

28

EL INICIO DE UN NUEVO CICLO ESCOLAR EN MÉXICO ANTE EL COVID-19. COMPARATIVO ENTRE CONTEXTOS RURAL Y URBANO

THE START OF A NEW SCHOOL YEAR IN MEXICO IN THE FACE OF COVID-19. COMPARATIVE BETWEEN RURAL AND URBAN CONTEXTS

Samuel Alejandro Portillo Peñuelas¹

E-mail: samuelpor90@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1521-6619>

Oscar Ulises Reynoso González²

E-mail: ulises.reynoso@academicos.udg.mx

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0598-4665>

Lidia Isabel Castellanos Pierra³

E-mail: lidiaisabelcp@yahoo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3714-9189>

¹Instituto Tecnológico de Sonora. México.

²Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara. México.

³Centro Universitario de Sonora. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Portillo Peñuelas, S. A., Reynoso González, O. U., & Castellanos Pierra, L. I. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el Covid-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, 16(77), 218-228.

RESUMEN

En México el regreso a las actividades escolares se vislumbra en términos de una nueva normalidad con el inicio del ciclo escolar 2020-2021, ello ante la pandemia por Covid-19 que se mantiene sin saber su periodo de finalización. La presente investigación compara el nivel de preparación y capacitación, así como el apoyo recibido, las dificultades y la satisfacción del profesorado del contexto rural y urbano previo a la reanudación de labores escolares en modalidad remota. Participaron 1954 docentes de 14 Estados diferentes del país. Los resultados indican que, aunque la estrategia nacional Aprende en Casa presenta cobertura y es atractiva, las condiciones de las zonas rurales han obligado al profesorado a modificar la estrategia ofreciendo apoyo específico al estudiantado del área rural, evidenciándose las diferencias de condiciones en las que se enseña por contextos educativos. En este sentido, se concluye que el aumento del tiempo de trabajo en la adaptación de materiales de enseñanza en el profesorado y el desarrollo de habilidades para el estudio independiente por parte del alumnado se han marcado como las principales preocupaciones en ambos contextos, más allá de la disposición de dispositivos tecnológicos, los cuales desde un inicio han resultado insuficientes.

Palabras clave:

Educación básica, aprendizaje en casa, enseñanza remota, Covid-19, México.

ABSTRACT

In Mexico, the return to school activities is seen in terms of a new normal with the start of the 2020-2021 school year, this in the face of the Covid-19 pandemic that continues without knowing its end period. This research compares the level of preparation and training, as well as the support received, the difficulties and the satisfaction of teachers in the rural and urban context prior to resuming school work remotely 1954 teachers from 14 different states of the country participated. The results indicate that although the national strategy Aprende en Casa presents coverage and is attractive, the conditions of rural areas have forced teachers to modify the strategy by offering specific support to students in rural areas, showing the differences in the conditions in which it is taught by educational contexts. In this sense, it is concluded that the increase in working time in the adaptation of teaching materials in teachers and the development of skills for independent study by students have been marked as the main concerns in both contexts, beyond the provision of technological devices, which from the beginning have been insufficient.

Keywords:

Basic education, learning at home, remote teaching, Covid-19, Mexico.

INTRODUCCIÓN

Ante el inminente inicio de un nuevo ciclo escolar en Educación Básica en condiciones de emergencia sanitaria en México por el incesante aumento de casos de personas con la enfermedad Covid-19, a nivel educativo se ha hecho oficial al día 3 de agosto de 2020 el regreso a clases a distancia vía remota y la conservación de la estrategia educativa nacional *Aprende en Casa* para garantizar el acceso y dar continuidad a la educación de las niñas, niños y adolescentes del país a través de televisión abierta e internet. El inicio del ciclo escolar 2020-2021 se ha estipulado para el 24 de agosto de 2020 y de entrada se vislumbra uno de los más grandes retos para el profesorado en cuanto al dominio de dispositivos, uso de plataformas, preparación, capacitación y su capacidad de adaptación para enfrentar el cambio de modalidad presencial a otra de manera virtual de manera sostenida.

Si bien, el profesorado ya ha tenido una experiencia previa en el trabajo de enseñanza remota ante el llamado de emergencia algunos meses atrás, las condiciones son muy distintas cuando se habla de finalizar o iniciar un nuevo ciclo escolar. Ante el anuncio de suspensión de actividades no esenciales y la suspensión total de actividades escolares al 23 de marzo de 2020, el profesorado tuvo que adecuarse de manera repentina al trabajo a distancia, haciendo uso de dispositivos y recursos tecnológicos a su alcance. El primer llamado fue hacer llegar actividades a las niñas, niños y adolescentes para trabajar en casa, sin que existiera una estrategia educativa a nivel nacional. En este sentido, los esfuerzos se dirigieron hacia distintas direcciones poniendo de manifiesto las desigualdades e inequidad de condiciones educativas tanto de docentes y alumnos (Archer & De Gracia, 2020; Rogero-García, 2020).

Ante este panorama, la decisión tomada por el Estado de adelantar el periodo vacacional (20 de marzo al 19 de abril de 2020) para repensar la mejor estrategia a desarrollar, trajo en consecuencia el programa *Aprende en Casa*, el cual intentó garantizar el acceso a una gran variedad de contenidos educativos a través de la televisión e internet, los cuales eran similares a los ya programados en los planes y programas de estudio vigentes. La puesta en marcha inició el 20 de abril de 2020 y culminó el 5 de junio de 2020 con el cierre del ciclo escolar 2019-2020. No obstante, la programación de la televisión educativa se mantuvo durante el receso escolar con actividades recreativas con la denominación *Verano Divertido* (Del 8 de junio al 7 de agosto de 2020).

