



LAS EXPERIENCIAS DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19

Y LA ESTRATEGIA APRENDE EN CASA EN MÉXICO

coneval

Consejo Nacional de Evaluación
de la Política de Desarrollo Social

Lo que se mide
se puede mejorar

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN EJECUTIVA

CONSEJO ACADÉMICO

Armando Bartra Vergés

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Claudia Vanessa Maldonado Trujillo

Universidad Autónoma Metropolitana

Guillermo Cejudo Ramírez

Centro de Investigación y Docencia Económicas

John Roberto Scott Andretta

Centro de Investigación y Docencia Económicas

María del Rosario Cárdenas Elizalde

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Salomón Nahmad Sittón

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en
Antropología Social-Pacífico Sur

SECRETARÍA EJECUTIVA

José Nabor Cruz Marcelo

Secretario Ejecutivo

Karina Barrios Sánchez

Coordinadora General de Evaluación

José Manuel Del Muro Guerrero

Coordinador General de Monitoreo, Entidades
Federativas y Fortalecimiento Institucional

Alida Marcela Gutiérrez Landeros

Coordinadora General de Análisis de la Pobreza

Daniel Gutiérrez Cruz

Coordinador General de Administración

COLABORADORES

Equipo técnico

Karina Barrios Sánchez

Alice Zahí Martínez Treviño

Carolina Maldonado Carreño

Andrea Karenina Torres Waskman

María Luisa Monroy Merchán

Andrea Guadalupe Espinosa Burguete

Antonio Guzmán Fernández

Las experiencias de las comunidades educativas en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la Estrategia Aprende en Casa en México

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
Insurgentes Sur 810, colonia Del Valle, CP 03100
Alcaldía Benito Juárez, Ciudad de México

Hecho en México

Consulte el catálogo de publicaciones en www.coneval.org.mx

Publicación a cargo de la Coordinación General de Evaluación del CONEVAL. El contenido de esta obra es propiedad del CONEVAL. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales.

Citación sugerida: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. *Las experiencias de las comunidades educativas en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la Estrategia Aprende en Casa en México*. Ciudad de México: CONEVAL, 2022.

El equipo técnico agradece a:

Al equipo de trabajo de la consultora "Investigación en Salud y Demografía, S.C." (INSAD) por los insumos que aportaron para la elaboración de este informe, con base en los productos entregados a partir del contrato DGAE/DEAGF/01/2020.

A la Dirección de la Estrategia Aprende en Casa de la Secretaría de Educación Pública, y a los enlaces institucionales de los estados Nayarit, Durango, Yucatán, San Luis Potosí y Estado de México, así como al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) por su apoyo para la realización del trabajo de campo.

Contenido

| | |
|---|-----------|
| Índice de figuras, cuadros y gráficas | 6 |
| Glosario | 7 |
| Introducción | 13 |
| Parte 1. Análisis de las experiencias educativas en la educación a distancia y la Estrategia Aprende en Casa | 18 |
| I. Marco analítico de los estudios de casos | 19 |
| 1.1 Diseño metodológico de los Estudios de Caso y para el trabajo de campo..... | 30 |
| II. Análisis de las experiencias de las comunidades escolares en el contexto de la COVID-19 | 35 |
| 3.1. El proceso de accesibilidad y adaptabilidad de las comunidades escolares en el contexto de la COVID-19..... | 36 |
| 3.2. El proceso del regreso a clases presenciales | 59 |
| 3.3. La desafiliación educativa en el contexto de la COVID-19..... | 63 |
| 3.4 Prácticas innovadoras de las comunidades escolares para la educación a distancia | 66 |
| III. Reflexiones finales: lecciones de la implementación de la educación a distancia y la Estrategia Aprende en Casa para los retos de la atención a la educación en México..... | 70 |
| Parte 2: Descripción de los estudios de caso en escuelas primarias y secundarias de contextos diversos | 81 |
| Caso 1: Primaria general urbana en el Estado de México..... | 82 |
| Caso 2: primaria general urbana en Nayarit | 94 |
| Caso 3: primaria indígena rural en Yucatán..... | 106 |
| Caso 4: primaria comunitaria en San Luis Potosí | 117 |
| Caso 5: primaria general rural en Durango..... | 126 |
| Caso 6: secundaria general urbana en el Estado de México..... | 136 |
| Caso 7: secundaria técnica rural en Durango..... | 146 |

| | |
|--|-----|
| Caso 8: secundaria técnica urbana en San Luis Potosí | 156 |
| Caso 9: telesecundaria urbana en Yucatán | 164 |
| Caso 10: secundaria comunitaria en Nayarit | 174 |
| Bibliografía..... | 185 |
| Anexo 1: Temas generales utilizados para el levantamiento de información de los Estudios de Caso | 190 |

Índice de figuras, cuadros y gráficas

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Recursos de la Estrategia Aprende en Casa..... | 22 |
| Figura 2. Ciclo pedagógico y práctica docente | 23 |
| Figura 3. Brechas en el acceso a la educación a distancia | 29 |

Índice de cuadros

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1. Criterios de selección de planteles de primaria y secundaria para el análisis de la <i>Estrategia Aprende en Casa</i> a través de estudios de casos | 32 |
| Cuadro 2. Características de las escuelas incluidas en el estudio. | 33 |
| Cuadro 3. Problemáticas, contexto y prácticas innovadoras identificadas en los casos de estudio | 67 |
| Cuadro 4. Información de contexto: Caso 1 | 83 |
| Cuadro 5. Información de contexto: Caso 2 | 95 |
| Cuadro 6. Información de contexto: Caso 3 | 106 |
| Cuadro 7. Información de contexto: Caso 4 | 117 |
| Cuadro 8. Información de contexto: Caso 5 | 127 |
| Cuadro 9. Información de contexto: Caso 6 | 137 |
| Cuadro 10. Información de contexto: Caso 7 | 147 |
| Cuadro 11. Información de contexto: Caso 8 | 157 |
| Cuadro 12. Información de contexto: Caso 9 | 165 |
| Cuadro 13. Información de contexto: Caso 10 | 174 |

