



**VOL. 28, Nº 1 (Marzo, 2024)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

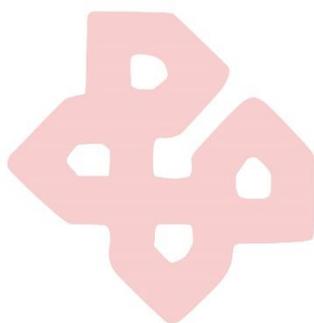
DOI:10.30827/profesorado.v28i1.28763

Fecha de recepción: 17/04/2023

Fecha de aceptación: 14/02/2024

# **SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL**

*Undergraduate satisfaction with the teaching practice of e-learning*



**Antonia López-Martínez  
& María José Gómez-Torres**  
*Universidad de Sevilla*

*E-mail: [anlomar@us.es](mailto:anlomar@us.es) , [gomeztor@us.es](mailto:gomeztor@us.es)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3460-9546>; <https://orcid.org/0000-0002-4797-3681>*

## **Resumen:**

En este artículo se da a conocer, desde la perspectiva de género, el nivel de satisfacción de los estudiantes, sobre la planificación, el diseño, la información y la evaluación de los contenidos educativos a través de la plataforma de enseñanza virtual. El estudio se realiza con 283 estudiantes universitarios, de los cuales el 34,62% están cursando el Grado de Educación Primaria, el 28,62% el máster de Formación del Profesorado, el 21,56% el Grado de Educación Infantil y el 15,19% restante, el Grado de Pedagogía. El proceso metodológico se realiza a través de un enfoque mixto, cuyo diseño se caracteriza por la combinación de una metodología cualitativa y cuantitativa y, dentro de esta, descriptiva, comparada, exploratoria y no experimental. Como técnicas e instrumentos de recogida de datos destacamos el inventario y la entrevista. Los hallazgos muestran que los estudiantes tienen un elevado nivel de satisfacción sobre el uso de la plataforma de enseñanza virtual, sin embargo, consideran que hay aspectos que se deben mejorar. Realizada la prueba estadística Kruskal Wallis para correlacionar la variable género con el nivel de satisfacción de los estudiantes encontramos diferencias significativas, en las que el grupo femenino se sitúa en los grados superiores.



*Palabras clave:* enseñanza virtual; estudiantes universitarios; género; satisfacción.

### **Abstract:**

This article reports on the level of student satisfaction in relation to the planning, design, feedback and evaluation of educational content via the e-learning platform. Taking a gender perspective into account. The study was carried out with 283 university students; 34.62% of whom are studying for a degree in Primary Education, 28.62% for a master's degree in Teacher Training, 21.56% for a degree in Early Childhood Education and the remaining 15.19% for a degree in Pedagogy. The methodological process is carried out through a mixed approach, whose design is characterised by the combination of a qualitative and quantitative methodology. The quantitative approach is descriptive, comparative, exploratory and non-experimental. As techniques and instruments for data collection, we highlight the inventory and the interview. The findings show that students have a high level of satisfaction with the use of the e-learning platform, although they consider that there are aspects that need to be improved. In order to correlate the gender variable with the level of student satisfaction, the Kruskal Wallis statistical test was used. This test shows significant differences, with the female group being at the highest levels.

*Key Words:* e-learning; gender; higher education students; satisfaction.

## **1. Presentación y justificación del problema**

La virtualización de la enseñanza implica tomar decisiones sobre la planificación curricular, adquisición de recursos y formación virtual y, actualmente conviven escenarios de educación presencial con las clases virtuales. Nos encontramos con actividades concretas en las que no se puede prescindir de la presencialidad, sin embargo en otras la virtualidad es conveniente y apropiada y la tecnología propone herramientas de gran variedad y riqueza para llevarla a cabo en condiciones óptimas. Considerando con algunos autores (Firat, 2016; Tubagus et al., 2020) que la combinación de ambas enseñanzas favorece el rendimiento académico.

En este artículo se da a conocer, desde la perspectiva de género, el nivel de satisfacción de los estudiantes universitarios, sobre el uso de la plataforma de enseñanza virtual. Con la finalidad de reflexionar sobre qué se hace bien, qué se debe mejorar y qué se debe incorporar a la práctica educativa, para lograr una mejora en la aclimatación de las herramientas pedagógicas que los estudiantes tienen a su disposición, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza virtual se materializa en entornos de aprendizaje virtual o Learning Management System (LMS). Este hecho se ha incrementado recientemente por el virus SARS CoV-2 (García-Peñalvo, 2021; Pérez et al., 2021; Posso et al., 2022; Urzúa et al., 2020). Actualmente, parte de la docencia se efectúa en modalidad online (e-Learning), o parcialmente (Blended Learning o b-Learning). No se trata de incluir la tecnología por incluirla, sino «que realmente sea una disrupción que motive cambios profundos en las prácticas pedagógicas cotidianas» (Barrón, 2020:70). Además, tiene importantes consecuencias para el profesorado respecto del diseño y ejecución del proceso de enseñanza, lo que a su vez se relaciona con la satisfacción de los estudiantes respecto de dicho proceso (Martínez y Carreño, 2020; Ramírez, et al., 2020; Tang et al., 2021; Yslado, et al., 2021).

Algunos autores (Al-Qahtani y Higgins, 2013; Jo et al., 2015; Taveras-Pichardo et al., 2021) señalan que existe relación entre la satisfacción con la calidad de los programas en línea y el rendimiento académico. Por consiguiente, llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje en modalidad virtual implica que la institución y los docentes deben aprender para promover y procurar los aprendizajes y la satisfacción de los estudiantes (Al-Fraihat et al., 2020; Barroso y Gallego, 2017). La enseñanza virtual en las universidades pone en evidencia brechas vinculadas a los recursos tecnológicos y crea un gran impacto en los procesos educativos y procesos de gestión, ampliando la cobertura en la oferta académica y modalidad virtual para responder a las necesidades. Dentro de este contexto, el género es un factor a tener en cuenta en el proceso educativo. Algunos estudios (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016; Gómez-Torres y López-Martínez, 2021; Olivares y Olivares, 2013; Pérez-Carbonel y Ramos-Santana, 2015) destacan que el género es un factor diferenciador en la elección de estudios y hacia la enseñanza virtual, por parte de las personas jóvenes. Además de añadir que factores biológicos y sociales explican las diferencias de comportamiento y procesamiento de la información. Por todo lo expuesto, se dan a conocer evidencias de género, en el nivel de satisfacción de los estudiantes acerca de la planificación, diseño, información y evaluación de la enseñanza virtual.

## 2. Método

En este apartado se describen los objetivos a alcanzar, los participantes, el diseño de investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos que se van a utilizar, el procedimiento en el análisis para finalmente, realizar un estudio intensivo de los resultados obtenidos.

