

Número extraordinario "Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas"

Opinión

Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares

José Luís Muñoz Moreno ¹ *

Laia Lluch Molins ²

¹ Universitat Autònoma de Barcelona, España

² Universitat de Barcelona, España

1. A modo de introducción

Son muchas las formas en que el virus del Covid-19 que nos asola pone a la sociedad ante un espejo. Una de ellas es la de la educación. Desde que se declaró el Estado de Alarma en España, el 14 de marzo de 2020, los centros escolares cerraron sus puertas, el profesorado pasó a teletrabajar y el alumnado quedó confinado en sus casas. En pocos días se había orquestado un sistema alternativo de aprendizaje a distancia, sin precedentes similares nunca vistos, y muy estrechamente apoyado en la autogestión y la autorregulación.

En una solución a corto plazo, y desde una perspectiva global, centros escolares y profesorado necesitarían de la colaboración con múltiples socios para enseñar al alumnado a mitigar los problemas de inclusión y equidad durante la pandemia (Doucet et al., 2020). Un número elevado de profesores ha reivindicado la importancia de actuar como un auténtico equipo, liderando valores y creando climas de esfuerzo y motivación que sostengan los centros escolares como unas comunidades educativas. Alumnado y familias se han visto con la obligación de dotarse de herramientas e instrumentos que permitan al alumnado proseguir con el temario y las tareas escolares desde casa; y, singularmente, por parte de los profesionales de la educación para planificar lo apropiado para seleccionar cómo el alumnado podía utilizar mejor su entorno y de qué recursos disponía para mantener la continuidad del aprendizaje durante el cierre de los centros escolares. A esto es conveniente añadir que el aprendizaje a distancia involucra una combinación de los enfoques sincrónico (alumnado aprendiendo con el profesorado al



*Contacto: joseluis.munoz@uab.cat

mismo tiempo) y asincrónico (alumnado aprendiendo independientemente en diferentes tiempos).

En la distancia se ha hecho patente que el aprendizaje necesita tutorización, orientación, guía y vínculo y, en este sentido, el profesorado deviene un referente fundamental. El confinamiento del alumnado en sus casas precisa como nunca de la complicidad de las familias en el proceso de aprendizaje. Porque la experiencia de confinamiento tiene que ser una experiencia compartida (Garcés, 2020). Pero sucede que, mientras la clase media está haciendo una especie de curso acelerado de *homeschooling*, otros grupos sociales o bien no están en casa porque están trabajando o no disponen de los medios, recursos o capacidades para convertirse en maestros de escuela en una semana (Bonal y González, 2020). Por eso, el virus del Covid-19 probablemente afecta igual a todos y no conozca de clases ni nada, pero sus consecuencias son bien distintas en función de la posición de clase y de dónde se venga (Herrero, 2020). No es lo mismo vivir en una casa de 130 metros cuadrados, con buena conexión a Internet y una familia que resuelve dudas escolares, que vivir en un piso de apenas 50 metros cuadrados, sin conexión a Internet y una familia que no puede tirar un cable en las tareas escolares. En este escenario, todo lo que no ayude a quitar estrés a las familias durante el confinamiento, puede esperar (Rosa, 2020).

Igualmente, hay diferencias entre los centros escolares del territorio. Por una parte, están los que han construido horarios completos de clases virtuales, adaptando lo presencial a lo *online*, con el propósito último de mantener el avance del currículum y focalizar su preocupación en los contenidos, centrándose en la cuestión de la 'temporalización'. Por otra parte, hay centros escolares que no han optado por esta organización mientras que, en un punto intermedio, otros centros escolares están actuando desde lógicas colaborativas escuela-familia; con el fin de plantear tareas globalizadas e incluso con atención al bienestar emocional del alumnado, reparando en las consecuencias del nuevo escenario provocado por la pandemia. Esta sería la dirección destacada por Doucet y otros (2020), cuando atribuyen importancia al aprendizaje durante una pandemia, pero consideran que la salud, la seguridad y el bienestar deben ser lo primero en todo momento, teniendo que operar los centros escolares y el profesorado con un entendimiento de las complejidades de la vida en casa y/o mental, emocional y de tensión física que enfrentan sus comunidades.

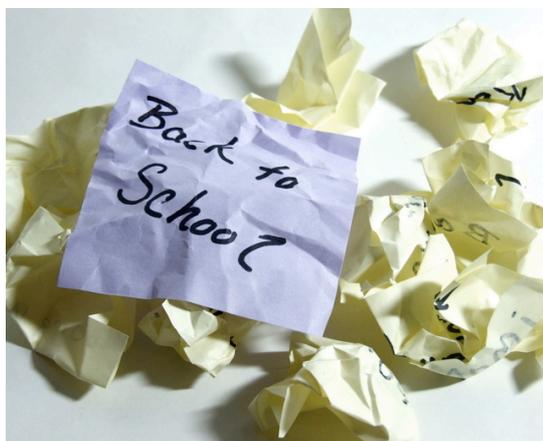
La extensión del tiempo de confinamiento del alumnado en sus casas a buen seguro va a tener un impacto en el Derecho a una educación igual e incluyente para todos, porque la reducción del tiempo de escolarización influye en el rendimiento escolar y en la misma deserción del alumnado (Giannini, 2020; Giannini y Ablrectsen, 2020). Entonces, ¿cómo seguir con la escolarización del alumnado desde casa?, ¿qué estrategias de acompañamiento, seguimiento y evaluación hay que utilizar durante el confinamiento del alumnado en sus casas? y ¿qué se debería hacer con este curso escolar?, son algunas de las cuestiones que emergen en el debate educativo de la actualidad por parte de la Administración y las comunidades educativas: familias, profesorado, alumnado y la sociedad en su conjunto. En la discusión no faltan los elementos clave de la inclusión, la equidad y la calidad para garantizar oportunidades de aprendizaje para todos (UNESCO, 2015a). Ojalá el momento de incertidumbre y excepcionalidad vivido sirva para repensar y ampliar los conceptos de educación, enseñanza y aprendizaje; así como para mejorar la calidad humana de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas que puedan surgir en el mundo

(UNESCO, 2016). Entretanto, y con Hargreaves (2020), lo más importante es mantener al alumnado enganchado con la idea de aprender.