Glosario

| | |
|---|--|
| Tasa de abandono escolar | Número de alumnos que dejan la escuela en el ciclo escolar, por cada cien alumnos que se matricularon al inicio de cursos de ese mismo nivel educativo. ¹ |
| Accesibilidad | Garantizar que la población tenga a su alcance los medios (físicos, económicos, de igualdad de condiciones y de información) para ingresar a los servicios educativos ofrecidos y concluir los niveles obligatorios. ² |
| Alumno (a) / estudiante / educando | Persona matriculada en alguno de los tipos, niveles, servicios y modalidades del Sistema Educativo Nacional que recibe conocimientos y orientación de un docente. ¹ |
| Carpetas de evidencia | Consiste en el conjunto de tareas y ejercicios que se realizaron durante el periodo de suspensión de clases presenciales, el cual es entregado y evaluado por los docentes. ³ |
| Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) | Organismo descentralizado de la Administración Pública Federal con personalidad jurídica y patrimonio propios, agrupado en el sector coordinado por la Secretaría de Educación Pública, el cual tiene por objeto prestar servicios de educación inicial y básica bajo el modelo de educación comunitaria con equidad educativa e inclusión social, a menores de cero a tres años once meses y a niñas, niños y adolescentes, así como promover el desarrollo de competencias parentales en madres, padres y cuidadores que habitan en localidades preferentemente rurales e indígenas que registran altos y muy altos niveles de marginación y/o rezago social. ⁴ |
| Consejo Técnico Escolar (CTE) | Es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógico de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de esta. Está integrado por el director y todos los docentes frente a grupo, incluidos los de Educación Física, Educación Especial, Inglés, Cómputo y Asesores Técnico-Pedagógicos, entre otros, que se encuentran directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. ⁵ |
| Comunidad escolar | Conjunto de actores involucrados, de manera corresponsable, en el cumplimiento de la misión de la escuela de Educación Básica: |

alumnado, personal docente, personal con funciones de dirección, de supervisión, de asesoría técnico-pedagógica, personal técnico docente, personal de apoyo y asistencia a la educación (orientador, trabajador social, médico, prefecto, entre otros) y madres y padres de familia o tutores.⁵

**SARS-CoV-2
(COVID-19)**

Es el séptimo tipo de virus de la familia *Coronaviridae*. Es un nuevo tipo de coronavirus que afecta al ser humano y puede ocasionar un síndrome agudo respiratorio severo. Este virus es el causante de la enfermedad infecciosa COVID-19.⁶

**Desafiliación o
desvinculación
educativa**

Se refiere a la falta de interés y de integración de las y los estudiantes de la comunidad educativa, hecho que pudiese propiciar el desinterés en las actividades escolares, el rezago y por ende aumentar la probabilidad de abandono escolar temporal o definitivo.⁷

Docente

Es la persona que estimula, potencia, conduce o facilita el proceso de construcción de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones) entre los alumnos a partir de un programa de estudio específico.¹

**Docente con
funciones
directivas**

Personal que desarrolla actividades de docencia frente a grupo y actividades de dirección como planear, coordinar y sostener la autonomía de gestión de la escuela y la mejora de los procesos de enseñanza.⁸

**Educación
comunitaria**

Corresponde a la educación inicial y educación preescolar, primaria y secundaria que el Conafe otorga, con base en un modelo pedagógico pertinente que responde a las necesidades y características de la población que habita en localidades de alta y muy alta marginación y rezago social y donde residen distintos grupos sociales vulnerables la población indígena. La implementación y operación de la educación comunitaria se desarrolla por medio de figuras educativas a través de su servicio social prácticas profesionales y/o colaboración voluntaria.⁴

**Educación
especial**

Servicio educativo destinado a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes, que busca atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.¹

**Educación
indígena**

Servicio brindado a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos

niveles de dominio del español. Propicia la reflexión sobre el idioma y desarrolla los usos del lenguaje mediante la impartición de la asignatura de Lengua Indígena en lenguas nativas, para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas.¹

| | |
|--|---|
| Escuela | Centro de aprendizaje en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación. ¹ |
| Escuelas multigrado | Escuelas en donde un docente imparte más de un grado, y aquellas en las que el número de grupos es mayor al número de docentes. ¹ |
| Estrategia Aprende en Casa | Estrategia para continuar el aprendizaje a distancia a través de los siguientes componentes: programas de televisión, programas de radio, página de internet y servicios digitales, asesoría telefónica, cuadernos de trabajo y libros de texto gratuito. ³ |
| Figuras educativas | Supervisores, directivos, docentes y personal de apoyo administrativo disponibles en las instituciones de enseñanza para dotar de servicios educativos. ³ |
| Formato 911 | Instrumento que se utiliza para recabar la información sobre matrícula, docentes y características de la población estudiantil, de las escuelas de educación especial, básica, media superior y superior, supervisiones, bibliotecas y formación para el trabajo. Integra la información estadística educativa oficial en el ámbito nacional con la cual se apoyan los procesos de planeación, programación, presupuesto y asignación de recursos, evaluación y rendición de cuentas del sector educativo. ¹ |
| Google Classroom | Servicio web educativo gratuito desarrollado por Google. Permite la creación de aulas virtuales dentro de una misma institución educativa, facilitando el trabajo entre los miembros de la comunidad escolar. Además, sirve como nexo entre profesores, padres y alumnos agilizando todos los procesos de comunicación entre ellos. ¹³ |
| Líder para la educación comunitaria (LEC) | Figura educativa, preferentemente de la localidad o región, que puede ser propuesta por la comunidad, su edad es entre 16 y 29 años y cuenta con la secundaria concluida, bachillerato o estudios de nivel superior. Su responsabilidad es ofrecer la Educación Comunitaria para el Bienestar en las comunidades donde hay servicios educativos del Conafe, a cambio de lo cual recibe un apoyo económico. |