Si bien es cierto, se han puesto en marcha estrategias educativas para hacer frente a la pandemia como

medidas paliativas (Álvarez, et al., 2020; Mérida & Acuña, 2020), la no contención del virus SARS-CoV2 y su enfermedad Covid-19, ha provocado que el confinamiento se aplase, y además, obligue a las autoridades educativas a repensar la estrategia a desarrollar ante el inicio de un nuevo ciclo escolar.

Ello, optando por la mejor propuesta educativa, que sea capaz de ser sostenida y hasta el momento, por tiempo indefinido. En este sentido, toca voltear la mirada al profesorado, quien junto a la estrategia nacional hará frente y habrá de complementar la adquisición de aprendizajes a través de la enseñanza remota manteniendo comunicación directa con el estudiantado y padres de familia, monitoreando primeramente la situación emocional y condiciones de salud en que se encuentran, así como de los dispositivos, recursos y medios a su alcance para mejorar las experiencias de aprendizaje se además de recibir actividades, evaluarlas y retroalimentarlas.

Con una experiencia previa de un programa de enseñanza remota, los aprendizajes adquiridos durante su puesta en marcha y la capacitación recibida durante la etapa de confinamiento a través de diversas plataformas, centra la mirada en las condiciones en que se encuentra el profesorado de Educación Básica para enfrentar el nuevo reto de enseñar a través de los dispositivos móviles, planteando en este sentido los nuevos horizontes en términos de calidad, igualdad de condiciones, derecho a la educación y justicia en términos de que todos los docentes puedan realizar su labor y que el estudiantado al que atienden pueda recibir un servicio adecuado a las necesidades y sobre todo permita garantizar sus aprendizajes.

A casi medio año de estar en periodo de confinamiento, atendiendo protocolos de higiene y seguridad, así como las medidas de distanciamiento social, el avance del virus Covid-19 en la población mexicana no se detiene. Ello, ha provocado que a la fecha el sector educativo trabaje a marchas forzadas en un contexto de emergencia, previendo los canales de comunicación (entre autoridades educativas, maestros, alumnos y padres de familia), estableciendo tiempos de estudio (programación televisiva, radiodifusión, duración de videos en internet), organizando contenidos educativos (adaptados a planes y programas vigentes de estudio), capacitando a los maestros (uso de dispositivos, plataformas y herramientas tecnológicas), adaptando y equipando de infraestructura planteles y centros comunitarios (para garantizar la conectividad) y sanitizando los planteles escolares, todo ello, representa la nueva normalidad en el contexto educativo ante el inicio del ciclo escolar 2020-2021. Si bien, se tenía proyectado para estas fechas un regreso a clases presencial y normalizado, la realidad dista bastante de

lo esperado. En este sentido, se habrán de mantener las estrategias educativas mediadas por tecnología para dar cobertura, garantizar el derecho, acceso y continuidad de la educación de las niñas, niños y adolescentes.

A estas alturas de la pandemia, ha quedado claro que todos los países que han entrado en fase de emergencia sanitaria han tenido que transitar de un sistema presencial a otro completamente virtual sin importar el nivel educativo (Ruiz, 2020). Si bien se ha proyectado un aumento de brechas relacionadas al acceso a dispositivos electrónicos y/o a conexión a internet, tiempo y uso compartido, así como de competencias digitales tanto del profesorado y alumnado Fernández (2020b), como una primer preocupación, se añade al distanciamiento el tipo de atención y materiales adaptados para el aprendizaje (Roger-García, 2020), así como la capacidad que demuestren las escuelas de poder llevar el proceso enseñanza aprendizaje, promover y monitorear el uso de materiales adaptados y dar retroalimentación al estudiantado para maximizar los resultados del aprendizaje (Moreno & Gortázar, 2020). En este sentido, resulta evidente la segregación e inequidad de condiciones, sobre todo en los sectores más alejados (geográficamente), en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, lo cual exige que las estrategias educativas con apoyo en tecnologías replanteen la estrategia para que todos se vean favorecidos (Archer & De Gracia, 2020). En este escenario, toman relevancia las figuras insustituibles del profesorado y la escuela, ambas piezas clave para dar cumplimiento a la función social de la educación (García, 2019) y asumir la responsabilidad compartida para educar y ver como oportunidad de aprendizaje los desafíos actuales (Morcillo, 2018).

El papel del educador en tiempos de pandemia será garantizar los aprendizajes a través de los distintos canales de comunicación que mantenga con el alumnado y padres de familia. Además, habrá de asumir el compromiso y la tarea de hacer justicia a las niñas, niños y adolescentes más desfavorecidos evitando que se reproduzcan las desigualdad es la exclusión e invisibilización del alumnado distinguiendo a aquella población que requiere de mayor apoyo haciendo llegar el material impreso para ser utilizado vía remota, aunque ello signifique sólo realizar actividades analógicas (recibir indicaciones para realizar tales o cuales ejercicios de tal o cual página del libro) (Fernández, 2020b) obteniendo resultados distintos según sea el caso del trabajo desarrollado en casa. En algunos casos será mejor y en otros peor que el desarrollado en la escuela previo a la fase de confinamiento. De cualquier manera, habrán de surgir, además, dificultades a nivel familiar, unas por los horarios, el equipamiento, la conectividad, el teletrabajo, el tiempo de atención para

unos o para otros (Fernández Enguita, 2020a; Cifuentes-Faura, 2020).

