



EXPERIENCIAS Y NECESIDADES DE UNA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA DEL ORIENTE DE YUCATÁN DURANTE LA PANDEMIA

Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa

En la LGAC:

Política, Organizaciones y Sociedad

Bajo la dirección de: Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll

Mérida, Yucatán

Octubre 2022



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Mérida, Yucatán a 17 de mayo de 2022.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefa de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

"EXPERIENCIAS Y NECESIDADES DE UNA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA DEL ORIENTE DE YUCATÁN DURANTE LA PANDEMIA"

Presentado por ANDREA GUADALUPE UUH CHUC para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por el Comité Académico de la Maestría en Investigación Educativa (CAMIE), por lo tanto, el dictamen que emitimos es de:

Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente
Comité Revisor

Dr. Galo Emanuel López Gamboa
Miembro propietario

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Miembro propietario

Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll
Director

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar
C.c.p. Interesado



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Mérida, Yucatán., a 03 de octubre de 2022

Asunto: Carta de liberación

Dr. Pedro José Canto Herrera
Director
Presente

Con base en el artículo 68 del Reglamento de Inscripciones y Exámenes, el artículo 79 del Reglamento Interior de esta Facultad y en el dictamen académico emitido por el Comité Ad Hoc, respecto de la Tesis “EXPERIENCIAS Y NECESIDADES DE UNA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA DEL ORIENTE DE YUCATÁN DURANTE LA PANDEMIA”, presentada por la C. *Andrea Guadalupe Uuh Chuc*, para obtener el grado de *Maestro (a) en Investigación Educativa*, le comunico que el proceso académico interno del trabajo de tesis ha concluido, por lo que puede continuar con los trámites administrativos correspondientes a la solicitud de su examen de grado.

Atentamente,
“Luz, Ciencia y Verdad”



Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación

c.c.p. Archivo-UPI
c.c.p. Control Escolar



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Mérida, Yucatán a 11 de mayo de 2022.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como evaluador(a) externo(a) del/la estudiante Andrea Guadalupe Uuh Chuc, quien desarrolló la Tesis denominada “**Experiencias y necesidades de una escuela primaria pública del oriente de Yucatán durante la pandemia**” y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente

María Guadalupe Tinajero Villavicencio

Nombre y firma del/la evaluador/a/ externo(a)

Número de Cédula 1123995



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”



Mérida, Yucatán a 17 de mayo de 2022.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como evaluador(a) externo(a) del/la estudiante Andrea Guadalupe Uuh Chuc, quien desarrolló la Tesis denominada “**Experiencias y necesidades de una escuela primaria pública del oriente de Yucatán durante la pandemia**” y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente

Dr. Pedro Ramón Santiago

Nombre y firma del/la evaluador/a/ externo(a)
 Número de Cédula

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores, asimismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente.

Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) al haberme otorgado la beca No. 785673 durante el periodo de octubre de 2020 a septiembre de 2022 para la realización de mis estudios de maestría que concluye con la tesis como producto final de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Agradecimientos

A mi padre Santiago Uuh y mi madre Margarita Chuc, por ser ejemplo en la consecución de mis propósitos de vida. Agradezco sus enseñanzas, su compañía (aún a la distancia) y amor en todo momento, más aún en los días de incertidumbre. Son mi más grande motivación.

A toda mi familia, quienes también percibían mis temores y altibajos por las condiciones de salud enfrentadas. Agradezco infinitamente el “¡tú puedes!”, “todo estará bien”. Aprecio sus palabras, apoyo y afecto.

A las madres de familia, docentes, director de la Escuela verde. Agradezco el tiempo y confianza brindada al compartir sus experiencias; sin duda alguna esta investigación favoreció un aprendizaje vicario. Reconozco y admiro las fortalezas de los agentes participantes, sobre todo la actitud resiliente, perseverancia y compromiso. Agradezco a la comunidad de la Escuela verde, la apertura de espacios para fortalecer mis habilidades docentes y de investigación.

Al Dr. Martín Aguilar Riveroll, por motivarme en el desarrollo de la tesis y por alentarme a perseverar y confiar en mí misma. A la Dra. Edith Cisneros Chacón y al Dr. Galo López Gamboa, por su compromiso y conocimientos compartidos; agradezco infinitamente la retroalimentación oportuna durante el proceso de investigación para la mejora del mismo.

A la Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio y al Dr. Pedro Ramón Santiago por aceptar ser los revisores externos de la tesis y destinar tiempo para la retroalimentación de la misma, agradezco enormemente sus valiosas aportaciones.

A la Dra. Juanita Rodríguez Pech, tutora, asesora y profesora de Licenciatura, quien inspiró mi gusto por la investigación, recordándome que la perseverancia y disciplina son base para la consolidación de mis metas. Gracias a sus enseñanzas opté por continuar mi formación académica con estudios en la maestría.

A Mayra Burgos por estar en los buenos y no tan gratos momentos, valoro sus palabras de ánimo y apoyo para sobrellevar tanto las dificultades académicas como personales, no cabe duda que tengo la fortuna de coincidir en esa vida con un gran ser, de quien he aprendido muchísimo, gracias por acompañarme siempre. A Tere Soberanis, Fernanda Dzul, Andrea Martin, Francisco Dzul, Eduardo Padilla y David Cruz por escucharme y motivarme antes y durante este trayecto, aún a la distancia.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por proveer el financiamiento para realizar los estudios correspondientes a la maestría.

Finalmente, agradezco a Dios por permitirme concluir un propósito más de vida; por bendecirme al coincidir con excelentes personas y por los medios-momentos necesarios para mi crecimiento profesional y personal.

Dedicatoria

A mi madre y mi padre quienes, en medio de las circunstancias familiares durante mis estudios de maestría, siempre me apoyaron y motivaron a continuar el trayecto académico.

Concluir este trabajo y estudios de maestría tiene una dedicatoria especial a mi padre (†), su ausencia no ha sido fácil afrontar, pero sus enseñanzas y recuerdos continúan siendo mi fortaleza. Ha sido de lo más difícil culminar esta etapa de mi vida, misma que él con mucho entusiasmo me vio iniciar, pero no me vio concluir; hoy, como siempre le dedico un logro que para ambos era un gran anhelo, sé que desde el cielo me mira ¡siempre te extraño papá!

Resumen

A través de un estudio de carácter cualitativo se recuperaron experiencias de agentes escolares de una escuela primaria pública del oriente de Yucatán para entender problemáticas, necesidades, logros y/o aprendizajes frente a la educación en pandemia en un contexto suburbanizado. La información se recolectó mediante entrevistas a docentes, director y madres de familia (tutoras) y la observación de Consejos Técnicos Escolares (CTE).

Al compaginar problemáticas y necesidades se encontraron tres categorías afines a: (1) el quehacer docente, (2) el desempeño del alumno y (3) relacionadas con el contexto familiar de los alumnos. En particular, en las necesidades se identificó aspectos directamente dependientes de la administración escolar.

Se hallaron factores que magnificaban o reducían las problemáticas y necesidades. Las situaciones personales del profesorado, la falta de delimitación de la jornada laboral del docente, la ausencia del director en CTE y el temor de los docentes a la autoridad son factores que detonaron dificultades en el desempeño del profesorado. Las jornadas laborales de los tutores, la ausencia de rutinas en casa, las familias numerosas, las pérdidas de familiares, la programación Aprende en casa y otras normas implementadas reforzaron obstáculos en el desempeño del alumnado.

Del mismo modo, el desempleo, las condiciones económicas, la ubicación geográfica de las familias, las creencias y formación de tutores repercutieron en el acceso- uso de recursos tecnológicos y conectividad para la educación a distancia. Las actitudes (corresponsabilidad y perseverancia) de los agentes escolares fueron clave para afrontar los desafíos. Aunado a ello, se recuperaron aprendizajes significativos desde el rol que cada agente desempeñó.

Tabla de contenido

Resumen	xix
Tabla de contenido.....	xxi
Índice de figuras	xxvii
Índice de tablas	xxix
Capítulo I. Introducción.....	1
I. 1. Antecedentes	10
I. 2. Propósito del estudio	12
1.3 Preguntas de investigación	13
I. 4. Justificación.....	13
Capítulo II. Revisión de la literatura.....	17
II. 1. Educación en tiempos de emergencia	17
II. 2. Estudios afines a la ERE y educación a distancia en el nivel primaria.....	18
<i>II. 2.1 Análisis temático del corpus de investigaciones previas.....</i>	<i>20</i>
<i>II. 2.2 Desafíos enfatizados en los contextos socioeducativos rurales y urbanos en la educación remota emergente en primarias.....</i>	<i>25</i>
<i>II. 2.3 Las experiencias positivas de la educación en tiempos de pandemia..</i>	<i>31</i>
II. 3. Principales conclusiones	32
Capítulo III. Metodología	37
III. 1. Paradigma y enfoque del estudio	37

III. 2. Papel de la investigadora y de los participantes	42
<i>III. 2.1 Papel de la investigadora</i>	42
<i>III. 2.2 Participantes</i>	47
III. 3. Descripción de técnicas para la recolección de datos	55
<i>III. 3.1 Observación no participante</i>	55
<i>III. 3.2 Entrevistas semiestructuradas</i>	56
III. 4. Procedimiento para la recolección de datos.....	57
III. 5. Procedimiento de análisis de datos	65
III. 6. Procedimiento para la revisión de preguntas guía y proceso para la confiabilidad de datos recolectados	68
III.7. Consideraciones éticas.....	70
III. 8. Alcance del estudio.....	71
Capítulo IV. La escuela verde y su contexto	73
IV.1. Contexto de la “Escuela verde”	76
<i>IV.1.1 Tizimín Yucatán</i>	78
<i>IV.1.2 Ubicación e infraestructura particular de la escuela</i>	80
<i>IV.1.3 Connotación de la sociedad y de la comunidad escolar acerca de la escuela</i>	82
<i>IV.1.4 Historia, misión y visión de la escuela</i>	82
<i>IV.1.5 Políticas educativas que han normado los procesos administrativos y pedagógicos del caso, antes y durante tiempos de pandemia</i>	86
<i>IV.1.6 Dinámica escolar propia del caso en circunstancia pandémica</i>	96
<i>IV.1.7 Características de la comunidad “Escuela verde”</i>	101

Capítulo V. Resultados: Problemáticas que se viven en tiempos de pandemia en la Escuela verde	115
V.1 Problemáticas a partir de las vivencias del colectivo docente	115
<i>V.1.1 El quehacer del docente en la educación a distancia.....</i>	<i>117</i>
<i>V.1.2 El desempeño del alumno en educación desde casa.....</i>	<i>130</i>
<i>VI.1.3 Las condiciones diversas en los entornos familiares</i>	<i>135</i>
V.2 Problemáticas recuperadas a partir de las experiencias del director escolar	142
<i>V.2.1 Práctica docente y la formación continua.....</i>	<i>144</i>
<i>V.2.2 El desempeño del alumno</i>	<i>149</i>
<i>V.2.3 Dinámica familiar y condiciones de desigualdad.....</i>	<i>152</i>
V.3 Problemáticas a partir de las experiencias de las madres de familia	155
<i>V.3.1 Relacionados con el quehacer docente.....</i>	<i>156</i>
<i>V.3.2 Problemáticas en el desempeño del alumno.....</i>	<i>158</i>
<i>V.3.3 Efectos en las madres de familia</i>	<i>162</i>
<i>V.3.4 Problemáticas referidas al contexto socioeconómico de las familias.</i>	<i>167</i>
V.4 A manera de síntesis	169
Capítulo VI. Resultados (continuación): Necesidades en la comunidad escolar de la Escuela verde durante la educación en tiempos de pandemia	175
VI.1 Necesidades recuperadas a partir de las vivencias del colectivo docente ..	175
<i>VI.1.1 Necesidades del alumnado</i>	<i>177</i>
<i>VI.1.2 Necesidades referentes al quehacer docente.....</i>	<i>184</i>
<i>VI.1.3 Necesidades específicas de madres, padres de familia o tutores.....</i>	<i>192</i>
<i>VI.1.4 Necesidades dependientes directamente de la administración escolar</i>	<i>194</i>

VI.2 Necesidades percibidas a partir de la experiencia del director escolar.....	198
<i>VI.2.1 Diseño e implementación de estrategias didácticas.....</i>	<i>199</i>
<i>VI.2.2 Necesidades afines a la concientización de madres, padres de familia o tutores.....</i>	<i>200</i>
<i>VI.2.3 Necesidades relacionadas con la administración escolar</i>	<i>202</i>
VI.3 Necesidades recuperadas por medio de las experiencias de las madres de familia.....	203
<i>VI.3.1 Necesidades del alumnado</i>	<i>204</i>
<i>VI.3.2 Necesidades en el quehacer del docente</i>	<i>207</i>
<i>VI.3.3 Necesidades en las madres de familia.....</i>	<i>208</i>
<i>VI.3.4 Necesidades dependientes de la administración escolar</i>	<i>209</i>
VI.4 A manera de síntesis	211
Capítulo VII. Resultados (continuación): Condiciones contextuales que magnifican o disminuyen los problemas y necesidades de la “Escuela verde”	217
VII.1 Condiciones contextuales que magnificaron los problemas y necesidades de la comunidad escolar	218
<i>VII.1.1 Coincidencias entre docentes, director y madres de familia</i>	<i>219</i>
<i>VII.1.2 Coincidencias entre docentes y director</i>	<i>222</i>
<i>VII.1.3 Otros agentes particulares por agente escolar.....</i>	<i>225</i>
VII.2 Condiciones del contexto que favorecieron en la atención de los problemas y necesidades de la comunidad escolar “Escuela verde”.....	228
<i>VII.2.1 Coincidencias entre docentes, director y madres de familia</i>	<i>229</i>
<i>VII.2.2 Coincidencias entre docentes y director</i>	<i>232</i>
<i>VII.2.3 Coincidencias entre docentes y madres de familia</i>	<i>235</i>
<i>VII.2.4 Visión particular de docentes.....</i>	<i>237</i>

<i>VII.2.5 Visión particular del director</i>	238
<i>VII.2.6 Visión particular de madres de familia/ tutoras</i>	239
Capítulo VIII. Resultados (continuación): Principales aprendizajes fortalecidos en la comunidad escolar, a partir de la vivencia de la educación en tiempos de pandemia	241
VIII.1 Aprendizajes significativos según la experiencia de los docentes.....	241
VIII.2 Aprendizaje significativo según la experiencia del director	247
VIII.3 Aprendizajes significativos según experiencias de las tutoras	253
<i>VIII.3.1 Aprendizaje mutuo entre tutora-hijo (a)</i>	254
<i>VIII.3.2 Actitudes fortalecidas en tutoras y alumnos</i>	254
<i>VIII.3.3 Desempeño escolar y hábitos de estudio</i>	256
<i>VIII.3.4 Formación integral desde casa</i>	257
Capítulo IX. Conclusiones, discusiones y recomendaciones.....	259
Conclusiones y discusiones	260
<i>Principales problemáticas de la comunidad escolar</i>	260
<i>Principales necesidades de la comunidad escolar</i>	267
<i>Implicaciones del contexto en las problemáticas y necesidades de la comunidad escolar</i>	273
<i>Principales aprendizajes de la comunidad escolar en la transición de la educación en tiempos de pandemia</i>	274
Limitaciones	276
Recomendaciones	277
Referencias	279
Apéndices	293

Apéndice A. Consentimientos informados	293
<i>Consentimiento informado del director</i>	293
<i>Consentimiento informado de los docentes</i>	294
<i>Consentimiento informado de las madres de familia</i>	297
Apéndice B. Guía semiestructurada de entrevistas al director	299
Apéndice C. Guía semiestructurada de entrevistas a los docentes	301
Apéndice D. Guía semiestructurada de entrevistas a madres de familia	303
Apéndice E. Formulario para registro de observaciones	306
Apéndice F. Dictamen de resultados de autenticidad a través del software antiplagio	307
Apéndice G. Carta de retribución social.....	308
Apéndice H. Constancia de actividades de retribución social del CONACYT..	309

Índice de figuras

- Figura 1.** Desafíos identificados (similitudes y diferencias)/ 27
- Figura 2.** Síntesis de información del contexto de la escuela verde/ 77
- Figura 3.** Índice de pobreza en Tizimín/ 79
- Figura 4.** Croquis de infraestructura de la “Escuela verde” / 81
- Figura 5.** Problemáticas emergentes a partir de las experiencias del colectivo docente/ 117
- Figura 6.** Problemáticas emergentes a partir de las experiencias del director/ 143
- Figura 7.** Problemáticas emergentes a partir de las experiencias de las madres de familia/ 156
- Figura 8.** Necesidades emergentes a partir de las experiencias del colectivo docente/ 177
- Figura 9.** Necesidades emergentes a partir de las experiencias del director/ 198
- Figura 10.** Necesidades emergentes a partir de las experiencias de las madres de familia/ 204
- Figura 11.** Factores que magnificaron los problemas y necesidades, aportes de los agentes participantes/ 218
- Figura 12.** Factores que contribuyeron en la atención a los problemas y necesidades, aportes de los agentes participantes/ 229
- Figura 13.** Principales aprendizajes a partir de las experiencias de los docentes/ 242
- Figura 14.** Principales aprendizajes a partir de las experiencias del director/ 248

Figura 15. Principales aprendizajes según las experiencias de las madres de familia/
253

Figura 16. Problemáticas de la “Escuela verde”, según las aportaciones de los
agentes escolares/ 261

Figura 17. Necesidades referidas por la comunidad escolar de la “Escuela verde”/
268

Índice de tablas

- Tabla 1.** Datos sociodemográficos del profesorado participante en el estudio/ 51
- Tabla 2.** Datos acerca de las madres de familia participantes/ 54
- Tabla 3.** Relación de observaciones/ 58
- Tabla 4.** Relación de entrevistas semiestructuradas por agente/ 59
- Tabla 5.** Matriz de consistencia entre el tema de investigación, preguntas, fuentes de información y técnicas para la recolección de datos/ 61
- Tabla 6.** Cuestiones iniciales para la recolección de datos por agente/ 62
- Tabla 7.** Estadísticas de escuelas, docentes y alumnos/ 74
- Tabla 8.** Principales actividades económicas en Tizimín/ 79
- Tabla 9.** Distribución semanal de horas lectivas por grado escolar en primaria/ 87
- Tabla 10.** Medios de comunicación de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje/
98
- Tabla 11.** Programa escolar de mejora continua/ 99
- Tabla 12.** Datos sociodemográficos del profesorado de la escuela primaria/ 105
- Tabla 13.** Número de estudiantes por grado/ 108
- Tabla 14.** Semáforo de aprendizajes esperados/ 110
- Tabla 15.** Características sociodemográficas de las familias que integran la comunidad de la “Escuela verde”/ 113
- Tabla 16.** Principales problemáticas de la comunidad escolar, por agente educativo/
170
- Tabla 17.** Principales necesidades de la comunidad escolar, por agente educativo/
211

Capítulo I. Introducción

Continuamente se presentan demandas y cambios en los diferentes ámbitos que consolidan el desarrollo de la humanidad. Los sistemas escolarizados no están exentos a estos cambios paulatinos o súbitos, tal como lo es el proceso evolutivo para la concreción de reformas escolares o, por el contrario, la adaptación inmediata de estrategias de enseñanza-aprendizaje ante circunstancias inéditas; este último caso es representativo de la situación que se presentó en los contextos escolares durante la pandemia por COVID-19.

Aunado a las dinámicas sociales, se requiere el desarrollo de planes de acción que brinden un servicio educativo acorde con las necesidades del contexto, personas y tiempos específicos. Henríquez (2018) y Miranda (2018) coinciden al mencionar que en los diversos contextos escolares (urbanos y rurales) se viven procesos administrativos, pedagógicos y sociales; enfatizan que todo tipo de proceso o interacción entre la comunidad escolar (agentes administrativos, profesorado, alumnos e incluso padres de familia) dan pauta o condicionan la calidad educativa que se espera sea atendida mediante los servicios brindados por las escuelas.

La dinámica social y de los centros escolares refuerzan las demandas en relación con el fomento del pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes, la incorporación o uso de tecnologías educativas, la atención a la diversidad del alumnado y una gestión efectiva y colaborativa en las escuelas; mismos factores considerados como pilares para el progreso de la calidad educativa (Barba, 2018; Henríquez, 2018). En consideración de que el presente estudio se realizó en una escuela ubicada en una zona suburbanizada, se presenta a continuación datos que representan factores que condicionan la concreción de la calidad educativa en dicho contexto tanto a nivel mundial como en el panorama mexicano.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013) postula que, a nivel mundial, en promedio, los alumnos asistidos en escuelas concentradas en ciudades con más de 100,000 habitantes llegan a tener mejores resultados en evaluaciones como la de PISA (*Programme for International Student Assessment*, por sus siglas en inglés), de acuerdo con un análisis realizado en 2013 por dicha organización. Es notorio el caso de las escuelas de México y Portugal, ya que muestran una brecha de rendimiento académico entre los estudiantes que asisten en las escuelas de zonas urbanizadas en contraste con el alumnado de escuelas situadas en pequeñas poblaciones, es decir, zonas definidas como suburbanizadas y rurales, caracterizadas por contar con menos de 100,000 habitantes.

De acuerdo con la OCDE (2013), entre las razones que explican la diferencia en el rendimiento académico, se encuentran: los padres de zonas urbanizadas suelen tener mayores niveles de escolaridad y ello fortalece su condición socioeconómica y apoyo escolar al estudiante; las escuelas urbanas suelen ser más grandes, con mayores recursos para favorecer espacios de enseñanza-aprendizaje y para gestionar materiales educativos complementarios para la formación; en las escuelas de zonas urbanizadas es menos probable padecer de una escasez de profesores a diferencia de las regiones alejadas de las grandes ciudades o capitales de estados, en éstos últimos se llegan a disponer de menos profesionales para atender la diversidad de necesidades escolares.

En este mismo tenor, se presentó un acontecimiento de alcance mundial que desencadenó cambios significativos y nuevas demandas en los sistemas escolares y en las familias de todo el mundo: la pandemia ocasionada por el coronavirus SARS-COV2 (COVID-19). Por cuestiones de salud fue obligatorio cerrar escuelas y, en la práctica, fue

necesario transitar de la educación presencial a la enseñanza a distancia. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) reportó que a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de los diversos niveles educativos, en todo el mundo, no asistían a clases presenciales debido al cierre masivo de lugares públicos con el fin de evitar el incremento de casos de enfermedad ocasionada por el coronavirus.

A nivel mundial prevalecen zonas geográficas carentes de los recursos necesarios para una óptima educación formal. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), a mediados del 2020, reportó que el 73% de 127 países demandaba la conexión a internet para el acceso a la formación escolar; sin embargo, se diagnosticó que en 71 países del mundo -más de la mitad de la población- no contaba con acceso a internet. Ante esta situación se evidenciaron limitaciones en la educación a distancia, precisamente debido a las desigualdades en el acceso a conectividad, tecnología educativa o herramientas necesarias para trabajar desde el hogar.

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) planteó que la pandemia ocasionaría mayores desigualdades en la sociedad y que el cierre de servicios y centros laborales, así como la carencia de medios tecnológicos tendrían efectos negativos particularmente en lo que concierne a salud, empleo, el acceso a la educación e índices de pobreza. De acuerdo con Flores y Turra (2019) las condiciones socioeducativas del contexto de una escuela ubicada en zona rural o urbana son determinantes en la generación de las estrategias implementadas para dar respuesta a las demandas o necesidades de la educación emergente en los diversos niveles escolarizados, desde la educación temprana hasta los entornos de educación universitaria.

La OCDE, en 2019, informó datos específicos que evidenciaron una realidad del contexto mexicano, hasta agosto de dicho año no todo el profesorado había recibido formación para el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aunque el 77% de docentes de educación básica había recibido una actualización; el 44% de los directivos escolares de México declaró que las condiciones de tecnología digital en sus comunidades escolares eran inadecuadas o insuficientes. La UNESCO (2020), en función de ello, planteó que las brechas digitales en tiempos de pandemia generarían dificultades para mantener un seguimiento pedagógico en particular en los niveles iniciales de la educación (preescolar y primaria), ya que en estos es indispensable el acompañamiento directo profesor-alumno y padres de familia para la mediación y retroalimentación de la enseñanza- aprendizaje.

El Plan Nacional de Desarrollo del país mexicano, definido en la Gaceta Parlamentaria (2019), enunció que la educación desde los niveles básicos concreta un fundamento primordial para el desarrollo de conocimientos y habilidades en las personas, lo cual constituye una oportunidad para cimentar una preparación académica que permita a la sociedad avanzar y erradicar los problemas sociales. En 2019, en México, la educación básica (en sus niveles preescolar primaria y secundaria) constituía el 70% de la matrícula escolarizada.

En relación con lo anterior, se reportó que hasta el 2019 habían prevalecido deficiencias en tres dimensiones: calidad, acceso y cobertura. Particularmente, en el contexto mexicano existen datos que evidencian las desigualdades en cuanto a calidad y acceso a la educación debido a las diferentes condiciones que caracterizan a la población y el contexto en donde habita y se desarrolla. Ejemplo de ello es lo que señala el Plan

Nacional de Desarrollo (2019-2024) al referir los resultados del 2015 de la prueba Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA); en este año únicamente cuatro de cada 100 alumnos de primarias no urbanizadas alcanzaron un nivel satisfactorio en el campo de Lenguaje y Comunicación, que es una de las asignaturas básicas del currículo escolar. Esta situación cuestiona la calidad del proceso formativo en las escuelas de alta marginación en contraste con el desempeño de estudiantes de localidades de muy baja marginación o de escuelas en las ciudades capitales.

Así también, con base en información emitida por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018) se comprende que el indicador referente a menor nivel económico se relaciona con las cifras que representan a la población con mayores índices de analfabetismo y rezago escolar. Por otro lado, el CONEVAL (2018) puntualizó el caso de la población hablante de lengua indígena, al señalar que en México esta condición es una barrera para ejercer plenamente el derecho a la educación, ya que en dicha población permean problemas en cuanto a oferta y demanda, así como en la calidad de los servicios educativos; el mismo Consejo, a través de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH, 2016) identificó que 563 936 personas entre tres y 17 años (14.9% de niños y jóvenes indígenas) no accedían a la educación obligatoria.

El CONEVAL (2018), en este mismo sentido, reporta que 444 275 personas de ascendencia indígena presentaban rezago educativo. Entre los principales factores que inciden en la cifra reportada están: el traslado a las escuelas aledañas a las comunidades indígenas, la condición económica de las familias, y el limitado número de docentes capacitados para atender a las necesidades educativas del alumnado. Las cifras del Consejo

evidencian la permanente situación de desigualdad, señalando que los índices de pobreza y marginación de las regiones son factores que acentúan las injusticias sociales y educativas.

De igual manera, una población que a lo largo del tiempo se ha visto afectada en el acceso y la calidad educativa son las personas en condición de alguna discapacidad o Necesidad Educativa Especial (NEE). El CONEVAL en 2018 indicó que el sistema educativo mexicano no había atendido integralmente a las personas acorde con su discapacidad; únicamente, en algunos centros escolares se habían introducido estrategias como el sistema braille y el lenguaje de señas. La masificación de la enseñanza o expansión de los servicios educativos (cobertura) no garantizan una calidad en el proceso pedagógico.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) la falta de oportunidades educativas en zonas aledañas a las ciudades o en grupos vulnerables (por condiciones de pobreza, población indígena, personas con discapacidad) limita el derecho a la educación, por lo que es una fuente de desigualdad educativa. En 2020 el INEGI nombró a Oaxaca, Guerrero y Chiapas como las principales entidades con porcentajes significativos de población con nula escolaridad (10.2%, 11.6% y 13.5%, respectivamente del total de su población). Estas cifras dan cuenta del porcentaje de la población mexicana que aún no goza de un pleno del derecho de acceso a la educación, principalmente en la zona sureste del país.

En relación con el uso de las TIC se encontraron datos que también ponen de manifiesto la disparidad de oportunidades para su acceso. El Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) reportó las condiciones que caracterizaban al país mexicano hasta el 2019 de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) aplicada a 49 ciudades en la

República mexicana. El informe destacó que un 19% de la población que habitaba en zona urbana tenía como máximo nivel de estudios la licenciatura; a diferencia de la población de zonas rurales, en donde se identificó que apenas un 4% del total de encuestados contaba con este nivel de estudios. Caso contrario en cuanto a la educación primaria como mínimo nivel de estudios, el 43% de habitantes de zonas rurales se caracterizó con este nivel educativo y, con respecto a la población que habita en zonas urbanizadas, el 27% indicó este grado académico como mínimo.

Además, el IFT (2019) presentó cifras con respecto al uso de las TIC, encontrando un dato significativo que da cuenta de las disparidades de acceso y uso del internet. En zonas urbanas se registró que 73% de la población en edad escolar hacía uso de este servicio, mientras que en localidades de zona rural se estimó que 41% de la población en edad escolar contaba con esta oportunidad para favorecer su competencia digital. Además, se reportó que a nivel nacional, el teléfono convencional era menos usado en zonas urbanas, pero era el más usado en las zonas rurales. En las zonas urbanizadas más del 50% de la población encuestada contaba con un teléfono inteligente.

El caso de Yucatán, con base en el reporte de Durán (2020), se puede señalar que es un estado que presenta múltiples características que apuntalan inequidad en la calidad de servicios educativos y un limitado acceso al derecho a los procesos pedagógicos, radicando el 7.4% del índice de analfabetismo. De 106 municipios que conforman la entidad federativa, 68% de los municipios han sido catalogados como comunidades indígenas y presentan alta y muy alta marginación; 31% de los municipios son considerados con marginación media y, destaca la capital de la entidad yucateca (Mérida) como el único municipio con marginación baja, concentrándose aquí un nivel de escolaridad muy alto.

Aunque las capitales de los estados sean consideradas como lugares que se ven favorecidos por mayores oportunidades educativas, es posible reconocer que dentro de ellas se encuentran familias socioeconómicamente desfavorecidas.

Particularmente, el Estado de Yucatán ha sido catalogado en condiciones de desigualdad social, Salazar (2019) aseveró que aún persiste una brecha digital en esta entidad pues retomando datos de la ENDUITH, realizada en 2019, en el estado yucateco, el 50.4% de los hogares no tenía conexión a la red. Esto implicó que muchos estudiantes se vieron limitados para mantener una conectividad y acceder a la educación a distancia, considerando que en 2020 se requirió mayor acceso a redes de internet para acceder a clases y aprender desde casa, pues las escuelas permanecieron cerradas a causa de la pandemia mundial.

Sin lugar a duda, las demandas en los contextos escolares, los procesos emergentes e inéditos en el mundo y la educación a distancia se hicieron presente en mayor grado durante el 2020. En los sistemas escolares existieron procesos administrativos y pedagógicos que se fortalecieron o debilitaron ante estas circunstancias, así también los principios de la calidad educativa, -reiterada a lo largo del tiempo- estuvo influida por diversos factores que acentuaron las brechas de desigualdad ante contextos en condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

De acuerdo con Bracho (2018), en la legislación mexicana se enmarcan cuatro principios implicados en la conceptualización del término calidad educativa, refiriéndose a (1) principio de universalidad, con el que se refrenda que todas las personas deben tener acceso a una educación formal, hasta concluir el grado obligatorio; (2) principio de equidad, porque pese a las diferencias entre las personas no debería haber discrepancias en cuanto al

acceso, permanencia o logro educativo; (3) principio de logro, puesto que se especifica que todas las personas deberían desarrollar las mismas competencias (o sus equivalentes), acorde a su nivel y sistema escolar; (4) principio de suficiencia y calidad de la oferta, mismo que puntualiza que el Estado tiene la obligación de proveer recursos humanos capacitados y las condiciones materiales propicias para el logro de los tres primeros principios.

Debido al cierre de las instalaciones educativas, tanto en las escuelas ubicadas en zonas urbanizadas como en contextos suburbanizados y rurales se vislumbraron cambios significativos en la dinámica escolar; ante la pandemia, se intensificaron factores que inciden en el alcance de una educación de calidad y en condiciones de igualdad. Cáceres, Jiménez y Martín (2020), entre otros factores, destacaron: la pobreza, incertidumbres y la carencia de medios para el acceso a la educación y la formación pertinente en competencias digitales que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en ausencia de la interacción presencial entre los actores educativos.

La educación remota de emergencia surge como producto del repentino cambio de los sistemas educativos ante el cierre de las escuelas a causa de la pandemia por COVID-19, ello implica la adaptación de las formas de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que originalmente seguía una estructura para una modalidad presencial (López, 2020).

Con base en las circunstancias planteadas es posible concluir que la situación pandémica reforzó los problemas que inciden en la consolidación de la calidad educativa y el acceso a la educación, sobre todo en las poblaciones que se desarrollan en contextos de zonas suburbanizadas y rurales o poblaciones alejadas de las grandes ciudades, en donde es

menor la accesibilidad a los recursos digitales- tecnológicos para favorecer el proceso pedagógico a distancia.

La desigualdad en el acceso a la educación y la ausencia de calidad educativa han estado presentes previo a la pandemia. No obstante, resulta necesario indagar acerca de las brechas de desigualdad que se ven acentuadas durante la situación de contingencia sanitaria a fin de comprender el panorama de las diferentes realidades educativas de un contexto suburbanizado; particularmente desde lo vivido en un centro escolar, en el que se compartieron experiencias entre director, docentes y tutores o madres/padres de familia, pero a su vez cada agente lo experimentó según su vivencia y condición particular.

I. 1. Antecedentes

La comunidad escolar transita hacia nuevas y diversas experiencias bajo las condiciones de sus contextos socio-educativos y del confinamiento por la pandemia, estas experiencias, así como las percepciones de los agentes escolares requieren profundizarse y documentarse a partir del análisis de los significados emergentes sobre sus realidades.

Mediante el desarrollo de una revisión sistemática de investigaciones empíricas se derivó el análisis bibliométrico y temático del corpus de investigaciones afín al tópico delimitado como educación remota de emergencia en primaria o educación a distancia durante la pandemia. Fue a partir del análisis temático que se enmarcó el estado actual del conocimiento que se sintetiza a continuación y se amplía en el siguiente capítulo. Se encontraron estudios que orientan sus investigaciones en:

1. Diagnósticos de la percepción de los docentes frente a su labor.

2. Valoración de los niveles/ capacidad de agentes escolares en competencias digitales y gestión educativa.
3. Experiencias de madres-padres de familia en la educación a distancia.
4. Investigación-acción en la atención de necesidades percibidas en el alumnado.
5. Estudios holistas de experiencias de diversos actores educativos frente a la educación en tiempos de pandemia.

Es necesario destacar que el 45% de los estudios identificados fueron diseñados desde un paradigma naturalista-cualitativo, el 50% se desarrollaron mediante un paradigma positivista-cuantitativo y un mínimo porcentaje (5%) empleó múltiples métodos. Prevalece la administración de encuestas con escala tipo Likert y entrevistas semiestructuradas. Destacan las encuestas como técnica para la recolección de percepciones y valoración del nivel de competencia digital de actores educativos, sobresale la relevancia de las entrevistas y micro narraciones como técnicas para la recuperación amplia de experiencias tanto de docentes y como de administrativos escolares. Del total de estudios identificados, son pocos los que abordan la situación particular de la educación en contextos rurales y específicos del contexto urbano.

Por otro lado, se encontró que en el continente americano existe un significativo avance en la producción científica acerca del tema en cuestión; sobresale el interés por abordar únicamente desde las perspectivas del docente lo que percibe y vivencia en la educación a distancia; dejando a un lado la oportunidad de recuperar las experiencias que en su conjunto vive o comparte con otros miembros de una misma comunidad escolar (director, madres/ padres de familia, alumnos).

En relación con el asunto definido como educación remota de emergencia, se identificó que en México se han realizado investigaciones afines al tema con énfasis en contextos de educación primaria, priorizando la identificación de estrategias de acción, buenas prácticas y percepciones de docentes al afrontar las demandas de la educación a distancia (Baptista, Almazán, Loeza, López y Cárdenas, 2020; Garduño, Montes, Medina-Velázquez y Medina-Gaul, 2020; Reynoso, Portillo y Castellanos, 2021). De igual manera se ha indagado desde la figura líder (subdirectora) las experiencias en el ejercicio de la gestión escolar en la educación a distancia (Gallegos y Tinajero, 2020), así también se han estudiado las necesidades socioemocionales de los alumnos y estrategias implementadas para favorecer su bienestar al aprender desde casa (Fernández y Araiza, 2020).

I. 2. Propósito del estudio

La finalidad de la investigación fue entender las problemáticas y necesidades que vive la comunidad escolar de una primaria pública del interior del Estado de Yucatán durante la pandemia por COVID-19.

Se recuperaron las experiencias de agentes escolares considerados primordiales para el seguimiento académico de los alumnos, más aún en medio en el contexto de la pandemia; refiriendo entre estos agentes al director de una escuela primaria, docentes, madres/padres de familia o tutores. En este estudio se precisa que mediante la recuperación de experiencias de la comunidad escolar se comprendieron los significados que se atribuye a problemáticas, necesidades, logros o aprendizajes que se derivan de las condiciones en las que se enfrenta y desarrolla el proceso pedagógico.

1.3 Preguntas de investigación

La investigación se orientó a dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las problemáticas que se viven en tiempos de pandemia en una escuela primaria pública ubicada en la zona oriente de Yucatán?
2. ¿Cuáles son las necesidades de la comunidad escolar de una primaria pública ubicada en la zona oriente de Yucatán, durante la educación en tiempos de pandemia?
3. ¿Cómo las condiciones contextuales magnifican o disminuyen los problemas y necesidades de la comunidad escolar de esta primaria?
4. ¿Cuáles son los principales aprendizajes fortalecidos en la comunidad escolar, a partir de la vivencia de la educación en tiempos de emergencia?

I. 4. Justificación

La educación en tiempos de pandemia es una situación reciente e inédita, los exponentes Lapuente y Navarro (2020) y Román (2020) han enfatizado la necesidad de realizar estudios en el contexto de la República mexicana, para acercarse a los actores de la comunidad escolar y ahondar en obstáculos reales o los desafíos en el sistema educativo y las competencias que los actores educativos llegan a desarrollar ante las circunstancias de pandemia de acuerdo con las necesidades y fortalezas de sus propios contextos sociales y educativos. Por su parte Román (2020) reitera que, en América Latina, hasta el primer semestre de mayo poco se había abordado al respecto de lo que acontece en relación con la educación y condiciones pandémicas desde estudios empíricos que involucren la participación de tres actores escolares principales: estudiantes, docentes y administrativos.

Al abordar un tema actual que tiene incidencia directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje se genera una contribución científica, al entender mediante un estudio empírico necesidades/problemáticas que inciden en la atención de la calidad educativa mediante la innovación y gestión de condiciones propicias en los procesos pedagógicos en educación primaria, durante la modalidad a distancia.

En este mismo sentido es posible contribuir al entendimiento de problemáticas a las que refieren el Plan Estatal de Desarrollo (2019), el Plan Nacional de Desarrollo (2019) y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (s.f.); con respecto a la necesidad de comprender los espacios escolares para enmarcar estrategias que orienten la mejora de la calidad del sistema educativo social, a fin de garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los niveles y modalidades, en donde se promueva una oportunidad de aprendizaje para todos.

Lo anterior se podrá alcanzar si en primera instancia se procura el acercamiento con actores escolares (director, docentes y madres/ padres de familia) para conocer sus experiencias y a partir de ellas comprender aprendizajes, dificultades, retos o necesidades específicas de la comunidad educativa ante circunstancias que caracterizan sus realidades; analizando las condiciones de calidad educativa, aspectos relacionados con la innovación del contexto para afrontar la educación de emergencia en el nivel primaria.

A partir de la recuperación de experiencias de los sujetos pilares para el proceso de enseñanza-aprendizaje desde casa, será viable comprender y documentar las nuevas prácticas que emergen en la educación en tiempos de confinamiento, así como los desafíos que surgen o persisten en el contexto educativo e incluso se entenderán procesos de reinención en acciones para hacer frente a desafíos que se han presentado debido a los

cambios en la dinámica escolar. Así también servirá de fundamento para sistematizar prácticas significativas que los agentes escolares ya han implementado ante los desafíos que enfrentan, en este caso se generará un aporte teórico para la comunidad científica; debido a que se evidenciará, mediante el discurso o experiencia de los participantes en el estudio, las diversas implicaciones que ha generado la adaptación de una educación a distancia.

Con base en los resultados de la investigación, se podrá generar recomendaciones-acciones para gestionar el cambio y mejorar procesos y servicios pedagógicos, dadas las circunstancias condicionadas por la pandemia de salud (COVID-19) e incluso para el retorno a clases en la modalidad presencial.

La información hallada a partir de esta investigación será útil en la conformación de propuestas de intervención para fortalecer procesos de administración educativa, el rediseño de procesos pedagógicos e incluso en la conformación de programas de orientación educativa que favorezcan la participación y desempeño de todos los agentes escolares durante la educación a distancia; también se podrá inducir a programas que orienten la preparación para el regreso a las aulas en la educación presencial.

Con base en las experiencias de los agentes participantes se podrán reconocer contenidos o estrategias a incluir en programas formativos (cursos de capacitación para el desarrollo profesional de administrativos y docentes, talleres para madres/ padres de familia, alfabetización digital al alumnado) que podrían implementarse a los agentes partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, para favorecer su involucramiento y desempeño en la gestión y desarrollo de una educación remota de emergencia o la educación a distancia.

Capítulo II. Revisión de la literatura

En este apartado, primeramente, se presentan dos conceptos para comprender las implicaciones de la Educación Remota de Emergencia (ERE) y la educación a distancia, fenómeno que destaca debido a la condición pandémica a nivel mundial que surge en el 2019.

De igual manera, se presentan estudios afines a la educación remota de emergencia debido a la pandemia por el coronavirus. Con base en el análisis de investigaciones empíricas recientes, se ha conformado el estado del conocimiento referido en este capítulo, reconociendo lo que se ha priorizado indagar acerca de la situación en el nivel escolar primaria. También, a partir de dichas investigaciones se ha derivado la reflexión en torno a desafíos y prácticas positivas expuestos por agentes escolares que han sido sujetos de estudio. Finalmente se encuentra un apartado con las principales conclusiones de este capítulo.

II. 1. Educación en tiempos de emergencia

Ante una educación en condiciones inéditas surge la Enseñanza Remota de Emergencia, (ERE) definida por Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020) como la instrucción que se imparte durante una emergencia o crisis, en la que se emplean métodos y medios alternativos para subsanar temporalmente y con los recursos disponibles el hecho de carecer de una enseñanza en modalidad presencial; una ERE es un primer indicio para definir el tipo de educación que finalmente se promoverá ante la emergencia, comúnmente se orienta a la educación a distancia, las clases online y clases virtuales.

Por su parte Vera y Loaiza (2015) definen a una educación emergente como aquel proceso educativo que se desarrolla aún en situaciones de riesgo (guerra, condiciones de

salud o catástrofes naturales); estas situaciones ocasionan suspensión de labores en centros escolares y cambios significativos en el sistema educativo, mismos que interfieren en los procesos pedagógicos.

La UNESCO (2020) y la CEPAL (2020) enmarcan que los diversos contextos del mundo han concentrado alternativas de solución ante la suspensión de clases presenciales y se ha reforzado la educación a distancia, con o sin uso de la tecnología, entendiendo aquí por dicho término a lo que alude Rentería (2020), quien define a la educación a distancia como el proceso de enseñar-aprender sin la necesidad de que los actores escolares (enseñante-educando) compartan físicamente el tiempo y espacio destinado tradicionalmente por los sistemas educativos (escuelas); lo que implica la introducción de medios de comunicación digital e incluso el empleo de material electrónico o impreso.

II. 2. Estudios afines a la ERE y educación a distancia en el nivel primaria

La revisión de la literatura identificó a Reynosa, Rivera, Rodríguez y Díaz (2020), quienes sistematizan diversos estudios para un mayor entendimiento de cómo la enseñanza-aprendizaje en línea afecta la salud mental de los docentes en su proceso de adaptación a una nueva forma de enseñar en tiempos de COVID-19. Por otro lado, Bond (2020) a partir de la sistematización de estudios realizados en relación con la enseñanza y el aprendizaje durante el confinamiento, encontró que al principio de la situación pandémica había predominado el interés por investigar acerca de lo que acontecía en la educación a distancia en el nivel secundaria y en educación superior; además, destacó como área de oportunidad investigar en el transcurso de la condición pandémica las experiencias de diferentes actores educativos de educación primaria, particularmente abordando a las poblaciones menos favorecidas.

Cabe destacar que durante la recuperación de investigaciones empíricas se encontró que mundialmente en 2019 y 2020 se realizaron diversidad de estudios que referían a situaciones problemáticas de la educación remota de emergencia en el nivel secundaria y superior/ universitario.

Con base en el panorama de estudios encontrados es posible concluir que en el primer semestre del año 2021 (hasta principios de mayo) existe un avance significativo en la producción científica que aborda el caso de la educación remota de emergencia en educación primaria, lo cual denota el interés por comprender la situación pandémica y sus implicaciones en la educación primaria, en contraste con el hallazgo de Bond en 2020, quien había encontrado el predominio de estudios de la situación en educación secundaria y universitaria.

En lo concerniente a los participantes involucrados en las investigaciones, gran parte de los estudios aborda únicamente a los profesores, indagando acerca de sus propias percepciones y experiencias frente a su práctica docente en la educación a distancia en tiempos de pandemia o para identificar el nivel de sus competencias o las de sus directores ya sea en el uso de recursos tecnológicos, manejo de habilidades socioemocionales y gestión escolar durante la educación remota de emergencia.

Otros estudios se han interesado en indagar a partir de las realidades que viven los tutores de los estudiantes, es decir las madres y padres de familia; una cantidad significativa de estudios aborda solamente a los alumnos y otros estudios investigan problemáticas afines al tema, desde la postura de autoridades escolares.

Prevalecen estudios que abordan la problemática teniendo a los docentes como sujetos participantes. Son mínimas las investigaciones que han abordado a las autoridades educativas, madres/ padres de familia y alumnos. Mediante el análisis del tipo de metodologías y técnicas de investigación empleadas en los estudios se identificó que, del total de investigaciones analizadas, el 45% de estudios han sido realizados a través de un paradigma naturalista-cualitativo; un 50% de las investigaciones se desarrollaron mediante un paradigma positivista-cuantitativo y un 5% ha empleado múltiples métodos.

Así también, se identificó que han destacado las encuestas como técnica para la recolección de los datos; a diferencia de la diversidad de técnicas empleadas en los estudios de corte cualitativo, en los que predominan los cuestionarios, entrevistas, revisión documental. Hallando particularmente un relevante interés por conocer las experiencias y reflexiones de los docentes por medio de sus escritos (autoreportes, micronarraciones y diarios reflexivos).

II. 2.1 Análisis temático del corpus de investigaciones previas

A continuación, se describen cinco orientaciones temáticas que han dirigido los estudios que conforman el corpus de investigaciones analizadas acerca del tema relacionado con la educación remota de emergencia y educación a distancia en el nivel primaria.

II. 2.1.1 Diagnóstico de las percepciones de los docentes en la educación en tiempos de pandemia. Con base en la categorización de las orientaciones temáticas de los estudios revisados, es de reconocerse que globalmente algunas investigaciones se dirigen a realizar diagnósticos de las percepciones que tienen los docentes acerca de sus prácticas/estrategias pedagógicas y sobre la satisfacción con su labor docente o con cursos de capacitación recibidos durante la educación a distancia en tiempos de pandemia; así como también se han recuperado las percepciones relacionadas con dificultades, necesidades didáctico-metodológicas, tecnológicas y comunicativas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este primer rubro temático destaca el empleo de metodologías cuantitativas. En los estudios, se aprecia el interés por identificar dentro de determinadas variables cuáles son las que caracterizan al profesorado, así fue el caso de los estudios realizados en el continente americano por Baptista et al. (2020); Reynoso et al. (2021); Sánchez y Jiménez (2020); Santos, Villanueva, Rivera y Vega (2020); Vargas, Borja, Burga y Vásquez (2020). En Europa, destacan las investigaciones de Bergdahl y Nouri (2020); Francés-Parra (2021); Kruszewska, Nazaruk y Szewczyk (2020); Shaqiri (2020); Tzovla, Kedraka y Kaltsidis (2020). Del contexto asiático se deriva el estudio diseñado por Alea, Fabrea, Roldan y Farooqi (2020). En Oceanía sobresale el estudio de Russo, Bobis, Downton, Livy y Sullivan (2021).

También se encuentra dentro de esta orientación temática dos estudios con diseño cualitativo, estos profundizan en las percepciones del docente acerca de las prácticas pedagógicas eficaces en la educación a distancia, dichas investigaciones son dirigidas por

Garduño et al. (2020) en América, mientras que en el continente asiático Koçoğlu y Tekdal (2020) son quienes han desarrollado este tipo de investigación.

II. 2.1.2 Valoración de los niveles/ capacidad de agentes escolares en competencias digitales y gestión educativa. Otra de las finalidades que han orientado a los estudios relacionados con la educación remota de emergencia en el nivel escolar primaria, ante las circunstancias de la pandemia, ha sido la valoración de los niveles de competencia de los agentes escolares en el uso de tecnología educativa, manejo de habilidades socioemocionales y en la gestión educativa; por ende, predomina en este tipo de estudios un paradigma cuantitativo.

Se ha identificado la prevalencia de los estudios realizados en Asia, estos con la finalidad de valorar la competencia digital de administradores escolares, maestros, padres de familia y alumnos (Asio & Bayucca, 2021; Marbán, Radwan, Radwan & Radwan, 2021; Öçal, Halmatow & Ata, 2021). En el continente europeo se han valorado las habilidades informáticas del alumnado, así como la competencia de los docentes para el uso de recursos digitales y para el automanejo de habilidades socioemocionales dadas las adaptaciones a un nuevo estilo de enseñanza bajo condiciones de pandemia (Burdina, Krapotkina & Nasyrova, 2019; Portillo, Garay, Tejada & Bilbao, 2020).

Particularmente, en América se halla el interés por valorar la competencia para la gestión escolar (directores-administradores) para favorecer las adaptaciones que ha requerido la educación a distancia y fortalecer el desempeño de los docentes en dicha transición (Meza, Torres y Mamani, 2020; Roja, Martínez y Riffo, 2020).

II. 2.1.3 Madres-padres de familia y educación a distancia. En algunos estudios se ha presentado el interés por recuperar las percepciones y/o experiencias específicamente de las madres y padres de familia (tutores) en los procesos que conlleva la educación remota emergente.

En esta orientación temática sobresalen estudios pertenecientes a Asia y Europa. En Asia se ha investigado de manera cuantitativa acerca de dificultades de los tutores en la enseñanza a sus hijos (Hung & Lee, 2020) y a través de enfoques cualitativos se han recuperado las percepciones de estos agentes escolares acerca de las estrategias implementadas por la escuela y por sí mismos para la gestión del aprendizaje del alumno (Bhamani, Makhdoom, Bharuchi, Ali, Kaleem & Ahmed, 2020; Günbas & Özüküçük, 2020) y también se recuperan las percepciones acerca de los efectos de la educación a distancia en estudiantes superdotados (Türksoy & Karabulut, 2020).

En el caso de Europa, se abordan las percepciones de los tutores para reforzar el vínculo escuela-familia y para identificar áreas de mejora en las redes de apoyo generadas en las familias (Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021; Vicente, Vinader y Puebla, 2020). Particularmente un estudio abarca a participantes de diferentes países; diagnosticando las estrategias de apoyo que brindan tutores a sus hijos para el aprendizaje de las matemáticas durante el confinamiento (Harper, Rosenberg, Comperry, Howell & Womble, 2021).

II. 2.1.4 Necesidades percibidas en el alumnado. Las necesidades del alumnado de primaria durante la educación a distancia, principalmente en el ámbito socioemocional (Fernández y Araiza, 2020) y para la concientización sobre la violencia intrafamiliar y de género en tiempos de pandemia (Orozco y Herrera, 2020) son asuntos recientemente investigados en América. Esta es una cuarta orientación temática que caracteriza a únicamente dos de los estudios que conforman el corpus de investigaciones revisadas. Las necesidades referidas provienen de estudios de tipo investigación-acción.

II. 2.1.5 Estudios holistas de experiencias de diversos actores educativos. Por último, se identificaron estudios que indagaron las experiencias de los diferentes agentes escolares de una comunidad educativa (administradores escolares, docentes y/o alumnos), que recuperan de manera amplia las vivencias y significados atribuidos a éstas por los actores escolares, pues el fin de estos estudios es comprender de manera holista e integral lo que suscita durante la educación emergente. Cinco de estas investigaciones se han concentrado en el continente americano, tres en el contexto asiático y dos estudios documentan las experiencias de agentes educativos en la región europea.

Estos estudios se enfocan en la recuperación de experiencias. Se profundiza en las vivencias para entender integralmente las implicaciones que conlleva el experimentar la situación inédita a partir de lo emitido por los diferentes agentes escolares.

De este tipo de estudios sobresalen cuestiones críticas de la educación primaria en tiempos de pandemia, tales como los retos de la comunidad escolar para afrontar las brechas socioeducativas durante los procesos pedagógicos a distancia, las experiencias en la incorporación de las TIC en comunidades rurales y la atención de los alumnos con situaciones en desventaja (Llerena y Sánchez, 2020; Peterson, Scharber, Thuesen & Bakin,

2020; Popik, 2020; Schuck & Lambert, 2020); se logra además recuperar un amplio panorama de vivencias en procesos como la gerencia escolar y la enseñanza-aprendizaje, esto a partir de los relatos de administrativos, docentes y/o alumnos (Brown, McLennan, Mercieca, Mercieca, Robertson & Valentine, 2021; Gallegos y Tinajero, 2020; Inan, 2020; Miller, 2021; Pramana, Susanti, Ernawati, Darmawan, Miftah, Lestyowati, Werdiningsih & Ramadhani, 2021).

II. 2 2 Desafíos enfatizados en los contextos socioeducativos rurales y urbanos en la educación remota emergente en primarias

En este apartado se integran los desafíos y prácticas positivas encontrados como parte de los hallazgos del corpus de investigaciones categorizadas en el apartado anterior, cabe mencionar que se han enmarcado los desafíos en los entornos socioeducativos a los que hacen referencia las investigaciones.

La educación en tiempos de emergencia ha desencadenado incertidumbres. Prevalece en algunos estudios el interés por destacar los desafíos que en las comunidades escolares se manifiestan ante la transición de la educación presencial a la búsqueda de entornos o medios alternativos para el proceso pedagógico a distancia.

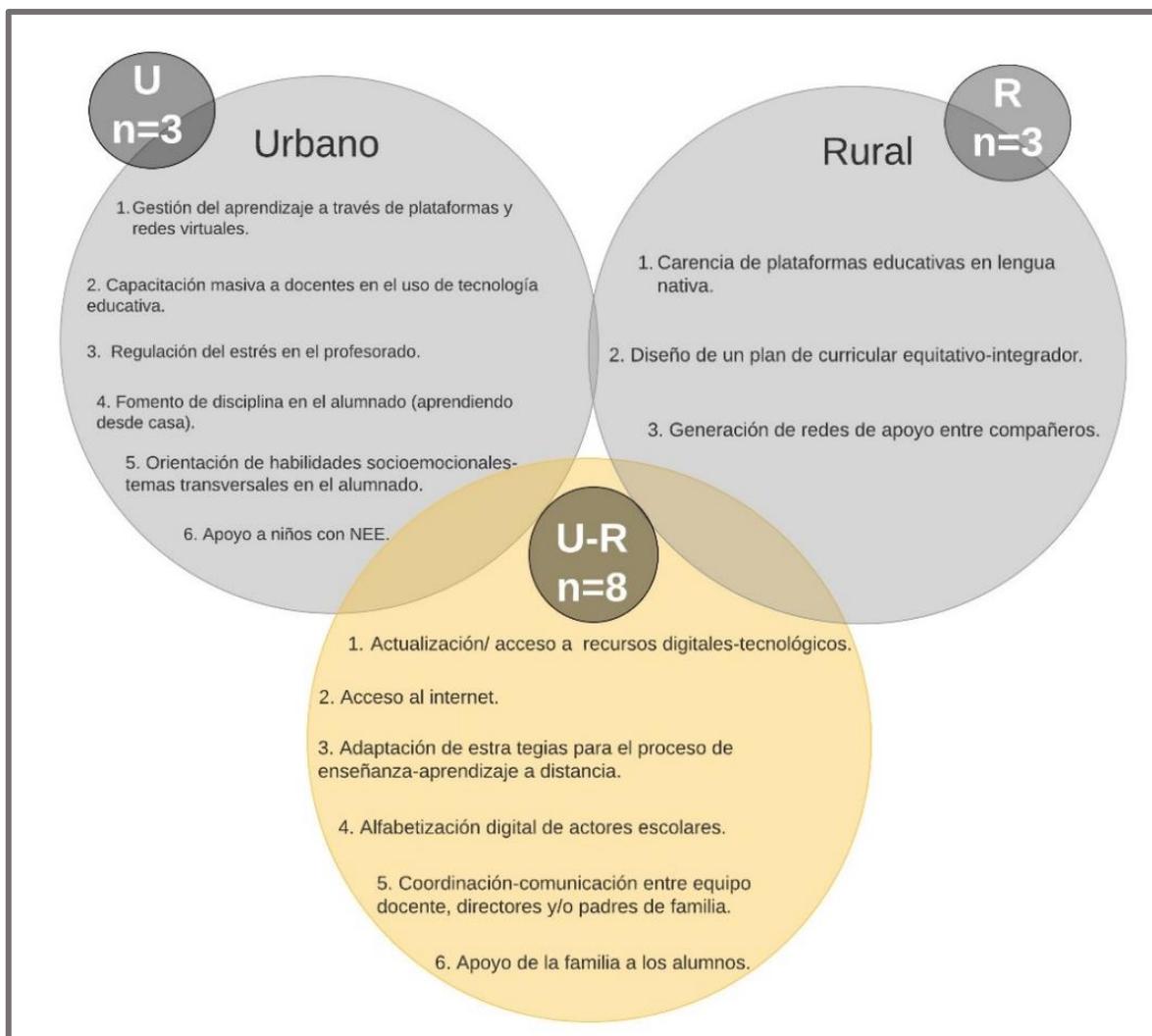
Analizando los contextos socioeducativos en donde se han desarrollado las investigaciones analizadas, se identificaron únicamente tres que se concentran en reportar y analizar la situación de la educación primaria en pandemia puntualizando los desafíos específicos del contexto socioeducativo rural (Llerena y Sánchez, 2020; Peterson et al., 2020; Santos et al., 2020); igual número de estudios que analizan la circunstancia abordando desafíos en el contexto urbano (Baptista et al. 2020; Bhamani, Makhdoom, Bharuchi, Ali, Kaleem & Ahmed, 2020; Garduño et al., 2020); ocho estudios involucran a

ambos contextos y se logra diferenciar los desafíos que llegan a presentar los actores educativos en contexto urbano vs rural (Alea et al., 2020; Harper et al., 2021; Miller, 2021; Orozco y Herrera, 2020; Portillo et al., 2020; Reynoso et al., 2021; Schuck, 2020, Shaqiri, 2020).

Mientras que en 21 investigaciones revisadas y analizadas no se diferencian a los contextos socioeducativos, por lo que los desafíos son generalizados. En cinco de los estudios no se explicitan desafíos, sino se enfocan únicamente en valorar los avances de estrategias didácticas implementadas y la satisfacción del docente en la educación a distancia. En la Figura 1 se presentan los hallazgos derivados de las investigaciones que sí diferencian desafíos según las condiciones socioeducativas del contexto.

Figura 1

Desafíos identificados (similitudes y diferencias)



Nota: Elaboración propia.

II. 2.2.1 Desafíos compartidos en contexto urbano y rural. Considerando el análisis de los estudios representados en la Figura 1, se concluye que entre los desafíos reiterados para ambos contextos se encuentran:

a. Actualización y acceso a recursos digitales-tecnológicos: Las investigaciones reportan que las familias económicamente desfavorecidas de los contextos urbanos y rurales carecen de dispositivos móviles suficientes en casa o suelen ser compartidos entre varios integrantes de la familia; a veces los dispositivos son obsoletos y no son eficientes para el uso de algunas plataformas o aplicaciones educativas. Baptista et al. (2020), Reynoso et al. (2021) y Santos et al. (2020) puntualizan que debido a la pobreza que radica en comunidades rurales es aún más difícil la adquisición de tales recursos.

b. Actualización y acceso a recursos digitales-tecnológicos: En los estudios se evidencia que incluso en contextos urbanos suele ser poco eficiente los servicios de internet, pues ante la pandemia el uso es demandado, lo que ocasiona su saturación y restringido acceso. En las comunidades rurales este servicio es demasiado limitado o carente. De acuerdo con Alea et al. (2020) y Santos et al. (2020) en las comunidades rurales persiste la inestabilidad del internet, lo cual dificulta la incorporación a las plataformas virtuales.

c. Adaptación de estrategias para la educación a distancia: Las investigaciones coinciden al señalar ciertas dificultades que han tenido los docentes para delimitar cuáles contenidos oficiales (del currículo de educación primaria) serán abordados ante circunstancias de educación a distancia, el diseño de espacios de aprendizaje y recursos didácticos interactivos tanto para la instrucción como para evaluación de los aprendizajes esperados (Alea et al., 2020; Baptista et al., 2020; Garduño et al., 2020; Portillo et al., 2020).

d. Alfabetización digital: Las investigaciones de Alea et al. (2020), Baptista et al. (2020), Garduño et al. (2020) y Llerena y Sánchez (2020) evidencian la brecha digital entre docentes de escuelas ubicadas en zonas rurales y docentes de zonas urbanas; esto principalmente debido a la falta de acceso a programas de capacitación tecnológica que suelen ofertarse en tiempos de pandemia a los distritos con mayor acceso a la comunicación digital. Tanto en contextos urbanizados como rurales ha persistido las necesidades de capacitación para el uso pedagógico de recursos digitales-tecnológicos por los agentes escolares (alumnos, docentes, padres de familia, administrativos).

e. Coordinación-comunicación entre agentes escolares: Principalmente en las investigaciones que abordan las percepciones del docente y sus experiencias en la gestión del aprendizaje en colaboración con padres de familia y los administradores escolares se ha reiterado esta dificultad. Llerena y Sánchez (2020) agrega que, debido a la limitada comunicación entre padres de familia y docentes, se desencadenan dificultades para la retroalimentación del proceso pedagógico. Harper et al. (2021) destaca que en la educación emergente los padres de familia demandan a los docentes asesorías individualizadas.

f. Apoyo de padres de familia: Bhamani et al. (2020) afirma lo reiterado en diversas investigaciones acerca del caso de las familias en contextos urbanos, en donde los tutores comúnmente dedican mayor tiempo a responsabilidades laborales, lo cual ocasiona un limitado apoyo escolar brindado a los hijos. Por otro lado, Santos (2020) reitera que esta dificultad persiste en comunidades rurales debido a que el nivel educativo de los padres se llega a caracterizar como limitado, lo que condiciona el tipo de apoyo brindado a los hijos.

II. 2.2.2 Desafíos en contextos urbanos. Se han ubicado los desafíos enmarcados propiamente para el contexto escolar urbano, entre los que sobresalen: Dificultades para el

control de plataformas educativas o redes sociales como medios de aprendizaje, capacitación masiva al profesorado para el uso las TIC, manejo del estrés ante la labor docente (Alea et al., 2020; Bhamani et al., 2020).

