



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 33 INCLUSIÓN, JUSTICIA SOCIAL Y DESARROLLO COMUNITARIO

DESAFÍOS Y DILEMAS PARA
LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
AVANZADA EN LA ERA POSTCORONAVIRUS

2º TRIMESTRE, ABRIL 2021 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 94-118

RECIBIDO: 8/2/2021 – ACEPTADO: 3/3/2021

CONCILIACIÓN Y CONFINAMIENTO CON HIJOS/AS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO: EL ROL MATERNO

CONCILIATION AND CONFINEMENT WITH
CHILDREN WITH SPECIFIC EDUCATIONAL
SUPPORT NEEDS: THE MATERNAL ROLE

YÉSICA TEIJEIRO BÓO / YESICA.TEIJEIRO@USC.ES

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA. UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA,
ESPAÑA

ESTHER VILA-COUÑAGO / ESTHER.VILA@USC.ES

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA. UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA,
ESPAÑA

RITA GRADAÍLLE PERNAS / RITA.GRADAILLE@USC.ES

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA. UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA,
ESPAÑA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA, INNOVACIÓN Y
UNIVERSIDADES Y EL FONDO EUROPEO DE DESARROLLO REGIONAL.



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

Este artículo surge de un contexto caracterizado por el confinamiento sufrido en España en marzo de 2020, a causa del Covid-19. Pretende conocer cómo las familias con descendientes con necesidades específicas de apoyo educativo, escolarizados en Educación Primaria, han conciliado sus tiempos, reparando en los factores que dificultaron compaginar su vida laboral, familiar y personal, así como en las medidas de conciliación demandadas. Se analiza, además, la incidencia del nivel de estudios de la madre y las condiciones laborales. Se utiliza una metodología descriptivo-comparativa con base en un cuestionario aplicado de manera online en el territorio español. Las 127 familias participantes provienen de una muestra más amplia en el marco del proyecto I+D+i «Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia» (Ref.: RTI2018-094764-B-100), que fue seleccionada atendiendo a criterios de disponibilidad y colaboración. El análisis de los datos cuantitativos se complementa con un análisis de contenido de las respuestas dadas en las preguntas abiertas. Entre los resultados hallados, se revela un bajo nivel de conciliación en general, donde el acompañamiento de las tareas escolares constituyó el principal factor que ha dificultado articular los tiempos cotidianos. Las conclusiones destacan la necesidad de mejorar las actuaciones de conciliación desde una perspectiva de corresponsabilidad más comunitaria.

PALABRAS CLAVE

Atención a la diversidad; familias; confinamiento; Covid-19; conciliación; tiempos educativos; tiempos sociales; intervención socioeducativa.

ABSTRACT

This article arises from a context characterized by the confinement suffered in Spain in March 2020, due to Covid-19. It aims to know how families with descendants with additional educational support needs, enrolled in Primary Education have reconciled their times, paying attention to the factors that made it difficult to combine their work, family and personal life, as well as the reconciliation measures demanded. The incidence of the mother's educational level and working conditions are also analyzed. A descriptive-comparative methodology is used based on a questionnaire applied online in the Spanish territory. The 127 participating families come from a larger sample within the framework of the R + D + i project "Education and conciliation for equity: analysis of its impact on school and social times of childhood" (Ref.: RTI2018-094764-B-100), which was selected based on availability and collaboration criteria. The analysis of the quantitative data complemented by a content analysis of the answers given in the open questions. Among the results found, a low level of conciliation in general is revealed, where the monitoring of school tasks was the main factor that has made it difficult to articulate daily times. The conclusions highlight the need to improve conciliation actions from a perspective of more community responsibility.

KEYWORDS

Attention to diversity; families; lockdown; Covid-19; conciliation; educational times; social times; socio-educational intervention.

1. INTRODUCCIÓN

Las últimas décadas han marcado un importante cambio social en lo relativo a la configuración de las unidades familiares, así como a los roles que –de forma tradicional– han asumido mujeres y hombres en las actividades diarias de la vida cotidiana (Calvo y López, 2010). La experiencia histórica muestra que la dimensión reproductiva –y todo lo que esto comporta en relación con las actividades domésticas, de cuidado y/o educación de sus hijos– ha sido una de las grandes herencias de las mujeres, asociando la dimensión productiva a los varones.

Sin embargo, en la actualidad se asiste a una ruptura de esta dicotómica realidad como consecuencia de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo asalariado; un nuevo rol que –en el caso de las mujeres– deriva en jornadas de ‘doble presencia/ausencia’ (Balbo, 1978; Izquierdo, 1998) en el ámbito doméstico y laboral. Así, en muchas ocasiones, las oportunidades laborales –traducidas en posibilidades proactivas para su desarrollo y crecimiento profesional– van en detrimento de los tiempos personales; ya que su inserción y progresión laboral no comporta una disminución en la carga de trabajo doméstico y/o familiar, al no haberse visto acompañada de una mayor corresponsabilidad en la asunción de tareas domésticas y obligaciones familiares por parte de los varones, a pesar de que en los últimos años se ha constatado una mayor implicación. Esta circunstancia provoca grandes desequilibrios en las dinámicas familiares, dificultando que las mujeres puedan compaginar mejor los tiempos de índole personal y laboral, subordinando la esfera laboral-profesional frente a la doméstica-familiar (Moreno *et al.*, 2018), relegando al limbo de lo invisible el trabajo doméstico y de cuidado (Carrasco, 2014), e imposibilitando una mejor conciliación en las diferentes esferas de la realidad social (Caballo *et al.*, 2012).

Según Campillo (2010), en el régimen de bienestar español, conciliar significa encontrar arreglos privados frente a las demandas contradictorias del mundo del trabajo y de la esfera familiar. Un planteamiento que evidencia desajustes entre el tiempo y el trabajo femenino, impidiendo su compatibilidad y repercutiendo negativamente en el bienestar cotidiano (Tobío, 2005; Torns, 2011). De ahí la necesidad de «reorientar las políticas y medidas de conciliación hacia unas políticas de tiempo más complejas y ambiciosas, en la medida en que es necesario promover un cambio social que incorpore en ellas la perspectiva del tiempo de vida y del bienestar cotidiano» (Gradaille *et al.*, 2018, p. 33). En este sentido, si para muchas mujeres el hecho de conciliar comporta un desafío importante en las dinámicas y rutinas diarias, resulta mucho más complejo en épocas de crisis sociales y/o económicas.

A este respecto, apuntaban Gálvez y Rodríguez-Modroño (2017, p. 330) que «las crisis, y sobre todo las políticas para combatir las, afectan de manera desigual a las personas, también en función de su género»; una circunstancia que, en muchas ocasiones, obliga a un proceso de refamiliarización de los cuidados y a una individualización como consecuencia de las deficientes políticas de igualdad. Unas crisis económicas que, más allá de los cambios importantes que se imponen en la estratificación social (Benería *et al.*, 2016), conlleva notables desigualdades, imprimen mayor vulnerabilidad en las personas y provocan rupturas en el llamado estado de bienestar, acentuando –aún más si cabe– las diferencias de género. Es, por tanto, que una crisis sanitaria como la actual del COVID-19 –más allá de las repercusiones en el ámbito económico– constituye un punto de inflexión importante en las dinámicas y estrategias familiares,

agravando la crisis de los cuidados de las personas dependientes ante el cierre de los centros educativos y los servicios públicos y privados (Ramos, 2020), así como las desigualdades de género, retrocediendo en los avances experimentados en materia de igualdad; circunstancias todas ellas que impulsan una nueva «relectura del papel de las mujeres en la sociedad, en el mercado y en la familia, en la esfera pública y privada» (Gálvez y Rodríguez, 2017, p. 335), al ser quienes han soportado –especialmente– el peso de las dinámicas familiares y el cuidado y acompañamiento de menores y personas dependientes, sin que las medidas de conciliación propuestas por la Administración hayan sido realmente efectivas (Ramos, 2020).

Tal como se ha podido ver, la conciliación de los diferentes tiempos vitales no es una tarea fácil de resolver en el núcleo de cualquier unidad familiar, pero si a esta situación se le suma confinamiento –ya que muchos menores dejaron de asistir a las escuelas y de practicar actividades de carácter grupal (Orte *et al.*, 2020)– y diversidad, resulta una ecuación de compleja solución. Una ecuación claramente condicionada por el tipo de apoyos o ayudas necesarias asociadas a esa diversidad, ya que han de responder a un rango muy amplio y variado de necesidades en el día a día de esta infancia, en función de cuáles sean sus condiciones. Necesidades a las que –en una situación de confinamiento– sólo la unidad familiar directa y conviviente podrá dar respuesta y que, en la mayor parte de ocasiones, supondrá una sobrecarga importante en las responsabilidades diarias de las madres; ya que, tal y como afirma Durán (2020), teletrabajar no es conciliar, es sumar dos trabajos, sobre todo en el caso de las mujeres. No pierden uno, sino que suman otro. Puede suponer un estrés extraordinario.

Entre otras medidas, el Plan Integral de Apoyo a la Familia, aprobado por el Consejo de Ministros el 14 de mayo de 2015, potencia –en su línea estratégica número 5– los apoyos y servicios comunitarios que ayudan a las familias con hijos/as con necesidades especiales; cuya finalidad, además de acompañar y atender a la infancia con necesidades especiales, se centraría en prestar una atención específica al menor, ofreciendo el apoyo y descanso necesario a los cuidadores y familiares. Unos servicios muy demandados en aras de facilitar la conciliación de los tiempos laborales y personales de aquellas unidades familiares en las que los/as progenitores o cuidadores/as principales son responsables de la atención de algún miembro con diversidad funcional; tal y como se recogió en el artículo 6 del Real Decreto-ley 8/2020, de 17 de marzo, en el que se establecen medidas urgentes extraordinarias para hacer frente al impacto económico y social del COVID-19, relativas a situaciones concretas en las que se debe de atender, entre otros, a menores ante el cierre de los centros escolares o a personas con discapacidad. Por todo ello, urge el desarrollo de políticas sociales y prácticas empresariales que posibiliten horarios más flexibles, ayudas económicas más generosas para el cuidado de la infancia, redes de apoyo bien organizadas para ayudar a las familias a articular mejor los problemas con los que se han de enfrentar, etc. (Jung y Appelbaum, 2010, citado en Martínez-Figueira *et al.*, 2016).