En el contexto mexicano, para comprender mejor las implicaciones derivadas de la pandemia por Covid-19 a nivel nacional, resulta necesario no olvidar las marcadas desigualdades, referente a la pobreza, se ha expresado de manera multidimensional a través de una serie de carencias sociales que dificultan para una gran parte de la población el acceso al bienestar económico básico para una vida digna, así como el cumplimiento de diversos derechos sociales, entre los cuales se encuentra el derecho a la educación, ello como condiciones existentes previo a la emergencia sanitaria.

Las desigualdades sociales se manifiestan también en mecanismos de estratificación educativa según la modalidad escolar a la que se asista (primarias generales, primarias privadas, primarias indígenas, cursos comunitarios) y aún dentro de una misma modalidad, entre los distintos centros escolares, que tienden a concentrar un alumnado con un estatus socio-económico y cultural muy similar. De tal manera que según Tapia & Valenti (2016), *“en la mayoría de las entidades federativas existe una suerte de exclusión social... ante una dinámica que circunscribe el acceso de los niños a la escuela según su nivel socioeconómico, sin ninguna permeabilidad social”*. (p.15)

Las desigualdades y formas de exclusión, se manifiestan además en las disparidades que existen en relación con el acceso, uso y apropiación de los recursos y tecnologías digitales con fines educativos, tanto en el alumnado como en el profesorado, según la modalidad y tipo de centro educativo. El problema trasciende al hecho de contar o no con los dispositivos tecnológicos e invita a repensar la formación didáctica del profesorado y de los estudiantes para el manejo apropiado de los entornos mediáticos y los recursos digitales propios de la época contemporánea, cuya relevancia se ha puesto de manifiesto una vez más, al convertirse en los medios indispensables para posibilitar la continuidad educativa, ante una coyuntura donde resulta inevitable el distanciamiento social. Con la crisis sanitaria se confirma la necesidad de atender a los desafíos educativos evitando reduccionismos que circunscriben la solución de los mismos a los límites del sistema escolar, por el contrario, resulta claro la necesidad de trabajar sinérgicamente con una mirada mucho más amplia, que incluya la conjunción de otras áreas y dimensiones de la vida pública, reconociendo así que las políticas educativas *“deben acompañarse de políticas sociales y económicas coadyuvantes”*: (Ibarrola, 2012, p. 26)

Ante el escenario descrito y las diversas aproximaciones que se han realizado en el ámbito educativo durante el tiempo de pandemia, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis comparativo por contextos educativos hacia las condiciones y nivel de preparación en que se encuentra el profesorado de Educación Básica en México para hacer frente al reto de retomar los trabajos de educación a distancia en modalidad remota, tarea que realizará de manera sostenida y por tiempo indefinido, vislumbrando los horizontes de colaboración en términos de capacitación, preparación, apoyo recibido y aprendizajes adquiridos para el ciclo escolar 2020-2021.

Con base en lo anterior y ante la llegada del nuevo ciclo escolar 2020-2021 el presente trabajo responde a los siguientes cuestionamientos ¿En qué medida el profesorado cuenta con dispositivos y se encuentra preparado en su uso para la enseñanza remota? ¿En qué medida el profesorado recibe apoyo institucional y de padres de familia para el logro de la estrategia? ¿Cuáles han sido los mayores desafíos y obstáculos identificados por el profesorado durante la experiencia previa? ¿Qué tan satisfecho está con los resultados obtenidos durante la primera implementación de la estrategia *Aprende en Casa* y enseñanza remota?

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo de investigación, utilizando un diseño no experimental de tipo transversal, con alcance correlacional (Hernández & Mendoza, 2018). Participaron un total de 1954 maestros y maestras de 14 diferentes estados de la República Mexicana, con edades comprendidas entre los 21 y 65 años. Los docentes se desempeñan en Educación Básica (preescolar, primaria o secundaria), en instituciones de carácter público o privado y tenían, en promedio, más de diez años de experiencia en la docencia. Dado los intereses del estudio, se les cuestionó a los docentes sobre el tipo de contexto en el que radicaban y se desempeñaban, clasificándolos en urbanos (90.1%) o rurales (9.9%).

Para obtener la información deseada se desarrolló un cuestionario *ad hoc* de 26 preguntas con un formato de respuesta ordinal (Likert) de cinco opciones. Los reactivos fueron agrupados en cinco áreas temáticas o dimensiones: (1) Dispositivos, conectividad y plataformas (enfocada en la disposición de los recursos tecnológicos, conectividad y manejo de herramientas de comunicación remota), (2) Apoyo recibido (centrada en la percepción de apoyo recibido de parte de los padres de familia y de las instituciones donde laboran), (3) Dificultades del profesorado y del estudiantado (que consideraba los elementos que obstaculizan los procesos de enseñanza remota),

(4) Capacitación docente (enfocada en las acciones emprendidas por el profesorado para enfrentar la enseñanza remota) y (5) Satisfacción, reflexión y proyección de los aprendizajes (que integró que el agrado por los resultados obtenidos durante el periodo de enseñanza remota y la reflexión sobre el rol docente y la transformación de su actividad). El instrumento se trasladó a la herramienta formularios de Google para facilitar la recabada de datos atendiendo a los protocolos de sana distancia, además de facilitar el manejo, difusión y el medio de respuestas a través de dispositivos móviles.