En el contexto de suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros escolares y etapas educativas, y en plena crisis sanitaria, las familias están llamadas a colaborar con la educación apoyando el aprendizaje del alumnado, y las tareas escolares resultan una alternativa para garantizar la continuidad del proceso educativo. Tanto la colaboración de las familias con la educación, como las tareas escolares asignadas por el profesorado al alumnado, son determinantes para velar por el Derecho a la Educación y la consecución de las metas educativas. El objetivo de esta contribución tiene que ver con eso, por cuanto se propone reflexionar sobre qué supone el Derecho a la Educación, cuáles son estas metas educativas, y cómo la colaboración de las familias y las tareas escolares pueden posibilitarlas en la situación de excepcionalidad derivada de la crisis sanitaria que el virus del Covid-19 ha creado.

2. Derecho a la Educación y metas educativas

El Derecho a la Educación es una necesidad básica y fundamental en un contexto como el nuestro y los distintos poderes internacionales, nacionales y locales deben priorizarlo (Feldfeber, 2014). Ya no se reclama tan sólo una educación para todos, sino que ésta también sea de calidad y se apoye sobre la base de los Derechos Humanos. La educación tiene que contemplar aspectos sociales, civiles, culturales, políticos, económicos, etc. a tenor de la diversidad y las diferencias individuales y colectivas.



Varios organismos internacionales reafirman y reivindican el Derecho a la Educación, porque todavía hay niños y niñas en el mundo que no pueden ejercerlo (CIE, 2005; Unión Europea, 2000, 2002, 2004; Naciones Unidas, 1989). La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 señala que toda persona tiene Derecho a la Educación con objeto de alcanzar un pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a las libertades fundamentales y los mismos Derechos Humanos (Art.

26). Esto ha contribuido positivamente en la asunción del Derecho a la Educación, y ha alentado otras regulaciones de países democráticos al contemplar la educación como derecho elemental para su ciudadanía. La Convención de los Derechos del Niño y la Niña destaca el reconocimiento de los Estados Partes a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades (Naciones Unidas, 1989, Art. 28).

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000) fija que toda persona tiene Derecho a la Educación y al acceso a la formación profesional y permanente, incluyendo la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria (Art. 14). La acción del Consejo de Europa aporta una concepción diferente al referirse a las dimensiones formal y no formal de la educación, así como al aprendizaje a lo largo de toda la vida (CAHCIT, 2004), superando una visión restringida del Derecho a la Educación. El

Comité de Ministros recomienda a los estados miembros de la Unión Europea que aboguen por una educación para la ciudadanía democrática en el centro de las reformas y praxis de sus políticas educativas, pero también como factor de innovación del Sistema Educativo y de los programas pedagógicos (CAHCIT, 2004, Rec. 12). Otras conferencias ministeriales del Consejo de Europa igualmente apoyan la educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos (Conferencia de Ministros Europeos de Juventud de Tesalónica en 2002 y Conferencia Ministerial Europea sobre los Derechos Humanos de Roma en 2000).

La Declaración de Toledo en la XV Conferencia Iberoamericana de Educación (2005) marca la educación de calidad para todos como un derecho constituyente y factor de primer orden para el desarrollo y la democracia. Además, apunta a su consolidación como eje central de las políticas públicas. Cabe promover, al respecto, acciones sostenibles y coherentes con las estrategias nacionales de desarrollo, dotándolas de los recursos precisos para garantizarla. De este modo, la educación se relaciona con los valores de ciudadanía, democracia, igualdad, equidad, justicia, tolerancia, solidaridad, libertad y otros referenciales de la base de la vida en común.

El Derecho a la Educación comprende que todos los seres humanos reciban una instrucción elemental y fundamental, gratuita y orientada al pleno desarrollo de la personalidad humana. Esto comporta asumir aspectos como los que siguen (Muñoz, 2012 y 2009) y que son imprescindibles para asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, al tiempo que para conceder oportunidades de aprendizaje para todos (UNESCO, 2015a).

- Toda persona tiene Derecho a la Educación, gratuita y, por lo menos, en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.
- La educación tiene que procurar el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, progresando hacia la formación de una ciudadanía democrática.
- La educación para todos debe ser de calidad como derecho, darse en condiciones de equidad y con garantías de igualdad de oportunidades.
- Es esencial la participación efectiva en la educación por parte de todos los sectores implicados (centros escolares, profesorado, alumnado, familias, Administración educativa y sociedad en su conjunto).
- Hay que asumir la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en sus perspectivas formal y no formal.

Las finalidades son metas indeterminadas que guían y orientan las acciones a largo plazo. En educación, habitualmente, se han caracterizado por contribuir al desarrollo personal desde la aportación individual y la integración social de las personas en el entorno sociocultural. Sin embargo, las articulaciones de los poderes públicos han sido variables en función de aquello que pretendían potencializar. Esto ha dado lugar a la concreción de distintas finalidades de acuerdo con el momento histórico vivido y las necesidades de la sociedad.

Algunos foros internacionales se han esforzado por clarificar cuáles debían ser las metas educativas (entre otros, Delors, 1996; FSIPE, 2005; Naciones Unidas, 1989; UNESCO,

1990). Son espacios que han coincidido en delimitar hasta dos metas educativas. La primera tiene que ver con desarrollar las personalidades, capacidades y aptitudes de todos al máximo de sus posibilidades, para conseguir un desarrollo autónomo desde el respeto a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. La segunda se relaciona con ofrecer una educación de calidad para todos, comprometida con un proyecto emancipador que garantice la igualdad de oportunidades y en favor del derecho a la formación para la ciudadanía y el trabajo, la justicia social, la paz y la solidaridad, contando con los recursos necesarios para ello. En 2016, la ONU en su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible fijaba como meta educativa: garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2016).

