

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# La continuidad educativa en México en tiempos de pandemia: principales desafíos y aprendizajes de docentes y padres de familia

Lidia Isabel Castellanos Pierra<sup>a</sup>, Samuel Alejandro Portillo Peñuelas<sup>b</sup>, Oscar Ulises Reynoso González<sup>c</sup> y Omar Iván Gavotto Nogales<sup>d</sup>

Centro Universitario de Sonora, Hermosillo<sup>a</sup>. Instituto Tecnológico de Sonora, Obregón<sup>b</sup>. Universidad de Guadalajara, Tapatlán de Morelos<sup>c</sup>. Universidad de Sonora, Hermosillo<sup>d</sup>, México.

*Recibido: 10 de diciembre 2020 - Revisado: 03 de marzo 2021 - Aceptado: 16 de marzo 2021*

---


### RESUMEN


---

El trabajo tuvo como objetivo indagar en las principales dificultades, así como en los aprendizajes de docentes de Educación Básica y padres de familia de un municipio del Estado de Sonora, en torno a la estrategia de educación a distancia, durante la emergencia sanitaria por Covid-19. Se trata de un estudio exploratorio, de carácter descriptivo, para el cual se consideró una muestra no representativa de 241 padres y 193 docentes. Como parte de este, se atiende a los principios del aprendizaje colaborativo y a las comunidades que se generan en los entornos propios de la educación a distancia, donde confluyen actores diversos, cuyo rol resulta esencial en los sistemas de asesoramiento y guía para el diálogo didáctico mediado. La recolección de datos se realizó por medio de un cuestionario ad hoc, que permitió explorar los principales desafíos de docentes y familiares durante el período. Los datos fueron procesados con el programa SPSS versión 21. Los resultados permiten destacar el incremento del tiempo dedicado a las actividades escolares, la escasa o nula preparación para el uso de tecnología con fines educativos, las características del apoyo institucional recibido y el reconocimiento por parte de las familias del esfuerzo realizado por el profesorado.

---

\*Correspondencia: [omar.gavotto@unison.mx](mailto:omar.gavotto@unison.mx) (O. Gavotto).

<sup>a</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3714-9189> (lidiaisabelcp@yahoo.es).

<sup>b</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1521-6619> (samuel.portillo40519@potros.itson.edu.mx).

<sup>c</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0598-4665> (ulises.reynoso@academicos.udg.mx).

<sup>d</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9645-2172> (omar.gavotto@unison.mx).

*Palabras clave:* Educación a distancia; docentes; padres; emergencia; Covid-19.

---

## Educational continuity in Mexico in times of pandemic: main challenges and learning of teachers and parents

---

### ABSTRACT

---

The goal of this study was to investigate the key challenges, as well as the learning of basic education teachers and parents, in a municipality in the state of Sonora, when it came to implementing a distant education strategy during the COVID-19 health emergency. A non-representative sample of 241 parents and 193 instructors was used in this exploratory, descriptive study. The concepts of collaborative learning and the communities that emerge in distance education environments are addressed as part of it, where varied actors converge whose roles are critical in the advisory and guide systems for mediated didactic discussion. An ad hoc questionnaire was used to collect data, which looked into the primary issues faced by teachers and their families.

*Keywords:* Distanceeducation; teachers; parents; emergency; Covid-19.

---

### 1. Introducción

Para hacer frente a la emergencia sanitaria ocasionada por el virus SARS CoV-2 y su enfermedad Covid-19, en México, al igual que ocurrió en otros países, fue necesario proceder a la suspensión inmediata de las actividades escolares que se venían desarrollando de manera presencial en los distintos niveles educativos. Como alternativa para dar continuidad al curso 2019-2020, y a la vez poder cumplir con las nuevas normas de distanciamiento social, se recurrió a la estrategia Aprende en Casa, programa educativo a distancia, el cual fue implementado en todo el país, a partir del 20 de abril del 2020. A través de este y con el apoyo de las autoridades educativas, del personal docente y de las familias, se trató de garantizar el logro de los aprendizajes esenciales correspondientes a cada grado de la Educación Básica. El trabajo que se presenta a continuación tiene como principal objetivo indagar acerca de una serie de aspectos, entre ellos: ¿Cuáles fueron los principales desafíos que se presentaron a los maestros y las maestras, así como a los padres de familia durante el período?, ¿qué recursos utilizaron para hacer frente a las diversas dificultades y situaciones imprevistas?, ¿cuáles fueron los aprendizajes más relevantes?, ¿en qué medida encontraron el respaldo institucional necesario para atender la contingencia?, entre otras cuestiones.

### 2. Marco teórico

#### 2.1 La educación a distancia: algunos aspectos de interés

La educación a distancia puede definirse como una relación educativa mediada, ya sea a través de medios impresos, electrónicos y/o digitales, que fungen como puente de unión entre el profesor y el alumno, cuando estos no coinciden en el mismo lugar, es decir, cuando no es posible establecer una relación presencial cara a cara en las mismas coordenadas espacio-

tiempo (García-Aretio, 1999). La educación a distancia engloba diversas modalidades, entre las cuales pueden ser mencionadas la enseñanza por correspondencia, la tele-enseñanza, la enseñanza en casa, el estudio independiente, así como los programas de e-learning y aprendizaje virtual. Si bien cada una posee sus características particulares, convergen al procurar un diálogo didáctico mediado entre docente (institución) y estudiante, sustentado en una mediación que se produce a través de los más diversos soportes (García-Aretio, 2011). Estos aspectos permiten inferir el peso que adquiere la labor de diseño y producción de materiales educativos, para comunicar con la claridad necesaria los contenidos de los distintos campos disciplinares y facilitar los procesos de aprendizaje a distancia. Al mismo tiempo, se dimensiona la importancia que cobran los procesos de acompañamiento y tutoría para incentivar la motivación y el autoaprendizaje de los y las estudiantes.

México ha sido uno de los países pioneros en Iberoamérica y de los más preocupados por ofrecer educación a distancia (Navarrete y Manzanilla, 2017). En sus inicios, el principal propósito fue atender la demanda y dar cumplimiento al derecho constitucional de acceso a la educación pública y gratuita, sobre todo poder extender la cobertura educativa a aquellas poblaciones menos favorecidas ubicadas en contextos fundamentalmente rurales y suburbanos. Los primeros ejemplos de educación a distancia en el país nos remiten a la creación de la Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos, en 1941. Otro ejemplo en este sentido, lo encontramos décadas más tarde, en 1968, cuando quedó inscrito como parte del sistema educativo nacional, el modelo de Telesecundaria, con la transmisión en vivo, de clases cuyos contenidos resultaban similares al de los programas académicos vigentes en la educación secundaria general y tecnológica (Navarrete y Manzanilla, 2017). Sin embargo, a pesar del carácter pionero y de los beneficios derivados de la propuesta, la misma ha sido objeto de diversas críticas que la señalan como una modalidad de poca calidad, sobre todo al compararla con otras ofertas educativas del mismo nivel curricular, debido a los bajos resultados obtenidos en cuestiones de evaluación. Así la educación a distancia, elemento esencial de este modelo, se ha visto acompañada de cierto estigma y subvaloración, siendo considerada como deficiente respecto a la educación presencial, al depender el programa fundamentalmente del uso del recurso televisivo por encima de otras estrategias didácticas propias de la Educación Básica (Mantilla, 2018).

En lo que respecta a las últimas iniciativas en esta línea de análisis, se debe mencionar la dotación de dispositivos (laptops y tabletas electrónicas) y capacitación en habilidades digitales al estudiantado de Educación Básica denominado Mi compu.MX en el año 2013, junto al programa México Conectado puesto en marcha en 2014 para equipar de infraestructura a los centros escolares, espacios públicos, dependencias y entidades gubernamentales del territorio nacional para dar servicio de conectividad a la sociedad en general. Ambos programas se encuentran hoy en día extintos, manteniéndose solo el servicio de conectividad bajo el nombre de Internet para todos, el cual agrega la telefonía móvil. Dichos programas mantienen el objetivo de eliminar las brechas en cuanto a infraestructura y uso de tecnología y representan el antecedente más inmediato a la estrategia que se implementa actualmente en cuanto a la modalidad de aprender en casa.