En este sentido, para conjugar conciliación y diversidad, se debe aludir a la inclusión; entendida como un derecho humano de rango superior. Un término que –pese a estar circunscrito a los derechos de las personas con discapacidad– fue ampliando y revisando su alcance, vinculando la integración a nociones de justicia y equidad social.

Cuando se habla de inclusión se hace referencia a un proceso que tiene sus orígenes en la Conferencia de la Unesco (celebrada en Tailandia en 1990) y se inicia en España con la Declaración de Salamanca (1994). Una Declaración que, pese a vincular la atención a la diversidad

con el ámbito educativo, amplía sus horizontes a todos los ámbitos de lo social; ya que, tal como defiende Parrilla (2002), los procesos de inclusión han de constituir una idea transversal que debe estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral, familiar, etc.). De este modo, se evidencia la necesidad de cambiar el contexto escolar, pero también otras organizaciones sociales, ya que las barreras para una educación más inclusiva se encuentran arraigadas en otros ámbitos más allá de los centros educativos, como pueden ser las estructuras sociales, políticas, económicas e ideológicas dominantes (Sapon-Shevin, 2013, citado en Simón *et al.*, 2019). Una cuestión que también defienden Ainscow *et al.* (2016) cuando aluden al término de «ecología de la equidad», al entender que para favorecer una educación inclusiva no sólo ha de responsabilizarse a la escuela, sino que ha de promoverse una política social que impulse medidas y estrategias encaminadas a transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los/as estudiantes y de la infancia.

Aun considerando que la inclusión ha de ser social, se debe enfatizar que cualquier proceso de inclusión debe ir de la mano de la educación. En este sentido, Jiménez y Vilà (1999) reivindican la diversidad como una realidad social incuestionable, puesto que la sociedad actual es progresivamente más plural en la medida que está conformada por personas y grupos de una gran diversidad social, ideológica, cultural, etc. De ahí que la educación no pueda desarrollarse al margen de las condiciones de su contexto sociocultural, tratando de fomentar actitudes de respeto y tolerancia hacia lo diverso. En lo fundamental, si se aspira a vivir, crecer y aprender en una sociedad democrática que se asienta en principios de igualdad, libertad, diversidad, justicia y equidad social, la educación está llamada a liderar un proceso de cambio y mejora social. Siendo así, la diversidad es un valor que desafía los procesos de enseñanza-aprendizaje, ampliando y diversificando sus posibilidades didáctico-metodológicas con el fin de transformar –y mejorar– la realidad social.

Sin embargo, todas estas circunstancias eclosionan en una situación de confinamiento, donde los padres y las madres –además de conciliar los tiempos personales y laborales– son los principales –y casi únicos– responsables del cuidado y la atención educativa de sus hijos/as. En este contexto, las ayudas desaparecen al compás de las estrategias y oportunidades de conciliación; de ahí que armonizar los tiempos se convierte en una ardua tarea, ya que transitan entre el trabajo, el cuidado de la familia y la imposibilidad del disfrute del tiempo libre personal. Circunstancias todas ellas que generan un alto nivel de frustración, al vincularlas con la incapacidad de responder a todas las exigencias y tareas que se presentan cotidianamente en una situación de este tipo.

Por el momento, se desconocen resultados de investigaciones centradas en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo durante la situación de confinamiento; sin embargo, sí se constatan estudios que analizan –en general– medidas y actuaciones implementadas en esta situación. Estas investigaciones evidencian los problemas con los que se desarrolló inicialmente la docencia online, dejando el peso de la responsabilidad educativa en los/as docentes, sin unas directrices claras por parte de la Administración Educativa. En este tiempo, las dificultades para acometer una docencia virtual de calidad han sido múltiples: escasa experiencia del profesorado y del alumnado en la enseñanza a distancia, limitado acceso a internet o imposibilidad de disponer de ordenadores propios, así como dificultades para promocionar a niveles superiores, como por ejemplo la universidad. De ahí la necesidad de promover una mejor gestión por parte de las administraciones públicas en lo relativo a ayudas económicas, edu-

cativas y psicológicas a las familias más desfavorecidas (Pérez *et al.*, 2020). En este sentido, cabe destacar que, si la enseñanza a distancia ya comporta cierta complejidad, cuando los/as menores presentan alguna necesidad específica de apoyo educativo, la tarea se complica. Este tipo de intervenciones a distancia o a través de una pantalla son más difíciles de realizar, máxime si esta tarea han de desarrollarla las familias, quienes carecen de las herramientas necesarias para atender y dar respuesta al seguimiento escolar de sus hijos e hijas.

En este escenario social, el presente estudio, que deriva del proyecto I+D+i «Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia» (Ref.: RTI2018-094764-B-100), pretende conocer cómo ha sido la conciliación de las familias con hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo¹ (en adelante, NEAE) escolarizados en Educación Primaria; al tiempo que se analizan los factores que dificultaron compaginar su vida laboral, familiar y personal durante el confinamiento como consecuencia del COVID-19 entre los meses de marzo y mayo de 2020. También se pretende indagar en la tipología de medidas de conciliación a las que recurrieron y cuáles demandan para el presente curso escolar (2020-2021). Además, se estudiará esta realidad atendiendo a determinadas variables de interés, como el nivel de estudios de la madre y la situación laboral de las familias participantes.

2. DISEÑO Y MÉTODO

Atendiendo a los objetivos formulados, este estudio se encuadra en una metodología *ex post facto*, con un diseño descriptivo-comparativo (Mateo, 2004). Considerando que en el marco del proyecto I+D+i «Educación y conciliación para la equidad: análisis de su incidencia en los tiempos escolares y sociales de la infancia», se pretendía obtener información acerca de las familias con hijas o hijos escolarizados/as en Educación Primaria dentro del conjunto del territorio español, se definió inicialmente un muestreo probabilístico estratificado mediante afijación proporcional (muestreo polietápico por conglomerados).

Se establecieron cuatro niveles jerarquizados; determinando, en primer lugar, el número de cuestionarios totales a realizar; a continuación, se realizó una afijación proporcional en función del volumen de estudiantes según cada una de las zonas de agregación geográfica consideradas (zonas NUTS²); y, finalmente, se seleccionaron los diferentes centros educativos y las aulas participantes en el estudio.

¹ La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, modifica el Apartado 2 del Artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, entendiéndose por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo a aquellos/as «alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar» (p. 122909).

² Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (*Nomenclature des Unités Territoriales Statistiques*). Se trata de una serie de demarcaciones territoriales y administrativas diseñadas por la Unión Europea con fines analíticos y estadísticos que establece diferentes niveles jerárquicos en su distribución. En el caso de España, se trata de agregaciones geográficas de diferentes Comunidades Autónomas según criterios de proximidad y similitud sociodemográfica.

No obstante, debido a la situación sanitaria y al estado de alarma decretado en marzo de 2020, el acceso a los centros educativos se vio imposibilitado (tanto física como telemáticamente) y, pese al esfuerzo del equipo investigador, la participación de los sujetos atendió finalmente a criterios de disponibilidad y colaboración; tratando de mantener –en todo caso– una elevada correspondencia con los criterios predefinidos para la muestra.

Considerando estas circunstancias y limitaciones, la muestra resultante presenta algunas particularidades que es necesario tener en cuenta. Por un lado, hay una mayor representación de la zona ES1 (Galicia, Asturias y Cantabria), mientras que la zona ES6 (Andalucía, Murcia, Ceuta y Melilla) evidencia una muestra menor de la planteada inicialmente. Además, también se constata cierta sobrerrepresentación de las personas que dicen poseer estudios superiores; una circunstancia que parece razonable al ser un colectivo con mayor predisposición para responder estudios de este tipo, mientras que las familias con un nivel educativo menor y que cuentan con menos recursos económicos tienden a un mayor grado de desconexión digital.

A pesar de las diferencias percibidas en la distribución de la muestra, se estima que los datos cuentan con una elevada consistencia; habiéndose realizado diferentes pruebas de reponderación de la muestra en función de aquellas características que presentan un mayor desequilibrio estimado (zona de residencia y nivel de estudios). En dichas pruebas no se identificaron diferencias sustanciales entre los resultados no ponderados y los resultados ponderados, por lo que se infiere que dichos desequilibrios no afectan de forma significativa a los hallazgos de la investigación.

Finalmente, se obtuvieron un total de 1.309 cuestionarios válidos; lo que supone –en el supuesto del muestreo estratificado– un error del 2,7%, con un nivel de confianza del 95%. De esta muestra, procedente del estudio más amplio, se extrajo una submuestra conformada por 127 familias con hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo; y que, en lo fundamental, constituyen el objeto de análisis del presente trabajo. Las principales características de esta muestra específica se resumen en la Tabla 1. Es necesario tener en cuenta el sesgo de género del que parte la muestra objeto de este estudio (113 mujeres frente a 14 hombres); un dato que es preciso considerar para la interpretación de los resultados.