En lo que respecta al manejo, difusión y el medio de respuestas durante la fase de recogida de datos, se utilizó la herramienta de formularios de Google para la aplicación del cuestionario. Ello, atendiendo a los protocolos de distanciamiento, así como para agilizar el tiempo de respuesta por medio de los dispositivos móviles, contando con el apoyo de la estructura educativa de Educación Básica en los estados de la república mexicana para su difusión y envío. El momento de recogida de datos se realizó del 31 de julio al 4 de agosto, previo al inicio del ciclo escolar 2020-2021. La participación se desarrolló de manera voluntaria y con consentimiento informado del uso de datos con fines académicos. No hubo compensación a cambio y se mantuvo el anonimato de los participantes en el estudio. El tiempo de respuesta estimado para el cuestionario fue de 15 minutos.

En primera instancia se utilizaron estadísticos descriptivos para identificar los niveles de respuesta en cada uno de los elementos del instrumento. Posteriormente, los resultados fueron comparados y correlacionados de acuerdo al nivel educativo de los docentes. Antes de ejecutar el análisis se revisó la distribución de los reactivos y se constató que no todos tenían una distribución normal. Debido a ello, se utilizó en ambos procedimientos pruebas de hipótesis no paramétricas, específicamente la *H* de Kruskal Wallis en la comparación y el coeficiente *Rho* de Spearman para la correlación. Por último, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para identificar los elementos que explican en mayor medida la satisfacción docente. Se ejecutaron tres análisis distintos, uno para cada nivel educativo. Es preciso señalar que se confirmaron los supuestos necesarios para su ejecución, tanto a nivel de los predictores (revisión de la linealidad con la variable endógena y la no colinealidad entre ellas) así como en los residuos (normalidad, homocedasticidad e independencia) (Pardo & Ruiz, 2005).

Se abordó de forma independiente cada una de las categorías o dimensiones del cuestionario, mostrando, tanto de forma general como por contexto, las medias y desviaciones estándar de cada reactivo. Para interpretar de

forma adecuada tales puntuaciones, se estipuló segmentar el rango de respuesta en tres niveles: bajo [1-2.32], medio [2.33-3.66] y alto [3.67-5]. Además, considerando la ausencia de normalidad en las distribuciones de todas las respuestas del instrumento, la comparación entre los docentes de contextos urbanos y rurales se realizó mediante la prueba U de Mann Whitney, acompañada de la *r* de *Rosenthal* para la detección del tamaño o magnitud del efecto (Rosenthal, 1991).

Comenzando por la dimensión de dispositivos, conectividad y plataformas, se observaron puntuaciones generales altas en la disposición de internet en el hogar (*M*=3.69) y

en el dominio de las herramientas de comunicación remota (*M*=3.83), mientras que la disposición de dispositivos y recursos se presentó en nivel medio (*M*=3.44). Al contrastar las puntuaciones entre los contextos, los docentes de entornos rurales mostraron niveles significativamente inferiores en la disposición de internet en el hogar (*Z*=-4.189; *p*=.000; *r*=.09) y la disposición de dispositivos y recursos tecnológicos para el desarrollo de las actividades escolares de forma remota (*Z*=-3.545; *p*=.000; *r*=.08). No obstante, la magnitud de estas diferencias puede ser considerada pequeña (Cohen, 1992; Domínguez, 2018). En la tabla 1 y figura 1 se muestran los hallazgos citados.

Tabla 1. Dispositivos, conectividad y plataformas.

Reactivos	Total		Contexto urbano		Contexto rural		Z	p	r
	M	DE	M	DE	M	DE			
Dispongo de internet de banda ancha / Conexión a internet en el hogar	3.69	1.259	3.74	1.236	3.30	1.396	-4.189	.000	.09
Domino por lo menos una de las siguientes herramientas para mantener comunicación vía remota: Teams, Skype, Zoom, Weber, Google Hangout, Google Meet, Jitsi Meet	3.83	1.078	3.84	1.073	3.79	1.130	-4.447	.655	.01
Dispongo de los dispositivos y recursos tecnológicos necesarios para desarrollar mis actividades escolares desde casa, durante la emergencia sanitaria por Covid-19	3.44	1.296	3.48	1.272	3.09	1.450	-3.545	.000	.08

Fuente: Elaboración propia

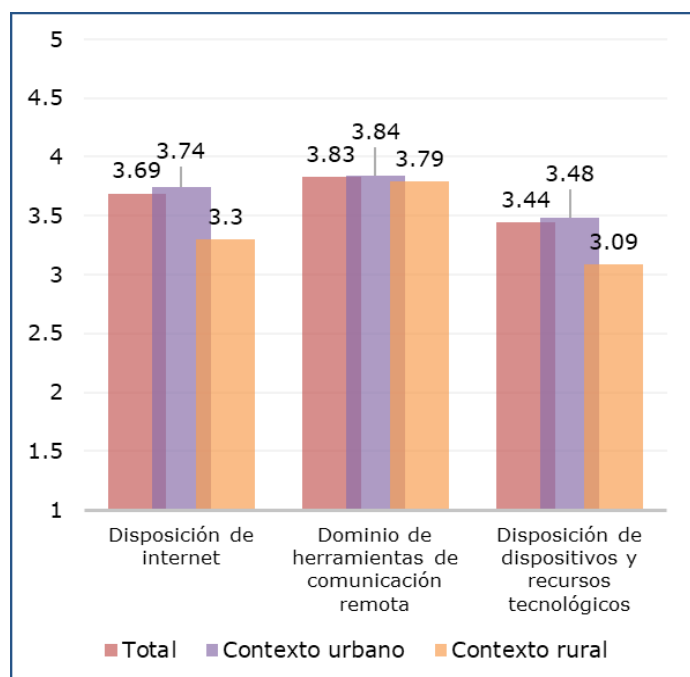


Figura 1. Dispositivos, conectividad y plataformas.