## **2.2 Diálogo didáctico mediado, aprendizaje colaborativo y participación de la familia**

Resulta importante no perder de vista la situación de emergencia sanitaria que dio lugar a esta transición súbita de un modelo educativo convencional a un modelo a distancia (Álvarez et al., 2020; Arce, 2020; Bonilla, 2020; Córdor, 2020; Morales, 2020; Pérez y Tufiño, 2020; Portillo, Castellanos, Reynoso y Gavotto, 2020; Ruiz, 2020; UNESCO, 2020; Vivanco, 2020), al que se recurrió con premura dadas las circunstancias, sin posibilidad para una capacitación oportuna de los actores, para un diseño cuidadoso de los materiales y contenidos, para una

planificación pormenorizada de los tiempos y de las actividades. Precisamente por ello, el programa intentó respetar las condiciones particulares de cada familia, de cada estudiante y ofrecer al menos desde los postulados oficiales, la flexibilidad necesaria ante tal situación, colocando el énfasis en el aprendizaje, en las experiencias y no en el control y la evaluación.

Al mismo tiempo, vale destacar el hecho de que a diferencia de lo que suele suceder en las modalidades de formación no presencial y en la modalidad blended, en este caso el programa a distancia se dirigió a niños, niñas y adolescentes y no a una población de adultos de los que se esperan mayores capacidades y competencias para el autoaprendizaje y el estudio independiente. Por el contrario, el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia dirigido a niños y niñas demanda un acompañamiento mayor, un proceso de tutorías sistemático y el indispensable involucramiento de las familias (Cifuentes, 2020; Muñoz y Lluch, 2020).

Desde los presupuestos teóricos del constructivismo sociocultural, se ha destacado el valor de la colaboración en los procesos de aprendizaje. Dicha colaboración no se reduce a las interacciones que pueda el/la estudiante establecer con el maestro o la maestra, o con otros compañeros/as de clase, implica también a otros adultos no expertos, en tanto no capacitados profesionalmente para la enseñanza, pero que sin embargo pueden aportar mucho a su educación. El intercambio con adultos no expertos proporciona al aprendiz el contacto con una gama de perfiles distintos al de los/las docentes y con ello nuevos puntos de vista, diferentes formas de usar los recursos mentales y de explicar las actividades, de manera no académica, por medio de expresiones familiares o relacionando sus explicaciones con experiencias e información propias de la cotidianeidad y del entorno cercano de los/las estudiantes (Morales, 2020; Tellado y Sava, 2010). Al mismo tiempo, cuando estos adultos no expertos son los padres, el aprendizaje suele tornarse más significativo, aparecen nuevos tipos de relación entre los miembros de la familia y se fortalece además el vínculo entre padres y docentes al trabajar juntos por un objetivo común (Santillán, 2020; Tellado y Sava, 2010).

Los procesos colaborativos de naturaleza social necesarios para el desarrollo de los aprendizajes también son requeridos en los programas de educación a distancia. Precisamente el concepto de diálogo didáctico mediado (García-Aretio, 2011), alude al carácter conversacional que, en mayor o menor grado, puede hacerse presente en los programas de educación a distancia. Un diálogo simulado, cuando ocurre entre el aprendiz y los materiales de estudio, pero que también puede ser real, cuando docente y estudiante, o los estudiantes entre sí, intercambian información y se comunican, ya sea para aclarar dudas, profundizar en contenidos complejos o realizar de manera conjunta actividades y proyectos. Esta comunicación puede llevarse a cabo de manera asíncrona, en diferentes momentos en el tiempo, o síncrona, cuando ocurre de forma simultánea en tiempo real (García-Aretio, 2011).

El proceso colaborativo a distancia incorpora el elemento tecnológico que conecta y permite la interactividad digital, emergen así nuevas formas de socialización en el espacio virtual. Lógicamente ello requiere de la disponibilidad de los equipos y recursos tecnológicos necesarios para establecer el vínculo a distancia, así como de ciertos conocimientos y habilidades básicas para el manejo de tales herramientas. En este sentido, durante la emergencia sanitaria por Covid-19, y ante la necesidad de implementar la modalidad a distancia en la Educación Básica, hemos visto surgir comunidades diversas, organizadas formalmente por la pertenencia de un hijo o una hija a un grupo escolar, pero también congregadas de manera espontánea, a partir de las intervenciones y el mayor involucramiento de los miembros de la familia. Estas colaboraciones se han extendido a amigos, vecinos y otros adultos cuyos hijos se encuentran en la misma situación y quienes al establecer lazos entre sí, han podido compartir dudas, temores y emociones diversas, pero también estrategias, conocimientos y experiencias útiles en tiempos de pandemia.

Los padres son el mejor recurso (y el más cercano, debido al confinamiento) para que los niños reciban ayuda (Cifuentes, 2020; Córdor, 2020) y en este contexto se han visto obligados a guiar el proceso educativo de sus hijos (Vivanco, 2020). Suele indicarse que aquellas familias con mayor nivel escolar comprenden en mayor medida el valor de la educación de sus hijos y se involucran más en esta; mientras que las que cuentan con un bajo nivel de escolaridad interactúan en menor grado con los centros educativos (Solís y Aguilar, 2017). En muchas ocasiones los padres de familia en situación de desventaja social no cuentan con los recursos económicos e intelectuales para apoyar a sus hijos. Por otro lado, la frecuencia de la participación de los padres en el proceso educativo de los hijos también varía y tiende a disminuir, en la medida en que los hijos se vuelven menos dependientes (Ruiz, 2014). Otra cuestión para considerar es que, de acuerdo con el nivel escolar del estudiante, encontraremos demandas distintas que deberán ser atendidas por la familia.

De este modo, el estudiantado del nivel básico requiere de un acompañamiento constante por parte de los progenitores, en correspondencia con las necesidades propias de la edad y el bajo grado de autonomía. Los padres tendrán que proveer los recursos tecnológicos que requieren sus hijos para poder atender a las clases en la nueva modalidad, así como los diversos materiales didácticos (desde libros de texto, hasta cartulinas, mapas, plastilina, colores, entre otros recursos) para desarrollar las actividades escolares en el hogar. Pero, además, deberán supervisar cuidadosamente la realización de las actividades, más aún cuando no se cuenta con la presencia del docente en el mismo espacio físico. Ayudar a mantener la concentración de los menores durante las clases transmitidas en línea por medio de Zoom, Google Meet u otra vía, así como seguir los programas educativos transmitidos por la televisión; se convierten en tareas importantes para los padres, quienes, a la vez, deberán atender a los tiempos de entrega de las actividades de sus hijos, a través de los medios digitales y mantener una constante comunicación con los docentes.

En este sentido, la participación de las familias en la educación de los hijos constituye un factor de importancia para la calidad educativa y está asociado positivamente con el desempeño escolar de niños y niñas (Razeto, 2016). A propósito, habría que reconocer la diversidad de estructuras familiares propias de nuestra época, en la que se constituyen familias monoparentales, homoparentales, ensambladas, multigeneracionales, etc. Además, es posible observar un aumento de los hogares liderados por mujeres, quienes han incrementado notablemente el trabajo no remunerado tras la pandemia, implicando tareas de cuidado y labores domésticas (Guerra, Viera y Beltrán, 2020), combinadas con su participación en la vida laboral, experimentando una innegable sobrecarga de trabajo, al realizar tanto las tareas de casa como las del empleo. Todos estos aspectos conducen a replantear los roles y las atribuciones de cada uno de los integrantes de la familia (Córdor, 2020; Montero, Bolívar, Aguirre y Moreno, 2020; Santillán, 2020) y con ello a preguntarse quién se responsabiliza con la labor de la educación de los hijos, cómo lo hace, en qué tiempos y con qué recursos, en un contexto de difícil compatibilización entre el trabajo y la familia (Cifuentes, 2020; Razeto, 2016).