Tabla 1. Características básicas de la muestra (porcentajes)

Persona que responde (%)		Hábitat de residencia (%)			Titularidad del centro educativo (%)	
Madre/tutora	89	Rural	15,7		Público	65,4
Padre/tutor	11	Intermedio	26,8		Privado	3,1
		Urbano	57,5		Concertado	31,5
Zonas de residencia-NUTS (%)	Nivel de estudios (%)	Madre/Tutora	Padre/Tutor	Ingresos mensuales (%)		
Noroeste	38,6	Sin estudios	1,6	3,2	Menos de 950€	12,8
Noreste	3,9	Básicos	17,3	23,8	De 951 a 1500€	32,8
Com. Madrid	10,2	Secundarios postoblig.	26	23	De 1501 a 2500€	24,8
Centro	11,8	FP grado superior	7,9	11,1	De 2501 a 3500€	12,8
Este	20,5	Universitarios	47,2	34,9	Más de 3500€	16,8
Sur	11,8	No aplica	0	4		
Canarias	3,1					

Fuente: elaboración propia

La recopilación de la información se realizó a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* y que fue validado previamente por expertos/as: tres en materia de metodología de investigación y dos en materia de conciliación, ocio y género; aportando sugerencias de mejora a nivel de redacción y contenido que fueron incorporadas al cuestionario. El instrumento presenta, en primer lugar, una parte introductoria en la que se incluyen todos aquellos aspectos necesarios para su adecuada identificación: logotipos del proyecto, grupo de investigación responsable, finalidad de la investigación, especificaciones sobre los/as destinatarios/as («Rellénelo solo si tiene hijos/as cursando Educación Primaria»), garantías de anonimato y confidencialidad de las respuestas, agradecimientos y una referencia a la página web del proyecto para aquellos/as que estén interesados/as en ampliar la información. A continuación, se incluye un apartado de «Datos personales» (ítems del 1 al 12) donde se solicita información de carácter sociodemográfico como la Comunidad Autónoma a la que pertenece, hábitat de residencia, nivel de estudios de la persona que responde, situación laboral, nivel de retribuciones económicas mensuales del núcleo familiar y si alguno de sus hijos/as tiene algún tipo de discapacidad, trastorno y/o necesidad educativa específica. El cuestionario se divide en dos grandes bloques temáticos: uno titulado «Conciliación» y otro denominado «Tiempos compartidos, tiempos libres y ocio familiar». Los ítems empleados para la elaboración de este trabajo pertenecen al primer bloque:

- Ítem 13 «Considerando la etapa de confinamiento indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones». Se presentan una serie de enunciados formulados en sentido positivo y negativo para el tratamiento de la aquiescencia, para valorar –en una escala tipo Likert, donde 1 es totalmente en desacuerdo hasta 4 que es totalmente de acuerdo– las dificultades en la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, así como la satisfacción con la organización de los tiempos cotidianos.
- Ítem 14 «Durante el período de confinamiento, cree que la conciliación de su vida personal, familiar y laboral...». Se trata de una pregunta de opción múltiple (de tipo abanico), entre las que solo se escoge una alternativa de respuesta: «ha empeorado», «sigue igual» o «ha mejorado».
- Ítem 15 «Durante el confinamiento, ¿en qué medida los siguientes factores dificultaron compaginar su vida laboral, familiar y personal?». Se incluyen diversos aspectos para indicar el grado de intensidad en una escala, donde 1 es 'nada' hasta 4 que es 'mucho'. Además, se ofrece la posibilidad de indicar «Otros» factores aparte de los indicados.
- Ítem 16 «En caso de estar trabajando durante el confinamiento, indique qué medidas se pusieron a su disposición y cuáles facilitaron la conciliación». Se trata de una pregunta de opción binaria en donde se presentan diversas medidas y, para cada una de ellas, deben seleccionar si estas existían o no antes del confinamiento, si se activaron o no durante el confinamiento y si consideran que facilitaron o no la conciliación. Se ofrece la posibilidad de indicar «Otras» medidas aparte de las ya formuladas.
- Ítem 21 «En este período lectivo no presencial ¿Cuáles son las principales dificultades para acompañar la actividad escolar en casa? (señale 2 como máximo)». Es una pregunta de opción múltiple (de tipo abanico) donde sólo se permite escoger las dos dificultades más representativas para cada informante. Se ofrece la posibilidad de indicar «Otras» dificultades aparte de las ya recogidas.

- Ítem 22 «Si el curso que viene se alterna la actividad escolar presencial con la no presencial, ¿qué medidas de conciliación reclamaría? Señale, como máximo, las 2 más relevantes para usted en cada uno de los siguientes ámbitos». Es una pregunta de opción múltiple (de tipo abanico) donde se presentan varias medidas para cada uno de los ámbitos contemplados (laboral, escolar, familiar y comunitario), además de ofrecer la posibilidad de indicar «Otras».

Tanto para la escala tipo Likert sobre las dificultades en la conciliación y la gestión de los tiempos (ítem 13), como para la escala de intensidad sobre el nivel de dificultad atribuido a ciertos factores (ítem 15), la prueba de fiabilidad en términos de consistencia interna (Alfa de Cronbach) reportó coeficientes muy altos (0,892 y 0,805, respectivamente), atendiendo a los criterios de la literatura especializada (Corral, 2009).

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

Tal y como se ha comentado, dado el estado de alarma decretado por la crisis sanitaria del COVID-19, fue preciso reorientar el trabajo de campo inicialmente previsto en el proyecto (envío de cuestionarios impresos a través de los propios alumnos/as). En consecuencia, se realizaron envíos –a través del correo electrónico disponible en las páginas web de las Consejerías de Educación de todas las Comunidades Autónomas– a los equipos directivos de los centros (públicos, privados y concertados) de Educación Primaria, así como a las Federaciones de AMPAs de España, con el fin de solicitar su colaboración para hacerles llegar el cuestionario a las familias. El cuestionario fue aplicado de forma *online* –se alojó en la plataforma Survio–, entre el 2 de junio y el 9 de julio de 2020.

Para el análisis de los datos cuantitativos se ha utilizado el *software* estadístico SPSS, versión 25. Se llevaron a cabo análisis descriptivos univariados, basados en porcentajes, medidas de tendencia central (media y mediana) y de dispersión (desviación típica). El cálculo de la puntuación total en la escala de conciliación (ítem 13) conllevó la recodificación previa de los enunciados formulados a la inversa; de esta manera, una mayor puntuación en la escala corresponde con un mayor nivel de conciliación. Así mismo, para el caso concreto de la puntuación global de esta escala, se hizo un tratamiento de valores perdidos, sustituyendo el valor ausente por la media de los valores válidos (de ahí que el *n* global de la escala sea mayor que los *n* parciales). Para ilustrar los resultados, se presentan gráficas de columnas, de barras y diagramas de cajas y bigotes. También se han realizado análisis bivariados. Dadas las características de las variables analizadas, se ha aplicado la prueba de Chi-cuadrado o la prueba de U de Mann-Whitney para saber si se dan diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en función del nivel de estudios de la madre/tutora (universitarios frente a no universitarios), así como entre el grupo de personas que han trabajado y las que no lo han hecho durante el confinamiento. Además, como medida del tamaño del efecto se ha calculado el estadístico $\Phi = \sqrt{X^2/n}$, para la prueba de Chi-cuadrado, y el estadístico $r = |z|/\sqrt{N}$, para la prueba de U de Mann-Whitney (Field, 2018; Fritz *et al.*, 2012). Para la interpretación del tamaño del efecto, se ha seguido la pauta propuesta por Cohen (1988): pequeño, de 0,10 a 0,29; medio, de 0,30 a 0,49; y grande, cuando es igual o mayor a 0,50.

Para el análisis cualitativo de la información derivada de las preguntas abiertas («Otros/as, indicar cuál/cuáles») se tomó como referencia la propuesta de Miles, Huberman y Saldaña

(2020). Las tres investigadoras analizaron por separado las respuestas proporcionadas por los/as participantes, siguiendo un procedimiento común: en primer lugar, el texto se dividió en unidades con significado, aunque mayoritariamente la respuesta abierta proporcionada a la pregunta formulada constituyó una única unidad textual. Dichas unidades (citas) fueron después agrupadas en categorías atendiendo a un criterio temático. Se siguió un procedimiento de categorización mixto, de tipo inductivo-deductivo (Tójar, 2006). Por una parte, las categorías emergieron a medida que se examinaban los datos; y, por otra, no se perdió de vista el marco teórico en torno al que se fundamenta este estudio. Una vez identificadas y categorizadas todas las unidades por cada investigadora, se pusieron en común los resultados del análisis individual, permitiendo contrastar las categorías generadas y las unidades textuales asociadas a cada una. En la Tabla 2 se presentan las categorías centrales finales y el porcentaje de representatividad –sobre el total de las referencias analizadas– de cada una de ellas. En la presentación de los resultados, se incluyen citas textuales de los/as participantes para ilustrar y apoyar la categorización elaborada. Cada cita va acompañada de un código identificativo de acuerdo con las variables sociodemográficas más relevantes para el propósito del presente estudio; y que responden a lo siguiente: M = Madre/tutora, P = Padre/tutor, junto con el número asignado al caso; en segundo lugar, U = Posee estudios universitarios, NU = No posee estudios universitarios; y, por último, T = Trabajó durante el confinamiento, NT = No trabajó durante el confinamiento.