El fomento de la disciplina para aprender a través de dispositivos móviles, la regulación de habilidades socioemocionales en el alumnado y la promoción de estrategias educativas para contrarrestar la violencia intrafamiliar (Bhamani et al., 2020; Garduño et al., 2020; Orozco y Herrera, 2020). Así también la atención individualizada a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en cuanto a la provisión de apoyo académico y socioemocional ha sido un desafío identificado en un contexto urbano (Schuck, 2020).

II. 2.2.3 Desafíos en contextos rurales. En estudios relacionados con la percepción de los docentes acerca de su labor, se identificó como principal dificultad la carencia de plataformas virtuales. Shaquiri (2020) destaca además que muchas aplicaciones sugeridas a implementar en educación primaria no están adaptadas a las lenguas nativas de los contextos.

Ahora bien, Miller (2021) destacó el reto de los docentes para el diseño de un plan curricular inclusivo, por lo que éstos han optado por realizar visitas domiciliarias y diseñar materiales didácticos impresos para que el alumnado trabaje desde casa; tal situación ocasiona que los docentes presenten dificultades en la organización de tiempo y cumplimiento con las diversas demandas de su labor, tal como también se manifiesta por Alea et al. (2020) en su investigación. Peterson (2020) por su parte identificó que en estos contextos ha sido compleja la incorporación de actividades culturales-recreativas para

incentivar la socialización entre los alumnos. Por su parte, Santos et al. (2020) destaca la dificultad para conformar redes de intercambio de conocimientos entre alumnos.

II. 2. 2.4 Desafíos sin condicionar el contexto socioeducativo. Adicionalmente a los desafíos ya expuestos, se identificaron otros que han sido generalizados, es decir no fueron específicos de los contextos en donde sobresalen. Entre estos se encuentran: el financiamiento para la creación y distribución de recursos didácticos impresos alternativos para el aprendizaje; la cibernsocialización, el reforzamiento del interés y concentración del alumno en un aprendizaje más autónomo. Además, la organización de tiempos dada la sobrecarga de trabajo y funciones limitadas en algunas aplicaciones educativas (ya que se requiere de un pago o dominio mayor de habilidades tecnológicas) son situaciones reiteradas por los docentes.

II. 2.3 Las experiencias positivas de la educación en tiempos de pandemia

La transición de una educación presencial a la educación a distancia, además de representar un desafío en las comunidades escolares también llega a ser una oportunidad de aprendizaje e innovación para los diferentes actores escolares, principalmente los estudios han destacado aspectos favorables en la labor docente y las relaciones entre escuela-familia y entre los compañeros de clase.

Las estrategias didácticas implementadas ante los retos van reflejando avances significativos, por lo que es posible encontrar investigaciones que indican elementos positivos derivados de la demanda de una educación en emergencia. Así pues, se puede subrayar que se potencializó la creatividad del docente para dar una respuesta inmediata a una crisis de salud que influyó en el sistema escolar; se propició la reflexión y modificación de la práctica docente tradicional, se condujo a la flexibilidad curricular y adaptabilidad de

recursos didácticos (Baptista et al., 2020; Garduño et al., 2020; Miller, 2021). Mientras que en algunos casos se identificó el reforzamiento en la participación de padres de familia, mediante la generación de dinámicas recíprocas entre los alumnos, docentes y la familia (Cano-Hila, 2021; Harper et al., 2021). Es pertinente visibilizar el potencial transformador de los docentes, así como la apertura y disposición al cambio por parte de las madres y padres de familia.

Además, la implementación de tecnologías digitales-educativas como una alternativa de educación a distancia desafió a docentes en cuanto a mejorar sus habilidades para el manejo de las TIC; lo cual es vista como una oportunidad para el desarrollo profesional, según lo concluido por Inan (2021), Kruszewska et al. (2020) y Miller (2021) a través de sus respectivas investigaciones.

Así mismo Miller (2021) y Popyk (2021) coinciden al destacar que el aprendizaje a distancia en algunos escenarios moldeó o reforzó valores y actitudes en los estudiantes respecto de la escuela como un espacio necesario para la socialización, pues a pesar de la distancia, se fueron generando redes de apoyo entre compañeros de clase. En relación con el alumnado, Fernández y Araiza (2020) plantea la necesidad de promover en ellos la automotivación para aprender, expresar sus emociones, identificar momentos emocionales al lado de su familia y afrontar la frustración durante los procesos de aprendizaje desde su hogar.

II. 3. Principales conclusiones

Dentro de las cinco categorías definidas como las principales orientaciones temáticas que caracterizan los estudios afines al tema de investigación, se identificó mayor prevalencia de estudios en dos rubros temáticos, los correspondientes a Diagnósticos de la

percepción de los docentes frente a su labor y Estudios holistas de experiencias de diversos actores educativos. Mientras que en el primer rubro temático predominó el empleo de enfoques cuantitativos, en el segundo se priorizó la comprensión de las vivencias de los participantes y se empleó un paradigma naturalista-cualitativo. En ambas categorías predominan estudios realizados en América.

En cuanto a la Valoración de niveles/ capacidad de competencias digitales y gestión educativa, dada la naturaleza de los estudios por identificar niveles de competencias con base en variables específicas y la generalización de los resultados, destaca el paradigma positivista-cuantitativo. En el continente asiático se encontró la mayor cantidad de este tipo de estudios, en Europa y América también se han realizado estas valoraciones. Particularmente en Europa la prioridad ha sido identificar el nivel de habilidades informáticas (del alumno) y para el manejo de habilidades socioemocionales (en el docente). En América radica un principal interés por valorar la competencia de administrativos en la gestión escolar durante la educación emergente.

Respecto a la categoría nombrada Madres-padres de familia y educación a distancia, se encuentra que tanto el enfoque cualitativo como cuantitativo se han empleado para recurrir a los tutores de los estudiantes con el propósito de diagnosticar dificultades y percepciones en el apoyo al aprendizaje desde casa o para documentar los procesos de redes de apoyo que van favoreciendo entre la escuela y la familia, durante la educación remota de emergencia. Este tipo de estudios se han encontrado en Asia y Europa.

Asimismo, la investigación-acción ha sido una estrategia para atender a la categoría Necesidades percibidas en el alumnado. En América es donde se han concentrado este tipo

de estudios, realizados para favorecer el desarrollo socioemocional del alumnado y la concientización sobre violencia familiar durante la educación a distancia.

A través de los hallazgos reportados en las investigaciones que diferencian los desafíos en las comunidades escolares según su contexto urbano *vs.* rural, se ha identificado que en las zonas suburbanizadas y rurales se magnifican los desafíos derivados de una brecha digital (niveles de alfabetización digital y limitado acceso a internet y recursos tecnológicos) y factores socioeducativos (ubicación geográfica de los centros escolares, condiciones de pobreza y niveles educativos de padres de familia); lo cual llega a ser determinante en el ambiente de aprendizaje a distancia, el tipo de apoyo que brinda la familia para favorecer el aprendizaje del alumno, la capacitación docente para el uso de tecnología educativa y la promoción de redes de apoyo entre compañeros de clase.

En los contextos urbanizados los desafíos específicos derivan principalmente de los limitados u obsoletos recursos tecnológicos en los hogares, la inestabilidad del servicio de internet, coordinación de los padres de familia entre sus demandas laborales y el apoyo a sus hijos. En ambos contextos permea la necesidad de reforzar competencias para adaptar estrategias pedagógicas, consolidar la alfabetización digital y crear canales de comunicación entre los agentes escolares.

Los estudios también han presentado evidencia de los resultados favorables de las prácticas pedagógicas que se han estado implementando en los diversos contextos escolares.

Bond (2020), Popyk (2021) y Semra (2020) coinciden al determinar la necesidad de investigar acerca de las relaciones sociales que se propiciaron entre los alumnos, madres/

padres y docentes con el objetivo de orientar estrategias para reforzar los procesos de comunicación en la educación a distancia y afrontar los desafíos presentados ante las diversas nuevas demandas para cada agente escolar.

Por su parte Schuck y Lambert (2020) manifiestan la necesidad de conocer cómo en el contexto socioeducativo rural y urbano se viven o potencializan dichos desafíos en tiempos de educación y pandemia, sobre todo valorar qué se está haciendo y qué falta por hacer para no excluir a poblaciones vulnerables y favorecer su acceso o la calidad educativa. La presente investigación, al desarrollarse en el contexto de una escuela ubicada en una zona suburbanizada del oriente de Yucatán, podrá contribuir en el vacío de conocimiento que refieren dichos autores.

Capítulo III

Metodología

A continuación, se presenta y justifica el paradigma y enfoque metodológico que se empleó para el desarrollo de la investigación, también se describe el rol de la investigadora y de los participantes, las técnicas de recolección de datos, así como el proceso para el registro, análisis, validez y confiabilidad de los datos; finalmente, se integran las consideraciones éticas para el trabajo de campo y los alcances del proyecto de investigación.

III. 1. Paradigma y enfoque del estudio

La transición de una educación presencial a una educación remota de emergencia es una situación reciente y se presenta de diferente manera en distintas regiones del mundo. Las problemáticas y necesidades que han ido surgiendo en la diversidad de contextos educativos aún no han sido profundizadas (Azorín, Harris y Jones, 2020). Los estudios empíricos cualitativos, a diferencia de estudios de valoración cuantitativa, tienen la virtud de generar conocimiento amplio acerca de las vivencias y la complejidad de ellas. Ontológicamente, los estudios cualitativos, conciben que la realidad es construida y se estudia de manera holista y profunda; epistemológicamente, se considera que el conocimiento se crea a partir de la interacción del investigador con el fenómeno de estudio en su contexto real y existe una influencia entre ambos entes cognoscentes, es decir el investigador y el sujeto investigado, logrando además el análisis inductivo del cual emergen múltiples categorías de información a lo largo del proceso de investigación (Guba & Lincoln, 1994).

La presente investigación se fundamentó en el paradigma naturalista, ya que el interés del estudio radicó en indagar acerca de un acontecimiento, a partir de las realidades, subjetividades y experiencias de sujetos particulares (miembros de una comunidad escolar), concibiendo que un fenómeno social para ser entendido en su complejidad no debe ser reducido a variables; al contrario, se requiere profundizar en las diversas concepciones desde la realidad y contexto cotidiano de quienes la viven (Flick, 2007; Guba & Lincoln, 1994). Por ello, el propósito de la investigación se planteó como sigue: Entender las problemáticas y necesidades que vive la comunidad escolar de una primaria pública durante la pandemia por COVID-19. Este propósito se logró a partir de la recuperación de las experiencias que se han vivido en torno a las situaciones emergentes en la educación primaria en tiempos de pandemia. De modo tal, adentrándose al contexto y experiencias de los sujetos de estudio, se dio respuestas a las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuáles son las problemáticas que se viven en tiempos de pandemia en una escuela primaria pública ubicada en la zona oriente de Yucatán?
- b. ¿Cuáles son las necesidades de la comunidad escolar de una primaria pública ubicada en la zona oriente de Yucatán, durante la educación en tiempos de pandemia?
- c. ¿Cómo las condiciones contextuales magnifican o disminuyen los problemas y necesidades de la comunidad escolar de esta escuela primaria?
- d. ¿Cuáles son los principales aprendizajes fortalecidos en la comunidad escolar, a partir de la vivencia de la educación en tiempos de emergencia?

Dado el planteamiento anterior se optó por un estudio con enfoque fenomenológico-interpretativo porque este busca indagar variadas experiencias, las cuales adquieren

significados en las acciones humanas en su entorno dinámico, múltiple y holista; existe una función dual (ente estudiado-investigador) pues a partir de vivir la experiencia en el sujeto de estudio subyacen percepciones subjetivas que al ser comunicadas (implícita o explícitamente) generan nuevos significados o interpretaciones en quien busca entender una realidad compleja, es decir el investigador (Gil, León y Morales, 2017; Smith, Flowers & Larking, 2009).

Desde este enfoque, la generación de conocimiento implica la puesta en práctica de la habilidad de intuición, un análisis detallado y completo de lo expresado por el emisor (Schleiermacher, 1998, citado en Smith et al., 2009), en relación con esta idea, Smith et al. (2009) y Shinebourne (2011) plantea que el investigador debe conocer con precisión propia y a profundidad el fenómeno, deberá tomar conciencia de toda información recuperada, entender el contexto del fenómeno, generar reflexiones de todo lo que percibe y además presentar su rol para conducir las interpretaciones de sus hallazgos en el estudio.

La investigadora interactuó con múltiples fuentes de información para adentrarse a los significados y la dinámica del fenómeno estudiado, reconociendo que tanto los participantes del estudio, así como quien investiga interpretan a partir de sus subjetividades la realidad vivida o percibida. Para lograr entender con profundidad las experiencias, en esta investigación además de abordar diversidad de fuentes de información (agentes de la comunidad escolar), se empleó dos diferentes técnicas de recolección de datos, a la vez que la investigadora empleó diarios de campo que concentraron todos los hechos y, a partir de los cuales generó sus reflexiones acerca del significado que tienen tanto las acciones como el discurso de los participantes, centrándose en el contenido, el lenguaje, contexto y emociones que se adhieren a la información recolectada.

La diversidad de vivencias manifestadas por miembros de una comunidad escolar (director de primaria, docentes y madres/ padres de familia) permitió comprender en su complejidad y desde la experiencia de los agentes, el proceso que ha conllevado la transición de la situación pandémica y sus implicaciones en la educación formal. Entendiendo de tal forma las problemáticas y necesidades emergentes en la educación primaria en tiempos de pandemia; no obstante, al entender estas problemáticas adicionalmente se encontró información que permitió la recuperación de aprendizajes significativos o experiencias positivas derivadas de cómo enfrentaron la situación.

Cabe mencionar que en esta investigación, primero se delimitó el fenómeno social: el confinamiento debido a la pandemia mundial con repercusión en el campo educativo (generación o adaptación de procesos en la educación formal); posteriormente se ubicó una escuela de nivel educativo primaria que permita explorar y entender a profundidad las experiencias y los significados que su comunidad escolar vive a raíz de la transición de la educación presencial a la educación remota de emergencia ante la pandemia ocasionada por COVID-19, situación que ha ido generando nuevas demandas/necesidades en los diversos agentes (director, profesorado, padres de familia, alumnado) que conforman la comunidad educativa y, por ende, tras las necesidades emergentes, el surgimiento de problemáticas que de alguna manera inciden en la educación que brindan las escuelas primarias, sobre todo de aquellas que se ubican en zonas geográficas en condiciones de desventaja y en las que tienen carencias de tecnología educativa y conectividad; pues son factores que limitan el proceso formativo del alumnado. El caso seleccionado se determinó con base en los siguientes criterios:

- Es una escuela en la que se imparte educación básica primaria, esta escuela reúne las características del tipo de escuelas que es de interés para comprender la problemática planteada, en relación con escuelas ubicadas en contextos socio-económicos vulnerables, en las que la población tiende a presentar diversos desafíos para el acceso a la educación de calidad a causa de las condiciones sociales y económicas.
- La comunidad escolar ha experimentado el fenómeno: transición de educación presencial a la enseñanza remota de emergencia, a causa de las restricciones que ha ocasionado la pandemia por COVID-19.
- El directivo ha permitido el acceso a la institución para indagar acerca de la temática planteada, interactuando con él y con otros agentes de su comunidad escolar (docentes y madres, padres de familia o tutores).

Otras razones por las que se seleccionó la escuela fueron:

- Accesibilidad al campo: El caso se ubica en una región del oriente de Yucatán, misma localidad en donde la investigadora reside y en la cual ha realizado prácticas profesionales durante su formación universitaria, por lo que fue favorable el acceso a la institución para realizar el trabajo de investigación.
- Interés por conocer la situación que aqueja a una escuela primaria de una localidad sub urbana: con base en la experiencia de trabajar en escuelas de este nivel educativo, siendo practicante y suplente de docentes en instituciones de Tizimín, se ha identificado que en la modalidad presencial demanda el protagonismo y trabajo colaborativo del director, docente, tutores (madres, padres o algún familiar del alumnado) para la resolución de diversas tareas administrativas y pedagógicas, por

lo que resulta de interés conocer qué es lo que acontece al restringirse los espacios presenciales en el ámbito educativo.

III. 2. Papel de la investigadora y de los participantes

En este apartado se describen los elementos fundamentales para comprender el rol de los involucrados en la investigación empírica.

III. 2.1 Papel de la investigadora

Desde el paradigma naturalista es necesario que el investigador realice la interpretación del caso y contexto particular del estudio, ya que su visión acerca del mundo, intereses, valores y creencias influyen en la interpretación de la realidad estudiada.

Reconozco que la subjetividad que emana de mi formación y personalidad permiten al lector del estudio entender la óptica bajo la cual se interpretan los hallazgos, mirando a dicha subjetividad como recurso para enriquecer las conclusiones que se derivan a partir del análisis de una realidad compleja. Dada la reflexión anterior, es importante destacar algunos aspectos acerca de la responsable de la investigación.

Soy Licenciada en Educación, egresada de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), fungí como principal encargada de la recolección y análisis de la información, de tal manera reconstruí las aportaciones de los participantes en el estudio, para posteriormente describir lo acontecido en el contexto específico del caso abordado; por tanto, desde mi mirada como investigadora y con base en la formación profesional recibida y experiencias vividas personal y académicamente interpreté toda información encontrada a partir de la interacción con los involucrados en este estudio.

Me he formado personal y académicamente en el mismo municipio en el que nací, es decir en contextos de la comunidad Tizimileña, municipio localizado en el oriente de la

capital Yucateca (Mérida). He estudiado en escuelas públicas del mismo municipio, por lo que he presenciado diversidad de situaciones que tiempo atrás correspondió afrontar a docentes o al mismo alumnado inserto en escuelas que presentaban carencias múltiples en infraestructura, recursos tecnológicos, materiales didácticos y recurso humano para atender al estudiantado; entre éstas situaciones, destaco la deserción escolar o el cambio constante de maestros que atiende a grupos de alumnos, incluso la omisión de contenidos curriculares a falta de TIC en las escuelas. También tengo la fortuna de reconocer logros o avances de contextos escolares que pese a sus diversas condiciones han destacado por su dinamismo en la comunidad Tizimileña, por ejemplo, destacar en concursos de conocimientos, deportivos y culturales regionales, estatales y nacionales.

Dentro de mis áreas de interés como profesional de la educación, destaco las áreas de currículo e instrucción, aunado a ello el interés por comprender la práctica docente y sus interrelaciones con otros agentes educativos; teniendo como convicción la necesidad del trabajo colaborativo que conlleve al éxito de los centros escolares, ante la diversidad de carencias o circunstancias imprevistas. Reconozco que el éxito o fracaso en los contextos escolares no solo se logra con la labor del docente o por las condiciones del alumno, sino también de gestores administrativos y académicos, esto se sustenta a partir de mi involucramiento como participante de Consejos Técnicos Escolares (CTE), en los que ha sido posible constatar que la coordinación entre el colectivo docente y directores no sólo favorece al cumplimiento eficaz de procesos administrativos, sino también es un espacio en el que es factible realizar en colectivo las planeaciones estratégicas acorde con las necesidades pedagógicas del alumnado, para así conducir con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Cabe mencionar que, durante mi formación inicial docente fue constante mi inserción en escuelas primarias y secundarias tanto públicas como privadas para realizar prácticas profesionales, servicio social o prácticas de asignaturas; este involucramiento consistió en el diagnóstico de necesidades, elaboración de paquetes didácticos y planeaciones estratégicas, diseño e implementación de programas educativos e implementación de asignaturas básicas.

Es importante señalar que durante cinco meses me desempeñé como profesora adjunto en la escuela donde realicé la presente investigación, dentro de mi rol se encontraba apoyar a estudiantes en condiciones de rezago escolar o con diagnóstico de NEE, así como la implementación de sesiones de clase al alumnado identificado como “regular”. Durante mi estancia en dicho centro escolar percibí el compromiso y dedicación tanto del director como de docentes, pues se observó en diversas ocasiones la retroalimentación que el director hacía a los docentes y se distinguía cómo éstos procuraban la mejora de su práctica pedagógica, considerando las propuestas del director o las estrategias que se compartían entre los mismos profesores.

Posterior a mis estudios de Licenciatura tuve la oportunidad de laborar como facilitadora de un programa de habilidades digitales en escuelas primarias públicas, telesecundarias, bachillerato y en una fábrica textil de la misma comunidad a la que he referido, incluso en una comisaría de dicho municipio. Así también continué ejerciendo suplencias a docentes en escuelas primarias en las que realicé prácticas durante la universidad. Es por ello que reconozco que he interactuado en contextos de diferentes niveles educativos y he presenciado la carencia de recursos tecnológicos, materiales didácticos, infraestructura y recursos humanos; de igual forma he interactuado con

administradores educativos y empresariales de dichos centros de trabajo, por lo que he presenciado la iniciativa y apoyo que llegan a brindar para la puesta en práctica de planes de acción para el alcance de metas definidas, pese a sus circunstancias desfavorables; por ende, esta experiencia ha preconcebido el perfil diverso que pudiera desempeñar el administrador de una organización y sus colaboradores al brindar un servicio a la comunidad.

Mi interés por realizar esta investigación recayó en la necesidad de entender el microsistema de escuelas primarias, en las que reconozco se les demanda desarrollar conocimientos y habilidades básicas en el alumnado y ello implica un trabajo detallado entre la comunidad escolar para la identificación y atención de problemáticas emergentes en su contexto de actuación; por tanto, los procesos educativos requieren ser comprendidos en su complejidad, entendiendo sobre todo las desigualdades sociales y las relaciones que se presentan entre los directores escolares con los formadores y los beneficiarios del servicio educativo.

Constato que dentro de mi concepción como educadora he derivado principios que procuro en mi actuar: el respeto a la diversidad de alumnado, proactividad, innovación de la enseñanza, aprendizaje vicario como estrategia para mejorar prácticas pedagógicas, trabajo en equipo para potencializar destrezas individuales, motivación como medio para el alcance de metas en común. Mis limitantes como investigadora del tema en cuestión radicaron en la nula experiencia como profesora titular de algún grado escolar en educación básica y tampoco en algún cargo administrativo en el campo educativo, por lo que no tengo práctica amplia en los procesos implicados. En ese sentido acercarme a la escuela primaria por medio de la investigación recreó una experiencia a partir del aprendizaje vicario que a su

vez consolidó información confiable que permite documentar las realidades de escuelas primarias, desde la concepción y rol de los agentes directamente involucrados en el contexto afín.

Finalmente puedo recalcar que previo a esta investigación y durante la misma adquirí competencias para el desarrollo de investigaciones con enfoque en el paradigma naturalista, diseñé e implementé técnicas de recolección y análisis de datos obtenidos mediante diseños cualitativos; reconozco que aún me falta consolidar competencias, pero refrendo mi compromiso por prepararme continuamente para fortalecer conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para el diseño, implementación y difusión de las investigaciones educativas.

Destaco que he tenido la oportunidad de interactuar con diversos agentes escolares (directivos, docentes, alumnos, madres y padres de familia y evaluadores de currículo) con fines académicos y de investigación, por lo que reconozco la importancia de llevar a la práctica principios éticos que constaten una investigación en la que se valora la diversidad de constructos que los participantes lleguen a expresar, respetando de tal manera las manifestaciones de cada actor educativo y entendiendo que las expresiones de cada uno tienen un trasfondo que es importante interpretar y justificar.

Frente al objeto de estudio, me sitúo como observadora no participante, puesto que únicamente fungí como observadora de las interacciones entre los participantes del estudio y con base en la información recolectada me adentré por medio de entrevistas a las experiencias particulares de los participantes, en consideración del rol que desempeñaron. Cabe aclarar que respeté las condiciones que los participantes manifestaron, considerando que ante la situación pandémica las interacciones podrían efectuarse de manera presencial

(reforzando las medidas de prevención del COVID-19) o mediante sesiones virtuales, precisamente para respetar el distanciamiento social, como medida para evitar contagios.

III. 2.2 Participantes

A continuación, se describe la función de los agentes escolares que han participado en esta investigación, entre los que se encuentran: director, docentes y madres de familia. Cabe señalar que los participantes eligieron el nombre ficticio (seudónimo) con el cual se identificarían en este estudio, esto con el objetivo de conservar el anonimato de sus aportaciones.

III. 2.2.1 Director. Desde sus perspectivas y/o significados se retomaron las experiencias que le ha correspondido vivir al ejercer su rol directivo demandado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y reiterado ante las novedosas demandas pedagógicas y administrativas en tiempos de COVID-19. Se trata de un joven profesionalista de 33 años, de nacionalidad mexicana, nacido en la localidad en donde labora actualmente (Tizimín). Egresó de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Escuela Normal Superior “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid Yucatán en 2009. Del año 2013 a 2014 estudió la maestría en español en la Escuela normal Superior de Yucatán “Antonio Betancourt Pérez” y en 2021 se encontraba en proceso de Titulación del Doctorado en Educación, impartida por la Universidad IEXPRO del Estado de Chiapas; el profesor cuenta con 8 años de experiencia como docente y 4 años y 4 meses en el cargo de director (hasta mayo de 2021). Cabe mencionar que el apartado de contexto se detalla información acerca de este participante.

III. 2.2.2 Docentes. Actores educativos con quienes tanto el director como el alumnado y madres, padres o tutores tienen una interacción directa aún en las condiciones de pandemia. Cabe mencionar que la relación docentes-alumnos y docentes-madres, padres o tutores es una problemática percibida, pues en algunos casos persistían dificultades para mantener una comunicación constante. Se observó la interacción entre docentes-directivo durante los CTE, para comprender las situaciones latentes (problemáticas) y los asuntos prioritarios para el colectivo en respuesta a las problemáticas que han emergido en el contexto escolar en tiempos de pandemia.

Además, por medio de entrevistas, desde el discurso de los docentes se amplió información acerca de las experiencias que éstos viven en relación con las problemáticas

que se han presentado en el centro escolar durante el confinamiento, las condiciones contextuales y su incidencia en el incremento o atención de las necesidades y problemáticas, así como el proceso que ha conllevado enfrentar los problemas emergentes en la educación en tiempos de pandemia.

Es preciso recalcar que las observaciones se realizaron en las reuniones de CTE, en las que suelen participar 17 docentes; entre ellos 12 profesores titulares de grupo, la profesora de USAER, profesora de lenguaje, 2 profesores de educación física y profesora de inglés (en la sección de *contexto*, específicamente en el apartado *docentes* se encuentra información detallada del equipo docente referido).

En la Tabla 1. Se presentan las características de los docentes que fueron partícipes en las entrevistas. Se extendió la invitación a los docentes, y quienes accedieron participar de manera voluntaria otorgaron su consentimiento informado. Cabe mencionar que, durante el acceso al campo para conocer el contexto de la primaria se comprendió que cada grado escolar vivencia sus propias problemáticas y retos, de acuerdo con las demandas en cuanto a aprendizajes esperados propios del grado; además se percibió que, en los CTE, los docentes de cada grupo llegaron a compartir con otros colegas de grado u otros grados sus experiencias, dificultades y logros.

Entre los participantes se encuentran cinco mujeres y un hombre, cuyas edades oscilan entre 24 y 42 años. Todos los participantes manifestaron contar con “base” como tipo de contrato con la institución. Únicamente dos participantes cuentan con maestría; sin embargo, como parte de su desarrollo profesional, cuatro de los profesores destacaron haber sido parte de algún curso de actualización. Así también, se identificó que dos de los docentes no reside en Tizimín, se encuentran en localidades cercanas al municipio, en

Valladolid y Panabá respectivamente. Otro rasgo característico del grupo de docentes son los años de experiencia, el docente con menor tiempo frente a grupo, expresó dos años de experiencia; en término intermedio se ubicaron a tres docentes, quienes cuentan entre seis y 10 años de estar al cargo de un grupo escolar; mientras que, entre 19 y 21 años es el tiempo de labor docente de las profesoras que cuentan con mayor experiencia. De igual forma, se identificó que cuatro de las participantes, además de su profesión docente se desempeñan como amas de casa y tienen hijos.

La profesora de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es participante en esta investigación, ella trabaja con estudiantes de diversos grados escolares, principalmente con quienes tienen dificultades de aprendizaje o diagnóstico de NEE, una situación particular que durante la pandemia implicó redoblar esfuerzos en conjunto con la comunidad educativa (profesores, madres, padres o tutores del alumnado y director) para atender situaciones que en la presencialidad implicaban un gran reto (esto desde la aportación de la profesora, a quien se ha abordado durante el acceso al campo para conocer el contexto de la primaria).

Tabla 1*Datos sociodemográficos del profesorado participante en el estudio*

Grado	Grupo	Sexo H/M	Edad	Tipo de contrato	Último grado de estudios	Escuelas en donde se ha formado	Núm. de hijos	Lugar de nacimiento	Lugar de residencia	Últimos cursos de actualización recibida	Otros cargos dentro de la institución	Experiencia docente (años)	Años de labor en la primaria	Otras labores fuera de la institución
3° Emilio	B	H	24	Base	Licenciatura	Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia	0	Valladolid, Yucatán	Valladolid, Yucatán	Neurodidáctica (México). Proyectar la Enseñanza	N/A	2	1	N/A
4° Jazmín	B	M	42	Base	Licenciatura	Juan de Dios Rodríguez Heredia	2	Mérida, Yucatán	Tizimín, Yucatán	N/A	Consejo de participación social	19	14	Ama de casa
5° Laura	B	M	33	Base	Licenciatura	UADY	2	Tizimín, Yucatán	Tizimín, Yucatán	N/A	N/A	6	8 meses	Ama de casa
6° Claudia	A	M	42	Base	Maestría	ICSMAC UNID	2	Tizimín, Yucatán	Tizimín, Yucatán	-Google for Education -Crece con google -Únete -Entre Todos -Webinar -SNTE-CNDH 2020	Ninguno	21	6	Ama de casa Tutora
6° Selene	B	M	31	Base	Licenciatura	Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia	0	Valladolid, Yucatán	Tizimín, Yucatán	Detección y atención de la ansiedad y depresión en niños y adolescentes	Comisión de Acción Social	10	7	Ninguna
Profesora de USAER Imelda	Todos	M	35	Base	Maestría	Escuela de especialización psicopedagógica (Licenciatura) Escuela normal Superior de Yucatán (Maestría) Universidad IEXPRO (doctorado)	1	Tekantó, Yucatán	Panabá, Yucatán	Lengua de señas mexicanas	N/A	10	2	Ama de casa

Nota: Información proporcionada por docentes.

III. 2.2.3 Madres de familia (tutoras). Quienes cambiaron su rol en la transición de la educación presencial a la enseñanza remota de emergencia son las madres de familia; fungieron como educadoras en casa y vivieron nuevas experiencias en su interacción con los docentes y directivo escolar; además fueron los agentes más cercanos a los alumnos, por lo que percibieron sus problemáticas y necesidades de determinada manera e igualmente las enfrentaron desde una perspectiva diferente a la de los docentes. Se entrevistó a 4 tutores (madres de familia), quienes han sido seleccionadas considerando los siguientes criterios:

- Involucramiento activo o inactivo en lo que acontece en el centro escolar en tiempos de pandemia.
- Madres, padres de familia o tutoras que residan en Tizimín o alguna comisaría del mismo municipio.
- Declararon autorización y factibilidad para comunicarse con la investigadora (a distancia o en la presencialidad, siguiendo las medidas de seguridad para evitar la propagación de la pandemia) y para compartir sus experiencias como madres de familia al frente del apoyo a sus hijos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la Tabla 2. Se presentan las características de las cuatro madres de familia que se involucraron en el estudio. Una tutora tiene solamente un hijo en la institución, mientras que tres de las participantes tiene hasta dos hijos y le corresponde estar frente a la atención de las demandas escolares de dos grados diferentes. Dos madres de familia manifestaron dificultades de lenguaje en sus hijos. Otro rasgo es la edad de las participantes, oscilan entre los 28 y 33 años. Es importante mencionar que entre los grados de escolaridad de las participantes se encuentran primaria trunca, secundaria y preparatoria. Una de las participantes reside en Tizimín, mientras que tres ellas son de la comisaria Kikil, perteneciente a Tizimín; cabe aludir que, por la ubicación

geográfica de dicho lugar, persiste la limitada conectividad al internet. Entre las características en común se encuentran: las tres dominan el idioma español, son amas de casa. Una de las participantes aclaró que además de ser ama de casa, temporalmente se desempeña como cultora de belleza.

Tabla 2*Datos acerca de las madres de familia participantes*

Informante	En referencia al estudiante				En referencia a la madre de familia				
	Cantidad de hijos estudiando en la escuela	Grado que cursa (2019-2020)	Edad	Dificultad de aprendizaje o NEE diagnosticada en su hijo (a)	Edad	Último grado de estudio	Idioma que practica	Ocupación	Lugar de residencia
1. Sra. Victoria	1	3°	9	N/A	33	Preparatoria	Español	Ama de casa/ cultora de belleza	Tizimín Yucatán
2. Sra. Adriana	1	3°	9	Lenguaje	28	4° año de primaria	Español	Ama de casa	Kikil, Tizimín, Yucatán
3. Sra. Paloma	2	3° 1° (en el curso 2020-2021)	9 7	Lenguaje	28	Secundaria	Español	Ama de casa	Kikil, Tizimín, Yucatán
4. Sra. Emireth	2	2° 5°	8 11	N/A	30	Secundaria abierta	Español	Ama de casa	Kikil, Tizimín, Yucatán

Nota: Información proporcionada por madres de familia.

III. 3. Descripción de técnicas para la recolección de datos

La observación no participante, las entrevistas semiestructuradas fueron técnicas empleadas para la recolección de información a través de las fuentes que previamente se han descrito, seguidamente se menciona a qué hace referencia cada técnica.

III. 3.1 Observación no participante

Se consideró necesaria la observación de las interacciones que el directivo establecía con los docentes; dado el interés de conocer la dinámica en la comunidad escolar para la comprensión profunda de las experiencias compartidas entre estos dos agentes escolares. En relación con la observación, Bisquerra (2009) coloca el énfasis en la necesidad de esta técnica en la investigación científica, puesto que implica la recogida de datos de manera sistemática y un registro riguroso de lo que se visualiza de manera directa al estar el investigador presente de un contexto particular.

La estrategia de observación fue de tipo observador no participante. Álvarez-Gayou (2003) determina que para ello el investigador acude a los espacios de interacción de los sujetos de estudio, esto con el fin únicamente de observar el fenómeno a profundidad en determinados periodos y posteriormente se profundiza lo observado por medio de entrevistas. Atendiendo a ello, se observaron tres de las reuniones del directivo con los docentes, en los CTE virtuales (característicos en educación primaria, durante la pandemia), mediante el discurso y las acciones desarrolladas en el CTE, la investigadora complementó los datos recolectados en las entrevistas y también algunas situaciones registradas de las observaciones generaron otras cuestiones críticas que fueron retomadas/profundizadas en las entrevistas con el director y docentes participantes. Las observaciones fueron grabadas, tras el consentimiento informado tanto del colectivo docente y como del director.

III. 3.2 Entrevistas semiestructuradas

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por tener algunas preguntas como alternativa para guiar el diálogo con los sujetos, pero se prioriza la flexibilidad de abordar otros contenidos que surjan a medida que el/ los participantes emitan respuesta a la primera pregunta y las consecutivas. Es importante aclarar que en esta investigación se plantearon preguntas iniciales como sugerencia de los aspectos a abordar en las entrevistas tanto con el director como con los docentes y las madres de familia; sin embargo, residió la apertura de generar cuestiones más amplias o particulares y profundizar en el conocimiento y significado de las experiencias de los sujetos de estudio, esto dependiendo de los hallazgos que se obtengan en las preguntas iniciales e incluso en las observaciones de CTE que antecedían a las entrevistas.

Debido a que se realizaron entrevistas tanto al director como a los seis profesores participantes y a las cuatro tutoras (madres de familia), previamente se agendó fecha y hora de entrevista con cada agente participante. Durante la entrevista, la investigadora recordó a los participantes el propósito, anonimato y confidencialidad de lo tratado (solicitando el permiso para la grabación de esta), también se tomaron notas y se generaron cuestiones que emergían a partir del discurso de los participantes, procurando profundizar en las experiencias que se relaten en función de la educación remota de emergencia y sus implicaciones en su comunidad escolar.

Durante la entrevista y al final de la misma se procuró el *feedback* con la intención de retroalimentar el discurso de los participantes con las interpretaciones de la investigadora, de dicho modo se reforzó la valoración y validación de la información. En el

desarrollo de las entrevistas se tomó nota de todas las expresiones de los participantes, la investigadora cuestionó sus propias dudas y generaba nuevas interrogantes para complementar o aclarar la información que los participantes pretendían comunicar; la información fue respaldada en grabación de audio.

III. 4. Procedimiento para la recolección de datos

Para acceder al campo, se envió a la autoridad correspondiente una carta de solicitud de permiso para el trabajo de investigación en el centro escolar; ya autorizado el acceso para el desarrollo del estudio se tuvo una primera entrada al campo para conocer características del contexto y de la comunidad escolar (a partir de observación de un CTE y entrevistas al director y docentes), con base en este primer acercamiento se derivó la temática emergente y por ende las cuestiones abordadas. Posteriormente se ubicaron a miembros participantes (voluntarios) que serían fuentes de información clave y se les presentó un oficio que consta sobre su consentimiento informado (ver Apéndice A), solicitando de esta manera su permiso para grabar las intervenciones y emplear la información que se recolecte (en el trabajo de campo) únicamente para fines académicos y bajo absoluta confidencialidad.

Posteriormente, se diseñaron formatos en los que se integrará la información a recolectar, tales como preguntas semiestructuradas para las entrevistas (ver Apéndice B, C y D) y diarios de observación (ver Apéndice E); seguidamente se gestionó las fechas para realizar las intervenciones (observaciones y respectivas entrevistas).

Se llevó a cabo una serie de observaciones (ver Tabla 3) y entrevistas (ver Tabla 4). Las observaciones se desarrollaron a través de videollamadas mediante la plataforma

virtual Google meet. Se destinó alrededor de 10 horas de observación, de cada sesión se redactó el correspondiente diario de campo.

Tabla 3

Relación de observaciones

Sesión	Fecha	Duración	Producto
Reunión virtual CTE (inicio del tercer trimestre 2020-2021)	07/01/21	4 hrs.	
3° Reunión virtual de CTE intensivo (previo al inicio del ciclo escolar 2021-2022)	24/08/21	2 hrs.	Diarios de campo
4° Reunión virtual de CTE intensivo (previo al inicio del ciclo escolar 2021-2022)	25/08/21	3 hrs. 45 min	

Nota: Elaboración propia.

Las entrevistas al director y a docentes se desarrollaron a través de videollamadas mediante la plataforma virtual Google meet o en su caso a través de llamadas telefónicas (respetando las decisiones de los participantes). En el caso de las madres de familia (Tabla 4), las cuatro optaron por entrevista de manera presencial en sus domicilios.

Tabla 4*Relación de entrevistas semiestructuradas por agente*

Participante	Fecha	Duración	Producto
Mtra. Selene	31/08/21	1 hra., 17 min	Transcripción de entrevistas
Mtra. Claudia	01/09/21	48 min	
Mtra. Imelda	01/09/21	39 min	
Mtra. Jazmín	01/09/21	1 hra., 9 min	
Mtro. Emilio	03/09/21	1 hra., 23 min	
Mtra. Laura	17/09/21	1 hra., 6 min	
Director	05/03/21	3 hras., 5 min	
Director	27/04/21	1 hra., 45 min	
Director	27/09/21	2 hras., 15 min	
Sra. Victoria	28/09/21	59 min	
Sra. Adriana	25/09/21	30 min	
Sra. Paloma	02/10/21	42 min	
Sra. Emireth	02/10/21	2 hras. 30 min	

Nota: Elaboración propia.

Las sesiones de observaciones y entrevistas fueron grabadas bajo el consentimiento de los participantes, en las intervenciones se tomaron notas, posteriormente se transcribió toda información recolectada (grabada). De manera artesanal se identificaron códigos que conformaron categorías y temas críticos emergentes a partir del análisis de toda información recuperada, con apoyo de hojas de cálculo de la herramienta Microsoft Excel se integró bases de datos con la correspondiente codificación y categorización por cada pregunta de investigación y agente. Finalmente, la investigadora derivó sus interpretaciones y reflexiones de las experiencias que expresaron los sujetos de estudio.

En la Tabla 5 se presenta la consistencia entre el tema de investigación, propósito, preguntas de investigación con las fuentes de información, técnicas de recolección de datos a emplear y cuestiones críticas (iniciales) que fueron abordadas en las interacciones con los

participantes. Posteriormente, en la Tabla 6 se desglosan las cuestiones iniciales que condujeron la recolección de información para consolidar el propósito de la investigación.

Tabla 5

Matriz de consistencia entre el tema de investigación, preguntas, fuentes de información y técnicas para la recolección de datos

Tema	Preguntas de investigación	Fuentes de información (agentes a abordar)	Técnicas de recolección de datos	Información que se requiere/ cuestiones de inicio***	Preguntas específicas
Experiencias en la comunidad escolar de una escuela primaria ante las problemáticas y necesidades emergentes en la educación primaria en tiempos de pandemia.	<p>a. ¿Cuáles son las problemáticas que se viven en tiempos de pandemia en una escuela primaria pública ubicada en la zona b. ¿Cuáles son las necesidades de la comunidad escolar de una primaria pública ubicada en la zona oriente de Yucatán, durante la educación en tiempos de pandemia?</p> <p>c. ¿Cómo las condiciones contextuales magnifican o disminuyen los problemas y necesidades de la comunidad escolar de esta primaria?</p>	<p>Director Docentes Madres de familia</p>	<p>-Observaciones de CTE (serán 2 sesiones de 5 horas cada sesión, aprox.).</p> <p>-Entrevista al director*</p> <p>-Entrevista a docentes**</p> <p>-Grupo de enfoque con madres de familia (4 tutoras).</p>	<p>Observaciones: Las situaciones latentes (problemáticas) y estrategias de acción que son compartidas durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE).</p> <p>Entrevista al director: Experiencia en su rol como director de una escuela primaria en tiempos de pandemia, problemáticas y necesidades percibidas en la comunidad escolar, percepción acerca del contexto en la atención de los problemas, acciones para afrontar/ contribuir en la resolución de problemáticas y necesidades emergentes en la escuela.</p> <p>Entrevistas con docentes: Experiencia en su rol como docente en tiempos de pandemia, problemáticas y necesidades percibidas en la comunidad escolar, percepción acerca de las condiciones del contexto en la atención de los problemas, acciones para afrontar/ contribuir en la resolución de problemáticas y necesidades emergentes en la escuela.</p> <p>Grupo de enfoque con madres de familia: Problemáticas y necesidades percibidas en sus hijos durante la educación a distancia, acciones para atender las problemáticas que se presentan ante esta manera de recibir educación (desde casa).</p>	<p>Se formularon a partir de las observaciones y las respuestas de los agentes a las cuestiones de inicio***</p>

Nota:

Problemática macro: Calidad y acceso a la educación ante condiciones que caracterizan el contexto en una escuela primaria en Tizimín, Yucatán durante la pandemia.

Propósito: Entender las problemáticas y necesidades que vive la comunidad escolar de una primaria pública durante la pandemia por COVID-19.

* Aúno no se define el número de entrevistas con el director, dependerá de las preguntas emergentes en las observaciones.

** Participan en el estudio 7 docentes

*** En la Tabla 4 se presenta la relación de cuestiones iniciales que conducen a la recolección de información para dar respuesta a las preguntas críticas de la investigación.

Tabla 6.*Cuestiones iniciales para la recolección de datos por agente*

Información que se requiere	Cuestiones de inicio	Preguntas específicas
a. ¿Cuáles son las problemáticas que se viven en tiempos de pandemia en una escuela primaria pública ubicada en la zona oriente de Yucatán?	<p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se observarán las situaciones latentes (problemáticas) que son compartidas durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) presencial o virtual y cómo se están abordando. • Estrategias implementadas para la atención a las problemáticas y necesidades. (Dialogados, compartidos en CTE) <p>Entrevista al director:</p>	
b. ¿Cuáles son las necesidades de la comunidad escolar de una primaria pública ubicada en la zona oriente de Yucatán, durante la educación en tiempos de pandemia?	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál ha sido su experiencia en su papel como director en tiempos de pandemia? 2. Con base en su experiencia, ¿Cuáles son las problemáticas que surgen en la comunidad educativa frente a la educación emergente ante la pandemia ocasionada por COVID-19? 3. Con base en su experiencia, ¿Cuáles son las necesidades que surgen en la comunidad educativa frente a la educación emergente ante la pandemia ocasionada por COVID-19? 4. ¿Cómo se han resuelto las problemáticas que han persistido durante la educación en pandemia? 5. ¿Cómo se han atendido las necesidades de la comunidad escolar dadas las circunstancias de educación en pandemia? 6. ¿Cuáles han sido las políticas educativas implementadas por su escuela, durante la educación a distancia? 7. ¿Cuáles factores contextuales considera que repercuten en el desempeño de los docentes durante la educación en pandemia? 8. ¿Cómo percibe son las condiciones socioeconómicas de las madres-padres de familia? 9. ¿Cómo las condiciones del contexto repercuten en el incremento de las problemáticas y necesidades que presenta su comunidad escolar? 10. ¿Cómo las condiciones del contexto repercuten en la solución de problemáticas y necesidades que presenta su comunidad escolar? 11. ¿Cuáles son los principales aprendizajes derivados de sus experiencias para el desarrollo de la educación primaria desde casa? 	Éstas se formularon a partir de las observaciones y las respuestas de los agentes a las cuestiones de inicio.
c. ¿Cómo las condiciones contextuales magnifican o disminuyen los problemas de la comunidad escolar de esta escuela primaria?		

Nota: Elaboración propia.

Tabla 6. (continuación)*Cuestiones iniciales para la recolección de datos por agente*

Información que se requiere	Cuestiones de inicio	Preguntas específicas
a. ¿Cuáles son las problemáticas que se viven en tiempos de pandemia en una escuela primaria pública ubicada en la zona oriente de Yucatán?	Entrevistas con docentes: 1. ¿Cuáles han sido sus experiencias durante su labor docente en el ciclo escolar 2020-2021? 2. ¿Cuáles son las problemáticas que surgen en la comunidad escolar dada la educación a distancia debido a la pandemia ocasionada por COVID-19? 3. ¿Cuáles necesidades percibe que han surgido en la comunidad escolar dada la educación a distancia debido a la pandemia ocasionada por COVID-19? 4. ¿Cómo se han resuelto las problemáticas que se vive en la educación a distancia debido a la pandemia? 5. ¿Qué se ha hecho ante las necesidades emergentes en educación a distancia debido a la pandemia? 6. ¿Cuáles son las políticas educativas que considera más han condicionado su labor docente en tiempos de pandemia? 7. ¿Qué otros factores contextuales consideran que repercuten en su desempeño docente durante la educación en pandemia? 8. ¿Cómo percibe son las condiciones socioeconómicas de las madres-padres de familia? 9. A partir de su experiencia, ¿Cómo las condiciones del contexto repercuten en el incremento de problemáticas y necesidades emergentes en la educación primaria en tiempos de pandemia? 10. ¿Cómo las condiciones del contexto repercuten en la solución de necesidades emergentes en la educación primaria en tiempos de pandemia? 11. ¿Cuáles son los principales aprendizajes derivados de sus experiencias para el desarrollo de la educación primaria desde casa?	Éstas se formularon a partir de las observaciones y las respuestas de los agentes a las cuestiones de inicio.
b. ¿Cuáles son las necesidades de la comunidad escolar de una primaria pública ubicada en la zona oriente de Yucatán, durante la educación en tiempos de pandemia?		
c. ¿Cómo las condiciones contextuales magnifican o disminuyen los problemas de la comunidad escolar de esta escuela primaria?		

Nota: Elaboración propia.

Tabla 6 (continuación)*Cuestiones iniciales para la recolección de datos por agente*

Información que se requiere	Cuestiones de inicio	Preguntas específicas
a. ¿Cuáles son las problemáticas que se viven en tiempos de pandemia en una escuela primaria pública ubicada en la zona oriente de Yucatán?	<p>Entrevistas a madres de familia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo han sido sus experiencias al trabajar con sus hijos desde casa? 2. ¿Cómo han sido sus experiencias al trabajar con los profesores de sus hijos durante la educación a distancia? 3. A partir de las experiencias del trabajo con sus hijos, ¿Cuáles han sido las problemáticas (dificultades-retos) que se presentan en la educación a distancia? 4. ¿Cuáles han sido las necesidades de sus hijos durante la educación a distancia? (¿Qué ha hecho falta para que mejore la educación a distancia que se llevado a cabo con sus hijos?) 5. ¿Cómo han resuelto las problemáticas que se han presentado durante la educación en pandemia? 6. ¿Qué acciones han implementado para atender las necesidades que han surgido en la enseñanza-aprendizaje desde casa? 7. ¿Qué medios han utilizado para mantener la comunicación con los docentes de sus hijos? 8. ¿De qué manera ha sido la dinámica-rutina para apoyar a su hijo y supervisar sus tareas? 9. ¿Cuáles factores consideran han sido barreras o limitantes para que su hijo tenga una mejor educación desde casa? 10. ¿Cuáles factores del contexto familiar, social o de la misma escuela ha favorecido a la solución de problemas que se han presentado en la educación en tiempos de pandemia? 11. ¿Cuáles son los principales aprendizajes derivados de sus experiencias para el desarrollo de la educación primaria desde casa? 	Éstas se formularon a partir de las observaciones y las respuestas de los agentes a las cuestiones de inicio.
b. ¿Cuáles son las necesidades de la comunidad escolar de una primaria pública ubicada en la zona oriente de Yucatán, durante la educación en tiempos de pandemia?		
c. ¿Cómo las condiciones contextuales magnifican o disminuyen los problemas de la comunidad escolar de esta escuela primaria?		

Nota: Elaboración propia.

III. 5. Procedimiento de análisis de datos

Es importante destacar que para el análisis de datos recolectados se realizó un proceso artesanal-manual; es decir no se empleó algún software de análisis de datos; aún ante esta limitante se realizó un proceso minucioso y riguroso. Para ello se consideró la propuesta de Quecedo y Castaño (2002): (a) separación de unidades, (b) identificación y clasificación de unidades y (c) agrupamiento. Lo anterior implicó el análisis de los registros de observación, así como de las entrevistas; se identificaron unidades de análisis (segmentos del contenido analizado, según el interés de la investigación), de tal manera se hallaron temas emergentes (mediante códigos-etiquetas), los cuales finalmente se agruparon de acuerdo con grupos de afinidad.

Para realizar el análisis sistemático de las categorías se corroboró el cumplimiento de la propuesta de Mayring (2000), quien reitera cuatro momentos para el análisis de contenidos cualitativos, los cuáles consisten en:

- Determinación de los datos a analizar. Se clarificó qué se abordarían las transcripciones de entrevistas y registros de diarios de campo como las fuentes a analizar, en consideración del propósito de la investigación.
- Análisis paso a paso de la información. Implicó la conformación de unidades de análisis de todo el contenido que se logró recuperar a partir de las interacciones con los sujetos de estudio.
- Conformación de categorías como centro de análisis. Se identificaron los temas emergentes y se conformaron categorías en consideración de temas a fines, consistió en una revisión cuidadosa e interpretación de todos los textos transcritos.

- Aplicación de criterios de fiabilidad y validez. Etapa en la que se realiza la triangulación entre las técnicas y fuentes empleadas para la recolección de datos. Además, se procuró el aporte intersubjetivo entre lo interpretado por el investigador-codificador presentando evidencia de las respuestas de los participantes (viñetas incorporadas en el apartado de resultados).

Coffey y Atkinson (2003), a su vez, emplean el concepto codificación para nombrar al proceso en el que se generan unidades de análisis con base en los datos recolectados y, agregan que entre la labor de codificación e interpretación se debe trascender y analizar cautelosamente para consolidar significados profundos; sin embargo el nivel y profundidad de análisis depende de cuánto detalle se busca abordar en realidades complejas y es de reconocerse que al querer analizar un panorama real y complejo, es probable y aceptable delimitar el tipo de análisis de los datos recolectados.

En este sentido, Mayring (2000) define dos tipos de categorías como pauta para declarar el tipo de análisis a realizar: inductivas y deductivas. Dentro de las primeras se concentra información que emerge al procesar toda información recolectada, finalmente se reducen las categorías en términos del material empírico directamente obtenido en un contexto y con sujetos particulares. En el caso de las categorías deductivas, persiste un control metodológico de categorías preestablecidas en la literatura y la información que las describen se cubren recurriendo a las partes del material de investigación empírica, en donde se logre identificar interpretaciones al respecto de la categoría analizada

En este estudio la codificación se realizó de manera inductiva, pues la investigadora asignó un significado a cada unidad de análisis, los códigos emergentes se agruparon y formaron categorías que daban respuesta a las cuestiones críticas planteadas para el estudio; al llevar a cabo este procedimiento se desarrollaron estrategias de triangulación (de técnicas

y de participantes), con el fin de profundizar en los contenidos de información emergente respecto del tema en cuestión.

El primer paso fue la asignación de etiquetas en los diarios de campo y las transcripciones de entrevistas, se consideraron las preguntas iniciales de investigación. Por lo que, en primera instancia, tanto en las observaciones como en las transcripciones de entrevista semiestructurada se ubicó información que esté orientada a: problemáticas, necesidades y condiciones que magnificaron o disminuyeron los problemas y necesidades recuperados a partir de las experiencias de los diversos agentes abordados. Se asignaron temas (etiquetas) emergentes a partir de lo observado o narrado en el discurso de los participantes y con base en la interpretación que la investigadora realiza en función de ello.

Es de suma relevancia destacar que durante el análisis de las entrevistas se percibió que emergía información relevante que no se había considerado dentro de las preguntas preliminares de investigación; sin embargo, dicha información permitía entender aspectos favorables (las ganancias o aprendizajes) de las experiencias vividas durante la educación en tiempos de pandemia, particularmente en el nivel primaria. Por lo que se empezó a etiquetar los temas alineados a dichos aprendizajes significativos que las experiencias reforzaron en los participantes, se ubicaron como “aprendizajes”, entre las etiquetas que emergen se encuentran: la importancia de la resiliencia, la innovación, ralentización del proceso pedagógico, reflexión sobre la práctica educativa, mejora en la interacción director-familias, el proceso de reaprender en madres de familia, conocimiento de los hijos (as), etc.

En un segundo momento, se realizó la ubicación de temas similares (patrones), fueron resaltados con determinados colores los conjuntos de etiquetas orientados a un mismo significado, para la conformación de categorías. De tal modo se conformaron por pregunta de investigación un sistema de categorías para cada conjunto de agente escolar:

docentes, director, madres de familia. Se concentró en hojas de Cálculo de Microsoft Excel los resultados por agente (categorización y etiquetas correspondientes).

Finalmente, la información se organizó en diagramas de afinidad, tomando como base la técnica *Team Kawakita Jiro* (Hernández, 2010), misma que permitió organizar y consensuar diversas perspectivas para determinar conjuntos de temas afines, de tal manera se comprendió de manera amplia y ordenada un cúmulo de información, respecto del asunto de estudiado.

III. 6. Procedimiento para la revisión de preguntas guía y proceso para la confiabilidad de datos recolectados

Se presentan dos apartados, en los que se describe la manera en cómo se ha llevado a cabo la revisión de preguntas iniciales para la recolección de datos, así como también se describe el proceso a desarrollar para la validez y confiabilidad de los datos recolectados

Las preguntas guía han sido valoradas por miembros del comité evaluador interno de la tesis, quienes cuentan con experiencia en el diseño de los estudios cualitativos en el ámbito educativo. Se ha verificado la amplitud de las cuestiones iniciales que orientarán las entrevistas. Las preguntas se han formulado con el propósito de no generar sesgos o respuestas cerradas, sino la finalidad es recuperar suficiente información que permita comprender todo tipo de experiencias de los sujetos de estudio. Además, se mantiene la apertura para ir generando nuevos cuestionamientos a partir de las respuestas que los sujetos vayan emitiendo.

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas con el director, docentes y madres de familia, así como las observaciones de las interacciones del director con el colectivo

docente; se registraron en transcripciones y reportes de campo correspondientes, en los cuales se redactaron o narraron los detalles percibidos o escuchados por la investigadora.

Para integrar la información obtenida se realizó la triangulación de datos y la triangulación metodológica (Flick, 2007). La primera, debido a que la información obtenida a través de fuentes, tales como el directivo, la comunidad docente y madres de familia se complementó para comprender desde la mirada de diferentes sujetos las experiencias compartidas o particulares durante el ejercicio de sus funciones en la educación a distancia; cada agente escolar ha vivido desde su rol ciertas problemáticas o desafíos y ha ido adquiriendo aprendizajes, a los cuáles se les atribuye significados que pudieran o no coincidir entre los mismos participantes del estudio.

De igual manera se desarrolló la triangulación metodológica, puesto que se integraron y complementaron los datos obtenidos mediante las observaciones y entrevistas; de esta forma se reunió evidencia diversa de las experiencias observadas o escuchadas en interacción con los sujetos de estudio.

Se realizaron observaciones prolongadas en diferentes momentos, esto permitió que la investigadora recolecte mayor evidencia que permita dar sustento a las interpretaciones y, por ende, se procuró la confiabilidad de los datos triangulados con los resultados obtenidos de otras técnicas de recolección de datos.

Para reforzar confiabilidad de los datos recolectados, se procedió a la verificación de transcripciones (de registros de entrevista) por parte de los sujetos participantes, con la finalidad de identificar o valorar la precisión de lo reportado por la investigadora en el

proceso de recolecta de datos, esto fue mediante el *feedback* durante o al término de las entrevistas.

III.7. Consideraciones éticas

Se ha considerado como referente los principios que delimita la Asociación Americana de la Investigación Educativa (AERA, 2011). En el acceso a la institución se interactuó con los sujetos de estudio en un clima de respeto a la dignidad y diversidad de personas; se obtuvo desde el inicio de la investigación los consentimientos informados en los que se reiteró el uso exclusivamente académico-profesional de la información obtenida.

La investigadora priorizó en el transcurso de la investigación la integridad, actuando en los entornos de aprendizaje de manera honesta, justa y respetuosa; con responsabilidad profesional, científica y académica, no exponiendo a los participantes del estudio en situaciones que pudieran ocasionar daños físicos, psicológicos o morales. La investigadora mantuvo compromiso en la formación continua para mejorar progresivamente la fundamentación teórica, metodológica y un desempeño ético durante el desarrollo de este proyecto de investigación. Se promovió el derecho de autor de las fuentes científicas abordadas y se mantuvo en confidencialidad la información recolectada. Para realizar las grabaciones de las observaciones y las entrevistas se solicitó autorización correspondiente y se dio a conocer la utilidad e implicaciones de las estrategias empleadas.

Por último es necesario precisar que en el desarrollo de la investigación se actuó con base en los principios establecidos por Guba y Lincoln (1994), reconociendo que en la investigaciones de carácter cualitativo y en particular, desde el enfoque fenomenológico-interpretativo, las experiencias se comprenden en su complejidad basándose de principios como la confiabilidad y autenticidad de datos; por lo que toda información reportada fue

retroalimentada (entre participantes-investigadora) y complementada durante la ejecución de las técnicas de investigación (entrevistas y observaciones) en diferentes momentos.

III. 8. Alcance del estudio

Esta investigación permitió acercarse a un panorama amplio respecto a la situación que vive tanto el director, como algunos docentes y madres de familia. Es decir, no se concentró únicamente en abordar la experiencia de un agente escolar, por lo que es enriquecedor los hallazgos que se encontraron a partir de las diversas fuentes de información.

Como parte de las preguntas de investigación se ha enfatizado el interés por comprender experiencias respecto a problemáticas y necesidades, los factores contextuales que caracterizan los entornos donde se desenvuelven los participantes y cómo inciden ante una educación en tiempos de pandemia; por lo tanto, se justifica que existe la posibilidad de recuperar cómo las problemáticas y desafíos están siendo afrontadas durante la educación en emergencia.

Esta investigación, además, puede orientar la conformación de estrategias de intervención a promover en los centros escolares, con el fin de apoyar a la comunidad educativa a generar la reflexión sobre el quehacer en la enseñanza.

Capítulo IV.

La escuela verde y su contexto

En este apartado se describe el contexto espacial y temporal (condiciones generales y particulares) que caracterizan a la escuela en donde se desarrolló el trabajo de investigación. Se puntualizan los acontecimientos históricos y aspectos como la misión y visión propios de la escuela, se abordan las políticas educativas (nacionales y locales obtenidos del currículo oficial) que caracterizan al plantel escolar y que determinan su dinámica; se aborda la ubicación, las particularidades de la zona y la connotación que la sociedad tiene acerca de la institución; así también se exponen los rasgos distintivos de los actores de la comunidad escolar. Esta información es de suma utilidad para derivar interpretaciones y relaciones en función de datos oficiales y las experiencias comunicadas por los agentes participantes en la investigación.

Antes de referir las condiciones de la institución, nombrada aquí como “Escuela verde”, es relevante mencionar que el pseudónimo se determinó a partir de lo dicho por el director dado el color que caracteriza a la infraestructura de la escuela; además otorgó una connotación simbólica, al referirse a la metáfora relacionada con el crecimiento de un árbol. El director destacó que la institución está en proceso de maduración, reconociendo que hace falta elementos que están madurando, pero aún se encuentran en la fase de germinación en donde se torna el color “verde”.

La escuela en cuestión es una institución pública primaria de carácter general. En educación básica, la SEP (2019) determina que este tipo comprende cinco ciclos: inicial (de los primeros mil días a 3 años), preescolar (4 a 5 años), tres primeros años de primaria (6 a

8 años), tres años finales de primaria (9 a 11 años) y secundaria (11 a 14 años). De acuerdo con el registro más reciente, se encontró que la SEP reportó en 2019 la cantidad de escuelas, docentes y alumnos por cada tipo de escuela de educación primaria, lo cual se representa en la Tabla 7.

Tabla 7*Estadísticas de escuelas, docentes y alumnos*

Nivel educativo	Tipo de sostenimiento	Tipo de servicio	Escuelas		Docentes		Alumnos	
			Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
Primaria	Público	General	67876	70.0	459 906	80.5	11781335	84
		Indígena	10232	10.6	37 011	6.5	797420	5.7
		Comunitario	9648	10.0	11071	1.9	99486	0.7
	Privado		9164	9.5	63532	11.1	1341963	9.6
	Total		96920	100	571520	100	14020204	100

Nota: SEP, 2019.

Como se puede observar en la Tabla 7, de acuerdo con el tipo de servicio, las escuelas primarias pueden clasificarse como: general, indígena o comunitario. El Panorama Educativo de México (2009) describe a qué se refiere cada tipo; en cuanto a las escuelas nombradas generales, son las generalizadas en el país y se caracterizan porque en las aulas se atienden a un gran número de estudiantes y en cuanto a la organización pedagógica, solamente hay un profesor por cada grado (este es el sistema que caracteriza a la escuela referida como caso). También se consideran dentro de esta clasificación a las escuelas multigrado, en donde un docente atiende simultáneamente a dos o más grados escolares.