Enseguida fue abordada la dimensión de apoyo recibido. En este caso, solo la comunicación mantenida con los superiores obtuvo un nivel alto (*M*=4.50), mientras que las distintas formas de soporte institucional (mediante guías, gestión de materiales, habilitación de software y plataformas) y la participación y apoyo de las familias de los estudiantes durante la pandemia obtuvieron puntuaciones medias. Como se puede apreciar en la tabla 2 y figura 2, únicamente el apoyo institucional a través del ofrecimiento de dispositivos para dar continuidad a las clases de manera virtual mostró niveles muy bajos, indicando que los centros educativos no pudieron asistir de tal forma al profesorado. Además, aunque en ambos contextos el apoyo mediante el ofrecimiento de dispositivos se encontró en nivel bajo, tal consideración fue significativamente más baja para el profesorado de contextos rurales (*Z*=-3.071; *p*=.002; *r*=.07).

Tabla 2. Apoyo recibido.

Reactivos	Total		Contexto urbano		Contexto rural		Z	p	r
	M	DE	M	DE	M	DE			
La participación y apoyo de las familias de los estudiantes durante la pandemia	3.25	1.024	3.25	1.013	3.24	1.127	-.195	.846	.00
Apoyo institucional mediante la habilitación de softwares y/o plataformas	2.64	1.547	2.66	1.550	2.46	1.510	-1.621	.105	.04
Apoyo institucional a través de la gestión de materiales de trabajo digitalizados/impresos	2.99	1.500	2.99	1.494	3.01	1.554	-.183	.855	.00
Apoyo institucional mediante guías para orientar el trabajo del docente	3.32	1.421	3.32	1.418	3.31	1.460	-.043	.965	.00
Apoyo institucional mediante el ofrecimiento de dispositivos tecnológicos para dar continuidad a las clases de manera virtual	1.92	1.370	1.95	1.384	1.65	1.205	-3.071	.002	.07
Apoyo institucional para la continuidad de las clases de manera virtual	3.63	1.222	3.63	1.208	3.65	1.351	-.881	.378	.02
Comunicación con mis superiores para dar continuidad a los trabajos escolares durante la pandemia	4.50	.837	4.50	.829	4.48	.912	-.345	.730	.01

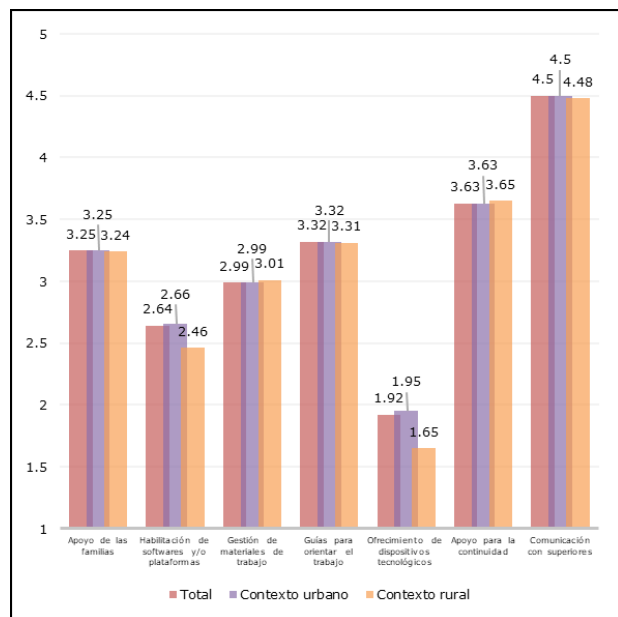


Figura 2. Apoyo recibido.

Con respecto a la dimensión de dificultades y obstáculos, en aquellas que atañen al profesorado se identificó

Tabla 3. Dificultades del profesorado y obstáculos del estudiantado.

Reactivos	Total		Contexto urbano		Contexto rural		Z	p	r
	M	DE	M	DE	M	DE			
Incremento en el tiempo dedicado a las actividades docentes	4.52	.787	4.53	.782	4.41	.830	-2.191	.028	.05
Durante la pandemia del Covid-19 he visto afectada la remuneración salarial que recibo por mi labor como docente	2.17	1.562	2.15	1.556	2.29	1.622	-.899	.369	.02
El insuficiente desarrollo de habilidades para el estudio independiente obstáculo del alumnado	4.09	1.018	4.09	1.013	4.03	1.065	-.743	.457	.02

un nivel bajo de afectación en su remuneración salarial ($M=2.17$) y un nivel alto en el incremento del tiempo que deben dedicar a sus actividades ($M=4.52$). De hecho, se presentó una ligera diferencia entre contextos, siendo ligeramente mayor el incremento en el caso de los docentes de contexto urbano ($Z=-2.191$; $p=.028$; $r=.05$). Por otro lado, al identificar los obstáculos del alumnado, los niveles más altos se encontraron en el desarrollo insuficiente de habilidades para el estudio independiente ($M=4.09$) la aparición de problemáticas familiares a partir de la pandemia como obstáculo del alumnado ($M=3.83$)

y el poco compromiso y responsabilidad con las tareas escolares ($M=3.77$). Curiosamente el profesorado no identificó la disposición de recursos tecnológicos necesarios (dispositivos/conectividad) como uno de los obstáculos principales para los estudiantes, y, aunque la puntuación fue ligeramente superior para los docentes de contextos rurales, las diferencias no fueron estadísticamente significativas ($Z=-.899$; $p=.369$; $r=.02$). Las puntuaciones y contrastes de esta categoría se muestran en la tabla 3 y figura 3.