Tabla 2. Categorías de análisis en las preguntas abiertas del cuestionario

Pregunta abierta del cuestionario	n	Nº citas	Categorías centrales	Porcentaje de representatividad
Otros factores que dificultaron compaginar su vida laboral, familiar y personal (ítem 15)	30	30	Falta de medios personales	30%
			Responsabilidades profesionales	20%
			Responsabilidades familiares	16,7%
			Necesidades específicas de apoyo educativo de sus hijos/as	13,3%
			Falta de medios o problemas tecnológicos	13,3%
			Insuficiencia de recursos económicos	6,7%
Otras dificultades para acompañar la actividad escolar en casa (ítem 21)	28	30	Adecuada atención y apoyo educativo que requieren las necesidades específicas de sus hijos/as	23,3%
			Falta de acuerdo por parte de los progenitores/tutores con las tareas escolares	20%
			Tener que desempeñar ellos/as mismos/as el rol docente	20%
			Sobrecarga general de tareas al ser varios los menores en el núcleo familiar	20%
			Estado de ánimo negativo por parte de los niños/as	16,7%
Otras medidas de tipo laboral puestas a su disposición para la conciliación (ítem 16)	6	6	Descenso del volumen de trabajo	50%
			Cambios a jornada partida o continua	33,3%
			Reducción de la jornada laboral	16,7%

Otras medidas de conciliación que reclamaría en el caso de que se alternase la actividad escolar presencial con la no presencial (ítem 22)	45	48	Ayudas socioeconómicas	22,9%
			Armonización de los horarios escolares y laborales	20,8%
			Aumento de recursos tecnológicos e infraestructurales en el ámbito escolar	16,7%
			Aumento de recursos humanos en el ámbito escolar	14,6%
			Cambios en la metodología docente	10,4%
			Apoyos educativos para alumnado con NEAE	8,3%
			Reducción de la jornada laboral sin reducción salarial	4,2%
			Corresponsabilidad madre-padre en la conciliación	2,1%

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

En primer lugar, se muestra una visión general de las dificultades a las que han hecho frente estas familias en la organización de los tiempos durante el confinamiento y también sobre las medidas de conciliación que demandan. A continuación, se presentan los resultados atendiendo a las variables relativas al nivel de estudios de la madre y a la situación laboral de la persona que responde al cuestionario.

4.1. VISIÓN GENERAL: LA CONCILIACIÓN EN FAMILIAS CON HIJOS/AS CON NEAE

Un 47,6% de los/as participantes en este estudio pone de manifiesto que durante el período de confinamiento la conciliación de su vida laboral, familiar y personal ha empeorado (ítem 14 del cuestionario). Por el contrario, un 38,9% declara que su situación se mantuvo igual y un 13,5% indica que ha mejorado.

Como recoge la Tabla 3 (ítem 13), se observa que un 74,4% ha tenido dificultades para armonizar su trabajo, cuidar de su familia y disfrutar de su tiempo libre. En este mismo sentido, un 71,5% considera que no ha tenido tiempo suficiente para el trabajo, para la familia ni para sí mismo/a, viéndose en la necesidad de tener que renunciar a alguna de las esferas anteriores. Cerca del 60% de la muestra asegura que ha tenido que renunciar a su tiempo libre para atender las responsabilidades laborales; mientras que para el 60,2% el trabajo ha supuesto una dificultad para el cuidado de la familia. Por otra parte, un 79,2% declara que el cuidado de su familia ha limitado el tiempo que tenía para sí mismo/a. Aun así, un 58,5% considera que no ha tenido tiempo suficiente para atender adecuadamente a su familia y aumenta a un 77,4% el porcentaje de sujetos que manifiestan que no lo han tenido para sí mismos/as. Por todo ello no es de extrañar que una gran parte de los/as participantes considere que no ha sido capaz de alcanzar satisfactoriamente sus metas profesionales, familiares y personales (68%) y que no estén satisfechos/as con la organización de sus tiempos de trabajo, para la familia y para sí mismos/as (66,7%).

Tabla 3. Porcentajes de respuesta sobre la conciliación durante el confinamiento

	n	Totalmente en desacuerdo (%)	En desacuerdo (%)	De acuerdo (%)	Totalmente de acuerdo (%)
He tenido dificultades para armonizar mi trabajo, cuidar de mi familia y disfrutar de mi tiempo libre.	125	11,2	14,4	33,6	40,8
El trabajo ha dificultado el cuidado de mi familia.	108	19,4	20,4	22,2	38,0
He tenido que renunciar a mi tiempo libre para atender las responsabilidades del trabajo.	107	16,8	23,4	18,7	41,1
He tenido que renunciar a algo, no tuve tiempo suficiente para el trabajo, para la familia y para mí.	105	12,4	16,2	26,7	44,8
El cuidado de mi familia ha limitado el tiempo que tenía para mí.	106	11,3	9,4	28,3	50,9
He tenido tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia.	106	21,7	36,8	19,8	21,7
He tenido tiempo suficiente para mí.	106	47,2	30,2	8,5	14,2
He sido capaz de conseguir mis metas profesionales, familiares y personales de una forma satisfactoria.	106	29,2	38,7	23,6	8,5
He estado satisfecho/a con mi organización de los tiempos de trabajo, para la familia y para mí.	105	28,6	38,1	21,9	11,4

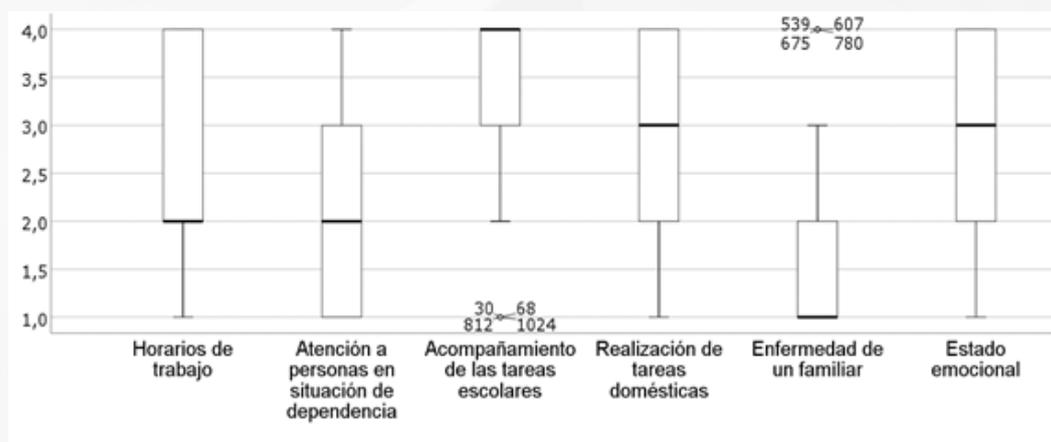
Fuente: elaboración propia

Sintetizando las evidencias recogidas con el propósito de comprender mejor esta realidad, se establecen tres niveles de conciliación a partir de los valores promedio obtenidos en la escala: bajo (valores 1 y 2), medio (valores 2,01 a 3) y alto (3,01 a 4). De esta manera, se observa que la mayor parte de las familias –concretamente un 51,6%– muestra un nivel de conciliación bajo; un 36,5%, medio y solo un 11,9% goza de un nivel de conciliación alto. Es más, en términos generales, las familias españolas que conforman la muestra de este estudio ponen de manifiesto un nivel de conciliación bajo durante la etapa de confinamiento ($M=2,09$; $Md=2$; $DT=0,843$).

El factor que, en mayor medida, ha dificultado la compaginación de la vida laboral, familiar y personal (ítem 15) ha sido el acompañamiento de las tareas escolares de sus hijos/as ($M=3,26$; $Md=4$; $DT=0,887$). Como se observa en la Figura 1, la caja de rango intercuartil correspondiente al acompañamiento de las tareas escolares se sitúa en valores que oscilan entre 3 (bastante) y 4 (mucho). En concreto, un 80,7% de la muestra le atribuye bastante o mucha importancia a este factor.

Ahondando más en este tema, en cuanto a las principales dificultades para acompañar la actividad escolar en casa durante este período lectivo no presencial (ítem 21), se observa que el principal problema viene de la mano de la falta de tiempo por sobrecarga en el trabajo de los padres/madres, tal y como afirma el 48,8% de la muestra. En cambio, en menor grado, esta dificultad para acompañar las actividades escolares se debe –para un 26%– a la insuficiencia de los medios técnicos necesarios (ordenadores, internet, etc.); a la falta de comunicación con el profesorado (18,9%) y a las propias dificultades académicas para apoyar a sus hijos/as en las tareas escolares (16,5%).

Figura 1. Distribución de las respuestas sobre la dificultad atribuida a ciertos factores en la conciliación de la vida laboral, familiar y personal



Fuente: elaboración propia

De forma complementaria, a partir del análisis de las 28 respuestas dadas en la categoría «Otras», se han identificado cinco aspectos que ayudan a explicar las dificultades surgidas en el acompañamiento de la actividad escolar durante el período lectivo no presencial y que, en lo fundamental, aluden a:

- 1) la adecuada atención y apoyo educativo que requieren las necesidades específicas de sus hijos/as: «La falta de autonomía de mis hijos para realizar las tareas con la tecnología y dificultad para llevar a cabo las terapias de mi hijo» (M1322-U-T), «El niño va a cole de educación especial y en casa no tengo los materiales adecuados a sus necesidades ni podemos hacer las terapias» (M475-U-T);
- 2) la falta de acuerdo por parte de los/as progenitores/as o tutores/as con las tareas escolares: «Deberes poco motivadores» (M1078-NU-NT), «Demasiada materia para dar» (M165-NU-NT), «Demasiadas tareas para un niño de 6 años» (M773-U-NT), «Sobrecarga de deberes» (M167-U-NT);
- 3) tener que desempeñar ellos/as mismos/as el rol docente: «No son dificultades académicas para los deberes, sino dar clase directamente haciendo de profesores» (M578-NU-NT), «Problemas de concentración de mi hijo y yo poca experiencia a la hora de impartir» (M165-NU-NT), «Dificultad para motivar con las tareas académicas» (M941-U-T);
- 4) una sobrecarga general de tareas al ser varios/as los/as menores que conforman el núcleo familiar: «Distribuir el tiempo entre trabajo y apoyo lectivo de tres menores» (M671-U-T), «Varios hijos con edades diferentes y tareas muy diversas» (M362-U-T), «Tener hermanos pequeños (bebé)» (M587-NU-NT);
- 5) un estado de ánimo negativo por parte de los/as niños/as: «Cansancio» (M143-U-T), «Los niños no se concentran, tenían ansiedad» (M1102-NU-T), «La falta de motivación de los niños por el hecho de estar solos, sin compañeros/as» (P966-U-T).