En cuanto al servicio indígena, las escuelas son aquellas que consideran particularmente la necesidad de contar con profesores especializados para enseñar tanto el

español como la lengua indígena que dominan los alumnos, es decir, en este tipo de escuelas se considera la diversidad étnica y cultural del país, así como la conservación de las lenguas indígenas. En menor porcentaje, se cuenta en el país con escuelas denominadas comunitarias, y que brindan educación básica en zonas rurales que se encuentran aisladas. El servicio es brindado por jóvenes capacitados como formadores o instructores, pero que no tienen una formación docente; en este caso, tanto la organización escolar como pedagógica es de carácter multigrado.

Es importante destacar que en el 2019, la SEP reitera los principios y orientaciones pedagógicas de lo que se nombra como Nueva Escuela Mexicana (NEM), que exhorta a toda la comunidad escolar (independientemente del tipo de servicio al que se pertenece) reforzar el compromiso para aprender a aprender y mirar a la educación como un medio para mantener una actualización continua, adaptarse a cambios y generar aprendizajes significativos; pues se evidenciaba a través de instrumentos evaluadores aplicados a estudiantes de educación básica que persistía un rezago educativo y por tanto, los directivos y el profesorado en su conjunto deberían promover en los educandos la mejora de conocimientos, el desarrollo de capacidades y habilidades en áreas como comunicación, matemáticas y ciencias. En el caso de los principios y orientaciones pedagógicas, la NEM enmarca la necesidad de fomentar en los educandos identidad mexicana, responsabilidad ciudadana, honestidad, dignidad humana, interculturalidad, cultura de la paz y respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.

De igual manera, se debe puntualizar que el INEE (2019) informó la carencia de materiales curriculares y didácticos específicos para atender los requerimientos que demandan los estudiantes con necesidades educativas especiales. Aunada a esta carencia,

en general los libros de texto gratuito no se proveen a todos los estudiantes; en preescolar y primaria 3 de cada 10 docentes manifestaron que no todos sus estudiantes contaban con todos los libros de texto. Esta misma condición de carencia se destaca en cuanto al acceso a computadoras y al internet, de acuerdo con datos del INEE (2019) 43.1 % de directores expresó la falta de dichos recursos en sus centros escolares.

IV.1. Contexto de la “Escuela verde”

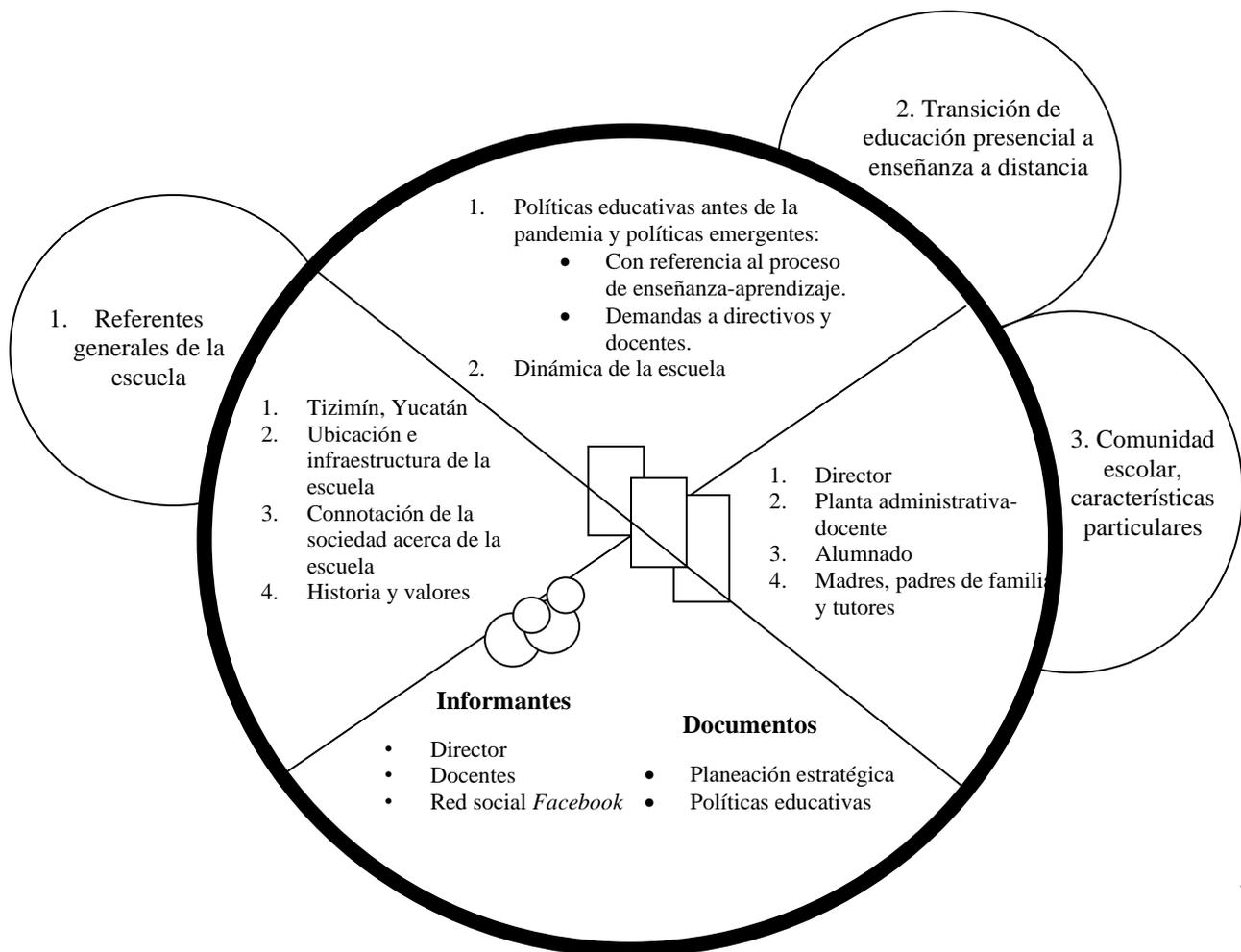
La información presentada en este apartado se ha recuperado por medio de documentos oficiales de la educación primaria, una observación del desarrollo de un CTE, entrevistas de entrada al campo con algunos agentes de la comunidad escolar (directivo y docentes) de la escuela primaria en cuestión, mediante la documentación que el director proporcionó y la revisión de la red social *Facebook*, considerada página oficial de la institución, en donde se comparten evidencias de actividades, anuncios y estrategias didácticas que se promueven en el centro escolar.

Es necesario indicar que al adentrarse al contexto de la escuela en cuestión se identificaron situaciones desafiantes en los agentes escolares, mismas que se presentan a raíz de la transición de educación presencial a enseñanza a distancia; la educación remota de emergencia en este contexto escolar ha implicado (1) adaptación de políticas educativas establecidas previo a la pandemia en conjunción con políticas emergentes durante la pandemia con referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, (2) demandas diversas a los agentes escolares y (3) exacerbación de limitantes para favorecer el proceso formativo, debido a condiciones socioeconómicas que caracteriza a las familias de los alumnos; estos tres factores llevan a la necesidad de profundizar y entender mediante las experiencias de

la comunidad escolar los desafíos en la transición de una nueva dinámica del proceso educativo en tiempos de pandemia. En la Figura 2 se presenta la síntesis de información que permite comprender el contexto de la situación estudiada.

Figura 2

Síntesis de información del contexto de la escuela verde



Nota: Elaboración propia.

IV.1.1 Tizimín Yucatán

La escuela primaria se encuentra ubicada en el oriente del estado de Yucatán, específicamente en la comunidad Tizimileña. En el Plan Municipal de Desarrollo 2018-2021, elaborado por el H. Ayuntamiento, de Tizimín Yucatán (2018) se ha encontrado información vigente y relevante para conocer el contexto de esta zona, así también se retomaron datos referidos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en 2015 y en 2020 para entender el panorama que ha caracterizado al municipio, misma que se ubica a 167 Km de la capital del Estado (Mérida, Yucatán).

En consistencia con el Plan Municipal de Desarrollo (2018) se alude a que Tizimín carece de un diseño como ciudad, pues aún no se visibiliza una estructura urbana, además el crecimiento de servicios y de la población es descoordinado, es decir no existe un avance significativo en el crecimiento de la zona como un lugar metropolitano. Tizimín cuenta con 87 comisarías y propiamente, la cabecera municipal (Tizimín) cuenta con calles pavimentadas y servicios de luz, agua potable, drenaje, recolección de basura; de igual manera, en el municipio se cuenta con un mercado municipal, tiendas departamentales, fábricas de ropa, tiendas de autoservicio, parques, campos, canchas públicas. Los hospitales públicos y privados, bancos, cines, restaurantes; escuelas, estancias infantiles y universidades, públicas y privadas también son otros servicios que caracterizan a la localidad.

Con base en el INEGI (2020), actualmente se estiman entre el municipio y sus comisarías 80 672 habitantes; sin embargo, el registro más reciente acerca de la población económicamente activa data de 2015, año en el que la población activa ascendió a 27 454 y

dentro de esta cifra, 27083 tenía ocupación en alguno de los sectores que se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8

Principales actividades económicas en Tizimín

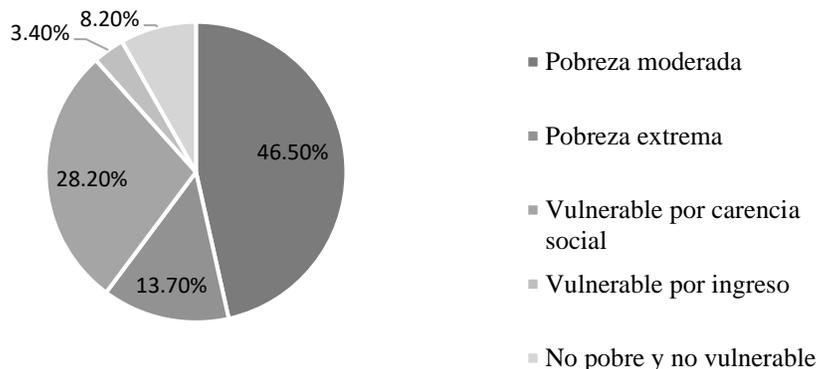
Sector	Porcentaje
Primario (Agricultura, ganadería, caza y pesca)	29.87%
Secundario (Minería, petróleo, industria manufacturera, construcción y electricidad)	16.46%
Terciario (Comercio, turismo y servicios)	53.83%
Otros	0.83%

Nota: Datos reportados en el Plan Municipal de Tizimín (2018).

En cuanto a los índices de pobreza, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2015) 69 781 individuos se encontraban en situación de pobreza, de la cifra total, 32 452 (46.5%) presentan pobreza moderada y 9 565 (13.7 %) una condición de pobreza extrema.

Figura 3

Índice de pobreza en Tizimín



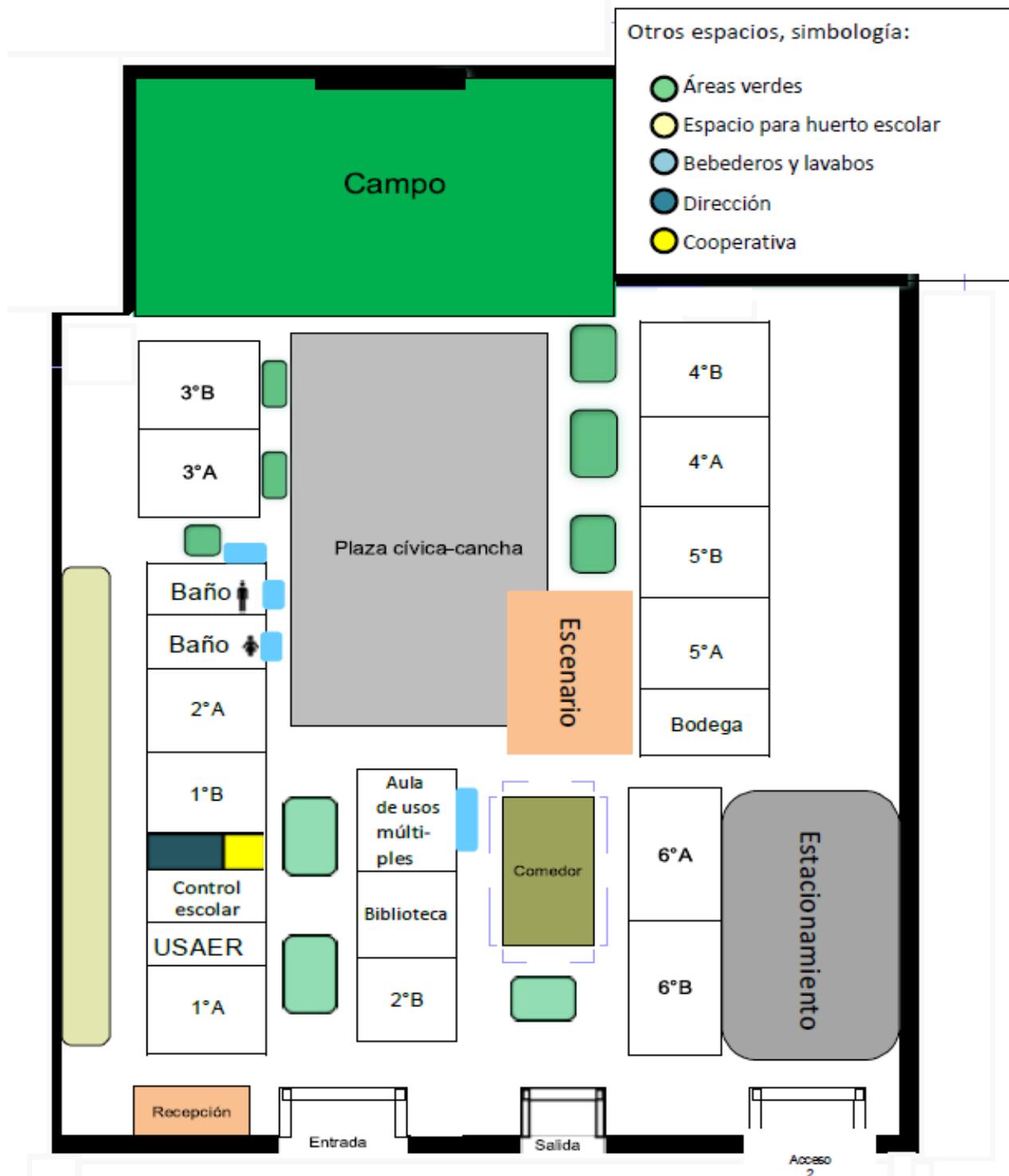
Nota: Datos registrados por el CONEVAL (2015).

IV.1.2 Ubicación e infraestructura particular de la escuela

Se trata de una escuela primaria pública general ubicada en la parte noroeste del municipio de Tizimín, los estudiantes que comúnmente acuden a este centro escolar habitan en domicilios de las colonias 8 calles, Santa María, FOVI, FOVISSTE, Benito Juárez y Vivah. La estructura física de la escuela se compone de una oficina utilizada como dirección, un aula de usos múltiples, una biblioteca, un salón de USAER, 12 aulas, baños de mujeres y hombres, plaza cívica-cancha, campo, estacionamiento, comedor y una cooperativa (ver Figura 4). Debido a las condiciones de pandemia las instalaciones no suelen ser ocupadas.

Figura 4

Croquis de infraestructura de la “Escuela verde”



Nota: Elaboración propia.

IV.1.3 Connotación de la sociedad y de la comunidad escolar acerca de la escuela

Particularmente, el director y los docentes coinciden al señalar que hasta el 2017, algunos docentes, otros directores y la comunidad Tizimileña reconocían que había una opinión desfavorable sobre la escuela primaria, pues se consideraba, que “no se brindaba una buena educación ya que se encuentra en una zona rezagada de la localidad”.

El director reconoce que ha tratado de dar a conocer los avances de la escuela, con el fin de valorar el esfuerzo y compromiso de sus docentes y el progreso del alumnado. Menciona que tanto en la prensa como en la red social *Facebook* se ha reflejado las actividades que se promueven en el centro escolar; así pues, adentrándose a la mencionada red social, es posible notar que la sociedad en general ha manifestado diversos comentarios, ya sea para felicitar el trabajo colaborativo del personal de la escuela, incluso los mismos profesores (recién incorporados o con más años de trabajo en la escuela) han expresado su satisfacción de pertenecer a dicha institución.

IV.1.4 Historia, misión y visión de la escuela

La escuela fue fundada el 18 de octubre de 1955, por lo que hasta la fecha ha estado presente en la comunidad por 66 años. En 2017 (de acuerdo con evidencia obtenida a través de la red social *Facebook*) se celebró el 62 aniversario de la escuela. En esta fecha las autoridades administrativas de la localidad (Tizimín) acudieron a las instalaciones de la institución homenajando, reconociendo y develando una placa conmemorativa de uno de los directores que estuvo al frente de la institución por 30 años (1978-2008), que en 2008 falleció.

Posteriormente de 2008 a 2016, el cargo directivo de la institución estuvo a cargo de otros directores (de manera interrumpida). En 2017 fue que el actual director, referido en este estudio como “Bob”, comienza su cargo administrativo. En la remembranza expresada este día, se enfatiza que el director homenajeado cimentó pilares que son eje de la educación brindada y se procurarían preservar en la filosofía y prácticas de la escuela, además se puntualizó que la escuela inició con cuatro salones y los fines de semana el director homenajeado, junto con sus hijos, procuraban mejorar las instalaciones de la escuela y así se logró una cancha y áreas verdes, al inicio de su administración también gestionó agua potable y una biblioteca para la institución.

El alcalde de Tizimín (correspondiente a la administración 2016-2019,) de igual manera reiteró su apoyo para la gestión de la escuela, destacando que el municipio se compromete por la educación, independientemente de los recursos que la SEP pueda llegar a otorgar.

A través de la misma red social, en 2018, fue posible observar el dinamismo que llegaron a tener tanto docentes como alumnos y padres de familia. En las notas periodísticas publicadas en un diario conocido en la región yucateca empieza a ser constante las publicaciones de lo que se va realizando en esta escuela, se encontraron notas periodísticas que referían viajes realizados hacia la capital yucateca o en comisarías cercanas a la localidad, estos viajes se hicieron con fines académicos y para generar la integración entre el alumnado y docentes de grado. Mediante fotografías publicadas en la mencionada red social, se muestran actividades de mejora en infraestructura (pintura y remodelamiento de las aulas y construcción de rampas), también se evidencian actividades realizadas con padres de familia, tal como: la limpieza, mantenimiento y reforestación de

áreas verdes en la escuela, talleres de convivencia entre madres/padres de familia/tutores y estudiantes y reuniones entre los primeros y el director de la escuela.

En el 2019, también a través de la misma red social, se presentan numerosas actividades desarrolladas con los alumnos, en las que se muestra el protagonismo de los estudiantes, docentes, padres de familia y la participación de éstos frente a las actividades que se realizan fuera de la escuela (es decir promovidas por autoridades municipales), como concursos de declamación, concurso de escolta, exposición de carteles alusivos a temas transversales. Es notorio también el acceso de escuelas universitarias de la localidad, la policía municipal para impartir contenidos a los alumnos y docentes como: prevención de adicciones, seguridad vial, prevención de accidentes, el cuidado de la salud e higiene personal, el uso de tecnologías, acercamiento a problemas ambientales, entre otros. Se percibe también el fomento del cuidado de la salud a través de la activación física, exposición de información para la atención a los problemas cardíacos y cáncer, la alimentación saludable, lavados de manos y la salud bucal.

De igual manera, se muestran en la red social de la escuela evidencias fotográficas de actividades realizadas por el alumnado, por ejemplo en el 2019, alumnos de 6° grado participaron en la proyecto exposición de evidencias (CEPREDEY), en la misma escuela se integran a los alumnos de todos los grados para que sean partícipes en la feria de las matemáticas; también el equipo de USAER ha promovido actividades para concientizar a alumnos y docentes acerca de la diversidad de compañeros en las escuelas, es así que se percibe en dichas fotografías que la profesora de USAER trabaja por salón o de manera integral (con todos los grupos) actividades lúdicas con referencia a la sensibilización acerca del autismo, las discapacidades y la salud socioemocional.

Igualmente, se encuentra evidencia de concursos internos (en la misma escuela) de lectura y comprensión de lectura, concursos de disfraces, desarrollo de actividades lúdicas que docentes emplean como estrategias de enseñanza para múltiples temas de las asignaturas básicas (español, matemáticas y ciencias naturales).

La escuela fue promotora de actividades o fechas cívicas como: desfiles cívicos organizados por instancias municipales; de igual forma, es representativo la conmemoración de acontecimientos históricos, promoviendo de tal manera la ciudadanía y respeto a símbolos patrios e identidad mexicana. Se rescata también la muestra de altares por motivo del “*hanal pixán*”, a la vez que se promocionan valores culturales como la preservación de costumbres y tradiciones; la convivencia entre toda la comunidad escolar se ha ido promoviendo a través de celebración de fechas como el festival de primavera, festivales de fin de año, celebración del día de las madres y el día de la familia y el día del “amor y la amistad”. Cabe mencionar, que el 18 de octubre de 2019, tras celebrar el 64 aniversario de la escuela, se inauguró el domo de la escuela y se dio cuenta de las mejoras de las instalaciones de la escuela, principalmente la incorporación de lavabos móviles en puntos estratégicos de la institución.

Con el paso de los años, la escuela ha reconstruido su misión y visión. La misión de la institución se ha enunciado como sigue “Promover el desarrollo integral a través de las herramientas necesarias que permita en los alumnos el crecimiento personal y académico, siendo partícipes de una convivencia armónica con sus semejantes; manteniendo un equipo docente debidamente capacitado y actualizado”. La visión planteada es “ser una institución educativa que impulse el desarrollo humano en todos los ámbitos de superación; innovando y brindando la mejora continua del aprendizaje en pro de la calidad de la educación”.

IV.1.5 Políticas educativas que han normado los procesos administrativos y pedagógicos del caso, antes y durante tiempos de pandemia

Es importante adentrarse en las demandas planteadas por la SEP con respecto a los fines, normas y actores de la educación primaria. A continuación, se presentan el panorama de la educación primaria, mismo que ha ido caracterizando la dinámica de la escuela primaria antes del cierre de las escuelas y también se aluden a las demandas que empieza a surgir por consecuencia de este suceso.

IV. 1.5.1 Con referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje. En la modalidad presencial, esta escuela primaria se caracterizaba por tener una jornada escolar flexible, un periodo lectivo, correspondía una hora de estudio de cada asignatura y no podía comprender menos de 50 minutos, a excepción de la asignatura Educación socioemocional. En la Tabla 9 se presenta la distribución semanal de periodos lectivos que se acostumbraba a cubrir por asignaturas, de acuerdo con el ciclo que se curse (1°, 2° o 3° ciclo).

Es importante reconocer que en el DOF (2019a), la SEP declara el Acuerdo 20/11/19 el plan y programa de estudios de educación básica, el currículo se orienta a “Aprendizajes clave para la educación integral”.

Tabla 9*Distribución semanal de horas lectivas por grado escolar en primaria*

Espacio curricular		Periodos semanales (horas lectivas)			
		1° ciclo (1° y 2° año)	2° ciclo (3° año)	3°er ciclo (5° y 6° año)	
Formación académica	Lengua materna	8	5	5	
	Inglés	2.5	2.5	2.5	
	Matemáticas	5	5	5	
	Conocimiento del medio/ ciencias naturales	2	2	2	
	Historias, paisajes y convivencia en mi localidad/ Historia		1	1	
	Geografía		1	1	
	Formación cívica y ética		1	1	
Desarrollo personal y social	Artes	1	1	1	
	Educación socioemocional	0.5	0.5	0.5	
	Educación física	1	1	1	
Autonomía curricular	Ampliar la formación académica				
	Ámbitos	Potenciar el desarrollo personal y social	Variable	Variable	Variable
		Nuevos contenidos relevantes			
		Conocimientos regionales			
		Proyectos de impacto social			

Nota: Estructurado con base en el Acuerdo 20/11/19.

Desde el Acuerdo 12/10/17 (DOF, 2017) se reitera el propósito de implementar “Aprendizajes clave para la educación integral”, por tanto, se organizan los programas curriculares de educación básica desde tres componentes: Campos de Formación Académica, Desarrollo Personal y Social y Autonomía Curricular; a través de la implementación de estos componentes y en consideración de estrategias propuestas en el mismo modelo, se concreta el perfil del egresado en la educación obligatoria, misma que

comprende desde la educación básica hasta media superior. En el Acuerdo 12/10/17 se plantea que el estudiante adquirirá aprendizajes clave que contribuyan en su desarrollo integral; además, se puntualizan las habilidades de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, ciencias naturales y sociales, habilidades socioemocionales y digitales y para la convivencia ciudadana. Así pues, se refuerza la necesidad de propiciar las condiciones para asegurar a los estudiantes un mejor desempeño personal, laboral y social.

La evaluación es el proceso empleado para valorar la medida con la que se cumplen los propósitos establecidos en el sistema educativo, pues verifica la efectividad de las estrategias empleadas para la enseñanza y los niveles de alcance de aprendizajes esperados en el alumno; las normativas del Acuerdo 11/03/19, expedido en el DOF (2019b) han preestablecido oficialmente los propósitos y criterios a considerar en los procedimientos sugeridos para evaluar los niveles educativos correspondientes a la educación básica.

Dentro de los criterios establecidos para la aprobación de los grados de primaria, se encuentran: (a) en las asignaturas que conforman el espacio curricular Formación Académica y las áreas de Artes y Educación física las calificaciones se expresarán en números enteros en una escala de 5 a 10, los promedios se conforman con un número entero y un decimal; b) La calificación de 6 a 10 son aprobatorias; (c) en primero y segundo grado de primaria la escala de calificaciones será de 6 a 10; (d) los clubes del componente curricular Ámbitos de la Autonomía Curricular y el área de educación socioemocional se evalúa continuamente y con base en observaciones del docente, quien deberá comunicar la valoración, en forma oral o escrita, a cada estudiante y a las madres, padres de familia o tutores. No se expresa una calificación numérica de estas últimas en las boletas.

Otro elemento significativo se refiere a la acreditación. La SEP (en el Acuerdo 11/03/19) señala que (a) los dos primeros grados de educación primaria se acreditan con el solo hecho de haber cursado el grado correspondiente; (b) para acreditar tercero, cuarto, quinto y sexto grado, los alumnos deberán tener un mínimo de 80% de asistencia en el ciclo escolar y llegar a un promedio final mínimo de 6, entendiendo que deberán lograr la calificación aprobatoria en al menos 6 asignaturas del componente curricular Campos de Formación Académica y las áreas de Artes y Educación Física.

Con el fin de atender las necesidades de formación continua y responder a situaciones problemáticas en la educación primaria, la SEP (2019) concretó recomendaciones como: impulsar la flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando la diversidad de circunstancias de alumnos y docentes; generar estrategias pedagógicas para fomentar una convivencia armónica, por ello se debe favorecer la formación pertinente tanto de docentes como de directivos; los directivos y personal externo del centro escolar deberán colaborar con los docentes en la implementación de estrategias de mejora curricular; deberá priorizarse la incorporación de profesionales (psicólogos o trabajadores sociales) a las escuelas, con el fin de fortalecer el desarrollo de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En 2019 la pandemia cambiaría el rumbo de diversas decisiones y acciones en las esferas que conforman el comportamiento de la sociedad a nivel mundial: políticas, salud, educación, economía, turismo, tecnologías, etc. En medio de las circunstancias que derivan del confinamiento, los actores educativos han acatado políticas educativas expedidas con la finalidad de enmarcar y/o reorientar las finalidades y necesidades a atender en las escuelas.

En el caso del contexto mexicano, Rojon (2020) expresa que para no generar atrasos en el desarrollo educativo mientras se vive la pandemia, la SEP ha optado por la enseñanza a distancia, la cual ha consistido en el funcionamiento de la teleeducación. A través del programa de aprendizaje “Aprende en casa”, se implementan los programas oficiales de educación básica y media superior. La SEP reitera que aunado a estos programas se debe procurar la interacción entre alumno-profesor por medio de estrategias de comunicación y difusión acorde con los medios disponibles y se exhorta a hacer uso de la telecomunicación para fines educativos, incluso aprovechando el internet para acceder a redes sociales, sitios web del gobierno, radio y otras plataformas con la visión de conseguir los propósitos de la enseñanza.

En cuanto a los elementos políticos legales, se reconoce que la dinámica actual de la escuela se establece a partir de Acuerdos que expide el DOF con base en lo expedido por la SEP; el Acuerdo 12/03/20 acerca la suspensión de clases y el Acuerdo 26/12/20 son los que principalmente surgen en 2020 para consolidar las bases que guían el proceso formativo ante la erradicación de clases presenciales; es de relevancia puntualizar que en el segundo acuerdo se establecen tres niveles de comunicación y participación de estudiantes (inexistente, intermitente y sostenida), para determinar medidas de evaluación.

IV. 1.5.2 Demandas a los directivos de la escuela primaria. En México continua vigente el Acuerdo 15/10/17, en el que se destaca que los directivos de educación primaria y secundaria deben contribuir en la creación de rutas de mejora durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE) desarrollados a lo largo del curso escolar, la finalidad es que el directivo además de realizar funciones administrativas, también propicie un trabajo sistemático con sus supervisores y docentes para la mejora de los procesos pedagógicos,

considerando la misión de la institución, diagnósticos de los alumnos y necesidades del profesorado; todo ello para reforzar una calidad educativa y disminuir índices de rezago escolar (DOF, 2017).

Es preciso destacar que, para el contexto mexicano, la SEP (2018b) plantea parámetros e indicadores que regulan las funciones de directores de educación primaria, a partir de cinco dimensiones que conforman su perfil. En la primera dimensión, se destaca la capacidad del director para conocer o diagnosticar la manera en cómo se organiza y funciona la escuela y así orientar hacia una enseñanza de calidad y equidad; en la segunda dimensión, se hace referencia al ejercicio de una gestión escolar eficaz para la continua mejora de los procesos pedagógicos que acontecen en las aulas; en una tercera dimensión, se ha identificado la demanda de un proceso metacognitivo de la práctica profesional del director y proactividad en la gestión de herramientas para su formación continua; en una cuarta dimensión se alude a que el director debe asumir y promover principios legales y éticos, asegurando el derecho de los alumnos a la educación de calidad; finalmente, la quinta dimensión rescata que el director deberá conocer el contexto sociocultural de la escuela que gestiona, además fomentará la colaboración y retribución en la comunidad o entorno social.

Se ha identificado que actualmente, debido a la situación pandémica, la MEJOREDU (2020a) ha establecido cuatro grandes “estaciones” o funciones que corresponde atender a los directivos mexicanos en tiempos de pandemia. Como parte de la primera estación, se explicita que el directivo debe realizar un proceso metacognitivo, valorando sus herramientas profesionales para gestionar el cambio; la segunda se aboca a que el director debe aportar en la gestión para la formación de habilidades

socioemocionales en su equipo de docentes; la tercera concierne a la tarea del director para gestionar nuevos ambientes propicios para el aprendizaje; mientras que la cuarta reitera un liderazgo para el acompañamiento a docentes, alumnos y padres de familia para el diagnóstico de aprendizajes fortalecidos y áreas de mejora. La finalidad de estas cuatro estaciones es que el director, impulse ambientes de bienestar y seguridad entre los integrantes de la comunidad escolar, fortalezca su gestión y liderazgo, y avance en la resignificación de la importancia de la escuela como espacio para un significativo proceso de enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, es relevante mencionar los elementos reiterados como parte del perfil profesional de los directivos; información determinada en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica por la SEP (2020). En primer término, se enuncia la necesidad de contar con directivos que asuman su labor con base en principios filosóficos y legales correspondiente a la educación en el sistema mexicano, se valora sobre todo el conocimiento y habilidad para promover un servicio educativo que contribuya al progreso de la sociedad en miras de la reducción de brechas de desigualdad. El primer principio deriva el segundo dominio que puntualiza la demanda de directores con la capacidad de reconocer la importancia de sus funciones para consolidar de manera colectiva una cultura escolar basada en valores como: la equidad, la interculturalidad y la excelencia.

El tercer dominio coloca el énfasis al perfil de un director que posea habilidades para la organización pertinente de la escuela como un espacio para una formación digna e integral. Un cuarto dominio plantea la corresponsabilidad como principio que el director

deberá ejercer en conjunto con familias, la comunidad y autoridades educativas, con el objetivo de contribuir a los fines de una educación integral.

IV. 1.5.3 Demandas a los docentes de la escuela primaria. La SEP (2018a) decreta un perfil, parámetros e indicadores de las funciones ejercidas por el docente de educación básica. Para el caso de educación primaria se han considerado cinco dimensiones a las que deberá responder el profesorado.

En la primera dimensión se destaca a un docente que conoce a sus alumnos, cómo aprenden y qué deberán aprender; en la segunda dimensión se enuncia el perfil del docente que se organiza y evalúa pertinentemente sus intervenciones pedagógicas; una tercera dimensión hace referencia al continuo desarrollo profesional para propiciar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje; en la cuarta dimensión se expone que el docente deberá asumir responsabilidades legales y éticas propias de su profesión, promoviendo así el bienestar integral del alumno; la quinta dimensión refiere a un docente que participe en conjunto con la comunidad escolar (padres de familia, otros docentes, directivos, instancias externas) tomando en consideración el entorno sociocultural y su contribución al éxito escolar.

Ahora bien, considerando el diagnóstico de la MEJOREDU (2020b) se puntualizan cuatro principios que el docente ha de fortalecer en su interacción con el alumnado, no obstante, se recalca una adaptación paulatina, en donde las experiencias que vive el profesorado se ven influenciadas o condicionadas por diversos factores. Los principios atribuidos al rol docente en la educación en tiempos de pandemia son: una pedagogía incluyente, un proceso pedagógico que refuerce habilidades socioemocionales, el

reforzamiento del vínculo escuela-familia, la innovación y el uso óptimo de las tecnologías, así también la resignificación de la escuela es un proceso metacognitivo que el docente ha de priorizar, visualizando los cambios y adaptaciones necesarias para el regreso a las aulas.

En tanto que, en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, la SEP (2020) demanda criterios como:

1. El quehacer docente con base en principios filosóficos, éticos y legales con el fin de garantizar una educación que favorezca la convivencia armónica entre la comunidad escolar; reconociendo que el diálogo y la promoción de la cultura para la paz son elementos esenciales en el proceso formativo. Aunado a ello, se requiere que los docentes se comprometan en participar en procesos de formación continua para la atención de sus necesidades profesionales, en pro de la puesta en práctica de los avances en ciencia y tecnologías y aprendizaje digital.
2. La inclusión, equidad y excelencia en las escuelas, por lo que se destaca la necesidad de desarrollar la profesión docente de forma pertinente y contextualizada, con base en el respeto de la diversidad de personas y su integración en actividades promovidas tanto en la escuela como en otros ambientes de aprendizaje.
3. Los conocimientos suficientes acerca del currículo vigente en la educación básica, valorando los propósitos educativos, así como los aprendizajes y el tipo de formación integral (cognitivos, lingüísticos, socioemocionales y motrices) deben ser promovidos y evaluados mediante la implementación de estrategias pertinentes.
4. El trabajo colaborativo entre colegas docentes y entre docentes-padres de familia y alianzas con la comunidad en general deben reforzarse como medio para favorecer tanto prácticas pedagógicas como culturales.

Es posible concluir que previo a las condiciones de pandemia se concibe a los docentes como los principales agentes en las aulas, pues guían el aprendizaje y acompañan en el afrontamiento de retos tanto a los alumnos como a sus tutores. En tiempos de pandemia, se presenta una connotación diferente o poco usual en la presencialidad; en medio de estas circunstancias, corresponde a los docentes fortalecer la comunicación con padres y madres de familia pues éstos fungen como parte importante de la labor de enseñanza en casa.

a. ¿Cómo influyen las políticas educativas en la nueva dinámica del centro escolar? En el caso de la escuela primaria referida en este estudio, de acuerdo con lo expresado por el director tanto a docentes como el directivo ejercen sus funciones con base en lo revisado en el Taller horizontes para el aprendizaje; además considerando información aportada por el director se identificó que las normas y acuerdos que mensualmente se trabajan en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y lo establecido en las rutas de mejora también conforman el marco legal de la práctica instruccional de la escuela; mientras que, en cada aula, el profesor titular establece un reglamento para favorecer la convivencia armónica en el grupo.

De acuerdo con la información proporcionada por el director, los docentes deben realizar las planeaciones curriculares que respondan a las demandas de la SEP, pero también nutrir con adaptaciones necesarias para favorecer los diversos estilos de aprendizaje que persisten en los estudiantes, ha implicado la generación de estrategias más dinámicas y la atención de temas que estén prescritos en la programación nacional “Aprende en casa”. Así lo comunicó el director:

“Los maestros siguen laborando como lo hacían pero tienen pues obviamente variantes en el trabajo por ejemplo siguen haciendo sus planeaciones semanalmente, sus revisiones, sus actividades... estamos regidos ahora con el Programa de casa [...] hay maestros que le dicen a sus alumnos ver la programación, maestros que ellos mismos hacen sus estrategias, ellos mismos diseñan sus actividades siempre teniendo en cuenta el aprendizaje esperado [...] pero hay maestros que han tenido que buscar muchos medios para que pues ellos puedan ofrecerles estrategias ahorita muy dinámicas tienen que ser dinámicas muy llamativas que no solo favorezcan un solo tipo de aprendizaje [...]”.

La educación remota de emergencia, por consiguiente, ha generado incremento de funciones pedagógicas y nuevas variantes que pueden influir en el desempeño del rol docente, sobre todo para abordar contenidos considerando los tiempos programados.

IV.1.6 Dinámica escolar propia del caso en circunstancia pandémica

Un acontecimiento que redirecciona la manera en cómo se atiende a la comunidad escolar y todas las instituciones de la región yucateca, se presentó el 1 de abril de 2020, cuando la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY, 2020) emite el Acuerdo número 06/03/20 por el que se define la ampliación del periodo suspensivo de clases, comprendiendo el receso escolar del 27 de marzo al 30 de abril de mismo año y se modifica el Acuerdo 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación básica, escuelas normales, así como las escuelas que brindan servicios en educación media superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, esto a consecuencia de expansión del coronavirus.

Debido a la situación pandémica el ambiente de trabajo escolar ha cambiado, los profesores y el director han adoptado diversos canales o herramientas digitales como medio para mantener la comunicación, entre los que destacan:

1. Teléfono-celular (llamadas, mensajes, grupos de *WhatsApp*).
2. *Facebook* (grupos en donde se comparten avisos y recursos didácticos, así como evidencias de las actividades académicas o extracurriculares).
3. Plataforma de *Google Education*- Google formularios.
4. Aula virtual.
5. Algunas visitas domiciliarias (entrega de cuadernos de trabajo).

A partir de la información proporcionada por los docentes y la visualización de evidencias de trabajo de docentes y alumnos (en la red social de la escuela), se elaboró la Tabla 10. En esta se sintetizan los recursos o alternativas para propiciar el proceso pedagógico, así como también se hace referencia a los horarios que cada docente ha considerado para la atención de sus grupos.

Para abarcar elementos temporales característicos de la dinámica escolar, se destaca que actualmente los horarios que comprende la jornada académica son flexibles, ya que se comprende las dificultades de conectividad de alumnos y la carga de trabajo de docentes. Por lo que se mantiene en apertura la comunicación entre director-docente y docentes-alumnos y viceversa. Sin embargo, en el caso de atención a madres/padres de familia, el director ha establecido un horario para atenderlos (de 7:00 am a 2:00 pm).

Tabla 10*Medios de comunicación de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje*

Grado	Grupo	Estrategias para implementar las clases (plataformas virtuales u otros medios empleados)	Estrategias para recibir las tareas de aprendizaje	Horarios definidos para trabajar con el alumnado
6°	A	WhatsApp Zoom Videollamada grupal	WhatsApp	8 am a 1pm -zoom en las tardes y cuando necesiten.
	B	Uso de WhatsApp, Clases en línea	WhatsApp	8:00 am – 1:00 pm
Profesora de USAER	-	Clases virtuales a los alumnos con NEE Visitas domiciliarias alumnos que no cuentan con celular. Entrega de material impreso	Recepción de tareas (semanal o quincenal) Envío de fotografías o videos	10:00 A.M 10: 30 A.M. 11: 00 A.M
Profesor de Educación física (1)	12	Celular-WhatsApp	Celular WhatsApp	Sin horario específico, se envía tarea el lunes y se entregan los viernes
Profesor de educación física (2)	No se obtuvo respuesta	No se obtuvo respuesta	No se obtuvo respuesta	No se obtuvo respuesta
Profesora de Inglés	No se obtuvo respuesta	No se obtuvo respuesta	No se obtuvo respuesta	No se obtuvo respuesta

Nota: Información proporcionada por los docentes.

Por otro lado, cabe mencionar que desde el inicio del curso 2020-2021 se está trabajando en la delimitación de objetivos, desarrollo e implementación de estrategias de mejora continua. Así también los docentes asisten a las reuniones virtuales preestablecidas para realizar los CTE, se realizan cada fin de mes entre el director y docentes, es una reunión de trabajo para compartir estrategias pedagógicas, retroalimentar y trabajar en rutas de mejora, en la Tabla 11 se evidencia la recién ruta de mejora diseñada.

Tabla 11*Programa escolar de mejora continua*

Acciones del ámbito Aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos				
Acción	Responsables	Recursos	Tiempos	Estrategia/instrumentos de seguimiento y evaluación
Realizar un informe académico de los alumnos en riesgo educativo o en situación vulnerable dirigido a los tutores para orientar el trabajo que se debe realizar para mejorar la situación del alumno.	Directivo y docentes de grupo	Formatos y orientación para el llenado de los alumnos con rezago o en riesgo.	Segundo trimestre de 01/02/2021 al 15/01/2021	Formatos de informes Avance: 100%. Bitácoras y registros
Implementar actividades con el libro de lecturas	Directivo y docentes de grupo	Libros de texto	2 veces al mes (viernes) de 22/01/2021 al 18/06/2021	Registro-Avance: 100%. Control de tareas
Implementación de actividades de razonamiento matemático	Directivo y docentes de grupo	Problemarios	2 veces al mes (viernes) de 29/01/2021 al 25/06/2021	Registro-Avance: 100%. Registro de actividades
Implementar el uso de ficheros	Directivo y docentes de grupo	Ficheros	Implementación de fichas para fortalecer el desarrollo de los aprendizajes esperados de 22/01/2021 al 25/06/2021	Bitácoras-Avance: 100%. Realización de una bitácora

Tabla 11 (continuación)*Programa escolar de mejora continua*

Acciones del ámbito Infraestructura y equipamiento				
Acción	Responsables	Recursos	Tiempos	Estrategia/instrumentos de seguimiento y evaluación
Continuar la gestión ante las instancias educativas y gubernamentales en la adquisición de recursos.	Directivo	Mantenimiento de la estructura de la escuela Aires acondicionados y Tableros de Basquetbol Artículos de limpieza: cloro, gel y detergente.	Cuando se requiera de 18/01/2021 a 25/06/2021	Registro-Avance: 100%. Lista de cotejo
Acciones del ámbito Participación de la comunidad				
Acción	Responsables	Recursos	Tiempos	Estrategia/instrumentos de seguimiento y evaluación
Continuar con el diseño de actividades para involucrar a las madres, padres y tutores a las actividades de aprendizaje	Todos los maestros en colectivo docente	Estrategias digitales	Diseñarlas en las sesiones de clase en modalidad a distancia de 11/01/2021 a 25/06/2021	Bitácora-Avance: 100%. Registro de estrategias utilizadas

Nota: Propuesta elaborada por el centro escolar en 2021.

Como se puede observar en la Tabla 9, el plan de mejora de la escuela abarca tres ámbitos, (1) Aprovechamiento escolar y asistencia de los alumnos, (2) Infraestructura y equipamiento y (3) Participación de la comunidad; para el desarrollo de las estrategias de mejora por área se ha involucrado el trabajo individual y colectivo entre docentes y el director del centro escolar, ello implica que en el proceso pedagógico y administrativo las funciones sean distribuidas con el fin de atender lo diagnosticado con respecto a alumnos que se encuentran en riesgo educativo en habilidades de comprensión lectora, deficiencias en lectura y escritura y cálculo mental, la necesidad de gestionar recursos materiales y de involucras a tutores, madres y padres de familia en la educación formal de sus hijos; este diagnóstico se pretende atender mediante dos objetivos que fundamentan dicho programa de mejora, los cuáles se enuncian en dicho documento, como:

1. Fortalecer la lectura e interpretación de textos, así como el pensamiento lógico-matemático a través de la aplicación de estrategias.
2. Mantener la comunicación, participación y concientización con los tutores y alumnos para rescatar a los que se encuentran en riesgo de deserción y rezago educativo.

IV.1.7 Características de la comunidad “Escuela verde”

Se presentan las características del director, colectivo docente y madres/padres de familia o tutores, así como aspectos recuperados acerca de los alumnos que actualmente forman parte de la comunidad escolar de la escuela en cuestión.

IV. 1.7.1 El director. El director a cargo de la escuela es Maestro en español y en proceso de la obtención al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Como parte de sus antecedentes, en el cargo de dirección, el maestro relata que egresó de Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Escuela Normal Superior “Juan de Dios Rodríguez Heredia” de Valladolid, Yucatán en 2009.

Del año 2013 a 2014, estudió la maestría en español, en la Escuela normal Superior de Yucatán “Antonio Betancourt Pérez”. Y de 2015 a 2017 ejerce la labor docente en una escuela particular de Tizimín Yucatán, en donde impartió la asignatura de español en los tres grados de la sección secundaria y a su vez funge como entrenador de los alumnos en el área de Matemáticas, preparándolos para concursos nacionales e internacionales de la Olimpiadas. En 2017 se le asigna el cargo de director en una escuela primaria, en Calotmul, Yucatán; y en agosto de ese mismo año, tras concluir el ciclo escolar en dicha escuela, se le asigna representar en dirección a la escuela en donde actualmente se encuentra laborando. Actualmente el maestro ya ha concluido sus estudios de Doctor en Educación, en la Universidad IEXPRO del Estado de Chiapas y se encuentra en proceso de titulación.

Cabe mencionar que el docente manifiesta que, como parte del proceso de titulación del Doctorado, ha desarrollado una investigación y ha considerado su centro escolar, pues ha tenido un principal interés por adentrarse en indagar acerca de la participación y procesos de inclusión de las familias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, él destaca que en educación primaria debiera existir corresponsabilidad entre todos los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, familia o tutores del alumno y por supuesto, el estudiante) pues en la primaria es donde se empiezan a consolidar conocimientos y habilidades y cuando el componente “familia” no se involucra en la

formación del alumnado se genera un desequilibrio en dicha corresponsabilidad y por ende en el aprovechamiento del estudiante. Particulariza el caso de estudiantes con necesidad educativa especial y expresa la fortaleza de trabajar en conjunto con otros profesionales de la educación en tiempos de pandemia, para obtener logros significativos.

IV. 1.7.2 El personal docente. Ahora bien, en cuanto al personal docente y otros administrativos que conforman el plantel, el director menciona que se cuenta con una administrativa, la profesora de apoyo de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la profesora de lenguaje, 12 docentes (distribuidos en 2 grupos por los seis grados académicos), de igual manera se cuenta con la maestra itinerante del programa de fortalecimiento a la calidad educativa, una profesora de inglés y dos maestros de educación física. Con referencia al perfil profesional de docentes, 2 de los profesores han estudiado alguna maestría, en su mayoría son egresados de la Licenciatura en Educación Primaria, Intercultural Bilingüe y algunos de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

Cabe mencionar que existe un espacio en donde los docentes y directivos laboran directamente, se trata de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), observando una sesión virtual correspondiente al CTE de principios de año (enero de 2021) se ha identificado que este es un espacio en el que se trabajan cuestiones pedagógicas y requerimientos o formatos de índole administrativo. Este día de observación, los temas que fueron destacados fueron: resultados de aprendizaje obtenidos en el primer periodo de evaluación, con el propósito de identificar a los alumnos que se encuentran en riesgo por no alcanzar los aprendizajes esperados; un segundo asunto tratado fue la consolidación de un plan para reforzar los aprendizajes esperados y finalmente se compartieron estrategias para generar canales de

comunicación con las familias de los alumnos (as) catalogados con una comunicación intermitente (escasa) o sin comunicación. Finalmente se asignó a los docentes rúbricas para que estos autoevalúen sus estrategias pedagógicas.

Para comprender el panorama acerca de características sociodemográficas se presenta la Tabla 12. Es importante señalar que, en su mayoría, los docentes tienen como último grado de estudios el nivel licenciatura (2 UADY, 6 LE Intercultural, 3 LE en Escuelas privadas). Únicamente la profesora de USAER, la docente de inglés y dos docentes de grupo se han formado en algún programa de maestría.

Tabla 12*Datos sociodemográficos del profesorado de la escuela primaria*

Grado	Grupo	Sexo H/M	Edad	Tipo de contrato	Escuelas en donde se ha formado	Número de hijos	Lugar de nacimiento	Lugar de residencia	Últimos cursos de actualización recibida	Otros cargos dentro de la institución	Años de experiencia docente	Años de labor en la escuela	Otras labores fuera de la institución
1°	A	M	32	Base	Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia	1	Mérida, Yucatán	Tizimín, Yucatán	Nueva Escuela Mexicana, Aprendizajes clave, entre otros	-	9	7	Ama de casa
	B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2°	A	M	44	Base	Educación y Patria	3	Mérida, Yucatán	Tizimín, Yucatán	-	Acción social	21	7	Ama de casa
	B	M	34	Base	Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia	3	Tizimín, Yucatán	Tizimín, Yucatán	Método de enseñanza de lectura y escritura SADA Taller de niños con TDAH, Alimentación.	-	10	8	Ama de casa
3°	A	M	42	-	Instituto de Ciencias Sociales A.C.	0	Mérida	Tizimín, Yucatán	Lineamientos de la NEM	-	19	6	-
	B	H	24	Base	Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia	0	Valladolid, Yucatán	Valladolid, Yucatán	Neurodidáctica (México). Proyectar la Enseñanza	-	2	1	-
4°	A	H	38	Base	UNID, UADY-Campus Tizimín	0	Tizimín, Yucatán	Tizimín, Yucatán	Nuevo Modelo Educativo	-	5	3	-
	B	M	42	Base	Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia	2	Mérida, Yucatán	Tizimín	-	Comisionada de actas, integrante del consejo de participación social	19	14	Ama de casa

Tabla 12 (continuación)*Datos sociodemográficos del profesorado de la escuela primaria*

Grado	Grupo	Sexo H/M	Edad	Tipo de contrato	Escuelas en donde se ha formado	Número de hijos	Lugar de nacimiento	Lugar de residencia	Últimos cursos de actualización recibida	Otros cargos dentro de la institución	Años de experiencia docente	Años de labor en la escuela	Otras labores fuera de la institución
5°	A	H	28	Base	Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia	0	Tizimín	Tizimín	Cursos de la SEP	-	7	1	Labores de campo
	B	M	33	Base	UADY	2	Tizimín	Tizimín	-	-	6	8 meses	Ama de casa
6°	A	M	42	Base	Instituto de Ciencias Sociales A.C. UNID	2	Tizimín, Yucatán	Tizimín, Yucatán	-Google for Education -Crece con google -Únete -Entre Todos -Webinar -SNTE -CNDH 2020	-	21	6	Ama de casa-tutora
	B	M	31	Base	Escuela Normal Juan de Dios Rodríguez Heredia	0	Valladolid, Yucatán	Valladolid, Yucatán	Detección y atención de la ansiedad y depresión en niños y adolescentes	Comisión de Acción Social	10	7	Ninguna
Profesora de USAER	Todos	M	35	Base	Escuela de especialización psicopedagógica Escuela normal Superior de Yucatán Universidad IEXPRO	1	Tekantó, Yucatán	Panabá, Yucatán	Lengua de señas mexicanas	-	10	2	Ama de casa
Profesor de educación física	Todos	M	47	Base	Instituto Cultural del Oriente	3	Tizimín, Yucatán	Tizimín, Yucatán	-	-	20	20	Polifuncional de Tizimín (entrenador de fútbol)

Tabla 12 (continuación)*Datos sociodemográficos del profesorado de la escuela primaria*

Grado	Grupo	Sexo H/M	Edad	Tipo de contrato	Escuelas en donde se ha formado	Número de hijos	Lugar de nacimiento	Lugar de residencia	Últimos cursos de actualización recibida	Otros cargos dentro de la institución	Años de experiencia a docente	Años de labor en la escuela	Otras labores fuera de la institución
Profesora de Inglés	Todos	M	42	Base	UADY CHERWELL AND VALLEY COLLEGE UNID	1	Ciudad de México	Tizimín, Yucatán	Taller de pintura SEGEY TKT (Teaching Knowledge) Test YLE PRONY Nacional	-	14	9 meses	Ama de casa Profesora en UADY- UMT Escuela de Inglés Cambridge Tizimín Maestra de Yoga

Nota: (-) Indica que no se obtuvo alguna respuesta.

IV. 1.7.3 El alumnado. Refiriéndose a la matrícula de alumnos inscritos, se ha recuperado que para el ciclo escolar 2020-2021 se inscribieron a 335 estudiantes, hasta la fecha (principios de marzo de 2021) se reportan 9 estudiantes en condición de abandono escolar. En la Tabla 13 se presentan datos correspondientes a características de los grupos.

Tabla 13*Número de estudiantes por grado*

Grado	Grupo	Total de estudiantes	# de niñas	# de niños	Número de casos con NEE u otras dificultades de aprendizaje presentes en el grupo
1°	A	29	14	15	3
	B	-	-	-	-
2°	A	24	11	13	1
	B	25	3	1	Niños en el programa de extra edad con dificultades en lectura y escritura.
3°	A	26	16	10	-
	B	27	14	13	-
4°	A	27	15	12	1
	B	27	19	8	4
5°	A	31	16	15	Motricidad
	B	30	16	14	Comprensión lectora
6°	A	28	14	14	Discapacidad motriz Síndrome de Down Autismo
	B	24	11	13	Discapacidad intelectual leve
Profesora de USAER	-	11	7	4	Problemas de aprendizaje, discapacidad intelectual y discapacidad motriz

Nota: (-) Indica que no se obtuvo alguna respuesta.

El director ha señalado la necesidad e importancia de impulsar habilidades socioemocionales, más aún en las condiciones de la pandemia, reiteró su importancia tanto en los docentes como en el alumnado y exhorta que valora y comparte con todos los

docentes las estrategias que percibe realizan determinados maestros, reconociendo que son significativas para que los alumnos en conjunto con su tutor se motiven a continuar y fortalecer el trabajo colaborativo para aprender desde casa. Al respecto de esta preocupación, el director manifestó lo siguiente:

“[...] ahorita está más presente el aspecto emocional [...] hay alumnos que, sí están en comunicación sostenida pero que por alguna razón familiar, económica, tecnológica es que están teniendo como un tipo de barrera ¿sí? Haz de cuenta que hoy yo puedo [...] escalar un muro de 2 metros ¿sí? estén resulta ser que estén hoy voy a brincarlo, pero el siguiente día no sé... mi familiar falleció de COVID, luego mi tía fallece de COVID o luego se está peleando mi mamá con mi papá porque no tiene dinero, entonces estas situaciones afectan. Estas situaciones económicas afectan emocionalmente a un niño entonces, aunque siempre he podido saltar esa barda de 2 metros, pues tal vez hoy no lo haga porque estoy roto dentro, entonces por esa parte o sea tienes la capacidad, pero estamos hablando de que es un rezago educativo ocasionado por factores externos [...] entonces sí es necesario ahora la cuestión emocional hasta en los maestros”.

En el CTE observado en enero de 2020, se recuperó evidencia del índice de aprendizajes esperados en el alumnado. Se estima que más de la cuarta parte del total de alumnos (92) aún manifiestan deficientes competencias de los aprendizajes concretados para su grado escolar.

En la siguiente tabla se presenta el semáforo de aprendizaje que comprende el segundo trimestre del curso 2020-2021, es decir noviembre 2020-enero 2021.

Tabla 14*Semáforo de aprendizajes esperados*

Grado y grupo	Requieren apoyo	En desarrollo	En Esperado	Total de educandos
1° A	4	9	16	29
1° B	8	6	13	27
2° A	5	7	12	24
2° B	6	15	4	25
3° A	10	7	9	26
3° B	7	10	9	26
4° A	4	7	16	27
4° B	11	8	8	27
5° A	6	12	12	30
5° B	12	2	16	30
6° A	6	10	12	28
6° B	13	3	8	24
Total	92	96	135	323

Nota: Dato compartido en CTE.

IV. 1.7.4 Las madres, padres de familia y otros tutores El director percibe que actualmente algunos padres, madres de familia y otros tutores del alumnado han empezado a tener mayor cercanía con él, a diferencia de cuando la modalidad de la enseñanza era presencial, ahora hay quienes le llaman para resolver dudas o explicar asuntos relacionados con la educación de sus hijos, subraya que antes percibía a los tutores con cierto temor para acercarse a la “figura líder” de la escuela, pues lo han considerado de carácter estricto, serio y siempre está ocupado porque cuenta con diversas responsabilidades.

Docentes y el directivo coincidieron en que se ha percatado del predominio de las madres de familia como tutoras de sus hijos (as), en los mínimos casos es el padre y en otros son los tíos (as) y hermanos (as). Muchas madres de familia, son fuente principal de ingreso económico, por lo que trabajan fuera del hogar, entonces a consecuencia de ello, los alumnos muchas veces no reciben el apoyo constante o pertinente por parte de algún tutor y ello ha implicado que actualmente algunos estudiantes no entreguen las tareas a tiempo o

las realizan sin supervisión en casa; el director compartió también que muchos tutores han perdido empleo durante la pandemia y a consecuencia se ven limitados de recursos económicos e incluso de teléfonos celulares para comunicarse, indicó que hay quienes no tienen computadoras ni internet y dada esta situación los docentes han empleado estrategias como la entrega de cuadernos de trabajo a domicilio.

En palabras del director, como sustento de lo anterior, se ha recuperado lo siguiente:

“Primero preguntado [asimismo] ¿qué ha pasado? y muchas de las situaciones que están pasando los padres de familia son económicas. Cuando estábamos en presencial, tenían un trabajo medio estable, medio pagado, con muchas horas al día trabajando... imagínate que pues ahorita hemos estado en esta contingencia y que muchos meses han tenido en mente conseguir lo más básico, que es alimento [...] entonces qué hago y qué he hecho, pues si es un niño de “X” grado ya habló con el maestro de ese grado, de ese grupo, le solicito un convenio con sus actividades, las he llevado a sus casas [...] tengo varias maestras que sí salen cada semana o cada 15 días a visitar a sus alumnos para ver cómo están [...] con ese tipo de dificultades, que no tienen celular, que no tiene internet, que no tienen crédito y simplemente los padres de familia pues no pueden tener algún tipo de comunicación constante”.

Por su parte, una profesora (sexto grado) expresó que para acercarse a las familias de los alumnos se han buscado diversas alternativas, lo cual ha permitido conocer las condiciones en las que el alumno vive, en palabras de la profesora esta situación la expresa como sigue:

“Tuvimos que buscar diferentes medios, estrategias y todo para mantenernos cercanos a ello [refiriéndose a madres y padres de familia] y de alguna manera pues como es una comunicación cotidiana eh... pues a mí me ha permitido estar como que más eh... más al contacto con la realidad que ellos viven”.

Se percibe que actualmente prevalece el rezago económico y la desestabilidad emocional en las familias como factores que pudieran representar una amenaza para el seguimiento pedagógico, en palabras de una profesora, así se reconoce esta situación:

“una amenaza parte del rezago económico de nuestros niños, he visto situaciones tan complicadas [...] con la que pasan los papás, muchos de ellos se quedaron sin trabajo, [...] viven en un contexto que ha generado en muchos casos desestabilidad emocional”.

En la Tabla 15, se puede identificar que en promedio el involucramiento de padres de familia es moderado (con base en las percepciones de los docentes); en cuanto al nivel académico de tutores o padres de familia, destacan primaria y secundaria. De acuerdo con lo reportado por los docentes, en relación con el nivel de condición socioeconómica de las familias de esta comunidad escolar, prevalece el nivel bajo e intermedio.

Tabla 15

Características sociodemográficas de las familias que integran la comunidad de la “Escuela verde”

Grado	Grupo	Promedio del involucramiento de padres de familia (Opciones: ausente, moderado, alto)	Promedio del nivel académico de tutores o padres de familia (primaria, secundaria, media superior, superior, etc.)	Principales actividades laborales que practican los padres de familia (¿cuáles oficios o profesiones practican?)	Condición socioeconómica percibida de los alumnos (bajo, intermedio, alto)
1°	A	Moderado	Secundaria	Oficios	Bajo
	B	-	-	-	-
2°	A	Moderado	Primaria	Amas de casa, taxistas, albañiles, jornaleros	Intermedio
	B	Moderado	Primaria	Oficios como albañiles, panaderos, servicio doméstico, mecánicos, etc.	Bajo
3°	A	Depende de las situaciones familiares: Moderado.	Del grupo de tutoras solo el 15% tienen una carrera profesional o técnica y el resto de las tutoras solo estudiaron la primaria o se quedaron a medias.	En el 15 % que son profesionistas: maestras y secretarías. Y las tutoras restantes, la mayoría son auxiliares de limpieza en casas o amas de casa.	85%= Bajo 15%= Alto
	B	Moderado	Secundaria	Amas de casa, repartidores, secretarías, docente	Intermedio
4°	A	Moderado	Primaria	Albañiles, amas de casa, jornaleros, empleadas en cocinas económicas.	Bajo
	B	Moderado	Primaria	Albañil, empleados en tiendas, vendedores de comida, policías, etc.	Intermedio
5°	A	Moderado	Sin información	Sin información	Intermedio
	B	Alto	Secundaria	Albañilería, empleados de la fábrica, en el campo	Intermedio
6°	A	Alto	Secundaria	Comercio	Intermedio
	B	Alto	Primaria	Empleados, ama de casa	Bajo
Profesora de USAER	-	Moderado	Primaria	Maestra, agricultor, velador, limpieza, cocina económica, apicultor, campesino	Bajo

Nota: Información aportada por docentes.

(-) Indica que no se obtuvo alguna respuesta.

Con base en el análisis de los datos hallados al estudiar el contexto de la escuela primaria, se puede identificar la prevalencia de políticas que surgen como consecuencia de la pandemia por COVID-19, mismas que van modificando las dinámicas tradicionales del centro escolar; lo cual se ve reflejado en una mayor demanda laboral a los docentes, variaciones en los tiempos para atender al alumno, implementación de alternativas diversas para propiciar el proceso pedagógico a distancia, se destaca también necesidades socioemocionales en el alumnado y docentes, además se percibe al factor socioeconómico como un aspecto que de acuerdo con el directivo y docentes llega a ser detonante en el seguimiento de la formación del alumnado.

Ante la diversidad de factores que están presentes en este contexto y que de alguna manera condicionan la labor del administrador escolar, el profesorado y los roles de las madres/padres de familia o tutores resulta de interés profundizar en las experiencias de dichos actores escolares al ser entes esenciales para guiar y favorecer la educación aún en condiciones de pandemia y las mismas limitantes de su contexto.

Capítulo V

Resultados

Problemáticas que se viven en tiempos de pandemia en la Escuela verde

En este capítulo se presentan los hallazgos en función de la primera pregunta que orientó a la presente investigación. Aquí se entiende al término problemática como lo define Aguirre (2012), menciona que es la situación contrastada entre lo ideal y la realidad. La situación problemática se presenta cuando en la realidad permean dificultades, incertidumbres u obstáculos en un contexto específico y por lo tanto no se concreta lo idealmente esperado.