| | |
|--|--|
| Primaria | Nivel educativo del tipo básico, en el cual se sientan las bases en áreas fundamentales para la adquisición de conocimientos posteriores, esto es, el dominio de la lectoescritura, el conocimiento matemático, aritmético y geométrico, el conocimiento básico de las ciencias naturales y sociales, el conocimiento del cuerpo, las posibilidades motrices y las emociones, las artes y las relaciones interpersonales. Es antecedente de la educación secundaria y obligatoria. El grupo de edad típico para cursar este nivel educativo es de 6 a 11 años. ¹ |
| Secundaria | Nivel educativo del tipo básico, en el cual se proporcionan los conocimientos necesarios para que quien egrese pueda realizar estudios del tipo medio superior. Su antecedente obligatorio es la educación primaria y se cursa en tres años en los siguientes servicios: general, técnica, secundaria para trabajadores, telesecundaria, comunitaria o las modalidades regionales autorizadas por la Secretaría de Educación Pública. ¹ |
| Servicio educativo | Modelo pedagógico con características específicas mediante el cual se imparte un nivel educativo. ¹ |
| Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) | Condición neuropsiquiátrica con etiología multifactorial y de inicio en la infancia, caracterizado por la dificultad para poner atención, hiperactividad y/o impulsividad que puede persistir hasta la edad adulta, impactando diferentes áreas como la académica, laboral y social. ¹⁰ |
| Tecnologías de Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) | El concepto es resultado de la digitalización y convergencia tecnológica de procedimientos técnicos, manuales, operativos e intelectuales; de saberes, soportes, redes, instrumentos, contenidos, servicios y usos sociales y socializados de distintos medios, utilizados en las telecomunicaciones, la teledifusión y la informática computacional para el acceso, la adquisición y la construcción de conocimientos. El término integra la propia evolución conceptual de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación). Más allá de los News Media (ligados a la digitalización de los clásicos medios de difusión), las TIC suelen incluir tanto los tradicionales medios impresos y audiovisuales (como radio, video y tv), así como las telecomunicaciones y los nuevos medios digitales informáticos y telemáticos. Asimismo, las TICCAD engloban los conceptos planteados por las TICA (Tecnologías de Información, Comunicación |

y Aprendizaje) y las TICSA (Tecnologías de Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje).¹¹

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Instancia técnico operativa de la educación especial, que tiene como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y conservación de los contextos escolares de la educación básica regular, proporcionando apoyos técnicos y metodológicos que garanticen una atención de calidad a la población, particularmente a aquellos alumnos que presentan discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes, de igual forma a la población de la propia escuela con rezagos de vulnerabilidad, respetando las características del contexto y las particularidades de la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela.¹⁰

WhatsApp

WhatsApp es una aplicación gratuita de mensajería y llamadas, disponible en teléfonos en todas partes del mundo.¹²

Zoom

Plataforma de comunicaciones que ofrece servicio de videoconferencia basado en la nube que se usa para reuniones virtuales, usando video o solo audio o ambos, permite realizar chats en vivo, y grabar las sesiones para volver a visualizarlas.¹⁴

¹ DGPPyEE (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, SEP.

² CONEVAL (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. Ciudad de México: CONEVAL, 2018.

³ CONEVAL (2021). *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa*. Ciudad de México: CONEVAL 2021.

⁴ DOF (2021). ACUERDO número 30/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2022. Diario Oficial de la Federación, pp. 295-370.

⁵ DOF (10 de 10 de 2017). Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en Educación Básica. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017

⁶ OMS. (s.f.). Los nombres de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) y del virus que la causa. Recuperado de: [https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)

⁷ Mejoredu. (2020). *La desafiliación escolar en la educación media superior*. En *Educación en Movimiento* Núm. 8, p.1.

⁸ SEP (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en Educación Básica*. Subsecretaría de Educación Básica. Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil_para_metros_e_indicadores_para_personal_con_funciones_de_direccion_y_de_supervision_n_EB.pdf

⁹ DOF (2021b). Lineamientos de Operación del Programa La Escuela es Nuestra. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5610347&fecha=26/01/2021

¹⁰ SEP (2019). *Glosario de términos. Educación Básica*. Recuperado de: <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20192020/BASICA2019.pdf>

¹¹ SEP (s.f.) *Agenda Digital Educativa*. Recuperado de: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

¹² WhatsApp LLC. (s.f.). Acerca de WhatsApp. Recuperado de: <https://www.whatsapp.com/about/?lang=es>

¹³ Google LLC. (s.f.). *Términos del Servicio*. (Google, Editor). Recuperado de: <https://www.youtube.com/t/terms>

¹⁴ Zoom Video Communications. (s.f.). Acerca de Zoom. Recuperado de: <https://explore.zoom.us/es/about/>

Siglas y acrónimos

| | |
|----------------|--|
| ATP | Asesor Técnico Pedagógico |
| Conafe | Consejo Nacional de Fomento Educativo |
| Conapo | Consejo Nacional de Población |
| CONEVAL | Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social |
| CTE | Consejo Técnico Escolar |
| DOF | Diario Oficial de la Federación |
| EC | Estudios de Caso |
| INEGI | Instituto Nacional de Estadística y Geografía |
| LEC | Líder para la Educación Comunitaria |
| LTG | Libros de texto gratuitos |
| NNA | Niñas, niños y adolescentes |
| SEE | Secretaría de Educación Estatal |
| SEN | Sistema Educativo Nacional |
| SEP | Secretaría de Educación Pública |
| TDAH | Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad |
| TIC | Tecnologías de la Información y la Comunicación |
| TICCAD | Tecnologías de Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital |
| UNICEF | Fondo para las Naciones Unidas de la Infancia |
| USAER | Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular |

Introducción

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) desarrolló, en colaboración con la Secretaría de Educación Pública (SEP), la *Evaluación Inicial de la Estrategia Aprende en Casa 2021*, cuyo objetivo fue valorar el diseño de la propuesta del Gobierno federal para garantizar la continuidad del servicio educativo a partir de la suspensión de las actividades escolares presenciales a causa de las afectaciones por la pandemia de la COVID-19. Adicionalmente, esta primera etapa tuvo como propósito identificar los elementos de política pública necesarios para fortalecer la estrategia nacional para la reapertura de los centros educativos, así como generar evidencia, que coadyuve a la construcción de estrategias pertinentes para la atención de los principales retos en el ámbito educativo.

Este primer ejercicio de evaluación generó evidencia relevante en un contexto en el que las condiciones de la pandemia y la evolución de la Campaña Nacional de Vacunación contra la COVID-19 permitieron iniciar la apertura de las escuelas en agosto de 2021. Sin embargo, los diferentes retos para garantizar el cuidado de la salud dentro de las escuelas, las carencias y brechas de infraestructura que presentan un gran número de planteles, aunado al repunte de los contagios observados a inicios de 2022, han impedido concluir este proceso de reapertura.¹

Además de los retos inherentes a la reapertura de las escuelas, este proceso puede implicar la adaptación de la educación después de casi dos años de interrupción del servicio presencial. Dado que tanto la introducción de la educación a distancia como las adecuaciones en los procesos lectivos implementados en respuesta a las afectaciones de la pandemia podrían traducirse en modificaciones a mediano y largo plazo en la educación.