El acompañamiento de las tareas escolares constituye, por tanto, el primer factor que ha perjudicado la conciliación; siendo –para un 66,4%– la realización de tareas domésticas ($M=2,83$; $Md=3$; $DT=0,942$), otro de los factores que han dificultado ‘bastante’ o ‘mucho’ la conciliación.

Le sigue el estado emocional en el que se encontraban en ese momento ($M=2,71$; $Md=3$; $DT=1,059$), que supuso 'bastante' o 'mucho' dificultad para un 58,2% de los/as participantes. Las respuestas para ambos factores se distribuyen de una manera similar: comparten parámetros de dispersión y valores de los cuartiles (Figura 1). Otras circunstancias derivadas de los horarios de trabajo ($M=2,57$; $Md=2$; $DT=1,088$), la atención a personas en situación de dependencia ($M=2,23$; $Md=2$; $DT=1,208$) y, sobre todo, la enfermedad de un familiar ($M=1,66$; $Md=1$; $DT=1,046$) han tenido menor incidencia.

Además de estos factores, se advierten otros extraídos del análisis de las 30 respuestas válidas recogidas en la categoría abierta. Globalmente, son factores que presentan bastante influencia a la hora de conciliar los tiempos cotidianos; y que aluden a diversos aspectos como:

- 1) la falta de medios personales: «Madre soltera sola con dos niños y trabajando más de 10 horas diarias» (M374-U-T), «Falta del apoyo familiar –abuelos– debido a las restricciones» (P339-U-T);
- 2) las responsabilidades profesionales y, en concreto, la naturaleza del propio trabajo que desempeñan: «Soy sanitaria» (M1024-NU-T), «Tuve que trabajar todo el confinamiento fuera de mi casa» (M535-U-T);
- 3) las responsabilidades familiares: «Atender a mis padres que no podían salir de casa: llevarles comida, medicamentos» (M563-U-T);
- 4) las necesidades específicas de apoyo educativo de sus hijos/as: «Sobrecarga por hijo con 90% de discapacidad, tareas de dos colegios, tareas de 2 niñas de 5 años, trabajo, tareas de hogar, etc.» (M475-U-T), «He renunciado a varias llamadas de trabajo por cuidar a mi hijo, diagnosticado con una enfermedad crónica» (M773-U-NT);
- 5) la falta de medios o problemas tecnológicos: «Falta de medios tecnológicos» (M46-U-T), «No puedo enseñar a mi niño porque no tengo wifi, ni ordenador» (M820-NU-NT), «Problemas con la conexión a internet para toda la familia: dos personas estudiando y dos trabajando desde casa» (M1136-U-T);
- 6) y, con menor frecuencia, la insuficiencia de recursos económicos: «Preocupaciones económicas» (M1139-U-NT), «Estrés, el ERTE no fue pagado hasta el 8 de mayo» (P1267-NU-NT).

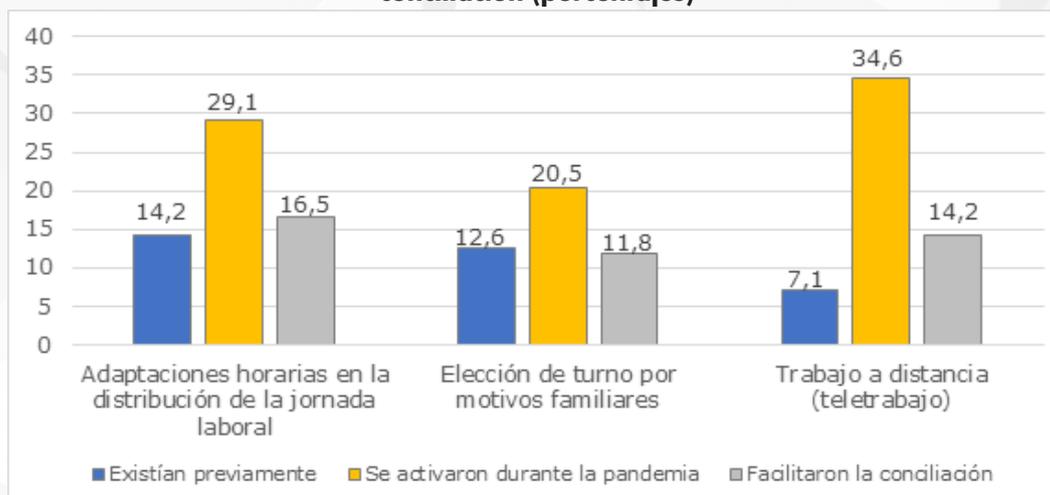
Para entender los problemas de conciliación de estas familias, cabe atender también a la situación laboral de los/as participantes (recuérdese que el 89% de la muestra son madres/tutoras) durante el confinamiento (ítem 7): un 44,9% trabajó a tiempo completo, un 18,1% trabajó a tiempo parcial, un 12,6% han estado en ERTE y un 12,6% estaba en paro. Se constata una ligera variación con respecto a la realidad que vivían antes del confinamiento; así, se redujo en 7,1 puntos porcentuales el trabajo a tiempo completo (9 participantes) y se incrementó en 11 puntos porcentuales la situación de ERTE (14 participantes), considerando que –antes del confinamiento– un 52% trabajaba a tiempo completo, un 18,9% trabajaba a tiempo parcial, un 1,6% estaba afectado por un ERTE y el 15% en el paro.

Respecto a las medidas de conciliación para aquellos/as que se encontraban trabajando durante el confinamiento (ítem 16), se observa que el trabajo a distancia (teletrabajo) fue la opción que ha experimentado un mayor aumento, concretamente 28 puntos porcentuales (Figura 2). A

continuación, se encuentra la implementación de adaptaciones horarias en la distribución de la jornada con un incremento de 15 puntos; mientras que la posibilidad de elegir turno por motivos familiares ascendió ligeramente (8 puntos porcentuales). En cualquier caso, los porcentajes de respuesta reflejan que las medidas adoptadas no llegaron a facilitar la plena conciliación para todos/as aquellos/as que se beneficiaron de ellas.

A través de la categoría «otras medidas», algunos/as señalan el descenso del volumen de trabajo durante el confinamiento: «descenso total de la demanda de los clientes» (P339-U-T), «disminución de carga de trabajo» (P52-NU-T). Solo para un participante facilitó la conciliación. Así mismo aluden a otras medidas que se activaron, pero que no redundaron en la mejora de la conciliación, relacionadas con los cambios a jornada partida o continua –«No tuve ningún tipo de conciliación, al contrario, me hicieron dos turnos cuando los tenía de 6 a 14 el turno de mañana y de tarde de 14 a 22» (M535-U-T), «jornadas completas e intensivas» (M1024-NU-T)– y con la reducción de la jornada laboral –«reducción laboral con consecuente reducción de salario» (M475-U-T)–.

Figura 2. Medidas de tipo laboral puestas a su disposición para la conciliación (porcentajes)



Fuente: elaboración propia

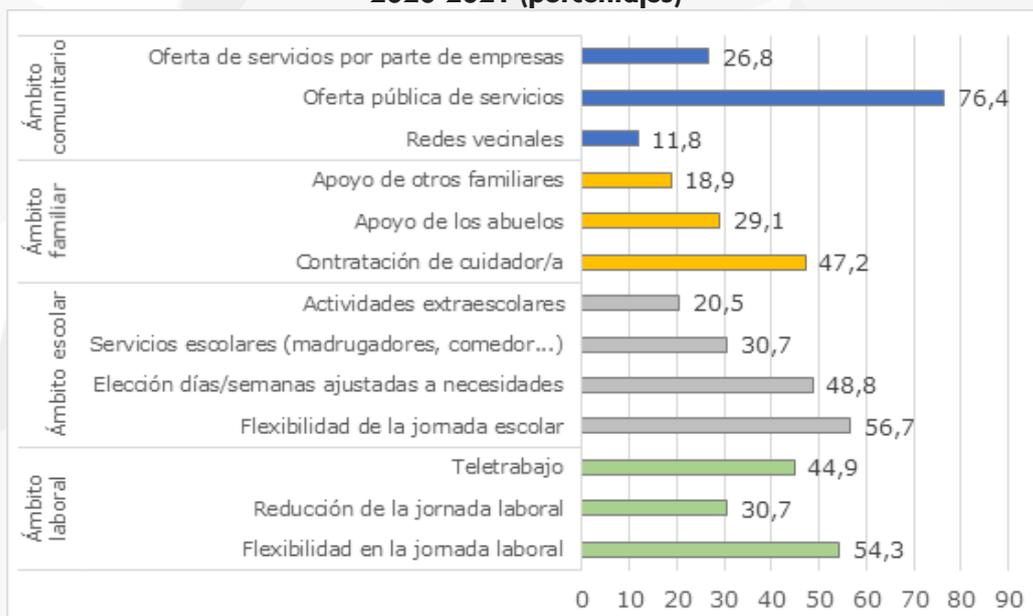
Entre todas las medidas de conciliación demandadas por las familias para el curso académico 2020-2021 en el caso de que se alternase la modalidad presencial con la no presencial (ítem 22), destaca –de forma considerable– una correspondiente al ámbito comunitario (Figura 3): la oferta pública de servicios próximos en la comunidad (76,4%) como son las ludotecas, las actividades en centros cívicos, etc. Otras medidas de este ámbito como la oferta de servicios por parte de empresas o las redes vecinales no se consideran tan necesarias (26,8% y 11,8%, respectivamente). En la esfera familiar, la medida más reclamada es la contratación de un cuidador o cuidadora (47,2%); mientras que, a nivel escolar, destacan las medidas relativas a la flexibilidad de la jornada escolar (56,7%) y a la elección de los días de la semana o de las semanas del mes que se desarrollarán de carácter presencial o telemático con el fin de ajustarlo a las necesidades de los padres/madres (48,8%). En el ámbito laboral, las medidas más solicitadas responden a la flexibilidad de la jornada (54,3%) y al teletrabajo (44,9%).