El objetivo general se centra en analizar si existen diferencias significativas desde la perspectiva de género (femenino, masculino y no binario) en el nivel de satisfacción de los estudiantes universitarios. Este objetivo se concreta en los siguientes:

- Conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre la planificación de los contenidos a través de la plataforma de enseñanza virtual.
- Conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre el diseño de los contenidos a través de la plataforma de enseñanza virtual.
- Conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre la información recibida a través de la plataforma de enseñanza virtual.
- Conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre la evaluación de los contenidos a través de la plataforma de enseñanza virtual.

## 2.1. Participantes

El estudio se ha realizado con 283 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, matriculados durante el curso académico 2022-2023 en el Postgrado de Formación del Profesorado (MAES) y en distintas especialidades de Grado: Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y Pedagogía (PED). La muestra no ha sido probabilística y se ha seleccionado con un muestreo intencionado basado en el criterio de participación voluntaria. Del total de encuestados 226 son mujeres, 52 son hombres y 5 no binarios, quedando distribuida por titulación y género, como se ve en la Tabla 1.

Tabla 1

*Distribución de la muestra por Género en las Titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla*

Titulación	Total		Género					
			H		M		No binario	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Grado en Educación Primaria (EP)	98	34,62	7	7,14	91	92,85	-	-
Máster del Profesorado (MAES)	81	28,62	40	49,38	38	46,91	3	3,70
Grado en Educación Infantil (EI)	61	21,56	2	3,27	58	95,08	1	1,63
Grado en Pedagogía (PED)	43	15,19	3	6,97	39	90,69	1	2,32
Total	283	100	52	18,37	226	79,85	5	1,76

De los 283 estudiantes 34,62% están cursando sus estudios en el Grado de EP de los cuales 7,14% son hombres y 92,85% son mujeres. En el MAES ha participado el 28,62%, de estos el 49,38% son hombres, 46,91% mujeres y el 3,70% no binario. En el Grado de EI ha participado el 21,56%, de los que el 3,27% son hombres, el 95,08% son mujeres y el 1,63% de los participantes en este grupo es no binario. El 15,19% restante pertenece al Grado de PED distribuyéndose entre el 6,97% que son hombres, el 90,69% que son mujeres y el 2,32% que son no binario. El elevado número de mujeres en el estudio se debe al carácter eminentemente femenino de las titulaciones de EI, EP y PED; no ocurriendo lo mismo en la titulación del Máster del profesorado (MAES).

## 2.2. Diseño

Se realiza a través de un enfoque mixto, cuyo diseño se caracteriza por la combinación de una metodología cuantitativa y cualitativa. Se ha elegido este enfoque porque al hacer una revisión exhaustiva en el campo de las herramientas tecnológicas, es esencial para abordar la problemática de la presente investigación (Hernández Sampieri, 2014).

Los datos del análisis cuantitativo se obtienen a través del inventario sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes en enseñanza virtual (ISEEV) y se realiza su análisis con el programa estadístico SPSS V-25 que será fundamental, durante todo el

proceso de la presente investigación. Para el análisis cualitativo, se lleva a cabo la entrevista a un grupo de estudiantes seleccionados de la muestra del estudio. El análisis de contenido fue un proceso complejo y claramente interpretativo, implicaba codificar y categorizar a través del programa Atlas ti 6.2 las unidades básicas de significado de todos los datos obtenidos.

### 2.3. Instrumentos de la investigación

Se elabora el inventario y, para ello, se realiza una revisión bibliográfica exhaustiva de los estudios realizados (Cabero y Martínez, 2019; Hernández, et al., 2016; Robles y Angulo, 2018) sobre la satisfacción de los estudiantes en enseñanza virtual. Además, se obtiene un banco de datos a través de un sondeo inicial, llevado a cabo con las siguientes preguntas: ¿Cuál es su opinión sobre la enseñanza virtual? y Señale las ventajas e inconvenientes de la enseñanza virtual. Estas preguntas estaban dirigidas a 20 estudiantes del Máster de Profesorado (MAES) y 30 estudiantes de Grado (EI, EP y PED). A continuación, se distribuyen en una matriz los ítems redactados y diseñados en el instrumento definitivo Inventario sobre el nivel de satisfacción de los estudiantes en enseñanza virtual (ISEEV). Se compone de dos partes:

La primera se corresponde con datos etnográficos como rango de edad, género y especialidad. La segunda parte se compone de 25 ítems con cuatro alternativas de respuesta según la escala Likert, que indica el grado de satisfacción. Se ha optado por este tipo de escala para evitar una posición neutral. Los valores se codificaron siendo 1 “Nunca”, 2 “Algunas veces”, 3 “Casi siempre” y 4 “Siempre”. Los datos obtenidos en dicha escala se analizan mediante el programa IBM SPSS Statistics en su versión número 25.

Para validar el instrumento, se ha realizado un análisis factorial, a través del método de componentes principales que permite transformar un conjunto de variables interrelacionadas en otro conjunto de variables no relacionadas, denominadas factores. A continuación, en la Tabla 2 se presentan los datos de la varianza total explicada obtenidos en el análisis factorial.

Tabla 2

*Resultados del análisis factorial. Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado		
	Total	% Varianza	% Acumulado	Total	% Varianza	% Acumulado
1	1,860	46,504	46,504	1,860	46,504	46,504
2	1,163	29,066	75,570	1,163	29,066	75,570
3	0,645	16,131	91,701			
4	0,332	8,299	100,000			

Se aplica el método de componentes principales de los ejes para optimizar las puntuaciones factoriales, en el modelo resumido en dos componentes principales,

que se utilizarán más adelante en el análisis clúster. En este modelo, los resultados de los datos analizados están estandarizados y normalmente distribuidos. En la Tabla 3, se presentan las cuatro categorías y su carga factorial correspondiente.

Tabla 3

*Categorías y cargas obtenidas del análisis factorial*

Categorías	Carga factorial	
	1	2
Categoría planificadora	0,455	0,342
Categoría diseñadora	0,364	0,604
Categoría informativa	0,466	-0,255
Categoría evaluadora	0,426	-0.315

Realizado el análisis factorial se observa que más de un 75% de la variabilidad queda explicada, considerando unos valores favorables de la medida de Kaiser-Meyer-Olkin de 0,6 y la prueba de esfericidad de Bartlett presenta un p-valor inferior a 0,05. Además, los resultados obtenidos en la carga factorial de cada categoría en el componente 1 y 2 respaldan la validez del ISEEV.

En el Componente 1 predominan los valores altos y positivos de los ítems agrupados en las categorías informativa y planificadora, referidos al nivel de satisfacción de los estudiantes acerca de la planificación y de la información de los contenidos recibidos. Así como los valores más elevados o positivos en la categoría evaluadora, referidos al nivel de satisfacción sobre la evaluación de los contenidos a través de la plataforma de enseñanza virtual. Por otro lado, el Componente 2 destaca con valores altos de los ítems sobre la categoría diseñadora referida al nivel de satisfacción de los estudiantes sobre el diseño de los contenidos, por lo que valores altos suponen alta frecuencia e interés en esta categoría.