Otras metas educativas relevantes son aquellas asociadas con: satisfacer la necesidad de la comunidad educativa por participar en la educación, promoviendo el intercambio y la cooperación en todos los niveles; conquistar una sociedad mejor, favoreciendo el progreso y el desarrollo sostenible, así como asumiendo una vida responsable en libertad; obtener el compromiso para que la educación llegue a todos desde la inclusión y la eliminación de las desigualdades sociales; y concebir el aprendizaje a lo largo de toda la vida, aprendiendo a conocer, hacer, ser y vivir juntos. Los Estados están obligados a orientar sus políticas públicas a estas metas educativas, de tal modo que todas las clases y categorías sociales más desfavorecidas no se vean privadas del Derecho a la Educación (Muñoz, 2017).

El Sistema Educativo ha de procurar al alumnado el desarrollo de las competencias que le posibiliten una activa participación en la sociedad (Ramos, Solís y Enríquez, 2014), sin discriminación ni

exclusión. Ahí es donde, precisamente, se sitúa la implicación en la educación como un elemento básico para la democratización de la sociedad (MECD, 2014). Esto atañe directamente al rol de las familias como derecho que tienen a implicarse en las decisiones vinculadas con el desarrollo de las actuaciones públicas en materia educativa.



El asunto precisa de aprendizaje de la democracia, integrando el conjunto de las prácticas educativas necesarias para que las familias participen efectivamente y tengan un compromiso cívico con la educación y otros ámbitos sociales. Es el rumbo que priorizan los sistemas democráticos en el momento que favorecen una cultura de la negociación entre partes, para encontrar alternativas y soluciones a los desafíos que la realidad plantea. Ahora, además de facilitar recursos, establecer criterios técnicos, etc. para la mejora educativa, también se requieren oportunidades auténticas de participación de las familias en la educación y desde el interés general. La educación democrática, con Bolívar (2005), es educar para la democracia y en ella, que es constitutiva, fin y medio de la educación.

La implicación de las familias en el ejercicio del Derecho a la Educación ha de partir de compromisos firmes y unas condiciones determinadas. Especialmente, porque la

interacción social, el debate público y el respeto y la aceptación de la diversidad son claves en un Sistema Educativo realmente democrático. Participar trasciende la información, la opinión y la consulta. Es construir desde la integración, la voluntad y la pertenencia a un conjunto para lograr unas metas educativas concretas. Por eso, es relevante la socialización de las familias en una cultura política que haga compatibles los derechos colectivos con la autonomía (Habermas, 2005).

La regulación ayuda en la implicación de las familias en la educación, pero no es suficiente. Hay que poner en juego determinadas concepciones y actitudes. Sería el caso de la formación a las familias, pero también de poner a su servicio las herramientas y los instrumentos que la hagan posible, tomando en cuenta que el Derecho a la Educación debe cumplir con principios que aboguen por la universalidad en favor de la convivencia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de la pluralidad, la diversidad y la singularidad en una sociedad globalizada que provoca uniformidad (Bolívar, 2005).

La crisis sanitaria ha planteado un desafío mundial sin precedentes para la educación y, a principios del mes de abril de 2020, más de 188 países ya habían tomado la decisión de cerrar sus centros escolares para evitar la propagación del Covid-19, lo que ha afectado a 1.576.021.818 alumnos, el 91,3% del total de alumnos matriculados (UN, 2020; UNESCO, 2020a). La intención de los diferentes Gobiernos afectados es que todo este alumnado continúe aprendiendo en sus casas para no interrumpir su educación. Más allá de la “Coalición Mundial para la Educación Covid-19” que la UNESCO (2020b) ha puesto en marcha, o de las respuestas tecnológicas que puedan vehicularse para tal efecto, lo cierto es que se requiere proporcionar un aprendizaje ininterrumpido a todos estos alumnos y de manera equitativa. Emerge una oportunidad para repensar la educación y procurar que las desigualdades no se agraven con motivo del cierre de los centros escolares. Al respecto, la colaboración de las familias con la educación y las tareas escolares van a resultar de gran valor para velar por el Derecho a la Educación y proseguir con el logro de las metas educativas.

La corresponsabilidad de las familias, en diálogo y cooperación con los centros escolares, es imprescindible (Novo y Prada, 2016), para facilitar el aprendizaje del alumnado, combatir el sentimiento de soledad que puedan vivir o garantizar que este alumnado no abandone y permanezca en el Sistema Educativo cuando los centros escolares se vuelvan a abrir una vez superada la crisis sanitaria. Su implicación realmente es, en tales circunstancias y por la influencia positiva que tienen en el proceso educativo, un factor determinante de la promoción escolar del alumnado (Fernández-Freire, Rodríguez y Martínez, 2019; Fernández, 2013; Núñez et al., 2012).

3. La colaboración de las familias en la educación

Los centros escolares tienen que hacer frente a la necesidad de reinventarse a sí mismos cada vez más, porque deben adaptarse a un entorno en continuo cambio (Martín y Morales, 2013). Además, como creaciones sociales, promovidas y desarrolladas para cumplir con las metas educativas que la sociedad ha fijado, tienen que ser instrumentos sensibles a las necesidades y las demandas sociales. La situación de excepcionalidad derivada de la crisis sanitaria del Covid-19 es una muestra más que evidente de ello, por lo que la colaboración de las familias con la educación del alumnado se convierte en un mecanismo esencial para la práctica educativa desde el trabajo conjunto (Katz y Earl,

2010). De hecho, el entorno, el familiar incluido, influye muy significativamente en la formación de las personalidades, los valores, los comportamientos y las actitudes del alumnado (Shuali, Jover y Bekerman, 2020).