En este capítulo se presentan las problemáticas analizadas a partir de las experiencias de los agentes escolares que forman parte del estudio; primeramente, se presentan los hallazgos obtenidos al interactuar con los docentes, seguidamente se concentran las problemáticas referidas por el director escolar y por último se presenta lo hallado al abordar las experiencias de las madres de familia.

A manera de síntesis también se presentará un concentrado que permitirá reflexionar en torno a las semejanzas o particularidades de lo referido por dichos agentes hacia esta primera cuestión.

V.1 Problemáticas a partir de las vivencias del colectivo docente

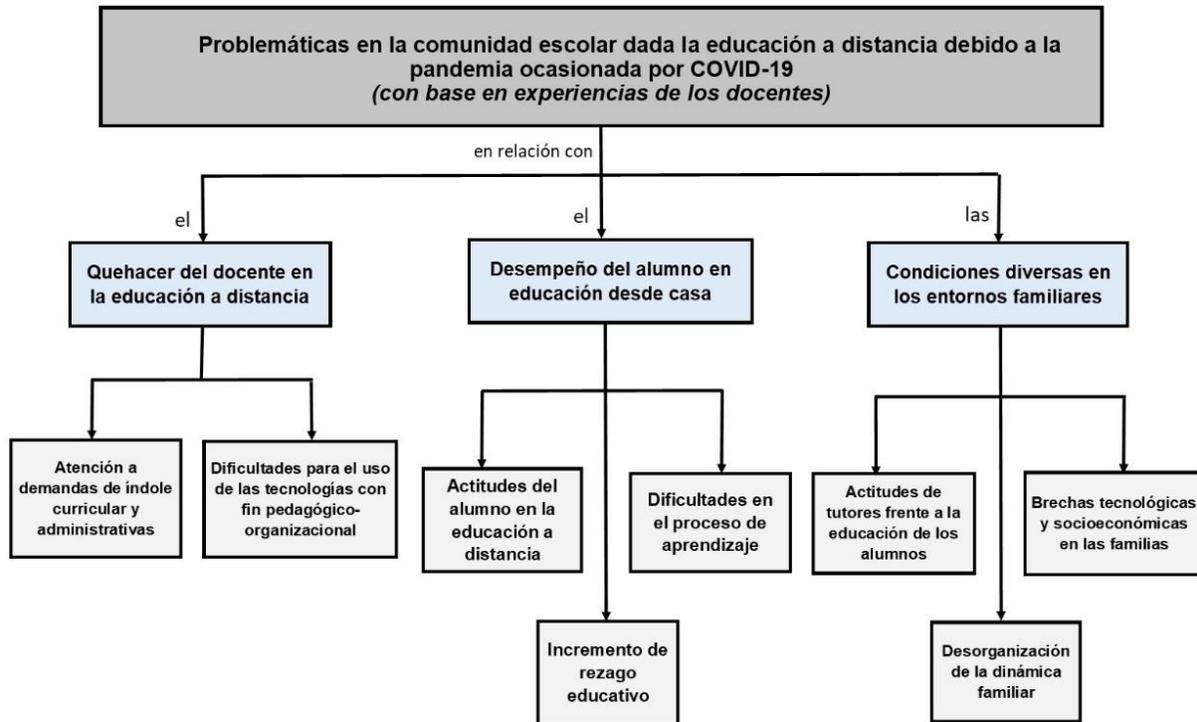
Tras la recuperación de experiencias del colegiado se ha identificado tres conjuntos de problemáticas, en relación con:

- a. El quehacer del docente en la educación a distancia: hace referencia a las problemáticas propias de los docentes al desempeñar funciones para el desarrollo curricular y otras de índole administrativa. Se puntualizan también las principales dificultades en función de su experiencia en el uso de las tecnologías durante su labor en tiempos de pandemia.
- b. El desempeño del alumno en educación desde casa: compete a problemáticas que los docentes remiten sobre lo que han observado en los alumnos (actitudes y desempeño escolar).
- c. Condiciones diversas en los entornos familiares: se presentan las dificultades en las familias debido a la diversidad que las caracteriza, tales como las actitudes de los tutores, organización familiar o condiciones socioeconómicas.

En la Figura 5 se puede observar la representación de categorías y subcategorías a desglosar en los siguientes apartados.

Figura 5

Problemáticas emergentes a partir de las experiencias del colectivo docente



Nota: Elaboración propia.

V.1.1 El quehacer del docente en la educación a distancia

Los dos subtemas principales que emergen en esta categoría son: atención a demandas de índole curricular y administrativas; y, dificultades del docente para el uso de aplicaciones tecnológicas con fin pedagógico-organizacional.

Atención a demandas de índole curricular y administrativas. Con referencia a la primera categoría, correspondiente a problemáticas propias del quehacer docente en la nueva modalidad, se halló la preocupación del profesorado frente a la persistente rigidez para el cumplimiento de contenidos establecidos en el currículo formal (programación “Aprende en casa”). Fue compartido el sentir respecto al estrés y frustración que causaba la demanda por avanzar al ritmo de un currículo nacional mediada por la teleeducación, en ocasiones se realizaron planeaciones repetidas que podían ser integradas en una misma planeación o valorarse en una sola actividad de aprendizaje. En correspondencia a esta situación los participantes se expresaron así:

“[...] en esta ocasión el director nos dijo que teníamos que basarnos mucho [...] en los contenidos que se trabajaban en ‘Aprende en casa’ [...] a veces había temas, por ejemplo, de ciencias naturales que se repetían hasta un mes, el mismo tema y ya no buscábamos qué poner y yo le decía a la otra maestra pues vamos a pasar al siguiente contenido como 2 o 3 veces lo hicimos y pues si nos llamaron la atención [...] entonces tuvimos que regresar, o sea como que es atrasarnos” (Mtra. Selene, entrevista, 31/08/21).

Lo anterior da cuenta de que al avanzar con base en la programación transmitida por la televisión abierta no había una flexibilidad para delimitar los contenidos a abordar con los grupos y además en algunas ocasiones no se dedicó el tiempo necesario a los contenidos para el reforzamiento de aprendizajes esperados, otras veces se dedicaba más tiempo de lo necesario a algunos contenidos; por tanto no se lograba abordar temas que los docentes consideraban fundamentales, se presentan otras evidencias en donde los docentes reiteran esta situación:

“[...] entonces eso para mí sí fue muy frustrante; porque pues yo tenía que esperar qué seguía [en la programación de ‘Aprende en casa’], porque a veces eran contenidos que ya los había yo visto o que no se consideraba relevante y yo quería hacer otra cosa y ¡no se podía, no se podía! [...]” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/09/21).

Con base en lo expresado por las profesoras se percibe que la programación de “Aprende en casa” no había considerado contenidos curriculares, señalados por los profesores como fundamentales, sobre todo había descontextualización en la explicación de los temas. Las docentes debían invertir tiempo para equiparar lo enseñado en la televisión abierta con otras estrategias para facilitar la comprensión de contenidos o complementar lo visto en la televisión. Además, ante el requerimiento de cumplir con el estudio repetitivo de contenidos, se halló que los docentes también han experimentado la dificultad para variar estrategias de enseñanza y gestión del tiempo para atender otras necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

“ [...] el tiempito que le estamos dedicando a cada uno ya es menos, en cambio pues en las aulas pues ahí tenemos más el tiempo, utilizamos varios recursos, ponemos el ejemplo en la pizarra, ponemos la imagen, utilizamos los videos, que les ponemos pues estén otras cositas, los ejemplos en las hojitas, que les damos las copias, que les damos variedad porque así podemos abarcar los aprendizajes de los diferentes tipos de alumnos que hay en el aula, en cambio ahorita pues si nos da un poquito más de dificultad, de reducir un poquito enfocarnos a lo principal pues igual por la situación que viven los papitos... tienen que trabajar” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/01/21).

Tener que reinventar estrategias para compensar las deficiencias de la programación de “Aprende en casa” generó cansancio además de estrés y frustración. Se percibe que la modalidad emergente de enseñanza demandó una atención individualizada y por tanto el reto también era destinar tiempo para cada alumno y crear estrategias particulares para enseñarles, pues no todos los alumnos se encontraban de manera síncrona en una plataforma; reconociendo lo planteado en el capítulo de contexto, en la Escuela verde se recurrió al *WhatsApp* o llamadas- videollamadas como principal medio de comunicación ya que es limitado el acceso a la conectividad para mantenerse en plataformas que requieren más *Megabites* para sostener una comunicación.

De igual manera se encontró que para los docentes representó una dificultad elaborar documentaciones correspondientes a la planeación del proceso pedagógico y archivos solicitados como parte de las tareas de índole administrativo. Desde el discurso de los docentes se comprendió que estas demandas de “papeleo” en conjunto con la implementación de sesiones estaba generando un desgaste emocional. Esta situación se debe a que, en el caso de los profesores de la Escuela verde, en su mayoría no habían definido horarios para sus sesiones y había flexibilidad para atender en cualquier momento las dudas del alumnado, considerando que éstos se comunicaban en el tiempo que tenían acceso a conectividad o cuando tenían acceso a los dispositivos móviles empleados como canales para mantener el diálogo.

“[...] pues al menos en el ciclo pasado no había ese tiempo personal para los docentes, de que en cualquier momento el papá te va a requerir para alguna duda [...]. No podíamos decir [...] -ya son las seis de la tarde, ya son las cinco de la tarde, no voy a contestar al papá porque mi jornada ya terminó-, ¡no! [...] había que

dar esa apertura, entonces eso como que fue, fue estresando, mostrando cómo es el trabajo de los docentes” (Mtro. Emilio, entrevista, 3/09/21).

Con base en lo expresado por los docentes se reconoce que permeó una flexibilidad por atender a sus alumnos en cualquier horario, lo cual reforzó las afectaciones en la salud emocional, pues limitaron tiempo para atender sus propias necesidades como docentes y en otros ámbitos de su vida personal. En el caso de las docentes con hijos, aunado a las responsabilidades de su profesión se identificó que las participantes reconocieron un deber como madres de familia, al destacar la necesidad de acompañar en la educación formal de sus propios hijos.

“aunque vemos o nos desesperamos por momentos y como papás también vemos, bueno yo como mamá también observo con mi hija que de repente sí me estreso, tengo sus rutinas, pero aun así... sí tengo que revisar su tarea” (Observación CTE, 07/01/21).

“Como que el gobierno está disponiendo que el docente va a trabajar 24 horas [...]. Pues en mi caso, pues soy mamita y pues tengo un hijo como te mencione hace ratito, entonces, pues igual todo eso se complica un poquito [...].” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

Presenciar la sesión de CTE, también posibilitó entender que las múltiples responsabilidades concernientes a la documentación fueron determinantes para omitir algunas actividades de evaluación-retroalimentación como los ficheros y las bitácoras. Los primeros tenían el propósito de reforzar aprendizajes y las bitácoras tenían el propósito de comunicar a los tutores sobre los avances de los estudiantes y brindar recomendaciones

para la mejora del aprovechamiento académico; sin embargo, al ser estrategias de retroalimentación personalizadas, el profesorado debía destinar tiempo por cada alumno para realizar una valoración e informe de avances que posteriormente sería enviado a su tutor. Los docentes coincidieron en que esta actividad, declarada dentro de su Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), sobrecargaba sus múltiples tareas. Al respecto, se registró lo siguiente:

Otra estrategia redactada para este ámbito (Aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos), es el uso de ficheros. Varios maestros comentaron que en el ciclo 2019-2020 no implementaron los ficheros que se han mandado como apoyo del programa 'Aprende en casa' [...]. Además, se generó la discusión del momento en que se generarían las bitácoras, porque lleva tiempo hacer una bitácora por alumno, la maestra Cecilia [...] concluyó "exacto, claro... por la misma falta de tiempo de nosotros, porque la verdad es que fue un trabajo pesado el del curso anterior y siento que esta vez como que va ser un trabajo más pesado aun y pues no [...] no tenemos ese tiempo para hacer esa bitácora [...]" (Observación CTE, 25/08/21).

Priorizar tiempos para el estudio de contenidos, más que para la evaluación-seguimiento, implica no valorar la significancia de los procesos formativos y a consecuencia permanece la incertidumbre de cuáles son las áreas de mejora tanto del docente como del alumno. Aunado a la evaluación de aprendizajes, algunos docentes también compartieron su experiencia respecto a la dificultad para determinar estrategias de evaluación de manera objetiva para dar seguimiento a las necesidades de los estudiantes; esta situación generó estrés, preocupación e incertidumbre puesto que no había contacto

directo para observar el desempeño del alumno e identificar con claridad sus áreas de mejora.

“pues el reto ahorita es la distancia la que estamos pasando pues no es lo mismo el tener un alumno, el darse cuenta, el observar, el trabajar, y a diario con él, el tenerlo en contacto [...] ahorita únicamente por medio de actividades, por medio de tareítas que de repente una videollamada [...] y aunque realicemos desde videollamada tú sabes cuanto tiempo más se puede realizar una videollamada con tantos alumnos de un grupo” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

“[...] estrés [...] la preocupación de que cómo están los alumnos, estarán entendiendo las actividades, ellos están haciendo las tareas o es el papá o el hermano que las está haciendo, porque hubo situaciones en la que ve o sea ves el cuaderno y un día es una letra, mañana es otra letra, pasado es otra letra [...]” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

El discurso de los participantes generó reflexiones acerca del reto por conformar estrategias de evaluación, ya no necesariamente deberá ser una prueba escrita, sino mediante las videollamadas se podrían producir innovadoras maneras de valorar los avances del alumno, ello implica destinar tiempo por cada alumno para una retroalimentación individualizada. Asimismo, se comprende que ante la adversidad pudo resignificarse la importancia de valorar el proceso de aprendizaje, donde las tareas en conjunto consoliden evidencia de los avances, las puntuaciones no necesariamente dependieron de pruebas finales o parciales, sino más que expresiones cuantitativas se valoró un avance significativo del alumnado.

También se halló la preocupación por el desconocimiento del alumnado y la dinámica para el proceso pedagógico a distancia. En el primer caso, la maestra de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) quien trabaja con todos los grados reconoció que algunos docentes desconocían los estilos de aprendizaje del alumno o cómo trabajar con ellos ante sus dificultades de aprendizaje, la docente puntualizó que la modalidad a distancia implicó la planeación individualizada pero, debido a la desorientación y falta de acompañamiento, algunos profesores novatos en el servicio docente desconocían las implicaciones de una planeación individual con introducción a las adecuaciones curriculares.

“Pues primero voy a hablar por lo que yo observé de, con los maestros, pues hubo [...] la situación de que había muchos maestros nuevos, pues que desconocían las características de sus alumnos, entonces sí ahí observaba cuando yo pues platicaba con ellos, ellos desconocían [...]. Todavía hay esa incertidumbre [...] de cómo se va a manejar [...] el ciclo anterior pasado, muchas maestras que estaban con alumnos individuales, estén no tenían la costumbre de hacer una planeación para el alumno individual, entonces con esta modalidad en distancia tuvieron que hacer la planeación de modo individual [...]” (Mtra. Imelda, entrevista, 01/09/21).

Otro docente compartió su percepción sobre la falta de adaptación a un estilo de enseñanza en modalidad a distancia, residía en el profesorado un arraigo para implementar estrategias que usualmente se desarrollan en clases presenciales e incluso el director sugería realizar modificaciones a las tareas de aprendizaje, para facilitar su comprensión y el desarrollo autónomo por parte del alumnado.

“[...] porque había actividades que nosotros lo realizábamos [sic] pensando como si estuviéramos en presencial, en el salón de clases, pero luego el director nos hace observaciones de que esta actividad que tienes que aterrizarlo un poquito más, pensado en la educación a distancia o que esta actividad es un poquito compleja para que el alumno lo realice solo” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

Es así como se reconoce que el director consideraba que los alumnos podían carecer de acompañamiento en casa, por lo tanto, sugería a los docentes adaptar sus actividades de aprendizaje. Es importante la observación del director, pues así se favorecerá el desarrollo de las tareas y por tanto su entrega.

Los docentes reconocen que existían deficiencias en la programación “Aprende en casa”, no obstante, debían cumplir con los contenidos establecidos en dicho currículo nacional. Las demandas tanto de índole pedagógico como administrativo generaron un desgaste emocional principalmente por el tiempo invertido en las múltiples solicitudes, la atención individualizada al alumnado y a su vez la atención a cuestiones personales, es decir fuera de la profesión. La planeación didáctica duplicada, las adecuaciones curriculares (planeación individualizada), la diversificación de recursos didácticos, el desajuste en el estudio de contenidos, la incertidumbre respecto de las estrategias de evaluación objetiva, el desconocimiento de estilos de aprendizaje y las adaptaciones de las tareas de aprendizaje fueron entre las principales experiencias que representaron problemáticas en el colectivo docente.

Dificultades del docente para el uso de aplicaciones tecnológicas con fin pedagógico- organizacional. Desde la mirada de los docentes, prevaleció las dificultades para el uso de las TIC tanto para fines pedagógicos como para desempeñar tareas de índole organizacional (reuniones de CTE). Esta situación se dio principalmente porque el profesorado tenía primeros acercamientos con las aplicaciones o incluso porque no se tenía acceso libre para su uso.

“[...] pues hasta yo por ejemplo no sabía usar muchas aplicaciones, no sabía por ejemplo *meet*, yo no sabía usar [...]. A veces buscaba aplicaciones, pero que después de una o dos conexiones ya empezaban a cobrar, ¡chispas! tenía que pasarme a otro o así ¿no?” (Mtra. Selene, entrevista, 31/08/21).

En los CTE fue evidente algunos incidentes debido a la dificultad para compartir materiales y trabajar de manera colectiva en la integración de ideas para los productos de las sesiones. De igual manera persistieron limitantes en cuanto a la conectividad para estar de manera permanente en las reuniones. A continuación, se presentan acontecimientos registrados durante las observaciones.

Se solicitó la participación de otra docente, ella empezó a hablar, pero se limitó la comunicación, al parecer persistían sus dificultades de conectividad, ante tal situación intervino la bina de la profesora; esta última comentó que estaba conectada desde el teléfono y que se le dificultaba compartir el documento que había hecho con su bina pero que se le había enviado al director. Él optó por descargar el material y lo presentó en plenaria mientras la profesora estaba explicando. (Observación CTE, 07/01/21).

De igual modo se encontró que una de las dificultades relacionadas con las tecnologías en el ámbito profesional, es la deficiente habilidad para la creación de recursos didácticos digitales; además, introducir recursos audiovisuales de autoría propia generó una adaptación a la dinámica para estar detrás de una cámara grabando vídeos, reemplazando así una clase presencial. Así fue la aportación de docentes al respecto.

“Al inicio claro que sí se me complicó y me imagino que, a todos los docentes, porque buscar cómo hacerle llegar [...] esa explicación a los alumnos, los primeros vídeos... a decir verdad era como que a prueba de ensayo-error. Grababa un vídeo, lo enviaba y luego que -¡maestro no se escucha el vídeo!- o que -¡maestro no se ve la imagen!- y como que sí fue esa parte de que pues hay que buscarle cómo hacer” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

Tras las aportaciones de los profesores se puede comprender que el proceso implicado para el uso de las tecnologías se basó principalmente en la prueba ensayo-error; apropiándose de principios como la innovación y creatividad para buscar cómo llevar la explicación de los contenidos a través de vídeos claros, con un lenguaje apropiado. En la elaboración de los recursos audiovisuales, también destacan sentimientos como la vergüenza y el temor; ya que se transitó hacia estrategias poco usuales durante la presencialidad, entonces permeaba el reto de hacer un material de calidad, aún ante las limitadas herramientas o un nivel de competencia avanzado para el diseño de tales recursos.

“[...] a mí sí se me hizo difícil grabarme, grabarme porque no estamos acostumbrados a eso, más que nada nosotros nos vamos al aula, explicamos cuando están todos los alumnos, entonces con esta nueva modalidad, pues es difícil, está la

vergüenza, el temor de que, si te sale mal, lo tienes que volver a grabar o si dices una palabra mal o algo mal te van a ver tus alumnos ¿no?” (Mtra. Laura, entrevista, 17/09/21).

En alusión a las problemáticas relacionadas con el uso de TIC en la labor docente, una participante manifestó lo que ha percibido en el contexto de la escuela. Hizo referencia al limitado acceso a capacitaciones para fortalecer las habilidades tecnológicas. Por su parte, reconoció sus conocimientos básicos para el uso de algunas aplicaciones y la plataforma empleada para reuniones con el colectivo docente. La profesora además destacó la falta de tiempo y la desidia como factores que condicionaron el acercamiento a cursos de capacitación.

“[...] la problemática sería como que, no hay esa capacitación por parte de nosotros, eh... yo solo sé manejar el *WhatsApp*, lo poco que sé de *Google meet* y *Youtube* para ver vídeos, pero por ejemplo que yo haga una sesión de clases con mis alumnos, eso no lo sé, [...], sin embargo, puede que estés capacitado, pero pues si los alumnos no tienen el recurso va ser imposible llevarlo a cabo [...]. Lo que tal vez no hay por parte de nosotros es el tiempo y la desidia para tomarlo [cursos de actualización], ese es un punto negativo” (Mtra. Laura, entrevista, 17/09/21).

La docente destacó una cuestión relevante, al mencionar que sería complicado implementar sus sesiones haciendo uso de las TIC, pues los alumnos carecen de dichos recursos tecnológicos para la recepción de las sesiones a distancia. Sin embargo, una reflexión al respecto es que la capacitación hacia los docentes podría favorecer para buscar alternativas de enseñanza, en donde no se requiera una permanente conectividad al internet

o en la concreción de estrategias creativas empleando la tecnología educativa, que no necesariamente dependa de recursos móviles o digitales.

Por último, la misma profesora expresó una condición de desigualdad, puesto que se comprendió que las convocatorias para la inscripción a cursos de capacitación no llegaban en un tiempo considerable para obtener un cupo. Se presenta el discurso que evidencia lo anterior.

“[...] cuando ya nos mandan la convocatoria, intentábamos entrar por ejemplo y ¡ya no había cupo!, o ya se había saturado la página y no dejaba que te inscribas y eso igual como que la información nos llegaba muy atrasado o a destiempo” (Mtra. Laura, entrevista, 17/09/21).

Lo anterior permite reconocer las limitadas oportunidades de formación continua de los profesores que residen en el interior del estado. Las convocatorias son primeramente recibidas por los coordinadores de zona ubicados en la capital, finalmente la información es canalizada a los directores de las diversas zonas escolares.

Por lo expuesto en este apartado, se reconoce el valor de una preparación previa para la integración y puesta en práctica del principio innovación en la práctica docente, sin embargo, es posible reflexionar sobre las barreras que han limitado la experiencia de los docentes de la escuela verde para el uso de las tecnologías, entre estas, la carencia de tiempo para capacitaciones, cupos limitados en cursos gratuitos expedidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como el limitado acceso a aplicaciones gratuitas.

Estas experiencias conllevan a reconocer la necesidad de promover en la institución la importancia y trascendencia de la formación continua del profesorado en la adquisición de competencias para la incorporación de tecnología educativa en su labor, para ello en primer término se demandaría la gestión de espacios (tiempo y medios) de capacitación. Atendiendo esta problemática incluso será viable generar estrategias creativas entre el colectivo docente y ello podrá facilitar el desarrollo e implementación del currículo.

V.1.2 El desempeño del alumno en educación desde casa

Se presentan los hallazgos obtenidos en la segunda categoría que surge al indagar las problemáticas percibidas por los docentes en su comunidad escolar en tiempos de pandemia. Los tres subtemas principales que emergen en esta categoría son: actitudes del alumno en la educación a distancia; incremento de rezago educativo; y, dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actitudes del alumno. Algunos profesores mencionaron la dificultad en el manejo de las actitudes de los estudiantes, principalmente la apatía y desmotivación que llegaban a manifestar en el proceso pedagógico. Estas actitudes se reflejaban mediante la limitada participación de los alumnos, en comparación con la actitud activa manifestada en la modalidad presencial. En segundo término, el tiempo prolongado de las sesiones de “Aprende en casa” ocasionó fastidio y cansancio en los alumnos. A continuación, se presenta lo comentado al respecto por los participantes.

“Fueron experiencias un poco frustrantes algunas veces porque incluso los niños que en el salón tenían [...] un buen comportamiento, un buen resultado, buen rendimiento en cuanto lo académico, [...] cambiaron mucho, o sea niños y niñas que en el salón eran estén pues muy participativos y todo, ya se volvieron apáticos, o sea

ya sin ganas de hacer las cosas y deveras que terminamos así ¡oh! Así ya casi, casi empujándolos porque ya nadie quería hacer nada, ya se habían fastidiado [...] más que nada estén lograr que ellos participen, lograr que ellos se interesen, lograr que ellos aprendan, porque pues en sí, es lo que comentábamos nosotros como maestros, a veces tú le das de más, de más, de más al niño y el niño no puede con todo” (Mtra. Selene, entrevista, 31/08/31).

Es importante destacar la reflexión expresada por una de las profesoras con respecto a la idea compartida con otros maestros, quienes reconocen que al saturar a los estudiantes con tareas se puede reforzar actitudes negativas y en consecuencia los aprendizajes esperados no se consolidarán.

Se halló en el discurso de un docente otros factores que representaban un reforzador de actitudes como la desmotivación o desinterés hacia la escuela, entre estos se encuentra la escasa socialización con los compañeros de clase, ante la modalidad a distancia e incluso algunas pérdidas familiares ha ocasionado que en los alumnos decaigan las habilidades socioemocionales.

“Porque los alumnos, desde la parte socioemocional se estuvieron cerrando mucho, hubo mucha sobrecarga con ellos, el estar encerrados, no tener la actividad que ellos necesitan, [...] hay alumnos que tuvieron pérdidas, por esta situación de la enfermedad hubieron algunos que tuvieron pérdidas de familiares directos como papá, mamá y eso afectó mucho; alumnos que estaban bien con tareas, que se comunicaban, que enviaban actividades y al tener alguna pérdida pues simplemente desaparecieron y sus actividades decayeron, tareas sucias, tareas incompletas, mal

resueltas, entonces aquí pude ver que impactó en ellos la parte emocional la pérdida de alguien importante en ellos” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

Es así como se logra distinguir la concepción que el docente tiene acerca del crecimiento de los alumnos, particularmente reconoció que la falta de convivencia y actividad física dado el aislamiento social, aunado a las actividades escolares y en algunos casos las responsabilidades de los infantes para su propio cuidado y atención a sus hermanos (debido a la ausencia de la madre o padre de familia en casa, por condiciones laborales) son las causantes de un desgaste emocional en el alumnado. Otra situación que debilitó la participación de los alumnos fue la pérdida de familiares, como consecuencia se dispó la comunicación con ellos y aunque algunos continuaron, su rendimiento escolar decayó.

Las situaciones que exponen los docentes acerca de su percepción en la actitud de los alumnos son alarmantes, sobre todo reconociendo que las causas de la apatía y desmotivación van desde la dinámica en cómo se van desarrollado los contenidos, hasta el aislamiento social, las nuevas responsabilidades del alumno en casa y la pérdida de seres queridos. La pandemia permite puntualizar la importancia de las necesidades básicas y de seguridad para llegar a un rendimiento escolar óptimo y un desarrollo integral.

Incremento de rezago educativo. En la Escuela verde durante la pandemia se consideró que el rezago escolar se presenta en medida de los niveles de comunicación y participación del alumno, expuestos en el apartado de contexto. Es decir, mientras no se cuente con información o evidencia suficiente de los avances en el alumno, se otorgará un valor “inexistente” a la condición académica del alumno, si la comunicación o evidencia es ocasional, pero con notables avances se otorga el valor “intermitente”; los alumnos que mantengan la comunicación con el profesor, entregando además evidencias de sus aprendizajes, reciben el valor “sostenido”.

Retomando la información que se expone en el capítulo anterior (marco contextual), la SEP estipuló que solamente tienen derecho a calificación numérica quienes se encuentran en este último nivel de comunicación y participación. Por lo tanto, el rezago escolar se puntualiza en quienes tienen barreras para consolidar la comunicación y entrega de actividades de aprendizaje. De ahí la necesidad de reflexionar acerca de las desigualdades sociales y su incidencia en el desempeño del alumno, reflejado en puntuaciones.

En función de lo anterior, se ubicó que una problemática reforzada durante el confinamiento ha sido el incremento del rezago educativo. Uno de los factores que caracterizaban a los alumnos en tales condiciones es el bajo recurso económico, por lo mismo, no contaban con los medios necesarios para alcanzar una comunicación sostenida. Un docente compartió que, a pesar de implementar diversas actividades, considera que en los casos de su grupo no hubo una mejora significativa.

“[...] entonces todo eso dificultó esa parte del trabajo con ellos, además los alumnos que estaban con muy bajo recurso tendían a mucho rezago educativo [...]. De esa

manera se fue trabajando, intentando trabajar con ellos, aunque pues a decir verdad se tuvo muy pocos resultados, algunos de los que tenían rezago pues se quedaron igual, no hubo una mejora significativa en esa parte a pesar de implementar más actividades extra con ellos” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

Otra docente puntualizó que el rezago educativo persiste porque el alumnado tanto en la modalidad presencial como a distancia no recibe atención en casa.

“Con los alumnos con rezago yo voy a ser honesta [...] ahora en casita la verdad es que los papitos no nos apoyan. Si normalmente cuando lo deberían mandar para que nosotros los atendiéramos ¿no? [...] Ahorita en casa pues tampoco cuentan con la atención, y entonces los alumnos de un modo u otro viven en rezago, [...] y viene lo bueno... la Secretaría, aunque diga no promovido en su boleta los pasa [...]” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

La falta de apoyo en casa refuerza la problemática del rezago escolar, lo cual implica mayor preocupación para los docentes. Una de las preocupaciones expuestas es el pase de los alumnos en rezago escolar, aunque realmente deben estar en el sistema como “no promovidos”, estas decisiones han sido consecuencia de la promoción automática.

Dificultades en el proceso de aprendizaje. Las dificultades para comprender instrucciones y contenidos también ha sido una problemática, los mismos alumnos expresaban la incertidumbre en contenidos que en casa ya habían sido explicados por las madres de familia. Ante ello se recurrió a las modificaciones curriculares, contextualizando el currículo nacional a lo regional. Así fue expuesta esta problemática:

Posteriormente intervino un docente [...] mencionó que en su caso una problemática ha sido que sus alumnos en ocasiones no entienden las instrucciones de las tareas y no las realizan. (Observación CTE, 07/01/21).

“[...] se empezaron a generar actividades tal vez consideradas para presenciales que al final de cuentas pues los papás decían que es bastante, que los alumnos se estresaban y que los alumnos no podían resolver todas las actividades, que no entendían cómo realizarlas ¿no?, que las tareas... que aunque sea una sola tarea de matemáticas, pero la forma en la que estaba explicada o tal vez en la forma como se estructuró la tarea, pues no lo podían hacer los alumnos [...]” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

El discurso de los profesores evidencia la preocupación compartida frente a la incertidumbre que se puede presentar en los alumnos al desarrollar las actividades de aprendizaje. También es cuestionable las dificultades para el entendimiento de los contenidos curriculares, con el fin de valorar las estrategias empleadas por los docentes en su práctica didáctica, tanto para enseñar o explicar contenidos y tareas de aprendizaje a los tutores y ellos a su vez puedan instruir o acompañar en el proceso de aprendizaje a los alumnos.

VI.1.3 Las condiciones diversas en los entornos familiares

Las tres subcategorías que surgen a partir de la agrupación de temas subyacentes en esta categoría son: actitudes de tutores frente a la educación de los alumnos; desorganización de la dinámica familiar; y, brechas tecnológicas y socioeconómicas en las familias.

Actitudes de tutores frente a la educación de los alumnos. Sobresalen dificultades para afrontar actitudes que adoptaban algunos tutores, tales como la limitada corresponsabilidad y compromiso, lo cual se reflejaba en la falta de apoyo hacia los hijos, los docentes debieron ejercer presión hacia los tutores para dar seguimiento a los estudiantes, una de las docentes manifestó que los tutores no brindaban un apoyo significativo, pues ellos hacían las tareas que correspondía al alumno. En el CTE, entre el director y los docentes también se puntualizó esta problemática, reconociendo que los docentes han buscado alternativas para localizar a sus alumnos mediante visitas domiciliarias, pero no se ha tenido resultados favorables.

“La falta de apoyo de los papás, [...] muchos papás les hacían la tarea a los niños pues con tal de terminar, o sea puedo decir la apatía, la falta de compromiso por parte de algunos papás creo que en general esos fueron como que los principales problemas [...] ya llegó un punto en que yo escribía en el grupo y ¡nadie me contestaba! [...] pero pues o sea es como te digo como que prácticamente era obligarlos” (Mtra. Selene, entrevista, 31/08/2019).

En una reunión de CTE un docente manifestó su angustia ante la nula respuesta de algunos tutores, ante ello solicita ayuda a sus compañeros para localizar el domicilio de los estudiantes.

“me hace falta visitar a aquellos padres con los que no he tenido comunicación, pero se hace un poco difícil, porque se les pregunta dirección y se les trata de presionar hasta cierto punto de que se les va a llevar la boleta... y aun así no se comunican conmigo y creo que tendría que buscar por medio de usted o de otros compañeros

que sepan donde viven para hacerles una visita inesperada y ver la dirección, porque usted [refiriéndose al director] sabe que he hecho con ellos y he ido a visitar pero aún no hay respuestas de algunos y con esos prácticamente ya hice todo lo que estuvo en mis manos” (Observación CTE, 07/01/21).

En el relato de algunos maestros también se comprendió que se percibía la desmotivación, el fastidio o desinterés de algunas madres/padres de familia. Este es un sentir compartido por la mayoría de los participantes. En palabras de una de las participantes:

“Ha sido a un gran reto, sobre todo por eso, el que permanecieran porque muchos como que lo querían dejar, estaban desanimados y el motivar sobre todo fue un (.) la motivación hacia los papás, a las mamás, estén... pues apoyarnos lo más que se podía, fue un gran reto, la verdad” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/09/21).

Dadas las reflexiones de los docentes, se comprende ha sido complejo mantener motivado a madres, padres de familia o tutores para brindar un apoyo significativo a los estudiantes y más aún cuando en la misma familia se debe supervisar las tareas escolares de mayor número de estudiantes, considerando que cada grado demanda la consolidación de competencias diversas.

“[...] pues otra ocasión fue que una mamita [...] ya no quería, o sea la entiendo, ya tantas tareas... tenía 3, 4 hijos, cuántas tareas tenía que ver, ya estaba fastidiada creo que, de mí, ya no me contestaba, bloqueó a la psicóloga del teléfono [...]” (Mtra. Imelda, entrevista, 01/09/21).

De esta problemática se deslinda la necesidad de reflexionar acerca de cuáles son los contenidos y actividades de aprendizaje a priorizar en los estudiantes, tomando en cuenta otros factores del contexto familiar que pueden incrementar el estrés de los tutores ante la carga académica solicitada en la educación primaria.

Desorganización de la dinámica familiar. Ante la pandemia y las afectaciones en la economía familiar, las madres/padres de familia salen de sus hogares con el propósito de buscar un sustento económico y otros familiares como los hermanos o abuelos son quienes se quedan a cargo del hijo (a). Esta es una de las situaciones que ha repercutido en la concreción de rutinas para cumplir con las jornadas escolares y por tanto también se presentan afectaciones en la entrega tareas de aprendizaje. Se presenta evidencia de lo registrado a partir de las expresiones de los docentes en una reunión:

Algunos docentes destacaron que los padres de familia trabajan y los estudiantes quedan a cargo de los hermanos u otros familiares que no logran monitorear de manera óptima a los estudiantes. (Observación CTE, 07/01/21).

Cuando los alumnos no tienen una rutina, suele ser apresurado el proceso para realizar las tareas y a su vez se refuerza la frustración para cumplir con las demandas escolares, así lo expuso la profesora de USAER.

“Muchos papitos se levantaban tarde... a veces estaba pasando 10, 11 y se están levantando todavía y estén... eso pues causa mucha, estén... un desfase en la rutina, es cuando los papás ¡apúrate, apúrate vamos a comer, vamos a hacer la tarea!, pero porque no hubo una organización antes, entonces eso le frustraba también al niño,

de que todo es ¡apúrate, apúrate! y por eso también se apuraba también el niño [...]” (Mtra. Imelda, entrevista, 01/09/21).

Por otra parte, también se ha reconocido que los problemas familiares y las pérdidas han sido situaciones que han vivido los alumnos de esta institución y se percibe como un aspecto que influye en el proceso educativo.

“[...] hay problemas familiares, tal vez las relaciones entre papá-mamá, eh... fallecimiento de algún familiar, eh... nos dimos cuenta que todo eso realmente influye en los alumnos y ahora a distancia pues más” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

La falta de socialización del alumno y comunicación con los docentes e incluso con otros compañeros puede ser un aspecto relacionado con esta problemática (conflictos familiares y pérdidas de seres queridos); pues al reprimir las emociones, se presenta en el alumnado un debilitamiento en sus habilidades emocionales, como se había expuesto por el mismo docente en la categoría que refiere al desempeño del alumno en la educación desde casa.

Brechas tecnológicas y socioeconómicas en las familias. De igual manera la brecha de acceso a las TIC por parte de los alumnos, debido a desigualdades económicas de las familias, ha representado una problemática para algunos docentes. Los alumnos de la Escuela verde, desde la percepción de los docentes, presentan condiciones socioeconómicas limitadas por lo que muchos no contaban con internet o los suficientes datos móviles para mantener una comunicación sostenida con los docentes. El limitado acceso a recursos

tecnológicos (dispositivos móviles inteligentes y computadoras) también fue una limitante, un docente hace explícito su percepción sobre la diversidad de alumnos en su grupo.

“Hubo una enorme diferencia, un contraste muy grande con los alumnos que tenían la oportunidad, alumnos en donde mamá o papá me decían -maestro, si quiere se puede conectar por meet, yo conecto a mi hijo, por *zoom*, maestro si quiere me envía las tareas, yo lo imprimo, le saco fotocopias, puedo buscar un apoyo en *YouTube*, en *Google*- [...] nos damos cuenta que en el salón de clase hay mucha variedad que hay alumnos que tienen la oportunidad y alumnos que no la tienen [...]” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

La condición de desempleo de las madres y padres de familia también reforzaban el difícil acceso a los recursos tecnológicos y datos móviles para favorecer una educación a distancia, en la que se requería de un teléfono inteligente para mantener la comunicación en grupos de *WhatsApp*, canal a través del cual se compartían materiales didácticos, se resolvían dudas y era el medio en el que gran parte de los docentes solicitaban la entrega de tareas de aprendizaje.

“[...] al tener las reuniones de Consejo Técnico pues nos dábamos cuenta que pues es un porcentaje considerable de la comunidad escolar que pasaba por estas situaciones y pues la cuestión económica, a veces contaban con el medio, pero pues no tenían el recurso económico para poder poner crédito, ingresar a los grupos de *WhatsApp*, he... pues consultar los vídeos que se subían de indicaciones, de explicaciones, eh... descargar actividades o cosas de ese tipo, incluso cuando mandábamos las boletas en PDF [...]. Pues desafortunadamente el medio escolar no

cuenta con eso no... la comunidad escolar, mucho padre de familia en desempleo [...]” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

Debido a las limitantes para el acceso a la conectividad y dispositivos móviles inteligentes en casa se presentó la incertidumbre sobre cuáles alternativas de comunicación a distancia podrían emplearse con los tutores que solamente contaban con un teléfono con funciones obsoletas, más aún en aquellas familias en donde carecían de un celular con funciones básicas. Las siguientes evidencias complementan este hallazgo.

“[...] que no tienen ni siquiera teléfono en casa y si es que tienen teléfono los papás, tienen un teléfono de los muy económicos que no tienen ni siquiera *WhatsApp*, ni siquiera internet; es solamente un teléfono básico [...]” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

“[...] con incertidumbre sobre todo de cómo USAER iba a intervenir para trabajar con los maestros, cómo se iba a comunicar con los papitos, hay papitos que no tienen internet, otros que no tienen celular” (Mtra. Imelda, entrevista, 01/09/21).

La desigualdad en la formación escolar de madres/padres de familia/ tutores también es una situación que remarca la brecha de desigualdades en la comunidad de estudiantes. La escolaridad de los tutores determinó el tipo de apoyo que pudieron ofrecer desde casa a los alumnos. Así se expresó una participante al respecto:

“[...] pues igual muchas de las mamitas pues no cuentan con los estudios terminados de primaria, entonces pues hay muchos pues aprendizajes, pues no podían apoyar a sus hijos y pues todo eso pudimos darnos cuenta con esto y ver qué pues, en mi

caso, pues con mis compañeros de grupo como te comentaba pues igual me daba cuenta que no solo era problemática del 4°B, sino también 4°A estaba pasando por una situación similar [...]” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

La intervención de uno de los profesores también evidenció que una problemática es la presencia de tutores con algún problema de aprendizaje, condición que dificultó el acompañamiento académico del alumno.

“Hubo situaciones en las que los papás pues tienen problemas de aprendizaje. Entonces nosotros cómo esperamos que el papá ayude en casa a los alumnos, ¿quién va ser ese apoyo de los alumnos, de los niños? si papá o mamá igual tienen problemas de aprendizaje y a eso le aunamos de que no tiene internet por los bajos recursos, entonces sí fue un poquito difícil en esa parte [...]” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

Los mismos docentes atribuyen que la condición socioeconómica limitada ha caracterizado al contexto de la Escuela Verde, debido a las condiciones de desigualdad o brechas tecnológicas en la diversidad de familias, esta condición ha determinado las estrategias didácticas implementadas por el profesorado.

V.2 Problemáticas recuperadas a partir de las experiencias del director escolar

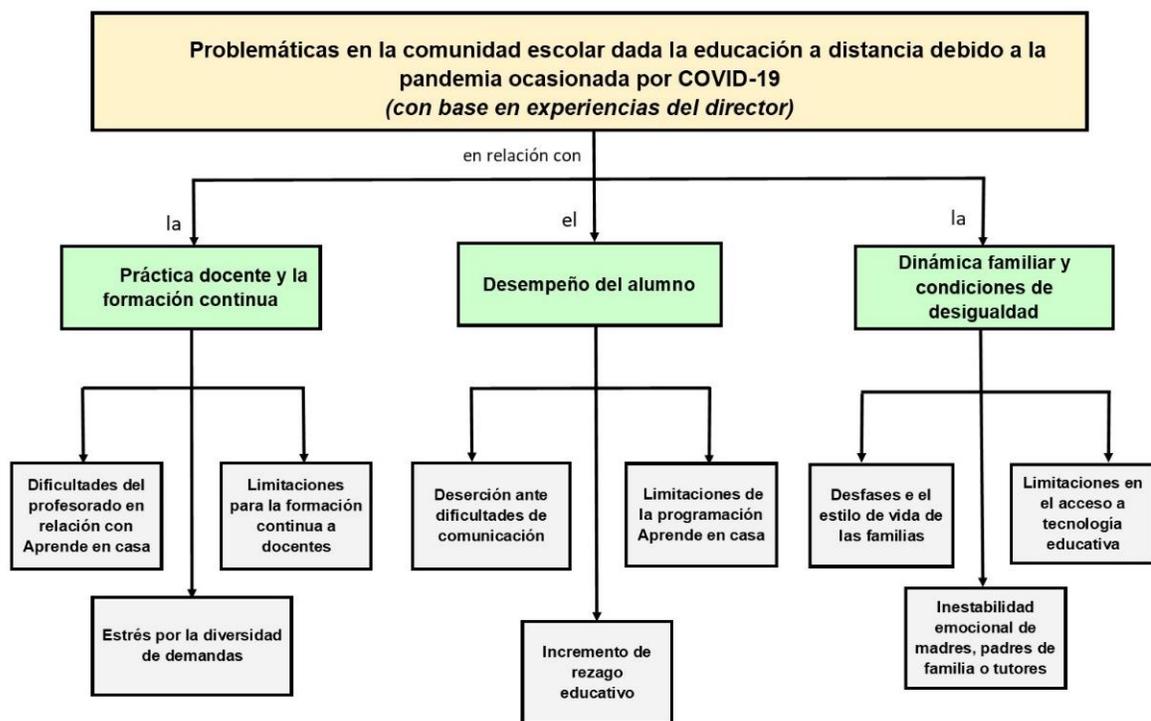
En esta sección se presenta tres conjuntos de problemáticas que el director ha percibido en la comunidad escolar, las cuáles se refieren como sigue a continuación:

- a. Práctica docente y la formación continua: hace referencia a las dificultades del profesorado en la implementación de una educación a distancia y algunas carencias para la mejora de su práctica.
- b. El desempeño del alumno en educación desde casa: compete a problemáticas que el director ha percibido en los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.
- c. Dinámica familiar y condiciones de desigualdad: se presentan problemáticas que derivan del estilo y condiciones de vida de las familias.

En la Figura 6 se puede observar la representación de categorías y subcategorías a desglosar en los siguientes apartados.

Figura 6

Problemáticas emergentes a partir de las experiencias del director



Nota: Elaboración propia.

V.2.1 Práctica docente y la formación continua

Se presentan los hallazgos en función de tres subcategorías emergentes a partir de lo expresado por el director: dificultades del profesorado para la implementación de lo establecido en la programación “Aprende en casa”; el estrés en el profesorado ante la diversidad de demandas en su labor; y, las situaciones relacionadas con la limitada formación continua de los docentes.

Dificultades del profesorado en relación con “Aprende en casa”. En su función pedagógica, el director se encarga de revisar las planeaciones didácticas del profesorado y monitorear la práctica didáctica. Al ejercer dicha función, el director percibió en el colectivo docente problemáticas para la implementación de la programación “Aprende en casa”. Fue difícil para los profesores adaptarse a la propuesta correspondiente al énfasis o priorización de aprendizajes. Esta estrategia consistió en la repetición de contenidos, pero gradualmente incrementaba el aprendizaje esperado. En palabras del director:

“‘Aprende en casa’ [...] muchos maestros se quejaron al principio [...] ellos están acostumbrados a seguir una guía ¿no?, están acostumbrados a seguir planes y programas de estudios de cada grado y ahí les dice que van a ver, y les dicen qué temas siguen, entonces al ver que la programación de aprendizaje, de ‘Aprende en casa’ le daba por decir [...] la primera semana de enero, van a ver en español mapas conceptuales, luego este, este mismo aprendizaje esperado se va a ver en la tercera semana de enero y luego se vuelve a ver en la primera de marzo, bueno decían - maestro ¿por qué se vuelve a repetir?- bueno, entonces hay un porque, eh primero que nada hay estén una parte de la planeación de la programación de ‘Aprende en

casa' que se llama énfasis [...] estén nosotros le decimos [...] priorización de aprendizajes [...]” (Director Bob, entrevista, 05/03/21).

El director reiteró la flexibilidad brindada al docente para crear estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje, pero era necesario abarcar todos los contenidos del currículo establecido en “Aprende en casa”. Así se expresó al respecto:

“[...] los maestros básicamente estaban basados de los aprendizajes esperados de la parrilla [‘Aprende en casa’]. O sea, hubo flexibilidad para todo [...] hubo flexibilidad [...] para el diseño de actividades, estrategias, implementarlas, pero sí respetando los aprendizajes esperados ¿por qué? nosotros tenemos un librote, cada grado tiene un librote que tiene aprendizajes esperados, pero los aprendizajes que manejaba la parrilla eran aprendizajes fundamentales” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

El director por su parte enunció que las estrategias de enseñanza implementadas a través de la televisión abierta, siguiendo la programación de “Aprende en casa”, eran deficientes ya que se trataba de la trasmisión de vídeos. Las estrategias de enseñanza fueron evolucionando y en una segunda temporada del programa (en televisión) se incorporó la explicación por parte de profesores.

“[...] al principio en ‘Aprende en casa 1’, que estuvo para mí fatal [expresión de disgusto], ese ‘Aprende en casa 1’ ¡no me gustó!, ¿qué pasó en ‘Aprende en casa’?, no eran clases, eran vídeos de programas que tenían en el canal 11 y en canales que existían antes en la televisión [...] eso fue ‘Aprende en casa 1’, pero ya en ‘Aprende

en casa 2', pues ya empezaron a haber maestros [...]" (Director Bob, entrevista, 05/03/21).

La experiencia del director se puede contrastar con lo expuesto por los docentes, quienes habían referido a la repetición de contenidos; el director por su parte explica que sí se presentó dicha repetición de temas, pero la finalidad era dar diversos enfoques al mismo tema, es decir desde la conceptualización hasta la aplicación de los contenidos. Pese a ello, los docentes admitieron que algunos contenidos pudieron omitirse e incorporar o priorizar otros que se discurrían eran relevantes. No obstante, la problemática se reforzó al demandar a los profesores el tener que cumplir con los contenidos establecidos en la programación de "Aprende en casa", omitiendo la flexibilidad en la selección de temas que el grupo necesitaba reforzar y además los docentes se veían ante la necesidad de destinar tiempo para entender las transmisiones de la televisión, identificar otras estrategias de enseñanza y complementar las explicaciones de los temas, puesto que lo promovido en la televisión no eran suficiente para atender las necesidades de los alumnos.

Estrés por la diversidad de demandas. El director también vivió momentos de estrés y percibió este mismo efecto en el personal docente. En la modalidad presencial persistía una fuerte demanda de papeleos y funciones administrativas para los docentes, en las condiciones de pandemia también se solicitaba cumplir con dichas tareas; por el contrario, para el director la carga administrativa disminuyó, por lo tanto, se dispuso a realizar tareas administrativas que correspondían a los docentes y así evitar en el profesorado mayor saturación de responsabilidades.

"Pero sí nos adaptamos y sí hubo parte del personal docente, incluso yo... que, en algún momento o momentos, en plural [...] nos sentimos estresados, porque sí era

mucha la carga [en los profesores], tanto... disminuyó la carga administrativa [correspondientes a la dirección], eh... traté de no, de darles actividades a los maestros demás, porque cuando era presencial pues sí tenían una carga administrativa fuerte los maestros” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

Los conflictos presentados a consecuencia de la implementación del programa “Aprende en casa”, la atención de las diversas necesidades del alumno en medio de las dificultades para mantener comunicación con las familias, aunado a la entrega de documentación (planeaciones didácticas y propuestas de mejora) y bases de datos con análisis estadístico sobre el desempeño de los alumnos fueron entre las situaciones identificadas por el director como detonantes de preocupación y estrés en el colectivo docente.

Limitaciones para la formación continua. Otra limitante en la comunidad escolar fue la falta de capacitación acerca de estrategias pedagógicas en la modalidad a distancia, el director hizo alusión a la misma situación problemática referida por el colectivo docente al mencionar que los cupos para participar en cursos de capacitación gratuitos (expedidos por la SEP) estaban saturados y se lograban registrar quienes tenían mayor acceso a las convocatorias.

“Los únicos cursos que se han ofertado, han sido por parte de la Secretaría de Educación y la verdad ni yo lo he tomado, porque no hay cupo, eh... este es una deficiencia de la secretaría, porque oferta algún curso y solamente es para 80 para 100, 120, 200 maestros, pero en el estado pues somos miles de maestros, entonces, los que por ejemplo, cuando sacan la convocatoria en Mérida, muchos de los que tienen contacto en la secretaría ya se enteraron antes de la convocatoria y ya se

registraron, entonces ya son cupos menos. Cuando llega a salir la convocatoria, son poquísimos los que ya entran a registrar [...] no todos los docentes tenemos la oportunidad de tomar un curso de ellos” (Director Bob, entrevista, 27/04/21).

El director recalcó no se brindó en el transcurso de la pandemia una formación específica (orientada a la dinámica del trabajo a distancia) en su colectivo docente, solamente se les brindaba recomendaciones por parte de los supervisores. Los profesores ajustaron sus estrategias de enseñanza con base en la experiencia que se fue obteniendo tras la práctica, el ensayo y error, como lo ha expresado el director.

“[...] nunca nos habían capacitado a nosotros para dar una clase o para preparar [...] una sesión [a distancia] entonces nosotros no tuvimos una preparación antes, ni durante. Tuvimos sugerencias, poco a poco iban surgiendo algunas sugerencias que nos brindaba la secretaría, las autoridades educativas del estado [...] supervisiones y, prácticamente al principio era aprender por ensayo y error [...] ya luego nos quisieron meter más cosas, pero pues nosotros ya estábamos encarrilados a nuestro ritmo y también a nuestra forma de trabajar como equipo de la escuela [...]” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

Es así como se evidencia la brecha en cuanto a oportunidades de formación continua en los profesores de esta comunidad, cuando se requiere brindar acompañamiento a los profesores para consolidar conocimientos y habilidades que permitan orientar diversidad de alternativas para el trabajo entre colegas, alumnos y madres/padres de familia; de tal modo, es posible identificar una brecha aún a la alfabetización digital, por el carente acceso a programas de capacitación para el uso de recursos tecnológicos-digitales en la educación a distancia.

V.2.2 El desempeño del alumno

En este apartado se encuentran los hallazgos en función de tres subcategorías, relacionadas con: la deserción de los alumnos, el incremento del rezago educativo y las limitaciones de la programación “Aprende en casa”. Las dos primeras acontecen debido a la limitada comunicación-participación de los alumnos y la tercera representó un obstáculo en el reforzamiento de aprendizajes por medio de la programación transmitida en la televisión, medio que al inicio de la pandemia era considerado como estrategia principal para el abordaje de contenidos.

Deserción ante dificultades de comunicación. Hubo casos de deserción escolar debido a la carencia de dispositivos móviles o acceso a internet para la comunicación directa y constante entre docentes y madres de familia con el propósito de monitorear los avances de los alumnos; aunque se localizaron los domicilios de los alumnos, no permanecieron en el curso escolar. Este último dato explicitado por el director coincide con lo expuesto por los docentes acerca de la falta de corresponsabilidad o compromiso por parte de los tutores para fortalecer el desempeño del alumno en la educación a distancia.

“[...] el motivo principal de estos alumnos, de la mayoría de estos alumnos, no de todos, de la mayoría de estos alumnos que se han dado de baja, se dieron de baja desde el principio del ciclo escolar, no se dieron de baja en el transcurso de los meses no [...] fueron eh... localizados y tampoco hubo una [...] pues una comunicación por parte de la familia hacia la escuela” (Director Bob, entrevista, 05/03/21).

En relación con las dificultades de comunicación se generaron otros conflictos, pues con algunos tutores se logró establecer rutinas para mejorar el desempeño del estudiante;

además, con los alumnos en comunicación sostenida se implementó estrategias mediante vídeos y aplicaciones digitales para reforzar aprendizajes (lectoescritura y habilidades matemáticas) pero estas estrategias no se concretaron con las familias que no contaban con dispositivos móviles o internet.

"[...] Y a veces no se trabajó [establecimiento de rutinas], [...] pero no por falta de disposición, sino porque a veces se perdía el contacto con los padres de familia, a veces estén mandaban un mensaje y de aquí hasta el siguiente mes mandaban otro [...]. Entonces como no había comunicación constante, pues no se pudo desarrollar la estrategia [reforzamiento de aprendizajes]. Por ejemplo, te digo, se conectaban hoy, mañana se comunican y en quince días se vuelven a comunicar, pues tal vez porque no tienen crédito, o porque viven en Kikil y no tienen señal, etcétera ¿no?, son los de intermitente y los de inexistente [...] sí conocemos, pero sabemos que por “x” o “y” no tienen celulares y no pueden estar en contacto todos los días" (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

El discurso del director remite a concluir tres principales factores que incidieron en la limitada comunicación con las familias: la carencia de dispositivos móviles y conexión a internet o datos móviles, así como la ubicación geográfica de los alumnos, refiriéndose a los alumnos que residían en una comisaría de Tizimín, en donde es limitada la cobertura del internet.

Incremento de rezago educativo. El director también dio a conocer que en la educación a distancia se identificaron diversos factores que reforzaron el rezago educativo o el atraso del alumno. Así es como ubicó dos tipos de rezago identificados y reforzados en pandemia: el primero es en referencia al rezago debido a la falta de apoyo en casa,

primordial ahora que los alumnos no compartían en espacio físico con sus docentes para la atención de sus necesidades académicas; el segundo tipo de rezago es el ocasionado por las dificultades de aprendizaje o afectaciones emocionales en el alumno.

“[...] entonces ahorita ¿qué pasa?, que tenemos que tomar en cuenta todos... todos estos aspectos familiares, contextuales, emocionales, para decir ¿está en rezago educativo o simplemente no hay apoyo en casa? [...] si el niño puede, pero en casa no hay apoyo, entonces estamos hablando de un rezago educativo pero ocasionado por la falta de apoyo [...]. Pero si el niño vemos que de verdad no puede, bueno aquí está el rezago educativo por el aprovechamiento escolar y hay que bajarle el ritmo y hay que hacerle adecuaciones curriculares, hay que hacer adecuaciones a las estrategias y actividades planteadas, tiene que intervenir la maestra de USAER, tiene que intervenir el director para ver la situación familiar, tiene que intervenir el maestro con la familia para ver lo emocional, entonces ya estamos hablando como que de un rezago en el que te hace multidisciplinario, porque haya ya abarcan muchas cosas [...]" (Director Bob, entrevista, 05/03/21).

En el segundo tipo de rezago escolar expresado por el director, se puede comprender hubo intervención mediata por parte del colegiado, a través de la implementación de pertinentes adecuaciones curriculares o canalización del alumno en la USAER. Ante la falta de apoyo de la familia como detonante del rezago educativo, es necesario que la institución concrete o refuerce acciones para afrontar esta problemática.

Limitaciones de la programación “Aprende en casa”. En relación con la programación transmitida por la televisión, el director recalcó que tanto los horarios de “Aprende en casa”, así como el difícil acceso a algunos canales televisivos (gratuitos) han

sido las principales limitantes para algunas familias, éstas fueron otras de las razones que determinó emplear otro tipo de estrategias para abordar los contenidos de cada grado escolar.

“[...] imagínate, el de cuarto grado que empieza a las 5 de la tarde, 4 o 5 de la tarde empieza la programación de cuarto grado. No está en orden [...] tiene diferentes horarios, entonces estén, el último grado que pasan son cuarto y segundo. Imagínate que mi hija esté en segundo grado [...] y a las siete está empezando su programación, a las siete de la noche, ya a esa hora ya se está durmiendo, [...] en Tizimín gratuitos solamente está el canal de Televisión Azteca, el canal de las Estrellas que es el 2, el canal de ADN noticias, ADN 40 que es el 1.2 y el 7 que es de Azteca y el 7.3.” (Director Bob, entrevista, 05/03/21).

Se aprecia en el discurso del director la idea de que no se pensó adecuadamente los horarios para las transmisiones de televisión de los programas por grado escolar, esta vivencia ocasionó desajustes en la jornada de los estudiantes; afectando sobre todo a las familias en donde se atendía a más de un grado o nivel académico y las televisiones eran compartidas.

V.2.3 Dinámica familiar y condiciones de desigualdad

En este apartado se encuentran los hallazgos en función de tres situaciones problemáticas referidas por el director: desfases en el estilo de vida de las familias; inestabilidad emocional de los tutores; y, limitaciones de la familia para el acceso a las tecnologías.

Desfases en el estilo de vida. Así como el colectivo docente expuso la falta de rutinas en casa para realizar las tareas escolares, se halló que el director también expuso esta percepción, este último agente escolar recalcó hace falta la responsabilidad por parte del tutor para establecer rutinas y priorizar el cumplimiento de tareas.

“[...] estén porque te digo algunos niños no tenían alguna hora para hacer estén... ni para despertar, por ejemplo, con eso te digo todo, el niño está durmiendo se despierta a las 10 a las 11 y no, no tenían un horario, una rutina. O sea, como que la tarea la dejaban a lo último, salían a jugar, veían tele, los padres no tenían esa... esa responsabilidad [...]” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

Por otro lado, también se registraron fallecimientos de padres o madres de familia y quienes se han responsabilizado de los estudiantes son los hermanos, abuelitos y en el menor de los casos fueron los tíos.

“Cuando se trata de tutores, específicamente, estamos hablando de abuelitos. Hay muy pocos que tienen tíos y muy muy pocos que tienen hermanos como tutores, sí lo hay. Tengo ahorita, el año pasado, para estas fechas más o menos, falleció... tengo muchos casos, si te pusieras a registrar los casos, ju... te darías cuenta que son muchos casos que pasan en la escuela, con los padres de familia. Bueno, hay un hermano, que, bueno falleció la mamá y que, en ese caso, el hermano es mayor de edad y ni modo, se tuvo que hacer cargo de la hermanita” (Director Bob, entrevista, 05/03/21).

Esta situación expresada por el director también ha sido compartida por los docentes, quienes agregaron que las pérdidas ocasionaron en los alumnos una

desorganización en sus actividades de aprendizaje, los docentes además destacaron la condición laboral de los tutores como un factor que repercutió en el desajuste de las jornadas escolares desde casa.

Inestabilidad emocional de madres, padres de familia o tutores. Dentro de la dinámica familiar, el director reconoció se presentan problemas maritales, económicos, entre otros que generan un desequilibrio de emociones.

“[...] escuchas allá a la mamá con el niño de primero -¡E!, ¡A!, es la ‘A’, ¡ya te dije que es la ‘A’!-. Entonces es esa parte emocional [...] el padre de familia tiene una carga que habría que trabajar con ellos, seguir trabajando con ellos, llámese por problemas de dinero, llámese problemas eh... maritales, llámese hasta problemas con el vecino ¿no?, familiares, estén todos esos problemas causan una carga de estrés con los padres de familia y lo desahogan muchas veces con los niños [...]” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

El enojo o estrés de los tutores, como consecuencia de los problemas familiares, se refleja mediante la agresión verbal o hasta física durante el apoyo brindado a los estudiantes.

Limitaciones en el acceso a tecnología educativa. Persistieron casos de familias que carecían de dispositivos móviles o acceso a recursos tecnológicos o el internet a causa del limitado recurso económico. Esta circunstancia condicionó la dinámica de trabajo entre el docente y sus alumnos, según lo expresado por el director:

“Eh, pues tratamos de implementar varias plataformas, quisimos trabajar en una plataforma de *Google*, que nos brindaba la secretaría, pero no fue a largo eh... ni a

mediano plazo pues los recursos tecnológicos y económicos de la familia no lo permitió [...] era muy difícil porque en casa pues no hay internet, no hay los recursos tecnológicos como... más que un celular tal vez o no hay tabletas, no hay laptops, no hay computadoras de escritorio, entonces esto pues no permitía que nosotros tengamos otro tipo de contacto con los padres de familia [...]”(Director Bob, entrevista, 27/09/21).