A través del análisis de componentes principales, se ha podido constatar que las categorías denominadas planificadora, diseñadora, informativa y evaluadora tienen un grado elevado de validez y configuran el inventario (ISEEV) con 25 ítems distribuidos de la siguiente forma:

Categoría planificadora centrada en el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre la planificación de los contenidos en la enseñanza virtual. Se compone de los ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 referidos a la utilización de las herramientas para intercambio de experiencias, contenidos y recursos, así como actividades de grupo. En definitiva, se trata de conocer la adaptación que hacen los docentes de su asignatura a la enseñanza virtual y las actividades que proponen a través de una metodología virtual.

Categoría diseñadora se ajusta al dominio de las herramientas disponibles en la plataforma de la enseñanza virtual para el diseño de los contenidos y desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Se compone de los ítems: 10, 11, 12, 13, 14 y 15 referidos al diseño y a la combinación que hacen los docentes de herramientas

tecnológicas en sus clases presenciales a fin de ampliar conocimientos sobre una temática determinada.

Categoría informativa relacionados con el dominio de las herramientas disponibles informando a los estudiantes sobre su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consta de los ítems: 16, 17, 18, 19 y 20 referidos a la orientación recibida de los docentes para entregar las actividades a través de la plataforma, la utilización de las herramientas “foro de debate” y “blackboard collaborate ultra” disponibles en la plataforma de enseñanza virtual para atender las tutorías.

Categoría evaluadora se ajusta a la evaluación de los contenidos y se compone de los ítems: 21, 22, 23, 24 y 25 referidos a la utilización de la plataforma para evaluar las actividades durante el curso, los contenidos de la asignatura y, en definitiva, la utilización de las diferentes herramientas disponibles en “espacio evaluativo” de la plataforma educativa institucional (foros, tarea, taller, exámenes, etc.) para la evaluación de la asignaturas.

#### 2.4. Procedimiento para el análisis de los datos

Para la realización de este proceso se presentan en las categorías: planificadora, diseñadora, informativa y evaluadora el estudio descriptivo de puntuaciones medias y se procede a la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos. Posteriormente, se realiza el análisis de relación de dependencia entre variables para conocer la posible relación de significatividad existente entre la variable independiente (género) y la variable dependiente (nivel de satisfacción de los estudiantes hacia la enseñanza virtual). Este análisis se realiza a través de la prueba estadística H de Kruskal Wallis; así pues, cuando la relación sea inferior a 0,05 se afirma que existen diferencias significativas.

### 3. Resultados

Se presenta, en primer lugar, de forma generalizada el nivel de satisfacción de los encuestados hacia la plataforma de enseñanza virtual y se distribuyen en una escala de valoración (alto, mejorable, bajo).

En la Tabla 4 se da a conocer el porcentaje de estudiantes y su nivel de satisfacción hacia la planificación, el diseño, la información y la evaluación de los contenidos con la enseñanza virtual.

Tabla 4

*Frecuencia y porcentaje del nivel de satisfacción hacia la plataforma de enseñanza virtual*

Pregunta	NS/NC		Alto		Mejorable		Bajo		Total
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Planificación	64	22,61	100	35,33	110	38,86	9	3,18	283
Diseño	56	19,78	117	41,34	109	38,51	1	0,35	283

Información	68	24,02	102	36,04	113	39,92	0	0	283
Evaluación	75	26,50	96	33,92	60	21,20	52	18,37	283

Se deduce de los resultados que los estudiantes se posicionan mayoritariamente en los niveles de satisfacción alto y mejorable. Así se desprende de las respuestas dadas sobre planificación (35,33% y 38,86%), diseño (41,34% y 38,51%), información (36,04 y 39,92%) y evaluación (33,92 y 21,20%). Sin embargo, un porcentaje insignificante (3,18%; 0,35% y 18,37%) tienen un nivel bajo de satisfacción y el resto ha respondido que no sabe/no contesta.

A continuación, se presentan los resultados del análisis descriptivo diferenciando desde la variable género en cada categoría:

**Categoría Planificadora.** Se observa en la Figura 1 que los estudiantes tienen un elevado nivel de satisfacción hacia la planificación de los contenidos, dado que, todas las puntuaciones se sitúan por encima de la media, en una escala de valoración de 1 a 4.

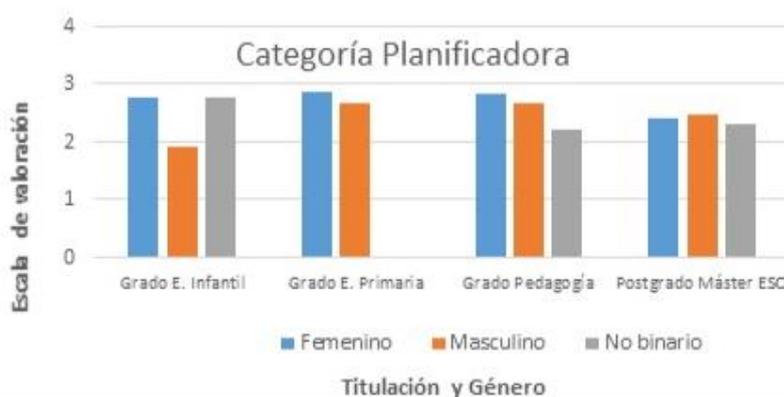


Figura 1. Puntuaciones medias en la categoría planificadora con variable género

La puntuación media más elevada (2,86, 2,84 y 2,78) recae en el grupo femenino de los estudiantes de Grado en EP, PED y EI, respectivamente. Se corresponde con un nivel de satisfacción positivo hacia la planificación de los contenidos en la enseñanza virtual. Las respuestas de las entrevistadas han sido:

Está organizada y bien distribuida (Suj.7,4ºEP,fem). Atiende a nuestras necesidades (Suj.11,4ºEP,fem). Está todo ordenado, fácil de utilizar y es una buena vía de comunicación profesor-alumno (Suj.33.2ºEP,fem). Considero que tiene buena organización y planificación tanto funcional como visualmente (Suj.272, 2ºEP,fem).

Por el contrario, la puntuación media más baja (1,93) se ha obtenido en el grupo masculino de EI que se corresponde con un nivel de satisfacción negativo hacia la planificación de los contenidos en la enseñanza virtual.

Desde la perspectiva de género se aprecian diferencias con un nivel de satisfacción superior en el grupo femenino en todos los estudiantes de Grado. Por el

contrario, en los estudiantes de Postgrado las diferencias, ligeramente superiores, recaen en el grupo masculino y han argumentado que:

Hay aplicaciones mucho más completas en lo que a planificación se refiere (Suj.96, MAES, masc). No hay planificación de la enseñanza virtual. Es un mero repositorio de información (Suj.100, MAES, masc).

Además, se constata que los estudiantes de Grado (EI, EP y PED) tienen un nivel de satisfacción superior al de los estudiantes de Postgrado (MAES) que han argumentado: Que se le saca poco partido y su rendimiento es mejorable (Suj.121, MAES, fem).