Poco compromiso y responsabilidad con las tareas escolares como obstáculo del alumnado	3.77	1.083	3.77	1.074	3.74	1.164	-.077	.938	.00
La aparición de problemáticas familiares a partir de la pandemia como obstáculo del alumnado	3.83	1.062	3.82	1.067	3.89	1.017	-.638	.523	.01
La disposición de recursos tecnológicos necesarios (dispositivos/conectividad) como obstáculo del alumnado	2.17	1.562	2.15	1.556	2.29	1.622	-.899	.369	.02

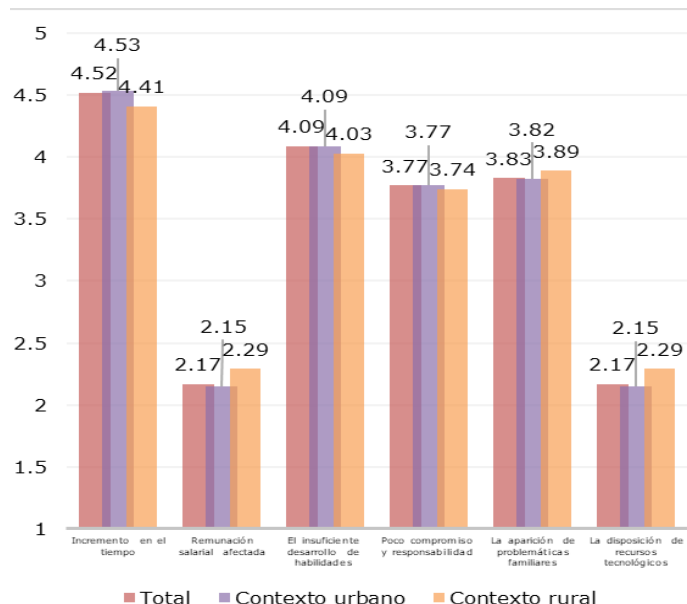


Figura 3. Dificultades del profesorado.

La dimensión de acciones de capacitación docente recopiló las gestiones emprendidas por el profesorado para enfrentar la enseñanza remota. En este ámbito sobresalió la revisión de tutoriales y otros recursos de internet ($M=4.17$) y la consulta a otros colegas y compañeros para mejorar las competencias en el uso de la tecnología ($M=4.08$). También en un nivel alto se presentó la asistencia a cursos y talleres virtuales ($M=3.92$) siendo una acción emprendida en mayor medida por los docentes de contextos urbanos que rurales ($Z=-3.717$; $p=.000$; $r=.08$). Como se muestra en la tabla 4 y figura 4, el asesoramiento y capacitación de parte de las instituciones obtuvo un nivel medio ($M=3.52$) es decir, una puntuación sensiblemente más baja que el resto de las acciones emprendidas por el profesorado.

Tabla 4. Acciones de capacitación docente.

Reactivos	Total		Contexto urbano		Contexto rural		Z	p	r
	M	DE	M	DE	M	DE			
He asistido a cursos y talleres virtuales para mejorar mis competencias en el uso de tecnología con fines educativos.	3.92	1.199	3.95	1.174	3.57	1.357	-3.717	.000	.08
He revisado tutoriales y otros recursos en internet para mejorar mis competencias en el uso de tecnología con fines educativos.	4.17	.990	4.17	.988	4.17	1.011	-.209	.835	.00
He consultado a otros profesionales y colegas de la educación para mejorar mis competencias en el uso de tecnología con fines educativos	4.08	1.011	4.08	1.007	4.05	1.052	-.272	.785	.01
He recibido cursos y asesoría por parte de directivos para dar continuidad a las clases de manera virtual.	3.52	1.339	3.53	1.323	3.39	1.468	-.973	.330	.02

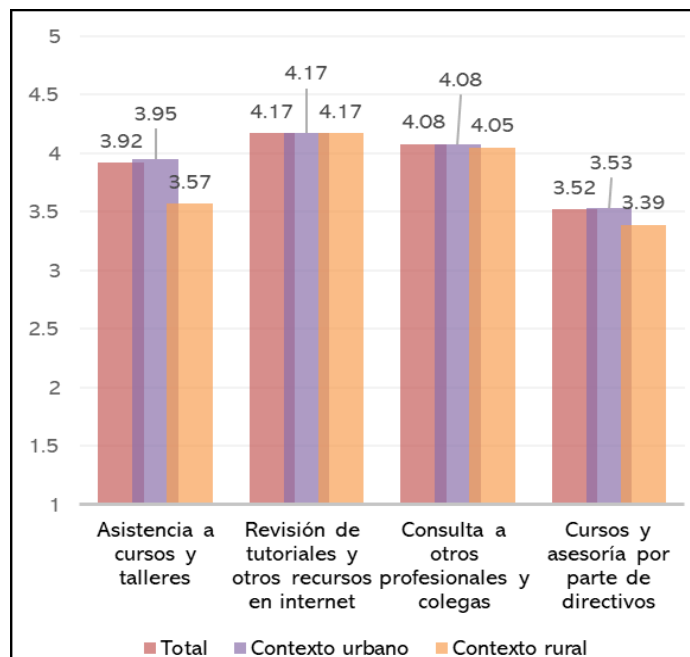


Figura 4. Acciones de capacitación docente.