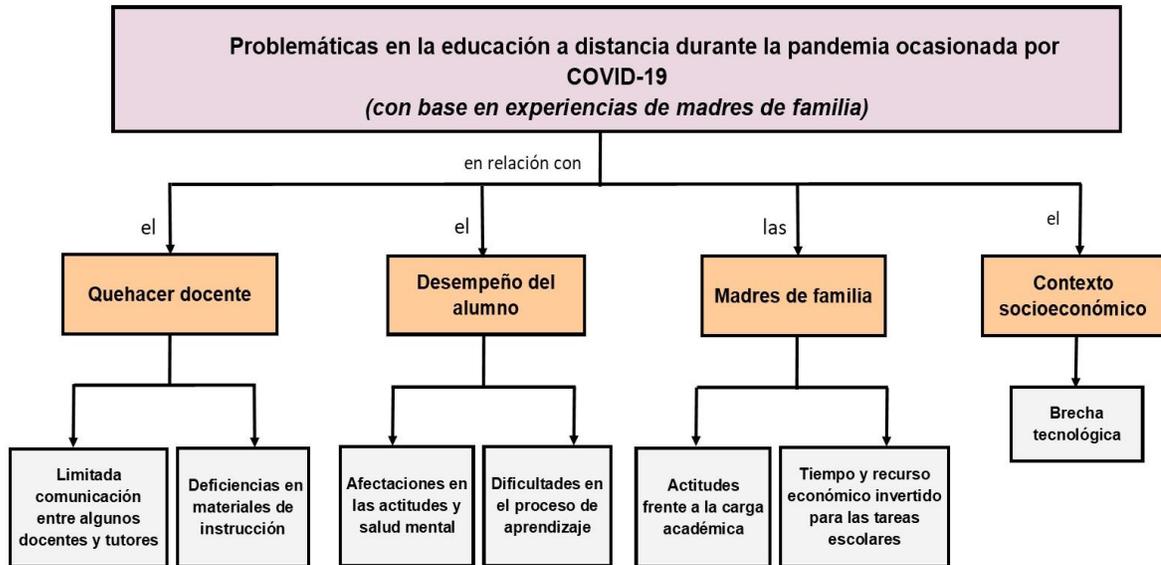
Nuevamente, al igual que en las experiencias del colectivo docente, se recalca la condición socioeconómica limitada en este contexto escolar. Las experiencias del director han permitido comprender que las situaciones percibidas desde la mirada del colectivo docente también son compartidas. En la gerencia escolar, el director funge como líder pedagógico y por tanto tiene acercamiento con la labor instruccional del docente, el proceso de aprendizaje del alumno y la socialización con padres de familia; de tal manera el director pudo percibir y vivir experiencias similares a las reiteradas por su colectivo docente.

V.3 Problemáticas a partir de las experiencias de las madres de familia

Ahora bien, al conocer las experiencias de las madres de familia se comprendieron problemáticas que también convergen con lo expuesto por el colectivo docente y el director. Las participantes desde su percepción compartieron problemáticas sintetizadas en la Figura 7.

Figura 7

Problemáticas emergentes a partir de las experiencias de las madres de familia



Nota: Elaboración propia.

V.3.1 Relacionados con el quehacer docente

En esta categoría se halló la dificultad para mantener la comunicación entre madres de familia-docente y madres de familia con otros tutores. También se hace referencia a deficiencias en materiales de instrucción compartidos por los profesores.

Limitada comunicación entre docentes y tutores. En la modalidad presencial solían haber reuniones con el comité de Participación Social (entre madres, padres de familia o tutores), la educación a distancia implicó la ausencia de actividades o de espacios para trabajar en conjunto con el comité de tutores sobre acciones para contribuir en la atención a necesidades de la comunidad escolar.

“Cuando estábamos en la escuela sí [se realizaban reuniones con otros tutores].

Porque yo estaba en la sociedad de padres de familia. Igual en varios grupos he estado con el director y he tenido estén... contacto con él. De hecho, en la pandemia, creo que solo una vez ya platicamos, ya todo, pero por medio de los grupos que tenemos. De hecho, incluso dijo el director que no iba a ver actividades, que no íbamos a ir a la escuela, ni nada” (Sra. Victoria, entrevista, 28/09/21).

De igual forma se recuperó la experiencia de tutoras que daban a conocer su percepción sobre la reservada interacción entre docente-tutor, para la atención a necesidades del alumno o retroalimentación de sus avances.

“Yo siento que a la maestra de mi hija siento que le falta como que, más atención por cada niño. De hecho, ya le mandé las tareas por correo y no me responde, no me dice -salieron bien, eh... mejorar la letra o algo-. O sea, no y a veces como que sí desanima un poquito, porque pues no ves participación de la maestra, que esté pendiente” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

De acuerdo con lo compartido por las tutoras, se interpreta que entre las medidas tomadas por los docentes ha sido limitar los horarios de comunicación con sus grupos escolares. En cierto sentido, esta acción puede favorecer en la organización de los docentes entre sus múltiples responsabilidades, acatando además de su labor docente su vida personal y así aminorar el desgaste emocional que persistía dado el tiempo invertido a su labor (como el colectivo mismo refirió); no obstante, la restricción de comunicación en los grupos de *WhatsApp* (medio principal en este contexto para atender a los alumnos) u otros medios (correos electrónicos), generaba angustia en las tutoras pues percibían no había una atención e incluso retroalimentación de los avances o áreas de mejora en el alumno.

Deficiencias de los materiales de instrucción. Esta fue una problemática atribuida a los audiovisuales. Los vídeos compartidos por los docentes a veces no eran útiles para enseñar contenidos a un niño, ya que dificultaban la comprensión de los temas. Las instrucciones confusas o extensas también fue una situación que desfavoreció al realizar las actividades de aprendizaje. En palabras de una participante, se ha recuperado lo siguiente.

“[...] siempre ve los vídeos y a veces sí, a veces no ayudan. Hay que sí y hay que no, la verdad. Yo soy muy sincera, hay videos que, por ejemplo, a veces no siquiera le digo que lo vea. Yo lo veo, yo no lo entiendo y mejor ni se lo doy para que vea. Lo entiendo yo, a mi manera, a cómo lo puede entender y se lo explico, se lo explico y él lo hace y lo hace bien [...]. Yo trato de hacerles a ellos lo más entendible que sea sus instrucciones, porque hay instrucciones larguísimas, de que un niño no lo va a aprender” (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

Esta problemática fue recalcada por una de las participantes, pero tal información puede concatenarse con lo expresado por los docentes, quienes puntualizaron que en el proceso de enseñanza-aprendizaje radicaban las dificultades para la comprensión de instrucciones y contenidos, y en consecuencia los alumnos no realizaban las tareas.

V.3.2 Problemáticas en el desempeño del alumno

Tanto el director como los docentes, al compartir sus experiencias hicieron alusión a problemáticas percibidas en el desempeño de los alumnos, las madres de familia no omitieron reconocer cuáles han sido las problemáticas en los estudiantes, destacaron las afectaciones en las actitudes y salud mental y dificultades propias en su proceso de aprendizaje.

Afectaciones en las actitudes y salud mental del alumno. El desinterés, desánimo, distracción del alumno al realizar las tareas y la desobediencia a las reglas en casa son las principales problemáticas compartidas entre las tutoras. Así fue como se expresaron:

“Porque le digo -Robinson vamos a apurarnos-, un rato se fastidia, un rato se distrae y si no estoy sentada con él no lo hace, como que siento que, si nos estresábamos porque nos llevaba muchísimo tiempo, el estar copiando, el estar como que eran más las actividades. [...] sí me dice -mamá yo no quiero tanta tarea-” (Sra. Victoria, entrevista, 28/09/21).

Retomando el discurso de las tutoras, las actitudes negativas como el desinterés y desánimo en los alumnos se presentan por el agotamiento dada la saturación de tareas y los tiempos delimitados para la entrega; en casa también persisten distractores como el juego entre hermanos, lo cual ha representado que los alumnos desobedezcan cuando se les indica realizar las tareas. En consideración de lo aportado por el colectivo docente, estas actitudes también se han presentado en consecuencia de los horarios prolongados en las sesiones transmitidas en televisión, para responder a la parrilla de contenidos de “Aprende en casa”. Desde la perspectiva del profesorado la apatía del alumno y desmotivación se reflejó en la limitada participación del alumnado.

Dificultades en el proceso de aprendizaje. Desde la experiencia de las tutoras, se identificaron dificultades para la comprensión de diversos temas de los diferentes grados escolares que les correspondió monitorear.

“Uno está en primero, el otro no... en tercero, ahí hay a veces que no sabes de español, matemáticas, formación cívica. Hay estamos viendo como ir avanzando” (Sra. Adriana, entrevista, 25/09/21).

También se destacaron las limitaciones para resolver ejercicios en matemáticas, cabe mencionar que fue la asignatura mayormente reiterada, independientemente del grado escolar:

“Pues la que se me dificulta más como le digo, es matemáticas trato de explicarle lo que entendimos, o lo que entendí o lo que el entienda le digo -si no lo entendimos una vez, si es en video, lo vamos a ver dos o tres veces y lo vamos a ver con calma-” (Sra. Victoria, entrevista, 28/09/21).

Igualmente se halló que las madres de familia con hijos que presentan dificultades en lecto-escritura dan a conocer que ésta problemática se acentuó en la enseñanza desde casa, pues desconocían estrategias efectivas para complementar lo que la escuela enseña en tiempos de pandemia.

“[...] le comenté -maestra, veo que Perla no avanza con las sílabas- no me dijo nada. De hecho, mi esposo le comentó a la maestra que mi hija no sabe nada, no avanza, como que no comprende las cosas” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

La lecto-escritura y el razonamiento matemático son habilidades que se ha considerado en el PEMC, pues de acuerdo con los diagnósticos del ciclo 2020-2021 es una constante la necesidad de reforzar dichas competencias en este contexto escolar; sin embargo, las dificultades compartidas entre las tutoras permiten dar cuenta de obstáculos

que inciden en el cumplimiento de las metas establecidas en la planeación estratégica, para favorecer el aprovechamiento académico de los alumnos.

Las dificultades para la comprensión de contenidos, desde la postura de algunas de las tutoras, se debe a la carente formación académica; particularmente las tutoras que radican en la comisaría de Kikil indicaron tener primaria trunca o secundaria abierta y reconocieron que los contenidos o las estrategias de enseñanza han cambiado a diferencia de cómo se les enseñaba.

“Los temas eran más difíciles [de tercero de primaria]. Pues se me complicó en matemáticas [...]. Pues hay cosas que yo no sé” (Sra. Adriana, entrevista, 25/09/21).

“Sí, porque como le comento [...] yo no estudié, solo hasta mi secundaria, pero pues es secundaria abierta y no te enseñan lo mismo, [...] hay cosas que yo no sé [...]. Pues hay muchas materias que la verdad, a mí se me dificultan mucho, como esta vez de Jimmy que se me complicó de historia [...]” (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

Además de las dificultades para la comprensión de contenidos, dos de las tutoras han percibido problemas de lenguaje y de aprendizaje en sus hijos, pero aún no se atiende o canaliza a los estudiantes con los profesores de apoyo en la escuela (maestra de Lenguaje y comunicación o la USAER). Así se expresó cada participante:

“Escribir, ajá [se le dificulta]. Leer un poquito, por su lenguaje que casi no... tartamudea mucho, no pronuncia bien las palabras [...] aparte no sé en donde es lo de lenguaje [servicio ofrecido en la escuela], con quién maestra” (Sra. Adriana, entrevista, 25/09/21).

“[...] le comenté a la maestra de su situación de mi hija de que siento que no avanza y no vi respuesta de parte de la maestra. De hecho, le mandé mensaje, le dije -aquí está la lectura de Perla-, porque grabé un vídeo [...]” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

Según lo expresado por las tutoras, existe desconocimiento de las profesoras que pueden atender los problemas de aprendizaje o de lenguaje en la escuela; en el segundo caso se entiende que la nula respuesta de la maestra ha generado mayor angustia en la madre de familia, pues aunque ha buscado estrategias para trabajar desde casa con su hija, considera que no se tiene el avance esperado.

V.3.3 Efectos en las madres de familia

La adopción de actitudes negativas debido a la saturación de tareas ha sido una problemática reiterada por las madres de familia, pues la educación formal desde casa implicaba entender los diversos contenidos para posteriormente enseñar a sus hijos. En segundo término, se encuentra la dificultad en relación con el tiempo y recurso económico invertido en las mismas tareas, lo cual generó desajustes en la economía familiar.

Actitudes frente a la carga académica. Estrés e impaciencia debido a la carga académica de los alumnos o al desempeño que éstos tenían durante las tareas prevaleció en el discurso de las madres de familia. Ejemplo de esta situación se expone en el siguiente discurso:

“[...] porque con esto de la pandemia, uf... sí se complicó mucho, a veces me alteraba, a veces digo que hay cosas que no entiendo, y a veces cuando no lo entiendo hay me altero [...]. Me estresaba mucho y hay momentos que dejo los

libros porque a veces me llega a doler mi cabeza [...] como son de los dos, veo a este y veo a él [...]" (Sra. Adriana, entrevista, 25/09/21).

También se manifestó el desánimo ocasionado por la nula retroalimentación de tareas por parte de algunos docentes.

"[...] o sea hay momentos que sí te desanima, porque no ves que la maestra [...] le tome importancia a las actividades que ella [la niña] hace, o sea que te diga lo que le falta, o sea que te de motivación la maestra para seguir haciendo la tarea con ella [...]" (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

La cantidad de tareas, la falta de comprensión de temas y el desinterés del alumno para trabajar en los solicitado orillaron al estrés y la impaciencia en las madres de familia, como efecto de estas actitudes suscitan los regaños hacia el alumno y por lo tanto se tendió a romper la comunicación fluida entre madre de familia y el alumno. Así pues, se encontró que la violencia verbal y hasta física estuvo presente en los hogares.

"Entonces cuando me vuelve a dar lo de los nervios por lo de las clases en línea. Empiezo a insultarles, empiezo a pegarles y [...] lloraban cada vez que van a hacer tarea [...]" (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

En otras situaciones la violencia (pleitos) se llegó a presentar entre los mismos escolares, una de las tutoras se refirió a que en su caso tenía que enseñar a sus hijos y también a sobrinos y al estar en un mismo espacio surgían peleas, sin embargo, la convivencia familiar fue mejorando, pues hubo adaptación a las implicaciones del aislamiento social.

“[...] sí porque igual, se pelea mucho con su prima, pero pues trato de que no se estén peleando, creo que, al principio cuando dijeron que tenían que quedarse en casa, se peleaban demasiado y ahorita ya se están acostumbrando de que tienen que estar todo el tiempo juntas, no pueden salir ni nada, entonces veo que ya no hay tanto ese pleito entre ambas” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

El aislamiento social y el trabajo escolar en casa generó incertidumbres en las madres de familia, compaginado a las demandas de los docentes y las actitudes que el alumno adopta en su proceso de aprendizaje se desencadenó actitudes negativas en las tutoras, a grado de promoverse violencia mediante regaños o los golpes. Este hallazgo es una situación crítica, pensando en cuáles serían los medios o estrategias para favorecer un apoyo significativo de las madres de familia hacia sus hijos (as), evitando someter en los alumnos más angustias o desmotivación durante su formación académica en casa.

Tiempo y recurso económico invertido para tareas escolares. Los horarios prolongados de la transmisión del “Aprende en casa” (programa de televisión) y la necesidad de coordinarse para atender a más de un hijo (de diferentes grados o niveles académicos) generó desajustes en las rutinas del quehacer de las tutoras.

“Porque la mayoría de los papás no tenían el tiempo para sentarse tantas horas a ver los vídeos o trabajaban... ese fue el principal problema, que no tenían el tiempo. Luego los niños se distraían más en la tele, no le ponían más atención [...]” (Sra. Victoria, entrevista, 28/09/21).

“No como ahora que son de tres tareas, ya las siento más leve, porque como son dos pues tengo chance de explicarles. En el ciclo pasado ¡no!, eran seis tareas por cada

niño y ¿en qué momento les voy a explicar?, o sea ¿en qué momento?, yo era de copiarle las instrucciones y decirle... así, así, así y así y sentía que no se los explicaba bien. La verdad le soy sincera, sentía que en ese ciclo anterior no les explicaba bien la tarea” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

Destinar mucho tiempo al estudio de contenidos por medio de la televisión, desde la postura de una de las participantes generaba distracción en su hijo. Mientras la falta de tiempo para atender a las múltiples responsabilidades de las madres de familia y a la par estar a cargo del monitoreo de grados diversos ocasionó una deficiencia en la enseñanza.

“[...] porque la verdad en esos tiempos la verdad... una vez yo vi un comentario que dice -los niños de hoy no aprenden- ¿por qué? porque están más preocupados por entregar y si es cierto. Nosotros como papás, estábamos muy preocupados por entregar que porque aprenda. ¿Por qué? y de hecho ese fue mi enojo el año pasado, porque la verdad, marcaban mucha tarea, ¡muchísima! era de que español, matemáticas, ciencias, vida saludable, educación física. Antes en presencial no había ni inglés y ahora hay inglés” (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

Se apreció que las tutoras vivieron desajustes en sus estilos de vida, el emergente proceso de adaptación-coordinación entre labores del hogar, empleos y la función de enseñanza a sus hijos obstaculizó la definición de rutinas propias para realizar las tareas, se comprende que residió la prioridad en acabar otro tipo de pendientes y posteriormente concentrarse a entender los temas y realizar las tareas.

“Eh... ver que vean sus vídeos, sus audios que me mandan los maestros. Pero, pues estén... ahí estoy en lo que ya terminamos pues a veces me pongo a cocinar o a

hacer algo. Pero mayormente, trato de hacer las tareas después del mediodía ¿por qué? porque hasta el mediodía estoy ocupada” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

Otro hallazgo crítico fue el desajuste en la economía familiar, en especial en las madres de familia que requerían viajar hasta Tizimín para conseguir los materiales a emplear en las tareas o explicación de éstas.

“Ajá, lo copia mi hijo y ya no saco copias, porque así aquí camión ya no hay. Para viajar ya no hay camión así. Entonces para ir y regresar, cuando yo regrese en taxi regreso y más mucho así, más gasto” (Sra. Adriana, entrevista, 25/09/21).

También se invertía diariamente o semanalmente en la adquisición de fichas telefónicas para acceder al internet en la comisaría.

“[hablando de fichas de internet] no he comprado una semana, compro una semana porque así tenga toda la mañana para enviarse hasta la noche, pues sé que va a enviarse hasta la noche, pero pues como le digo, esta semana me quedé cortísima y no, no he comprado para la semana y no lo enviado las evidencias a la maestra” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

Retomando los efectos de la educación a distancia en las madres de familia se entiende, a partir de las experiencias de las participantes, que el apoyo de este agente escolar condicionó la comprensión de contenidos y por ende la posterior entrega de tareas de aprendizaje; también es necesario que el docente monitoree constantemente las necesidades de las madres de familia, pues ellas desconocen temas o estrategias de enseñanza, lo cual ocasionaba desesperación y terminaban solicitando a sus hijos (as) que realicen las tareas para cumplir, sin verdaderamente entender los contenidos.

También estas experiencias permitieron comprender que la apatía o limitada corresponsabilidad declarada por los docentes como problemática pueden deberse a este desgaste emocional de los tutores ante la carga académica y a la falta de comprensión de temas, en otros casos también se reconoce la dificultad de las tutoras para monitorear las tareas de los estudiantes debido al quehacer como amas de casa o por responsabilidades del empleo fuera de casa.

V.3.4 Problemáticas referidas al contexto socioeconómico de las familias

Se halló como una constante la dificultad para tener acceso a datos móviles o internet y dispositivos tecnológicos. Lo cual a su vez ha generado dificultades para el envío de tareas o acceso a materiales audiovisuales disponibles en la red.

“[...] no he tenido para comprar como le digo, para una semana para estar enviándolos, porque como le comento, la maestra de Perla me la pide en correo [entrega de tareas], entonces para enviarla por correo pues tarda demasiado para enviarlo y pues a veces salen los muchachos, se conectan y se satura y ya no puedo enviarlo allá. Entonces no he comprado una semana [fichas de internet]” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

“Pues nos mandan ejemplos, nos mandan vídeos de las materias que son un poco difíciles, a veces de matemáticas [...] de identidad como esta vez, pero como ya no tenía internet pues ya no lo podía ver, porque pues te mandan, ¿cómo se llama? el link [...] Y pues no tienes internet, no puedes entrar a verlo” (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

Además, de no contar con teléfonos celulares inteligentes, solamente se tiene cierto espacio de almacenamiento en los dispositivos; así pues, se recurría a compartir teléfonos inteligentes entre las familias.

“Sí, por ejemplo, para descargar una aplicación, sí... hay una aplicación que creo que es de PDF, algo así. Algunas hojas yo no las puedo abrir, en ese caso yo no las puedo abrir y tengo que pedir favor para que yo las pueda abrir, me dicen -pásalo a mi celular- y se lo paso en el celular de mi hermanita, pero como ella trabaja, no está todo el día para que yo tenga el celular a mano [...]” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

También se contaba con teléfonos obsoletos, que no tenían las aplicaciones móviles necesarias, pero se aprovechaban las funciones básicas para las lecturas de material compartido de manera digitalizada por los docentes.

“Ese celular que tiene el otro [señala a su hijo mayor] que está jugando, ese se lo regaló mi sobrina cuando llegó y veía que yo tenía solo un celular para que trabaje con ello y me dice -tía, no sirve, no tiene para *WhatsApp*, pero si le puedes mandar las tareas por *bluetooth* y lo hace- y me lo dejó y a veces cuando él necesita leer un cuento para poder contestar su cuestionario, digámoslo... se lo mando a él en el teléfono y yo me dedico a él con el mío y ella [hija de secundaria] con el de su papá [...]” (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

Desde la experiencia de otras madres de familia, agregaron que en casa solamente contaban con un dispositivo móvil, el cual era compartido; depender de un solo dispositivo móvil implicó atraso en la atención de los estudiantes. En otras circunstancias no se contaba

con los recursos materiales para realizar las actividades de aprendizaje, pues en comisarías como Kikil, no se cuenta con papelerías.

“No hay señal y es el problema, por lo de en línea. Y a veces como contaba con uno nada más, un celular... el de mi esposo nada más y como son dos, hago de este y hago del otro [...]. Pues a veces me dicen que necesita cartulina, que necesita que esto, cosas así, que pegamento, que todo eso y yo lo tengo que ir a comprar, aquí no hay, aquí no hay papelería. Tengo que salir a Tizimín para comprar las cosas” (Sra. Adriana, entrevista, 25/09/21).

Las limitaciones del contexto sociodemográfico expuestos por las madres de familia orientan a comprender factores externos al estudiante que condicionaron sus avances académicos en la educación desde casa.

V.4 A manera de síntesis

En la Tabla 16 se puede contrastar las problemáticas aludidas desde las experiencias de los agentes escolares (docentes, director, madres de familia). Observando el concentrado de categorías analizadas por cada agente, es posible identificar coincidencias en cuanto a las problemáticas relacionadas con la práctica docente, el desempeño del alumno y problemáticas que se presentan en el hogar debido a condiciones propias de los diversos entornos socioeconómicos que los caracteriza.

Tabla 16*Principales problemáticas de la comunidad escolar, por agente educativo*

En relación con:	Docentes	Director	Madres de familia
El quehacer del docente	Atención a demandas de índole curricular y administrativas	Dificultades del profesorado en relación con “Aprende en casa”	Limitada comunicación entre algunos docentes y tutores
	Dificultades para el uso de las tecnologías con fin pedagógico-organizacional	Estrés por la diversidad de demandas	Deficiencias en materiales de instrucción
		Limitaciones para la formación continua a docentes	
El desempeño del alumno	Actitudes del alumno en la educación a distancia	Deserción ante dificultades de comunicación	Afectaciones en las actitudes y salud mental
	Incremento de rezago educativo	Incremento de rezago educativo	Dificultades en el proceso de aprendizaje
	Dificultades en el proceso de aprendizaje	Limitaciones del programa “Aprende en casa”	
Condiciones diversas en los entornos familiares	Actitudes de tutores frente a la educación de los alumnos	Inestabilidad emocional de madres, padres de familia o tutores	Actitudes de madres de familia frente a la carga académica
	Desorganización de la dinámica familiar	Desfases en el estilo de vida de las familias	Tiempo y recurso económico invertido para las tareas escolares
	Brechas tecnológicas y socioeconómicas en las familias	Limitaciones en el acceso a tecnología educativa	Brecha tecnológica
			Limitada comunicación entre docentes y tutores

Nota: Elaboración propia.

La SEP declara en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2019a) planes y programas de estudios para la educación básica orientados por “Aprendizajes clave para la educación integral”, incorporando asignaturas de índole académico, para el desarrollo personal y social y de autonomía curricular; es decir, demanda la puesta en práctica de un currículo que fomente competencias de carácter científico, humanista y de recreación. En consecuencia, de la transición de una educación presencial a una educación en emergencia en 2020 se implementan alternativas para cumplir con los programas educativos. En el caso de educación primaria, la SEP (2020a) impulsó el programa “Aprende en casa”, en el que

se recomendaba propiciar el estudio de contenidos mediante actividades en línea, programas de televisión educativa, actividades del libro de texto o ficheros y actividades elaboradas por los propios docentes.

En resumidas cuentas, la SEP (2020a) puntualiza que el éxito del aprendizaje en casa no debería depender de las TIC o del aprendizaje digital, pues el colectivo docente en conjunto con directivos y supervisores acatarán medidas para el fin pedagógico, a partir del análisis de necesidades y recursos disponibles en el contexto, priorizando estrategias de enseñanza-aprendizaje accesibles para las familias. Entre los principios a priorizar en estos entornos de aprendizaje deberán ser: didáctica clara y asequible, orientada a favorecer aprendizajes en las áreas de conocimiento, de desarrollo personal y social, apreciación artística, actividad física y en virtud de la salud emocional. La atención a la diversificación de estrategias lúdicas y creativas, para fortalecer el seguimiento y retroalimentación también deberá reforzarse en la educación a distancia, esto con la intención de mantener motivados a los alumnos con sus propios aprendizajes.

Tomando de referencia las demandas de la SEP (2020a) y en contraste con las experiencias de la comunidad educativa de la Escuela verde, se puede concluir que tanto el director como los docentes percibieron dificultades en la implementación del programa “Aprende en casa”. Mientras que los docentes destacaron la dificultad para cumplir con contenidos predeterminados en las programaciones, cuando se debían priorizar otros, la inversión de tiempo para equiparar las estrategias de enseñanza de la televisión con otras estrategias complementarias y la dificultad para variar estrategias de enseñanza y evaluación a distancia; el director recalcó que el profesorado se confrontaba con la adaptación a la dinámica curricular de “Aprende en casa”, donde se repetían contenidos,

pero con énfasis o propósitos diferentes (desde conceptualizaciones hasta la puesta en práctica de los temas). Además, desde la experiencia del director, las estrategias de enseñanza implementadas en televisión, según lo correspondiente a “Aprende en casa” eran deficientes, por lo que los docentes generaban estrategias propias para complementar el proceso pedagógico.

Por su parte, las experiencias de las madres de familia llevaron a entender que durante el proceso pedagógico surgían dudas, pero algunas destacaron que había una limitada comunicación con el colectivo docente, para la atención individualizada. Las madres de familia aportaron desde sus experiencias que hubo deficiencias en los materiales de instrucción e incluso dificultades para comprender y acatar las instrucciones de las actividades de aprendizaje.

Por otro lado, tanto los docentes como el directivo coincidieron al puntualizar el estrés y desgaste emocional que el profesorado vivió ante la adaptación a nuevas exigencias en los entornos de aprendizaje a distancia y aunado a ello las demandas de índole administrativo. Así también se reconocieron las dificultades en el uso de las tecnologías para cumplir con ambas funciones (pedagógicas-administrativas), principalmente se reconoció la persistencia de limitaciones para la formación continua, entre estos factores la desidia, falta de tiempo y promoción de espacios gratuitos para la capacitación a los docentes.

En la misma implementación de la diversidad de asignaturas se va corrompiendo la finalidad de una formación integral, pues en pandemia se exacerban afectaciones en las actitudes y emociones de los alumnos. Los docentes y madres de familia son quienes principalmente compartieron los efectos negativos en la salud emocional durante la

educación a distancia, admitiendo la desmotivación, cansancio y distracción en los estudiantes. Así también ambos agentes coincidieron en las dificultades que se presentaron en los alumnos para comprender contenidos e instrucciones de las actividades de aprendizaje. Particularmente las madres de familia reconocieron no se habían atendido a los problemas de aprendizaje en los estudiantes (ejemplo: de lenguaje y lectoescritura). En tanto que los docentes y el director manifestaron el incremento de rezago educativo y deserción escolar, las razones fueron la ausencia de una comunicación sostenida, falta de apoyo por parte de la familia, y a su vez se comprendió que no se concretaba la comunicación pues se carencia de dispositivos móviles e internet. La falta de apoyo también se presentó por las condiciones de laborales de los tutores. Particularmente el director dio cuenta de otras limitaciones del programa “Aprende en casa”, entre las que se puede señalar: los horarios prolongados y canales televisivos no gratuitos.

El colectivo docente, el director y las madres de familia convergen al referirse a las afectaciones de la educación a distancia en los entornos familiares, principalmente en las madres de familia, porque hubo desajustes entre sus quehaceres y el tiempo invertido para fungir como la guía de sus hijos (as) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la carga académica y desempeño de los alumnos en casa también generó en ellas preocupaciones y estrés, al grado de manifestarse entre la familia la violencia física y verbal. Las experiencias compartidas por los agentes escolares participantes permiten identificar que las condiciones socioeconómicas (formación académica, economía, empleos, ubicación geográfica) de las familias y la brecha para el acceso a tecnologías de la comunicación fueron determinantes para apoyar en la educación desde casa.

Capítulo VI

Resultados (continuación)

Necesidades en la comunidad escolar de la Escuela verde durante la educación en tiempos de pandemia

En este segundo apartado de resultados corresponde presentar las necesidades identificadas de manera deductiva al analizar las experiencias de los agentes escolares participantes.

Al referirse a las necesidades, se retoma la definición que Puig, Sabater y Rodríguez (2012) hacen al concepto (retomando la perspectiva de Max Weber), se centran a la escasez, carencia o falta de bienes, su superación permite al sujeto continuar un mejor trayecto en su vida individual o en su contexto. A partir de sus experiencias los participantes han compartido sus percepciones sobre lo que hace falta mejorar/hacer para la solución a problemáticas acentuadas en la educación primaria durante la pandemia.

Se presenta por cada agente escolar las necesidades percibidas en la educación durante la pandemia. Finalmente, manera de síntesis se reflexionará las principales coincidencias y particularidades de los agentes escolares.

VI.1 Necesidades recuperadas a partir de las vivencias del colectivo docente

Al retomar las experiencias de los agentes participantes se identificaron 2 conjuntos de necesidades, las cuales están en relación con:

- a. Necesidades de los principales agentes escolares en el proceso pedagógico desde casa: se refiere a factores, conocimientos, habilidades, actitudes que los docentes

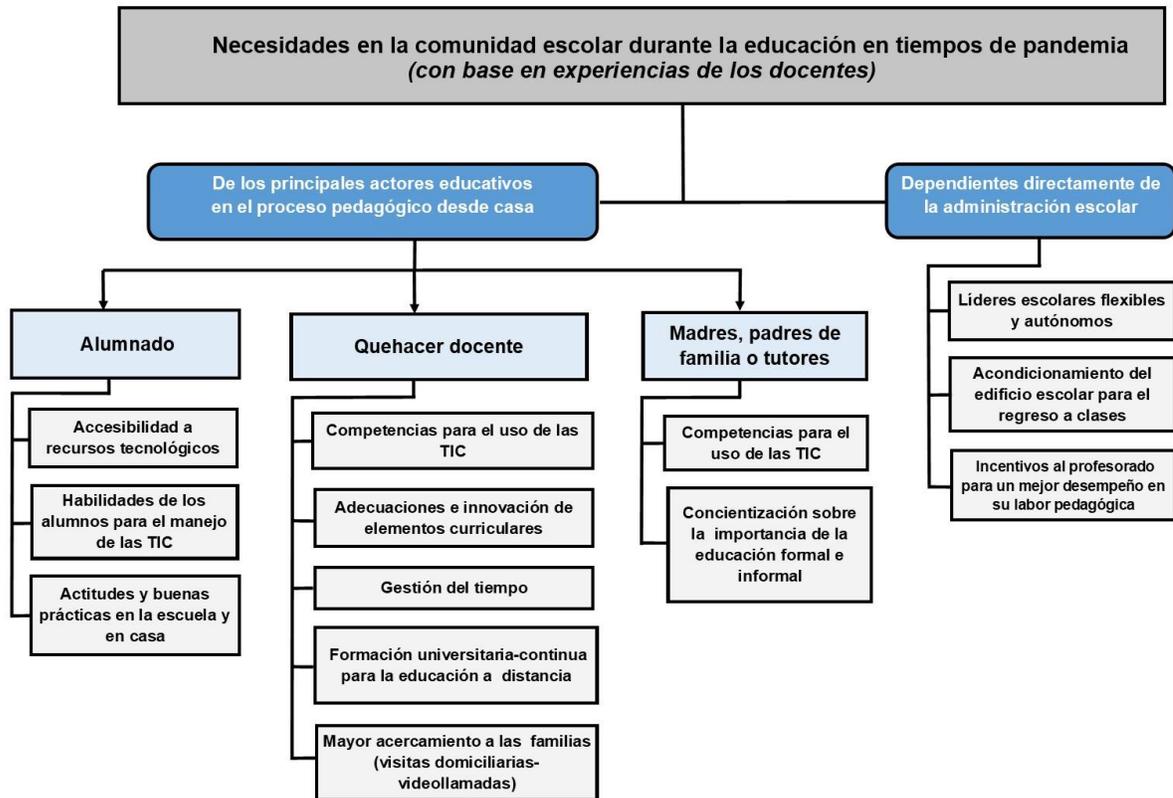
consideran hace falta para mejorar el desempeño tanto en el alumno como en el profesorado; así como competencias e ideologías que falta fomentar en las madres, padres de familia o tutores para reforzar el apoyo que se requiere y mejorar en la educación formal.

- b. Necesidades dependientes de la administración escolar: son los principios y acciones que, de acuerdo con las experiencias del colectivo docente, se deben procurar desde la gerencia escolar para favorecer el desempeño de los docentes y se retoma el necesario acondicionamiento de las aulas para el regreso a clases presenciales.

En la Figura 8 se sintetizan las categorías y subcategorías a desglosar en los siguientes apartados.

Figura 8

Necesidades emergentes a partir de las experiencias del colectivo docente



Nota: Elaboración propia.

VI.1.1 Necesidades del alumnado

Aquí se presentan las necesidades referentes a recursos tecnológicos y a la conectividad, a la par los docentes destacaron la necesidad de fomentar en los alumnos habilidades para el manejo de las tecnologías. Por último, se interpretan hallazgos en función de actitudes y buenas prácticas indispensables en casa durante la educación a distancia y ante las demandas de una educación en una modalidad “híbrida”. De acuerdo con lo recuperado en un CTE, esta modalidad implicará que el docente procure el proceso pedagógico cuando una parte de los alumnos se encuentra presencialmente en el aula y al mismo tiempo se enseña a la distancia a otra parte del alumnado que se encuentra en casa.

El propósito de tal modalidad es la inserción paulatina de la comunidad estudiantil en las aulas.

Accesibilidad a recursos tecnológicos. Dentro de las problemáticas, los docentes hacían alusión a la limitada comunicación con los tutores y la incertidumbre de cuáles medios emplear para favorecer un proceso pedagógico a distancia, estas situaciones se presentan debido a la falta de recursos tecnológicos e internet en casa.

“[...] una parte considerable pues no contaba con los medios tecnológicos para poder trabajar ¿no? Muchos padres de familia contaban con celular, pero pues más no tenían *WhatsApp*, no tenían una cámara, era nada más para llamadas, entonces, pues todo esto como el hecho de poder realizar nuestro trabajo, pues la única manera pues sino tenía un celular, pues tampoco podíamos entrar a un *classroom*, a un *meet*, a un *zoom*, entonces todo esto me sirve para informar al director, ver de qué manera me tengo que ajustar, ajustar igual mi trabajo, eh... tomar decisiones para ver si contesta cierto grupo de alumnos [...]” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

Ante esta dificultad, se aprecia existió un compromiso por parte de las madres de familia para comprar los recursos tecnológicos indispensables, que al inicio de la pandemia eran carentes. La televisión, los teléfonos celulares inteligentes y el internet llegaron a ser los medios elementales para sostener el proceso pedagógico, pero aún hay familias que carecen de estos recursos.

Habilidades de los alumnos para el manejo de las TIC. Dado que las tecnologías para informarse y comunicarse con fin pedagógico estaban siendo indispensables en la transición de la educación en emergencia, también se expuso la necesidad de formar

habilidades para el uso apropiado de las herramientas tecnológicas, pues desde la experiencia del quehacer docente se percibió incluso la dificultad de los alumnos para realizar videollamadas.

“[...] yo tenía alumnos de USAER y pues las videollamadas y eso, que se realizaba con los alumnos pues igual a algunos les costaba trabajo por la cuestión está de que las habilidades tecnológicas que ellos carecían [...]” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

Aunque en las entrevistas con los profesores participantes esta necesidad no fue una constante, en las observaciones de los CTE diversos docentes consideraron que tras su experiencia de trabajar a distancia y la dinámica en sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, es necesario fomentar habilidades para el uso de las TIC.

Actitudes y buenas prácticas en la casa y en la escuela. Dadas las problemáticas como el desánimo de los alumnos, incremento de rezago y deserción escolar se comprendió que una necesidad para atender dichas problemáticas es el apoyo significativo al alumno por parte de sus tutores en casa. Con el término significativo se indica una ayuda para que el estudiante comprenda los contenidos y no sea el tutor quien realice las tareas únicamente para entregarlas en el tiempo determinado, sin que haya una apropiación de competencias en el estudiante.

"[...] pues tampoco tenías el apoyo de los papás, porque muchos papás con tal de cumplir, con tal de entregar, con tal de que ya prácticamente los dejes de estar fastidiando, pidiéndole las tareas se lo hacían a los niños o les dictaban las

respuestas, a veces letra del niño, pero algo que tú sabes que el niño no puede hacer así o no puede razonar de esa forma ¿no?” (Mtra. Selene, entrevista 31/08/21).

También es posible reconocer que la falta de apoyo se debía a que los alumnos se quedaban solos en casa, mientras que las madres y padres de familia se ocupaban en su jornada laboral; por lo tanto, la atención hacia estos estudiantes es una necesidad.

“Entonces, muchos niños, yo he observado que, pues como que tienden a dejar, ah bueno ahorita no se puede reprobar, pero muchos papás pues los dejaron así solitos, eso a nivel escuela lo pude observar por lo que comentaban mis compañeros y sí varios se quedaron [...] siento que la raíz está pues por la situación en casa... la falta de apoyo [...] de ese apoyo en casa, así lo pudiera yo decir” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/09/21).

Aunque, por otro lado, hubo participantes que enfatizaron es fundamental fomentar autonomía en los alumnos, para tener iniciativa y leer, buscar o entender conceptos clave por medio del internet y para realizar sus tareas sin tener un seguimiento riguroso por parte del docente.

“[...] los niños están acostumbrados de que nosotros los guiáramos en todo momento y el que ellos pudieran adquirir un poquito de autonomía. Y es todo, era más bien eso, el enseñar a los niños a que fueran, pues de que ellos fueran autónomos, de que antes se les decía tú lee, les tenías que supervisar [...]” (Mtra. Claudia, entrevista 01/09/21).

En el CTE también se compartió la necesidad de priorizar el fomento de la autonomía, pues se comentó había una dependencia o costumbre con la instrucción de la figura docente en una modalidad presencial.

Seguidamente el maestro Juan intervino y destacó que para él lo importante era más que contenido, algunas actitudes como la autonomía para realizar sus actividades.

(Observación CTE, 24/08/21).

Propiciar la afectividad y motivación de tutores hacia los hijos es otra de las necesidades identificadas por una profesora tras analizar lo que sus compañeros dialogaban en las reuniones, una evidencia de lo registrado sobre esta necesidad es la siguiente:

“[...] y también pues sobre todo ese hábito de que pues como papás transmitirle [sic] esa parte afectiva y motivación a los niños, como que toda esa base siento que muchos no lo tienen, pero porque los padres carecen de esa formación también, o sea para mí ha sido, estén lo que más he percibido en todo este tiempo a nivel escuela” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/09/21).

El discurso de la profesora presenta un elemento crítico que marcó pauta en el grado de apoyo afectivo y motivacional al alumnado, se trata de la formación escolar del tutor. Interpretándose que existe por parte de madres y padres de familia con mayor formación escolar la valoración de la educación formal y por ende motivan al alumno a continuar aún ante las dificultades.

A su vez el fomento de hábitos de higiene en los alumnos está siendo una necesidad latente, tras considerar el regreso a clases presenciales.

“[...] sí me ha tocado, con lo papás que por la situación de que, pues trabajan, o la situación que viven en casa, orilla a que el niño no tenga fomentado esos hábitos de higiene [...]” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/09/21).

Al compartirse entre el colectivo docente la necesidad de hábitos de higiene y cuidados de la salud, se acordó la siguiente meta en el PEMC del ciclo 2021-2022 “Que los alumnos adquieran y cumplan los hábitos de salud e higiene para evitar nuevos contagios dentro y fuera de la comunidad escolar”. Se decidió que además de concientizar a la comunidad escolar mediante campañas se implementarán protocolos para el regreso seguro a clases en la modalidad “híbrida”; el uso adecuado del cubrebocas y la sana distancia fueron las medidas priorizadas como parte de los protocolos.

El maestro Emilio agradeció la participación de las maestras, se escuchó también la intervención del maestro Gonzalo, él propuso [...] no solamente es dar a conocer, creo que llevaría a cabo campañas de concientización de hábitos saludables y de higiene. Por su parte, el maestro Juan cuestionó si también sería conveniente agregar los protocolos para un retorno seguro a clases [...]. El maestro Juan entonces indicó que su intención primero es concientizar tanto a padres de familia y alumnos para implementar cuidados en este nuevo curso escolar un poco raro. (Observación CTE, 24/08/21).

Aunado a la sana distancia, una profesora declaró es necesario fomentar normas de convivencia ya que serán pauta para propiciar la adaptación a una nueva dinámica de trabajo en las aulas.

Una profesora aclaró que tomando en cuenta la contingencia, se requiere favorecer principalmente normas de convivencia ya que son pauta para favorecer a los

cuidados de salud, pensando en que deben haber cuidados en familia en casa, pero también concientizando los cuidados a considerar en la convivencia con otros en la escuela para cuando sea el regreso a las clases presenciales. (Observación CTE, 07/01/21).

Los hábitos de higiene y el cuidado de la salud empezaron a acentuarse en mayor medida en este ciclo escolar, considerando que se destinó sesiones del CTE para conformar propuestas de trabajo que serían implementadas como medidas en el retorno a clases presenciales. La promoción de hábitos tenía la finalidad de que los protocolos sean implementados tanto en la escuela como en los hogares, buscando aminorar los contagios por COVID-19.

En las problemáticas tanto el director como en el colectivo docente compartieron que había desajustes en la organización de las familias para la atención a las actividades escolares; por lo que se deriva una necesidad, la cual concierne al fomento de hábitos de estudio, tanto la responsabilidad como la adaptación a una rutina escolar en casa.

“[...] esos hábitos de estudio, esos hábitos pues de responsabilidad, toda esa rutina que es muy importante en los niños [...]” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/09/21).

“Fíjate que, creo que la semana pasada, alguien hizo un comentario en el Consejo técnico, que alguien recalcó igual sobre las rutinas, los horarios, entonces así en esta modalidad a distancia estaría ideal [...]. Entonces con ese establecimiento de rutinas y horarios, pues puede mejorar muchos aspectos, ya el niño va a tener una responsabilidad, ya la mamá va a ser sus deberes de casa [...]” (Mtra. Imelda, entrevista, 01/09/21).

El establecimiento de rutinas, desde la interpretación de lo compartido por los docentes, favorecería al cumplimiento de las responsabilidades del alumno. El compromiso de las familias para dar seguimiento a los horarios será indispensable. Así también, el docente se favorece al tener horas concretas para cumplir con la jornada laboral, particularmente lo que compete al proceso pedagógico (atención de contenidos y dudas, recepción de tareas, retroalimentación de actividades). En consecuencia, también se propiciaría la reducción de estrés en las tutoras y en los mismos alumnos.

“[...] ya va a ver una atención tal vez no individualizada y presencial por parte del maestro, pero sí una atención a distancia por parte de él y, pues ese horario de educación, de las 5 horas... va a permitir que la mamá ya se sienta también un poquito más tranquila emocionalmente y el niño también, yo creo que ya sería una necesidad el establecimiento de horarios y rutinas en casa que viene ya favoreciendo obligaciones y responsabilidades” (Mtra. Imelda, entrevista, 01/09/21).

Asimismo, la aminoración del estrés también estaría induciendo a la reducción de violencia física y verbal de tutor a alumno, problemática que ha sido reportada con base en las experiencias compartidas por las mismas madres de familia.

VI.1.2 Necesidades referentes al quehacer docente

Entre las necesidades que los mismos docentes reconocen para mejorar su práctica se encuentra en primera instancia las competencias para el uso de las TIC; las adecuaciones y la innovación de elementos curriculares es una segunda necesidad; finalmente, se encontró las necesidades en función de la gestión del tiempo para responder a las demandas de su quehacer y el acercamiento a las familias mediante videollamadas o visitas domiciliarias.

Competencias de los docentes en el uso de las TIC. Una de las participantes con más años de experiencia en la labor docente comparó las competencias que en su momento le solicitaban en la universidad y reconoció que ahora carece de competencias para trabajar con algunas tecnologías educativas.

“[...] incluso lo reconoce hasta uno como docente. Yo la verdad cuando terminé eran máquinas de escribir, no había nada de tecnología, pero pues en la medida de mis posibilidades igual he ido aprendiendo ¿no? junto con esto que cada día nos están poniendo para el dominio de habilidades [...] en mi caso sí, porque pues hay muchas cuestiones, por ejemplo, el *classroom* yo nunca lo había utilizado” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

Durante los CTE, se registró en diversas ocasiones que los docentes manifestaban la incertidumbre para realizar algunas funciones en la plataforma *Google meet*, en conjunto con otros compañeros lograban atender las problemáticas. Se registró uno de los incidentes, como sigue:

“No... no sé qué hice ¿será que Gonzalo pueda presentar las diapositivas de la sesión 4?, es que no sé manejar esta cosa [refiriéndose a la opción para presentar el archivo]”. El maestro Gonzalo la guio [...]” (Observación CTE, 24/08/21).

Es así como se evidencia la necesidad de proveer a los docentes formación continua para el uso de las TIC, aunque una de las problemáticas relacionadas con esta necesidad es la limitada capacitación gratuita al profesorado. Debe reconocerse uno de los señalamientos realizado por el profesor con menor año de experiencia frente a grupo, él abordó la

necesidad que ha observado en sus colegas refiriéndose a la falta de habilidades para la edición de recursos audio-visuales.

“[...] hubo esa situación igual de que algunos docentes no sabían cómo editar, que te pueden grabar un vídeo en el teléfono, pero no saben cómo pasarlo a la computadora, cómo editarlo, cómo ponerle algo y hubo esas situaciones que no buscaban cómo hacerle” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

La apropiación de habilidades para el uso de la tecnología también contribuirá a la creación de estrategias didácticas diversas, aminorando así la problemática expresada por los mismos docentes al referirse a la dificultad para variar estrategias de enseñanza y de evaluación, estimulando los estilos de aprendizaje del alumnado.

Adecuaciones e innovación de elementos curriculares. Gran parte de los docentes destacó que existe restricción para cambiar los contenidos establecidos en el currículo oficial de la programación “Aprende en casa”, de ahí que se deriva la necesidad explicitada en la siguiente evidencia.

“[...] en cuanto a la planeación, de lo que te mencionaba, yo pienso que eso, o sea si es verdad son unos contenidos que tú debes de ver, pero adaptado a tu realidad, o sea no puedes esperar que un niño de la Escuela verde trabaje lo mismo que un niño del Instituto México ¿no? o sea, están en la misma ciudad, podríamos decir el mismo contexto quizá, o sea... pero es una realidad totalmente diferente [...].

Entonces eso, yo pienso que sí debería de haber la flexibilidad para tu planear tus actividades [...] ir a tu ritmo, yo siempre he pensado que, de nada sirve que los niños terminen de realizar las actividades del libro de matemáticas, por ejemplo, de quinto

grado si no saben nada de cuarto [...] entonces muchas veces no es cantidad si no calidad [...]” (Mtra. Selene, entrevista, 31/08/21).

Se ha puntualizado la necesidad de trabajar los contenidos curriculares tomando como referente el contexto del grupo y sus ritmos de aprendizaje, correspondiendo a una calidad en la adquisición de aprendizajes, más que cantidad de contenidos estudiados. En la reunión de CTE se dialogó también sobre esta necesidad, se exhortó hacer ajustes a las actividades de aprendizaje que serán enviadas semanalmente a los estudiantes con limitada comunicación.

Una docente comentó “También estén... pues, eso más bien lo que yo sugiero y también como que tener la parte de tener las anotaciones, o sea las bitácoras, pues sabemos que hay familias donde sí tienen situaciones muy complicadas [...] y ahí pues ajustar las actividades, sabemos que semanalmente se manda la planeación pero con los niños que tenemos muy muy poca [comunicación] es como que ir ajustando ciertas actividades para que las actividades o aprendizajes sustantivos ellos lo hagan y con lo poquito que hagan que se lleven el mejor aprendizaje posible” (Observación CTE, 07/01/21).

Nuevamente se expuso que será mejor encomendar una menor cantidad de tareas, pero que estas sean significativas y atiendan a un óptimo aprendizaje. Entre otras adecuaciones curriculares se mencionó la necesidad de conocer estrategias para trabajar a distancia con los niños en rezago y también procurar la evaluación formativa para dar seguimiento a los avances del alumno.

“[...] a mí en lo particular, como que alguna estrategia Andrea [...] para trabajar tal vez con los niños de rezago a distancia [...] eh otras sugerencias, otro tipo de situaciones más frescas pues yo siento que nos favorecería un poquito ¿no? al menos a mí, como para, para refrescar esas actividades y todo y poner algo nuevo, implementar algo más para ver si estén de esa manera como van respondiendo los alumnos” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

La innovación es un principio demandado en la labor del docente, en la evidencia anterior se comprende existe la necesidad de conocer nuevas propuestas para enseñar y regular a los alumnos con mayores necesidades de aprendizaje. Ante la concepción de que en el curso 2019-2020 se trabajaron aprendizajes básicos, el colectivo docente destacó la utilidad de una evaluación diagnóstica para conformar un plan de reforzamiento.

El maestro Gonzalo reconoció que se brindaron aprendizajes básicos, no se profundizó en los temas. Abordando la última cuestión, intervino la maestra Laura y ella mencionó que se debe dar una utilidad necesaria al diagnóstico. Reconoció que hay maestros que tienen algunas perspectivas de cómo es su grupo, de qué es lo que aprendió, lo que no aprendió y qué está faltando, por tanto, aludió a que la evaluación diagnóstica sería de mayor utilidad para los maestros que cambiaron de grupo, quienes aún no tienen conocimiento previo de su grupo. (Observación CTE, 24/08/21).

Mediante la evaluación diagnóstica se estaría atendiendo la problemática referida por los docentes como la incertidumbre sobre los estilos y barreras de aprendizaje. Dando prioridad a una evaluación al inicio del curso, se puede recuperar información que permita inducir al estudiante, sin pasar desapercibidos aprendizajes que no han sido alcanzados, de

acuerdo con su grado escolar. Cabe mencionar que estas necesidades fueron principalmente compartidas durante los CTE, pues en consenso los docentes debían priorizaron estrategias de acción para confrontarlas.

Gestión del tiempo. La modalidad híbrida, generaría una reorganización de tiempos ya que se atenderá a estudiantes de manera presencial y se destinará tiempo para el trabajo a distancia con los alumnos que opten por no acudir a las aulas.

“Y para poder explicar ya no se dispondrá del mismo tiempo para atender a cualquier duda a cualquier momento para estar resolviendo y pues hay que buscar el espacio. Eso va a conllevar más a una organización de los docentes, que de por sí ha sido un poquito compleja” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

Otro motivo por el cual se demanda una gestión del tiempo son las fechas determinadas en el calendario escolar para cumplir con los periodos de reforzamiento (al inicio del curso escolar), pues antes de iniciar con los contenidos de cada grado, se destinan semanas de recuperación para ayudar a los estudiantes en condiciones de rezago a regular sus aprendizajes; en medida de los tiempos delimitados se plantean los aprendizajes esperados a reforzar cada semana. Así es como se manifestó esta necesidad:

El maestro Juan agregó “hay que evitar ese aspecto de estrés, porque ni por más... ¡ay, que no hemos hecho esto, que no hemos hecho lo otro, que ahorita el trabajo de esto!, al final nosotros como docentes nos estresamos demasiado, entonces como diría la maestra Jazmín, tenemos que hacer otras cosas y darle importancia a lo primordial que sería en este caso el diagnóstico [...]” (Observación CTE, 25/08/21).

En el mismo CTE se presenciaron en los docentes la angustia por cumplir con los tiempos marcados en el calendario expedido por la SEP, se buscaba acordar fechas para la entrega de productos-evidencias integradas en el PEMC; los docentes reconocían haber mucho estrés debido a la carga laboral y se debía evitar un desgaste emocional. Una de las participantes puntualizó la necesidad de reducir las demandas de índole administrativo, reconociendo que ha ocasionado cansancio mental y físico.

Y también evitar esos procesos administrativos que muchas veces nos roban tiempo también, que son un montón, que sí estadística de esto [...] entonces es un cansancio tanto mental y físico para nosotros porque teníamos que atender a nuestros alumnos, planificar las tareas, planear y además atender lo que son cuestiones administrativas de la escuela [...]" (Mtra. Laura, entrevista, 17/09/21).

Formación universitaria para atender demandas de educación a distancia. Así como se demandó una formación continua para la adquisición de habilidades para el uso pedagógico de las TIC, se halló que por parte de uno de los docentes recién incorporados al magisterio existe una preocupación al hacer reflexión de las competencias adquiridas en la Licenciatura, así compartió su sentir:

“Exactamente en la escuela Normal, pues te enseñan que esta estrategia, realizar, este tipo de materiales para abordar este contenido, el cómo ver a los alumnos o el reconocer o sea tantito de los alumnos, su estilo de aprendizaje, etcétera. Pero ya al tener a un grupo en este caso nuevo, completamente a distancia, que nunca... no los conocía antes [a los alumnos], porque nunca hablé con ellos. Pues como que todo eso [refiriéndose a las estrategias/ actividades aprendidas en su formación universitaria] eh y cómo... pues no me sirve tanto [...]. La verdad sí, hay un factor

importante, que debería ser implementado en las universidades hoy en día, porque ya nos demostró que en cualquier momento va ver una situación a distancia” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

Así se aprecia la necesidad de reconsiderar o priorizar nuevos contenidos-estrategias de enseñanza en la formación universitaria del profesorado, si bien las competencias adquiridas son base para realizar adecuaciones, es indispensable ampliar conocimientos y habilidades en el docente en formación para favorecer su inserción en el quehacer docente, valorando competencias docentes que las diversas modalidades de educación formal demandan.

Mayor acercamiento a las familias. Entre las problemáticas compartidas por los mismos docentes se encuentran el desconocimiento de características de los estudiantes y las dificultades para valorar objetivamente a los alumnos para retroalimentar los procesos de aprendizaje y brindar un seguimiento acorde a las necesidades. Al respecto de esta situación, en el CTE hubo coincidencias entre diversos profesores, quienes concluían es necesario procurar visitas individualizadas a los domicilios o realizar videollamadas.

“Y sí, como menciona la maestra Narda, creo que sí nos hace falta más visitar a los alumnos y/o como dice ella, hacerles una videollamada, porque de ahí nos podemos basar para saber cuáles son las necesidades de los alumnos y pues como dice el número uno, si nosotros no estamos evaluando de la manera correcta pues no vamos a ver los avances que tengan nuestros alumnos” (Observación CTE-07/01/21).

Así como en la evidencia anterior, se registraron discursos de otros profesores que aclamaban la necesidad de observar directamente el desempeño del alumno (principalmente

para evaluar las habilidades), como si compartieran un mismo espacio-tiempo, pero por las condiciones de pandemia esto no ha sido posible, se recurriría en primer instancia a las videollamadas, pero reconociendo que también persisten casos en la escuela de familias sin acceso a internet y dispositivos móviles, también se opta por hacer regularmente las visitas a los domicilios de los estudiantes.

VI.1.3 Necesidades específicas de madres, padres de familia o tutores

Se hallaron desde las aportaciones de los docentes dos principales necesidades en relación con tutores: el fomento de las competencias para el uso de las TIC, así como la concientización sobre la importancia tanto de una educación formal como informal.

Competencias de los tutores para el uso de las TIC. Hubo énfasis en la brecha generacional entre los tutores, pues se concibe el dominio de la tecnología por parte de los padres de familia jóvenes, mientras que también se cuenta con abuelos-tutores mayores que tienen desconocimiento acerca del uso de herramientas digitales.

“[...] empezar desde cero prácticamente con muchos papás, muchos papás muy jóvenes pues están más al día con todo eso ¿no? muchos papás igual no tienen ni idea, ni idea, pero así terriblemente porque pues no es algo que estén acostumbrados [...]” (Mtra. Selene, entrevista, 31/08/21).

La falta de competencias para el uso de las tecnologías implicó dificultades para generar reuniones en plataformas virtuales, también se comprende tuvo incidencia en el desarrollo y el envío de las tareas de aprendizaje.

“[...] sería por parte de los padres de familia porque pues la mayoría, bueno en mi grupo sí la mayoría pues le costaba trabajo ¿no? esas cuestiones de hasta abrir un

vídeo, no podían descargar, por ejemplo, lo que te comentaba ¿no? Son las cuestiones tecnológicas, [...] incluso se intentó hacer reuniones por zoom y la verdad muy poquitos papitos podían ingresar [...]” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

Al reflexionar en torno a esta necesidad, se puede concatenar a la falta de conocimientos sobre la tecnología con las problemáticas a fines a la comprensión de contenidos y entrega de tareas, pues, aunque se cuente con dispositivos móviles e internet, sino existe un dominio para su uso óptimo, el tutor se verá limitado a acceder y por ende comprender el material de apoyo que se le brinda para posteriormente enseñar al estudiante, así como lo expresó un docente:

“Más que nada los papitos mayores de edad o bueno en este caso los abuelitos que eran los tutores y que les piden envía un audio o un vídeo explicando tal tema o tal tarea y que al final te preguntaban -maestro ¿cómo envió el vídeo?-” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

Concientización sobre la importancia de la educación formal e informal. Para erradicar problemáticas afines al desempeño del alumno se señaló lo fundamental que es concientizar a los tutores sobre la importancia de la educación formal, para así motivar y transmitir a los estudiantes actitudes positivas y mejorar en su desempeño. Sobre sale también la necesidad de concientizar a los tutores acerca de la educación en casa, inculcando primero principios de convivencia, fundamentales para el proceso pedagógico impulsado por los docentes.

“[...] y entonces yo creo que una de las principales problemáticas que percibo a nivel escuela, es [...] la falta de escolaridad de los padres de familia como que no le transmiten esa gran importancia prácticamente como de la escuela a los niños [...]” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/09/21).

La corresponsabilidad entre docentes y tutores es un elemento clave para favorecer el desempeño del alumno, los docentes han retomado la necesaria concientización hacia los tutores sobre el papel de los docentes en relación con los contenidos curriculares y el apoyo significativo que desde casa se debe brindar, priorizando la educación de actitudes y valores, así es como lo indicó una profesora:

“[...] yo creo que sí sería bueno concientizar también a los padres de familia de que los maestros hacemos mucho por sus hijos, cuando la educación debe ser primero en casa... hablo de una educación, de por ejemplo, de modales, de darte una guía, de respetar, de agradecer [...] eso creo que sería bueno agregar ¿no?, esa parte, la corresponsabilidad por parte de los padres de familia con el docente, con la escuela y con sus hijos” (Mtra. Laura, entrevista, 17/09/21).

En resumidas cuentas, se prioriza por parte del colectivo docente la necesidad de incorporar la formación de los tutores para el desarrollo de habilidades en el uso de las TIC y concientizarlos acerca de la importancia de la educación recibida en la escuela y en los principios fomentados en casa.

VI.1.4 Necesidades dependientes directamente de la administración escolar

Desde la gerencia escolar se denotó un liderazgo pedagógico por parte del director, pues tanto en las entrevistas como en las observaciones de CTE fue evidente el trabajo

realizado en conjunto con los docentes (revisión de planeaciones didácticas, promoción de estrategias de enseñanza y evaluación, entre otras), además de funciones administrativas. Sin embargo, desde el colectivo docente se ha identificado hace falta que desde la gerencia de la escuela se promueva un liderazgo flexible y autónomo, se realicen gestiones para acondicionar las instalaciones de la escuela ante el regreso a las aulas y para estimular la labor docente.

Líderes escolares flexibles y autónomos. Esta necesidad se planteó a partir de la falta de flexibilidad para que el colectivo docente realice ajustes pertinentes en los contenidos de “Aprende en casa”, si bien se trata de políticas educativas nacionales, una de las participantes destacó la necesidad de la autonomía en la toma de decisiones, según las necesidades o consideraciones del colectivo docente.

“[...] la parte de que es importante el ser flexibles, el ser flexible has de cuenta, tú como docente, eh... bueno una de las grandes necesidades como docente es de que estén, es de que las políticas, -como comentábamos hace un ratito- educativas, o las exigencias o todo lo que se haga, que uno que está al frente de una escuela [refiriéndose al director] tiene la capacidad de ser autónomo en la parte de las decisiones que tome su colectivo [...] eso pienso que es importante considerar” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/09/21).

Un liderazgo pedagógico compartido entre el director y el colectivo docente propicia la toma de decisiones de manera conjunta, a partir del consenso se puede discernir entre los pro y contras de las diversas demandas administrativas y didácticas, orientar acciones que beneficien a la comunidad escolar.

Acondicionamiento del edificio escolar para clases en modalidad híbrida. Se demanda tanto una infraestructura con acceso a internet como equipos tecnológicos, para atender simultáneamente a los alumnos en modalidad presencial (en las aulas) y a los estudiantes que trabajen desde casa. Así también se planteó la necesidad de adquirir artículos de limpieza para implementar los protocolos de cuidado en la escuela.

Analizando el ámbito de Infraestructura y equipamiento los maestros coincidieron en que sí se conservan lo que ya está, pero en artículos de limpieza se agregaría el sanitizante, equipos tecnológicos [...] la secretaria administrativa propuso agregar la solicitud para sanitizar la escuela ante la SEP, el maestro Juan mencionó que también se debería solicitar al ayuntamiento una bomba, si se llegara a dar el sanitizante [...]. (Observación CTE, 25/08/21).

Varios docentes coincidieron en que los materiales entregados a la escuela no han sido suficientes, se hizo alusión a que la escuela no cuenta con los recursos económicos para adquirir los materiales esenciales para su mantenimiento.

“[...] sino que no estoy de acuerdo en que no se nos doten de materiales esenciales [...] materiales necesarios y esenciales para poder nosotros reabrir las escuelas [...] nos mandan material muy escaso, entonces cómo quiere la secretaría que regresemos a clases si no nos proporciona todas las herramientas necesarias, entonces más que nada esa la incomodidad [...]” (Mtra. Laura, entrevista, 17/09/21).