**Categoría Diseñadora.** Los estudiantes tienen un elevado nivel de satisfacción hacia el diseño de los contenidos en la plataforma de la enseñanza virtual, dado que, mayoritariamente, las puntuaciones se sitúan por encima de la media.

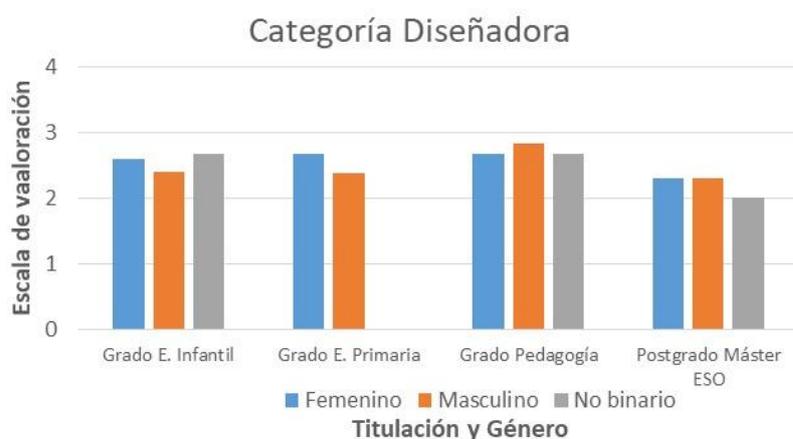


Figura 2. Puntuaciones medias en la categoría diseñadora con variable género

Se observa en la Figura 2 que la puntuación media más elevada (2,83) recae en el grupo masculino de PED, que se corresponde con un nivel de satisfacción positivo hacia el diseño de los contenidos en la enseñanza virtual, argumentando en la entrevista que: El diseño me parece que está correcto (Suj.242, PED, masc). Por el contrario, la puntuación media más baja (2,00), obtenida por el grupo no binario de los estudiantes de Postgrado, se corresponde con un nivel de satisfacción negativo hacia el diseño de la enseñanza virtual. Su respuesta a través de la entrevista ha sido: Está desordenada (Suj.65, MAES, no binario).

Desde la perspectiva de género se aprecian diferencias con un nivel de satisfacción superior en el grupo femenino de los estudiantes de EI y EP, frente a los estudiantes de PED que se da a favor del grupo masculino. Por el contrario, en los estudiantes de Postgrado existen diferencias ligeramente superiores en los grupos masculino y femenino frente al grupo no binario que se sitúa por debajo de la media. Adecuado para su uso (Suj.71, MAES, fem).

En cuanto a las diferentes titulaciones se constata que los estudiantes de Grado (EI, EP Y PED) tienen un nivel de satisfacción superior al de los estudiantes de Postgrado (MAES). En este sentido, los estudiantes de Postgrado echan de menos el

diseño de la plataforma anterior, como se desprende de las respuestas obtenidas en la entrevista: El nuevo diseño es mucho más liso. Ahora te aparecen asignaturas antiguas que ya no estás cursando (Suj.55, MAES, fem).

Categoría Informativa. Los estudiantes tienen un elevado nivel de satisfacción y en la Figura 3 se observa que la puntuación media más elevada recae en el grupo no binario (2,60) y en el grupo femenino (2,53) del Grado en EI, lo que se corresponde con un nivel de satisfacción positivo hacia la información recibida a través de la enseñanza virtual. Las respuestas de los entrevistados han sido: Algunas notificaciones importantes de profesores tardan hasta días en llegar (Suj.143, EI, no binario). Porque te llega la información en el momento en que la suben (Suj.163, EI, fem).

Por el contrario, la puntuación media más baja (1,60) se obtiene en el Grado de PED y (1,67) en el grupo de Postgrado, ambas obtenidas por los estudiantes del grupo no binario, y la puntuación (1,90) obtenida por el grupo masculino de los estudiantes del Grado en PED, que se corresponden con un nivel de satisfacción negativo hacia la información ofrecida a través de la plataforma de enseñanza virtual. Los entrevistados han argumentado que: No llegan las notificaciones o tardan en llegar (Suj.247, PED, no binario). La información es la misma que en clase (Suj.65, MAES, no binario). Solo suben el temario (Suj.87, MAES, fem). Funciona mejor el correo (Suj.94, MAES, masc).

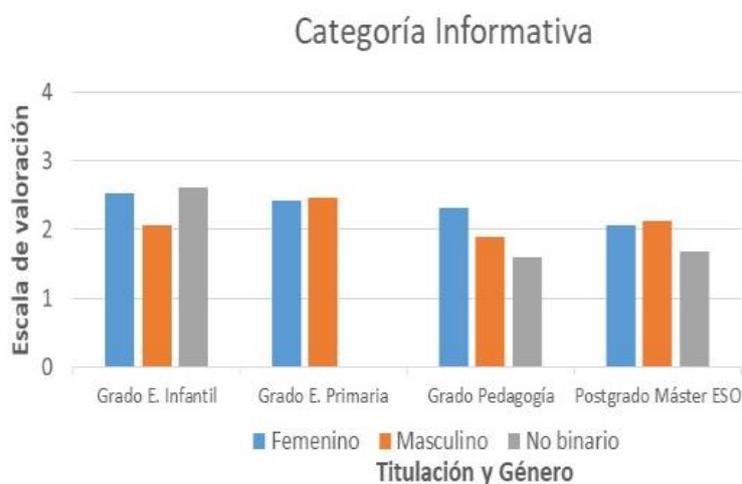


Figura 3. Puntuaciones medias en la categoría informativa con variable género

Desde la perspectiva de género se aprecian diferencias con un nivel de satisfacción superior en el grupo femenino de los estudiantes del Grado en PED y en EI, destacando también en el grupo no binario de EI. Por el contrario, en los grupos masculino y en el no binario de los estudiantes del Grado en PED y en el grupo no binario de los estudiantes de Postgrado se desprende un nivel de satisfacción negativo hacia información recibida a través de la enseñanza virtual. Los entrevistados han argumentado que: No aparece el temario de la asignatura (Suj.263, PED, masc).

Categoría Evaluadora. La mayoría de los estudiantes tienen un elevado nivel de satisfacción hacia la evaluación de los contenidos, dado que todas las puntuaciones se sitúan por encima de la media, como se observa en la Figura 4.