Por último, el área de Satisfacción, reflexión y proyección de los aprendizajes, incluyó la meditación e introspección del profesorado ante lo acontecido en el periodo de enseñanza remota de emergencia y la especulación sobre un nuevo ciclo en tiempos de pandemia. Al hablar de satisfacción, los docentes de contextos urbanos y rurales mostraron niveles medios, tanto en los resultados escolares obtenidos durante el periodo de enseñanza remota ($M=3.28$) como en la estrategia *Aprende en casa* ($M=3.13$).

En lo referente a la preparación para enfrentar un nuevo ciclo, ambos grupos de profesores mostraron niveles altos, tanto para realizar los cambios requeridos en la práctica docente ($M=3.84$) como para colaborar con los estudiantes y padres de familia en la mejora de condiciones para su aprendizaje ($M=3.99$). Finalmente, ambos grupos coincidieron en resaltar la transformación efectuada y por efectuar, ya que al preguntar al profesorado sobre qué tanto ha cambiado su rol docente y qué tanto cambiará a partir de la experiencia obtenida durante la contingencia se obtuvieron niveles altos en ambos grupos. La tabla 5 y figura 5 muestran tales resultados.

Tabla 5. Satisfacción, reflexión y proyección de los aprendizajes.

Reactivos	Total		Contexto urbano		Contexto rural		Z	P	r
	M	DE	M	DE	M	DE			
¿Qué tan satisfecho está con los resultados escolares obtenidos durante el periodo de Enseñanza Remota?	3.28	.904	3.28	.890	3.29	1.029	-.314	.754	.01
¿Qué tan satisfecho está con los resultados escolares obtenidos a través de la estrategia Aprende en Casa?	3.13	.980	3.14	.972	3.05	1.052	-1.258	.209	.03
Me encuentro preparado para realizar los cambios requeridos en la práctica docente para enfrentar los retos educativos de la emergencia sanitaria Covid-19	3.84	.948	3.84	.949	3.84	.944	-.024	.981	.00
Me encuentro preparado para trabajar en colaboración con los/las estudiantes y padres de familia en la mejora de condiciones para su aprendizaje	3.99	.945	3.99	.949	3.99	.910	-.332	.740	.01
Considero ha cambiado notablemente el rol del docente durante la pandemia	4.47	.867	4.46	.861	4.51	.918	-1.411	.158	.03
Considero que mi práctica docente cambiará notablemente a partir de la experiencia obtenida durante la emergencia sanitaria.	4.57	.755	4.57	.752	4.55	.782	-.102	.919	.00

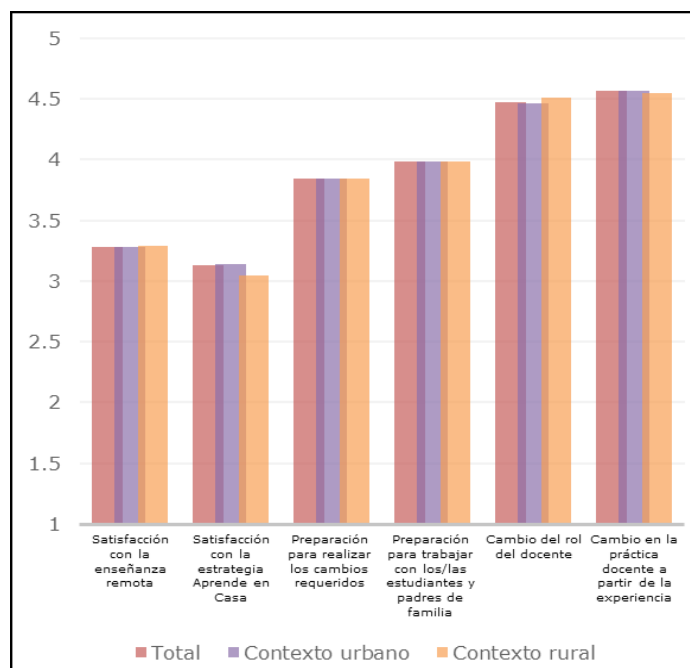


Figura 5. Satisfacción, reflexión y proyección de los aprendizajes.

Con base en los resultados obtenidos, se observa que las estrategias implementadas por el profesorado según el contexto en el que labora son distintas. En este sentido, se coincide con Mérida & Acuña (2020); y Cervantes & Gutiérrez (2020), quienes han analizado el impacto educativo desde las políticas públicas a nivel regional en sectores de alta pobreza y rezago educativo durante la pandemia en México, concluyendo que el programa no fue diseñado para las diversas realidades que se viven en el país. Ello, evidencia las marcadas diferencias de condiciones en las que trabaja el profesorado de contextos urbanos y rurales, tanto por la disposición de las herramientas en el hogar y escuela (internet de banda ancha), como en la disposición de dispositivos y otros recursos tecnológicos para desarrollar las actividades docentes. En este sentido, se presentan similitudes con Mérida & Acuña (2020); y Cervantes & Gutiérrez (2020), en cuanto a la brecha visible entre contextos.