En este contexto, se pudo constatar que si bien la *Evaluación Inicial de la Estrategia Aprende en Casa 2021* permitió detectar que dicha estrategia generó una gran cantidad de materiales y capacidades institucionales para apoyar la continuidad educativa durante el cierre de las escuelas, también evidenció la desventaja de ciertos grupos de la población respecto a estos recursos porque son limitados dada la existencia de desigualdades en las condiciones de infraestructura, conectividad, características de los servicios educativos y

¹ De acuerdo con la SEP para el 24 de abril 2022 se espera que 24.6 millones de alumnos de Educación Básica regresen a clases presenciales tras el receso por Semana Santa. Lo anterior, representaría que prácticamente el cien por ciento de las escuelas de este nivel educativo ha reabierto en diferentes modalidades tras haber permanecido cerradas a partir de marzo de 2020 (SEP, 2022).

condiciones socioeconómicas de los hogares, lo que puede ampliar las brechas en el ejercicio del derecho a la educación y en la protección de los niños, niñas y adolescentes (NNA).

Así, frente a un escenario en el que la reapertura de las escuelas es gradual o puede obedecer a ciclos de educación presencial y a distancia, dependiendo de las condiciones epidemiológicas y considerando que pueden presentarse modificaciones relevantes en los procesos educativos, la relevancia del análisis de las experiencias de implementación de la Estrategia Aprende en Casa y de la educación a distancia en México radica en la posibilidad de identificar retos, áreas de oportunidad y aprendizajes de las comunidades escolares que puedan fortalecer la política en este contexto, sobre todo de cara al proceso de recuperación de los aprendizajes y cierre de las brechas educativas generadas por las afectaciones de la crisis sanitaria.

Considerando lo anterior, con el objetivo de generar evidencia para la toma de decisiones, el CONEVAL desarrolló el presente estudio, que analiza a profundidad las experiencias de los miembros de las diferentes comunidades educativas en cuanto a la accesibilidad, adaptabilidad y el funcionamiento de la educación a distancia y de la Estrategia Aprende en Casa en cada contexto, así como el proceso de regreso a clases y los principales factores asociados a la desafiliación educativa, buscando recuperar las prácticas innovadoras implementadas por las comunidades para responder a sus condiciones diversas y los retos que enfrentan.

El diseño del estudio es de corte cualitativo y utiliza la construcción de Estudios de Caso (EC) y el levantamiento de información de campo, con el objetivo de observar los procesos mediante los cuales diez escuelas (cinco primarias y cinco secundarias) han accedido a los diferentes recursos para la educación a distancia y conocer cómo las comunidades han adecuado el servicio a sus necesidades educativas particulares y al contexto que las caracteriza. Para la realización de esta investigación se contó con la colaboración de la SEP a través de la Dirección de la Estrategia Aprende en Casa y de los enlaces institucionales de los estados Nayarit, Durango, Yucatán, San Luis Potosí y Estado de México que facilitaron el levantamiento de información de campo. De igual manera, se contó con la colaboración del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) para establecer contacto con las comunidades educativas afiliadas a él y que fueron seleccionadas para el estudio, a quienes agradecemos por las facilidades y la información que aportaron.

Para facilitar su lectura, el presente documento está dividido en dos partes. En la primera se exponen las bases metodológicas, síntesis narrativa, principales hallazgos y las reflexiones finales o aprendizajes que se obtuvieron a lo largo del estudio, que pueden ser útiles para la atención a la educación en México. Mientras que en la segunda se muestra una narración descriptiva sobre lo reflejado de lo observado en cada uno de los Estudios de Caso.

Por su contenido, la Parte1: “Análisis de las experiencias educativas en la educación a distancia y la Estrategia Aprende en Casa” permite obtener un panorama general del diseño y principales resultados de los estudios de caso, como último componente de la *Evaluación Inicial de la Estrategia Aprende en Casa 2021*, por lo que es útil para la discusión, diseño y mejora de acciones dentro de la política pública en materia educativa.

Del mismo modo, la Parte1 está dividida en tres apartados: el primero describe las consideraciones teóricas y conceptuales que se utilizaron para el diseño metodológico de los Estudios de Caso. Ahí se describe cómo se establecieron las temáticas de interés útiles para abordar los procesos de acceso, adaptación a los recursos de la educación a distancia, así como los retos y áreas de atención, que permitieron delimitar la evidencia generada por la *Evaluación Inicial de la Estrategia Aprende en Casa*. Asimismo, este apartado establece los criterios y el proceso de selección de cada uno de los Estudios de Caso y expone algunas consideraciones que se presentaron durante el levantamiento y sistematización de la información.

El segundo, presenta un análisis sistemático y de conjunto de las diferentes experiencias narradas durante los Estudios de Caso, buscando resaltar las diferencias y similitudes que se presentaron dependiendo del contexto. También, se contrastan las principales problemáticas durante la educación a distancia, los mecanismos y recursos con los que la comunidad educativa las resolvió, para finalmente identificar aquellas actividades consideradas por el CONEVAL como prácticas innovadoras que pueden ser recuperadas para la mejora de la política educativa.

A partir del análisis desarrollado en los primeros dos apartados, se presenta en el tercer apartado las reflexiones finales sobre los principales hallazgos de los Estudios de Caso, identificando, a su vez, elementos derivados del proceso educativo. De la misma manera algunas consideraciones para fortalecer el diseño e implementación de acciones que

ayuden a contrarrestar las afectaciones de la pandemia en el pleno ejercicio al derecho a la educación.

Por su parte, la Parte 2 “Diez estudios de caso en escuelas primarias y secundarias de contextos diversos” contiene una descripción narrativa particular sobre cada uno de los casos revisados, a partir de la cual se construyó el análisis que se expone en la primera parte del documento. En esta sección se describen de manera detallada los diferentes procesos de cómo cada una de las comunidades escolares accedieron y adaptaron la educación a distancia en el contexto de la COVID-19, así como el papel de los actores involucrados y las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo. Cabe destacar que la Parte 2 se divide en diez apartados que corresponden a cada Estudio de Caso. Así, la presentación pormenorizada de la información obtenida en el trabajo de campo tiene como objetivo medular que los lectores comprendan desde la empatía y conocimiento de causa las condiciones en las que se desarrolla la educación en México, al tiempo que, permite sustentar los hallazgos y reflexiones presentadas en la Parte 1 del presente documento.