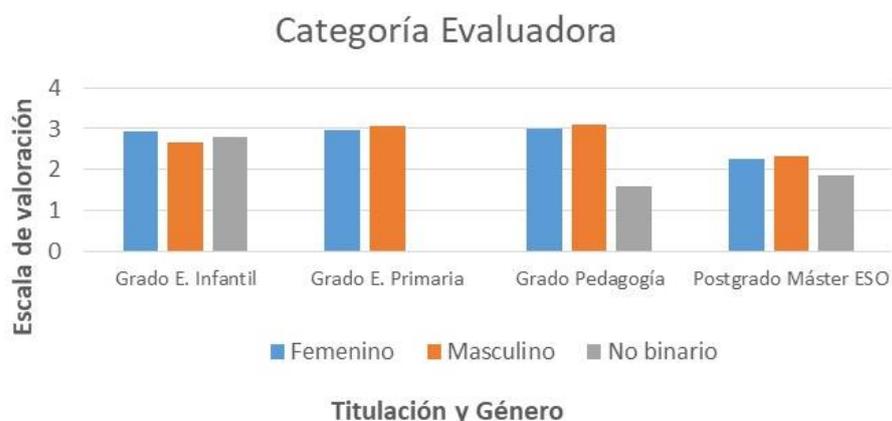


Figura 4. Puntuaciones medias en la categoría evaluadora con variable género

Se constata que los estudiantes del grupo masculino del Grado de PED y EP han obtenido la puntuación más elevada (3,1 y 3,06), respectivamente, seguido del grupo femenino en PED (2,99), en EP (2,95) y en EI (2,93). Estos datos responden a un nivel de satisfacción positivo hacia la evaluación de los contenidos a través de la plataforma de enseñanza virtual. Las respuestas de los entrevistados han sido: Tanto los créditos prácticos como los teóricos se evalúan de una manera efectiva (Suj.15, 4ºEP, masc). Está bien, aunque no avisan de la calificación (Sij.244, PED, masc). Los estudiantes de Postgrado han obtenido las siguientes puntuaciones: 2,34 y 2,25. Estos han argumentado su descontento a través de la entrevista diciendo que: Los contenidos en su mayoría se evalúan por exámenes presenciales en papel. Sólo se suben las notas en pdf (Suj.145, MAES, fem). No avisan de que han evaluado (Suj.149, MAES, fem). Aún no me han evaluado ningún contenido (Suj.158, MAES, fem).

Por el contrario, la puntuación media más baja (1,60 y 1,87) obtenida en los grupos no binario del Grado en PED y en Postgrado responden a un nivel de satisfacción negativo hacia la evaluación de los contenidos a través de la plataforma de enseñanza virtual. Los entrevistados han respondido que: No se suele usar (Suj. 78, MAES, no binario). Los profesores no la utilizan para evaluar (Suj.265, PED, fem). Aún no se ha evaluado nada (Suj. 268, PED, fem). Los profesores apenas la usan para este fin (Suj.283, PEDAG, fem). En definitiva, desde la perspectiva de género se aprecian diferencias y fundamentalmente entre los estudiantes de Grado (EI, EP y PED) y los estudiantes de Postgrado (MAES).

Por último, se presentan en la Tabla 5 los resultados de la relación de dependencia entre la variable dependiente y la variable independiente. Esta prueba se realiza a través de la prueba estadística H de Kruskal Wallis al correlacionarlos

ítems de las categorías: planificadora, diseñadora, informativa, evaluadora con la variable género.

Tabla 5

*Resultados de H Kruskal Wallis entre las categorías: planificadora, diseñadora, informativa, evaluadora y la variable género.*

Estadísticos	Planificadora	Diseñadora	Informativa	Evaluadora				
H de Kruskal-Wallis	13.613	8.774	7.614	17.818				
gl	2	2	2	2				
Sig asintótica (*)	0,001	0,012	0,022	0,000				
Rangos								
Género	N	Rango promedio	N	Rango promedio	N	Rango promedio	N	Rango promedio
Femenino	226	150,90	226	149,19	226	148,02	226	151,45
Masculino	52	108,48	52	114,12	52	122,15	52	110,01
No binario	5	88,40	5	106,90	5	76,10	5	47,60
Total	283		283		283		283	

Nota. (\*) Grado de significación < 0,05

A través de los resultados de la Tabla 5, se observa que se ha obtenido en las categorías planificadora, diseñadora, informativa y evaluadora un valor promedio 0,001; 0,012; 0,022 y 0,000 respectivamente. Por consiguiente, al ser <0,05 indica que existen diferencias significativas entre los indicadores de la variable independiente género respecto a la variable dependiente nivel de satisfacción de los estudiantes hacia la planificación, el diseño, la información y la evaluación de los contenidos a través de la plataforma de la enseñanza virtual. Realizado el análisis de rango promedio de cada categoría se observa que el grupo femenino se sitúa siempre en los grados superiores.

Finalmente, se realiza la prueba post-hoc para determinar con mayor detalle, al comparar más de dos grupos y detectar diferencias significativas entre ellos, qué grupos son significativamente diferentes. Esta prueba sólo es posible, mediante el uso de los procedimientos de comparaciones múltiples y en este estudio se realiza, a través del test de Dunn que permite comparar dos a dos las categorías de contraste. En la Tabla 6 se dan a conocer los resultados del análisis estadístico.

Tabla 6

*Resultados de la prueba Post-hoc de comparaciones múltiples a través del Test de Dunn.*

Categorías	Género	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estándar	Sig.	Sig. ajusta
Planificadora	No binario-Masculino	20,081	38,216	,525	,599	1,000
	No binario-	62,498	36,903	1,694	,090	,271

		Femenino				
	Masculino-Femenino	42,417	12,553	3,379	<,001	,002
Diseñadora	No binario-Masculino	7,215	38,161	,189	,850	1,000
	No binario-Femenino	42,292	36,850	1,148	,251	,753
	Masculino-Femenino	35,077	12,535	2,798	,005	,015
Informativa	No binario-Masculino	46,054	38,094	1,209	,227	,680
	No binario-Femenino	71,924	36,785	1,955	,051	,152
	Masculino-Femenino	25,870	12,513	2,067	,039	,116
Evaluadora	No binario-Masculino	62,410	38,095	1,638	,101	,304
	No binario-Femenino	103,849	36,787	2,823	,005	,014
	Masculino-Femenino	41,439	12,514	3,312	<,001	,003

Nota. (\*) Grado de significación < 0,05

Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales) y se considera el nivel de significación cuando el valor es inferior a 0,05. Los valores de significación se han ajustado mediante la corrección Bonferroni para varias pruebas. Se desprende, por tanto, de los resultados obtenidos que existen diferencias significativas en el nivel de satisfacción de los estudiantes hacia la enseñanza virtual, entre los grupos masculino y femenino en todas las categorías. Estos datos respaldan los objetivos del estudio.

En definitiva, los análisis realizados, a través de las pruebas estadísticas: H de Kruskal Wallis y test de comparaciones múltiples de Dunn, ayudan a confirmar que existen diferencias significativas, desde la perspectiva de género, en el grado de satisfacción de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, hacia la enseñanza virtual.

#### 4. Discusión y conclusiones

Si a algo afectan los deberes escolares es al tiempo que pasan nuestros estudiantes inmiscuidos en lo académico, variable que junto a la cantidad ha sido estudiada con más frecuencia en esta temática (Hernández-Prados et al., 2023; Murillo & Martínez-Garrido, 2014; Vázquez-Toledo et al., 2019). Los sectores más detractores de los deberes se acogen al tiempo de dedicación como la mejor manera de que dejen de prescribirse, con argumentos centrados en no incrementar más el

tiempo escolar, permitiendo la realización de otro tipo de actividades de ocio o pasar más tiempo en familia. De forma similar lo exponen Regueiro et al. (2018) que hacen más referencia a una cuestión de calidad que de cantidad o tiempo dedicado en los deberes, señalando la necesidad de establecer tareas más funcionales y prácticas en lugar de aquellas mecanicistas y teóricas.