La colaboración, como valor coherente con el proceso educativo, se identifica como una estrategia para el desarrollo personal, colectivo e institucional. Los estudios de escuelas eficaces ya constataron en el pasado que la implicación de las familias en la educación del alumnado condicionaba positivamente su rendimiento escolar (Creemers, 1994; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Stringfield y Slavin, 1992). Por eso, es relevante la colaboración de las familias como garantía del Derecho a la Educación en las circunstancias de confinamiento del alumnado en sus casas. Además, las alternativas que tienen las familias de colaborar con la educación son reales y pueden concretarse con la cobertura de espacios que respondan a las necesidades educativas y cuya satisfacción no esté quedando resuelta por ningún ente. Las alternativas debieran sostenerse sobre la base del apoyo, el soporte y la confianza (Mingorance y Estebanz, 2009).

Las familias, en esta crisis sanitaria, pasan a ser un agente educativo de primer orden y fuente de aprendizaje. Constituyen un nivel imprescindible de colaboración con la educación y la consecución de las metas educativas (Muñoz, 2012), pudiéndose alentar mediante la concreción de variados ámbitos de actuación (realización de tareas escolares y tareas domésticas, promoción de actividades extracurriculares, integración socioeducativa, etc.). Las familias tienen la posibilidad de contribuir favorablemente a la mejora educativa en el instante que refuerzan y prosiguen la labor que desempeña el centro escolar.

En sentido diferente, el centro escolar puede estimular la implicación de las familias manteniendo una estrecha comunicación y coordinación con estas. Pero el cometido se hace complejo si no se incorpora y canaliza efectivamente la participación social en la educación (Vázquez, 2008). No basta con que el centro escolar conozca la realidad social y responda a lo que se demanda, sino que también hay que trabajar juntamente con las familias en la construcción de una nueva realidad. De este modo, la responsabilidad social del centro escolar es un llamamiento a una operatividad conectada con las necesidades de las familias y más enfocada a la colaboración con estas.

La suspensión de clases obliga a plantear otras opciones para que las familias atiendan educativamente a sus hijos e hijas en casa. Confiar todo a las lecciones online, las plataformas educativas y recursos digitales y Apps o los grupos de alumnos por WhatsApp, puede resultar un tanto peligroso. Porque hay familias sin ordenador en sus casas, familias que tienen que compartir un ordenador entre todos sus miembros y familias que ni tan sólo tienen conexión a Internet (Asuar, 2020; Nogueira, 2020). Igualmente, hay familias que pueden acompañar a sus hijos e hijas en el aprendizaje, y otras familias que no disponen de capacidades ni de recursos para hacerlo (Girona, 2020). Por si fuera poco, muchas familias atraviesan por dificultades económicas, están amenazadas por expedientes de regulación de empleo, sufren los obstáculos de la conciliación entre trabajo y familia, tienen que recurrir a los abuelos y las abuelas que son población de riesgo o conviven en viviendas con determinadas limitaciones, entre otras complicaciones. Es, en estos panoramas, donde corresponde volcarse con el cariño y los cuidados al alumnado, si no se quiere entrar en una nueva brecha socioeducativa que ocasione mayor desigualdad en el acceso a los aprendizajes y menores oportunidades educativas para todos.

Especialmente, del alumnado más vulnerable y con las necesidades educativas más especiales.

Organizar la colaboración de las familias con la educación es posible a través de fomentar varias áreas de participación (Martín-Moreno, 2004 y 2000; Epstein, 1990): por un lado, las familias como fuentes de apoyo al centro escolar para el logro de una intervención educativa más eficaz y eficiente, y, por otro lado, el centro escolar como fuente de soporte a las familias para que cumplan con sus obligaciones educativas más básicas o la implicación de las familias en el desarrollo de otras actividades de aprendizaje del alumnado. Incluso se pueden crear y desarrollar grupos de soporte mutuo entre las familias para que el centro escolar verdaderamente llegue a todos (Essomba, 2020).

Desde los centros escolares conviene ofrecer oportunidades a las familias para que hagan aportaciones en un plano de bidireccionalidad y complementariedad (López, Ridaó y Sánchez, 2004). Fundamentalmente, porque las familias son un nexo crucial en el centro escolar y la mejora educativa (Shatkin y Gershberg, 2007). De su parte, la Administración educativa tiene la responsabilidad de secundar la colaboración de las familias en la delimitación de actuaciones e iniciativas educativas. Porque esta es más que necesaria para progresar en el compromiso social con el crecimiento individual y colectivo. Así, algunos campos de intervención que se pueden dar tienen que ver con: la definición de los objetivos educativos que quieren alcanzarse, la participación en la consecución de los objetivos educativos fuera del centro escolar, la dinamización de la participación social en la educación o el fortalecimiento de un sentido común de comunidad en una sociedad plural, diversa y tolerante (Shuali, Jover y Bekerman, 2020).

La colaboración de las familias con la educación también conlleva compartir los valores y las preocupaciones con el centro escolar, cambiar ciertas actitudes personales y colectivas o modificar las formas de acompañar al aprendizaje de los hijos e hijas que lo requieran, creciendo conjuntamente y a la vez. La práctica educativa eficaz representa que quienes colaboran tengan claros los objetivos educativos a conquistar para que el desafío presentado fluya más fácilmente, sin descuidar que se van a requerir tiempos, compromisos y recursos (Tett, Crowther y O'Hara, 2003).

Trabajar en red es colaborar de manera sistemática, coordinada y complementaria, tejiendo complicidades y relaciones. Se inspira ello en el aprendizaje mutuo que las familias y el centro escolar deben hacer por medio de la reflexión crítica, la autogestión, la autorregulación y la compartición de conocimiento. De alguna forma, se trata de compartir la actuación, afrontar el desarrollo de las propuestas socioeducativas, incentivar la interacción entre los agentes y motivar la confianza y la reciprocidad que tan necesarias son para intercambiar experiencias y conocimientos.