“Si ni de higiene nos mandan recursos y con eso que se paró año y medio la pandemia ¿de dónde obtiene la escuela recursos? [...]” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

Estas demandas implicarán la gestión ante las instancias de la SEP y el ayuntamiento de la localidad. Radica en los docentes una preocupación por no lograr adquirir los recursos materiales indispensables para el retorno a clases, al no contar con los artículos de limpieza se descuidaría la atención a protocolos de salud para erradicar los contagios por COVID-19. Además, la falta de conectividad en las aulas limitará el trabajo con los alumnos que no estén presencialmente e implicará retomar en otro momento los contenidos estudiados en el aula.

“Ahora ya con la situación que nos solicitan de estar en la escuela durante la jornada laboral, pues se puede decir que no se cuenta con la infraestructura necesaria para poder trabajar, ahí a veces podemos quedarnos sin señal, sin datos ya que se nos puede acabar y al final esto nos va a perjudicar [...]” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

La circunstancia expuesta en la evidencia anterior generaría el incremento de tiempo destinado a la jornada laboral del docente y se reproducirán las problemáticas como el estrés y cansancio debido a la saturación de actividades.

Incentivos al profesorado para un mejor desempeño en su labor pedagógica. En particular, una participante destacó la necesidad de valorar la labor docente con bonos para cubrir gastos en el servicio de internet, indispensable para la educación a distancia.

“Necesidad de reconocer la labor docente [...] porque por ejemplo nosotros de nuestros recursos sacábamos [...]. -Pero la Secretaría no te dice, docente te voy a dar un bono al mes para tu internet, eso no lo toma en cuenta la Secretaría [...]” (Mtra. Laura, entrevista, 17/09/21).

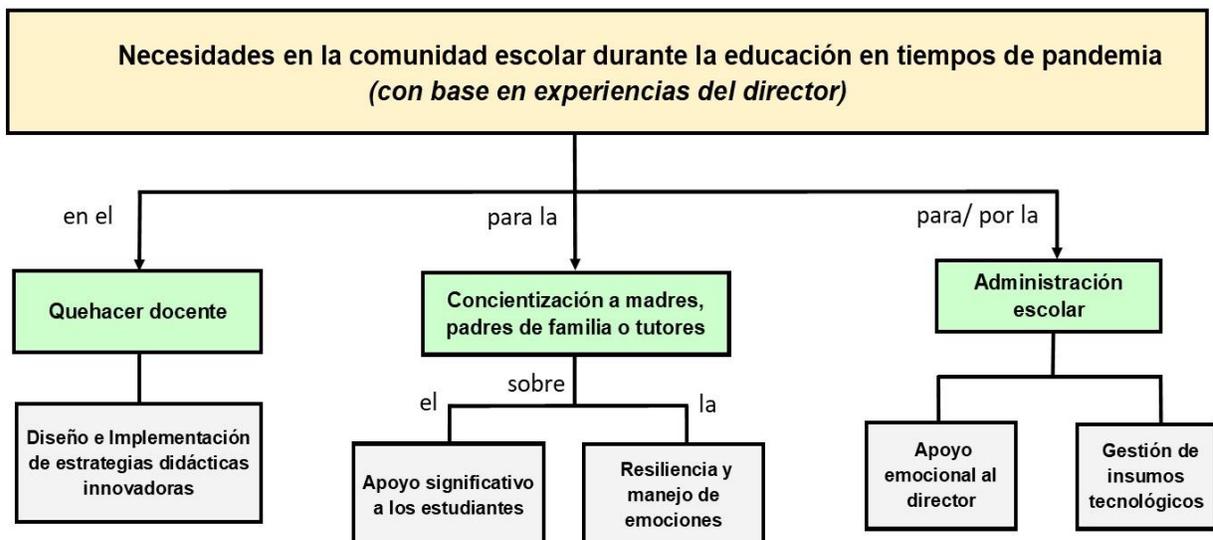
También se encontró que existen áreas de mejora en el perfil de la figura líder de la escuela (director); entre el colectivo docente se exhortó un liderazgo compartido, principalmente para propiciar autonomía y flexibilidad para la implementación del currículo oficial. Así también solicitan la atención de necesidades que requieren gestión en instancias administrativas gubernamentales, tal como el acondicionamiento de las instalaciones de la escuela y la remuneración de la labor docente.

VI.2 Necesidades percibidas a partir de la experiencia del director escolar

De igual manera, el director desde sus experiencias expresa necesidades en función de los agentes educativos, cabe mencionar que él no enfatiza necesidades en los alumnos, expresó las necesidades en el quehacer docente, sobre la concientización a madres, padres de familia o tutores y también refirió necesidades relacionadas con la administración escolar. En la Figura 9 se sintetizan los temas emergentes analizados en esta sección.

Figura 9

Necesidades emergentes a partir de las experiencias del director



Nota: Elaboración propia.

VI.2.1 Diseño e implementación de estrategias didácticas

Retomando la problemática que el director vivió al retroalimentar planeaciones didácticas de los docentes e identificar sus dificultades para trabajar con base en la programación “Aprende en casa”, reconoció la necesidad de generar e implementar estrategias didácticas innovadoras, a través de las cuáles se favorezcan los estilos de aprendizaje. En los CTE se reiteraba y ejemplificaba la transversalidad e integración de contenidos, que podrían ser evaluados mediante proyectos.

“[...] les reviso sus planeaciones que estén acorde a lo que nos rige ahorita que es ‘Aprende en casa’, sí hay maestros que [...] hacen sus estrategias, ellos mismos diseñan sus actividades, [...] hay maestros que han tenido que buscar muchos medios para que puedan ellos eh ofrecerles estrategias, mmm... ahorita pues más dinámicas, muy dinámicas, que tienen que ser muy llamativas, que no favorezcan a un solo tipo de aprendizaje o sea que no sea solo visual, que no sea solo auditivo, sino también que sea kinestésico o dinámico, ¿para qué? para favorecer a todos los estilos de aprendizaje” (Director Bob, entrevista, 05/03/21).

“[...] aquí es poner y establecer llevar a cabo actividades -como lo vimos en una ocasión en un Consejo Técnico pasado- innovadoras, actividades dinámicas, actividades como proyectos que puedan entrelazar aprendizajes de múltiples o diversas asignaturas al mismo tiempo [...]” (Observación CTE, 07/01/21).

La variación de estrategias didácticas es condicionada, pues dependerá de los canales de comunicación disponibles para implementarlas. Radica una desigualdad de oportunidades toda vez que algunos alumnos puedan acceder a las estrategias en entornos

virtualizados, mientras que otros (quienes carezcan de dispositivos móviles) viven un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante los materiales a su alcance.

VI.2.2 Necesidades afines a la concientización de madres, padres de familia o tutores

Concientizar sobre el apoyo significativo a los estudiantes y promover la resiliencia y el manejo de emociones son las necesidades que el director expone en función de las problemáticas percibidas en las familias.

Para el apoyo significativo a los estudiantes. El director agrega que en algunas familias hubo las dificultades para ayudar significativamente a los estudiantes, y los tutores optaban por realizar las tareas, esta misma problemática coincide con lo expuesto por los docentes. Para atender la problemática se halla el interés de director por concientizar a los tutores sobre cómo trabajar con los estudiantes para lograr una verdadera mejora en sus aprendizajes.

“Y también tuvimos que trabajar con eso con los padres de familia, porque muchos a veces, de los grados inferiores, los padres de familia les hacían las tareas. Tuvimos que lidiar [sic] con eso, estén... tuvimos que concientizar al padre de familia, primero para que él se calme, para que ellos puedan trabajar con sus hijos, ya que no hay la mejora... a algunos padres de familia les costaba mucho trabajar con sus hijos [...]” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

Por lo expresado en la evidencia anterior es de suma relevancia reconocer que los contenidos de cada grado escolar requieren de una didáctica particular, los maestros al tener una formación universitaria coordinan sus estrategias de enseñanza acorde con lo requerido para cada grado; pero en la educación en pandemia ha correspondido a madres y padres de

familia ser los principales educadores desde casa, será preciso indagar los niveles de alfabetización de dichos agentes y también valorar necesidades específicas para determinar contenidos o estrategias a promover en los tutores, con el fin de familiarizarlos sobre cómo guiar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resiliencia y el manejo de emociones. Desde la percepción del director en los tutores se presenta una inestabilidad emocional, atribuye que las preocupaciones persisten debido a los problema maritales, económicos o sociales de su medio. El estrés que los problemas generan en los tutores influye en la atención brindada a los alumnos, desde el discurso del director, la resiliencia es la habilidad para hacer frente a los problemas adoptando una actitud positiva. Promover la resiliencia en la comunidad de padres de familia es un medio para orientar el manejo de emociones, resolver oportunamente los problemas y aminorar el estrés. Así lo expresó el director:

“[...] el padre de familia tiene una carga que habría que trabajar con ellos, seguir trabajando con ellos, llámese por problemas de dinero, llámese problemas eh... maritales, llámese hasta problemas con el vecino ¿no?, familiares, estén... todos esos problemas causan una carga de estrés con los padres de familia y lo desahogan muchas veces con los niños, entonces esa parte de la resiliencia, saber lidiar [sic] positivamente con los problemas [...]. Porque si la parte emocional está mal, pues no podemos esperar que el aprendizaje se dé [...]” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

En consecuencia, la actitud resiliente en los padres de familia impulsaría la atención del alumno en un ambiente donde la violencia física y verbal no sean protagonistas, aspirando de tal modo a la mejora del rendimiento escolar.

VI.2.3 Necesidades relacionadas con la administración escolar

El director también reconoció la necesidad de recibir apoyo para el manejo de sus propias emociones y también él se plantea la tarea concerniente a las gestiones pertinentes para obtener insumos tecnológicos que beneficien a la comunidad escolar.

Apoyo emocional al director. Este agente expresó que sus supervisores demandaban promover el manejo de las emociones con docentes y alumnos, pero no se brindó herramientas base para que él en primera instancia pueda canalizar sus emociones y por consiguiente fomentar en su misma comunidad escolar el cuidado de la salud emocional.

“[...] si hubiera tenido el apoyo de más de arriba, pues creo que hubiese dicho, pues tenemos esta situación, en casa estamos así... pero siempre fue muy a la ligera ese punto ya con el supervisor, siempre decía que hay que tratar las emociones y todo, pero... pero si me hubiera gustado un poquito más de oídos para que nosotros también como directores y como personas, pues también digamos lo que sentimos [...]” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

Ningún agente escolar estuvo exento de los efectos generados por las condiciones de pandemia en el proceso de adaptación a nuevos estilos de vida, así lo hizo ver el director; pues anticipadamente hizo alusión al valor que tiene estar bien primero consigo mismo (emocionalmente) para brindar apoyo a su comunidad escolar.

Gestión de insumos tecnológicos para la comunidad escolar. El internet es un servicio indispensable para la educación a distancia, pero en el contexto de la Escuela verde aún es limitado este recurso. Las limitaciones en la adquisición de dicho recurso se deben a

la falta de programas federales o estatales particulares para proveer insumos tecnológicos en las instituciones.

“Tal vez el único punto [...] donde no se pudo hacer nada por falta de apoyo o por falta de un programa tal vez federal o estatal es en el ámbito tecnológico. Porque ahorita que regresamos a la escuela, no tenemos internet en toda la escuela, solamente en el área de la dirección [...]. Para que se dote a los maestros, ahorita que tiene sus clases a distancia, en línea [...] ver que el internet llegue a sus salones y [...] no implique un gasto personal para los maestros” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

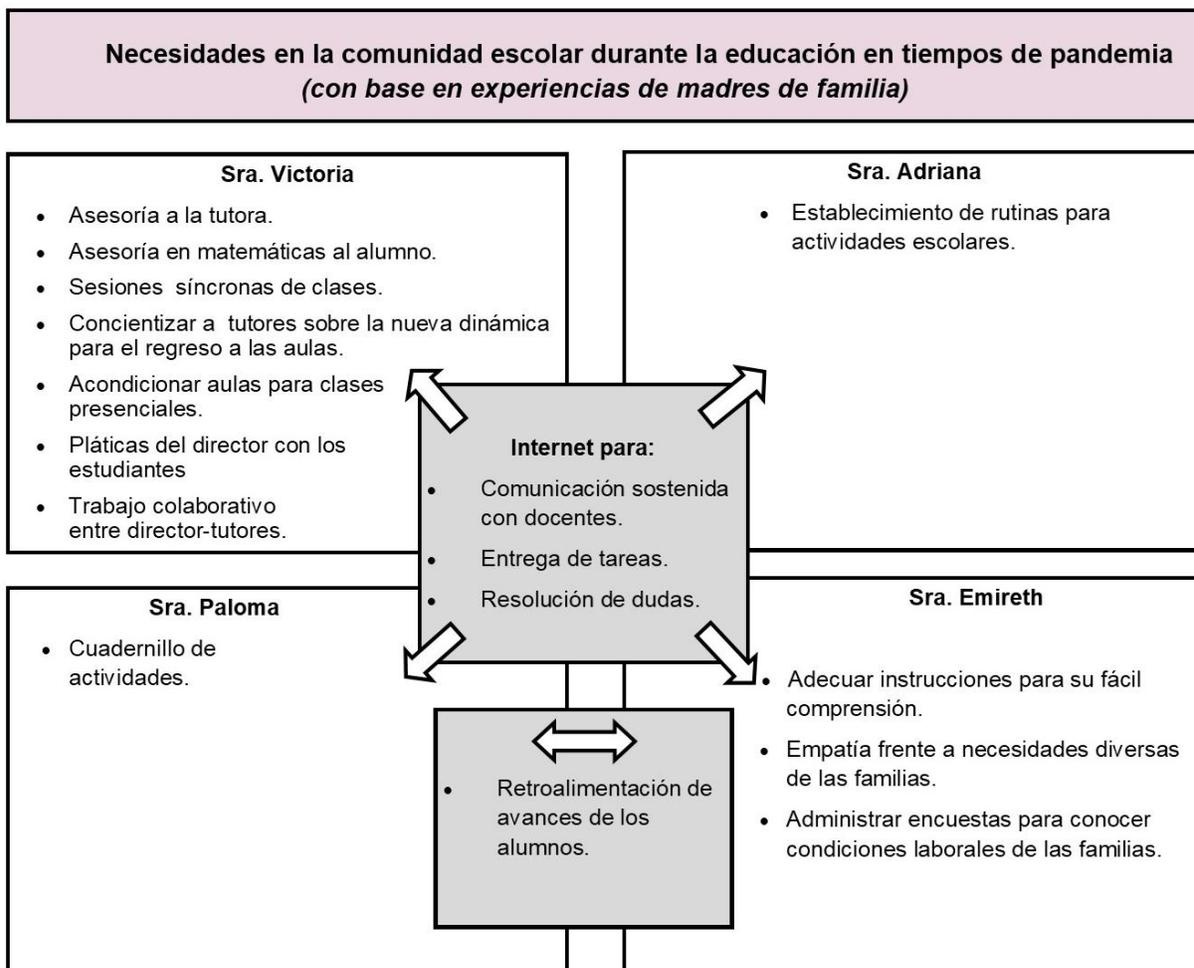
La carencia del servicio de internet en todas las aulas, además de limitar la comunicación sostenida entre docentes-familias en la modalidad híbrida, implicaría que los docentes continúen realizando gastos adicionales para la adquisición de datos móviles que les sería de utilidad estando en la escuela.

VI.3 Necesidades recuperadas por medio de las experiencias de las madres de familia

Posterior al análisis de las problemáticas expresadas por las madres de familia, se encontraron necesidades particulares, de acuerdo con las experiencias que cada una vivió. Sin embargo, dos necesidades fueron constantes: el internet y la retroalimentación oportuna de los avances en los alumnos. En la Figura 10 se representan las solicitudes de cada participante.

Figura 10

Necesidades emergentes a partir de las experiencias de las madres de familia



Nota: Elaboración propia.

VI.3.1 Necesidades del alumnado

Las madres de familia reiteraron problemáticas derivadas de la falta del internet en casa e incluso la falta de señal en su misma comunidad. Aunque se cuente con datos móviles o fichas de internet, no llega a ser lo suficiente para acceder a la descarga de recursos digitales, enviar tareas y mantener una constante comunicación con los profesores para la atención de dudas. Esta necesidad se logró comprender a partir de lo siguiente:

“[...] de la tarea del año pasado sí se me complicó mucho. Porque aquí casi no hay señal, no hay internet. Y a veces tengo que comprar ficha para que yo me vaya a bajar las tareas y lo voy haciendo. Y para enviarla, hay cosas que yo no entiendo o hay cosas que el niño no entiende y tengo que preguntar al maestro qué significa [...]” (Sra. Adriana, entrevista, 25/09/21).

Las clases síncronas o la comunicación sostenida a través de los dispositivos móviles, idealmente facilitaría la retroalimentación de avances en los alumnos, sin embargo, el acceso al servicio de internet es frecuente en la comunidad estudiantil. Las madres de familia de la comisaría de Kikil, hacían referencia a limitarse en hacer preguntas directamente al docente a causa de la falta de señal, cuando era posible optaban por investigar y resolver sus dudas por medio del internet.

“Entonces esa es una barrera que a mí me limitó, no las ganas, no el tiempo, no mis hijos. Pero mi señal, sino quiere funcionar, no hago nada, aunque ya me mandaron la tarea [...] pero si hay algo de investigación, aunque yo no quiero utilizar *google* por ley lo tengo que usar porque hay palabras que yo no sé” (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

Al no atenderse las dudas del alumnado de manera oportuna, la problemática concerniente a la falta de atención y entrega de tareas, también se vuelven una constante. Además, al acumularse los trabajos escolares, las actitudes negativas del alumnado para desarrollarlas también se estarán reforzando.

Se encontró consistencia en la dificultad de las madres de familia para la enseñanza de las matemáticas, de ahí se deriva la solicitud de asesorías a manera de clases en línea, en

donde tanto el docente como el alumno se encuentren en videollamada para facilitar la resolución de dudas.

“[...] yo pediría ayuda en asesorías, me gustaría que...tenga asesorías, más de matemáticas [...] la verdad yo a veces no busco las palabras adecuadas, pero sí me gustaría con él [...] que haya una videollamada, para que el niño vea al maestro para que se motive más y vea que sí tiene una clase en línea, o sea viendo al maestro, y si tienen alguna duda ellos mismos se lo puedan preguntar” (Sra. Victoria, entrevista, 28/09/21).

Ante la carencia del internet surge otra alternativa, una madre de familia externó la entrega de cuadernillos (compilado de temas y ejercicios) a los alumnos. Aunque algunos docentes habían compartido que sí se entregaba cuadernillos, con la expresión de la madre de familia, es posible reconocer que hace falta destinar a más alumnos este recurso asequible, más aún en las comisarías.

“[...] por ejemplo, en el caso de que no tenemos internet o algo, bueno a mí si se me complica a veces, es que por ejemplo... llevemos la tarea los viernes y los lunes nos den la libreta temprano, lo vamos a buscar y el viernes tenemos que entregar las tareas. O sea, como un libro de actividades digamos que así nos marquen para la semana y se lleva el viernes” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

Por último, aunque no se hizo explícito, se pudo comprender que la falta de rutinas fue lo que generaba en las familias una descoordinación al elaborar las tareas escolares y los quehaceres de las tutoras. Tras no establecerse horarios se presentaban las problemáticas relacionadas con la distracción de los alumnos y desobediencia para cumplir en un tiempo delimitado con las tareas.

“Hay días que les hago de mañana, hay día que les hago de tarde, así... de tarde o de mañana [...]. Uno lo pongo de lado y veo qué es lo que no entiende y me voy también en el otro lado. Porque si te mueves de allá ellos agarran se van, se van a jugar. Solo cuando vea ya no está nadie, solo los libros están allá” (Sra. Adriana, entrevista, 25/09/21).

Esta situación también explicaría el estrés que se generaba en las tutoras, pues pese a eficacia de las estrategias para motivar y enseñar al alumno, no se tenía una rutina de tiempos para monitorear las tareas escolares y además atender los quehaceres del hogar.

VI.3.2 Necesidades en el quehacer del docente

Las madres de familia perciben aspectos a mejorar en la práctica de los profesores. Ante el problema atribuido como la deficiencia en la explicación de tareas, una madre de familia planteo es necesario se adecuen las instrucciones para que no sean extensas y sean claras para el alumno. Al mismo tiempo reiteró la empatía con las madres de familia, quienes atienden en casa a diversos hijos.

“Entonces es esa parte que la maestra de tercero no toma en cuenta, que les marcan instrucciones largas. La tarea está bien, instrucciones es lo que les hace largos, largos y cuando termina ya no lo quiere hacer -mamá yo ya me cansé [...] Pues que se pongan ellos en el lugar de una mamá, la verdad. Que ellos se pongan en el lugar de una mamá [...] hacer un poco menos las instrucciones para que el niño pueda entenderlo, pueda copiarlo más rápido y la mamá tenga tiempo de dedicarlo a sus otros hijos” (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

También se demanda a los docentes una retroalimentación pertinente a las tareas escolares, sobre todo reconociendo que se presentan casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje y en casa se enseña con base en conocimientos básicos de las tutoras, por lo que se requiere una orientación de las estrategias implementadas o recomendaciones de cuáles nuevas estrategias implementar.

“En el caso que le dije, que yo le comenté a la maestra que mi hija no hace, o sea todavía no une las sílabas. Entonces, estén que me diga de qué manera podría trabajarlo con ella [la niña de primer año]. Pero, pues no veo respuesta de la maestra” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

Una limitada retroalimentación de las actividades de aprendizaje, además de generar incertidumbre en las tutoras también ha ocasionado el desánimo, pues no se motiva a mantener o mejorar lo trabajado desde casa.

VI.3.3 Necesidades en las madres de familia

Así como se demandó asesorías para los alumnos, se encontró la necesidad de brindar asesoría a los tutores para profundizar en temas y mejorar la explicación-enseñanza de contenidos curriculares al estudiantado.

“A mí me gustaría pues saber, a veces hay tareas que yo no sé hacer y me gustaría pues saber, así aprenderlas un poco más para poderle explicar” (Sra. Victoria, entrevista, 28/09/21).

La concientización acerca de las nuevas dinámicas en la escuela es una necesidad, para que el alumno reconozca cómo cuidarse a fin de evitar contagios por COVID-19. Esta

estrategia de acción supone el trabajo en conjunto con madres-padres de familia, maestros y otros profesionales.

“[que el director] apoye a los niños, a parte que les haga conscientes tanto a ellos como a nosotros como papás. Explicarles también en la escuela [por] los maestros o como que incluso que entre la psicóloga o explicándoles como para que ellos se den cuenta de que tienen que aprender a cuidarse, [...] a tener que adaptar a una nueva rutina, mientras pasa un poco lo de la pandemia” (Sra. Victoria, entrevista, 28/09/21).

Las madres-padres de familia serían también promotores de las implicaciones para el regreso seguro a clases, por lo que será necesario primeramente concientizar y profundizar en los protocolos de higiene y cuidado de la salud en la escuela y desde casa.

VI.3.4 Necesidades dependientes de la administración escolar

Además de la gestión para el acondicionamiento de las aulas en el regreso a clases, se demanda que el director también participe en la implementación de pláticas a los estudiantes y sus tutores. Así se podrá incentivar a los estudiantes a ser responsables tanto en los cuidados de su salud como en su desempeño académico; al mismo tiempo que en los tutores se fortalezca la concientización sobre principios necesarios para el trabajo con los alumnos, tales como la paciencia y la corresponsabilidad.

“Se necesitaría de mucha responsabilidad, tanto de los papás como de los niños y se necesitaría mucha higiene. Un espacio amplio y ventilado, como que acondicionar el salón también cuando se vaya a regresar a clases y más que son niños [...]. Que el director pueda dar una plática a los niños [...] motivarlos más a que estudien más, a

que traten de hacer un poquito más sus tareas [...] o explicándoles -mira cuando regresemos a clases, vamos a tener diferentes cuidados [...]. Pues yo creo que pudiera ser algunas actividades con nosotros, [...] como para motivarnos un poco más para que tengamos un poco más de tiempo para nuestros hijos [...]" (Sra. Victoria, entrevista, 28/09/21).

Se requiere la corresponsabilidad entre los diversos agentes educativos para (1) consolidar valores que promuevan la sana convivencia en la escuela, (2) llevar a la práctica principios para el apoyo significativo de tutores en tareas escolares y (3) fortalecer una actitud resiliente frente a los conflictos, necesidades a las que también aludieron los docentes y el directivo, respectivamente.

Por último, desde la postura de otra madre de familia quien estuvo frente al reto de la coordinación entre jornada laboral y atención a los hijos (as), exhortó a que las autoridades educativas tengan mayor acercamiento a las familias para conocer los casos de empleabilidad y determinar alternativas que faciliten el cumplimiento de las tareas escolares.

“Entonces yo siento que también esa parte lo deben tomar en cuenta, hacer una encuesta para pregunta quien mamá trabaja, quien mamá no, para saber a quién exigirle y a quién darle un espacio para poder entregarlo un día después o una hora después o tal hora ¿me explico? [...]" (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

Las encuestas o entrevistas a profundidad, además de fungir como diagnóstico de condiciones socioeconómicas en la familia, orientarían la toma de decisiones sobre los canales de comunicación y horarios para la entrega de tareas; también pueden ser un medio

para indagar sobre necesidades específicas de los alumnos, por ejemplo, sobre las dificultades o problemas de aprendizaje, estilos de aprendizaje, herramientas disponibles en casa para eficientar el proceso pedagógico a distancia.

VI.4 A manera de síntesis

Los tres agentes escolares desde sus experiencias aportan información que orientó a comprender cuáles son las principales carencias que acentuaron o derivaron las problemáticas vividas en la educación en tiempos de pandemia, así también llegan a compartir alternativas de solución. En la Tabla 17 se presentan las coincidencias y particularidades de los actores participantes.

Tabla 17

Principales necesidades de la comunidad escolar, por agente educativo

Afín a	Docentes	Director	Madres de familia
Necesidades del alumnado	Accesibilidad a recursos tecnológicos y apoyo de tutores		Internet
	Habilidades de los alumnos para el manejo de las TIC		Asesorías de matemáticas
	Actitudes y buenas prácticas en la casa y en la escuela		Sesiones de clase síncronas
			Cuadernillos de actividades
			Establecimiento de rutinas en casa
Necesidades en el quehacer docente	Competencias de los docentes en el uso de las TIC	Diseño de diversas estrategias didácticas	Adecuar las instrucciones de aprendizaje
	Adecuaciones e innovación de elementos curriculares	Implementación de estrategias didácticas innovadoras.	Empatía hacia las necesidades diversas de las familias
	Gestión del tiempo		Retroalimentación de los avances de los alumnos

Tabla 17*Principales necesidades de la comunidad escolar, por agente educativo*

Afín a	Docentes	Director	Madres de familia
	Formación universitaria para atender demandas de educación a distancia		
Necesidades en las madres, padres de familia o tutores	Competencias para el uso de las TIC	Concientización sobre el apoyo significativo a los estudiantes	Asesorías para la enseñanza de contenidos
	Concientización sobre la importancia de la educación formal y no formal	Resiliencia y manejo de emociones	Concientización sobre la nueva dinámica para el regreso a las aulas
Necesidades relacionadas con la administración escolar	Líderes escolares flexibles y autónomos	Apoyo emocional al director	Acondicionar las aulas para clases presenciales
	Acondicionamiento del edificio escolar para clases en modalidad híbrida.	Gestión de insumos tecnológicos para la comunidad escolar	Pláticas del director a los niños (as)
	Incentivos al profesorado para un mejor desempeño en su labor pedagógica		Trabajo colaborativo entre directores y tutores
			Administrar encuestas para conocer las dinámicas familiares

Nota: Elaboración propia.

El Acuerdo 15/10/17 planteado en el DOF (2017) declara la finalidad de los CTE, enmarcando que a través de las reuniones entre el director y el colectivo docente se desarrollarán actividades de carácter administrativo y planeaciones estratégicas para la mejora de los procesos pedagógicos, en consideración de la misión institucional, diagnósticos y necesidades de la comunidad escolar. De aquí la razón por la que ha predominado los discursos del colectivo docente sobre las necesidades latentes, registrados a partir de las observaciones durante los CTE.

En primer término, retomando las necesidades relacionadas con los alumnos, existe coincidencias entre los docentes y tutores en cuanto al acceso a recursos tecnológicos y conectividad para mantener la comunicación entre docentes-alumnos. Mientras que los docentes agregan la necesidad de formar en los alumnos habilidades para el manejo de las TIC y hábitos de estudio y de higiene; las madres de familia ante la dificultad por comprender temas, la falta de una comunicación sostenida con los docentes y desajustes en sus rutinas inducen a considerar las asesorías, clases síncronas (videollamadas), cuadernillos de tareas y establecimiento de rutinas como alternativas de solución. La flexibilidad, convivencia armónica, la promoción del bienestar integral del alumno y la incorporación de recursos tecnológicos en los procesos de aprendizaje son parámetros que la SEP (2018 a) reitera, pero hacen falta afianzar mediante la atención a las necesidades que derivan de las experiencias de la Escuela verde.

Resumiendo, las necesidades afines al quehacer docente, se puede decir que los tres actores escolares (docente, director y madres de familia) reconocen hace falta adecuar e innovar elementos del currículo (contenidos, estrategias de enseñanza y las instrucciones de tareas de aprendizaje), pues en casa no siempre se tiene al tutor con una formación pertinente para atender las dudas del alumno. Específicamente, los docentes compartieron experiencias sobre las dificultades para generar recursos audiovisuales o sesiones en línea, de ahí sobresalió la necesidad de adquirir competencias para el uso de las TIC, tanto para fines pedagógicos como organizacionales; la gestión del tiempo (dadas las múltiples demandas y la flexibilidad de horarios para la atención individualizada de los alumnos) y la formación universitaria para abordar estrategias propias de una enseñanza a distancia) también son necesidades halladas a partir de las experiencias del colectivo docente.

Teniendo en cuenta la diversidad de características y carencias de las familias, también se encuentra que la empatía deberá reforzarse entre el vínculo escuela-familia. Al mismo tiempo entre las tutoras se comparte la necesidad de recibir retroalimentación por parte de los docentes, para conocer qué hace falta mejorar en los estudiantes y recibir orientación de cómo ayudarlos.

Analizando las necesidades relacionadas con el quehacer docente, ha sido viable comprender que su atención llevará a cumplir algunos de los parámetros fundamentados por la SEP (2018a) y MEJOREDU (2020b), específicamente con los principios que idealmente caracterizan la labor de los profesores, entre éstos: organización y evaluación pertinente de las intervenciones pedagógicas, el continuo desarrollo profesional, el impulso de la pedagogía incluyente, el reforzamiento del vínculo escuela-familia, la innovación y el uso óptimo de las tecnologías.

Así también las mismas políticas educativas demandan tanto a los docentes como al director la promoción del trabajo colaborativo con madres/padres de familia o tutores. La corresponsabilidad entre agentes se fortalece a medida que los tutores también se involucren en actividades para atender las problemáticas vividas durante la educación en pandemia. Se halló hace falta capacitación para el uso de las TIC, la concientización sobre la importancia de la educación formal y no formal y familiarización con la nueva dinámica de trabajo en las aulas, la formación para el manejo de emociones y puesta en práctica de la actitud resiliente, las asesorías a tutoras para familiarizarse con la didáctica; todas estas actividades forjarán competencias en los tutores para mejorar el acompañamiento del alumno y optimización de su rendimiento escolar.

Acorde con la MEJOREDU (2020a) y el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica por la SEP (2020) el director escolar en el ejercicio de su liderazgo debe procurar ambientes de bienestar y seguridad, además de gestionar insumos requeridos por la comunidad escolar para mejorar el proceso educativo. Dentro del colectivo docente se encontró que en el caso de la administración escolar de la Escuela verde hace falta un liderazgo que promueva la flexibilidad y autonomía entre el colegiado. Tanto los docentes como las madres de familia coincidieron al destacar el acondicionamiento pertinente de las aulas para el regreso a clases presenciales.

El director señala la necesidad de gestionar insumos tecnológicos (herramientas digitales e internet) para todas las aulas. Entre el colectivo docente, sobresalió la necesidad de revalorizar la labor, apoyando económicamente a los docentes para el pago de servicios de internet. El director por su parte, a partir de las problemáticas vividas reconoció la necesidad de recibir apoyo para la regulación de emociones y a la par ayudar a sus colegas. Entre las madres de familia se valoró el protagonismo de la administración escolar pero también se reiteraron tareas como pláticas del director a alumnos y tutores o la implementación de encuestas para tener mayor conocimiento de la diversidad de familias en el contexto escolar, a fin de hacer ajustes pertinentes en la educación a distancia.

Capítulo VII

Resultados

Condiciones contextuales que magnifican o disminuyen los problemas y necesidades de la “Escuela verde”

Se comprende en este capítulo por condiciones contextuales a las características o factores presentes en la comunidad escolar que reforzaron los problemas y necesidades o factores que permitieron su atención. Así se puede hacer referencia a características de los agentes escolares y del contexto social en donde se desenvuelven, también se hace referencia a políticas educativas o procesos implicados en la educación en tiempos de pandemia.

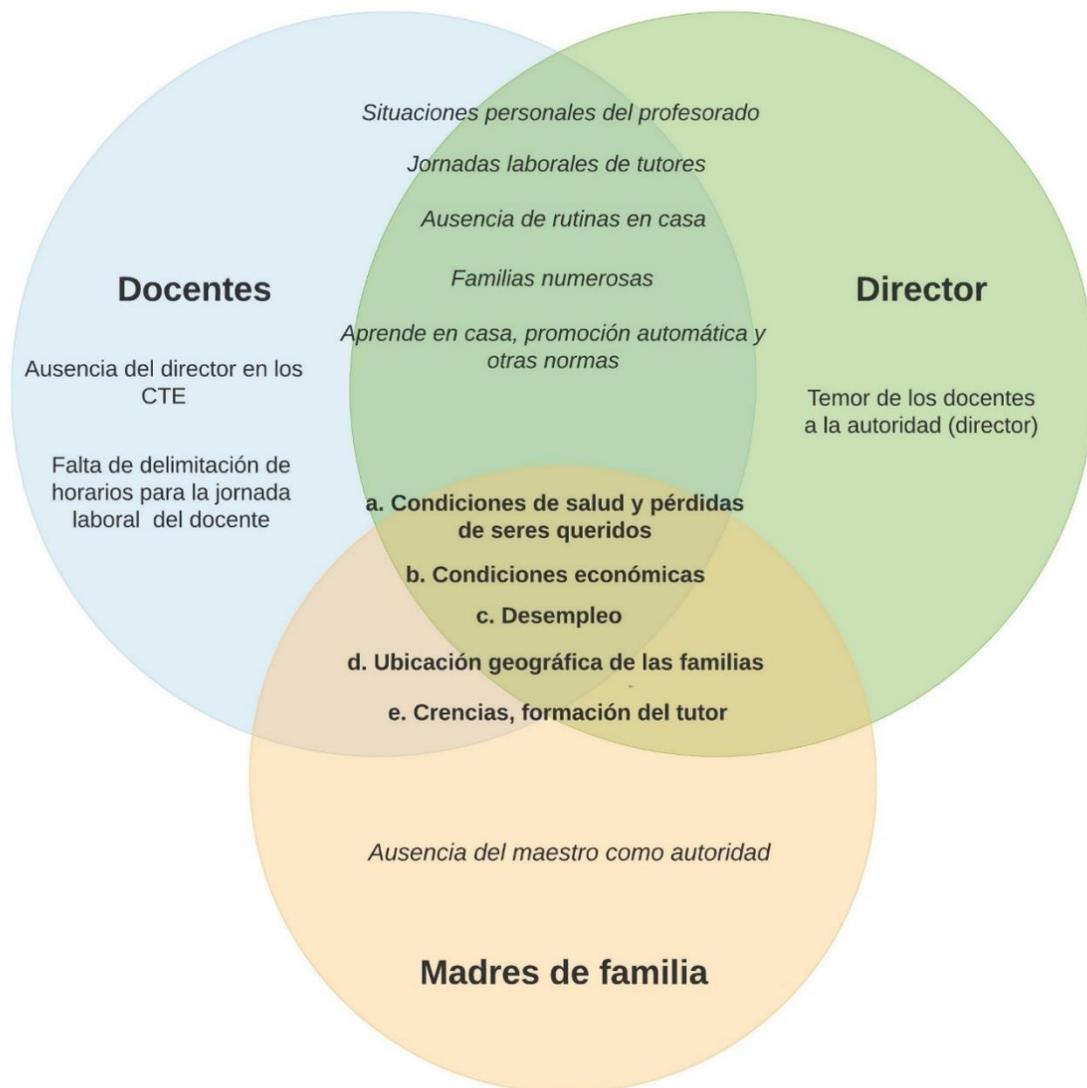
Para dar respuesta a la tercera pregunta de investigación se presentan dos apartados que concentran a manera de recapitulación las reflexiones derivadas de las dos cuestiones anteriores (problemáticas y necesidades). En un primer apartado se comprenden los principales factores que magnificaron las problemáticas y necesidades más latentes en la comunidad escolar; y, en un segundo apartado se retoman los factores que contribuyeron a aminorarlas. Para ello se representa mediante diagramas las coincidencias y particularidades encontradas según lo referido por los agentes (docentes, director, madres de familia).

VII.1 Condiciones contextuales que magnificaron los problemas y necesidades de la comunidad escolar

Se presenta en la Figura 11 los principales factores que magnificaron los problemas y necesidades, según lo referido por los agentes involucrados en el estudio (docente, director y madres de familia), en el centro se concentran las coincidencias entre éstos.

Figura 11

Factores que magnificaron los problemas y necesidades, aportes de los agentes participantes



Nota: Elaboración propia

VII.1.1 Coincidencias entre docentes, director y madres de familia

Mediante las aportaciones de los tres agentes escolares involucrados en el estudio fue posible comprender que las condiciones de *salud y pérdidas de familiares* repercutieron en las emociones tanto de los tutores como en los mismos alumnos, la motivación decayó. También se concluye que la pérdida de familiares ocasionó la deserción y el incremento de rezago escolar. Entre los discursos que concentra evidencia de lo anterior se encuentra:

“[...] ya no le ponen el mismo empeño, porque por lo mismo que ya se sienten igual fatigados mentalmente, emocionalmente, por el hecho de que ya no pueden estar con sus compañeros. Y física, fueron muy pocos que presentaron así, problemas de salud [...]. Pero yo siento más que nada que es salud emocional, pero sí hubieron pérdidas de vida en mis alumnos, de uno de mis alumnos perdió a su papá y ya... ya no continuó estudiando la niña, ni por más de que le di varias oportunidades, yo la fui a ver a su casa, le dije que tenía otra oportunidad conmigo, que empezara de nuevo, pero ya no... no siguió [...]” (Mtra. Laura, entrevista, 17/09/21).

Otro factor que reforzó problemáticas es la *condición económica* de las familias, ya que ocasionó la carencia de dispositivos móviles e internet en los hogares. Esta condición determinó una comunicación de tipo intermitente o nula entre docente-familia; desfavoreció en el acceso de recursos didácticos (digitalizados), el envío de tareas y retroalimentación oportuna de las mismas. La situación económica también condicionó el tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación implementadas por los docentes. La brecha tecnológica, conllevó a buscar medios factibles para que los alumnos se mantuvieran en su formación escolar.

“Pues ha sido un gran reto, porque, por esta nueva modalidad a distancia ¿no?, sobre todo el darnos cuenta de la gran brecha, por la situación económica, como que vino a reafirmar más esto en nuestros niños, sobre todo en el área tecnológica, eh... por la situación económica como que vino a reafirmar más esa parte de las desigualdades ¿no? en la que está nuestra escuelita y en el contexto de los papás y fue un reto pues siempre mantenerlos con nosotros” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/19/21).

La falta de empleos fijos y hasta la pérdida de los mismos durante la pandemia exacerbó las dificultades económicas en las familias, pues el adquirir recursos tecnológicos y datos móviles ocasionó gastos adicionales.

“Hay papás de que no cuentan con ingresos económicos fijos, de que dependen de pequeños trabajos que realizan, de chapeo, de albañiles, de plomeros, que no es un ingreso fijo que tienen, entonces ellos al carecer de ello, pues no tienen esa manera de subsistir en cuanto a la parte de recursos para la escuela” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

El acceso limitado a los grupos móviles, cuando no se contaba con el recurso económico obstaculizó la interacción con los docentes. En palabras de una profesora se recuperó lo siguiente:

“Mucho padre de familia en desempleo [...] al tener las reuniones de Consejo Técnico pues nos dábamos cuenta que pues es un porcentaje considerable de la comunidad escolar que pasaba por estas situaciones y pues la cuestión económica, a veces contaban con el medio, pero pues no tenían el recurso económico para poder

poner crédito, ingresar a los grupos de *WhastsApp* [...]” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

La *ubicación geográfica* de las viviendas representó otro restrictivo pues en zonas alejadas del municipio de Tizimín, por ejemplo, en la Comisaría de Kikil la señal telefónica es limitada o nula. Así también estas viviendas se llegan a caracterizar por no contar con servicios básicos como la corriente eléctrica o agua potable. Lo anterior se sustenta a continuación en palabras de un profesor:

“[...] tengo alumnos de que no son de Tizimín, son de comisarías de Tizimín y no tienen ni siquiera señal, o que a veces que la casa es una casa de paja y viven prácticamente como que en una comunidad o en una ranchería, o a veces viven sí en Tizimín, pero en las afueras de la ciudad, o sea no tienen todos los recursos. [...] hubo sorpresa de que los tutores no tienen el servicio a veces de luz, o algunos que no tienen servicio de agua [...]” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

En dicha zona no se cuenta con establecimientos necesarios para la inmediata adquisición de material escolar, lo cual generaba la postergación de actividades de aprendizaje y su envío para la evaluación pertinente.

“[...] entonces era hacer todo el esfuerzo para ver si pasaba ¿no? y le dije a mi esposo, nosotros vivimos hasta acá y, por ejemplo, acá no hay papelería, no tenía yo el internet porque falla mucho el internet [...]” (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

Asimismo, se concluye que en la enseñanza de contenidos (por parte de las tutoras) y en la resolución de las tareas de aprendizaje (por los alumnos) se presentaron dificultades de comprensión. Los agentes escolares atribuyeron que esta dificultad persistió debido a la

limitada formación académica de los tutores, quienes fungían como principales educadores en casa.

“Aún hay papitos que en primer año cuestiones de cuarto, quinto, sexto como, unas fracciones de la recta, algo tan sencillo como no sé, de la suma de fracciones, lo primero que te dicen -Maestra, no, no sé sobre fracciones, solo llegué a primero- ¿no? y tú que haces, ¿cómo? [...]” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

Las madres de familia participantes externaron principalmente dificultades en tareas de matemáticas, explicación de procesos y conceptos, comprensión de etapas de la historia y el fomento de habilidades como la lectoescritura.

VII.1.2 Coincidencias entre docentes y director

Las *situaciones personales del profesorado* representaron un obstáculo en su quehacer, pues los docentes tenían una fuerte demanda de funciones y además estaban viviendo en sus hogares angustias debido a la pérdida de familiares o atravesaban problemas económicos a causa del desempleo.

“Por ejemplo, que tenían una situación familiar, tenían una situación médica, incluso laboral de sus esposos, esposas... ya viste que muchos que quedaron desempleados, muchos eran de trabajo de gobierno de contrato y todo, y pues estaban pasando por situaciones también económicas, estaban pasando situaciones pues tristes o por fallecimiento de alguien” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

Resultó una dificultad compaginar la labor docente desde casa y la atención a los hijos que también son escolares y requieren del monitoreo de sus actividades desde casa.

“Bueno, pues yo el curso pasado si me las vi terrible [expresión de angustia], pues mis dos hijos se tenían que conectar a tomar clases, estén mi hijo que tiene 8 años y mi niña de 4 años, los dos tomaban clases en línea de mañana y yo de mañana igual tenía que trabajar [...] además yo tenía que trabajar y todo eso, además, lo que compete a una casa [...]” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

De igual modo, entre el colectivo docente y el director hubo coincidencia al referirse a las *jornadas laborales de las madres y padres de familia* como un factor que influyó en el tiempo destinado para el monitoreo de las actividades escolares del alumnado.

“[...] pero en que llegó la mamá, estén... todavía va ver que el niño haga su tarea, [...] cuando detectamos esas cosas, le decimos que está mal [...] usamos las palabras correspondientes, le decimos que está mal porque 9 o diez de la noche no es hora para que un niño esté haciendo su tarea... entonces hay mamás que prefieren hacerlo en los días de descanso, hay mamás que prefieren hacerlo cuando van a comer adelantan rapidito algo de tarea y se lo terminan mandando al maestro en otros días y en otros horarios” (Director Bob, entrevista, 05/03/21).

Los horarios laborales también obstaculizaron la participación de los tutores en actividades extracurriculares, diseñadas por el equipo de USAER.

“[...] los horarios de los papitos [...] trabajaban de mañana, de tarde, aunque lo dividí en la mañana y en la tarde el horario [...] por ejemplo, di en la tarde, fue el taller a las 4, pero los papás salían a las 6 de la tarde entonces no coincidían” (Mtra. Imelda, entrevista, 01/09/21).

Debido a las jornadas laborales de los tutores en familias monoparentales resultó difícil concretar *rutinas en casa* para el trabajo escolar. Dentro de las *familias numerosas* también hubo poca organización de actividades en la atención a cada alumno, aunado a que los dispositivos móviles tenían que ser compartidos, tal como lo resume el director, a partir de su experiencia.

“[...] hay muchas mamás que estén viven solas con sus hijos, o viven con las abuelitas de los hijos, [...] entonces como que esa estructura, eh... es muy común en el contexto de nosotros [...] son familias que hemos visto que los niños no tienen un aprovechamiento del todo bien, porque pues hay dificultades para la atención de esos niños, entonces, estén... el horario, pues es muy complicado para esas personas, porque tienen que salir a trabajar” (Director Bob, entrevista, 05/03/21).

Otro reforzador de las problemáticas fue la programación “*Aprende en casa*”, ya que se acataron los temas ahí estipulados, pero los docentes coincidían en la necesidad de trabajar con base en un currículo flexible y priorizar otros contenidos, de acuerdo con las realidades y necesidades de sus grupos. Así lo expuso una docente:

“Pues considero que, en esa parte administrativa, las políticas educativas no han estado -la verdad- eh ... apegadas a nuestra realidad, o sea, siento que como dicen está muy bien la propuesta y todo, pero siempre nos deben dar la libertad a nosotros como docentes de poder adaptar lo que ellos nos envían a nuestra realidad [...]” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/19/21).

Trabajar los contenidos de dicha programación a través de las transmisiones de televisión también generó cansancio en los estudiantes debido a los tiempos destinados para

cada grado escolar, por otra parte, las estrategias de enseñanza o la misma explicación de contenidos no era contextualizada y ello ocasionó surgieran dificultades en la comprensión de contenidos.

Otra política educativa que ha tenido una implicación poco favorable en la educación a distancia durante la pandemia es la *promoción automática* o pase automático de los alumnos, pues se han presentado mayores casos de alumnos que han sido aprobados, aunque no se hayan comunicado o no consoliden los aprendizajes esperados.

“[...] aunque no han reprobado ahorita todos pasaron, pero realmente pues ahorita estamos los docentes viendo esta gran problemática, que muchos niños que ya están en grado y pasaron a sexto, por ejemplo, pero nunca vinieron a quinto, pero ya el sistema los pasó prácticamente” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/19/21).

A la par, de acuerdo con lo expuesto por el director y otros docentes, la dificultad radica también en la atención que el docente debe brindar en su grupo para atender tanto a los alumnos “regulares” como a los alumnos que necesitan un reforzamiento de contenidos propios del grado escolar que le precede.

VII.1.3 Otros agentes particulares por agente escolar

Al inicio del ciclo escolar 2020-2021, en una reunión de CTE se identificó que radicaba la incertidumbre ya que el director (por condiciones de salud) no se incorporó a las correspondientes reuniones virtuales; mientras tanto, una profesora del equipo docente ejerció el rol de líder. La *ausencia del director* dificultó la toma de acuerdos entre el colectivo docente, fue notorio el trabajo colaborativo para atender a los productos que se

solicitaban para las sesiones de CTE, pero se destinaba tiempo prolongado para el consenso de ideas. Se registró uno de los acontecimientos representativos de esta problemática.

Persistían dudas, sin llegar a un acuerdo debido a que no se disponía de información suficiente [en las guías] para aclarar cómo se delimitarán las planeaciones en las primeras semanas del ciclo escolar, el maestro Juan expresó "pues quien sabe maestros, estamos en una incertidumbre y nosotros lo que podemos hacer es terminar el plan del PEMC y hacer que los tiempos sean a partir de enero, mientras nos acomodamos, mientras nos informan si vamos a trabajar contenidos de quinto, estando en sexto o continúa lo de sexto. Aún creo que nadie sabe y no vamos a llegar a un acuerdo por ahora [...]" (Observación CTE, 24/08/21).

En ausencia del director, a medida que algún docente emitía su opinión sobre planeaciones de reforzamiento académico y otras tareas administrativas surgían más dudas acerca de fechas, estructura y contenido de formatos solicitados.

Otra de las circunstancias que generó conflicto en la organización de las tareas del docente fue la *falta de delimitación en horarios para la atención de sus grupos*, es decir se priorizó la flexibilidad para atender en cualquier momento a los alumnos y tutores.

"Pues algo que sí me afectó mucho y dije que no lo voy a repetir es, bueno no sé cómo mencionarlo, o sea no sé cómo decirlo... el no tener un horario de trabajo [...]" (Mtra. Selene, entrevista, 31/08/21).

Es así que se puede entender que los docentes estuvieron en tiempo extendido frente a sus responsabilidades laborales, ocasionando incluso angustia y estrés, debilitando tiempos de recreación o atención a otros ámbitos personales.

Así también el director compartió su percepción sobre el *temor de los docentes a la autoridad*. Él reconoció la responsabilidad de los profesores y manifestó que percibe sentimientos de miedo a las consecuencias que podría generar solicitar permisos, aun cuando el quehacer docente ejercido desde casa lo ameritaba, pues había problemáticas en sus familias que requerían su atención. En palabras del director se recuperó lo siguiente:

“Pero porque había, o sea dentro de la responsabilidad del maestro, eh... dentro de esa responsabilidad que tenía era tan grande que no quería descuidar a su grupo ¿no? o tal vez tenía miedo de que pedirme permiso y de que el supervisor se entere y estén... y venga una consecuencia ¿no?, una esté, una amonestación o una, o algo, como la retención de algún pago, entonces por algo, por miedo... son esas emociones que sentían los maestros, la presión, algo de miedo” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

En consideración de esta problemática percibida por el director, se despliega que los sentimientos de miedo por parte de los docentes representarían una barrera para exponer sus necesidades o propuestas para la mejora tanto de su labor docente como para favorecer el bienestar personal.

Finalmente, a partir de las experiencias expuestas por las madres de familia, se halló que la *ausencia del maestro como autoridad* (por no estar en un mismo espacio y/o tiempo con los estudiantes) conllevó a encontrar dificultades para mantener la atención del alumno

durante el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado desde casa, en palabras de una madre de familia se registró lo siguiente:

“a veces no sé si porque Robinson piensa que soy su mamá, como que piensa que siempre lo voy a estar ayudando [...] no sé porque, si por la comunicación o porque soy su mamá y como que está muy acostumbrado conmigo, no sé como que siento que a veces por eso se distrae o se pone a jugar [...] pero con el maestro como que siento -estoy en la escuela, es una obligación, tengo que terminar mi tarea- se motivaba al ver a sus compañeros, se ayudaban entre ellos. A cambio acá es él y yo, él y yo [...]” (Sra. Victoria, entrevista, 28/09/21).

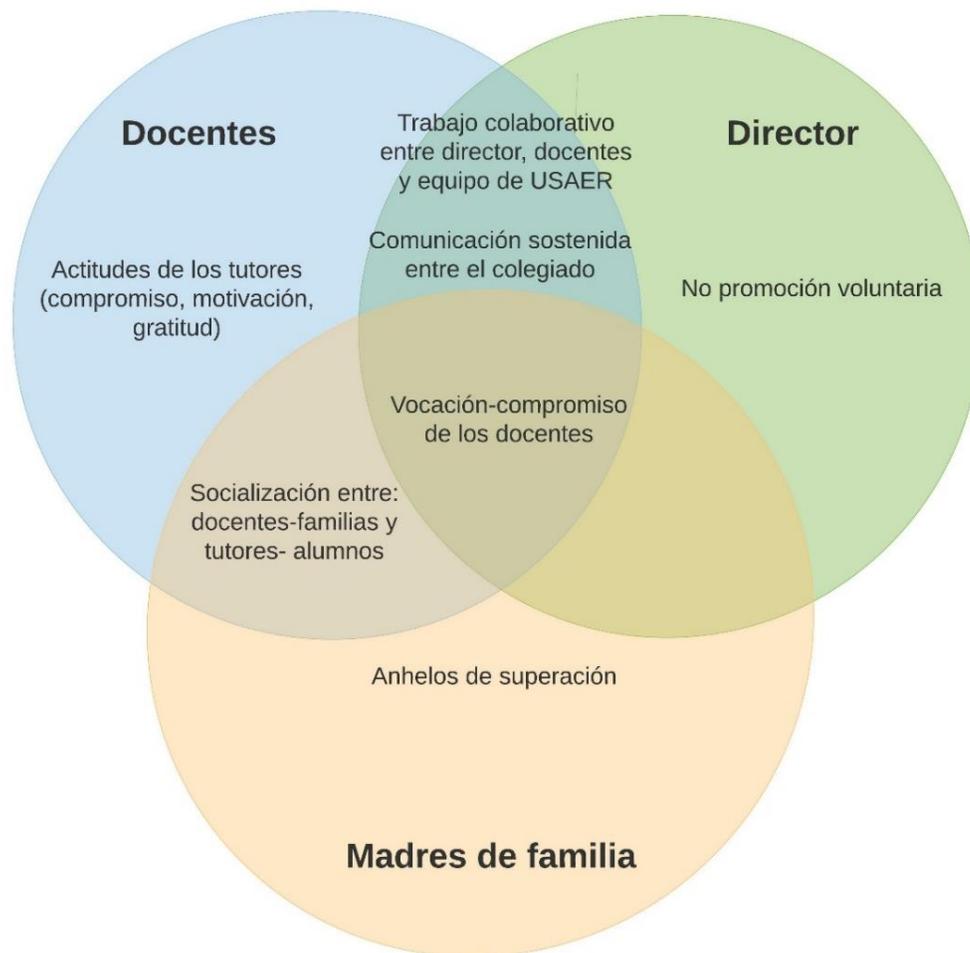
Evidentemente las sesiones presenciales favorecían a los alumnos para cuestionar sus dudas directamente al docente; el alumno, estando en el aula figura al docente como autoridad y tiende a asumir mayor responsabilidad ante lo que se le solicite. En el aula también se favorecía la socialización entre compañeros, lo cual contribuía en la resolución de tareas y motivación entre pares. Dado lo expuesto en la evidencia anterior, es preciso destacar la necesidad de orientar a los tutores para fomentar normas de convivencia, hábitos de estudio, entre otras estrategias que contribuyan al apoyo significativo de los alumnos estando en casa.

VII.2 Condiciones del contexto que favorecieron en la atención de los problemas y necesidades de la comunidad escolar “Escuela verde”

Se presenta en la Figura 12 los principales factores que propiciaron la atención de los problemas y necesidades, según lo referido por los agentes involucrados en el estudio (docente, director y madres de familia), en el centro se concentran las coincidencias entre éstos.

Figura 12

Factores que contribuyeron en la atención a los problemas y necesidades, aportes de los agentes participantes



Nota: Elaboración propia.

VII.2.1 Coincidencias entre docentes, director y madres de familia

Aún ante las limitaciones para mantener una comunicación constante entre los docentes y tutores; los docentes, el director y las madres de familia coincidieron al hacer énfasis en el *compromiso del profesorado* frente a su labor, quienes visitaban a sus alumnos, hacían videollamadas y generaban estrategias para motivar tanto al alumnado como a los tutores. En las reuniones de CTE, los docentes compartían algunas actividades

que priorizaban tanto para reforzar contenidos como para favorecer la formación integral de los alumnos, tal como se registró:

“[...] yo me presenté en casa de los alumnos, estuve andando de casa en casa con mi coche [...] y no se puede usted imaginar la cara de satisfacción, de alegría [...] Llegué aquí en mi casa, se lo juro [con voz entrecortada] desinfecté obviamente mi carro, me sanitizó mi hijo y me senté a llorar”. El director reconoció que al igual que la profesora, otros docentes, durante las vacaciones hicieron un extra para ver a sus alumnos; externó felicitaciones por la iniciativa, compromiso y dinamismo. (Observación CTE, 07/01/21).

El director incentivó a los docentes para continuar con las actividades que destacaba a cada profesor, ejemplificó también con estrategias de enseñanza que recuperaba dentro del mismo colectivo, incluso reiteraba estrategias de reforzamiento (en las áreas de lectura y pensamiento matemático) y para la evaluación de aprendizajes. La empatía y el trabajo colaborativo entre escuela-familia fueron principios reiterados por los docentes y el director, reconociendo que ello favoreció en el desempeño del alumno y en la actitud positiva del docente frente a la formación de los alumnos. Fue así como una de las profesoras expuso la necesidad de involucrar a los tutores en actividades formativas:

“[...] como que fue para mí este curso escolar incluir mucho más la parte formativa de los padres de familia que en otros años ¿sí? porque normalmente yo trabajo con los niños, y con los papás en las reuniones y cosas así. Yo por ejemplo... nunca había habido contacto de que estén... que yo les pudiera mandar todos los días un mensaje de ¡buenos días! que yo tuviera un club de lectura con los papás, que en determinados momentos ellos igual participaran en algunos proyectos, o sea para mí

fue muy, eso fue lo que incluí... la cercanía, hubo mucho más cercanía y formación con los padres de familia, o sea para el 10 de mayo en lugar de que los niños - normal, que te mandan una poesía- o algo así, lo hice como más reflexivo” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/09/21).

Mantener el compromiso con la labor docente también ha implicado reforzar vínculos con los tutores, a quienes se motiva para trabajar en conjunto con sus hijos en proyectos y también se orienta a reflexionar acerca de contenidos transversales para mejorar las estrategias de apoyo escolar.

Desde la perspectiva de las tutoras se destacó la retroalimentación oportuna que recibían por parte de algunos docentes y la asertividad para la solución de conflictos, en particular con la entrega de tareas o dudas sobre los contenidos. En palabras de una tutora, se ha registrado lo siguiente:

Sabes cómo rogaba de que ese maestro le vuelva a dar a mi hijo, yo le digo a mi esposo [...]. Tiene una manera de explicar, de decirte las cosas de manera tan explícita [...] y yo la verdad, con ese maestro excelentísimo maestro, hasta lo recomiendo si es posible, porque se toma el tiempo, se toma el tiempo de decirte, es más con decirte de que él, le gusta que aprendan porque mientras sea su horario de clases, si tú se lo mandas hasta once y media, te manda hasta la resolución de sus tareas, 10, 8 o 9, te dice dónde está mal y te dice -me lo corrijas y me lo mandas- [...] te dice -en este está mal, vuelve a checar el vídeo- si mandó vídeo, o -checa otra vez el audio- o checa el anexo, y te dice -corrige y me mandas-. (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

La retroalimentación de actividades es valorada por las tutoras, puesto que representa un incentivo para continuar guiando a los estudiantes desde casa, con la oportunidad de mejorar las tareas escolares. Además, se constata que las tutoras reconocen que así se pone en manifiesto el interés del docente por el aprendizaje de su grupo.

VII.2.2 Coincidencias entre docentes y director

El *trabajo colaborativo* entre docentes y el director también fue un factor reiterado por los participantes. El director por su parte expresa que ha tenido la oportunidad de concentrarse en reforzar el asesoramiento pedagógico ya que un factor del contexto que lo ha permitido es contar con el apoyo de una secretaria administrativa, quien ha sido fundamental para la coordinación de pendientes de ésta índole, él expresó que es una fortaleza, pues en la medida de lo posible también se ha disminuido la carga administrativa de los docentes y se ha contado con el apoyo del recurso humano administrativo para cumplir con todas las demandas, relacionadas con estadísticas.

“[...] todos los lunes que me entregaban los maestros documentación de lo que iban a trabajar durante la semana, [...]. Lunes, martes me concentraba en eso, la mayor parte del tiempo. Le dedicaba unas 4-5 horas al día para que quede así... para que yo tenga conocimiento y esté bien revisado de lo que van a trabajar los maestros, eso fue semanalmente, pero si no tuviera personal administrativo, pues me hubiera enfocado a lo administrativo, pero pues ya en lo pedagógico pues sí me centré. Fue una de mis metas este curso escolar, porque estén... porque yo sentía que había descuidado un poco el ámbito pedagógico, el estar allá con los maestros, el apoyarlos [...]” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

Derivado del trabajo colaborativo del director con los docentes, se encontró que el director estaba a cargo de actividades para el reforzamiento académico. Tanto en las observaciones de CTE como en el discurso de los docentes se registró información al respecto.

El maestro Emilio recordó que hasta el ciclo pasado cada maestro cada quince días debía implementar alguna actividad en donde haga uso del libro de lecturas para reforzar la comprensión lectora en los alumnos, dentro de los responsables se encontraban el director y los docentes. (Observación CTE-25/08/21).

Así como el director guiaba estrategias para el fomento de habilidades en lecto-escritura y pensamiento matemático, también creaba vídeos para promover estrategias de enseñanza, promovía en los maestros estrategias de evaluación diagnóstica y formativa, supervisaba las planeaciones didácticas y el compendio de actividades que realizan los maestros para los alumnos que requerían de cuadernillos impresos y acudía a las casas para hacer entrega de dichos cuadernillos.

El personal administrativo apoyó a los docentes, pero también el equipo de la USAER reforzó la orientación a los docentes para la concreción de estrategias de enseñanza de contenidos y las pertinentes adecuaciones curriculares en consideración de las necesidades educativas de los grupos. El equipo de USAER, incluyendo a la psicóloga educativa, implementaba actividades con determinados estudiantes. En palabras de una docente:

“Y de hecho mis planeaciones se las hacía llegar a ella [maestra de USAER] los viernes, ella revisaba sábado, sugerencias o cositas que tuviera por agregarme; los

domingos yo modificaba y rehacía mis planeaciones y los días lunes se las hacía llegar al director ya con todas las adecuaciones y las sugerencias de USAER y ya quedaba mi trabajo para realizar durante la semana. [...] la maestra de USAER realizaba llamadas, visitas y todo eso me lo informaba -Maestra ya fui, ya trabajé tal aprendizaje con [...] Alexis y a María-, entonces decía -Maestra esta semana va a realizar visita a la psicóloga, voy a realizar videollamadas con María, trabajó María este aprendizaje, le faltó un poquito, ya avanzo aquí-, [...] eso igual me enriquecía a mí en cuestión de mis trabajos [...]" (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21)

Además de la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la maestra de USAER recreó actividades para integrar a los grupos, así también contribuyó en el fomento de hábitos de estudio.