Estos cuestionamientos permanecen y se multiplican en época de confinamiento, donde los padres deben continuar con sus obligaciones desde casa, pero a la vez orientar y acompañar a los hijos en sus actividades escolares, muchas veces son varios los hijos y escasos los recursos con los que se cuenta en el hogar para atender las obligaciones de todos. No siempre se dispone del tiempo necesario, de dispositivos tecnológicos para todos y de los espacios requeridos para facilitar la convivencia. De manera agregada, al estrés y la presión que acompañan a la situación de emergencia (Oña, 2020), se suman otros múltiples problemas de la vida en el hogar, que pueden ocasionar episodios no poco frecuentes de violencia intrafamiliar (Arce, 2020; Montero et al., 2020; Oña, 2020).

Mucho se ha escrito acerca de la necesidad de atender a la composición socioeconómica del alumnado, al capital social y cultural de las familias, quedando en evidencia que aquellas familias expuestas a situaciones de pobreza y/o marginación se encuentran en desventaja en su capacidad de apoyar la educación de los hijos (Murillo y Duk, 2020; Vivanco, 2020). Así, por ejemplo, familias pobres, suelen tener un bajo nivel educacional, que afecta el ambiente en el que crecen los niños y a la vez repercute en su educabilidad (Parcel et al. 2010, citado en Razeto, 2016; Vivanco, 2020). En este sentido, es pertinente recuperar las aportaciones que desde el ámbito de la sociología ofrecen las teorías de la reproducción, al revelar los mecanismos que reproducen al interior del sistema educativo y las desigualdades existentes fuera de este. Desde esta perspectiva teórica, se reconoce que la escuela no es neutral y que el éxito o el fracaso escolar, están determinados en gran medida por el origen social del alumno, puesto que tanto los contenidos, como las prácticas de enseñanza requieren de una cultura y de ciertos saberes propios de las clases mejor posicionadas en la estructura social. De este modo, se enfatiza en la relación entre el origen social del alumnado y su rendimiento académico, teniendo en cuenta que el capital cultural del alumno y su facilidad para acceder a la cultura escolar resultan determinantes para la función de selección y diferenciación social que realiza la escuela (Bourdieu y Passeron, 1967, citado en Bonal, 1998).

Ahora bien, no se trata de un determinismo a ultranza, entre condición socioeconómica y cultural de las familias y resultados de los hijos y las hijas en la escuela y en este sentido habría que tomar en cuenta las contribuciones de los teóricos de la resistencia, quienes reconocen la capacidad de agencia de los sujetos, así como la posibilidad de emancipación, a través de acciones dirigidas a la transformación y superación de las estructuras de dominación (Giroux, 1992, citado en Hirschy Rio, 2015). Sin embargo, no es menos cierto que las familias con una reducida capacidad de consumo enfrentan mayores limitaciones para acceder a materiales y recursos educativos necesarios para apoyar el aprendizaje de los menores.

En este orden de ideas, no hay que olvidar las profundas desigualdades que existen en la sociedad mexicana, las cuales se manifiestan también en un acceso desigual a los recursos tecnológicos. Para ilustrar lo anterior, sirva considerar que “entre la población perteneciente al estrato socioeconómico alto, 92% son usuarios de internet, en tanto que 45% lo es entre quienes se ubican en el estrato bajo” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020, citado por Gobierno de México y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, p. 3). La brecha se visibiliza también al contrastar la situación entre las áreas urbanas y rurales (Bonilla, 2020; Pérez y Tufiño, 2020; Vivanco, 2020) y por nivel educativo (Reynoso, Portillo y Castellanos, 2020). En estas últimas, durante el 2019, solo 22 % de la población de seis años o más era usuario de computadora y más del 47% no tenía acceso a ella en el hogar, mientras que los usuarios de internet se ubicaron en un 47% y los de telefonía celular 58.5%. Por otra parte, las cifras en las zonas urbanas fueron de 49%, 76.6% y 79.9 %, respectivamente (INEGI, 2020, citado por Gobierno de México y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020).

Todas estas dificultades se exacerban ante la emergencia sanitaria por Covid-19 que ha provocado la pérdida de millones de empleos (Montero et al., 2020), agudizando las situaciones de precariedad y pobreza en la que se encuentran un sin número de familias en México y en el mundo.

### 3. Metodología

#### 3.1 Diseño

Desarrollamos la investigación desde un enfoque mixto, considerando el uso de elementos cuantitativos y cualitativos. Específicamente, el diseño fue concurrente, ya que los datos fueron recolectados en un único momento y de tipo CUAN-cual, dado que el enfoque cuantitativo fue preponderante (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Hernández y Mendoza, 2018).

#### 3.2 Participantes

A través de un muestreo no probabilístico de tipo incidental, obtuvimos un grupo de 193 docentes y 241 padres de familia originarios de un municipio del sur del Estado de Sonora, México. El tipo de muestra seleccionada respondió ante todo a la coyuntura de emergencia y al interés de explorar el fenómeno con la mayor inmediatez posible, considerando los recursos y posibilidades al alcance de los investigadores.

En relación con los docentes, 158 eran mujeres (81.9%) y 35 hombres (19.1%), con un promedio de edad de 34 ( $DE= 8.91$ ) en su mayoría casados (59.6%) y, predominantemente, de contextos urbanos (85.0%). En cuestiones laborales, todos ellos impartían clases en el nivel básico (preescolar, primaria o secundaria), el 56.5% en instituciones públicas y el 43.5% en privadas; el 68.9% tenía cinco o más años de experiencia docente.

Con respecto a los padres de familia, 226 eran mujeres (93.8%) y 15 hombres (6.2%), con un promedio de edad de 34 ( $DE= 6.41$ ) y en su mayoría de contextos urbanos (80.1%); con hijos en preescolar (36.1%), primaria (59.8%) y secundaria (4.1%). Dado que el cuestionario fue enviado a través de medios electrónicos, no fue posible obtener una muestra equitativa entre padres y madres.

#### 3.3 Instrumento

Utilizamos un cuestionario *ad hoc* de 43 preguntas para conocer la percepción de docentes y padres de familia sobre la enseñanza remota de emergencia por la pandemia de Covid-19. Específicamente, el cuestionario estuvo constituido por cuatro categorías: (1) *Dispositivos, conectividad y espacios alternativos de instrucción*, (2) *Experiencia previa y dificultades*, (3) *Evaluación del apoyo recibido* y (4) *Transformación y proyección de los aprendizajes*. El formato de respuesta fue de opción múltiple predeterminada. Únicamente la última pregunta del cuestionario, referida a los aprendizajes obtenidos a partir de la experiencia en la modalidad de enseñanza remota de emergencia, fue registrada en formato abierto/libre.

La tabla 1 muestra las categorías, sus definiciones y algunos ejemplos, tanto para docentes como para padres de familia.

**Tabla 1**

*Categorías, definiciones y ejemplo de reactivo del cuestionario de Enseñanza Remota de Emergencia.*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplo de reactivo para el docente</b>	<b>Ejemplo de reactivo para los padres de familia</b>
Dispositivos, conectividad y espacios alternativos de instrucción	Hace referencia a los equipos tecnológicos, espacio utilizado y manejo de herramientas de comunicación para realizar labores a distancia	¿Cuál ha sido el principal dispositivo tecnológico que ha utilizado para desarrollar la estrategia de Enseñanza Remota de Emergencia con sus estudiantes?	¿Cuál ha sido el principal dispositivo tecnológico que utilizan en el hogar para desarrollar la estrategia Aprende en Casa o de Enseñanza Remota de Emergencia con sus hijos/as?
Experiencia previa y dificultades	Hace referencia al trabajo escolar mediado por tecnología previo y durante la pandemia.	¿En qué aspecto de su actividad docente ha enfrentado mayores dificultades al desarrollar la Enseñanza Remota de Emergencia durante la pandemia?	¿En qué aspecto ha enfrentado mayores dificultades para atender la Estrategia Aprende en Casa o la Enseñanza Remota de Emergencia durante la pandemia?
Evaluación del apoyo recibido	Hace referencia a la percepción del apoyo recibido por parte de los centros de trabajo y de las familias de los/las estudiantes; así como a la percepción que tienen las familias del apoyo brindado por el profesorado.	¿Qué apoyos ha recibido por parte de la institución educativa en la que labora, para transitar hacia la Enseñanza Remota de Emergencia?	¿Qué apoyos ha recibido de los/las docentes para que sus hijos/as continúen con los estudios a distancia?
Transformación y proyección de los aprendizajes	Hace referencia a los cambios y acciones emprendidas para enfrentar la enseñanza remota, además de los resultados obtenidos durante el periodo.	¿Cuánto considera ha cambiado su práctica docente a partir de las experiencias obtenidas durante la emergencia sanitaria?	¿Cuánto considera ha cambiado el rol que desempeña como padre o madre en la educación escolar de sus hijos/as durante la pandemia?