En paralelo, en la categoría abierta sobre otras medidas, se evidencia la necesidad de tener más «ayudas económicas para la contratación de cuidadores en casa» (M216-NU-T) o bien dis-

poner de una «renta o ayuda para quedarse en casa al cuidado de hijos» (M51-U-T). También resulta notoria la demanda de una mejor armonización de los horarios escolares y laborales apoyada en actuaciones normativo-legales, indicando que «por ley se pudiera hacer coincidir horarios de hijos y padres lo máximo posible» (M68-NU-NT), porque tratar de «conciliar trabajo con hijos, hoy por hoy es imposible» (M843-NU-NT). A ello se añaden ciertas especificaciones relativas a las medidas de conciliación en el ámbito laboral, como por ejemplo la «reducción de la jornada sin reducción salarial» (M549-NU-T). Asimismo, reclaman una mayor dotación de recursos tecnológicos e infraestructurales en el ámbito escolar: tanto que «facilitaran más las cosas a nivel escolar, no tienes y búscate la vida cuando hay a veces que no se tienen los medios necesarios para poder trabajar en condiciones, puesto que no hay un portátil por miembro de familia, impresoras, tablet, etc.» (M413-NU-NT), como la «búsqueda de espacios para que todos los niños puedan realizar las 5 horas habituales de escuela, e incluso volver a incluir la sexta hora» (M391-U-T). También se solicita «la contratación de más profesorado» (M391-U-T). En este sentido, incluso se demanda la posibilidad de atención educativa domiciliaria, garantizando «profesores a domicilio, contratados por la comunidad» (M693-U-T), o bien el hecho de «poder elegir que mi hijo estudiase desde casa debido a su enfermedad, por miedo a que en el colegio no se cumplieran protocolos por parte de otros alumnos» (M773-U-NT). En definitiva, expresan la demanda de actuaciones concretas para la mejora y armonización de los ritmos temporales de las familias, desde una perspectiva de corresponsabilidad social y con el fin de posibilitar un desarrollo más integral de la infancia:

Es necesario cambiar totalmente el enfoque que se tiene sobre los niños. Hay que dejar de verlos como «un problema» que solo atañe a sus padres y dejar de tratar a los menores como ciudadanos de segunda categoría. Medidas concretas: una ley que reduzca las jornadas de trabajo, imponer horarios laborales que permitan la conciliación familiar, crear ayudas económicas de carácter general para la crianza de los hijos, y penalizar a aquellas empresas que no faciliten la conciliación de sus empleados (P339-U-T).

Figura 3. Medidas de conciliación demandadas por las familias para el curso 2020-2021 (porcentajes)



Fuente: elaboración propia

4.2. LA CONCILIACIÓN EN FAMILIAS CON HIJOS/AS CON NEAE SEGÚN EL NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE Y LAS CONDICIONES LABORALES

En este apartado se desglosan los resultados en función del nivel de estudios de la madre (estudios universitarios frente a no universitarios) y según la situación laboral de la persona que responde al cuestionario (ha trabajado frente a no trabajado durante el confinamiento), para terminar con un análisis que conjuga las diferentes casuísticas académicas y laborales.

4.2.1. Mirada al nivel de estudios universitarios de la madre/tutora

Atendiendo a la variable sobre poseer o no poseer estudios universitarios por parte de la madre/tutora, se dan diferencias significativas en los valores promedio obtenidos en el conjunto de la escala de conciliación ($n=126$; $R_U=56,70$; $R_{NU}=69,49$; $U=1575,5$; $Z=-1,964$; $p=0,049$), con un tamaño del efecto pequeño ($r=0,17$). Las madres/tutoras con estudios universitarios obtienen puntuaciones globales ligeramente más bajas en la escala de conciliación ($M=1,94$; $Md=1,78$; $DT=0,837$) en comparación con aquellas que no tienen este nivel educativo ($M=2,22$; $Md=2,22$; $DT=0,833$). Fundamentalmente se ven con menos tiempo para atender adecuadamente a su familia ($M=2,08$; $Md=2$; $DT=0,900$ frente a $M=2,71$; $Md=3$; $DT=1,107$). En este sentido, se obtienen diferencias significativas, cuyo tamaño del efecto está muy próximo a un valor medio ($n=106$; $R_U=44,48$; $R_{NU}=61,55$; $U=949$; $Z=-2,972$; $p=0,003$; $r=0,29$). En términos de porcentajes, las madres/tutoras con estudios universitarios que consideran no haber tenido tiempo para atender adecuadamente a su familia representan un 72% frente al 46,5% de las madres/tutoras sin estudios universitarios.

En cuanto a los factores que dificultaron la conciliación, se encuentran diferencias significativas, aunque de magnitud pequeña, en el peso atribuido al estado emocional ($n=117$; $R_U=52,06$; $R_{NU}=65,37$; $U=1319,5$; $Z=-2,198$; $p=0,028$; $r=0,20$). En el caso de las madres/tutoras con estudios universitarios se le atribuye menos influencia a este factor a la hora de compaginar la vida laboral, familiar y personal ($M=2,50$; $Md=2$; $DT=0,972$), en contraste con las madres/tutoras que no cuentan con estudios universitarios ($M=2,90$; $Md=3$; $DT=1,106$).

Respecto a las principales dificultades para acompañar a sus hijos/as en la actividad escolar desarrollada en casa, sí se advierte una relación significativa entre el nivel de estudios universitarios de la madre/tutora y la falta de tiempo por sobrecarga en el trabajo [$\chi^2(1, n=127)=9,589$; $p=0,002$], en donde el tamaño del efecto se sitúa próximo a un grado medio ($\varphi=0,28$). El 63,3% de los casos de madres/tutoras con estudios universitarios aluden a esta cuestión laboral frente al 35,8% de madres/tutoras que no cuentan con este nivel de estudios. También hay dependencia entre el nivel de estudios universitarios de la madre/tutora y las dificultades para apoyar en las tareas escolares de los hijos/as [$\chi^2(1, n=127)=14,363$; $p=0,000$], siendo medio el tamaño del efecto ($\varphi=0,34$). Solo un 3,3% de las madres/tutoras con estudios universitarios alude a sus propias carencias académicas frente al 28,4% de las madres/tutoras que no cuentan con titulación universitaria.

Se advierte, sin embargo, una asociación entre la demanda del teletrabajo y el nivel de estudios [$\chi^2(1, n=127)=12,952$; $p=0,000$], con un tamaño del efecto medio ($\varphi=0,32$). En este sentido, destaca el mayor porcentaje de madres/tutoras con estudios universitarios que reclaman el teletrabajo (61,7%) en contraste con aquellas que no los poseen (29,9%).

4.2.2. Cuando se estuvo trabajando durante el confinamiento

En función de si la persona que responde al cuestionario trabajó (ya sea a tiempo completo o a tiempo parcial) o no trabajó durante el confinamiento (ERTE, paro o empleo doméstico), se encuentran diferencias significativas en los valores promedio obtenidos en la escala de conciliación ($n=126$; $R_{SÍ}=55,63$; $R_{NO}=75,07$; $U=1322,5$; $Z=-2,938$; $p=0,003$), con un tamaño del efecto pequeño ($r=0,26$). Las personas que han trabajado durante el confinamiento obtienen puntuaciones más bajas ($M=1,91$; $Md=1,89$; $DT=0,763$) frente a las que tuvieron otras condiciones profesionales ($M=2,36$; $Md=2,33$; $DT=0,887$).

Más concretamente, entre ambos grupos se advierten diferencias significativas en varios ítems y con tamaños del efecto que oscilan entre valores pequeños y medios (Tabla 4). Para las personas que trabajan, han sido mayores las dificultades para armonizar el trabajo, cuidar de la familia y disfrutar de su tiempo libre ($M=3,24$; $Md=3$; $DT=0,898$ frente a $M=2,74$; $Md=3$; $DT=1,084$); el trabajo ha dificultado el cuidado de su familia en mayor grado ($M=3,15$; $Md=3,50$; $DT=0,996$ frente a $M=2,21$; $Md=2$; $DT=1,159$); han tenido que renunciar más a su tiempo libre por atender a las responsabilidades laborales ($M=3,05$; $Md=4$; $DT=1,115$ frente a $M=2,51$; $Md=3$; $DT=1,121$); han tenido que renunciar a algo, pues no han contado con tiempo suficiente para el trabajo, para la familia y para sí mismos/as ($M=3,22$; $Md=4$; $DT=0,976$ frente a $M=2,75$; $Md=3$; $DT=1,127$); y han tenido menos tiempo para atender adecuadamente a su familia ($M=2,14$; $Md=2$; $DT=0,933$ frente a $M=2,85$; $Md=3$; $DT=1,108$). Además, muestran una menor satisfacción con la organización de sus tiempos laborales, familiares y personales ($M=1,95$; $Md=2$; $DT=0,856$ frente a $M=2,50$; $Md=2$; $DT=1,062$).