En el afán por desarrollar la colaboración de las familias y aprovechar las oportunidades emergentes, los equipos directivos de los centros escolares tienen que mostrar, más que nunca, actitudes abiertas y beneficiosas de la inclusión con el entorno (Martín-Moreno, 2000). Pueden hacerlo estableciendo un marco de relaciones de colaboración con las familias, así como con otros agentes socioeducativos de la comunidad y sus recursos educativos. Al fin y al cabo, los equipos directivos al frente de los centros escolares son los responsables institucionales de diseñar y guiar estas colaboraciones (Cosner, 2009; Katz y Earl, 2010). En el fondo lo que corresponde es seguir avanzando para originar verdaderas comunidades de aprendizaje, lo que puede venir a través de compartir valores, sociales y educativos, con el otro. No obstante, se precisan de estructuras participativas

que lo hagan posible, definidas y creadas democráticamente, en cumplimiento con la exigencia y la trascendencia de la colaboración para la mejora educativa (Santos, 2007).

4. Las tareas escolares como alternativa



Existen discrepancias acerca de si la participación de las familias beneficia en las tareas escolares, aunque pueden hacerlo si lo hacen adecuadamente (OECD, 2004; Cooper, 1989a). A la brecha socioeducativa que antes aludíamos en cuanto al acceso a los aprendizajes, especialmente durante los días de confinamiento del alumnado en sus casas, hay que agregar que las familias con

mayor nivel formativo pasan más tiempo ayudando a sus hijos e hijas con las tareas escolares, en contraposición de las familias con un menor nivel formativo (Eren y Henderson, 2011; Falch y Rønning, 2011; Rønning, 2011). Esto, junto con las coyunturas específicas en que se encuentra cada casa durante la crisis sanitaria, con estructuras familiares diferentes y con la situación de responsabilidad adaptada al teletrabajo familiar, puede provocar que las tareas escolares incrementen la brecha del rendimiento escolar entre el alumnado con diferentes antecedentes socioeconómicos (McDermott, Goldman y Varenne, 1984; OECD, 2014, 2004; Rønning, 2011).

Los deberes escolares son uno de los indicadores más claros acerca del estado de la educación, del funcionamiento de un centro escolar, del estilo de enseñar del profesorado, de la manera de aprender del alumnado y de la forma de ejercer la labor parental por parte de las familias (Trujillo, 2020). De hecho, mucho tienen que ver con la evaluación de los aprendizajes. El alumnado, según la presidenta de la Confederación de Asociaciones de Madres y Padres (CEAPA) y en la situación de extraordinaria excepcionalidad (El País, 2020), está recibiendo un "bombardeo" inasumible. Las quejas por la gran cantidad de deberes escolares son una realidad que desborda las redes sociales (García, 2020).

Normalmente, los deberes escolares se definen como "tareas asignadas a los alumnos por los maestros que deben ser llevadas a cabo durante horas no escolares" (Cooper, 1989a, p. 7). Son considerados una de las herramientas más utilizadas por el profesorado para conocer y profundizar en los contenidos curriculares adquiridos por el alumnado en clase, para reforzar y poner a prueba aquello que se ha aprendido y, asimismo, para potenciar un aprendizaje significativo y mejorar la calidad de su proceso educativo.

Además, ayudan a formar hábitos de estudio que suelen trabajarse de manera independiente y enseñan al alumnado a ser responsable (Rosário et al., 2006; Epstein, 1990). Por eso, no solamente reflejan el conocimiento curricular, sino también la comprensión de las habilidades, las capacidades y las necesidades del alumnado, así como de sus características y situaciones familiares (Epstein y Van Voorhis, 2001). No sorprende entonces que los deberes escolares se consideren frecuentemente como una importante estrategia de instrucción para mejorar el rendimiento escolar del alumnado (Cooper,

1989b; Cooper y Valentine, 2001; Cooper, Robinson y Patall, 2006; Corno y Xu, 2004; Epstein & Van Voorhis, 2001; Trautwein et al., 2002), y más ahora cuando el aprendizaje en casa es una oportunidad permanente en las semanas de confinamiento y centros escolares con las puertas cerradas.

Las tareas escolares se asocian con múltiples variables (Cooper, Robinson y Patall, 2015; Olympia, Sheridan y Jenson, 1994; entre otros), a modo de ilustración, y entre otras asociadas: propósitos por las que se asignan, relación con el currículum, tiempo dedicado, participación de la familia, motivación del alumnado, relación con el rendimiento escolar o *feedback* proporcionado. Las tareas escolares son una "cosa compleja" (Corno, 1996, p. 27), atendiendo al número de factores que influyen y a la diversidad de contextos implicados. Con matices, y de acuerdo con Trautwein, Köller y Oller (2003), son complejas, involucran a diferentes actores (profesorado, alumnado y familias), cumplen con distintas funciones (mejorar el rendimiento escolar, autorregulación, etc.), implican actividades de diferente calidad (por ejemplo, rutinas frente a tareas complejas), e impactan en la organización de las clases (por ejemplo, discusión, verificación y clasificación de la tarea). Incluso, son delimitadas como un genuino "campo de batalla" (Cooper, 2001) para el profesorado, el alumnado y las familias.

En efecto, conviene tener en cuenta los tipos de tareas escolares que se asignan para no generar rechazo escolar y falta de significación y funcionalidad en el proceso de construcción de conocimiento (Cebaquedas, Peinado y Albuquerque, 1999). Además, porque no todas las tareas escolares son igualmente eficaces para mejorar el rendimiento escolar específico de las materias (Suárez et al., 2016) y, probablemente, la cuestión más importante a dilucidar sea el tipo de actividad que están planteando las tareas que se asignan (Coutts, 2004).

En el epicentro de las decisiones sobre qué tareas escolares son más adecuadas y pertinentes, desde que el viernes 13 de marzo de 2020 los centros escolares cerraron sus puertas en España, está el elemento nuclear de la equidad. Mientras que la crisis sanitaria del Covid-19 aporta una desaceleración radical, también pone de manifiesto la vulnerabilidad del mismo Sistema Educativo. En cuanto a los recursos, por ejemplo y con Martí (2020), la pérdida más grave podría proceder de no invertir en la educación, en los centros escolares y en sus entornos más desfavorecidos una vez termine el confinamiento del alumnado en sus casas.