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4 Recopilación de datos

Solicitamos la aprobación a las jefaturas de sector de Educación Básica para que en conjunto con las supervisiones escolares en los distintos niveles contribuyeran en la difusión y aplicación del cuestionario “La estrategia de educación a distancia durante la pandemia por COVID-19: principales desafíos y aprendizajes de docentes y padres de familia”, hacia la estructura educativa. El mecanismo utilizado para su manejo y difusión fue el traslado de preguntas a la herramienta de formularios de Google.

En lo que respecta a la aplicación y recolección de información, esta se desarrolló a través de la respuesta al cuestionario en línea, durante el periodo mayo-junio de 2020. Para dar respuesta, solicitamos que los participantes cumplieran con el rol de docente o padre de familia de Educación Básica, además de la aceptación de participación voluntaria, así como del consentimiento informado del uso estricto de información con fines académicos. Para el proceso de difusión a través de las jefaturas de sector en el sur del Estado de Sonora enviamos



el cuestionario a las supervisiones escolares a su cargo, quienes realizaron el mismo proceso hacia las direcciones escolares bajo su coordinación.

### 3.5 Técnicas de análisis

En cuanto al análisis cuantitativo de datos, dado el carácter exploratorio de la investigación, se utilizaron estadísticos descriptivos para la presentación de los resultados, principalmente frecuencias y porcentajes. En algunas de las preguntas del cuestionario que contenían un formato de respuesta de clasificación ordinal, fue posible utilizar algunas medidas de tendencia central o de dispersión. Se utilizó el software SPSS V. 21. Es preciso indicar que, aunque en algunas respuestas se presentan porcentajes entre dos grupos, (entre docentes de instituciones públicas o privadas, por mencionar un ejemplo), tal acción solo tiene una función de especificación y no pretende detectar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Para el abordaje cualitativo, se procedió en primer lugar a la identificación de las unidades temáticas para el análisis, y en este sentido fueron seleccionados fragmentos de respuestas en formato libre de profesores y padres de familia, paralelamente se realizó la elaboración de códigos. En la Tabla 2 se muestran los códigos asignados según las características de género, rol y edad de los participantes.

**Tabla 2**

*Caracterización de los participantes.*

Homoclave	Género	Rol	Edad
Participante (P) + Número de identificación (ID)	Masculino (M) Femenino (F)	Docente (D) Padre de Familia (PF)	Número de años
Ejemplo: P1, P2, P3	Ejemplo: P1M, P2F	Ejemplo: P1MD	Ejemplo: P1MD38

Fuente: Elaboración propia.

Si bien las respuestas giraron en torno al concepto central de *aprendizajes obtenidos durante la emergencia sanitaria*, emergieron otras categorías a partir del análisis de las unidades temáticas. Una vez hecho esto, realizamos la agrupación y clasificación de estas, atendiendo a los elementos comunes y a su relación con el fenómeno objeto de estudio, lo que permitió emprender su interpretación.

## 4. Resultados

Para mostrar los resultados de forma ordenada, presentamos en primera instancia la experiencia de los y las docentes ante el cambio de modalidad de enseñanza durante la emergencia sanitaria por Covid-19, en cada una de las categorías y posteriormente, se presenta el mismo orden para los padres de familia. En un primer momento se mencionan los resultados de carácter cuantitativo y se finaliza con el análisis cualitativo de la única pregunta con formato abierto/libre.

### 4.1. Docentes

*Dispositivos, conectividad y espacios alternativos de instrucción.* Una de las primeras cuestiones abordadas en esta categoría alude a los dispositivos que fueron utilizados en mayor medida por el profesorado para continuar con sus clases en formato a distancia, siendo

el teléfono inteligente (60.1%) y la computadora o laptop (38.9%) los más utilizados. Aunque utilizaban de forma prioritaria uno de estos dispositivos, lo cierto es que el 85% de los encuestados combinaba el uso de dos o más de ellos. En su gran mayoría (97.4%), estos eran propiedad de los propios docentes y no de las instituciones donde laboran.

Respecto a la conectividad, el internet de banda ancha representa la forma de conexión más utilizada (69.4%), seguido de servicios de internet limitado (20.2%) y el acceso por los datos celulares (9.8%). Fue interesante observar que los y las docentes utilizaron distintas formas para comunicarse con sus estudiantes, incluso, combinando dos o más plataformas. Los grupos de WhatsApp fueron el medio predilecto de comunicación, ya que fue utilizado por el 92.7% de los encuestados; el correo electrónico por el 36.8%, las plataformas especializadas (como Moodle, Edmodo o Blackboard) por el 30.5% y las redes sociales (Facebook, Messenger, YouTube, etc.) por un 27.4%. En menor frecuencia se usaron las llamadas o mensajes de texto (2.0%) y las videoconferencias (.5%).

*Experiencia previa y dificultades.* Lo primero que fue abordado en esta categoría fue la experiencia previa del profesor o profesora en cursos a distancia. Fue sorprendente que solo el 18.1% manifestó haber tenido un acercamiento a esta modalidad de estudio donde el 15.6% corresponde a docentes de instituciones públicas y 21.4% para los de privada.

Al preguntar en qué medida estaba preparado/a para el cambio en la modalidad, la respuesta del profesorado varió considerablemente. En una escala donde 1 significa nada preparado y 5 totalmente preparado, se obtuvo una media de 2.91 y una desviación estándar de 1.117, indicando que la mayoría estaba medianamente preparada, solo un 30.1% mencionó estar bien capacitado para ello. Por otro lado, al hablar de las dificultades que representó el cambio de modalidad, los y las docentes manifestaron que la recepción y evaluación de las actividades escolares de sus estudiantes (48.2%), la explicación de contenidos y aclaración de dudas por medio de los canales disponibles (30.6%) y la planeación y adaptación de los contenidos curriculares a la modalidad a distancia (18.7%) fueron las situaciones más complicadas para ellos. Esta situación derivó en una mayor carga de trabajo para el profesorado, ya que el 91.7% confirmó que el tiempo dedicado a la labor docente se incrementó notablemente.

En lo que respecta a los obstáculos que los y las docentes identificaron en sus estudiantes para cumplir con las actividades en dicha modalidad, se relacionan principalmente con la falta de disponibilidad de los recursos tecnológicos necesarios (62.2%), el poco compromiso y responsabilidad con las tareas escolares (17.1%), el insuficiente desarrollo de habilidades para el estudio de forma independiente (9.8%) y la aparición de otro tipo de problemáticas familiares a partir de la pandemia (7.8%). Finalmente, esta situación solo afectó salarialmente al 8.8% del profesorado encuestado, ya que el resto siguió recibiendo el mismo pago por su servicio.

*Evaluación del apoyo recibido.* En esta categoría se consideró la evaluación del apoyo recibido por el profesorado de parte de los padres de familia y de las instituciones donde laboran. En primera instancia, al hablar del apoyo y participación familiar, el 38.8% de los/las docentes lo consideró adecuado, el 42.0% como regular o intermitente y un 19.2% lo calificó como pésimo o inexistente. En el caso del apoyo institucional, el 61.7% lo consideró bueno o excelente, el 33.7% como regular y un 4.6% como malo o pésimo. Al abordar específicamente las acciones institucionales efectuadas para apoyar al docente en el tránsito hacia la modalidad a distancia, resaltó el ofrecimiento de cursos y asesorías al personal educativo (50.3%), la gestión de materiales digitalizados para el estudiantado (34.1%), la habilitación de softwares y plataformas virtuales para la continuidad de las clases (31.1%), así como la elaboración de guías para orientar el trabajo del colectivo docente durante la emergencia sanitaria (31.1%) y, en menor medida, ofrecieron dispositivos tecnológicos para apoyar la enseñanza a distancia a quienes lo requerían (10.4%). No obstante, un 13.5% reportó no haber recibido ningún tipo de apoyo por parte de su institución.