Tabla 4. Rangos promedio y estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney en función de la situación laboral (sí trabajó frente a no trabajó)

Ítem	n	R _{SÍ}	R _{NO}	U	Z	p	r
He tenido dificultades para armonizar mi trabajo, cuidar de mi familia y disfrutar de mi tiempo libre.	125	69,55	53,17	1383,5	-2,626	0,009	0,23
El trabajo ha dificultado el cuidado de mi familia.	108	63,85	39,81	769	-4,057	0,000	0,39
He tenido que renunciar a mi tiempo libre para atender las responsabilidades del trabajo.	107	59,54	45,09	987,5	-2,460	0,014	0,24
He tenido que renunciar a algo, no tuve tiempo suficiente para el trabajo, para la familia y para mí.	105	57,65	45,44	997,5	-2,121	0,034	0,21
He tenido tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia.	106	46,03	65,34	847	-3,280	0,001	0,32
He estado satisfecho/satisfecha con mi organización de los tiempos de trabajo, para la familia y para mí.	105	47,22	62,40	924	-2,602	0,009	0,25

Fuente: elaboración propia

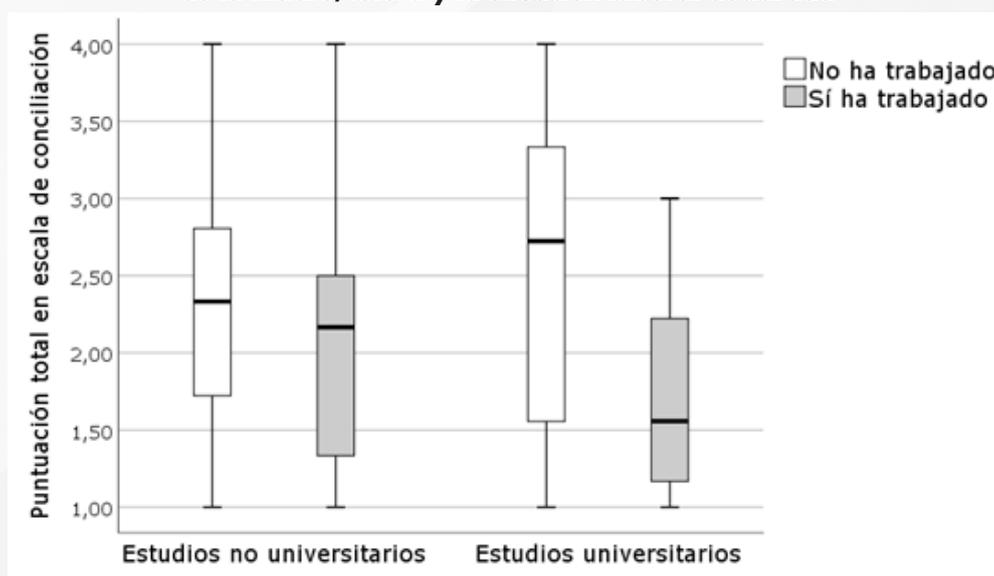
Para aquellas personas que han trabajado durante el confinamiento, se advierte que los horarios de trabajo constituyen un factor que dificultó compaginar la vida laboral, familiar y personal en contraste con la situación de las personas que disponían de otras condiciones profesionales ($n=125$; $R_{SI}=70,42$; $R_{NO}=51,87$; $U=1318,5$; $Z=-2,908$; $p=0,004$; $r=0,26$). Por lo general, estas últimas le atribuyen poca importancia ($M=2,22$; $Md=2$; $DT=1,130$), mientras que las personas que sí han trabajado durante el confinamiento tienden a atribuirle bastante peso al horario laboral ($M=2,80$; $Md=3$; $DT=1,000$). Asimismo, se evidencia de forma significativa la asociación entre la situación de trabajo y la falta de tiempo por sobrecarga laboral para acompañar la actividad escolar de los hijos/as en casa [$X^2(1, n=127)=19,994$; $p=0,000$; $\phi=0,40$]. El 65,3% de las personas que han trabajado aluden a esta dificultad, frente al 25% de las personas que se encuentran en otras situaciones profesionales. Por otra parte, la realización de tareas domésticas también ha supuesto una mayor dificultad para la conciliación de las personas que han trabajado frente a las que no lo han hecho ($n=119$; $R_{SI}=65,83$; $R_{NO}=51,07$; $U=1272,5$; $Z=-2,397$; $p=0,017$; $r=0,22$). Las personas que sí han trabajado durante el confinamiento le atribuyen bastante peso ($M=3$; $Md=3$; $DT=0,872$), otorgándole el colectivo que no ha trabajado una menor importancia ($M=2,57$; $Md=3$; $DT=0,994$).

En cuanto a las medidas de conciliación, en el caso de que se alternase la actividad escolar presencial-no presencial en el curso 2020-2021, destaca de forma significativa que el grupo de personas que trabajan demandan el teletrabajo en mayor medida que las personas que se encuentran en otras condiciones profesionales [53,3% frente a 32,7%; $X^2(1, n=127)=5,289$; $p=0,021$; $\phi=0,20$]. En la esfera familiar, también es mayor la demanda que realizan las personas que trabajan en relación a la contratación de un cuidador/a [57,3% frente a 32,7%; $X^2(1, n=127)=7,481$; $p=0,006$; $\phi=0,24$].

4.2.3. Conciliación atendiendo conjuntamente al nivel de estudios de la madre y a las condiciones laborales

Tratando de triangular lo analizado en los apartados anteriores, en la Figura 4 se puede observar que las puntuaciones globales más bajas en la escala de conciliación responden a las familias compuestas por madres/tutoras de nivel universitario y que han trabajado durante el confinamiento ($n=43$; $M=1,72$; $Md=1,56$; $DT=0,599$). Por el contrario, las familias con madres/tutoras con titulación universitaria que no han trabajado durante el confinamiento ($n=16$, $M=2,54$; $Md=2,72$; $DT=1,086$) perciben una mejor conciliación de sus tiempos cotidianos. Entre ambos grupos se obtienen diferencias significativas ($n=59$; $R_{USÍTSI}=26,49$; $R_{USITNO}=39,44$; $U=193$; $Z=-2,585$; $p=0,010$), siendo estas de magnitud media ($r=0,34$).

En una posición intermedia se sitúan las familias cuyas madres/tutoras no tienen estudios universitarios, hubieran o no trabajado durante el confinamiento (de manera respectiva, $n=32$; $M=2,16$; $Md=2,17$; $DT=0,890$ y $n=35$; $M=2,28$; $Md=2,33$; $DT=0,785$). A diferencia del colectivo de madres/tutoras de nivel universitario, se evidencia una mayor homogeneidad en la distribución de las puntuaciones entre estos dos grupos (el que ha trabajado y el que ha estado bajo otras condiciones profesionales). En este caso, no existen diferencias significativas y el tamaño del efecto es mínimo ($n=67$; $R_{UNOTSÍ}=31,94$; $R_{UNOTNO}=35,89$; $U=494$; $Z=-0,830$; $p=0,407$; $r=0,10$).

Figura 4. Puntuaciones en la escala de conciliación según el nivel de estudios de la madre/tutora y la situación laboral declarada

Fuente: elaboración propia

Como cabría esperar, hay diferencias significativas –de magnitud media– en las dificultades que acarrear los horarios de trabajo entre aquellos/as participantes que han trabajado y los/as que no lo han hecho, tanto dentro del grupo de las madres/tutoras con estudios universitarios ($n=59$; $R_{USÍTSI}=32,70$; $R_{USÍTNO}=22,75$; $U=228$; $Z=-2,050$; $p=0,040$; $r=0,27$) como en el grupo de las madres/tutoras que no los poseen ($n=66$; $R_{UNOTSÍ}=38,20$; $R_{UNOTNO}=29,07$; $U=393,5$; $Z=-2,008$; $p=0,045$; $r=0,25$). Además, dentro del grupo de las madres/tutoras con estudios universitarios, hay diferencias significativas en lo que atinge a la realización de tareas domésticas ($n=57$; $R_{USÍTSI}=31,44$; $R_{USÍTNO}=22,17$; $U=212,5$; $Z=-1,986$; $p=0,047$; $r=0,26$): para aquellos/as participantes que trabajaron supuso una mayor dificultad ($M=3,10$; $Md=3$; $DT=0,878$) que para aquellos/as que no trabajaron ($M=2,53$; $Md=3$; $DT=0,990$). Unas diferencias que, sin embargo, no se advierten en relación con las labores domésticas dentro del grupo de madres/tutoras sin estudios universitarios.

Como dificultades para acompañar la actividad escolar en casa, se encuentran diferencias significativas en la falta de tiempo por la sobrecarga de trabajo, tanto en el grupo de madres/tutoras con titulación universitaria [74,4% de los/as que trabajaron frente al 35,3% de los/as que no trabajaron; $\chi^2(1, n=60)=8,031$; $p=0,005$; $\phi=0,37$] como en el grupo que no cuenta con este nivel de estudios [53,1% de los/as que trabajaron frente al 20% de los/as que no trabajaron; $\chi^2(1, n=67)=7,979$; $p=0,005$; $\phi=0,35$].

Finalmente, cabe destacar que el colectivo de madres/tutoras universitarias con una situación laboral activa es quien reclama las medidas de teletrabajo [$\chi^2(1, n=60)=6,979$; $p=0,008$; $\phi=0,34$], concretamente un 72,1% en contraste con el 35,3% de los/as que no trabajaron. Así mismo, este grupo de madres/tutoras con estudios universitarios y en situación de trabajo también se caracteriza por demandar, en mayor medida, la contratación de un/a cuidador/a [65,1% frente al 17,6% de los/as que no trabajaron; $\chi^2(1, n=67)=10,993$; $p=0,001$; $\phi=0,43$].