Los resultados arrojados en este estudio demuestran que las familias mantienen significativamente una percepción positiva del papel que desempeña el tiempo de dedicación a los deberes escolares en relación a los beneficios que aportan y las competencias que desarrollan en el alumnado. De ahí la demanda de deberes por gran parte de las familias (Freitas et al., 2019). Sin embargo, la consideración positiva que éstos tienen no siempre se muestra acompañada con un sentimiento de implicación dado que, mayoritariamente, las familias suelen delegar, cada vez más, el seguimiento y apoyo de las tareas escolares de sus menores (Hernández-Prados & Gil-Noguera, 2022), principalmente causado por la dificultad para conciliar los tiempos, especialmente armonizar la búsqueda de un tiempo personal y la asfixia ocasionada por la sobrecarga laboral se está convirtiendo en algo casi imposible (Fraguela-Vale et al., 2013).

Más específicamente, consideran que tanto los beneficios (actitud hacia la escuela, el rendimiento escolar, la indagación-curiosidad, hábitos de estudios y relaciones de iguales), como las capacidades (digital, motivación, responsabilidad, esfuerzo, organización del tiempo y gestión emocional) aumentan conforme lo hace el tiempo invertido en las tareas académicas. Al respecto, estudios previos corroboran que el tiempo invertido en los deberes y el rendimiento se relacionan (Trautwein et al., 2006; Valle et al., 2018), pero suelen ser más eficaces quienes invierten menos tiempo y los que obtienen peores calificaciones quienes dedican más tiempo a los deberes, haciendo la tarea cada vez más tediosa (Martínez-Vicente et al., 2020; Regueiro et al., 2015; Rodríguez et al., 2015; Trautwein et al., 2006; Murillo et al., 2014; Rosário et al., 2011). De modo que las familias mantienen una percepción contraria a lo evidenciado en estudios previos, quizás porque desconocen si se está produciendo un buen aprovechamiento del tiempo o el grado de dificultad que supone la tarea para su hijo o hija, entre otros aspectos.

Aunque no constituye una finalidad de este estudio, algunas investigaciones apuntan a otras variables relacionadas, como las capacidades o competencias y su vinculación con el rendimiento y el tiempo de realización de las tareas (Martínez-Vicente et al., 2020; Trautwein et al., 2006; Valle et al., 2019). De modo que aspectos como la motivación, el esfuerzo, la responsabilidad, etc. inciden en el tiempo que se requiere para finalizar las tareas (Rosário et al., 2011), elementos que a su vez se encuentran condicionados por el género o la etapa educativa (Martínez-Vicente et al., 2020; Regueiro et al., 2014). En definitiva, el tiempo dedicado a los deberes resulta ser una variable interconectada a otras, más compleja de lo que aparenta inicialmente. De ahí que reducir la problemática de los deberes solo a una cuestión de tiempo es cuanto menos un planteamiento limitado en el que se sitúan no pocas familias.

Durante la pandemia se evidenció que una buena competencia digital en los estudiantes favorecía el seguimiento y realización de las tareas académicas desde el hogar, pese a que podía introducir elementos de distracción (Salmerón & Delgado, 2019). Sin embargo, en el presente estudio las familias perciben que un mayor tiempo de dedicación a los deberes no revierte en el nivel de conocimientos que tiene el alumnado, alejándose de la idea de estos ejercicios como medio para afianzar los conocimientos, demostrando que el sustento del aprendizaje se sitúa en el tú a tú del momento docente-discente y no en lo realizado en el hogar (Valle et al., 2018).

Curiosamente, y en contraposición a la literatura previa que atribuyen un incremento de la tensión familiar conforme las tareas saturan el tiempo en familia (Muñoz-Moreno y Lluch-Molins, 2020; Varela et al., 2021), los datos muestran que los progenitores no perciben agotamiento, nervios ni incremento de conflictos familiares en función del tiempo invertido. Por otro lado, perciben dificultades de conciliación y carencias de conocimientos para el acompañamiento conforme aumenta el tiempo, coincidiendo con lo expuesto por Buxarrais et al. (2019). Asimismo, se aprecia que esta dificultad es más habitual en la figura materna, pues como señalan algunos estudios precedentes aún persiste una feminización en la ocupación de este tipo de tareas parentales (Hernández-Prados & Gil-Noguera, 2022; Páez & Zúñiga, 2021), y perciben una mayor ansiedad en el equilibrio de lo familiar, laboral y personal (Lehner-Mear, 2021). De la misma forma, el estudio de Pamies-Berenguer et al. (2020) encuentra entre los factores asociados al envío de tareas, por parte del profesorado, la presión de las familias para que estos manden deberes escolares.

Uno de los principales hallazgos de este estudio es la fuerte relación que mantienen los aspectos organizativos de las tareas, como la modalidad, dificultad y cantidad de deberes con el tiempo de realización. De modo que las familias cuya descendencia dedicaba más de tres horas a las tareas conciben un mayor cantidad y dificultad de las tareas en consonancia con lo expuesto por otros estudios (Martínez-Vicente et al., 2020; Núñez et al., 2015; Valle et al., 2015; Trautwein et al., 2006). En lo que respecta a la modalidad, aquellos que dedican más tiempo suelen realizar más tareas digitales, ya que dado el dominio tecnológico y de conocimientos que requieren, hace que los menores deban poner más empeño en su realización (Salmerón & Delgado, 2019). En una población cada vez más digitalizada, no es de extrañar una mayor frecuencia entre los estudiantes de dispositivos tecnológicos, especialmente ordenadores y tablets, para tareas académicas como la búsqueda de información, corrección de tareas, etc., aunque su uso mayoritario suele ser el ocio y participación en redes sociales (Monroy-García & Fialho, 2023), por lo que en ocasiones actúan como elemento de distracción incrementando el tiempo de las tareas (Hernández-Prados et al., 2023). También los que dedican más tiempo en los deberes escolares son aquellos que realizan más tareas individuales, demostrando que estos son los que presentan un mejor rendimiento, así como un mayor control y gestión responsable del tiempo priorizando sus obligaciones estudiantiles (Martínez-Vicente et al., 2020).