*Transformación y proyección de los aprendizajes.* Intentando hacer un balance sobre la situación, preguntamos a los y las participantes en qué medida consideraban había cambiado el rol que desempeñan en sus clases como docentes antes y después de la pandemia. Usando nuevamente una escala ordinal para registrar su opinión (donde 1 es nada y 5 totalmente), observamos que los y las docentes perciben un cambio bastante sustancial ( $M=3.78$ ;  $DE=.983$ ). Esta misma situación se presentó al proyectar qué tanto cambiará su práctica a partir de las experiencias obtenidas durante la emergencia sanitaria ( $M=3.83$ ;  $DE=.898$ ). Adicionalmente, con el objetivo de mejorar su competencia en el uso de la tecnología con fines educativos, 70.5% del personal docente ha optado por la asistencia a cursos y talleres virtuales, la consulta a otros profesionales y colegas y la revisión de tutoriales y recursos de internet, como estrategias efectivas para tal propósito.

Por último, respecto a la pregunta relacionada con los aprendizajes obtenidos a partir de la experiencia en la modalidad de enseñanza remota de emergencia, registrada en formato abierto/libre, las respuestas de los y las docentes permitieron identificar una serie de aspectos claves para los participantes, entre los que destacan: *cambios y adaptación, colaboración y apoyo, revalorización de la labor docente y uso de tecnología.*

En lo que respecta a la categoría *cambios y adaptación*, sobresale la importancia concedida al proceso adaptativo que acompañó al cambio súbito de modalidad, así como a las adecuaciones realizadas para ajustarse a las características propias del trabajo a distancia. En algunas respuestas se menciona la necesidad de autogestionar los conocimientos para el manejo del medio:

‘El adaptarse a nuevas formas de enseñanza, tener que buscar diferentes medios y herramientas para poder llevar a cabo las actividades’ (P10FD38).

‘Adaptarnos a las herramientas de la tecnología para apoyar la educación a distancia, atendiendo a las necesidades de los alumnos’ (P11FD44).

‘Saber adaptar los contenidos para mostrarlos a los niños y captar la atención del alumnado’ (P11FD21).

‘Como profesional, nunca terminas de aprender. El hecho de adaptarme a nuevas tecnologías, buscar información a través de tutoriales, indagando, aplicando estrategias para impartir los contenidos con los recursos y limitaciones planteadas, son retos, pero después da satisfacción aprender cosas nuevas por tus medios para el beneficio de tus alumnos’ (P107FD30).

En lo que respecta a la categoría *colaboración y apoyo*, destaca el valor de la comunicación y la colaboración entre los diversos actores del proceso educativo, resaltando la importancia del apoyo de los progenitores para el éxito o fracaso de la educación a distancia, posicionando al alumno y su aprendizaje, como el eje central de los esfuerzos:

‘La motivación es primordial en estos tiempos para los padres de familia y para los alumnos, ya que algunos padres no tienen el tiempo, la paciencia y los conocimientos que uno como docente tiene. Además, hay alumnos para los que la escuela es el único lugar donde reciben paz, alegría, amor’ (P131FD24).

‘La paciencia y dedicación que hay tanto de padres de familia, como del colectivo y personal de la institución para apoyar el aprendizaje de los niños’ (P186FD28).

‘Valorar el apoyo que brindamos a los niños, ya que no es lo mismo el trabajo con ellos en el aula, que el trabajo a distancia; los padres de familia son un factor fundamental para el seguimiento de los aprendizajes y siempre deben estar involucrados’ (P188FD32).

Con relación a la revalorización de la labor *docente* como parte de los aprendizajes obtenidos en tiempos de pandemia, se destaca en las respuestas la importancia concedida a la función del docente. Algunos mencionaron que, aunque importantes, los dispositivos y la educación a distancia no podrían sustituir por completo a la interacción presencial, reconociendo así las ventajas de esta:

‘Que mi trabajo docente es primordial ante la sociedad y tenemos mucho compromiso con los educandos’ (P77FD39).

‘Nos hemos dado cuenta de que sin duda alguna no hay nada que pueda suplir la labor de un maestro, que es importante el trabajo cara a cara...’ (P135FD24).

‘No se puede sustituir al maestro para impartir los contenidos en una educación a distancia’ (P143FD30).

Otro eje central se enfocó en el *uso de tecnología* como un elemento esencial para afrontar la contingencia y la necesidad de capacitarse y actualizarse constantemente. De igual manera señalaron la dificultad de varias familias, al no contar con los insumos necesarios para ello. Aludieron también a las limitaciones personales, a los problemas relacionados con la gestión de las instituciones y hasta del propio Estado, para apoyar la continuidad educativa durante la pandemia:

‘No estamos preparados para este tipo de contingencias (...). Si en un futuro llegara a presentarse otra situación que amerite un aislamiento o que por azares del destino las instituciones educativas se vean en la necesidad de tomar las mismas medidas, se debe tener un mejor programa y maneras más efectivas para que todo el alumnado de México tenga las mismas oportunidades, cuente o no con tecnología. Asimismo, que se contemplen las diferencias que existen en cada nivel educativo, para que las herramientas que nos ofrecen a los docentes nos permitan analizar y rescatar con mayor profundidad las evidencias de aprendizaje’ (P72FD28).

‘Hay que seguir preparándonos para lograr alcanzar los aprendizajes esperados aún a distancia, porque esta podría ser la nueva forma de enseñanza para las próximas generaciones’ (P72FD23).

‘El implementar estrategias más innovadoras, tener la oportunidad de enseñarles a los niños la importancia de la tecnología, así como lograr un gran trabajo en equipo involucrando a los padres de familia en su educación’ (P93FD33).

‘La importancia de mantenerte actualizado en cuanto a medios tecnológicos, así como tener iniciativa y dedicación para la búsqueda y aplicación de estrategias didácticas funcionales. Además, el mantener comunicación con los padres de familia y reflexionar sobre las diferentes situaciones que enfrentan nuestros alumnos’ (P134FD24).

#### 4.2. Padres de familia

*Dispositivos, conectividad y espacios alternativos de instrucción.* En el caso de los padres de familia, los dispositivos más utilizados para continuar con las clases en formato a distancia fueron el teléfono inteligente (62.2%) y la computadora o laptop (24.1%), resaltando el hecho de que en el 92.1% de los casos, estos eran de su propiedad. Un 9.1% de los encuestados mencionó a la televisión como medio utilizado, a diferencia de los/las docentes, quienes no la citaron. No obstante, al preguntar sobre la disponibilidad de equipos y recursos tecnológicos necesarios para que sus hijos desarrollen las actividades escolares dentro del hogar, la mitad de los encuestados respondió de forma negativa (50.6%). Enseguida, al abordar la

conectividad, el internet de banda ancha también representa para ellos la forma de conexión más utilizada (51.9%), seguido del uso de datos celulares (23.7%). Como fue mencionado también por los/las docentes, los grupos de WhatsApp representaron la forma más común de comunicación (86.3%), la cual fue evaluada de forma positiva por la mayoría de los padres de familia (86.3%).

Por último, indagamos sobre la forma en que las respectivas instituciones escolares habían garantizado la continuidad de las clases. Los padres refirieron una combinación de estrategias que incluía el envío de actividades escolares por correo electrónico u otros medios (75.5%), el programa “Aprende en Casa” (42.7%) y el uso de plataformas (19.9%). En particular, al abordar los recursos utilizados específicamente por los y las docentes para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje durante la emergencia sanitaria, resaltaron el uso de libros y materiales digitalizados (68.4%) y los vídeos (67.6%). En menor medida, se reportó el uso de Blogs (7.4%) y Podcast (3.3%).