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En lo fundamental, esta investigación evidencia que – pese a que el cuidado y educación de los hijos/as ha de ser una responsabilidad compartida por ambos progenitores–, la conciliación conlleva un reparto de roles y funciones asimétrico, ya que estas tareas siguen recayendo en la figura de las madres/tutoras.

La complicada articulación temporal que han de asumir las mujeres de forma cotidiana deriva, en muchas ocasiones, en una reducción de sus tiempos personales como consecuencia de la asunción de las responsabilidades laborales y familiares. Además, si cuentan con estudios universitarios y se encuentran laboralmente activas tienen – con relación a la conciliación para armonizar sus tiempos cotidianos– una percepción más baja que las que no poseen estudios superiores. Una lectura que se agrava – en el 60% de los casos– cuando afirman no haber tenido el tiempo suficiente para atender adecuadamente a su familia. Una circunstancia que genera altos niveles de insatisfacción – para más de dos tercios de los/as participantes– al no poder conciliar los tiempos dedicados al trabajo, a la familia y a sí mismos/as (McNall *et al.*, 2009).

Esta cotidianidad corrobora las disonancias existentes entre lo esperado y lo realizado; retratando una compleja realidad que repercute en las unidades familiares y también en el desarrollo y bienestar de la infancia con NEAE, al no poder disfrutar de tiempos compartidos en familia. Así, este estudio revela el bajo nivel de conciliación de las familias con hijos/as con NEAE durante el confinamiento que tuvo lugar en el período comprendido entre los meses de marzo y mayo de 2020. Entre los inconvenientes experimentados destacan la dificultad de acompañar a sus hijos/as en las tareas escolares, máxime cuando afirman no tener las competencias didácticas ni metodológicas adecuadas para enfrentarse a las necesidades que presentan estos menores. A ello se suma la complejidad de articular estos tiempos de apoyo escolar – que suponen una mayor dedicación– con los laborales, en detrimento de los tiempos personales y familiares.

Comparativamente con los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo en la Comunidad Autónoma de Galicia con familias con hijos/as con NEAE (Martínez-Figueira *et al.*, 2016; Varela *et al.*, 2018), el presente estudio plasma una problemática aún mayor en la conciliación de los ámbitos personal, familiar y laboral durante el período de confinamiento. Así, respecto a aquel, aumentan alrededor de 11 puntos porcentuales las dificultades para armonizar el trabajo, el cuidado de la familia y el disfrute del tiempo libre, además de la insatisfacción manifestada por los/as participantes con la organización de tales tiempos. También se observa un incremento de 22 puntos porcentuales a la hora de atribuirle ‘bastante’ o ‘mucho’ importancia a las tareas domésticas, entendiéndolas como un factor que dificulta la articulación de la vida laboral, familiar y personal. Una diferencia que se acentúa y se sitúa en 25 puntos porcentuales con respecto a familias con hijos sin NEAE (Varela *et al.*, 2018).

Con todo, no debe descuidarse que – entre las familias del alumnado con NEAE– existe una amplia heterogeneidad derivada de múltiples variables, que implican limitaciones y posibilidades diferentes en lo relativo a la organización de los tiempos personales, familiares y laborales. En este estudio se constatan diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de estudios de la madre/tutora y la situación laboral vivida durante el confinamiento, aunque estas deben ser relativizadas por los resultados del tamaño del efecto obtenidos, que son pequeños y medios.

Entre las medidas de conciliación para el curso 2020-2021, en el caso de que se alternase la modalidad presencial con la no presencial, destaca la demanda que hacen las familias de servicios públicos en la comunidad (ludotecas, actividades en centros cívicos, etc.). En este sentido, se vuelve fundamental centrar el discurso en el gran papel que implican estas iniciativas para la inclusión social de la infancia y la igualdad de oportunidades de toda la ciudadanía (Martínez-Figueira *et al.*, 2016); procurando, en todo caso, una mayor corresponsabilidad familiar en aras de lograr una efectiva –y real– corresponsabilidad social (Maganto *et al.*, 2004; Ortega *et al.*, 2013). Por otra parte, medidas como la flexibilidad en las jornadas escolar y laboral son demandadas por más de la mitad de los/as participantes de esta investigación; habiendo otras especialmente importantes y necesarias para determinadas tipologías familiares (madres/tutoras con estudios universitarios en situación laboral activa) como es el teletrabajo. Unas medidas que, en definitiva, constituyen un reclamo para poder aproximar los tiempos diarios de los diferentes miembros de la familia.

Finalmente, urge implementar unas políticas sociales, educativas y laborales que den el soporte necesario para articular –de manera equilibrada y equitativa– los ritmos y tiempos cotidianos en aquellos entornos familiares cuyos hijos/as presentan necesidades específicas de apoyo educativo, con el fin de promover el máximo bienestar en la unidad familiar. Así, se aboga por una mayor sensibilización social que impulse unas políticas laborales que permitan flexibilizar los tiempos de trabajo cuando las situaciones familiares así lo requieran; más ayudas sociales para apoyar en los cuidados y respetar los tiempos de descanso de la familia; y unas estrategias educativas que posibiliten democratizar, adecuar y acompasar los ritmos escolares a los tiempos de aprendizaje de estos niños/as, ya que sólo de este modo se logrará una sociedad más justa e inclusiva. Una sociedad asentada en valores éticos y que sea garante de los derechos de todas las personas.

6. REFERENCIAS

- Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L., y Thomson, S. (2016). *Primary Schools Responding to Diversity: Barriers and Possibilities*. Cambridge Primary Review Trust.
- Balbo, L. (1978). La doppia presenza. *Inchiesta*, 32, 3-11.
- Benería, L., Berik, G., y Floro, M. S. (2016). *Gender, development and globalization. Economics as if all people mattered*. Routledge.
- Caballo, M. B., Gradaílle, R., y Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 179-202.
- Calvo, J., y López, S. T. (2010). Corresponsabilidad familiar: negociación e intercambio en la división del trabajo doméstico. *Papers. Revista de Sociología*, 95(1). <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v95n1.671>
- Campillo, I. (2010). Políticas de conciliación de la vida laboral y familiar en los regímenes de bienestar mediterráneos: los casos de Italia y España. *Política y Sociedad*, 47(1), 189-213.
- Carrasco, C. (2014). *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política. La oveja negra*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- Durán, M. A. (2020). *Teletrabajar no es conciliar, es sumar dos trabajos*. https://www.niusdiario.es/economia/empleo/angeles-duran-sociologa-teletrabajar-no-conciliar-sumar-dos-trabajos_18_2961270240.html
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5ª ed.)*. SAGE.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., y Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology. General*, 141(1), 2-18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Gálvez, L., y Rodríguez-Modroño, P. (2017). Crisis, austeridad y transformaciones en las desigualdades de género. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, 91, 330-359.
- Gradaílle, R., Caballo, M. B., y Lorenzo, J. J. (2018). Conciliación en las áreas urbanas de Galicia (España): un estudio longitudinal (2009-2015) de las familias con hijos en Educación Primaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 31-43.
- Izquierdo, M. J. (1998). *El malestar de la desigualdad*. Cátedra.
- Jiménez, P., y Vilà, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Ediciones Aljibe.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Maganto, J., Bartua, I., y Etxeberría, J. (2004). La corresponsabilidad familiar (Cofami). Cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 417-423.
- Martínez-Figueira, M. E., Varela, L., y De Valenzuela, A. L. (2016). Diversidad y conciliación en Galicia. Un desafío para la educación inclusiva. *Revista Prisma Social*, 16, 111-155. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1255>
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). La Muralla.
- McNall, L. A., Nicklin, J. M., y Masuda, A. D. (2009). A meta-analytic review of the consequences associated with work-family enrichment. *Journal of Business Psychology*, 25, 381-396.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook (4ª ed.)*. SAGE.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2015). *Plan Integral de apoyo a la familia 2015-2017*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. https://www.mscbs.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/docs/A_PLAN_INTEGRAL_DE_APOYO_A_LA_FAMILIA_2015-2017.pdf
- Moreno, S., Ajenjo, M., y Borràs, V. (2018). La masculinización del tiempo dedicado al trabajo doméstico rutinario. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 163, 41-58. <http://doi.org/10.5477/cis/reis.163.41>
- Orte, M. del C., Ballester, L., y Nevot, M. de L. (2020). Factores de riesgo infanto-juveniles durante el confinamiento por COVID-19: revisión de medidas de prevención familiar en España. *Revista Latina*, (78), 205-236. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1475>
- Ortega, A., Rodríguez, D., y Jiménez, A. (2013). Equilibrio trabajo-familia. Corresponsabilidad familiar y autoeficacia parental en trabajadores de una empresa chilena. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 9, 55-64.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pérez, R., Villalonga, C., Baños, O., y Guillén, A. (2020). *Estudio de la influencia del confinamiento debido a la Covid-19 en padres, alumnado y profesorado en ESO y FP*. Enseñanza y aprendizaje de Ingeniería de Computadores, 10. <https://doi.org/10.30827/Digibug.64780>
- Ramos, T. (2020). Crisis de los cuidados y covid19. Igualdad, conciliación y empleo. *Pensamiento Libre*, 103, 95-103.
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social ¿llevan todos los mismos caminos a la misma meta?. *Revista*

Internacional de Educación para la Justicia Social, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>

Tobío, C. (2005). *Madres que trabajan: dilemas y estrategias*. Cátedra.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.

Torns, T. (2011). Conciliación de la vida laboral y familiar o corresponsabilidad: ¿el mismo discurso? *RIDEG: revista interdisciplinar de estudios de género*, 1, 5-13.

Varela, L., Martínez-Figueira, M. E., y De Valenzuela, A. L. (2018). Luces y sombras en torno a la conciliación de las familias con hijos e hijas con NEAE: un estudio en Galicia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 45-57. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.04