La Administración educativa ha ofrecido orientaciones a los centros escolares en plena pandemia, para que propongan actividades al alumnado durante el confinamiento en sus casas, y con el objetivo de reforzar el desarrollo de la autonomía personal, generar motivación y curiosidad y contribuir al aprendizaje. En esta dirección, se ha recomendado compaginar el tiempo autónomo y compartido con la familia. Las orientaciones han propiciado que los equipos docentes de los centros escolares asignen tareas al alumnado o empleen plataformas virtuales para continuar con sus programaciones didácticas. Pero lo llamativo no parece estar tanto en la cantidad de tareas escolares asignadas, o en el tiempo invertido en su realización, sino en su calidad y conveniencia. Las tareas escolares no deben ser asignadas o realizadas simplemente por norma, como rutina o porque se asume, sin motivo, que son prácticas intrínsecamente buenas (Valle, Núñez y Rosário, 2017). No es una cuestión, pues, de tareas escolares sí o tareas escolares no, pese a los estudios que hay al respecto como el de Cooper (1989a) que lo formulan así, sino que el debate es más amplio y profundo y, sobre todo, debe enlazar con evidencias y no tanto con opiniones

(Valle et al., 2015). La investigación de Lluh (2019), en centros escolares catalanes de Educación Primaria, ya perfilaba tendencias diferentes en los mismos centros escolares por lo que respecta a la asignación de tareas escolares en el marco de los retos actuales del Sistema Educativo.

Sin embargo, con la crisis sanitaria del Covid-19 se incorporan otros factores y condicionantes, y en medio del debate sobre terminar el temario, perder el curso escolar, reducir las vacaciones escolares de verano o conceder un aprobado general como en el caso de Italia, lo principal no es tanto si las tareas escolares que realiza el alumnado en sus casas se deben calificar o no. Más bien se debiera situar la atención en cómo tienen que ser estas tareas escolares y la evaluación formativa si se quiere que todos aprendan. Asimismo, es esencial aportar cómo aprender de la situación de pandemia, que es y será un gran punto de inflexión que redefinirá diversos elementos de la vida de las personas y, sobre todo, preguntarse: ¿qué hemos aprendido?

Hay que contemplar, del mismo modo, las circunstancias específicas con que se encuentra cada alumno en este estado: con estructuras familiares diferentes, con o sin dispositivos propios o buena conectividad, su capacidad de autonomía y autorregulación, competencia digital, organización dentro del núcleo familiar o responsabilidades, entre otras. Sin ir demasiado lejos, basta con tener en cuenta la realidad en el ámbito universitario, donde hay estudiantes de Educación Superior trabajando en primera línea de la pugna, por ejemplo, en hospitales, centros sanitarios, comercios de venta de alimentos y otros servicios esenciales. El momento es extraordinario e increíble y, por consiguiente, es básico contemplar la existencia de lógicas distintas. No es lo mismo el uso de recursos virtuales como apoyo para el trabajo en el aula, que planificar la educación a distancia.

En la Sociedad del Conocimiento, tener o no acceso al aprendizaje puede marcar la diferencia en el devenir futuro del alumnado y el desarrollo de la sociedad. La Declaración de Incheon “Educación 2030” (UNESCO, 2015b) dictaminó que la educación de calidad a la que aspirar para todos los niños y niñas sería la que les permitiría responder a los retos del mundo en el que vivan. De ahí la transcendencia que cobra actualizar el Sistema Educativo y capacitar a los profesionales de la educación para adoptar una aproximación flexible, personalizada, competencial y colaborativa a la luz de los pasos de los avances tecnológicos que facilitan la misma.

El Sistema Educativo tiene que posibilitar la formación integral de cada alumno, para que pueda dar respuesta a los retos personales y sociales, convivir y desarrollar su proyecto de vida con libertad, dignidad y bienestar en la sociedad. El centro escolar inclusivo y orientador presta un aprendizaje significativo, auténtico y funcional para todos, a través del desarrollo de competencias para la vida. Igualmente, requiere de un proceso planificado de reflexión y toma de decisiones para la transformación educativa, desde el trabajo conjunto de la comunidad educativa y sus miembros.

La concepción del aprendizaje permanente y el cambio de paradigma educativo provocan modificaciones en las formas de comprender la enseñanza, la docencia y, especialmente, los postulados alrededor de la evaluación. Por eso, es necesario plantear la evaluación en todas sus dimensiones, desde un prisma que la sitúa como elemento medular de los procesos de aprendizaje orientados al desarrollo competencial (Mateo y Vlachopoulos, 2013). En un cuadro como el que se ha vivido en los primeros trimestres del año 2020, es más que urgente indagar también en el tipo de seguimiento y evaluación de los aprendizajes que se han desarrollado durante los días de confinamiento del alumnado en

sus casas. Primordialmente, cuando el contorno del proceso de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por la flexibilidad, la individualización y el desarrollo competencial apoyado con la tecnología. Esto va a adquirir todavía mayor sentido y significado cuando se retome el curso escolar con normalidad y los centros escolares vuelvan a abrir nuevamente sus puertas al alumnado.

5. A modo de conclusiones

El desarrollo de actuaciones para la mejora de la sociedad en general, y de la educación en particular y en tiempos de la crisis sanitaria que el virus del Covid-19 ha creado, requiere de la colaboración de las familias al servicio del Derecho a la Educación y de la consecución de las metas educativas. Conviene ir tejiendo complicidades y sinergias educativas tomando en cuenta las distintas situaciones personales, colectivas e institucionales, así como los diversos niveles de colaboración que puedan darse: intercambiar información, compartir ideas y recursos, planificar e implementar en común, consensuar un proyecto educativo, entre otros.

Los efectos legitimadores de la colaboración de las familias en la educación aumentan cuando se entiende la participación como un espacio democratizador que contribuye a la mejora de los procesos formativos y la construcción de ciudadanía. Sin embargo, existen ciertos peligros que pueden acechar y que tienen que ver con el consumo de tiempo, la sobrecarga de tareas escolares, la generación de ansiedad y confusión, la desconfianza en las decisiones adoptadas o algunas actitudes del todo inapropiadas. Por eso, no es de recibo en ningún caso añadir más soledades, miedos e incertezas.