De acuerdo con los resultados y la discusión comparativa con estudios previos, se evidencia que, el tiempo se postula como una variable hegemónica, interconectada y dependiente de muchas otras variables que afectan en la ejecución de las tareas escolares. Así pues, conocer mediante el análisis crítico-reflexivo el impacto de las tareas escolares, evaluando su pertinencia y aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuye a garantizar la calidad y pertinencia de las tareas asignadas y a tomar decisiones responsables que repercuten en las dinámicas educativas del profesorado. Se trata de regular la cantidad de tareas para casa evitando la saturación del tiempo familiar y reconvertir las tareas escolares en un ejercicio de creatividad e innovación, evitando actividades mecánicas poco motivadoras e incentivadoras. De esta manera, la cantidad de tiempo invertido no es percibido como un obstáculo, sino como un beneficio que surge del interés y motivación intrínseca por el buen desempeño de los deberes. Además, se han de encomendar deberes que involucren a las familias de manera que se supere el rol de asesoramiento y apoyo para pasar a la representación de un papel activo en su ejercicio, llegando a concebirse como una excelente oportunidad de ocio familiar, alejándose de la postura de estos como obstáculo para la conciliación familiar (Hernández-Prados & Álvarez-Muñoz, 2021). Sin embargo, la realidad, tal y como la describen Vázquez-Toledo et al. (2019), muestra que la mayoría de los profesores encuestados no invierten mucho tiempo en preparar tareas, lo que influye en que los alumnos las perciban como repetitivas, escasamente motivadoras y poco útiles.

Como toda investigación, no podemos obviar que existen una serie de limitaciones que es importante tomar en consideración. La propia naturaleza del estudio, situada en lo cuantitativo, conlleva limitaciones en la diversificación y profundización de la información, aunque facilita el tratamiento de un mayor volumen de datos y tamaño muestral, aspecto destacado por diversos autores en la investigación educativa como Ochoa et al. (2020) o Fernández-Navas et al. (2021). El proceso de selección de la muestra se vio condicionado, como bien nos expone Cisneido-Caceido et al. (2022), por la urgencia del momento histórico vivido durante el confinamiento de la covid19. Se recurrió a las redes sociales, además de a la invitación formal y controlada de los centros por correo electrónico, como medio para la obtención de participantes. Pese a su uso cada vez más frecuente en la investigación educativa, este procedimiento se encuentra en el punto de mira de las críticas. No obstante, cabe señalar que según Baltar y Gorjup (2012), la detección de casos y la aplicación de cuestionarios, agiliza el trabajo de campo, reduce costes y supera las desventajas asociadas a los métodos mixtos. Además, permitió ampliar territorialmente el estudio, superando las barreras de la Región de Murcia, para convertirse un estudio de índole nacional

Aunque los resultados arrojados corroboran que la variable tiempo es un aspecto clave en la realización de los deberes, debemos destacar que es un estudio realizado en la etapa de confinamiento donde se experimentó un incremento considerable del volumen, dificultad y tiempo de dedicación a los mismos (Feito-Alonso, 2020; Varela et al., 2021) y, por tanto, sería enriquecedor, como futura línea de investigación, realizar un estudio comparativo en condiciones no pandémicas.

Similarmente, desde un punto de vista triádico (familia-profesorado-alumnado) se podría contar, además, con los argumentos del profesorado con respecto a su percepción del tiempo cuando prescriben deberes y del propio alumnado en relación con su organización del tiempo cuando hacen las tareas, obteniendo así un estudio, que aún no se ha realizado, donde se aglutinan las aportaciones de estos tres agentes como señalan Fernández-Alonso et al. (2016).

### Referencias bibliográficas

- Baltar, F., y Gorjup, M. T. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible capital*, 8(1), 123-149. <http://hdl.handle.net/2099/12244>
- Bempechat, J. (2019). The case for (quality) homework: Why it improves learning, and how parents can help. *Education Next*, 19(1), 36-44. <https://bit.ly/3CauxTL>
- Buxarrais, M. R., Esteban, F., Mellen, T., y Vázquez, G. P. (2019). Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio. *Voces de la educación*, 4(8), 107-119. <https://bit.ly/3M4jDDO>
- Chang, C. B., Wall, D., Tare, M., Golonka, E., y Vatz, K. (2014). Relations of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: The case of foreign language learning. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1049-1065. <https://doi.org/10.1037/a0036497>
- Cisneros-Caicedo, A. J., Guevara-García, A. F., Urdánigo-Cedeño, J. J., y Garcés-Bravo, J. E. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que apoyan a la Investigación Científica en tiempo de Pandemia. *Domino de las Ciencias*, 8(1), 1165-1185. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2546>
- Désiron, J. C., y Petko, D. (2022). Academic dishonesty when doing homework: How digital technologies are put to bad use in secondary schools. *Education and information technologies*, 28, 1251-1271. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11225-y>
- Dolean, D. D., y Lervag, A. (2022). Variations of homework amount assigned in elementary school can impact academic achievement. *Journal of Experimental Education*, 90(2), 280-296. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1861422>
- Estévez, I., Vieites, T., Regueiro, B., Rodríguez-Llorente, C., y Morado, T. (2023). Cantidad y calidad del tiempo dedicado a los deberes escolares en alumnado de Educación Secundaria: un análisis de perfiles latentes. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 439-454. <https://doi.org/10.6018/rie.544491>

- Feito-Alonso, R. (2020). Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial referencia al caso español. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 163-182. <https://doi.org/10.18172/con.3957>
- Fernández-Alonso, R., Suárez Suárez-Álvarez, J., y Muñiz, J. (2016). Homework and Performance in Mathematics: The Role of the Teacher, the Family and the Student's Background. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 5-23. <https://bit.ly/3V3x7n9>
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Crespo, F., Woitschach, P., y Muñiz, J. (2022). Should we Help our Children With Homework? A Meta-Analysis Using PISA Data. *Psicothema*, 34(1), 56-65. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.65>
- Fernández-Navas, M., Alcaraz-Salarirche, N., y Pérez-Granados, L. (2021). Estado y problemas de la investigación cualitativa en educación: divulgación, investigación y acceso del profesorado universitario. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 46-46. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4964>
- Fraguela-Vale, R., Lorenzo-Castiñeiras, J. J., Merelas-Iglesias, T., y Varela-Garrote, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación: análisis de familias con hijos en Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 446. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.167001>
- Freitas, A., Labra, J. P., y Antolín, P. S. (2019). Los espacios intermedios de la relación entre familia y escuela en contextos de inmersión tecnológica en Educación Primaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(1), 41-53. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.4>
- Hernández-Prados, M. Á., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2021). Familia-escuela-COVID19. Una triada emergente. En M. Á. Hernández-Prados y M.L. Belmonte (Coords.) *La nueva normalidad educativa, Educando en tiempos de pandemia* (pp. 26-38). Dykinson
- Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., y Gil-Noguera, J. A. (2024). La percepción de las familias acerca de las tareas digitales. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 69, 35-62. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.96850>
- Hernández-Prados, M., y Gil-Noguera, J. A. (2022). Participación de los padres en la tarea. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.16>
- Gil-Noguera, J. A., Hernández-Prados, M. Á., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Lidiando con las tareas escolares durante el confinamiento: validación de un cuestionario. *Brazilian Journal of Development*, 9(10), 28466-28486. <https://doi.org/10.34117/bjdv9n10-066>