Como podemos constatar, la información generada por este estudio permite comprender y contrastar las condiciones diversas, y en algunos casos desiguales, en las que se ejerce el derecho a la educación en México. Así, es posible establecer varias experiencias que contrastan: la primera, retoma a dos alumnos (uno de primaria y el otro de secundaria) pertenecientes a escuelas del ámbito urbano en el Estado de México con acceso a recursos de conectividad (internet y computadoras), pero con diferencias en las condiciones socioeconómicas familiares. El primer alumno de nivel primaria contó solo con celular e internet de manera intermitente, debido a la pérdida del ingreso familiar por desempleo, lo que se tradujo en desvinculación temporal de sus actividades escolares y repercusiones socioemocionales como frustración y tristeza por atrasarse en sus estudios, mientras que el segundo de nivel secundaria contó con televisión, computadora e internet en casa, lo que le permitió atender las clases en línea y continuar con sus actividades escolares mediante el uso de los recursos digitales. La segunda experiencia de los alumnos, pertenecientes a una escuela primaria indígena rural en el estado de Yucatán, quienes tuvieron acceso limitado a recursos de conectividad, pero pudieron disponer de guías de trabajo para la continuidad de su proceso educativo como resultado de la gestión docente, además de que se observaron procesos de organización de padres, madres de familia y personas tutoras para apoyar el proceso educativo. La tercera, da cuenta de un alumno de una secundaria

urbana del Estado de México en condiciones limitadas de conectividad y el ingreso familiar dependía de la madre, por lo que el alumno tuvo que interrumpir sus estudios para trabajar de tiempo completo cuando esta enfermó de COVID-19.

Como análisis final, queda claro que estas experiencias muestran cómo los contextos educativos se ven trastocados por diferentes factores no solo los socioeconómicos, también los familiares, de salud, de género, etnia, edad, entre otros, creando un desigual punto de partida. Aunque este documento no contempla entre sus alcances el análisis de los resultados educativos en el contexto de la COVID-19, sí aporta evidencia sobre los retos, brechas y desigualdades que condicionaron el acceso a la educación durante el cierre de las escuelas en México, al igual que el funcionamiento, fortalezas y lecciones obtenidas de la implementación de la política educativa en este contexto, principalmente de la Estrategia Aprende en Casa, lo cual permite contar con información valiosa para el diseño y desarrollo de nuevas políticas educativas en contextos de emergencia.

Finalmente, pero no menos importante, los estudios de caso muestran los retos que enfrentaron las madres, los padres o personas tutoras en estas nuevas dinámicas educativas. Participando de manera más proactiva en la educación de los menores, con la carga que esto supone, en especial para las mujeres (madres, tutoras, etc.), las que en algunos casos declararon la complejidad de atender a más de un menor en edad escolar y de fungir como “maestra” para una mejor comprensión, asimilación de los contenidos.

Parte 1. Análisis de las experiencias educativas en la educación a distancia y la Estrategia Aprende en Casa

I. Marco analítico de los estudios de casos

El estudio que aquí se presenta contiene una descripción y análisis de las experiencias educativas ante el cierre de las escuelas, este busca explorar los mecanismos en los que la educación a distancia se adaptó a las necesidades y características de las comunidades por medio de la Estrategia Aprende en Casa. El análisis que se hace en este estudio considera las particularidades del contexto social, económico, familiar, urbano/rural, educativo y cultural en el que se desarrolla cada proceso educativo y busca identificar los diferentes factores que motivan o explican la desafiliación educativa entre las y los estudiantes, distinguiendo las prácticas innovadoras implementadas por los miembros de la comunidad escolar, que ayuden a atender los retos más relevantes que enfrenta actualmente la política educativa.

Para lograr los objetivos se utilizó el método de análisis de Estudios de Caso (EC), debido a que este permite la recopilación e interpretación detallada de los procesos que conforman el fenómeno social que se quiere analizar, resaltando la riqueza contextual del objeto de estudio (Yin, 1994; CONEVAL, 2020). Dicho método consiste en la descripción y examen detallado, comprensivo, sistemático y a profundidad del fenómeno que se desea observar, a partir de unidades que reúnen características relevantes de acuerdo con el objetivo del estudio. El análisis incorpora el contexto en el que se desarrolla el fenómeno, lo que permite una mayor comprensión de la complejidad y mayor aprendizaje del caso particular, por lo que requiere de una alta variabilidad en las características de las unidades analizadas (Durán, 2012).

El uso de los EC para el análisis de la educación en el contexto de la pandemia por la COVID-19 permiten conocer el contexto en el que se implementan las políticas orientadas a la continuidad escolar, identificar los retos que enfrentan dichas acciones y entender cómo dichos retos cambian dependiendo de las características de cada localidad o tipo de servicio. Los resultados de este análisis permiten hacer una caracterización de las escuelas, elementos y factores subyacentes al proceso educativo con el fin de generar información de utilidad para fortalecer la política educativa o, en su caso, diseñar acciones de política más pertinentes orientadas a las condiciones en las que se desarrolla este proceso.

Por otro lado, los resultados obtenidos de la *Evaluación Inicial de la Estrategia Aprende en Casa* —realizada por el CONEVAL en el segundo semestre de 2021— permiten identificar los retos más importantes en el proceso de regreso a clases. También aportan hipótesis

relevantes sobre el funcionamiento de la educación a distancia y de la Estrategia Aprende en Casa, y sobre el comportamiento y factores asociados a problemáticas como el rezago en los aprendizajes, el abandono y la desafiliación educativa, que se espera se agudicen como resultado de las afectaciones por la pandemia. Por lo anterior, estos resultados constituyen la base analítica para el diseño metodológico de los EC, misma que se explica más adelante. Por tanto, estos resultados permitieron establecer los criterios para la selección, las categorías de análisis y sistematización de la información obtenida.

En este sentido, a continuación, se presentan los elementos analíticos recuperados de la *Evaluación Inicial de la Estrategia Aprende en Casa 2021* que guiaron el análisis de la accesibilidad y adaptabilidad de la educación a distancia y de la Estrategia Aprende en Casa durante el periodo de cierre de las escuelas, así como los elementos conceptuales a considerar en el análisis de la desafiliación y abandono escolar, en el proceso de regreso a clases, y en la identificación de las prácticas innovadoras por parte de la comunidad escolar durante este periodo.

Análisis de la accesibilidad y la adaptabilidad de los servicios educativos en el contexto de pandemia por la COVID-19

Para analizar los mecanismos de acceso y adaptabilidad de la educación a distancia, se consideraron elementos de la propuesta conceptual desarrollada en el *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018* de CONEVAL,² que retoma el modelo de las cuatro A de Katarina Tomasevski.³ Con lo anterior, se delimitó el marco para analizar las experiencias de las comunidades educativas y se establecieron criterios para abordar las condiciones de **accesibilidad** y **adaptabilidad** de la Estrategia Aprende en Casa y la educación a distancia en diferentes contextos educativos y sociales.