*Experiencia previa y dificultades.* Los padres de familia mostraron un porcentaje bastante similar al de los/las docentes al evaluar su experiencia previa en educación a distancia, ya que el 18.3% expresó conocer un poco sobre esta modalidad. Con respecto al cambio de modalidad, solo el 4.6% de los padres confirmó haber estado preparado y, al utilizar una escala ordinal donde 1 significa nada preparado y 5 totalmente preparado, los respondientes se ubicaron por debajo de la mitad de la distribución con una desviación moderada ( $M=2.45$ ;  $DE=1.200$ ), lo cual confirma los hallazgos. Enseguida, al hablar de las dificultades que representó el cambio de modalidad, los padres de familia resaltaron tres elementos: (1) la explicación de contenidos (complejos o no) a sus hijos (32.8%); (2) el envío de las actividades solicitadas por los/las docentes en los tiempos establecidos (30.3%); y (3) la atención a trabajos y tareas a través de los medios tecnológicos (29.9%). En menor medida, fue mencionada la comunicación con los maestros y maestras (7.1%). De hecho, esta situación también derivó en una mayor carga de trabajo para los padres, ya que el 91.3% confirmó que el tiempo dedicado a las actividades escolares de sus hijos aumentó significativamente.

Por otra parte, los obstáculos que identificaron para cumplir con las actividades escolares se relacionaron con la falta de disponibilidad de los recursos tecnológicos (33.1%), las pocas habilidades para el trabajo independiente (20.3%) y con un escaso compromiso y responsabilidad con las tareas escolares (10.3%). No obstante, el mayor obstáculo se dio por la aparición de otro tipo de problemáticas familiares a partir de la pandemia (39.4%), como no tener tiempo suficiente, tener varios hijos en edad escolar o cargas excesivas de trabajo. De hecho, a diferencia de los expresado por el profesorado, esta situación afectó salarialmente al 73.0% de las familias encuestadas.

*Evaluación del apoyo recibido.* En esta categoría consideramos la evaluación del apoyo recibido de parte de los/las docentes y de las instituciones escolares. Con respecto al soporte brindado por los primeros, el 78.2% de los padres de familia lo consideró adecuado y el 16.3% como regular o intermitente y un 5.4% lo calificó como pésimo o inexistente. En el caso del apoyo institucional, el 60.2% lo consideró bueno o excelente, el 28.6% como regular y un 11.2% como malo o pésimo. Particularmente, sobre las acciones institucionales emprendidas para apoyar a los/las estudiantes en el tránsito hacia la modalidad a distancia, los padres señalaron en mayor medida la gestión de materiales digitalizados para los/las estudiantes (41.5%), la elaboración de guías para orientar el trabajo del colectivo docente durante la emergencia sanitaria (35.2%) y la habilitación de software y plataformas virtuales para la continuidad de las clases (20.3%), y, en menor medida, mencionaron la oferta de cursos o capacitaciones a los padres de familia (9.1%) y el otorgamiento de dispositivos tecnológicos para apoyar el aprendizaje desde casa a quienes lo requerían (3.3%). No obstante, es preciso señalar que un 21.5% reportó no haber recibido ningún tipo de apoyo por parte de la institución escolar. Fi-

nalmente, se les pidió a los padres de familia que evaluaran, bajo una escala ordinal (de malo a excelente), algunos aspectos relacionados con la estrategia de enseñanza a distancia. La tabla 3 muestra tales resultados:

**Tabla 3**

*Evaluación de los padres de familia.*

Elementos evaluados	Malo		Regular		Bueno		Muy bueno		Excelente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Los materiales y recursos gestionados por los/las docentes y la institución educativa para apoyar las clases a distancia.	8	3.3	75	31.1	102	42.3	37	15.4	19	7.9
El uso que han hecho los/las docentes de la tecnología educativa a su alcance.	8	3.3	60	24.9	10	43.2	49	20.3	20	8.3
Los medios y canales utilizados por los/las docentes para aclarar dudas y explicar contenidos complejos.	19	7.9	70	29.0	95	39.4	37	15.4	20	8.3
La cantidad de actividades y tareas escolares solicitadas por los/las docentes durante la emergencia sanitaria.	22	9.1	76	31.5	94	39.4	31	12.9	18	7.5
La forma en que los/las docentes evaluaron las actividades escolares desarrolladas durante la pandemia.	13	5.4	58	24.1	114	47.3	38	15.8	18	7.5

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del SPSS V. 21.

Como se destaca en la tabla anterior, en todos los aspectos tanto la calificación con mayor frecuencia como la mediana fue *bueno*. No obstante, al intentar transformar los valores ordinales a puntuaciones numéricas para identificar ligeras diferencias entre los elementos, fue posible detectar que el aspecto mejor evaluado por los padres fue el uso que ha hecho el profesorado de la tecnología educativa a su alcance, mientras que la cantidad de actividades y tareas escolares solicitadas por los/las docentes durante la emergencia sanitaria fue el peor.

*Transformación y proyección de los aprendizajes.* Finalmente, al hablar de transformación un 88.0% considera que el rol que desempeñan como padres y madres de familia antes y después de la pandemia ha cambiado sustancialmente. Incluso, para mejorar su competencia en el uso de la tecnología con fines educativos, algunos de los padres han optado por la revisión de tutoriales y recursos de internet (39.4%), o han intentado consultar a otros padres de familia y amistades en la misma situación (17.8%). Otra de las consecuencias de esta transformación se manifiesta en la nostalgia de los estudiantes hacia el modelo presencial, ya que al preguntar a los padres por aquellas cosas que sus hijos e hijas extrañaban en mayor medida, sobresalieron la convivencia con sus compañeros (53.1%), la posibilidad de interactuar de manera presencial con los docentes (26.1%) y la forma en que se desarrollaban las clases (19.5%).

Finalmente, les preguntamos a los padres de familia sobre su mayor aprendizaje en lo que respecta a la educación escolar de sus hijos, durante la emergencia sanitaria por Covid-19. La pregunta se realizó considerando respuestas en formato abierto/libre, por lo que fue posible identificar las siguientes categorías de análisis: *valor de la convivencia y el apoyo familiar, aprendizajes vinculados al manejo de la tecnología, reconocimiento de la labor docente y críticas hacia la modalidad de enseñanza remota.*

Respecto a la categoría *valor de la convivencia y el apoyo familiar*, los padres mencionaron en sus respuestas cómo aprendieron a estar más pendiente de sus hijos, a dedicarles más tiempo y sobre todo a ser pacientes en el proceso. Incluso, algunos comentaron que han aprendido de los temas escolares nuevamente, al recordar contenidos que hacía mucho tiempo no revisaban. Asimismo, reconocieron varios beneficios del modelo a distancia, como el aumento del tiempo en familia, la convivencia y el acercamiento con los hijos:

‘He valorado más el tiempo con mi hijo y sus formas de aprendizaje’ (P19FPF24).

‘El saber de qué manera aprende nuestra hija, qué es lo más importante para ella, cuáles son sus mayores habilidades y destrezas’ (P48FPF28).

‘El tiempo de aprendizaje junto con él, ya que tuve que regresar e investigar y aprender junto con mi hijo sobre algunas actividades de varias materias y tratar de enseñar a mi hijo a ser más autodidacta y que aprenda a utilizar las diferentes herramientas como es el internet y la computadora para su futuro’ (P159FPF31).

En cuanto al *aprendizaje sobre tecnología*, los padres expresan que aprendieron sobre las tecnologías educativas, a organizar mejor su tiempo, a evaluar el aprendizaje de sus hijos y a detectar las dificultades que pudieran tener en algunas asignaturas, así como a recurrir a recursos de apoyo en internet:

‘Aprendí a familiarizarme con la tecnología, buscar páginas con buena información y buenos materiales para el aprendizaje de mi hijo’ (P22FPF22).

‘La importancia de desarrollar competencias para el manejo y uso de la información’ (P108FPF45).

‘Usar la computadora y las redes sociales’ (P183FPF41).