[...] la maestra Imelda es maestra de apoyo [al grupo], además de atender a los niños con Necesidades Educativas Especiales, eh... y esta estrategia, pues la buscó ella, el armar rutinas ¿sí? más que horarios, rutinas. (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

Así como la *comunicación constante* permeó en el trabajo colaborativo entre el equipo de USAER y los docentes, entre los mismos docentes de grupo fue posible identificar el compañerismo para la mejora de estrategias de enseñanza y para generar un clima armonioso con los colegas. Según la percepción de una docente, de recién ingreso en la escuela:

“[...] desde que llegué a la escuela me han brindado un trato amable, respetuoso, compañerismo, bueno no tengo ningún punto negativo que decir. Se ha sacado el

trabajo adelante, hemos juntos como colectivo, como compañeros hemos tomado decisiones, hemos sacado el trabajo adelante, hemos ido en un mismo camino que es para el bienestar de los niños y también el de nosotros” (Mtra. Laura, entrevista, 17/09/21)

E incluso entre los docentes persistió la comunicación al respecto de las condiciones-antecedentes que caracterizan a los grupos, así se puso en manifiesto en una de las reuniones de CTE:

La maestra agregó que en su caso tiene un grupo nuevo, a diferencia de con quienes trabajó el ciclo pasado, en donde identificaba fácilmente a sus alumnos, en esta ocasión comenta que “me siento a ciegas, aunque la verdad Laura me ha ayudado bastante, ya me dio muchos comentarios, ya me puso en contexto [...]” (Observación CTE, 24/08/21).

El trabajo colaborativo entre colegas reflejado incluso a través de las reuniones virtuales ha sido una fortaleza en la comunidad escolar, ya que ha favorecido en el consenso para la toma de decisiones y se complementan las estrategias implementadas por el colectivo docente.

VII.2.3 Coincidencias entre docentes y madres de familia

Los docentes y las madres de familia coincidieron al referirse a la *socialización* como una fortaleza para estrechar el vínculo entre escuela-familia. De tal forma, mediante la comunicación basada en principios como la asertividad, confianza y empatía se comprendía los casos de las familias, entendiendo tanto las dificultades que enfrentaban acerca de los contenidos temáticos y hasta se generó la confianza para exponer dificultades

en relación con problemáticas propias de la dinámica familiar derivadas de la situación pandémica, tal como lo expone la docente:

“[...] crear hasta cierto punto pues confianza, que los papás se sientan en confianza de poder externar la situación que viven. Otros, pues desde luego no se sintieron en confianza, pero la mayoría sí, de sentirse en confianza y decir -maestra, no puedo mandar tareas, aquí en casa tenemos pues estem COVID!- o -maestra deme tiempo que yo me recupere acabo de perder a mi mamá, a mi papá, a mi esposo-. Hay mamitas que supe que perdieron hijos entonces, pues la verdad el crear confianza con los padres de familia y que te tengan confianza pues favorece muchísimo ¿no?, para buscar la manera como tu trabajar con ellos [...]” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

En las mismas familias también se generaron redes de apoyo para la comprensión de contenidos y tareas de aprendizaje, así las madres de familia recurrían a sus familiares para cuestionar dudas y atender a las necesidades de sus hijos.

“[...] y a veces ella me apoya por teléfono, aunque sea por teléfono y ya ella me dice y le digo a él, lo va poniendo. Mi sobrina me ayuda explicando, me manda el audio de cómo hacerlo y a él se lo pongo y él lo va haciendo” (Sra. Adriana, entrevista, 25/09/21).

Por último, se compartieron y atendieron dudas mediante la comunicación con otras tutoras del mismo grupo escolar.

“[...] con la mamá de Mateo es con la que siempre he platicado de las tareas, cualquier duda a veces que tengo con ella platico, con doña Wendy a veces, pero más con la mamá de Mateo” (Sra. Victoria, entrevista, 28/09/21).

Es así como las tutoras encontraron una alternativa de solución a las incertidumbres tras la realización de las actividades de aprendizaje, se procuraba la constante comunicación con los docentes de grupo o se recurría a un apoyo cercano en la familia o cerca de sus domicilios. La socialización de alguna manera permite compartir necesidades y fortalecer estrategias para su atención.

VII.2.4 Visión particular de docentes

En medio de las dificultades sobresalieron *actitudes positivas de madres, padres de familia o tutores*, particularmente se hizo alusión al compromiso con la educación de los estudiantes, así también se destacó la motivación para superarse.

“[...] así como igual hubo papás que pues se preocuparon, estuvieron al 100% preocupados de que enviaron la tarea y ahí -maestro hubo alguna corrección, sino corriges la tarea pues ellos también se sorprenden y -maestro ¿hubo algo que corregir?, maestro ¿está bien?- o sea ellos se ve que quieren mejorar esa parte con sus hijos [...]” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

La gratitud manifestada por los tutores también representó una fortaleza, incentivando al docente a continuar su labor, pues los tutores manifiestan la utilidad de los materiales didácticos compartidos.

“[...] el hecho de ver que hubieron alumnos que sí le tomaban empeño y ves que por ejemplo te mandaban mensaje diciendo por ejemplo, gracias por los vídeos que

me mandó, por el audio que me mandó, por la explicación que me mandó, porque me sirvió mucho y estén... y sí logré comprender el tema. Como que ese, ese agradecimiento por parte de los alumnos o de un padre de familia, porque si hubieron mamás que nos decían -maestra muchas gracias por la explicación, ya lo entendimos -ya comprendimos el tema-" (Mtra. Laura, entrevista, 17/09/21).

Con las expresiones de gratitud por parte de las tutoras, se dejaba en manifiesto la comprensión de temas; mientras que en la docente se generó un sentimiento de satisfacción con su labor y los avances del alumnado.

VII.2.5 Visión particular del director

El director da a conocer que en el ciclo 2020 se retoma la política correspondiente a la *no promoción automática*, que a diferencia de la promoción automática en esta sí se tiene la oportunidad de concientizar a los tutores para dar a conocer los aspectos perjudiciales de la aprobación del alumno aun cuando no se consolidan los aprendizajes correspondientes a su grado. Entonces, el director destaca que esta es una política favorable para aprender a moderar el diálogo entre docente-tutores para concientizar sobre las implicaciones de la no promoción del alumno, valorando la oportunidad de recurrir el grado para la regularización de aprendizajes.

“[...] entonces ahorita no, ya le explicamos por qué, ya le explicamos [a los padres de familia] estén... dónde vemos las deficiencias del alumno que le puede afectar en el siguiente grado o en el siguiente nivel y [...] ya aprendemos a ser un poquito más humanos al decirle las cosas al padre de familia y cuando hacemos esto pues funciona mejor a beneficio del alumno, porque el padre pues entra en razón y dice -

no, sí... estén tiene razón maestro, estoy de acuerdo que repruebe-. Ya no es no reprobación, es no promoción [...]” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

La promoción no automática, de alguna manera implica el consenso entre escuela-familia, la finalidad es la toma de decisiones para evitar el rezago escolar en consideración del avance real del alumno, es decir no promocionando a otro grado solo para favorecer a los índices de aprobación sino valorando objetivamente el trayecto escolar.

VII.2.6 Visión particular de madres de familia/ tutoras

Las madres de familia aludieron a que motivaban a sus hijos para continuar a pesar de las barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, manifestaron los *anhelos de superación*, de ver a sus hijos con la educación primaria concluida, lograr más allá del nivel académico que predomina en sus familias y lograr metas personales.

“Pues mi mayor fortaleza es mis ganas de superarse, esa es la de todas... creo que esa sería yo, mis ganas de seguir adelante, yo a mi hija se lo digo, la convengo, mi hija tiene un sueño grande, que se lo ha propuesto y no puedo decirle -hija nosotros somos el pueblo ¿tú crees que algún día lo lograrás?- ¡No!, no puedo decirle eso, al contrario, yo digo que tan bonito sueño tiene mi hija, deseo de todo corazón que se le cumpla [con la voz entre cortada]”. (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

Las tutoras reconocieron que han persistido en sus familias las dificultades socioeconómicas, problemáticas diversas debido a la situación pandémica y también retos en el proceso de la educación a distancia, pero retoman el sentido de continuar pese a las adversidades.

Capítulo VIII

Resultados (continuación)

Principales aprendizajes fortalecidos en la comunidad escolar, a partir de la vivencia de la educación en tiempos de pandemia

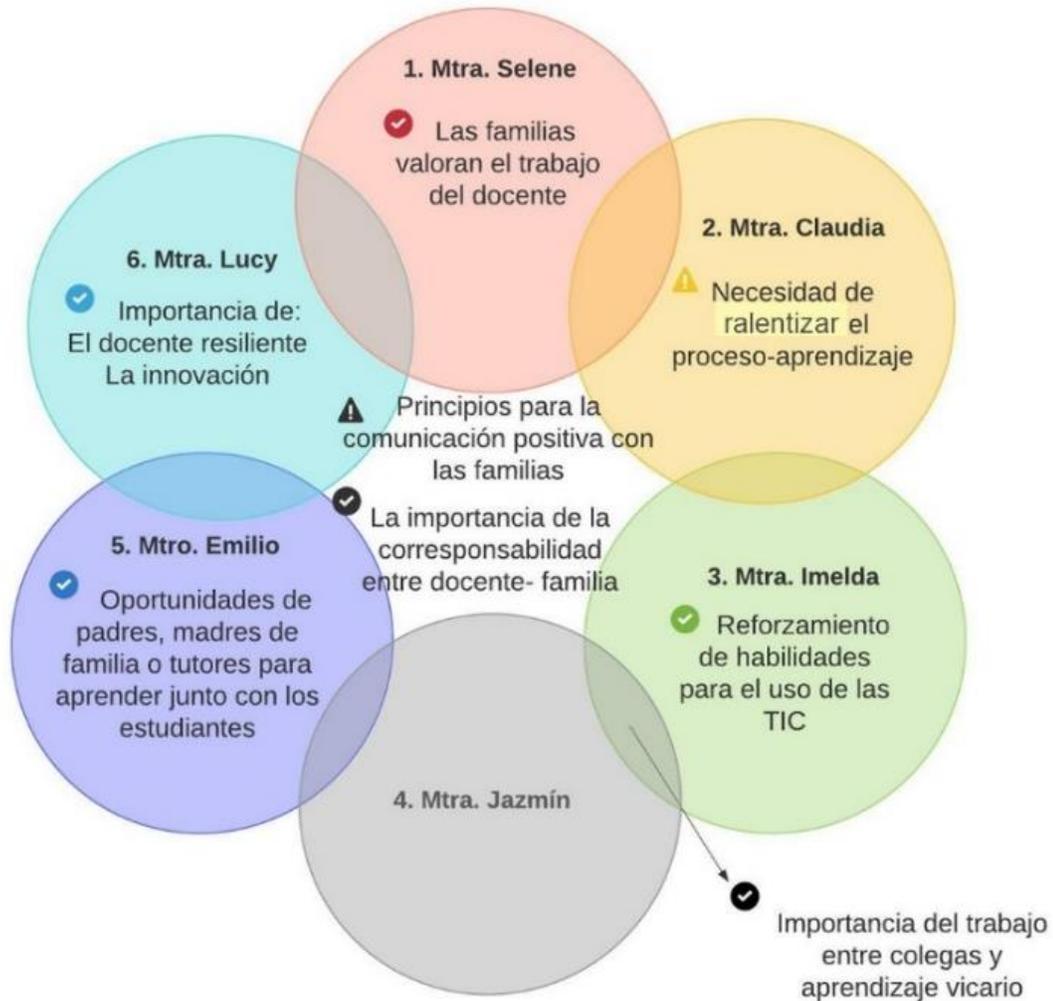
Esta cuarta cuestión emerge del análisis de datos recolectados, al encontrar los principales aprendizajes de la comunidad escolar en la transición de la educación en tiempos de pandemia. De tal forma se han recuperado las ganancias, acontecimientos o reflexiones que mayor relevancia tuvo en las vivencias de los agentes involucrados en el estudio.

VIII.1 Aprendizajes significativos según la experiencia de los docentes

Al abordar las experiencias del colectivo docente, en particular cada uno reiteró aprendizajes que han sido significativos en su labor durante la transición de la educación presencial a la educación a distancia. Convergen en dos principales aprendizajes que ha sido base en la interacción con las familias, se trata de principios para una comunicación favorable y la corresponsabilidad entre los tutores y docentes. En la Figura 13 se sintetizan los aprendizajes emergentes por docente.

Figura 13

Principales aprendizajes a partir de las experiencias de los docentes



Nota: Elaboración propia.

Una profesora destacó que *las familias han valorado el trabajo de los docentes*, en consecuencia, los tutores han manifestado sus agradecimientos.

“[...] igual papás que al final cuando me despedí de ellos me decían -no maestra gracias a usted-, [...] me decían -a la hora que yo le hablé me contestaba-, [...] o sea valoraron igual muchos papás el sacrificio, bueno al menos en mi caso, el sacrificio que, pues que hicimos al momento de dejar a un lado nuestra familia de cierto

modo, de dejar a un lado nuestro espacio, de muchas personas...” (Mtra. Selene, entrevista, 31/08/21).

Los tutores han valorado la flexibilidad en la atención de los alumnos, dejando en manifiesto que la ardua labor del docente tiene una recompensa significativa: la gratitud.

Además, otra docente reiteró que para ella lo más significativo ha sido aprender a *priorizar o ralentizar el proceso de aprender*, pues reconoció que no se trata de abarcar cantidad de contenidos o saturar con tareas de aprendizaje a los alumnos sino priorizar los contenidos a enseñar-aprender, en consideración de las dificultades y necesidades del alumno en la situación pandémica.

“[ralentizar] no significa [...] volverte perezoso o que digas -¡Ah, esto no lo voy a hacer!-, no... significa que alcances tus objetivos, pero priorizando realmente lo importante. Entonces, es lo que yo comentaba en su momento, ¿por qué abarcar todo lo que decía el “Aprende en casa” o algo así? cuando podemos, lo que ahorita dicen ¿no? -los aprendizajes fundamentales- o sea, porque no agarramos lo que realmente se necesita y disfrutémoslo con los niños para no generarles estrés. Entonces, yo me quedo, sobre todo con esa parte ¿no? ralentizar es priorizar, eh ... bajar, o sea la velocidad, implica escuchar [...]” (Mtra. Claudia, entrevista, 01/09/21).

La profesora deja en manifiesto la necesidad de disfrutar aprender junto con sus alumnos, de tal forma se busca reforzar actitudes positivas frente a la educación formal. Es preciso destacar que el concepto compartido por la docente connota también la importancia

del saber escuchar, lo que implica acercarse al alumno y las familias, conocer sus necesidades y priorizar la atención de éstas.

La experiencia más significativa para otra profesora fue el desarrollo de habilidades para el *uso de las tecnologías*. Esto fue evidente en el siguiente comentario:

“[...] yo no era muy buena con las tecnologías y pues tuve que aprender [...]”

(Mtra. Imelda, entrevista, 01/09/21).

También se hizo énfasis en la relevancia que tiene el *trabajo colaborativo entre el profesorado y el director*, para la toma de decisiones sobre la implementación de estrategias que favorezcan el éxito en las tareas administrativas y pedagógicas, correspondientes a ambos agentes. Se valoró la oportunidad de estrechar la comunicación para compartir experiencias y aprender de ellas. Así lo expuso una docente:

“Bien, en primera instancia, estén el tener que compartir experiencias entre docentes, teniendo esta comunicación estrecha con el director este y con los compañeros de trabajo, eso es fundamental” (Mtra. Jazmín, entrevista, 01/09/21).

El *aprendizaje vicario* ha sido resultado del trabajo colaborativo, así en las reuniones de CTE, al compartir experiencias era posible la reflexión sobre la práctica docente y la adopción de estrategias compartidas entre el colectivo, una docente puntualizó lo siguiente:

“[...] pues la maestra Melisa de repente me compartía videos que elaboraba, entonces aprendí de cada uno, cada uno tiene algo... ¡ah! el maestro Emilio, que elaboraba sus avatar [sic], creo que se llama, con su pizarrón y la tarea que deben

hacer los niños, pues aprendí allá cosas tecnológicas y no tecnológicas con ellos”

(Mtra. Imelda, entrevista, 01/09/21).

De igual forma, otro docente valoró como significativa la oportunidad que tuvieron las madres, padres de familia o tutores para *aprender junto con los estudiantes* por medio de los materiales audiovisuales diseñados por el docente.

[...] incluso hasta con los papás, algunos papás que agradecían esa parte, agradecían que hasta ellos les motivaba el vídeo, hubo como dos mamás que mencionaron que incluso temas que a ellas se les complicó cuando estudiaban en la primaria, hasta hoy en día lo lograron aprender en conjunto con los hijos, o sea es algo que es muy, es muy placentero en lo que viene siendo esa parte y me motiva a seguir trabajando con ellos” (Mtro. Emilio, entrevista, 03/09/21).

En el comentario anterior, nuevamente se manifiesta que la gratitud expresada por los tutores es un reforzador para el docente, pues motiva a continuar ejerciendo su labor al identificar avances en el grupo y en quienes monitorean el proceso de enseñanza-aprendizaje desde casa.

Desde la postura de otra docente la condición pandémica ha conllevado a fortalecer una *actitud resiliente*, refiriéndose a la necesidad de ver el lado positivo de las circunstancias adversas, enfatizó que la *innovación* permite estar preparados para la atención a la diversidad de alumnos.

“en todo momento, tenemos que nosotros como ver el lado positivo de todo ¿no? no ver siempre negativo, si pues... igual de que es importante la innovación constante por parte del docente, el tener que, como que un haz bajo la manga ¿no? porque

pues estén, siempre a veces nosotros tratamos de explicar o de tener los recursos más esenciales para enseñar pero siempre va ver un alumno, o dos o tres que no logran comprender lo mismo que los demás [...], entonces el hecho de tener como que, estar... tener esas herramientas más que nada, para poder apoyar a esos alumnos y yo creo que sobre todo, estar conscientes de que no todos podemos estar en la misma sintonía, de que no todos están económicamente igual, sino que... aprender de ese lado humano ¿no? de las personas, entonces las situaciones son diferentes para cada familia [...]" (Mtra. Laura, entrevista, 17/09/21).

La actitud resiliente y la innovación pueden visualizarse como principios para enfrentar los cambios con la apertura de variar alternativas en las estrategias pedagógicas, sobre todo teniendo de referente a la diversidad de características y necesidades del grupo, así es como también entra en cuestión la actitud empática hacia las condiciones de vida de los estudiantes.

Finalmente, es importante señalar dos aspectos en los que converge el colectivo docente, coincidieron al mencionar principios para la comunicación positiva, entre los que se encuentran: *empatía* y *confianza*. Siendo la confianza primordial para la comprensión de dificultades u obstáculos en la educación a distancia. Particularmente una docente introduce el concepto "comunicación esperanzadora" refiriéndose a la integración de actitudes positivas en el diálogo con los tutores, comentó al respecto lo siguiente:

Entonces en todos momentos es esa comunicación, -¿ya realizó las hojas?, ¿ya realizó la actividad? o mira tiene que grabar este vídeo-y me dicen -maestra es que no lo sé- y pues -mira, así se hace-. O sea es una comunicación, no sé cómo explicar, pero creo que es una comunicación esperanzadora, no es una

comunicación de -¡no lo ha hecho!, ¡no me lo ha entregado!, ya va a pasar el tiempo- ¡no!, es decirles -mira, ¡sí se puede! Es una comunicación esperanzadora por así decir, que no la abrume mi llamada, sino que sienta que... porque a lo mejor le voy a dar un poquito más de tiempo [...] (Mtra. Claudia, entrevista, 01/09/21).

La comunicación basada en la empatía y confianza permite la solución de conflictos o dificultades, así es como se da pauta a la flexibilidad para la entrega de actividades de aprendizaje, incentivando a los tutores y estudiantes a buscar alternativas viables para acatar sus responsabilidades escolares.

VIII.2 Aprendizaje significativo según la experiencia del director

Aunado a lo anterior, otro aspecto reiterado por el colectivo docente es la importancia y los beneficios de la *corresponsabilidad entre escuela-familia*, promoviendo la escucha activa y el consenso en la toma de acuerdos para favorecer el desempeño del alumno y por ende el alcance de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

Ahora bien, a partir de las experiencias compartidas por el director se analizaron 6 elementos que funcionan como los principales aprendizajes derivados de su experiencia al ejercer tanto responsabilidades de índole administrativo como pedagógico. Se identifica dentro de la Figura 14 un conjunto de principales aprendizajes, hallando en el número seis un elemento que también es referido por el colectivo docente, se reiteró la comunicación y la empatía como principios para reforzar la corresponsabilidad durante el proceso pedagógico desde casa.

Figura 14

Principales aprendizajes a partir de las experiencias del director



Nota: Elaboración propia.

En primera instancia se recuperó existe una *reconceptuación de términos* en consideración de la pandemia, por ejemplo, la evaluación de aprendizajes se define principalmente a partir de niveles de comunicación y participación (inexistente, intermitente y sostenida) condicionados por las carencias y dificultades de la educación en su modalidad a distancia. En palabras del director se recuperó:

“[...] desde que estamos trabajando desde la modalidad a distancia, no podemos tomar una palabra de la misma forma [...]. Niño que tiene rezago educativo es aquel que no, no tiene comunicación directa con el maestro o no tiene una comunicación permanente [...] hay tres niveles de comunicación y de participación que estamos manejando, que están manejando todas las escuelas de nivel básica, en este caso mayormente primaria y secundaria” (Director Bob, entrevista, 05/03/21).

Así también, el director agregó que el rezago escolar se acentuó debido a dos situaciones principales ya sea por falta de apoyo en casa dadas las condiciones laborales de los tutores (problemática latente en pandemia) o por las dificultades cognitivas para el aprendizaje (como comúnmente se había tratado en la presencialidad).

“[...] en rezago educativo entran aquellos niños que tienen barreras de aprendizaje, que tienen un retraso en el rendimiento académico, o sea que no están a la par ¿no? con sus compañeros, y también podemos hablar de niños que tienen dificultades ocasionadas por los tutores, [...] que no los, les tienen atención en casa porque los padres trabajan y el niño pues no hace las tareas o las hace... las hace como sea y no tiene un verdadero, un aprendizaje significativo, bueno todo esto entra en cuestión” (Director Bob, entrevista, 05/03/21).

Aún frente a las condiciones que acentuaron el rezago educativo durante la pandemia, el director aprecia ha habido un *avance significativo en alumnos* que se encontraban con mayores barreras de aprendizaje ante la necesaria educación a distancia, la satisfacción del director se hace evidente a partir de lo siguiente:

“pero sí vimos que también hubo avances con ellos, no lo que esperábamos, ni lo que teníamos nosotros acostumbrado cuando era totalmente presencial, pero en lo que se trabajó que son los aprendizajes esperados, eh... fundamentales [...], pues sí vimos alguna mejoría y digamos que pues todo el esfuerzo valió la pena [...] como dicen es mejor avanzar lento pero seguro [...] no se quedaron, por ejemplo, perdiéndose un año en cuestión del aprendizaje, sí hubo estén, como el compromiso también” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

Los avances o logros de los alumnos emanan del compromiso de los diferentes agentes involucrados en su enseñanza, según lo enmarcado por el director. El avance que tuvieron los alumnos atendidos por la USAER también fue destacado por el director, retomando que este hecho generó una satisfacción y motivación para continuar el trabajo colaborativo con el equipo de USAER y así dar continuidad a los aprendizajes logrados por los alumnos.

“[...] pues yo la satisfacción que tenía y la motivación era ver que muchos alumnos [...] lograron desde el primer momento adaptarse [...] la mayor satisfacción era por ejemplo, los alumnos de USAER que necesitan más apoyo, que tienen alguna necesidad educativa específica o que tienen algún síndrome, trastorno, [...] una barrera de aprendizaje, estén pues sí me llenaba de gusto, de saber que... que estaban evolucionando, incluso hasta el día de hoy pues tenemos a los alumnos que sí tuvieron un desarrollo formativo positivo y que sí hubo un avance con ellos y pues lo estamos palpando ahorita que regresamos de manera híbrida” (Director Bob, entrevista, 27/09/21).

Por otro lado, el director destacó la *necesaria reflexión sobre la práctica* como un aprendizaje fortalecido durante su interacción con el colectivo docente. El director indicó que la reflexión sobre el quehacer debió ser constante, tras la introducción de diversas estrategias para localizar a los alumnos, motivarlos a continuar su formación y para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares. En los CTE el director destinó espacios para compartir experiencias y reflexionar acerca de las áreas de oportunidad, así se registró uno de estos acontecimientos:

[...] se compartieron los principios que valoran los docentes como carentes o necesario reforzar en su labor, solicitó [el director] la participación de un profesor, quien aludió a lo siguiente “Bueno, pues ahorita escuchando lo que están comentando, yo me di cuenta que había puesto que consideré las condiciones específicas, pero aunque hablé con cada uno de los padres, no me atreví a llevar algunas hojas a su casa de manera presencial [...] pero pues no está de más intentar una vez más [...] el hecho de intentarlo de manera presencial [...]. El descanso de estas vacaciones me sirvió para respirar y decir -vamos a intentarlo una vez más-” (Observación CTE, 07/01/21).

En correspondencia con la reflexión sobre la práctica, el director externó el *aprendizaje a partir de los errores*, adaptando estrategias didácticas para la mejora continua de la labor docente.

“[...] varias experiencias, con el trabajo de los maestros, o sea tuvimos que reorganizar nuestro trabajo, estén aprendimos de los errores, [...] era aprender de lo que hicimos bien y de lo que hacían los compañeros y veíamos, veían los maestros por ejemplo que a un compañero docente se le ocurría tal cosa y ¡pum! lo copiaba, o

estén adaptaba o trataba de adquirir esas estrategias que utilizaban sus compañeros”
(Director Bob, entrevista, 27/09/21).

Se puede señalar que, a consecuencia de no recibir una capacitación formal previa para la implementación de estrategias didácticas a distancia, se fue adaptando los procesos pedagógicos con base en las experiencias compartidas.

Por último, la *interacción entre el director y las familias* fue un aspecto reforzado durante la vivencia de la educación en tiempos de pandemia, así fue manifestado por el director:

“Pero, pues afortunadamente, he tenido con muchos padres de familia, estén... comunicación, con personas que veía en la escuela y que solo nos saludábamos, ‘buenas tardes, buenos días’, etcétera y que nunca me hablaban. Ahorita ya hasta me cuentan sus cosas, sus vidas personales, quieren que les apoye... y es función también de nosotros, también escucharlos y apoyarlos en lo que se pueda [...]”
(Director Bob, entrevista, 05/03/21).

Previo a esta evidencia el director recalcó que la comunicación o vínculo con los tutores había sido limitada en la modalidad presencial debido a que percibía en los tutores el temor a la autoridad. A raíz de la pandemia hubo casos en las familias que orillaron al acercamiento de los tutores con el director para exponer las dificultades y necesidades administrativas o de índole pedagógico y en conjunto buscar alternativas de solución.

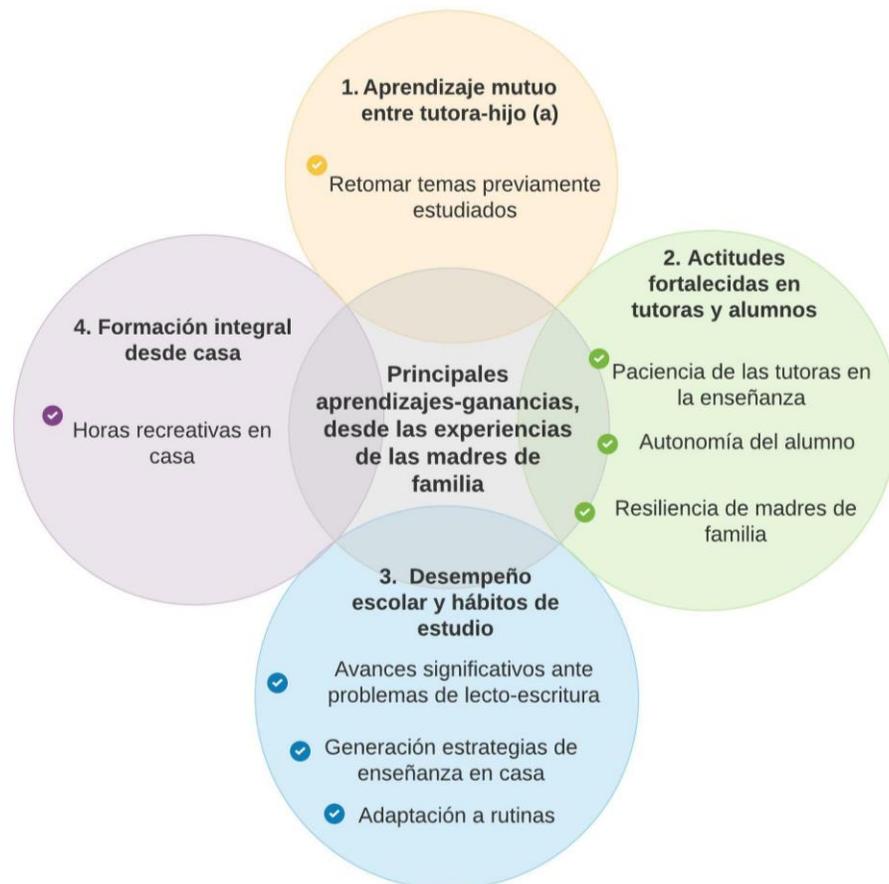
VIII.3 Aprendizajes significativos según experiencias de las tutoras

Entre las madres de familia, también fue posible recuperar experiencias positivas a partir del afrontamiento de las dificultades y las necesidades al monitorear y dar seguimiento el proceso de enseñanza-aprendizaje desde casa. En este caso, se representan cuatro conjuntos de aprendizajes, desglosados en la Figura 15:

1. Aprendizaje mutuo entre tutora-hijo (a).
2. Actitudes fortalecidas en tutores y alumnos.
3. Desempeño escolar y hábitos de estudio.
4. Formación integral desde casa.

Figura 15

Principales aprendizajes según las experiencias de las madres de familia



Nota: Elaboración propia.

VIII.3.1 Aprendizaje mutuo entre tutora-hijo (a)

Las tutoras coincidieron al destacar la experiencia de *retomar temas previamente estudiados*, pues correspondió recordar lo que en su momento habían aprendido en la educación primaria, para poder enseñar a sus hijos.

“Pues volví a retomar mis multiplicaciones, o sea si tú como mamá que estás enseñando a tus hijos, como que vuelves a retomar cosas que sí es cierto, que a veces tienes olvidado, por ejemplo, verbos, que por ejemplo... las multiplicaciones [...]. O sea, hay muchas cosas que nosotras como mamás volvemos al retomar esos temas con ellos” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

Al mismo tiempo las tutoras adquirieron conocimientos nuevos, uno de los comentarios al respecto fue el siguiente:

“Estoy aprendiendo cosas nuevas de él, por decir a veces hay tareas que a veces yo no sé, actividades que yo no sé y él me está enseñando, hay actividades que a mí ya se me habían olvidado y estoy aprendiendo como si yo estuviera volviendo a estudiar [...]” (Sra. Victoria, entrevista, 28/09/21).

VIII.3.2 Actitudes fortalecidas en tutoras y alumnos

La *paciencia* ha sido una de las actitudes fortalecidas al destinarse tiempo de convivencia durante el desarrollo de actividades escolares entre las madres de familia y los alumnos.

“Como le comento, estoy aprendiendo a convivir con mi hijo. Aunque sí es difícil porque llega un momento en el que uno como mamá se estresa, por eso estoy aprendiendo a que tengo que tener más paciencia con mi hijo, tengo que tener más

paciencia y ayudarlo, motivarlo más a que él cada día siga adelante para que se esfuerce para poder lograr sus actividades” (Sra. Victoria, entrevista, 28/09/21).

Más que la agresión (violencia física y verbal) como en algunos casos se presentó (retomando las problemáticas expuestas en la sección correspondiente), se rescata que ha habido un proceso de adaptación, por lo que se fortaleció la paciencia para guiar al alumno, motivándolo a continuar con las responsabilidades.

También se ha identificado que la *autonomía* para realizar las tareas de aprendizaje se promovió en casa, ejemplo de ello se rescató a partir de lo que expone una participante:

“Y yo por ejemplo cómo le hice, le mostré cómo lo va a dividir, entonces lo agarraba y lo formaba, pero ya de tanto ver cómo lo formaba estén, veía como lo formaba y entonces ya no necesita acomodarlo en unidades, decenas y centenas, ya solito lo hacía, pero ya lo había visto, entonces ya podía dibujarlo en su mente y hacerlo” (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

Por otra parte, las madres de familia reconocieron han enfrentado dificultades diversas por las condiciones de pandemia, desde pérdidas de seres queridos, pérdidas de empleo, dificultades para la educación a distancia. Aún ante las dificultades hubo énfasis en la perseverancia como base para dar seguimiento a la formación académica de los hijos y como valor que las tutoras promovían en ellos; uno de los comentarios que resume lo anterior es el siguiente:

“A no dejarnos caer, a no dejarnos rendir. Porque a veces te quieres rendir, la verdad ¡sí!, pero recuerdas que... que si tú estás aquí y soñaste algún día poder estar en otro lado y no pudiste, enséñales a tus hijos que ellos sí pueden. Entonces he aprendido a no rendirme” (Sra. Emireth, entrevista, 02/10/21).

La perseverancia refrenda el compromiso de las madres de familia por atender a sus hijos (as) pese a las carencias o dificultades que pudieran presentarse, de ahí se atribuye el fortalecimiento de una *actitud resiliente* en las tutoras.

VIII.3.3 Desempeño escolar y hábitos de estudio

En lo que concierne al desempeño escolar, hubo *avance significativo en los estudiantes* con dificultades en lectoescritura, el tiempo invertido por las tutoras para la enseñanza y las redes de apoyo entre los integrantes de la familia ha posibilitado el logro de aprendizajes fundamentales.

“[...] casi no hace bien sus letras y donde sale mal se lo borro -no así va-, de antes lo hacía pegados, ahora veo que ya no. Veo que así va separando sus letras, de antes no, lo hacía grandes y no se entendía y veo que ahorita ya se le está entendiendo sus letras y ya sabe escribir, de antes no sabía [...]” (Sra. Adriana, entrevista, 25/09/21).

Ante las dificultades de lectoescritura, las madres de familia en su intervención solicitaron la pertinente retroalimentación o monitoreo por parte de los docentes, para fortalecer las estrategias que han sido implementadas desde casa. En función de las estrategias de enseñanza, también se manifestó por parte de las tutoras que ellas han identificado algunas *estrategias que favorecen el aprendizaje* de los estudiantes.

“Aprender la manera de cómo les vas a enseñar, buscar tu estrategia de cómo les vas a explicar” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

Algunas madres de familia indicaron que sus hijos aprenden mediante el juego, los vídeos elaborados por el maestro, la asociación de las letras con objetos del contexto, el conteo de objetos. Aunque también se demandó la necesidad de asesorías para familiarizarse con otras estrategias para apoyar a los estudiantes.

Otro aprendizaje que se recuperó a partir del análisis de las experiencias es la *adaptación de rutinas* para el desarrollo de tareas escolares, las madres de familia expresaron han buscado la manera coordinarse entre los quehaceres del hogar y la enseñanza de contenidos escolares a sus hijos (as).

“Pues sí de que ya me adapté, ya... siento que ya me adapté, ya busqué la manera, ya busqué la vuelta a qué horas trabajar con ellos, cómo trabajar con ellos. A qué momento darles la comida, o sea ya busqué la manera” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

La conformación de rutinas es un hábito de estudio que había sido reiterado como necesidad por el colectivo docente, las experiencias de las madres de familia constatan que en algunos casos se ha consolidado dicha rutina y en otras familias en un hábito que se empieza a adoptar.

VIII.3.4 Formación integral desde casa

Se ha incorporado *horas recreativas en casa*, dentro de este marco se pudo identificar el ejercicio físico como una de las actividades priorizadas para erradicar consecuencias del aislamiento social (insomnio al no acudir a la escuela) o el estrés y ansiedad (dadas las diversas demandas escolares y la adaptación a la modalidad a distancia). Uno de los comentarios que representa este reajuste en la dinámica de las familias es el siguiente:

“Al principio le daba como insomnios, pero pues ya después de hacer los horarios, empecé a trabajar con ellos así de que... salíamos un ratito a caminar, buscábamos una actividad qué hacer para que a ellos no les dé el insomnio. Se cansan así todo el día y en la noche puedan dormir tranquilos” (Sra. Paloma, entrevista, 02/10/21).

Como parte de las problemáticas ya se ha hecho mención del debilitamiento en la salud emocional de los estudiantes, en este caso se puede concluir que destinar horarios tanto para los deberes escolares como para la actividad recreativa en casa (con las mismas tutoras u otros familiares) favoreció a la habilidad socioemocional de ambos agentes (alumnos y madres de familia).

Capítulo IX.

Conclusiones, discusiones y recomendaciones

En este capítulo se presentan y discuten los principales hallazgos de la investigación cuyo propósito fue entender las problemáticas y necesidades que vivió la comunidad escolar de una primaria pública durante la pandemia por COVID-19. Estos datos se derivan de experiencias de los agentes participantes (docentes, director y madres de familia).

Por medio de entrevistas semiestructuradas y observaciones de interacciones de CTE, finalmente se concretaron cuatro preguntas de investigación. Una primera cuestión se enfocó en las problemáticas percibidas al transitar en una educación a distancia durante la pandemia; en consecuencia, se comprendieron las necesidades emergentes o acentuadas ante las problemáticas vividas en el centro escolar. Una tercera cuestión abarcó las interpretaciones respecto de cómo el contexto repercute en el incremento o atención de los problemas y necesidades. Por último, se enmarcaron los principales aprendizajes reconocidos por los agentes escolares al ser partícipes del proceso pedagógico durante la pandemia.

A continuación, se presentan dos apartados. En el primero se plantean las principales conclusiones de esta investigación y se contrasta con los estudios previos. Finalmente se encontrarán las contribuciones y limitaciones de esta investigación, así como las recomendaciones para el desarrollo de futuras investigaciones.

Conclusiones y discusiones

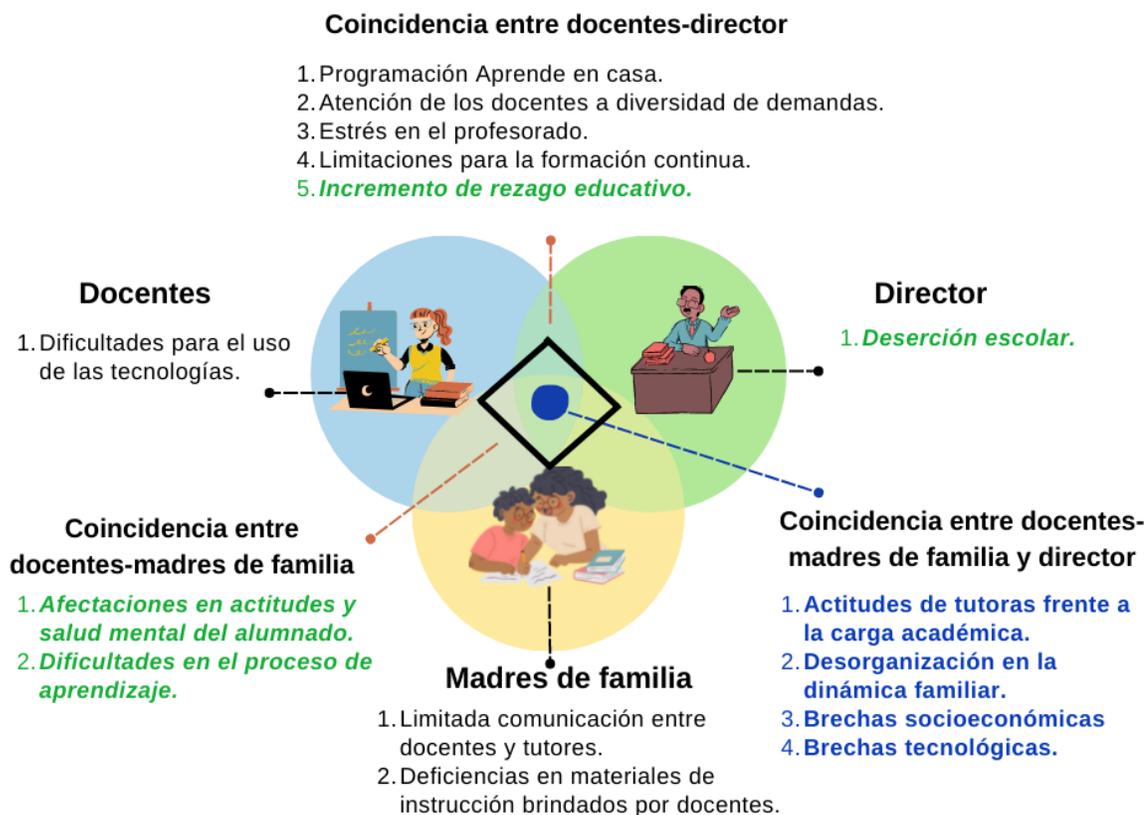
En este apartado se presentan las conclusiones y discusiones tomando como referente las cuatro preguntas de investigación que se consolidaron tras este estudio.

Principales problemáticas de la comunidad escolar

En la Figura 16 se exponen las principales problemáticas identificadas en la comunidad escolar. Con base en el análisis de éstas, se determinaron tres conjuntos de problemáticas: afines al quehacer docente, las correspondientes al desempeño del alumno y propias de los entornos familiares.

Figura 16

Problemáticas de la Escuela verde, según las aportaciones de los agentes escolares



Nota: Letras negras, sin negritas: problemáticas afines al quehacer docente.

Letras verdes, con negritas: correspondientes al desempeño del alumno. Letras azules, con negritas: propias de los entornos familiares.

A manera de conclusión, cabe resaltar que un primer conjunto de problemáticas encontradas en este estudio fueron afines al quehacer docente. Los docentes afrontaron dificultades al abordar contenidos predeterminados en las programaciones de “Aprende en casa”, cuando consideraban priorizar otros temas; el diseño de diversas estrategias de enseñanza y de evaluación a distancia implicó la inversión de más tiempo para cumplir con tareas de índole curricular y administrativo. Persistieron limitaciones para la formación continua, entre estos: desidia, falta de tiempo y escasa promoción de espacios gratuitos para la capacitación a los docentes. El colectivo docente de la Escuela verde reconoció sus dificultades en el uso de las tecnologías en la enseñanza a distancia. El profesorado vivió

estrés y desgaste emocional ante la adaptación a nuevas exigencias en los entornos de aprendizaje a distancia y elaboración de planeaciones curriculares y documentación administrativa.

Por su parte, las experiencias de las madres de familia llevaron a entender que durante el proceso pedagógico surgían dudas, destacaron que había una limitada comunicación con el colectivo docente, para la atención individualizada. Las madres de familia aportaron desde sus experiencias que hubo deficiencias en los materiales de instrucción e incluso dificultades para comprender y acatar las instrucciones de las actividades de aprendizaje.

Un segundo conjunto de problemáticas es afín al desempeño del alumnado. El incremento de rezago educativo y la deserción escolar son problemáticas expresadas por docentes y el director, respectivamente. Los docentes y madres de familia son quienes principalmente compartieron los efectos negativos en la salud emocional durante la educación a distancia, admitiendo la desmotivación, cansancio y distracción en los estudiantes. Las dificultades de los alumnos para comprender contenidos e instrucciones de las actividades de aprendizaje fue una problemática percibida tanto por docentes como por madres de familia; además, éstas últimas reconocieron no se habían atendido a los problemas de aprendizaje en los estudiantes (ejemplo: de lenguaje y lectoescritura).

Finalmente, aludiendo a las problemáticas propias de los entornos familiares, los tres agentes convergen al referirse a las afectaciones de la educación a distancia en los entornos familiares, principalmente en las madres de familia, porque hubo desajustes entre sus quehaceres y el tiempo invertido para fungir como la guía de sus hijos (as) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La carga académica y desempeño de los alumnos en

casa también generó en las madres de familia preocupaciones y estrés, al grado de manifestarse entre la familia la violencia física y verbal. Por otro lado, las condiciones socioeconómicas (formación académica, economía, empleos, ubicación geográfica) de las familias y la brecha para el acceso a tecnologías de la comunicación fueron determinantes para apoyar en la educación desde casa.

En contraste con la revisión de la literatura consultada se han encontrado estudios que abordan las problemáticas afines al quehacer o desempeño del profesorado en la enseñanza en tiempos de pandemia (Alea et al., 2020; Asio & Bayucca, 2021; Baptista et al., 2020; Bergdahl & Nouri, 2020; Brown et al., 2021; Burdina et al., 2019; Gallegos y Tinajero; Hung & Lee, 2020; Koçoğlu & Tekdal, 2020, Miller, 2021; Portillo et al., 2020; Sánchez y Jiménez, 2020; Santos et al., 2020; Semra, 2020; Shaquiri, 2020; Vicente et al., 2020), destacando dificultades para la delimitación de contenidos oficiales a abordar en primaria, el diseño de espacios virtuales y de recursos didácticos interactivos tanto para la instrucción como para evaluación de los aprendizajes esperados y el uso pedagógico de las TIC.

En los estudios de Baptista et al. (2020), Carrasco (2021), Gallegos y Tinajero (2020), Sánchez y Jiménez (2020) y Santos et al. (2020) resaltaron la carencia de equipos de cómputo en el contexto latinoamericano, haciendo referencia a países como México, Perú, Colombia y Venezuela; en sus investigaciones también encontraron las limitadas oportunidades de formación continua para el ejercicio docente en la modalidad a distancia.

En relación con lo anterior sobresale que el síndrome de burnout (agobio o queme) y problemas de salud emocional ha sido la principal consecuencia de las incertidumbres y el exceso de trabajo que se ha encomendado a los docentes durante la pandemia (Brown et

al., 2021; Chao, Rivera y Ojeda, 2021; Kruszewska et al., 2020; Lapuente y Navarro, 2020; Portillo et al., 2020), hallazgo que también coincide con lo encontrado en este estudio, reconociendo que la carga laboral implicó descuido de los docentes en sus funciones como madres-padres de familia; dichos autores exponen que el docente invirtió más tiempo en su labor al brindar una atención más individualizada a los alumnos, a diferencia de la presencialidad.

En concordancia con las problemáticas afines al desempeño del alumno, según estudios similares a este, en las zonas suburbanizadas se presenta el abandono y rezago escolar en los niños, adolescentes y jóvenes debido a: nulo aprendizaje con clases a distancia o poca concentración del alumno en su jornada escolar desde casa, la pérdida del empleo de los papás o carencia de computadora o internet (Alea et al., 2020; Baptista et al., 2020; Bergdahl & Nouri, 2020; Carrasco, 2021; Marbán et al., 2020; Portillo, 2020; Shaquiri, 2020). Los alumnos diagnosticados con NEE, pese a hallarse en condiciones de un contexto socioeducativo urbanizado, también fueron entre los más vulnerables a vivenciar la deserción escolar (Schuck & Lambert, 2020).

En Burdina (2019), Günbaş y Gözüküçük (2020), Peterson et al. (2020), Russo (2021) y Santos et al. (2020) se encontró que la carencia de espacios virtuales implicó ausencia de actividades culturales-recreativas, limitadas redes de intercambio de conocimientos y escasa o nula retroalimentación de aprendizajes (docente-alumno). Los limitados procesos de socialización tuvieron efectos en la salud emocional del alumnado durante el confinamiento, principalmente al generar desmotivación, falta de concentración ante incertidumbres respecto de las tareas escolares como por las condiciones de salud

(Brown et al., 2021; Fernández y Araiza, 2020; Günbaş & Gözükcük, 2020; Kruszewska et al., 2020; Popyk, 2021; Schuck & Lambert, 2020).

En el estudio de Türksoy & Karabulut (2020) se dio énfasis a la desmotivación generada en los alumnos superdotados, puesto que no recibían la atención acorde con su nivel de dominio cognitivo en ausencia de la supervisión o seguimiento presencial. Por otro lado, Marbán et al. 2021 destacó el aprendizaje de las matemáticas como la disciplina que mayor ansiedad generó en los alumnos implicados en su investigación. En el contexto de la Escuela verde, los docentes reconocieron las dificultades del alumnado y madres de familia para la comprensión de las matemáticas, las madres de familia reiteraron también dificultades para enseñar contenidos de lecto-escritura o para trabajar desde casa los problemas de lenguaje.

Cano-Hila y Argemí-Baldich (2021), Pramana et al. (2021) y Santos et al. (2020) reportan que al no concretarse plataformas educativas dada las limitaciones de los contextos socioeducativos, tal como el acceso a equipos electrónicos e internet y la falta de formación del profesorado para el uso de herramientas digitales se optó por el uso del *WhatsApp*, *Google meet* y *YouTube* para la enseñanza durante la pandemia, lo cual coincide con los hallazgos de este estudio, los medios accesibles fueron el *WhatsApp*, *Google meet* y se agrega el uso didáctico del *Facebook*.

Por su parte, Baptista et al. (2020) concluyó que, en el contexto mexicano, pese a las carencias de su contexto, los profesores han diversificado creativamente sus estrategias didácticas, sin embargo, emplean recursos tradicionales entre estos los libros o cuadernillos. Particularmente la Escuela verde hizo reiterativo de la puesta en práctica de la parrilla Aprende en casa, programación transmitida por la televisión y que según los docentes

participantes debían acatar. Los docentes de esta investigación manifestaron que la poca flexibilidad para adaptar estrategias y contenidos de Aprende en casa, representó en su contexto una limitante o problemática a principios del confinamiento, reconocieron que a lo largo de curso escolar fue cuando la autoridad escolar posibilitó la apertura para hacer algunos ajustes.

Según lo expone el CONEVAL (2021), en México representa un reto la implementación de Aprende en casa pues la planeación docente y la evaluación de aprendizajes (establecidos oficialmente) son componentes pedagógicos de la programación que no se encuentran claramente definidas; además se demandaba al profesorado impartir educación a distancia usando las nuevas tecnologías, sin embargo, el CONEVAL reportó la falta de formación docente para atender tales demandas; el mismo Consejo recalcó las habilidades digitales y competencias para la atención de la salud emocional del alumnado como necesarias en la labor docente.

Referente a las problemáticas propias de los entornos familiares, cabe señalar que una de las principales dificultades es la gestión de tiempo de madres y padres de familia para equiparar sus roles laborales y de instructores en casa (Bhamani et al., 2020; Brown et al., 2021; Marbán et al., 2021). En su estudio Orozco y Herrera (2021) destacaron el aumento de la violencia de género o intrafamiliar, agregan que aunado a responsabilidades académicas (profesoras, madres de familia y alumnas) el trabajo doméstico aumentó para las mujeres.

Asimismo, permeó el uso desmedido de las TIC en casa (Hung & Lee, 2020), situación que ostenta lo hallado en este estudio en relación con la carencia de hábitos de estudio en casa bajo monitoreo de los tutores, madres o padres de familia. Las

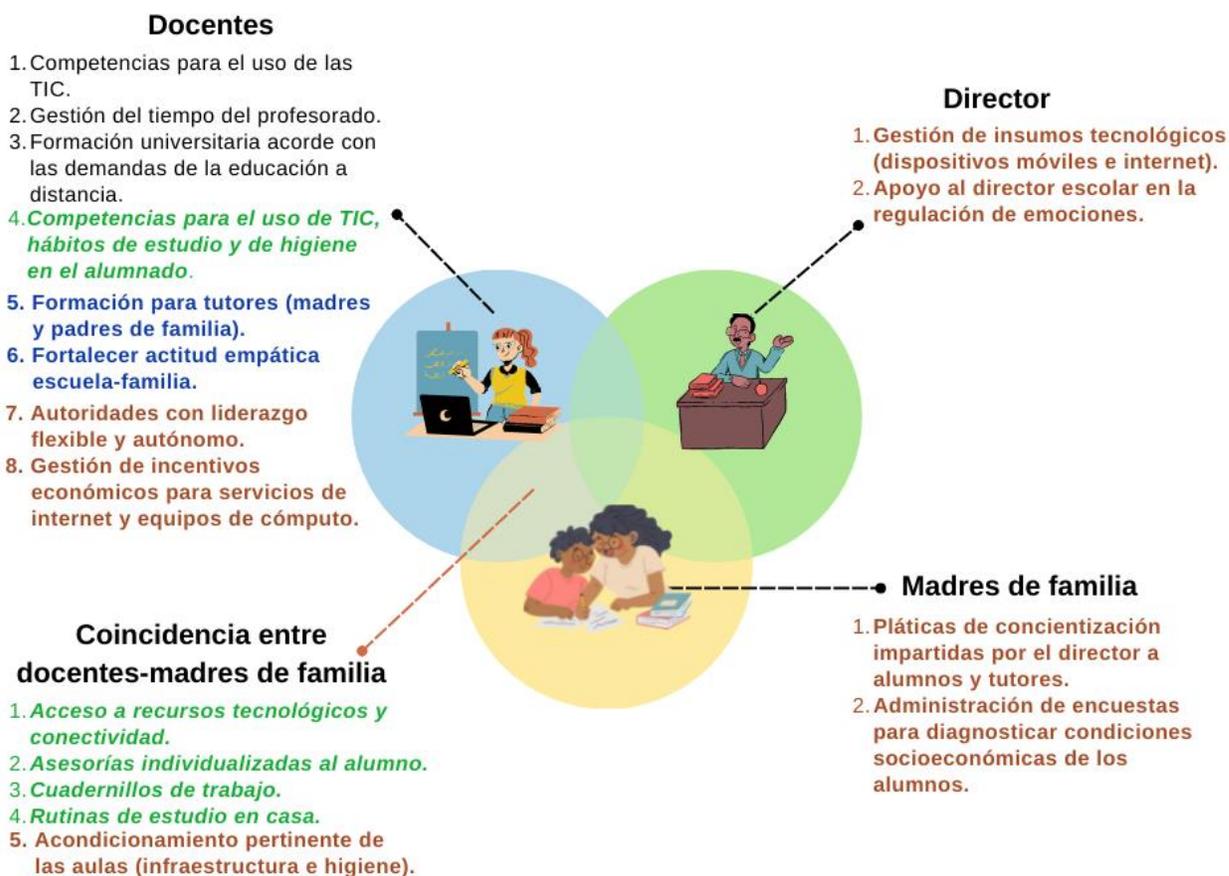
investigaciones previas coinciden al destacar la falta de apoyo por parte de las familias a los estudiantes y los limitados recursos tecnológicos y conectividad en los hogares de los alumnos (Inan, 2021; Kruszewska, 2020; Marbán et al. 2021; Miller, 2021; Schuck. & Lambert, 2020; Vicente et al., 2020). En su investigación Santos et al. (2020) reiteran que, en las comunidades rurales, la falta de apoyo a los hijos se presenta debido a que el nivel educativo de los padres se llega a caracterizar como limitado, por lo que desconocen de contenidos o estrategias de enseñanza; en esta investigación se rescató un aspecto crítico, respecto del incremento de violencia física y verbal, como consecuencia de las incertidumbres de las madres de familia al enseñar a sus hijos.

Principales necesidades de la comunidad escolar

En sintonía con las problemáticas identificadas, fue posible ubicar las principales necesidades en el quehacer docente, en el alumnado, de madres de familia y las necesidades dependientes de la administración escolar.

Figura 17

Necesidades referidas por la comunidad escolar de la Escuela verde



Nota: Letras negras, sin cursiva: necesidades afines al quehacer docente.

Letras verdes, con negritas: necesidades del alumnado. Letras azules, con negritas: necesidades de los tutores, madres y padres de familia. Letras marrones, con negritas: necesidades dependientes de la administración escolar.

En relación con las necesidades afines al quehacer docente, los tres actores escolares (docente, director y madres de familia) reconocen hace falta adecuar e innovar elementos del currículo (contenidos, estrategias de enseñanza y las instrucciones de tareas de aprendizaje). Específicamente, los docentes compartieron la necesidad de adquirir competencias para el uso de las TIC, tanto para fines pedagógicos como organizacionales; la gestión del tiempo (dadas las múltiples demandas pedagógicas y atención individualizada

de los alumnos) y la formación universitaria (para abordar estrategias propias de una enseñanza a distancia).

Al abordar las necesidades del alumnado hubo coincidencias entre los docentes y tutores en cuanto al acceso a recursos tecnológicos y conectividad para mantener la comunicación entre docentes-alumnos. Mientras que los docentes destacaron la necesidad de formar en los alumnos habilidades para el manejo de las TIC y hábitos de estudio y de higiene; las madres de familia ante la dificultad por comprender temas, la falta de una comunicación sostenida con los docentes y desajustes en sus rutinas inducen a considerar las asesorías, clases síncronas (videollamadas), cuadernillos de tareas y establecimiento de rutinas como alternativas de solución.

Dentro de las necesidades de tutores, madres y padres de familia, el colectivo docente reiteró hace falta capacitación a tutores para el uso de las TIC, la concientización sobre la importancia de la educación formal y no formal y familiarización con la nueva dinámica de trabajo en las aulas, la formación para el manejo de emociones y puesta en práctica de la actitud resiliente, las asesorías a tutoras para familiarizarse con la didáctica también representa en la comunidad escolar una necesidad. Se encontró que la empatía es un principio que deberá reforzarse entre el vínculo escuela-familia. Al mismo tiempo entre las tutoras se compartió la necesidad de recibir retroalimentación por parte de los docentes, para conocer qué hace falta mejorar en los estudiantes y recibir orientación de cómo ayudarlos.

Finalmente, en relación con las necesidades dependientes de la administración escolar, el colectivo docente compartió que en el caso de la Escuela verde hace falta un liderazgo que promueva la flexibilidad y autonomía entre el colegiado, principalmente en la

selección de contenidos curriculares a abordar dependiendo del grupo escolar. Entre el colectivo docente, sobresalió la necesidad de revalorizar su labor, apoyando económicamente a los docentes para el pago de servicios de internet. El director agrega la necesidad de gestionar insumos tecnológicos (dispositivos móviles e internet) para todas las aulas y reconoció la necesidad de recibir apoyo para la regulación de sus emociones y a la par ayudar a sus colegas.

Tanto los docentes como las madres de familia coincidieron al destacar el acondicionamiento pertinente de las aulas para el regreso a clases presenciales. Las madres de familia valoraron el protagonismo de la administración escolar pero también demandaron tareas como pláticas del director a alumnos y tutores o la implementación de encuestas para tener mayor conocimiento de la diversidad de familias en el contexto escolar, a fin de hacer ajustes pertinentes en la educación a distancia.

En consideración de las necesidades antes expuestas y en contraste con la revisión de la literatura consultada se han encontrado estudios que abordan las necesidades respecto del quehacer del profesorado. En primera instancia Portillo et al., 2020 retomaron que los docentes con mayores años de experiencia tienden a expresar mayores necesidades con el uso de recursos tecnológicos, lo cual llega a tener coincidencia con los hallazgos de este estudio.

El desarrollo de competencias para delimitar contenidos (para una formación integral), concretar instrucciones de tareas de aprendizaje, diversificar estrategias de evaluación y diseñar materiales didácticos innovadores, son entre las principales tareas por mejorar en la enseñanza a distancia (Baptista et al., 2020; Brown et al., 2021; Koçoğlu & Tekdal, 2020; Türksoy & Karabulut, 2020; Tzovla et al., 2020; Shaquiri, 2020). Burdina,

et al. (2019) al abordar en su investigación el contexto de la educación en pandemia en escuelas primarias públicas y privadas, concluyó que el método de enseñanza in situ sería viable para lograr una interacción más individualizada, consolidando el aprendizaje por medio de situaciones prácticas y el propio contexto del alumnado.

Además de ser consumidores de recursos y contenidos digitales, los docentes deberán potencializar habilidades para implementar métodos de enseñanza que generen sólidos conocimientos dentro y fuera de la escuela a través del uso de recursos tecnológicos. Sin embargo, para lograr lo anterior es necesaria la adquisición de herramientas tecnológicas y digitales, así como también la formación en competencias digitales en los docentes (Koçoğlu & Tekdal, 2020; Kruszewska et al., 2020; Gallegos y Tinajero, 2020; Miller, 2021; Öçal et al. 2021; Semra, 2020).

Según Miller (2021) es indispensable mayor intervención de los líderes escolares (directores y administrativos), procurando el acompañamiento a los maestros en la apropiación de habilidades para el uso de las TIC y para la conformación de una identidad, en un escenario virtual. De acuerdo con Peterson et al., 2020 en consecuencia de las diversas demandas laborales que ameritan el cambio o adaptación de modelos pedagógicos-tecnológicos ante una educación emergente, el profesorado requerirá mayor gestión del tiempo para la atención individualizada de sus alumnos, a la par que cumple con la enseñanza de sus hijos. Esta situación representa un reforzador del estrés, cada vez que la gestión de tiempo no se consolide.

En correspondencia a problemáticas relacionadas con la salud emocional del docente, en Sánchez y Jiménez (2020) se sostiene la necesidad de fortalecer la capacidad de

resiliencia de profesores, puesto que estrés que viven ante situaciones personales y laborales incide en el rendimiento durante el proceso pedagógico.

La comunicación constante entre docentes y madres, padres de familia o tutores promoviendo la corresponsabilidad para dar continuidad a las actividades escolares es un pilar reiterado en las investigaciones de Baptista et al. (2020) y Semra (2020), éste último agrega que dicho vínculo conlleva al aprendizaje exitoso. Burdina et al. (2019) por su parte señala que el trabajo colaborativo entre docente y tutor en casa es necesario para impulsar y guiar al alumno en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la automotivación. Koçoğlu y Tekdal (2020) y Hung y Lee (2020) respaldan la necesidad de trabajar equilibradamente entre docentes, alumnos y madres, padres de familia o tutores para en conjunto aprender a usar productivamente las TIC, los primeros autores agregan que los tutores necesitan recibir orientación para gestionar el aprendizaje desde casa, en consideración de los estilos de aprendizaje del alumno.

En el mismo tenor Marbán et al. (2021) destacan a las sesiones síncronas como el medio propicio para interactuar entre tales actores escolares en la educación a distancia, además destaca que los tutores tienen el derecho de acceder a una formación, socialización y materiales para la enseñanza- guía o monitoreo de los aprendizajes (mediante plataformas digitales como Youtube, Facebook, Pinterest), mientras que Burdina et al. (2019) reitera la necesidad de fomentar la cibernsocialización parcial (comunicación entre el alumno y su grupo). Marbán et al. (2021) y Öçal et al. (2021) coinciden al destacar a las matemáticas como la disciplina en la que los docentes deben procurar tutorías individualizadas en la educación a distancia.

En los estudios realizados en el contexto americano se encontró coincidencia en la necesidad de concretar acciones desde la labor docente para reforzar las habilidades socioemocionales del alumnado (Baptista et al., 2020; Fernández y Araiza, 2020; Peterson et al., 2020) así es como se distinguió incorporar contenidos curriculares para fomentar la automotivación, expresión de emociones, reconocimiento de las emociones en familia, afrontamiento de la frustración, desarrollar y compartir esperanza (resiliencia).

Baptista et al. (2020) destacó la necesidad de fortalecer competencias en el líder pedagógico (docente) para generar actividades de aprendizaje promotoras de la colaboración, autonomía y responsabilidad de su propio aprendizaje (facilitando recursos digitales y no digitales); siendo esta una manera de abatir los casos de deserción y rezago escolar. Portillo et al. (2020) destacó que tras atender las necesidades de una comunidad escolar se debe procurar el alcance de los objetivos de desarrollo sostenible, específicamente en lo que concierne a mejorar la equidad, justicia social, resiliencia del sistema educativo.