- Hodgson, N., y Ramaekers, S. (2021). La escuela común y sus zoquetes: padres, deberes y la herencia de la “vie collective”. *Revista de Educación*, 395, 187-210. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-522>
- Lehner-Mear, R. (2021). Good mother, bad mother?: Maternal identities and cyberagency in the primary school homework debate. *Gender and Education*, 33(3), 285-305. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1763920>
- Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J. M., y Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165, <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Moe, A., Katz, I., Cohen, R., y Alesi, M. (2020). Reducing homework stress by increasing adoption of need-supportive practices: Effects of an intervention with parents. *Learning and Individual Differences*, 82, 101921. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101921>
- Monroy-García, F. A., y Fialho, I. (2023). Uso de los soportes tecnológicos en tareas académicas. Un estudio con estudiantes de Educación Superior. *Digital education*, 43, 87-102. <http://doi/10.1344/der.2023.43.85-100>
- Muñoz-Moreno, J. L., y Lluch-Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15. <https://bit.ly/3L6JaLd>
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2014). Las tareas para casa como recurso para una enseñanza de calidad. *Revista de psicología y educación*, 9(2), 31-44. <https://bit.ly/3RBk5dK>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Mourão, R., y Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35(6), 726-746. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.817537>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., y Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878298>
- Ochoa, R., Nava, N., y Fusil, D. (2020). Comprensión epistemológica del tesista sobre investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 15(45), 13-22. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1462>
- Páez, I., y Zúñiga, M. (2021). ¿Paternidades en transformación? Ser padre en Culiacán, Sinaloa, en tiempos de confinamiento y crisis sanitaria. *Región y sociedad*, 33, 1-23. <https://doi.org/10.22198/rys2021/33/1502>

- Pamies-Berenguer, M., Rosado-Varela, J., Carrillo-García, M. E., y Cascales-Martínez, A. (2020). Factores que influyen en el profesorado de Educación Primaria al enviar deberes escolares. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 204-224. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8495>
- Paredes-Arturo, N. M., Paredes-Arturo, Y. V., y Yarcé-Pinzón, E. (2022). Experiencias escolares en tiempo de pandemia. En A. F. Uscátegui-Narváez y D. A. Rodríguez-Ortiz (comps.), *Retos de la pedagogía, la investigación y la cultura* (pp.136-151). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.168.c201>
- Parra-González, M. E., y Sánchez-Núñez, C. A. (2019). La actuación docente con los deberes para casa en Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 301-320. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9686>
- Pedraja-Chaparro, F., y Simancas-Rodríguez, F. (2018). ¿Mejoran las tareas el rendimiento académico?: relación entre tiempo invertido y resultados. *Presupuesto y Gasto Público*, 90, 51-67. <https://bit.ly/3CzXl9Y>
- Pressman, R., Sugarman, D. B., Nemon, M. L., Desjarlais, J., Owens, J. A., y Schettini-Evans, A. (2015). Homework and Family Stress: With Consideration of Parents' Self Confidence, Educational Level, and Cultural Background. *The American Journal of Family Therapy*, 43(4), 297-313, <https://doi.org/10.1080/01926187.2015.1061407>
- Ramírez-Castro, I., y Velazco-Capistrán, D. L. (2021). Lo que dejó el covid-19 en la salud mental de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13778-13796. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i6.1357](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1357)
- Reguant Álvarez, M., y Torrado-Fonseca, M. (2016). El mètode Delphi. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Regueiro, B., Suárez Fernández, N., Estévez, I., Rodríguez Martínez, S., Piñeiro, I., y Valle, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 92-98. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.160>
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C., y Rosário, P. (2015). La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 47-63. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>

- Rodríguez-Lorenzo, L., y Toro, S. (2021). Deberes Escolares para Promocionar Estilos de Vida Saludables en Educación Física. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 162, 13-17. <https://bit.ly/3VfhHwz>
- Rodríguez-Pereiro, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., y Estévez, I. (2020). Motivación intrínseca y utilidad percibida como predictores del compromiso del estudiante con los deberes escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.001>
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., y Valle, A. (2019). Rendimiento Previo e Implicación en los Deberes Escolares de los Estudiantes de los Últimos Cursos de Educación Primaria. *Psicología Educativa*, 25, 109 - 116. <https://doi.org/10.5093/psed2019a2>
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E., y Tuero-Herrero, E. (2011). Uso de diarios de tareas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema*, 23(4), 681-687. <https://bit.ly/3ovDOQc>
- Salmerón, L., y Delgado, P. (2019). Critical analysis of the effects of the digital technologies on reading and learning. *Cultura y Educación*, 31, 1-16. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630958>
- Suárez, N., Fernández, E., Regueiro, B., Rosario, P., Xu, J., y Núñez, JC (2022). Participación de los padres en las tareas escolares durante el confinamiento por el COVID-19. *Psicotema*, 34(3), 421-428. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.532>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Valle, A., Núñez, J. C., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Rosário, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes escolares en estudiantes españoles de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 19-31. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.183>
- Valle, A., Pan, I., Regueiro, B., Suárez, N., Tuero, E., y Nunes, A. R. (2015). Enfoque predictivo de los deberes en alumnos de Educación Primaria. *Psicothema*, 27(4), 334-340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.118>
- Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Regueiro, B., Freire, C., y Rosário, P. J. (2019). Time spent and time management in homework in elementary school students: a person-centered approach. *Psicothema*, 31(4), 422-428. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.191>

Varela, A., Fraguera-Vale, R., y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 27-47. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>

Vázquez-Toledo, S., Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sánchez, V., y Liesa-Orus, M. (2019). Percepción y valoraciones sobre las tareas escolares para casa en la etapa de Educación Primaria: la visión de los docentes y alumnos. *Avances en Supervisión Educativa*, (31), 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.641>

Zupic, I., y Čater, T. (2015). Métodos bibliométricos en la gestión y organización. *Métodos de investigación organizacional*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

**Contribuciones del autor:** Conceptualización, M.Á.H.-P. y J.S.Á.-M.; metodología J.S.Á.-M.; software, J.A.G.N., validación, J.A.G.N., análisis formal, investigación. M.Á.H.-P. y J.S.Á.-M.; recursos, J.A.G.N., conservación de datos, J.A.G.N., redacción del borrador original, M.Á.H.-P., J.A.G.N. y J.S.Á.-M.; redacción-revisión y edición, M.Á.H.-P., J.A.G.N. y J.S.Á.-M.; visualización, M.Á.H.-P., J.A.G.N. y J.S.Á.-M.; supervisión, M.Á.H.-P.; administración del proyecto, M.Á.H.-P.; obtención de fondos, M.Á.H.-P., J.A.G.N. y J.S.Á.-M.

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiación externa

**Agradecimientos:** A todos los centros educativos participantes

**Conflicto de intereses:** Los autores deben declarar que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

#### **Cómo citar este artículo:**

López-Martínez, A. & Gómez-Torres, M.J. (2024). Satisfacción de los estudiantes sobre la práctica docente de la enseñanza virtual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 241-262. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28037>