Por otra parte, los padres de familia han hecho un *reconocimiento de la labor docente* mencionando lo complejo y arduo que puede resultar el proceso de trabajo para que los estudiantes aprendan, el tiempo que el docente invierte en la adecuación de los contenidos y sobre el poco apoyo que los propios padres pueden otorgar en ocasiones:

‘Es una experiencia bonita compartir el aprendizaje con mi hijo, pero es muy difícil lograr lo que los maestros hacen para que presten atención de la manera adecuada’ (P6FPF25).

‘Estoy realmente satisfecha ya que las actividades y apoyo de la maestra ha sido claro y preciso, mi hija se encuentra aprendiendo y evolucionando en el aprendizaje con cada actividad que elabora’ (P24FPF24).

‘La paciencia de los maestros merece mi total admiración’ (P74FPF37).

‘El trabajo de docente requiere de mucho esfuerzo’ (P79FPF30).

No obstante, también se han identificado *críticas hacia el trabajo durante la enseñanza remota*. Entre estas críticas, se enunciaron quejas sobre el poco tiempo otorgado para cumplir con las tareas exigidas, la ineptitud de algunos/as profesores/as, el exceso de trabajo, la incapacidad del alumnado para trabajar de forma independiente, la imposibilidad de cumplir con las responsabilidades del hogar, del trabajo y de la escuela, las distracciones presentes en casa y lo aburrido, deficiente y tedioso del modelo a distancia, entre muchas otras.

‘Siempre he estado al pendiente de la educación de mi hijo, lo más difícil es hacer que vea los contenidos a veces aburridos de Aprende en Casa’ (P28FPF31).

‘Es difícil concentrarse con los distractores en el hogar’ (P31FPF31).

‘Hace falta tener más tiempo libre para poder apoyar bien a mi hija’ (P36FPF24).

‘En esta escuela pública los maestros no son accesibles, solo lanzan el plan de trabajo semanal a realizar y si hay dudas no es fácil llegar a ellos para aclararlas, tampoco las revisan, solo las reciben y ya. No estamos recibiendo trabajos calificados, así no se puede saber qué estuvo bien o mal. No se puede aprender así. Más bien, esto es algo ocupacional’ (P95FPF41).

‘Demasiadas actividades y problemas para estar en contacto con las docentes (yo no tengo internet, ni TV de paga)’ (P119FPF31).

## 5. Discusión y conclusiones

En lo que respecta a la primera dimensión de análisis, referida a la disponibilidad y uso de tecnología para desarrollar la educación a distancia ante la emergencia sanitaria, los resultados mostraron que el teléfono inteligente y la computadora o laptop fueron los dispositivos más utilizados por parte de los/las docentes y los padres de familia. Destacó el uso combinado de diversas herramientas tecnológicas de acuerdo con las especificidades de sus funciones, ya fuese para comunicación o trabajo académico y según la posibilidad de contar o no con ellas en el hogar. Llama la atención la poca mención que se hizo del recurso televisivo (9.1 % en el caso de los padres y ninguna mención en el caso de los y las docentes), a pesar de constituir el principal medio propuesto desde las instancias oficiales para desarrollar la estrategia Aprende en Casa y tomando en cuenta que un 92.5% de los hogares en México cuenta con una televisión (INEGI, 2020, citado en [Gobierno de México y Comisión Nacional para la Mejora de la Educación, 2020](#)).

En este sentido, habría que considerar las limitaciones en términos de cobertura de los canales públicos a través de los cuales se transmitieron los programas educativos, los que se pueden sintonizar en poco más del 70 por ciento del territorio nacional y presentan un índice de cobertura muy bajo en cada entidad federativa, llegando solo a las principales ciudades. Esto invita a considerar el uso de otras alternativas como seguir las clases a través del canal de YouTube ([Trejo, 2020](#)). Al mismo tiempo, no hay que olvidar que cada institución escolar dispuso de cierta autonomía para determinar las estrategias que considerase más pertinentes a fin de garantizar la continuidad educativa, siempre y cuando se respetaran los contenidos fundamentales de planes y programas de estudio, por lo que no en todos los centros educativos se optó por adherirse a la estrategia de tele-enseñanza propuesta a nivel nacional, sobre todo en aquellos pertenecientes al sector privado.

En cuanto al medio preferido por los/las docentes para establecer comunicación con sus estudiantes y con los padres de familia y a la vez preferido por estos últimos, fueron los grupos de WhatsApp los más mencionados. Observamos la formalización de estrategias que existían previo a la pandemia, así como la validación de importantes espacios de interacción a través de grupos de mensajería instantánea y de las redes sociales, gestionados por los propios agentes escolares en tanto recursos útiles para favorecer la comunicación y el trabajo sincrónico durante la situación de emergencia.

En relación con la manera en que la institución escolar garantizó la continuidad de las actividades, los padres señalaron fundamentalmente el envío de tareas escolares por correo electrónico u otros medios (75.5%), mientras que los recursos utilizados por el/la docente para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje fueron en mayor medida los libros y mate-



riales digitalizados (68.4%). Con respecto a este último aspecto, se debe señalar que México cuenta con un amplio repositorio digital con “textos escolares, libros de referencia, narrativos e informativos, guías para docentes y padres de familia, así como cuadernos de trabajo para estudiantes en formatos digitales descargables” (Álvarez et al., 2020, p. 7), los cuales son provistos regularmente a las escuelas en formato impreso y puestos a disposición en sus portales en forma digital (Álvarez et al., 2020). Aprovechar los recursos ya existentes, obviamente permitió optimizar tiempo, costos y esfuerzo, sobre todo ante una situación de emergencia sanitaria. Pero también puede explicarse por la imposibilidad de emplear otras estrategias didácticas propias de la educación a distancia, que demandan una infraestructura básica y a la vez el desarrollo de ciertas competencias digitales y un mayor dominio de la modalidad, lo que nos lleva a analizar las principales dificultades y desafíos identificados.

En este sentido, encontramos que solo una pequeña parte del personal docente (18.1 %) contaba con experiencia previa en la modalidad de educación a distancia y solo un 30.1 % indicó estar bien capacitado para asumir su rol en la nueva coyuntura impuesta por la contingencia. Esto lleva a subrayar la necesidad de brindar mayor apoyo al profesorado y procurar una adecuada formación del docente en el manejo y uso de tecnologías con fines educativos, pues “para una mayoría la primera experiencia con educación virtual llegó con la pandemia de Covid-19” (Lloyd, 2020, p. 119). Y dicha formación no se reduce a proporcionarles un dispositivo o el acceso a internet, sino que implica un adiestramiento cuidadoso que les ayude a comprender la lógica de los ambientes mediáticos y digitales de aprendizaje, con sus saberes, disposiciones y sensibilidades propias, en lo que pudiera considerarse un proceso de alfabetización mediática y digital (Trejo, 2020).

En cuanto a las dificultades que representó el cambio de modalidad, una gran parte de los y las docentes (48.2%) se refirió a aquellas vinculadas a la recepción y evaluación de las actividades de sus estudiantes. Mientras que los padres de familia identificaron como mayores dificultades la explicación de contenidos escolares a sus hijos (32.8%) y el envío de las actividades a los docentes en los tiempos establecidos (30.3%). Tanto docentes como padres señalaron un aumento notable del tiempo dedicado a las actividades escolares durante el confinamiento, difuminándose así los límites entre los horarios de clase y trabajo en casa y los de esparcimiento.

Por otra parte, los resultados revelan una vez más como problemática ineludible, aquella relacionada con las carencias de índole material, en cuanto a recursos e infraestructura tecnológica en el hogar, reconocida por docentes (62.2%) y por padres (33.1%), como un obstáculo importante para que los y las estudiantes cumplieran con sus tareas escolares a distancia. Un 50.6 % de los progenitores reconoció no contar con los equipos y recursos tecnológicos necesarios para que sus hijos desarrollen las actividades escolares en el hogar. A propósito, queda mucho camino por recorrer, considerando que México en el 2016, “se ubicó en el lugar 87 mundial en el acceso a las TIC y en el 8 en América Latina, detrás de Uruguay, Argentina, Chile, Costa Rica, Brasil, Colombia y Venezuela, según indicadores de la Unión Internacional de Telecomunicaciones” (Lloyd, 2020, p. 116).