Para abordar la accesibilidad a la educación a distancia y a la Estrategia Aprende en Casa, primero es importante identificar los elementos que componen el servicio educativo en esta modalidad. El documento *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en*

² En esta publicación se definieron tres dimensiones de análisis con sus respectivas subdimensiones a través de los cuales se aproximó a la identificación del estado en el ejercicio del derecho a la educación. Las dimensiones son disponibilidad, accesibilidad y calidad. Es posible consultar el *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018* en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf

³ El modelo de Katarina Tomasevski (primera relatora especial del derecho a la educación de las Naciones Unidas), propone un enfoque de obligaciones estatales para garantizar el derecho a la educación (Tomaševski, 2004). En su propuesta se distinguen cuatro dimensiones del derecho a la educación: asequibilidad, acceso, aceptabilidad, adaptabilidad.

Casa (en adelante *Caracterización*) encontró que la Estrategia se conforma por dos componentes principales: la oferta educativa a distancia y la acción pedagógica del personal docente (ver Figura 1).

- La oferta educativa a distancia se conformó por seis elementos: los programas educativos televisados, los programas radiofónicos, los cuadernillos de trabajo elaborados por el Conafe, el sitio de internet de Aprende en Casa y recursos digitales⁴, el servicio de orientación telefónica de Educatel y los libros de texto gratuito (LTG). Cabe destacar que estos materiales educativos tienen el objetivo de funcionar de manera articulada con la acción pedagógica docente para garantizar la continuidad educativa.
- Así, la acción pedagógica por parte del personal docente permite traducir la oferta de bienes pedagógicos en un servicio educativo y con el fin de evitar la desvinculación de las y los estudiantes con la escuela, al garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje a través de la incorporación de elementos de la práctica docente como la planeación con el apoyo de los Consejos Técnicos Escolares (CTE),⁵ el seguimiento y evaluación de aprendizajes⁶ y la oferta de capacitación docente.⁷

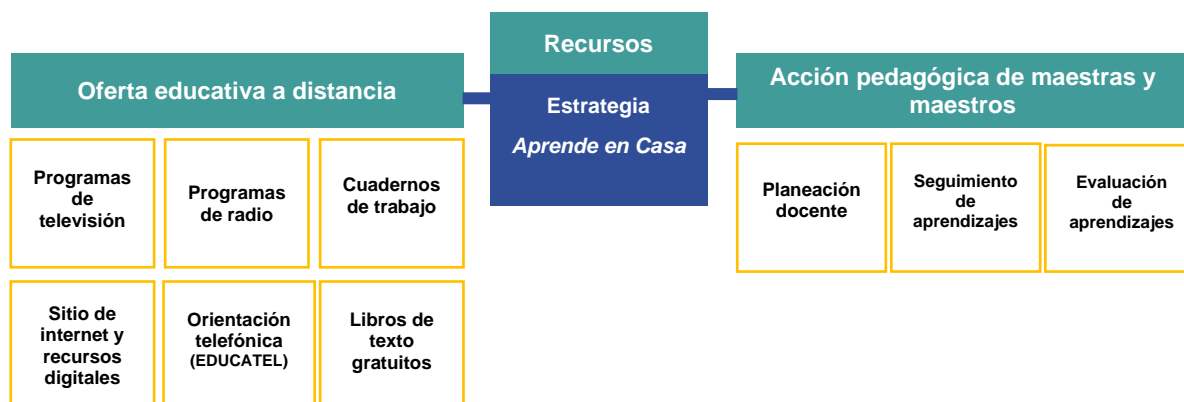
⁴ Los recursos digitales que ofrece Aprende en Casa incorporan un conjunto de páginas web, plataformas digitales y otros servicios para complementar la oferta educativa; como YouTube y las herramientas de G Suite for Education de Google, que incluyen aplicaciones de mensajería y colaboración, como Gmail, Google Drive, Calendar, Meet, Classroom, entre otros (CONEVAL, 2021a).

⁵ Para facilitar la difusión oportuna de la información y los recursos educativos, la Estrategia estableció que los Consejos Técnicos Escolares (CTE) serían los órganos para transmitir al colectivo docente todo lo relacionado con Aprende en Casa y así organizar el trabajo pedagógico. Además, se generaron materiales de orientación en los que se solicitaba al personal docente explorar, seleccionar y preparar materiales pedagógicos con base en los recursos de Aprende en Casa y bajo la supervisión de los CTE (CONEVAL, 2021a).

⁶ La SEP emitió una serie de guías y recomendaciones para establecer los medios de comunicación y seguimiento del proceso educativo, considerando que la decisión de los medios a utilizar se acordaría entre docentes y tutores. Respecto a la evaluación, se emitieron diversos acuerdos con disposiciones para orientar el ejercicio de evaluación por parte de los docentes en la educación a distancia (CONEVAL, 2021a).

⁷ En el marco de la Estrategia se desarrolló un programa de capacitación con el propósito de fortalecer y promover el desarrollo de competencias tecnológicas de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales. La oferta de capacitación se implementó en línea a través de una serie de diplomados, seminarios web (webinarios) y cursos en línea masivos y abiertos (CONEVAL, 2021a).

Figura 1. Recursos de la Estrategia Aprende en Casa



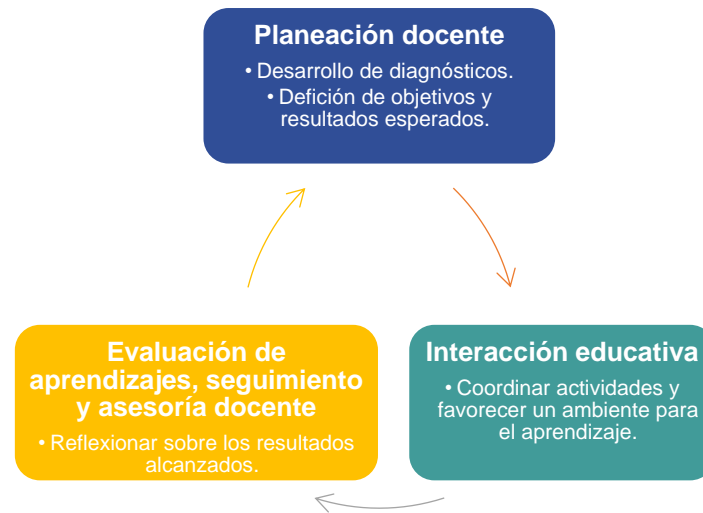
Fuente: Elaborado por el CONEVAL.