Si a ello, se agregan las condiciones del estudiantado que se atiende y las condiciones en las que se encuentran los centros escolares, se obliga en principio, a los sectores más vulnerables a seguir una estrategia regional y sectorizada liderada por los mismos maestros, quienes sin el apoyo institucional se encuentran lejos de garantizar un servicio de calidad. Si bien, se busca a través de la estrategia garantizar el acceso y derecho a la educación, tal como menciona Ruiz (2020), esto no es suficiente y se debe ver más allá, hacia lo que implica recibir una educación de calidad, recayendo en el Estado la obligación

de garantizar este derecho. Por tanto, Moreno & Gortázar (2020), anticipan que las consecuencias educativas en tiempos de pandemia en términos de calidad residirán en la capacidad que tengan las escuelas para adaptarse y hacer frente a los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, las dificultades y obstáculos que atañen al profesorado varían. Mientras en el sector urbano el profesorado aumenta su tiempo de trabajo de manera virtual frente al ordenador dando atención con horarios discontinuos a través de diversos dispositivos tecnológicos, el profesorado rural dedica su tiempo a la elaboración de materiales y el fotocopiado en el mejor de los casos, para hacer llegar actividades al estudiantado, quienes además de estudiar debe trabajar para enfrentar otro tipo de problemáticas familiares (sobre todo las económicas). A ello, habría que añadir dificultades señaladas por el profesorado de ambos contextos a las que se enfrentan por igual, relacionadas al insuficiente desarrollo de habilidades para el estudio independiente y el poco compromiso y responsabilidad con las tareas escolares por parte de las y los estudiantes.

Al parecer, uno de los aprendizajes obtenidos de la primera experiencia del desarrollo de actividades escolares vía remota (Aprendizaje en casa desarrollado de abril a junio de 2020) ha sido el contar dispositivos móviles inteligentes, computadora y conexión a internet. Ello, para complementar la formación del estudiantado a través de la recepción y envío de actividades sugeridas por los docentes. En este sentido, para el inicio del ciclo escolar 2020-2021 la disposición de dispositivos por parte del estudiantado parece ya no representar un obstáculo para el desarrollo de la estrategia *Aprende en Casa*. Ello, ante el gran esfuerzo que han realizado las familias del alumnado, así como el mismo profesorado para adquirir y equipar sus espacios de estudio con los dispositivos necesarios para iniciar los trabajos escolares. Es decir, la comunidad escolar al igual que otros sectores se ha visto en la necesidad de adaptarse a las condiciones en un contexto de distanciamiento social, encontrando una primera solución en las tecnologías y dispositivos a su alcance para dar continuidad a los trabajos educativos. Si bien, persiste la brecha en cuanto al acceso a la tecnología, ésta se ha disminuido de manera aparente y se empieza a prestar atención a temas relacionados a la salud física y emocional del estudiantado, tanto por el padecimiento de Covid-19 de ellos o sus familiares, así como por el encierro y la aparición de otras problemáticas familiares relacionadas a la convivencia (Cifuentes-Faura, 2020).

CONCLUSIONES

Tras el llamado a iniciar el ciclo escolar 2020-2021 en México para garantizar la continuidad de los estudios de las niñas, niños y adolescentes de Educación Básica, ha quedado claro que la estrategia educativa nacional *Aprende en Casa* implementada en México resulta atractiva, pero no es suficiente. Lo anterior, se ha demostrado a través del compromiso y las iniciativas que ha llevado a cabo el profesorado para adaptar sus prácticas hacia los escenarios virtuales, adecuando contenidos y digitalizando materiales para complementar la formación del estudiantado a través del envío de actividades adicionales y acordes a sus necesidades, o bien, haciendo llegar cuadernillos de trabajo de manera física a lugares donde no hay condiciones de acceso a dispositivos tecnológicos e internet.

En este sentido, el principal reto que enfrenta el profesorado al desarrollar tareas educativas con el alumnado, refiere al insuficiente desarrollo de habilidades para el estudio independiente. Ante esto, se habrán de realizar sugerencias para la adquisición de hábitos, estrategias de estudio, administración de tiempos y elaboración de agendas de trabajo que permitan mejorar el estudio en casa. Si bien el apoyo familiar se ha documentado como parte del éxito o fracaso de la estrategia de educación a distancia hay que considerar que muchos de éstos también realizan actividades de teletrabajo en casa y fuera de ella, situación que refuerza la necesidad de que los estudiantes puedan atender las actividades de manera autónoma.

Por tal motivo, el horizonte educativo de la Educación Básica en México plantea conveniente seguir realizando actividades educativas de forma remota, ello hasta que se declaren condiciones sanitarias adecuadas para el desarrollo de trabajos presenciales en la nueva normalidad. En este sentido, se podrá seguir de cerca al profesorado en el desarrollo de actividades docentes a través del uso de tecnología con fines educativos, además, de poder agregar a otros actores educativos a los análisis en tiempos de pandemia Covid-19.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.
- Archer, N., & De Gracia, G. (2020) Educación superior y Covid-19 en la República de Panamá. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 2(8), 15-19.
- Cervantes, E., & Gutiérrez, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23.
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-12.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Domínguez, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación médica*, 19(4), 251-254.
- Fernández Enguita, M. (2020a). Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación Educativa*, 7(10), 13-29.
- Fernández Enguita, M. (2020b). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>
- García, T. (2019) ¿Qué profesional de la educación para qué escuela y para qué sociedad? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 219-231.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16-28.
- Mérida, Y., & Acuña, L. (2020). Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 61-82.
- Morcillo, V. (2018) Un aula para la justicia social. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 6 (1), 37-54.
- Moreno, J., & Gortázar, L. (2020) La preparación de las escuelas para el aprendizaje digital a los ojos de los directores. Un análisis de PISA 2018 y sus implicaciones para la respuesta a la crisis COVID19 (Coronavirus). *Education for Global Development*. <https://blogs.worldbank.org/es/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>

- Pardo, A., & Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill.
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *13(2)*, 174-182.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-Analytic procedures for social research*. Sage publications.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9(3)*, 45-59.
- Tapia, L., & Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles educativos*, *38 (151)*, 32-54.