El compromiso con el Derecho a la Educación y las metas educativas debe ser incuestionable e interpela a los centros escolares para que adopten una disposición colaborativa que opere en distintos grados y promueva la cooperación imprescindible en favor de un desarrollo coherente de los procesos de aprendizaje, en contestación a los cambios, las necesidades y las demandas de las familias y del profesorado. Al mismo tiempo, los centros escolares deben ir cobrando un mayor protagonismo institucional en sus entornos próximos. Hay que estimular su inserción en el territorio y su apertura de forma progresiva. La situación y las condiciones que se viven durante la pandemia no pueden fulminar de un plumazo el Derecho a la Educación, lo que daría al traste con garantizar y proveer gratuitamente con los recursos necesarios para que el alumnado pueda seguir aprendiendo. En juego está el logro de las metas educativas, así como la inclusión, la equidad y la calidad de la educación.

La preocupación se sitúa en la revisión de todo aquello que las tareas escolares, a través del alumnado confinado en sus casas y el profesorado teletrabajando, aporta al aprendizaje para divisar en qué se puede mejorar. Por eso, las posibilidades que la colaboración de las familias en la educación suscita son variadas, a pesar de que se necesiten tiempos, formación, materiales de apoyo, soportes técnicos, intercambios de prácticas y experiencias, sistemas de evaluación en consonancia, etc. El profesorado tiene que mostrar actitudes abiertas y flexibles frente a las tareas escolares, integrando la realidad del entorno y delimitando un marco adecuado de relaciones de colaboración con las familias. Más bien se trata de acompañarse mutuamente, que no tanto de pedir lo imposible ni a las familias, ni al profesorado y tampoco a los centros escolares.

La idea fuerza es compartir propósitos educativos con las familias e implicarlas en su logro, según cada situación individualizada, respetando la diversidad y con posicionamientos éticos y generosos. Así, la colaboración de las familias en la educación, por medio del profesorado y los centros escolares, pudiera vehicularse en diferentes áreas de actuación que aprovechen las tareas escolares en este sentido. A lo sumo, se trata de potenciar dinámicas de trabajo alrededor de la corresponsabilidad con una educación contextualizada, que realmente minimice el impacto negativo del histórico parón y que persiga que todo el alumnado, sin excepciones, puedan continuar aprendiendo; solicitando, de esta manera, una aproximación flexible, competencial, colaborativa y personalizada del aprendizaje que, a su vez, coincida con los avances tecnológicos que facilitan esta aproximación, para neutralizar las desigualdades del centro escolar y de los hogares.

La operativa generada puede pivotar alrededor de redes educativas distinguidas por la interdependencia entre los agentes implicados, la interacción sostenida y la autoridad soberana para afrontar los desafíos que ha planteado la crisis sanitaria. En el futuro inmediato va a resultar indispensable estudiar qué estrategias se han llevado a cabo para la continuidad de los aprendizajes durante el confinamiento del alumnado en sus casas, tanto desde las familias como desde los centros escolares en el último trimestre del curso 2019-2020 y a tenor de la variopinta realidad de cada barrio y municipio. Entretanto, en el presente, hay que mantener bien activada la función compensadora de las desigualdades que tiene el Sistema Educativo y que, hasta el momento, el centro escolar se suponía que estaba cumpliendo.

Referencias

- Asuar, B. (18 de marzo de 2020). Las desigualdades sociales se acentúan en la cuarentena educativa. *Público*. <https://cutt.ly/ktxdWds>
- Bolívar, A. (2005). *La ciudadanía a través de la educación. Seminario 2005 año europeo de la ciudadanía a través de la educación*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CAHCIT. (2004). *Año europeo de la ciudadanía a través de la educación 2005. Aprender y vivir la democracia*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cebaquedas, R. P., Peinado, C. y Albuquerque, M. (1999). Algunas reflexiones sobre los deberes tradicionales desde la práctica del aula. *Cultura y Educación*, 11(1), 61-70. <https://doi.org/10.1174/113564002320584844>
- CIE. (2005). *Declaración de Toledo*. OEI.
- Cooper, H. (1989a). *Homework*. Longman. <https://doi.org/10.1037/11578-000>
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). Homework for all. In moderation. *Educational Leadership*, 58(7), 34-38.
- Cooper, H. y Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- Cooper, H., Robinson, J. C. y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30. <https://doi.org/10.3102/0013189X025008027>

- Corno, L. y Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227-233. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_9
- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 248-291. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330502>
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory Into Practice*, 43(3), 182-188. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_3
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Cassell.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K. y Tusciano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic*. UNESCO.
- Bonal, X. y González, S. (6 de abril de 2020). Confinamiento y efecto escuela. *El Periódico*. <https://cutt.ly/7tHTGfz>
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 99-126. https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06
- Epstein, J. L. y Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4
- Eren, O. y Henderson, D. J. (2011). Are we wasting our children's time by giving them more homework? *Economics of Education Review*, 30(5), 950-961. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.03.011>
- Essomba, M. A. (9 de abril de 2020). Famílies i escoles en temps de confinament. *El Diari de l'Educació*. <https://cutt.ly/6tZCB28>
- Falch, T. y Rønning, M. (2011). Homework assignment and student achievement in OECD countries. *Working Paper Series*, 11, 689-711.
- Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: Reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 28, 135-153. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28nEspeciala2014-p139a153>
- Fernández, C. (2013). *Rendimiento escolar y contexto social en educación primaria*. Universidad de Almería.
- Fernández-Freire, L., Rodríguez, B. y Martínez, 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/rifie.48.1.2019.77-84>
- FSIPE. (2005). *Foro social ibérico por la educación. Carta de Córdoba*. FSIPE.
- Garcés, M. (2 de abril de 2020). Reflexiones de la nueva era. *El Diario de la Educación*. <https://cutt.ly/btHJyHD>
- García, C. (25 de marzo de 2020). Ojo con sobrecargar a los niños con deberes durante la cuarentena. *El País*. <https://cutt.ly/XtZCeBk>
- Giannini, S. (6 de marzo de 2020). La UNESCO advierte de que el cierre de escuelas por coronavirus puede aumentar las desigualdades sociales. *El País*. <https://cutt.ly/BtHLLgG>
- Giannini, S. y Ablrectsen, A. B. (2020). *El cierre de escuelas debido a la Covid-19 en todo el mundo afectará más a las niñas*. UNESCO.