Es importante mencionar que la práctica docente es el elemento educativo que mejor explica el desempeño escolar. Por lo tanto, el conjunto de actividades que realizan las y los profesores para alcanzar los aprendizajes esperados es un elemento sustantivo que determina la calidad de los servicios educativos (Leyva Barajas & Guerra García, 2019; Martínez Rizo, 2012). En ese sentido, la práctica docente puede ser analizada en tres momentos distintos (ver Figura 2):

- 1) **Planeación docente:** se realiza antes de la intervención didáctica y es donde el docente desarrolla la planeación de actividades escolares por medio de diferentes herramientas como: el diagnóstico del nivel educativo de los estudiantes, las metas, los objetivos y los resultados que se pretenden alcanzar en un periodo determinado de tiempo, la organización de las actividades y contenidos a alcanzar, la selección o elaboración de materiales de apoyo, y a delimitación de experiencias de aprendizaje y su evaluación (García-Cabrero, Loredó, & Carranza, 2008).
- 2) **Interacción educativa al interior del aula o en el tiempo lectivo:** la intervención se realiza a partir de la interacción entre el personal docente y el alumnado. En este momento se necesita de la habilidad de los docentes para gestionar las metas establecidas, coordinar las actividades, favorecer un ambiente para el aprendizaje, administrar el tiempo en clase, entre otras actividades (Loredó, García, & Cobo, 2017).
- 3) **Evaluación de aprendizajes, seguimiento y asesoría docente:** esta fase corresponde a la reflexión sobre los resultados alcanzados y el análisis de la práctica

docente de los primeros dos momentos, lo cual involucra una autoevaluación, apoyo y asesorías para la mejora continua (Zabala, 2002). Además de la autoevaluación, es en esta parte del proceso en la que se realiza la evaluación de aprendizajes obtenidos a partir de lo cual el ciclo pedagógico vuelve a iniciar.

Figura 2. Ciclo pedagógico y práctica docente



Fuente: Elaborado por el CONEVAL.

Las acciones que el docente realiza como parte del Ciclo Pedagógico y sus resultados dependen en gran medida del contexto en el que se lleva a cabo la práctica, pues para desarrollar su labor, las y los docentes requieren ciertos insumos como: los materiales educativos, infraestructura y equipamiento, espacios de diálogo entre pares como pueden ser los órganos colegiados para las discusiones docentes, así como acciones de acompañamiento y capacitación (Leyva Barajas & Guerra García, 2019).

Considerando lo anterior, un primer instrumento para analizar el funcionamiento de la educación a distancia es la identificación de los diferentes materiales y recursos que se utilizan para implementarla, tomando como referencia el Ciclo Pedagógico que funciona a manera de esquema, que permite ver todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el papel articulador del docente a lo largo de estos.

Como se mencionó anteriormente, la Estrategia Aprende en Casa es la acción de gobierno mediante la cual se busca garantizar el acceso a los recursos para la educación a distancia durante el cierre de las escuelas provocado por la pandemia de la COVID-19, el esquema

del Ciclo Pedagógico será especialmente relevante para observar qué componentes de Aprende en Casa fueron efectivamente utilizados para la continuidad educativa.

El análisis de la accesibilidad consiste en: “garantizar que la población cuenta con los medios (físicos, económicos, igualdad de condiciones y de información) para acceder a los servicios educativos ofrecidos y concluir los niveles obligatorios” (CONEVAL, 2018, pág. 16). Por lo tanto, esta categoría busca analizar si la infraestructura, el personal, los planes, programas y materiales ofrecidos son accesibles para toda la población titular del derecho sin importar sus características particulares (lugar de residencia, condición económica, pertenencia algún grupo originario, por discapacidad cognoscitiva o motriz que requiera formas de aprendizaje más especializadas, situación de embarazo o maternidad) e identificar a la población que enfrenta acceso limitado de acuerdo a sus condiciones y los retos que enfrentan (CONEVAL, 2018).

El análisis de la accesibilidad de las comunidades educativas a los medios de la educación a distancia y a la Estrategia Aprende en Casa, consiste entonces en identificar si existen efectivamente los servicios e infraestructura requeridos; o bien, si son las características o condiciones de las poblaciones analizadas las que limitan el acceso a dichos recursos.

Al respecto, en el documento *Información Estratégica para el Regreso a Clases México 2021* se identificaron algunas problemáticas y retos preexistentes a la pandemia que inciden en el acceso de ciertos grupos poblacionales al derecho a la educación. Dentro de estos retos, los más relevantes tienen que ver con las condiciones de infraestructura y el acceso a medios de conectividad por parte de las escuelas y los hogares, lo anterior se relaciona con el ámbito y condiciones de vulnerabilidad de las localidades en las que se encuentran las escuelas de acuerdo con el tipo de servicio educativo al que pertenecen (CONEVAL, 2021b).

Por otra parte, **el análisis de la adaptabilidad** refiere a que “la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para considerar las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados” (CONEVAL, 2018, pág. 39). En este sentido, el análisis de la adaptabilidad de la Estrategia Aprende en Casa y de la educación a distancia implica observar el grado de flexibilidad y adecuación de los componentes que ofrece dicha intervención respondiendo a las necesidades de las comunidades educativas en los diferentes contextos culturales y sociales.

Partiendo de los conceptos anteriores, el análisis de la accesibilidad y adaptabilidad iniciará con la identificación de los elementos o componentes de la oferta educativa de la Estrategia Aprende en Casa que se utilizaron para el proceso pedagógico, considerando los definidos en el documento de *Caracterización* (figura 1), así como los diferentes usos que se les dio dependiendo de las condiciones de accesibilidad y de la fase del Ciclo Pedagógico (figura 2).

Además de observar en el análisis de la adaptabilidad el uso de los diferentes materiales proporcionados por la Estrategia, se identifican las acciones, materiales y mecanismos generados por las comunidades educativas, principalmente docentes, que permitieron ajustar el servicio educativo durante el cierre de las escuelas dadas las condiciones específicas en las que se encontraban.