Implicaciones del contexto en las problemáticas y necesidades de la comunidad escolar

En este estudio se encontró que las condiciones socioeconómicas (formación académica, economía, empleos, ubicación geográfica) de las familias y la brecha para el acceso a tecnologías de la comunicación fueron determinantes para apoyar en la educación desde casa. Lo cual permite constatar lo enmarcado por Cáceres, Jiménez y Martín (2020), quienes aluden a la pobreza, la carencia de medios para el acceso a la educación y la formación pertinente en competencias como situaciones que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y remarcan la desigualdad social y la brecha digital.

Por su parte Peterson et al. (2020) destacaron que, durante la pandemia, además de las barreras geográficas y socioeconómicas en el estudiantado, también persistió la desigualdad ante el tiempo destinado a la enseñanza de los alumnos con alguna necesidad educativa especial. Sin embargo, en este estudio se halló que el trabajo colaborativo entre el equipo de USAER, docentes de grupo y director fue una fortaleza para localizar y atender a los niños con NEE; no obstante, se identificó casos en los que las madres de familia no conocían de la atención especializada que podían recibir sus hijos ante las dificultades de aprendizaje que percibieron en la enseñanza desde casa.

Principales aprendizajes de la comunidad escolar en la transición de la educación en tiempos de pandemia

La transición de la educación presencial a una enseñanza a distancia reforzó principios en la comunidad escolar, entre estos: empatía, confianza y corresponsabilidad entre escuela-familia. Cano-Hila (2021) y Harper et al. (2021) coinciden al indicar que la empatía, la flexibilidad y la confianza refuerzan la participación de las familias, constatando así su apertura y disposición al cambio.

Así también, en esta investigación se identificó la reconceptualización de términos pedagógicos (por ejemplo: tipos de rezago escolar) y modelos instruccionales (ejemplo: niveles de comunicación y participación del alumnado); lo anterior condujo a la reflexión sobre la práctica y la generación de estrategias innovadoras para favorecer la permanencia de los alumnos. Baptista et al. (2020), Garduño et al. (2020) y Miller (2021) en sus estudios constataron que la situación pandémica potencializó la creatividad de los docentes para dar respuesta remota a las necesidades del alumnado, tomando como principio la flexibilidad

en los contenidos curriculares implementados y la adaptabilidad de recursos didácticos para la enseñanza de dichos contenidos.

Los docentes y el director reconocieron necesidades de formación continua en el profesorado, tanto para el uso pedagógico de las TIC, como para emplear estrategias pertinentes para la enseñanza y evaluación a distancia. Inan (2021), Kruszewska et al. (2020) y Miller (2021) son autores que reconocieron en sus investigaciones la preparación autónoma de los docentes en habilidades para el manejo de las TIC. Díaz (2020) menciona al difícil acceso a la formación en habilidades digitales y la carencia de equipamiento (recursos materiales y tecnológicos) como obstáculos para la implementación de una educación virtual. Éste último autor recalca el término brecha generacional entre docentes noveles y expertos, pero remarca a la autoalfabetización digital como el medio para el afrontamiento de dicha adversidad.

El aprendizaje mutuo (tutores-alumnos) y la comunicación en familia se fortaleció, según lo recuperado en este estudio. Se comprendió que incluso los alumnos que presentaban rezago fueron sobresaliendo, se logró una formación integral (desarrollo académico y recreativo) mediante actividades que permitieron aprender y reaprender. Miller (2021) y Popyk (2021) al respecto de lo anterior plantean que en algunos escenarios se moldearon y reforzaron valores entre la escuela y la familia. Fernández y Araiza (2020) rescata la necesidad de fomentar en los alumnos: (1) motivación para aprender, (2) estrategias para la oportuna expresión de emociones y (3) momentos de recreación-convivencia positiva entre familia. Estas medidas permitirían la canalización de la frustración y aminorarían las actitudes negativas durante los procesos de aprendizaje en casa.

Limitaciones

Una cantidad significativa de docentes accedió participar en el estudio, pues consideraron factible mantener comunicación con la investigadora, pese a no tener espacios presenciales para la interacción (teniendo como alternativa la comunicación a distancia mediante videollamadas); caso contrario sucedió con los tutores del alumnado, únicamente cuatro madres de familia mantuvieron su participación.

Idealmente se consideró realizar un grupo de enfoque para abordar similitudes y diferencias entre las experiencias de mayor número de tutores. En consideración del alcance del estudio, priorizando la profundidad más que la cantidad de agentes, se optó por mantener una cantidad considerable de participantes voluntarios. Tomando como referencia los tiempos para la recolecta de datos, se trabajó con las tutoras hasta principios de octubre (fecha límite programada para la recolecta de datos). Se habían reunido a 7 tutoras (tratando que sean de grados diversos) pero en el transcurso, por sus condiciones laborales-de tiempo o salud, tres madres de familia finalmente decidieron ya no continuar participando.

El tiempo estimado para la recolección de datos también se considera ha sido una limitante, ya que se predisponía de un estimado de cuatro meses para la recolecta de datos; sin embargo, la organización de los tiempos para las entrevistas y observaciones dependió de la disponibilidad de horarios de los participantes, esto en función de la diversidad de actividades que realizan desde sus hogares en pro de la educación en tiempos de emergencia.

Los participantes en la investigación manifestaron (en el inicio del estudio) la accesibilidad para comunicarse de manera virtual en caso de no realizarse interacciones en modalidad presencial; no obstante, en el transcurso del estudio se presentaron dificultades

para crear espacios virtuales, entre los que destacan: carencia de dispositivos móviles o computadoras, el limitado acceso a internet a causa de su saturación o condiciones climatológicas.

Recomendaciones

Para fines de esta investigación se concretó abordar a docentes, director y tutoras, siendo estos agentes clave para la educación a distancia de los estudiantes, pues son quienes monitoreaban el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras reservarse este estudio a dichos agentes, se recomienda para próximos estudios incluir las experiencias del alumno; sujetos que tendrán experiencias valiosas por compartir.

Se recomienda generar espacios para el desarrollo de grupos focales en los que sea posible abordar a un conjunto de agentes educativos (docentes, madres de familia, director y alumnos) para abordar o profundizar en las problemáticas y necesidades; posibilitando de esta manera la oportunidad de identificar los aspectos compartidos, desde el rol de cada agente. Cabe recordar que en esta investigación las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista y la observación.

A partir de este estudio se reafirma la necesidad de fortalecer en toda la comunidad escolar habilidades para el uso pedagógico de las TIC. En particular, tanto docentes como tutores requieren una formación pertinente para la enseñanza a distancia y la enseñanza en casa, respectivamente. Por lo que se recomienda tanto a directivos escolares como a instancias formadoras generar espacios para el desarrollo profesional de los docentes (inicial y permanente) y la orientación a los tutores (madres/padres de familia) en su rol como instructores desde casa.

Por otro lado, se reitera la atención del ámbito socioemocional (en todos los agentes escolares), ya que es una necesidad base para el desarrollo pleno de cada actor educativo en el rol que le corresponde; de tal manera, se logrará un paliativo ante el estrés, cansancio, frustración e incertidumbres debido a las demandas académicas, problemáticas familiares-laborales y ante las circunstancias de una pandemia. En este mismo sentido, en las escuelas se debe promover los servicios de USAER, atención psicológica y actividades generadas en comités de higiene y salud, ya que son medios para canalizar las problemáticas de salud, emocionales o de aprendizaje en los alumnos o incluso en su núcleo familiar.

Se requiere también promover por medio de talleres o asignaturas específicas la puesta en práctica de hábitos de estudio y rutinas escolares desde casa, sin pasar desapercibido que en las familias pueden haber más de un alumno y que únicamente son monitoreados por una persona.

La gestión de recursos tecnológicos e insumos de limpieza para el acondicionamiento de salones en el regreso a clases, así como la concientización del autocuidado son demandas que aquejan a la comunidad escolar y por ende es necesario la intervención incluso de instancias gubernamentales para brindar apoyos ante las necesidades de las escuelas. No obstante, en la misma escuela es necesario concientizar acerca de la cultura del ahorro, gestión de gastos o emprendimiento para que en las familias se haga uso óptimo de los recursos económicos y por ende se posibilite la adquisición de dispositivos móviles (demandados ante nuevas demandas educativas). Asimismo, en la misma escuela es necesaria la generación de comités para la concientización y prevención de enfermedades.

Referencias

- Aguirre, F. (2016). De la situación problemática al problema científico educacional. *Revista EDUCA UMCH*, (7), 143-151. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201607.60>
- AERA Code of Ethics. (2011). American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Alea, L., Fabrea, M., Roldan, R. & Farooqi, A. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning. Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós Educador
- Arnesen, K., Hveema, J., Short, C., West, R. & Barbour, M. (2019). K-12 online learning journal articles: trends from two decades of scholarship. *Distance Education*, 40 (1), 32-53. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553566>
- Asio, J. & Bayucca, S. (2021). Spearheading education during the COVID-19 rife: Administrators' level of digital competence and schools' readiness on distance learning. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 3(1), <http://www.doi.org/10.33902/JPSP.2021364728>
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2020). Adopción de una perspectiva distribuida sobre las principales redes de aprendizaje profesional. *Leadership & Management*, 40(2), 111-127. DOI: 10.1080/13632434.2019.1647418
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>

- Barba, J. (2018). La calidad de la educación. Los términos de su ecuación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 23(78), 963-979.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3116300>
- Bergdahl, N. & Nouri, J. (2020). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Technology. Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Bhamani, S., Makhdoom, A., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S. & Ahmed, D. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26.
<http://jmsnew.iobmresearch.com/index.php/joed/article/view/8>
- Bisquerra, R. (2009). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Ceac Educación Manuales.
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4425683>
- Bracho, T. (2018). Calidad educativa: del concepto normativo a una agenda para su medición. *El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación*, 4(10), 23-27. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- Brown, J., McLennan, C., Mercieca, D., Mercieca, D., Robertson, D. & Valentine, E. (2021). Technology as thirdspace: Teachers in scottish schools engaging with and being challenged by Digital technology in first COVID-19 lockdown. *Education Sciences* 11(136). <https://doi.org/10.3390/educsci11030136>
- Burdina, M., Krapotkina, I. & Nasyrova, L. (2019). Distance learning in elementary school classrooms: an emerging framework for contemporary practice. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1-16. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1211a>

- Cáceres, J., Jiménez, A. y Martín, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Cano-Hila, A. & Argemí-Baldich, R. (2021). Early childhood and lockdown: The challenge of building a virtual mutual support network between children, families and school for sustainable education and Increasing their well-being. *Sustainability*, 13(3654). <https://doi.org/10.3390/su13073654>
- Carrasco, S. (2021). La problemática educativa en México: lo que dejó la pandemia por COVID-19. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores* 23, 1- 19. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe4/2007-7890-dilemas-8-spe4-00023.pdf>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Ed. Universidad de Antioquia.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). “*América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales*”, (*Informe Especial COVID-19, N° 1*). <http://hdl.handle.net/11362/45337>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2015). *Entidades federativas*. <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Yucatan/Paginas/principal.aspx>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2018). *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2017). *Acuerdo 12/10/17*. En Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019a). *Acuerdo 20/11/19*. En Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5578281&fecha=08/11/2019

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019b). *Acuerdo 11/03/19*. En Diario Oficial de la Federación. https://controlescolar.sep.gob.mx/work/models/demo/Resource/45/19/images/acdo_11032019.pdf

Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán. (2019, marzo). *Plan Estatal de Desarrollo (2018-2019)*. http://www.yucatan.gob.mx/docs/transparencia/ped/2018_2024/2019-03-30_2.pdf

Díaz, M. (2020). Equipos directivos de educación primaria. Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Educación y pandemia. Una visión académica. México. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

Durán, M. (2018). *Yucatán afronta grandes retos en el tema educativo*. <https://www.yucatan.com.mx/merida/yucatan-afronta-grandes-retos-en-el-tema-educativo>

Fernández, J. y Araiza, M. (2020). Experiencia docente en un grupo de tercer grado de primaria en tiempo de contingencia por el Covid-19. *International Journal of Good Conscience*, 15(3), 1-23. [http://www.spentamexico.org/v15-n3/A6.15\(3\)1-13.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n3/A6.15(3)1-13.pdf)

Fernández, M. (2020). Sociología y Ciencias Sociales en tiempos de crisis pandémica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE. Especial, Covid-19*, 13(2), 105-113. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17113>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Flores, C. y Turra, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado1. *Educar em Revista*. (73), 267-285. DOI: 10.1590/0104-4060.62381
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *COVID-19. UNICEF para cada infancia*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/tercera-parte-ninos-no-tuvo-acceso-educacion-distancia-debido-covid19>
- Francés-Parra C. (2021). La evaluación y el feedback mediante la educación a distancia en Educación Primaria: expectativas del profesorado. JONED. *Journal of Neuroeducation*. 1(2), 43-59. <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/32947>
- Gaceta parlamentaria. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo*. <https://ceiba.org.mx/plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024/>
- Gallegos, I. y Tinajero, M. (2020). Resiliencia y demandas de política educativa durante la contingencia sanitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 121-142. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.98>
- Garduño, E., Montes, L., Medina-Velázquez, L. & Medina-Gaul, L. (2020). Freirian pedagogical categorization of effective teaching practices in basic education during COVID-19 contingency. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 18(24), 1-18. <https://doi.org/10.25074/07195532.24.1827>
- Gil, J., León, J. y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476/510>
- Günbaş, N. & Gözüküçük, M. (2020). Views of elementary school children's parents about distance education during the Covid-19 pandemic. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 686-716. <https://doi.org/10.19126/suje.789705>

- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- H. Ayuntamiento de Tizimín (2018). *Plan Municipal de Desarrollo 2018-2021*.
<http://tizimin.gob.mx/ActasTransparencia/ARTICULO71/FRACCIONIA/Plan%20Municipal%20de%20Desarrollo%202018-2021.pdf>
- Harper, F., Rosenberg, J., Comperry, S., Howell, K. & Womble, S. (2021). #Mathathome during the COVID-19 Pandemic: Exploring and Reimagining Resources and Social Supports for Parents. *Education sciences*, 11(60), 1-24.
<https://doi.org/10.3390/educsci11020060>
- Henríquez, C. (2018). Un sistema que amplía la mirada de calidad y se refuerza en esa dirección. En el concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación. *Gaceta de la política nacional de la evaluación educativa en México*, 4(10), 63-67. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- Hernández, C. (2010). *TKJ para identificar problemas, elaborar propuestas y definir compromisos* [Archivo PDF]. <http://www.cinne.uadec.mx/documentos/TKJ%20.pdf>
- Hodges, C., Moore S., Lockee, B, Trust, T. y Bond A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En Neira, P., Rodríguez, C., y Villanueva, J. (Eds.). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. (pp. 1-31). The learning Factor. <https://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Hung, E. Y. & Lee, K. (2020): Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*. DOI: 10.1080/10409289.2020.1843925

Inan, H. (2021). Challenges of Distance/Online and Face-to-Face Education in the New Normal: Experiences of Reggio Emilia-Inspired Early Childhood Educators in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), em0086. <https://doi.org/10.29333/pr/9304>

Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT). (2019). *Uso de las TIC y actividades por internet en México: Impacto de las características sociodemográficas de la población*.
<http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/estadisticas/usodeinternetenmexico.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Panorama sociodemográfico de México. Censo de población y vivienda 2020*. México: autor.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *México en cifras*.
<https://www.inegi.org.mx/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México.
https://www.inee.edu.mx/medios/informe_2019/stage_02/index.html

Koçoğlu, E. & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543.
DOI: 10.5897/ERR2020.4033

Kruszewska, A., Nazaruk, A. & Szewczyk, K. (2020). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic – the difficulties experienced and suggestions for the future, *Education 3-13*, 1-12.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849346>

Lapuente, N. y Navarro, N. (2020). *COVID-19. Desescolarización involuntaria: Las familias y la escuela frente al espejo*. En Iraola, E. (Coord.) Universidad del País Vasco. (1-46).
<https://www.ehu.eus/documents/4638236/14550176/0004.+IKERKETA.pdf/cb5a2e66-818b-5e1a-2c88-7f0adb1374ea>

- Llerena, R. A. y Sánchez, C. A. (2020). Educación rural en el Perú, entre la desigualdad y la pandemia: desafíos para la educación virtual. *Revista presencia*, (5), 96-110.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200431
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 98-107.
<https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- Marbán, J., Radwan, E., Radwan, A. & Radwan, W. (2021). Primary and secondary students' usage of digital platforms for mathematics learning during the COVID-19 outbreak: The case of the Gaza Strip. *Mathematics*, 9(110).
<https://doi.org/10.3390/math9020110>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- MEJOREDU (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación). (2020a). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Directores*. México: MEJOREDU. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/talleres-emergentes-de-formacion-docente-itinerarios-para-el-re-encuentro>
- MEJOREDU (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación). (2020b). *El sentido de la tarea docente en tiempos de contingencia*. México: MEJOREDU. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/563597/cuaderno1-docentes-eb.pdf>
- Meza, L., Torres, J. y Mamani, O. (2020). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia COVID-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 46-59.
<https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>

- Miller, K. (2021). A light in students' lives: K-12 teachers' experiences (re)building caring relationships during remote learning. *Online Learning*, 25(1), 115-134.
<https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2486>
- Miranda, F. (2018). Calidad educativa: del concepto normativo a una agenda para su medición. *El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación*, 4(10), 63-67. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- Öçal, T., Halmatow, M. & Ata, S. (2021). Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences, *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10551-x>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *TALIS 2018 Results (volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, París, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2013). *PISA in Focus. ¿Qué hacen diferentes a las escuelas urbanas?* (Volume XXVIII), PISA. http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-in-focus/-/asset_publisher/wuDrrIam6HLv/content/n%C2%BA-28-%C2%BFque-hace-diferentes-a-las-escuelas-urbanas-;jsessionid=3B04E9EA93EDB1ED44251422B58DADAF
- Orozco, Y. y Herrera, L. (2020). COVID-19 y Violencia de género e intrafamiliar: la enseñanza de la Biología más allá de los contenidos esperados. *Caderno temático: COVID- 19. Educação em tempo de pandemia*, 23, 1-7.
<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15985.209209226496.0614>
- Panorama Educativo de México (2009). *Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2009_Ciclo2008-2009.pdf

- Patton, M. (2002). *Cualitative research and evaluation methods*. (3ª. ed.). California: Thousand Oaks.
- Penna M., Sánchez, M. y Mateos, C. (2020). Desigualdades Educativas Derivadas del Covid-19 desde una Perspectiva Feminista. Análisis de los Discursos de Profesionales de la Educación Madrileña. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 157–180. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.009>
- Peterson. L., Scharber. C., Thuesen, A. & Bakin, K. (2020). A rapid response to COVID-19: one district's pivot from technology integration to distance learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5), 461-469. DOI 10.1108/ILS-04-2020-0131
- Popyk, A. (2021) The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*, 23(1), 530-544, DOI: 10.1080/14616696.2020.1831038
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E. & Bilbao, N. (2020). Self-Perception of the Digital Competence of educators during the COVID-19 pandemic: a cross-analysis of different Educational Stages. *Sustainability*, 12. 1-13. <https://doi.org/10.3390/su122310128>
- Pramana. C., Susanti, R., Ernawati, K., Darmawan P., Miftah M., Lestyowati, J., Werdiningsih, R. & Ramadhani, R. (2021). Distance learning in primary schools during the covid-19 pandemic in Indonesia: challenges, solutions, and projections. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(4), 263-270. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i4.502>
- Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo. (s.f). *Objetivos de Desarrollo sostenible*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Puig, M., Sabater, P. y Rodríguez, N. (2012). Necesidades humanas: evolución del concepto según la perspectiva social. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (54), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950250005>

- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rentería, E. (2021). Deslinde conceptual entre educación en línea o educación a distancia. *Revista Científica INICC-Perú*, 4(1), 16-31. <https://www.inicc-peru.edu.pe/revista/index.php/delectus/article/view/98/112>
- Reynosa, E., Rivera, E., Rodríguez, B. y Bravo, E. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 16(77), 141-149. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1580>
- Reynoso, O., Portillo, S. y Castellanos, L. (2021). Modelo explicativo de la satisfacción del profesorado en el periodo de enseñanza remota en México. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 229-247.
<https://doi.org/10.46661/ijeri.5236>
- Roja, O., Martínez, M. y Riffo, R. (2020). Gestión directiva y estrés laboral del personal docente: mirada desde la pandemia covid-19. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(3), 1226-1241. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.14360
- Rojon, G. (2020). Educación a distancia: política acertada. *El heraldo de México*.
<https://heraldodemexico.com.mx/opinion/2020/8/10/sep-educacion-distancia-politica-acertada-198885.html>
- Román, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 13-40.
<https://rlee.iberomexico.mx/index.php/rlee/article/view/95>
- Russo, J., Bobis, J., Downton, A., Livy, S. & Sullivan, P. (2021). Primary teacher attitudes towards productive struggle in mathematics in Remote Learning versus classroom-Based Settings. *Education Sciences*, 11(35), 1-13.
<https://doi.org/10.3390/educsci11020035>

- Salazar, J. (2019). *La brecha digital aún es grande en el Estado*.
<https://sipse.com/novedades-yucatan/brecha-digital-yucatan-conexion-internet-348075.html>
- Sánchez, C. y Jiménez, M. (2020). Impacto del uso de las herramientas tecnológicas en los docentes de educación primaria en época del COVID-19. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 14(1), 55-64.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v14n1/art05.pdf>
- Santos, V., Villanueva, I., Rivera, E. y Vega, E. (2020) Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de covid-19. *CienciAmérica*, 9(3).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746473>
- Shaqiri, N. (2020). Challenges of distance learning development in natural science subjects in primary schools during the SARSCOV-19 pandemics in RNM. *Education - Journal of Educational Research*, 2(3), 14-19. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=939719>
- Schuck, R. & Lambert, R. (2020). Am I doing enough? Special educators' experiences with emergency remote teaching in spring 2020. *Education sciences*, 10(320).
doi:10.3390/educsci10110320
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY). (2020). Acuerdo número 06/03/20. <https://sidof.segob.gob.mx/notas/docFuente/5590981>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018a). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. <http://23.20.142.224/2018-2019/ingreso/ba/misc/PPI.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018b). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y asesoría técnica pedagógica en educación básica*. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/PPI_PROMOCION_EB_2018_19012018.pdf

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*.
http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf
- Semra, F. (2020): The distance education process in K–12 schools during the pandemic period: evaluation of implementations in Turkey from the student perspective. *Technology, Pedagogy and Education*. DOI: 10.1080/1475939X.2020.1856178"
- Shaqiri, N. (2020). Challenges of distance learning development in natural science subjects in primary schools during the SARSCOV-19 pandemics in RNM. *Education - Journal of Educational Research*, 2(3), 14-19.
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=939719>
- Shinebourne, P. (2011). Interpretative Phenomenological Analysis. En N. Fros. (Ed.), *Qualitative Research Methods in Psychology* (44-65). Berkshire: McGraw Hill-Open University Press.
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larking, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Türksoy, E. & Karabulut, R. (2020). Gifted students' perceptions of distance education in the Covid-19 epidemy. *Talent*, 10(2), 176-189. DOI:
<https://doi.org/10.46893/talent.773442>
- Tzovla, E., Kedraka, E. & Kaltsidis, C. (2020). Investigating in-service elementary school teachers' satisfaction with participating in MOOC for teaching biological concepts.

EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17(3).
<https://doi.org/10.29333/ejmste/9729>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020).
Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación. <https://www.mined.gob.cu/nuevas-publicaciones-cubanas-para-enfrentar-efectos-de-la-covid-19-sobre-la-educacion/>

Vargas, K., Borja, E., Burga, G. y Vásquez, S. (2020). Satisfacción y desempeño, en los docentes de educación primaria, en las instituciones educativas particulares del Perú, durante el periodo de la pandemia. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 5(10), 841-867. DOI: 10.23857/pc.v5i10.1855

Vera, K. y Loaiza, Y. (2015). Educación en emergencia o emergencias en educación. *Plumilla Educativa*, 16(2), 324-341.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1614.2015>

Vicente, P., Vinader, R. y Puebla, B. (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13, 56-67.
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2155>

Apéndices

Apéndice A. Consentimientos informados

Consentimiento informado del director

Tizimin, Yucatán a 23 de abril de 2021

Carta de consentimiento informado

Estimado director:

Como parte del proceso de un proyecto de investigación, es necesario recabar información que provenga directamente de agentes educativos que contribuyan a aportar resultados confiables a la comunidad científica; por tal motivo se solicita su participación para la recolección de datos en el trabajo de investigación cuya temática es "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19". El propósito de dicha investigación es: Entender las problemáticas que vive la comunidad escolar de una escuela primaria pública durante la pandemia por Covid-19 y cómo éstas han sido afrontadas. Para tal efecto se pide su participación en los diferentes momentos de recolección de datos a través de entrevistas y observación de las reuniones de trabajo (Consejos Técnicos Escolares u otras reuniones pertinentes del colegiado), mismos que serán grabados mediante audio y video para lograr un mejor análisis de la información. El estudio no implica ningún riesgo ni compensación económica para los participantes y los resultados finales podrán ser consultados con la dirección de la escuela al término del proyecto de investigación, mismo que se estima concluir en el año 2022.

La información recabada será tratada con total respeto y estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede aclararla con la persona responsable del proyecto.

Atentamente:


Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Correo electrónico: uuh.andrea@gmail.com

Teléfono celular: 9861181334

Responsable de la investigación.

AUTORIZACIÓN

Marque con una "X" la opción que sea de su preferencia.

Si deseo participar

(Por favor continúe en la siguiente hoja)

No deseo participar

(Favor de reenviar al encargo de la investigación)

Yo ~~Victor Novelo Robles~~, director de la escuela primaria ~~Sancti Spiritus~~, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto denominado "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19" luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información del proyecto antes mencionado y en el comprendido de que:

- Tengo derecho a que me comuniquen los beneficios, si los hay, que puedo esperar razonablemente de mi participación.
- Tengo derecho a que me comuniquen todos los riesgos que podrían producirse razonablemente como consecuencia de la investigación.
- Tengo derecho a conservar una copia del formulario de consentimiento escrito firmado y fechado correspondiente a la investigación.
- Tengo derecho a estar libre de toda presión mientras decido si quiero participar en el estudio de investigación.
- Mi participación no repercutará en mi condición de docente, es decir, en mis actividades, trato y en mis relaciones con la institución en la que laboro.
- Puedo retirarme del estudio en el momento que desee si ya no deseo ser participe.
- Puedo solicitar en el transcurso del estudio, información actualizada de los datos recabados al responsable de la investigación.
- Mis datos personales se tratarán con estricta confidencialidad.

Tizimin Yucatán a los 24 días del mes de mayo del 2021.


~~Victor Novelo Robles~~

Firma del participante

Consentimiento informado de los docentes

Tizimin, Yucatán a 23 de mayo de 2021

Carta de consentimiento informado

Estimado profesor (a):

Como parte del proceso de un proyecto de investigación, es necesario recabar información que provenga directamente de agentes educativos que contribuyan a aportar resultados confiables a la comunidad científica, por tal motivo se solicita su participación para la recolección de datos en el trabajo de investigación cuya temática es "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19". El propósito de dicha investigación es: Entender las problemáticas que vive la comunidad escolar de una escuela primaria pública durante la pandemia por Covid-19 y cómo éstas han sido afrontadas. Para tal efecto se pide su participación en los diferentes momentos de recolección de datos a través de entrevistas y observación de las reuniones de trabajo (Consejos Técnicos Escolares u otras reuniones pertinentes del colegio), mismos que serán grabados mediante audio y video para lograr un mejor análisis de la información. El estudio no implica ningún riesgo ni compensación económica para los participantes y los resultados finales podrán ser consultados con la dirección de la escuela al término del proyecto de investigación, mismo que se estima concluir en el año 2022.

La información recabada será tratada con total respeto y estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede aclararla con la persona responsable del proyecto.

Atentamente:

L.E. Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Correo electrónico: uuh.andrea@gmail.com

Teléfono celular: 9861181334

Responsable de la investigación.

AUTORIZACIÓN

Marque con una "X" la opción que sea de su preferencia.

Si deseo participar

(Por favor continúe en la siguiente hoja)

No deseo participar

(Favor de reenviar al encargado de la investigación)

Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Yo ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ profesor (a) titular del grado ~~XXXXXXXXXX~~ de la escuela primaria ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto denominado "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19" luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información del proyecto antes mencionado y en el comprendido de que:

- Tengo derecho a que me comuniquen los beneficios, si los hay, que puedo esperar razonablemente de mi participación.
- Tengo derecho a que me comuniquen todos los riesgos que podrían producirse razonablemente como consecuencia de la investigación.
- Tengo derecho a conservar una copia del formulario de consentimiento escrito firmado y fechado correspondiente a la investigación.
- Tengo derecho a estar libre de toda presión mientras decido si quiero participar en el estudio de investigación.
- Mi participación no repercutirá en mi condición de docente, es decir, en mis actividades, trato y en mis relaciones con la institución en la que laboro.
- Puedo retirarme del estudio en el momento que desee si ya no deseo ser participe.
- Puedo solicitar en el transcurso del estudio, información actualizada de los datos recabados al responsable de la investigación.
- Mis datos personales se tratarán con estricta confidencialidad.

Tizimin Yucatán a los 24 días del mes de mayo del 2021.

Firma del participante

Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Tizimin, Yucatán a 23 de mayo de 2021

Carta de consentimiento informado

Estimado profesor (a):

Como parte del proceso de un proyecto de investigación, es necesario recabar información que provenga directamente de agentes educativos que contribuyan a aportar resultados confiables a la comunidad científica; por tal motivo se solicita su participación para la recolección de datos en el trabajo de investigación cuya temática es "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19". El propósito de dicha investigación es: Entender las problemáticas que vive la comunidad escolar de una escuela primaria pública durante la pandemia por Covid-19 y cómo éstas han sido afrontadas. Para tal efecto se pide su participación en los diferentes momentos de recolección de datos a través de entrevistas y observación de las reuniones de trabajo (Consejos Técnicos Escolares u otras reuniones pertinentes del colegio), mismos que serán grabados mediante audio y video para lograr un mejor análisis de la información. El estudio no implica ningún riesgo ni compensación económica para los participantes y los resultados finales podrán ser consultados con la dirección de la escuela al término del proyecto de investigación, mismo que se estima concluir en el año 2022.

La información recabada será tratada con total respeto y estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede aclararla con la persona responsable del proyecto.

Atentamente:

L.E. Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Correo electrónico: uuh.andrea@gmail.com

Teléfono celular: 9861181334

Responsable de la investigación.

AUTORIZACIÓN

Marque con una "X" la opción que sea de su preferencia.

Si deseo participar

(Por favor continúe en la siguiente hoja)

No deseo participar

(Favor de reenviar al encargado de la investigación)

Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Yo ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ profesor (a) titular del grado ~~XXXXXXXXXX~~ de la escuela primaria ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto denominado "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19" luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información del proyecto antes mencionado y en el comprendido de que:

- Tengo derecho a que me comuniquen los beneficios, si los hay, que puedo esperar razonablemente de mi participación.
- Tengo derecho a que me comuniquen todos los riesgos que podrían producirse razonablemente como consecuencia de la investigación.
- Tengo derecho a conservar una copia del formulario de consentimiento escrito firmado y fechado correspondiente a la investigación.
- Tengo derecho a estar libre de toda presión mientras decido si quiero participar en el estudio de investigación.
- Mi participación no repercutirá en mi condición de docente, es decir, en mis actividades, trato y en mis relaciones con la institución en la que laboro.
- Puedo retirarme del estudio en el momento que desee si ya no deseo ser participe.
- Puedo solicitar en el transcurso del estudio, información actualizada de los datos recabados al responsable de la investigación.
- Mis datos personales se tratarán con estricta confidencialidad.

Tizimin Yucatán a los 24 días del mes de mayo del 2021.

Firma del participante

Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Tizimin, Yucatán a 23 de mayo de 2021

Carta de consentimiento informado

Estimado profesor (a):

Como parte del proceso de un proyecto de investigación, es necesario recabar información que provenga directamente de agentes educativos que contribuyan a aportar resultados confiables a la comunidad científica, por tal motivo se solicita su participación para la recolección de datos en el trabajo de investigación cuya temática es "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19". El propósito de dicha investigación es: Entender las problemáticas que vive la comunidad escolar de una escuela primaria pública durante la pandemia por Covid-19 y cómo éstas han sido afrontadas. Para tal efecto se pide su participación en los diferentes momentos de recolección de datos a través de entrevistas y observación de las reuniones de trabajo (Consejos Técnicos Escolares u otras reuniones pertinentes del colegio), mismos que serán grabados mediante audio y video para lograr un mejor análisis de la información. El estudio no implica ningún riesgo ni compensación económica para los participantes y los resultados finales podrán ser consultados con la dirección de la escuela al término del proyecto de investigación, mismo que se estima concluir en el año 2022.

La información recabada será tratada con total respeto y estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede aclararla con la persona responsable del proyecto.

Atentamente:

L.E. Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Correo electrónico: juh.andrea@gmail.com

Teléfono celular: 9861181334

Responsable de la investigación.

AUTORIZACIÓN

Marque con una "X" la opción que sea de su preferencia.

Si deseo participar

(Por favor continúe en la siguiente hoja)

No deseo participar

(Favor de reenviar al encargado de la investigación)

Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Yo Silvia María Zepeda profesor (a) titular del grado Maestría de la escuela primaria Justo Sierra acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto denominado "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19" luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información del proyecto antes mencionado y en el comprendido de que:

- Tengo derecho a que me comuniquen los beneficios, si los hay, que puedo esperar razonablemente de mi participación.
- Tengo derecho a que me comuniquen todos los riesgos que podrían producirse razonablemente como consecuencia de la investigación.
- Tengo derecho a conservar una copia del formulario de consentimiento escrito firmado y fechado correspondiente a la investigación.
- Tengo derecho a estar libre de toda presión mientras decido si quiero participar en el estudio de investigación.
- Mi participación no repercutirá en mi condición de docente, es decir, en mis actividades, trato y en mis relaciones con la institución en la que laboro.
- Puedo retirarme del estudio en el momento que desee si ya no deseo ser participe.
- Puedo solicitar en el transcurso del estudio, información actualizada de los datos recabados al responsable de la investigación.
- Mis datos personales se tratarán con estricta confidencialidad.

Tizimin Yucatán a los 24 días del mes de mayo del 2021.



Firma del participante

Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Tizimin, Yucatán a 23 de mayo de 2021

Carta de consentimiento informado

Estimado profesor (a):

Como parte del proceso de un proyecto de investigación, es necesario recabar información que provenga directamente de agentes educativos que contribuyan a aportar resultados confiables a la comunidad científica, por tal motivo se solicita su participación para la recolección de datos en el trabajo de investigación cuya temática es "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19". El propósito de dicha investigación es: Entender las problemáticas que vive la comunidad escolar de una escuela primaria pública durante la pandemia por Covid-19 y cómo éstas han sido afrontadas. Para tal efecto se pide su participación en los diferentes momentos de recolección de datos a través de entrevistas y observación de las reuniones de trabajo (Consejos Técnicos Escolares u otras reuniones pertinentes del colegio), mismos que serán grabados mediante audio y video para lograr un mejor análisis de la información. El estudio no implica ningún riesgo ni compensación económica para los participantes y los resultados finales podrán ser consultados con la dirección de la escuela al término del proyecto de investigación, mismo que se estima concluir en el año 2022.

La información recabada será tratada con total respeto y estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede aclararla con la persona responsable del proyecto.

Atentamente:

L.E. Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Correo electrónico: juh.andrea@gmail.com

Teléfono celular: 9861181334

Responsable de la investigación.

AUTORIZACIÓN

Marque con una "X" la opción que sea de su preferencia.

Si deseo participar

(Por favor continúe en la siguiente hoja)

No deseo participar

(Favor de reenviar al encargado de la investigación)

Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Yo Silvia María Zepeda profesor (a) titular del grado Maestría de la escuela primaria Justo Sierra acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto denominado "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19" luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información del proyecto antes mencionado y en el comprendido de que:

- Tengo derecho a que me comuniquen los beneficios, si los hay, que puedo esperar razonablemente de mi participación.
- Tengo derecho a que me comuniquen todos los riesgos que podrían producirse razonablemente como consecuencia de la investigación.
- Tengo derecho a conservar una copia del formulario de consentimiento escrito firmado y fechado correspondiente a la investigación.
- Tengo derecho a estar libre de toda presión mientras decido si quiero participar en el estudio de investigación.
- Mi participación no repercutirá en mi condición de docente, es decir, en mis actividades, trato y en mis relaciones con la institución en la que laboro.
- Puedo retirarme del estudio en el momento que desee si ya no deseo ser participe.
- Puedo solicitar en el transcurso del estudio, información actualizada de los datos recabados al responsable de la investigación.
- Mis datos personales se tratarán con estricta confidencialidad.

Tizimin Yucatán a los 24 días del mes de mayo del 2021.



Firma del participante

Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Tizimin, Yucatán a 23 de abril de 2021

Carta de consentimiento informado

Estimado profesor (a):

Como parte del proceso de un proyecto de investigación, es necesario recabar información que provenga directamente de agentes educativos que contribuyan a aportar resultados confiables a la comunidad científica; por tal motivo se solicita su participación para la recolección de datos en el trabajo de investigación cuya temática es "Liderazgo educativo del director de primaria en tiempos de pandemia". El propósito de dicha investigación es comprender el ejercicio del liderazgo educativo del director de primaria y el trabajo colaborativo entre el colectivo docente, durante la educación emergente dadas las condiciones de pandemia, ocasionada por la COVID-19. Para tal efecto se pide su participación en los diferentes momentos de recolección de datos a través de entrevistas y observación de las reuniones de trabajo (Consejos Técnicos Escolares u otras reuniones pertinentes del colegio), mismos que serán grabados mediante audio y video para lograr un mejor análisis de la información. El estudio no implica ningún riesgo ni compensación económica para los participantes y los resultados finales podrán ser consultados con la dirección de la escuela al término del proyecto de investigación, mismo que se estima concluir en el año 2022.

La información recabada será tratada con total respeto y estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede aclararla con la persona responsable del proyecto.

Atentamente:



Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Correo electrónico: uuh.andrea@gmail.com

Teléfono celular: 9861181334

Responsable de la investigación.

AUTORIZACION

Marque con una "X" la opción que sea de su preferencia.

Si deseo participar

No deseo participar

(Por favor continúe en la siguiente hoja) (Favor de reenviar al encargado de la investigación)

Tizimin, Yucatán a 23 de mayo de 2021

Carta de consentimiento informado

Estimado profesor (a):

Como parte del proceso de un proyecto de investigación, es necesario recabar información que provenga directamente de agentes educativos que contribuyan a aportar resultados confiables a la comunidad científica; por tal motivo se solicita su participación para la recolección de datos en el trabajo de investigación cuya temática es "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19". El propósito de dicha investigación es: Entender las problemáticas que vive la comunidad escolar de una escuela primaria pública durante la pandemia por Covid-19 y cómo éstas han sido afrontadas. Para tal efecto se pide su participación en los diferentes momentos de recolección de datos a través de entrevistas y observación de las reuniones de trabajo (Consejos Técnicos Escolares u otras reuniones pertinentes del colegio), mismos que serán grabados mediante audio y video para lograr un mejor análisis de la información. El estudio no implica ningún riesgo ni compensación económica para los participantes y los resultados finales podrán ser consultados con la dirección de la escuela al término del proyecto de investigación, mismo que se estima concluir en el año 2022.

La información recabada será tratada con total respeto y estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede aclararla con la persona responsable del proyecto.

Atentamente:



L.E. Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Correo electrónico: uuh.andrea@gmail.com

Teléfono celular: 9861181334

Responsable de la investigación.

AUTORIZACIÓN

Marque con una "X" la opción que sea de su preferencia.

Si deseo participar

No deseo participar

(Por favor continúe en la siguiente hoja) (Favor de reenviar al encargado de la investigación)

Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Yo [Redacted] maestra de apoyo de la escuela primaria [Redacted] acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto denominado "Liderazgo educativo del director de primaria en tiempos de pandemia" luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información del proyecto antes mencionado y en el comprendido de que:

- Tengo derecho a que me comuniquen los beneficios, si los hay, que puedo esperar razonablemente de mi participación.
- Tengo derecho a que me comuniquen todos los riesgos que podrían producirse razonablemente como consecuencia de la investigación.
- Tengo derecho a conservar una copia del formulario de consentimiento escrito firmado y fechado correspondiente a la investigación.
- Tengo derecho a estar libre de toda presión mientras decido si quiero participar en el estado de investigación.
- Mi participación no repercutará en mi condición de docente, es decir, en mis actividades, trato y en mis relaciones con la institución en la que laboro.
- Puedo retirarme del estudio en el momento que desee si ya no deseo ser participe.
- Puedo solicitar en el transcurso del estudio, información actualizada de los datos recabados al responsable de la investigación.
- Mis datos personales se tratarán con estricta confidencialidad.

Tizimin Yucatán a los 27 días del mes de abril del 2021.

Firma del participante:



Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Yo [Redacted] profesor (a) titular del grado [Redacted], grupo [Redacted] de la escuela primaria [Redacted] acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto denominado "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19" luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información del proyecto antes mencionado y en el comprendido de que:

- Tengo derecho a que me comuniquen los beneficios, si los hay, que puedo esperar razonablemente de mi participación.
- Tengo derecho a que me comuniquen todos los riesgos que podrían producirse razonablemente como consecuencia de la investigación.
- Tengo derecho a conservar una copia del formulario de consentimiento escrito firmado y fechado correspondiente a la investigación.
- Tengo derecho a estar libre de toda presión mientras decido si quiero participar en el estudio de investigación.
- Mi participación no repercutará en mi condición de docente, es decir, en mis actividades, trato y en mis relaciones con la institución en la que laboro.
- Puedo retirarme del estudio en el momento que desee si ya no deseo ser participe.
- Puedo solicitar en el transcurso del estudio, información actualizada de los datos recabados al responsable de la investigación.
- Mis datos personales se tratarán con estricta confidencialidad.

Tizimin Yucatán a los 24 días del mes de mayo del 2021.

Firma del participante



Consentimiento informado de las madres de familia

Tizimin, Yucatán a 25 de septiembre de 2021

Carta de consentimiento informado

Estimado tutor, madre/padre de familia:

Como parte del proceso de un proyecto de investigación, es necesario recabar información que provenga directamente de agentes educativos que contribuyan a aportar resultados confiables a la comunidad científica; por tal motivo se solicita su participación para la recolección de datos en el trabajo de investigación cuya temática es "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19". El propósito de dicha investigación es: Entender las problemáticas que vive la comunidad escolar de una escuela primaria pública durante la pandemia por Covid-19 y cómo éstas han sido afrontadas. Para tal efecto se pide su participación en los diferentes momentos de recolección de datos a través de grupos de enfoque, mismos que serán grabados mediante audio para lograr un mejor análisis de la información. El estudio no implica ningún riesgo ni compensación económica para los participantes y los resultados finales podrán ser consultados con la dirección de la escuela al término del proyecto de investigación, mismo que se estima concluir en el año 2022.

La información recabada será tratada con total respeto y estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede aclararla con la persona responsable del proyecto.

Atentamente:

L.E. Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Correo electrónico: uuh.andrea@gmail.com

Teléfono celular: 9861181334

Responsable de la investigación.

AUTORIZACIÓN

Marque con una "X" la opción que sea de su preferencia.

Si deseo participar

No deseo participar

(Por favor continúe en la siguiente hoja)

(Favor de reenviar al encargado de la investigación)

Tizimin, Yucatán a 25 de septiembre de 2021

Carta de consentimiento informado

Estimado tutor, madre/padre de familia:

Como parte del proceso de un proyecto de investigación, es necesario recabar información que provenga directamente de agentes educativos que contribuyan a aportar resultados confiables a la comunidad científica; por tal motivo se solicita su participación para la recolección de datos en el trabajo de investigación cuya temática es "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19". El propósito de dicha investigación es: Entender las problemáticas que vive la comunidad escolar de una escuela primaria pública durante la pandemia por Covid-19 y cómo éstas han sido afrontadas. Para tal efecto se pide su participación en los diferentes momentos de recolección de datos a través de grupos de enfoque, mismos que serán grabados mediante audio para lograr un mejor análisis de la información. El estudio no implica ningún riesgo ni compensación económica para los participantes y los resultados finales podrán ser consultados con la dirección de la escuela al término del proyecto de investigación, mismo que se estima concluir en el año 2022.

La información recabada será tratada con total respeto y estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede aclararla con la persona responsable del proyecto.

Atentamente:

L.E. Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Correo electrónico: uuh.andrea@gmail.com

Teléfono celular: 9861181334

Responsable de la investigación.

AUTORIZACIÓN

Marque con una "X" la opción que sea de su preferencia.

Si deseo participar

No deseo participar

(Por favor continúe en la siguiente hoja)

(Favor de reenviar al encargado de la investigación)

Yo, [Redacted] tutor/ madre/ padre de familia de la escuela primaria [Redacted] acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto denominado "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19" luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información del proyecto antes mencionado y en el comprendido de que:

- Tengo derecho a que me comuniquen los beneficios, si los hay, que puedo esperar razonablemente de mi participación.
- Tengo derecho a que me comuniquen todos los riesgos que podrían producirse razonablemente como consecuencia de la investigación.
- Tengo derecho a conservar una copia del formulario de consentimiento escrito firmado y fechado correspondiente a la investigación.
- Tengo derecho a estar libre de toda presión mientras decido si quiero participar en el estudio de investigación.
- Puedo retirarme del estudio en el momento que desee si ya no deseo ser participe.
- Puedo solicitar en el transcurso del estudio, información actualizada de los datos recabados al responsable de la investigación.
- Mis datos personales se tratarán con estricta confidencialidad.

Tizimin Yucatán a los 29 días del mes de septiembre del 2021.

Firma del participante: [Redacted]

Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Yo, [Redacted] tutor/ madre/ padre de familia de la escuela primaria [Redacted] acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto denominado "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19" luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información del proyecto antes mencionado y en el comprendido de que:

- Tengo derecho a que me comuniquen los beneficios, si los hay, que puedo esperar razonablemente de mi participación.
- Tengo derecho a que me comuniquen todos los riesgos que podrían producirse razonablemente como consecuencia de la investigación.
- Tengo derecho a conservar una copia del formulario de consentimiento escrito firmado y fechado correspondiente a la investigación.
- Tengo derecho a estar libre de toda presión mientras decido si quiero participar en el estudio de investigación.
- Puedo retirarme del estudio en el momento que desee si ya no deseo ser participe.
- Puedo solicitar en el transcurso del estudio, información actualizada de los datos recabados al responsable de la investigación.
- Mis datos personales se tratarán con estricta confidencialidad.

Tizimin Yucatán a los 29 días del mes de septiembre del 2021.

Firma del participante: [Redacted]

Tizimin, Yucatán a 30 de mayo de 2021

Carta de consentimiento informado

Estimado tutor, madre/padre de familia:

Como parte del proceso de un proyecto de investigación, es necesario recabar información que provenga directamente de agentes educativos que contribuyan a aportar resultados confiables a la comunidad científica; por tal motivo se solicita su participación para la recolección de datos en el trabajo de investigación cuya temática es "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19". El propósito de dicha investigación es: Entender las problemáticas que vive la comunidad escolar de una escuela primaria pública durante la pandemia por Covid-19 y cómo éstas han sido afrontadas. Para tal efecto se pide su participación en los diferentes momentos de recolección de datos a través de grupos de enfoque, mismos que serán grabados mediante audio para lograr un mejor análisis de la información. El estudio no implica ningún riesgo ni compensación económica para los participantes y los resultados finales podrán ser consultados con la dirección de la escuela al término del proyecto de investigación, mismo que se estima concluir en el año 2022.

La información recabada será tratada con total respeto y estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede aclararla con la persona responsable del proyecto.

Atentamente:

LE. Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Correo electrónico: uuh.andrea@gmail.com

Teléfono celular: 9861181334

Responsable de la investigación.

AUTORIZACIÓN

Marque con una "X" la opción que sea de su preferencia.

Si deseo participar

(Por favor continúe en la siguiente hoja)

No deseo participar

(Favor de reenviar al encargado de la investigación)

Tizimin, Yucatán a 30 de mayo de 2021

Carta de consentimiento informado

Estimado tutor, madre/padre de familia:

Como parte del proceso de un proyecto de investigación, es necesario recabar información que provenga directamente de agentes educativos que contribuyan a aportar resultados confiables a la comunidad científica; por tal motivo se solicita su participación para la recolección de datos en el trabajo de investigación cuya temática es "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19". El propósito de dicha investigación es: Entender las problemáticas que vive la comunidad escolar de una escuela primaria pública durante la pandemia por Covid-19 y cómo éstas han sido afrontadas. Para tal efecto se pide su participación en los diferentes momentos de recolección de datos a través de grupos de enfoque, mismos que serán grabados mediante audio para lograr un mejor análisis de la información. El estudio no implica ningún riesgo ni compensación económica para los participantes y los resultados finales podrán ser consultados con la dirección de la escuela al término del proyecto de investigación, mismo que se estima concluir en el año 2022.

La información recabada será tratada con total respeto y estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede aclararla con la persona responsable del proyecto.

Atentamente:

LE. Andrea Guadalupe Uuh Chuc

Correo electrónico: uuh.andrea@gmail.com

Teléfono celular: 9861181334

Responsable de la investigación.

AUTORIZACIÓN

Marque con una "X" la opción que sea de su preferencia.

Si deseo participar

(Por favor continúe en la siguiente hoja)

No deseo participar

(Favor de reenviar al encargado de la investigación)

Yo, [Redacted] tutor/ madre/ padre de familia de la escuela primaria [Redacted] acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto denominado "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19" luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información del proyecto antes mencionado y en el comprendido de que:

- Tengo derecho a que me comuniquen los beneficios, si los hay, que puedo esperar razonablemente de mi participación.
- Tengo derecho a que me comuniquen todos los riesgos que podrían producirse razonablemente como consecuencia de la investigación.
- Tengo derecho a conservar una copia del formulario de consentimiento escrito firmado y fechado correspondiente a la investigación.
- Tengo derecho a estar libre de toda presión mientras decido si quiero participar en el estudio de investigación.
- Puedo retirarme del estudio en el momento que desee si ya no desee ser participe.
- Puedo solicitar en el transcurso del estudio, información actualizada de los datos recabados al responsable de la investigación.
- Mis datos personales se tratarán con estricta confidencialidad.

Tizimin Yucatán a los 16 días del mes de mayo del 2021.

Firma del participante: [Redacted]

Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Yo, [Redacted] tutor/ madre/ padre de familia de la escuela primaria [Redacted] acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto denominado "Los retos en la comunidad escolar de una escuela primaria pública del Oriente de Yucatán, durante la pandemia, ocasionada por COVID-19" luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información del proyecto antes mencionado y en el comprendido de que:

- Tengo derecho a que me comuniquen los beneficios, si los hay, que puedo esperar razonablemente de mi participación.
- Tengo derecho a que me comuniquen todos los riesgos que podrían producirse razonablemente como consecuencia de la investigación.
- Tengo derecho a conservar una copia del formulario de consentimiento escrito firmado y fechado correspondiente a la investigación.
- Tengo derecho a estar libre de toda presión mientras decido si quiero participar en el estudio de investigación.
- Puedo retirarme del estudio en el momento que desee si ya no desee ser participe.
- Puedo solicitar en el transcurso del estudio, información actualizada de los datos recabados al responsable de la investigación.
- Mis datos personales se tratarán con estricta confidencialidad.

Tizimin Yucatán a los 30 días del mes de mayo del 2021.

Firma del participante: [Redacted]

Investigación autorizada por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

Apéndice B. Guía semiestructurada de entrevistas al director

Formato para la concentración de resultados durante la entrevista con el director

Tema	Cuestiones guía	Resultados	Cuestiones que van emergiendo (temas críticos)	Resultados
Experiencias en la comunidad escolar de una escuela primaria ante las necesidades o problemáticas emergentes en la educación primaria en tiempos de pandemia.	1. ¿Cuál ha sido su experiencia en su papel como director en tiempos de pandemia?		-Labor administrativa -Funciones pedagógico-curricular -Gestiones entre la comunidad en general. -Trato con las familias-alumnos	
	2. Con base en su experiencia, ¿Cuáles son las problemáticas que surgen en la comunidad educativa frente a la educación emergente ante la pandemia ocasionada por COVID-19?		-Labor administrativa -Funciones pedagógico-curricular -Gestiones entre la comunidad en general. -Trato con las familias-alumnos	
	3. Con base en su experiencia, ¿Cuáles son las necesidades que surgen en la comunidad educativa frente a la educación emergente ante la pandemia ocasionada por COVID-19?		Del: -Personal administrativo -Docentes -Alumnos -Madres-padres de familia	
	4. ¿Cómo se han resuelto las problemáticas que han persistido durante la educación en pandemia?			
	5. ¿Cómo se han atendido las necesidades de la comunidad escolar dadas las circunstancias de educación en pandemia?			
	6. ¿Cuáles han sido las políticas educativas implementadas por su escuela, durante la educación a distancia?		-Contexto institucional -Contexto social -Contexto económico -Contexto cultural	

7. ¿Cuáles factores contextuales considera que repercuten en el desempeño de los docentes durante la educación en pandemia?

8. ¿Cómo percibe son las condiciones socioeconómicas de las madres-padres de familia?

9. ¿Cómo las condiciones del contexto repercuten en el incremento de las problemáticas y necesidades que presenta su comunidad escolar?

10. ¿Cómo las condiciones del contexto repercuten en la solución de problemáticas y necesidades que presenta su comunidad escolar?

11. ¿Cuáles son los principales aprendizajes derivados de sus experiencias para el desarrollo de la educación primaria desde casa?

Apéndice C. Guía semiestructurada de entrevistas a los docentes

Formato para la concentración de resultados durante la entrevista con docentes

Tema	Cuestiones guía	Resultados	Cuestiones que van emergiendo (temas críticos)	Resultados
	1. ¿Cuáles han sido sus experiencias durante su labor docente en el ciclo escolar 2020-2021?		En el trabajo con: -El director -El alumnado -Madres, padres de familia o tutores	
Experiencias en la comunidad escolar de una escuela primaria ante las necesidades o problemáticas emergentes en la educación primaria en tiempos de pandemia.	2. ¿Cuáles son las problemáticas que surgen en la comunidad escolar dada la educación a distancia debido a la pandemia ocasionada por COVID-19?		En el trabajo con: -El director -El alumnado -Madres, padres de familia o tutores	
	3. ¿Cuáles necesidades percibe que han surgido en la comunidad escolar dada la educación a distancia debido a la pandemia ocasionada por COVID-19?		Del: -Personal administrativo -Docentes -Alumnos -Madres-padres de familia	
	4. ¿Cómo se han resuelto las problemáticas que se vive en la educación a distancia debido a la pandemia?			
	5. ¿Qué se ha hecho ante las necesidades emergentes en educación a distancia debido a la pandemia?			
	6. ¿Cuáles son las políticas educativas que considera más han condicionado su labor docente en tiempos de pandemia?		-Contexto institucional -Contexto social -Contexto económico -Contexto cultural	

7. ¿Qué otros factores contextuales consideran que repercuten en su desempeño docente durante la educación en pandemia?

8. ¿Cómo percibe son las condiciones socioeconómicas de las madres-padres de familia?

9. A partir de su experiencia, ¿Cómo las condiciones del contexto repercuten en el incremento de problemáticas y necesidades emergentes en la educación primaria en tiempos de pandemia?

10. ¿Cómo las condiciones del contexto repercuten en la solución de necesidades emergentes en la educación primaria en tiempos de pandemia?

11. ¿Cuáles son los principales aprendizajes derivados de sus experiencias para el desarrollo de la educación primaria desde casa?

Apéndice D. Guía semiestructurada de entrevistas a madres de familia

Formato para la concentración de resultados durante la entrevista con madres de familia

Tema	Cuestiones guía	Resultados	Cuestiones que van emergiendo (temas críticos)	Resultados
Experiencias en la comunidad escolar de una escuela primaria ante las necesidades o problemáticas emergentes en la educación primaria en tiempos de pandemia.	1. ¿Cómo han sido sus experiencias al trabajar con sus hijos desde casa?	P1.	- Apoyo en el desarrollo de tareas -Apoyo socioemocional	
		P2.		
		P3.		
		P4.		
	2. ¿Cómo han sido sus experiencias al trabajar con los profesores de sus hijos durante la educación a distancia?	P1.		
		P2.		
		P3.		
		P4.		
	3. ¿Cómo han sido sus experiencias al trabajar con los profesores de sus hijos durante la educación a distancia?	P1.	Para: -Mantener comunicación escuela-familia. -Apoyo en tareas desde casa. -Adquisición de recursos-herramientas necesarias para el trabajo desde casa.	
		P2.		
		P3.		
		P4.		
	4. ¿Cuáles han sido las necesidades de sus hijos durante la educación a distancia? (¿Qué ha hecho falta para que mejore la educación a distancia que se llevado a cabo con sus hijos?)	P1.		
		P2.		
		P3.		
		P4.		

5. ¿Cómo han resuelto las problemáticas que se han presentado durante la educación en pandemia?	P1.	
	P2.	
	P3.	
	P4.	
6. ¿Qué acciones han implementado para atender las necesidades que han surgido en la enseñanza-aprendizaje desde casa?	P1.	
	P2.	
	P3.	
	P4.	
7. ¿Qué medios han utilizado para mantener la comunicación con los docentes de sus hijos?	P1.	- Contexto social
	P2.	-Contexto económico -Contexto cultural -Contexto familiar
	P3.	
	P4.	
8. ¿De qué manera ha sido la dinámica-rutina para apoyar a su hijo y supervisar sus tareas?	P1.	
	P2.	
	P3.	
	P4.	

9. ¿Cuáles factores consideran han sido barreras o limitantes para que su hijo tenga una mejor educación desde casa?

P1.

P2.

P3.

P4.

10. ¿Cuáles factores del contexto familiar, social o de la misma escuela ha favorecido a la solución de problemas que se han presentado en la educación en tiempos de pandemia?

P1.

P2.

P3.

P4.

11. ¿Cuáles son los principales aprendizajes derivados de sus experiencias para el desarrollo de la educación primaria desde casa?

P1.

P2.

P3.

P4.

Apéndice E. Formulario para registro de observaciones

Observador:	Contexto(s):	Fecha:	Hora: de inicio de la observación ____; hora de término de la observación ____	Preguntas que emergen (si fuera el caso)
<p>Descripción de todo lo que se observa Se prestará atención a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las situaciones latentes (problemáticas) que son compartidas durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) presencial o virtual y cómo se están abordando. • Estrategias desarrolladas-dialogadas entre el colectivo docente para atender las necesidades del centro escolar 		<p>Descripción de todo lo intuido, sentido y pensando con relación a los observado</p>		
<p>Descripción de lo más relevante de las conversaciones que se dieron durante la observación (opcional)</p>		<p>Interpretaciones</p>		

Modificado por Cisneros-Cohernour (2020) de Stake & Easley, 1979; Somekh & Lewin, 2005).

Apéndice F. Dictamen de resultados de autenticidad a través del software antiplagio



Identificación de reporte de similitud: oid:28915:148634855

NOMBRE DEL TRABAJO

Tesis_Andrea_Uuh_Corregida.docx

AUTOR

Andrea Uuh

RECuento DE PALABRAS

73915 Words

RECuento DE CARACTERES

406635 Characters

RECuento DE PÁGINAS

331 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

6.4MB

FECHA DE ENTREGA

May 13, 2022 12:29 AM CDT

FECHA DEL INFORME

May 13, 2022 1:14 AM CDT

● 8% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base c

- 7% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 5% Base de datos de trabajos entregados
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossr

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico

Apéndice G. Carta de retribución social



ESCUELA PRIMARIA FEDERAL
 “JUSTO SIERRA MENDEZ”
 DIR. CALLE 52 S/N ENTRE C.31 Y C.33 COL. CENTRO
 C.C.T. 31DPR0920V ZONA: 101 SECTOR: 09
 TURNO: MATUTINO LOCALIDAD: TIZIMÍN, YUCATÁN.



Tizimín, Yucatán a 4 de abril de 2022

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por este medio, hago constar que la tesis titulada Experiencias y necesidades durante la pandemia en una escuela primaria pública del oriente de Yucatán, con autoría de la estudiante Andrea Guadalupe Uuh Chuc, como requisito para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa y quien realizó su trabajo de campo en esta organización (al concluir su tesis) presentó resultados al personal de la institución y entregó un informe ejecutivo de los mismos.

La investigación de tesis fue de utilidad porque presenta un panorama amplio tanto de problemáticas como necesidades que expresan los diversos agentes escolares (director, docentes y madres de familia), a partir de las experiencias que se vivieron ante las condiciones de la educación primaria en tiempos de pandemia. Al mismo tiempo mediante la tesis se recuperaron los principales aprendizajes derivados del rol que desempeño cada agente durante la educación formal desde casa.

Se tomará en consideración las recomendaciones que se realizan en este estudio y en la medida de la viabilidad se concretarán acciones estratégicas para atender las situaciones prioritarias. De igual manera esta investigación permite identificar cuestiones críticas que se podrían continuar indagando a fin de concretar otras medidas de acción para el beneficio de los diversos agentes escolares, particularmente con consecuencia directa en el estudiantado.

Asimismo, agradecemos a la maestra por hacer entrega del Decálogo de recomendaciones para tutores “¿Cómo ayudar a los niños y las niñas en las tareas escolares desde casa?” y el E-book “Herramientas digitales educativas”, dirigido a docentes.

Atentamente

Dr. Víctor Novelo Robles

Director Escolar



S.E.P.
 ESC. PRIM. URB.
 “JUSTO SIERRA MENDEZ”
 C.C.T. 31DPR0920V
 TIZIMIN, YUC.

Apéndice H. Constancia de actividades de retribución social del CONACYT



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN

Constancia de actividades de retribución social

Mérida, Yucatán a 3 de octubre de 2022

Talia Verónica García Aguilar
Coordinadora de Apoyos a Becarios e Investigadores
Presente.

En cumplimiento a los compromisos establecidos en el numeral 8 "LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES DEL BECARIO, DE LA COORDINACIÓN ACADÉMICA DE PROGRAMA DEL POSGRADO POSTULANTE Y DEL CONACYT, CON MOTIVO DE LA ASIGNACIÓN DE LA BECA." de la Convocatoria **BECAS CONACYT NACIONALES 2020**, la **C. Andrea Guadalupe Uuh Chuc** con número de **CVU 1089937** beneficiada con una beca para obtener el grado de **Maestría** en el programa **Maestría en Investigación Educativa**, que se imparte en **Facultad de Educación sede Mérida de la Universidad Autónoma de Yucatán**, realizó las actividades de retribución social que se enlistan en el documentó anexo a este documento.

Las actividades de retribución social se realizaron en **Abril 2022** tiempo en que la/el becaria/o fue alumna/o regular de esta Institución.

Asimismo, hago constar que, conforme a lo establecido en la Ley General de Archivos, la coordinación del posgrado organiza y conserva la evidencia documental de dichas actividades en caso de que el Conacyt o cualquier otra instancia la requiera.

Sin más por el momento, le envío un cordial saludo.



Dr. Sergio Humberto Quiñonez Pech
Coordinador Académico de la
Maestría en Investigación Educativa (001610)