- Girona, J. M. (19 de marzo de 2020). El coronavirus no és igual per tothom. *El Diari de l'Educació*.
<https://cutt.ly/dtxdZ7I>
- Habermas, J. (2005). Equal treatment of cultures and the limits of postmodern liberalism. *The Journal of Political Philosophy*, 13(1), 1-28.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2005.00211.x>
- Hargreaves, A. (3 de abril de 2020). Teachers must lead schools' response to Covid-19. *TES*.
<https://cutt.ly/8tZVuoa>
- Herrero, Y. (31 de marzo de 2020). Reflexiones de la nueva era. *El Diario de la Educación*.
<https://cutt.ly/ptHJSGM>
- Katz, S. y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51. <https://doi.org/10.1080/09243450903569718>
- Lluch, L. (2019). *Els tipus de deures escolars en el context de canvi cap a un aprenentatge competencial. Anàlisi dels deures escolars predominants al sisè curs d'educació primària a centres educatius de Catalunya* (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona.
- López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: Una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- Martí, F. (30 de marzo de 2020). Cal allargar el curs escolars? Com es compensen les desigualtats educatives derivades de la crisi del coronavirus? *El Diari de l'Educació*.
<https://cutt.ly/WtDAWd9>
- Martín, Á. y Morales, J. A. (2013). La apertura de los centros educativos a su entorno: los centros de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 52(1), 68-96.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.119>
- Martín-Moreno, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Sanz y Torres.
- Martín-Moreno, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza & Teaching*, 22, 103-138.
- Mateo, J. y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16(2), 183-208.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10338>
- McDermott, R. P., Goldman, S. V. y Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85(3), 391-409.
- MECD. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mingorance, P. y Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: La vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Fuentes*, 9, 179-199.
- Muñoz, J. A. (2017). Derecho a la educación. En A. Vega (Coord.), *Los derechos humanos en la educación superior* (pp. 690-710). Universidad de La Rioja.
- Muñoz, J. L. (2009). *La participación de los municipios en la educación*. Editorial Popular.
- Muñoz, J. L. (2012). *Ayuntamientos y desarrollo educativo*. Editorial Popular.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos de la infancia*. Naciones Unidas.
- Nogueria, R. (12 de marzo de 2020). El coronavirus agranda la brecha educativa. *Ethic*.
<https://cutt.ly/8txdvHJ>

- Novo, R. y Prada, A. (2016). Relación escuela-familia: ¿Qué nos dicen los mensajes escritos? En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y educación: Presente y futuro* (pp. 2899-2905). ACIPE.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Fernández, M., Cerezo, R., Rodríguez, C. y Rosario, P. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. OECD Publishing.
- OECD. (2014). *In focus. Does homework perpetuate inequities in education?* OECD Publishing.
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M. y Jenson, W. (1994). Homework: A natural means of home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 9(1), 60-80. <https://doi.org/10.1037/h0088844>
- Ramos, M., Solís, M. y Enríquez, L. (2014). *Participación ciudadana y desarrollo local*. ECORFAN.
- Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30(1), 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.07.001>
- Rosa, I. (7 de abril de 2020). El mundo se derrumba, però que los chavales no pierdan clase. *Eldiario.es*. <https://cutt.ly/OtZClid>
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. OFSTED.
- Santos, M. A. (2007). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Editorial MAD.
- Shatkin, G. y Gershberg, A. (2007). Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education*, 42(6), 582-615. <https://doi.org/10.1177/0042085907305044>
- Shuali, T., Jover, G. y Bekerman, Z. (2020). Los entornos educativos y la construcción de un sentido compartido de comunidad en países democráticos: El debate epistemológico y pedagógico. *Revista de Educación*, 387, 11-14.
- Stringfield, S. y Slavin, R. E. (1992). A hierarquical longitudinal model for elementary school effects. En B. P. M. Creemers y G. J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational research* (pp. 35-69). ICO.
- Suárez, N., Regueiro, B., Epstein, J. L., Piñeiro, I., Díaz, S. M. y Valle, A. (2016). Homework involvement and academic achievement of native and immigrant students. *Frontiers in Psychology*, 7, art 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01517>
- Tett, L., Crowther, J. y O'Hara, P. (2003). Collaborative partnerships in community education. *Journal of Educational Policy*, 18(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/0268093032000042191>
- Trautwein, U., Köller, O. y Oller, O. (2003). The relationship between homework and achievement. Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-125. <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. y Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1084>
- Trujillo, F. (15 de marzo de 2020). Deberes escolares en tiempos de confinamiento: ¿Son eficaces? *The Conversation*, <https://cutt.ly/htDSBLz>
- UN. (2020). *Diez recomendaciones para estudiar a distancia durante la emergencia del coronavirus Covid-19*. ONU.

- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO. (2015a). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *Declaración de Incheon: Educación 2030*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. <https://cutt.ly/vtDS7Va>
- UNESCO. (2020a). *Impacto de Covid-19 en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *La mitad de la población estudiantil del mundo no asiste a la escuela*. UNESCO.
- Unión Europea. (2000). *Tratado constitutivo de la comunidad europea*. UE.
- Unión Europea. (2002). *Recomendación 12 del comité de ministros de educación*. UE.
- Unión Europea. (2004). *Tratado por el que se establece una constitución para Europa*. UE.
- Valle, A., Núñez, J. C. y Rosário, P. (2017). *Informe sobre los deberes escolares*. Xunta de Galicia.
- Valle, A., Pan López, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S. y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en educación primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Vázquez, E. (2008). Organizar y dirigir centros educativos con el apoyo de las tecnologías de la información y de la comunicación. *Enseñanza & Teaching*, 26, 59-79.