Con respecto a los tipos de apoyo y la evaluación de estos realizada por los distintos actores escolares, se encontró que las instituciones educativas utilizaron como principal recurso de apoyo, el ofrecimiento de cursos y asesorías para la capacitación del personal docente. Por su parte, los padres señalaron a la gestión de materiales digitalizados para los/las estudiantes y la elaboración de guías para orientar el trabajo escolar durante la emergencia sanitaria, como las estrategias principales implementadas por las instituciones. En general, el apoyo institucional fue considerado bastante bueno por el 60.2 % de los padres y como bueno o excelente por el 61.7 % del personal docente. Aunque 13.5 % del profesorado y 21.5 % de los padres indicaron no haber recibido ningún apoyo por parte de la institución de pertenencia.

De igual forma, el apoyo docente fue considerado bastante bueno por 78.2 % de los padres de familia, quienes en general evaluaron positivamente los materiales y recursos utilizados por los maestros y maestras, el uso que hicieron de la tecnología a su alcance, los medios utilizados para la comunicación, así como la cantidad de tareas y la forma de evaluar las mismas. Contrariamente, el 61.2 % del personal docente consideró como regular o malo el apoyo recibido por parte de los padres de familia. Y en este sentido habría que tomar en cuenta la aparición de una serie de problemáticas familiares a partir de la pandemia, así lo reconoció cerca del 40 % de los encuestados al aludir a tales situaciones como importantes obstáculos para el cumplimiento de las actividades escolares a distancia de sus hijos; a lo que habría de agregarse la drástica reducción de ingresos que afectó al 73 % de las familias.

Por último, en cuanto a los principales aprendizajes por parte de los y las docentes, las respuestas hicieron referencia a diversos aspectos a modo de reflexión, sobresaliendo entre ellos los profundos cambios que ha experimentado el sistema educativo a partir de la emergencia sanitaria, la importancia de las tecnologías como un elemento clave para hacer frente a la contingencia y con ello la necesidad de procurar una constante actualización y capacitación en el manejo de las TIC a los profesionales de la educación. De igual forma, destacaron el valor del apoyo de los padres de familia en la educación de sus hijos, las implicaciones de naturaleza socio afectiva que acompañan a la actual crisis sanitaria, así como la importancia de la creatividad, de la comunicación y la colaboración para hacer frente a los imprevistos y a las dificultades. En sus respuestas, los profesores confirman un cambio sustancial en su rol como docentes y proyectan más cambios a partir de la contingencia.

Entre los aprendizajes expresados por los padres, destacamos aquellos que se relacionan con la revalorización de la labor del docente, del tiempo y la dedicación que acompañan a la difícil tarea de educar a los más pequeños. De igual forma mencionaron aprendizajes vinculados al uso de tecnología con fines educativos, la rememoración de contenidos escolares ya olvidados, aprendizajes relacionados con una mejor distribución y organización del tiempo, así como una mayor apreciación de la convivencia y del apoyo entre los diversos miembros de la familia. Las posturas críticas se centraron fundamentalmente en el cuestionamiento de la cantidad de tareas solicitadas, el desempeño de algunos docentes, la propensión a la distracción o la monotonía que percibieron en el desarrollo de algunas sesiones de clase en modalidad a distancia, así como las dificultades que enfrentaron al tener que compaginar las tareas del hogar, del trabajo y de la escuela. Al igual que el profesorado, los padres de familia confirman que su rol se ha transformado significativamente, implicándose en mayor medida en la educación de sus hijos.

Este trabajo constituye una aproximación de carácter exploratorio, a los principales aprendizajes y desafíos reconocidos por el profesorado y los padres de familia de un municipio del Estado de Sonora, México, con respecto al proceso de enseñanza remota derivado de la situación de emergencia provocada por la pandemia de Covid-19. Nos parece necesario, a partir de los resultados, indicar la pertinencia de continuar desarrollando futuras investigaciones para profundizar en diferentes aspectos aquí explorados y atender por medio de otros abordajes metodológicos y previendo otros alcances, a las particularidades propias de esta modalidad de enseñanza; atendiendo, no solo a las adaptaciones del diseño instruccional según los requerimientos de los entornos virtuales de enseñanza, sino también considerando las necesidades del nivel escolar en cuestión, para desarrollar eficazmente el diálogo didáctico mediado. Otras aristas temáticas en las que se recomienda profundizar son aquellas relacionadas con los principales cambios que se manifiestan en el rol del profesorado y en los distintos grados de involucramiento de los padres de familia, tomando en cuenta variables como el género, la edad o el nivel de escolaridad de los progenitores.

Finalmente, los resultados permiten enfatizar en la importancia que adquieren en la actualidad los procesos de capacitación y actualización del profesorado, dirigidos hacia el manejo efectivo de tecnología educativa, los cuales no han de reducirse únicamente a cuestiones operativas, sino a procesos más complejos que les faculten para el dominio de los lenguajes propios de los entornos mediáticos y digitales. Del mismo modo, se revela la necesidad de redoblar los esfuerzos desde las instancias gubernamentales para reducir las desigualdades y las carencias en materia de infraestructura tecnológica y conectividad, tanto en los hogares, como en las propias instituciones educativas. Por último, los resultados llevan a destacar el valor de la comunicación y del trabajo colaborativo entre todos los actores de la comunidad escolar, factor clave e indispensable, que ha permitido afrontar con mayor o menor éxito, las dificultades propias de la situación de emergencia y garantizar la continuidad educativa.

## Referencias

- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, Á., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble, S., Rivera, M., Scannone, R., Vázquez, M., y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 25-43. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12268>.
- Arce, F. J. (2020). La transición del paradigma educativo hacia nuevos escenarios: COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 115-119. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.285>.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Bonilla, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>.
- Cifuentes, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-12. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>.
- Cóndor, O. (2020). Educar en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 31-37. <https://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.281>.
- García-Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 8-27. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/ried.2.1.2084>.
- García-Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, 69 (249), 255- 271.
- Gobierno de México y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *10 Sugerencias para la educación durante la emergencia por Covid- 19*. Recuperado de <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-covid-19>.
- Guerra, P., Viera, D., y Beltrán, D. (2020). La Desigualdad de las cargas laborales frente al COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 244-250. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.313>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.

- Hirsch, D., y Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>.
- Lloyd, M. (2020). *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de Covid-19*. En *Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, UNAM. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.
- Mantilla, D. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijsilin en la Sierra Norte de Puebla. Tla-Melaua. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(44), 164-180. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.12.44.598>.
- Montero, D., Bolívar, M., Aguirre, L., y Moreno, A. (2020). Violencia intrafamiliar en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 261-267. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.316>.
- Morales, J. (2020). Oportunidad o Crisis Educativa: Reflexiones desde la Psicología para Enfrentar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12228>.
- Muñoz, J., y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3) 1-17. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>.
- Murillo, F., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>.
- Navarrete, Z., y Manzanilla, H. M. (2017) Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 65-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136004.pdf>.
- Oña, J. (2020). Desafíos de la educación preescolar en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 138-145. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.305>.
- Pérez, M., y Tufiño, A. (2020). Teleeducación y COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 58-64. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.296>.
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), 1-17. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 190-216. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>.
- Reynoso, O., Portillo, S., y Castellanos, L. (2020). Explanatory model of teacher satisfaction in the remote teaching period. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 229-247. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5236>.
- Ruiz de Miguel, C. (2014). *Informe del Consejo Escolar del Estado*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45-59. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355>.

- Santillán, W. (2020). El teletrabajo en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 65-76. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.289>.
- Solís, F., y Aguilar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 49, 1-22. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/706/978>.
- Tellado, I., y Sava, S. (2010). The role of non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *RevistaPsicodidáctica*, 2010, 15 (2), 163-176. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/822/694>.
- Trejo, J. (2020). *La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En Educación y pandemia. Una visión académica. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*. México, UNAM. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>.
- UNESCO (2020). *Aportes para una respuesta educativa frente al COVID-19 en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373761>.
- Vivanco, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmérica*, 9(2), 166-175. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>.