confinement in Spanish Children: The Role of parents' distress, emotional problems and specific parenting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 6975-6975. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196975>
- Ruiz, M.A., Pardo, A., & San-Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31, 34-45. <https://bit.ly/2RQQUdM>
- Sahlberg, P. (2020). Does the pandemic help us make education more equitable? *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09284-4>
- Satorra, A., & Bentler, P.M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Siqueira, C.A., Freitas, Y.N., Cancela, M., Carvalho, M., Oliveras-Fabregas, A., & Souza, D.L. (2020). The effect of lockdown on the outcomes of COVID-19 in Spain: An ecological study. *Plos One*, 15(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236779>
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A., & Christiansen, H. (2020). *Teaching and learning during the COVID-19 school lockdown: Realization and associations with parent-perceived students' academic outcomes—A study and preliminary overview*. <https://bit.ly/3fL8d8i>
- Szabo, T.G., Richling, S., Embry, D.D., Biglan, A., & Wilson, K.G. (2020). From helpless to hero: Promoting values-based behavior and positive family interaction in the midst of COVID-19. *Behavior Analysis in Practice*, 13(3), 568-576. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00431-0>
- Varela, A., Fraguera-Vale, R., & López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: El papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 1-21. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>
- Vázquez-Soto, M.A., Bonilla-Moreno, V.V.T., & Acosta-Rosales, L.Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por COVID-19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7, 111-134. <https://bit.ly/3oUfdUd>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R.A., & Daniel, J.R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>
- Zainuddin, Z., Perera, C.J., Haruna, H., & Habiburrahim, H. (2020). Literacy in the new norm: Stay-home game plan for parents. *Information and Learning Sciences*, 121, 645-653. <https://doi.org/10.1108/ils-04-2020-0069>