Este proceso incluye observar y explicar de manera detallada las actividades realizadas por la comunidad escolar, para adecuar y utilizar las herramientas disponibles de la Estrategia Aprende en Casa o generar materiales nuevos. De acuerdo con los resultados de la *Evaluación Inicial de Aprende en Casa*, factores como el acceso a una adecuada capacitación docente, el grado de involucramiento de la comunidad escolar, junto con el ajuste y adaptación de los procesos administrativos y de seguimiento docente, son elementos relevantes que pueden afectar la capacidad que tiene la escuela para adaptar los diferentes medios que ofrece la Estrategia o generar nuevos recursos (CONEVAL, 2021b).

Observación del proceso de regreso a clases presenciales

En el marco del proceso de regreso a clases presenciales iniciado en el ciclo escolar 2021-2022, el Gobierno federal implementó una serie de acciones para garantizar el retorno seguro a las aulas y además atender los rezagos y brechas agudizadas durante el cierre de las escuelas.⁸ Las más relevantes de estas acciones son:

- Acciones en materia de Salud: 1) Creación de Comités Participativos de Salud Escolar; 2) Manos limpias; 3) Cubrebocas obligatorio; 4) Sana distancia; 5) Optimizar el uso de espacios abiertos; 6) Suspensión de ceremonias o

⁸ Para consultar más información sobre la *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica de la SEP* visitar: https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgia_Nac.pdf

reuniones; 7) Detección temprana de casos y acciones escolares para reducir la propagación de la enfermedad; 8) Apoyo socioemocional para docentes y estudiantes y 9) Vacunación del personal educativo. Lo anterior, articulado con cinco momentos clave: 1. Preparativos; 2. Días previos al inicio; 3. Primer día de clases; 4. Primera semana de clases y 5. Resto del ciclo escolar (SEP, 2021).

- Acciones académicas: Plantea llevar a cabo una etapa de valoración diagnóstica y de trabajo docente para corregir rezagos e insuficiencias en el aprendizaje. La valoración diagnóstica y el plan de atención se realizarán a todos los educandos, pero se dará prioridad a quienes cuenten con niveles de comunicación intermitente y baja participación, así como inexistente (SEP, 2021).
- Atención a las afectaciones en la salud socioemocional: Busca propiciar ambientes de escucha, apertura para la identificación y expresión de emociones, tanto de adultos como de NNA y jóvenes a través de actividades diarias dirigidas a fortalecer las habilidades de autocuidado, vida saludable y soporte emocional de manera práctica (SEP, 2021).

El análisis del regreso a clases busca, principalmente, observar cómo se implementaron estas acciones en los diferentes contextos de la educación y, en la medida de lo posible, identificar los recursos con los que cuentan las escuelas para llevar a cabo estas acciones, y diagnosticar si hay variables asociadas a una mejor implementación de estos.

Análisis del rezago en los aprendizajes y desafiliación educativa

Antes del inicio de la pandemia, en el nivel primaria y secundaria se observó una disminución en la incidencia del abandono escolar respecto a otros niveles educativos.⁹ Sin embargo, como resultado de las afectaciones del cierre de las escuelas, se prevé que las tasas de permanencia disminuyan considerablemente en todos los niveles educativos (CONEVAL, 2021b). En este sentido, se espera que las brechas preexistentes en materia de equidad y logro educativo se agudicen, teniendo afectaciones en las trayectorias educativas y oportunidades de desarrollo, particularmente de aquellos estudiantes que viven en hogares con mayores dificultades económicas y sociales (García, 2020; Cristia &

⁹ Para el ciclo escolar 2017-2018 los datos indicaron que 72,058 (0.5 por ciento) estudiantes de primaria y 298,936 (4.6 por ciento) de secundaria abandonaron o dejaron de asistir a la escuela, lo que significa que 370,994 estudiantes de ambos niveles interrumpieron sus estudios de forma temporal o permanente (DGPPyEE, 2020b).

Pulido, 2020; Sanz, Sáinz, & Capilla, 2020; ONU, 2020a; CONEVAL, 2020a; CEPAL y UNESCO, 2020).

Del mismo modo, como parte de los resultados de la Evaluación Inicial se identifican un conjunto de factores del ámbito escolar, familiar, así como pautas discriminatorias asociadas a características individuales que se vinculan con la incidencia del rezago en los aprendizajes y la desafiliación educativa (CONEVAL, 2021b). (CONEVAL, 2021b). En el contexto de la educación a distancia y la reapertura de las escuelas. Estos factores son los siguientes:

- **Factores escolares:** aspectos como la reprobación, el bajo logro o rendimiento académico, el ausentismo, el atraso o tener una edad mayor a la correspondiente al nivel que se cursa podrían ser elementos que desmotivan el interés de los estudiantes para lograr su desarrollo educativo. Si a esto se suman las condiciones preexistentes de la oferta educativa, las brechas y desigualdades entre los tipos de servicio educativo y el apoyo y seguimiento docente.
- **Factores familiares:** se relacionan con la composición y prácticas familiares, el nivel educativo de las madres, los padres, los tutores o de otros miembros del hogar y la valoración de la educación. Además, incluye las condiciones físicas y equipamiento educativo en los hogares y el nivel socioeconómico de los núcleos familiares que condiciona la cantidad de recursos que pueden destinarse para la educación.
- **Factores individuales:** considera aquellos motivos asociados a cada persona como el género, la adscripción étnica y lingüística, la discapacidad, la situación conyugal y la maternidad temprana. De igual manera abarca la participación laboral de NNA y la salud socioemocional de estos.

Brechas en el acceso a la educación a distancia

Antes del cierre de las escuelas, derivado de las afectaciones por la COVID-19, el ejercicio al derecho a la educación en el país, ya se caracterizaba por presentar brechas significativas en el acceso, permanencia y culminación de las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (CONEVAL, 2018; CONEVAL, 2019). Sin embargo, de acuerdo con los hallazgos de la Evaluación Inicial la propagación de la enfermedad ha tenido afectaciones sociales y económicas que pueden agravar los problemas de equidad

en este ámbito, pues la implementación de la educación a distancia contempla una serie de supuestos que, de no cumplirse, se traducen en limitantes para acceder al servicio educativo, teniendo un efecto directo en el avance de las y los estudiantes de los contextos más vulnerables (CONEVAL, 2021b).

Por lo anterior, la Evaluación Inicial ha identificado una serie de brechas e inequidades que pueden constituirse como limitantes para el acceso a la educación entre grupos específicos de la población durante el cierre de las escuelas, y que no son mutuamente excluyentes por lo que pueden dar lugar a procesos acumulativos de desigualdades, colocando a NNA que las padecen en condiciones de mayor vulnerabilidad. Los ámbitos en los que pueden manifestarse estas brechas son los siguientes:

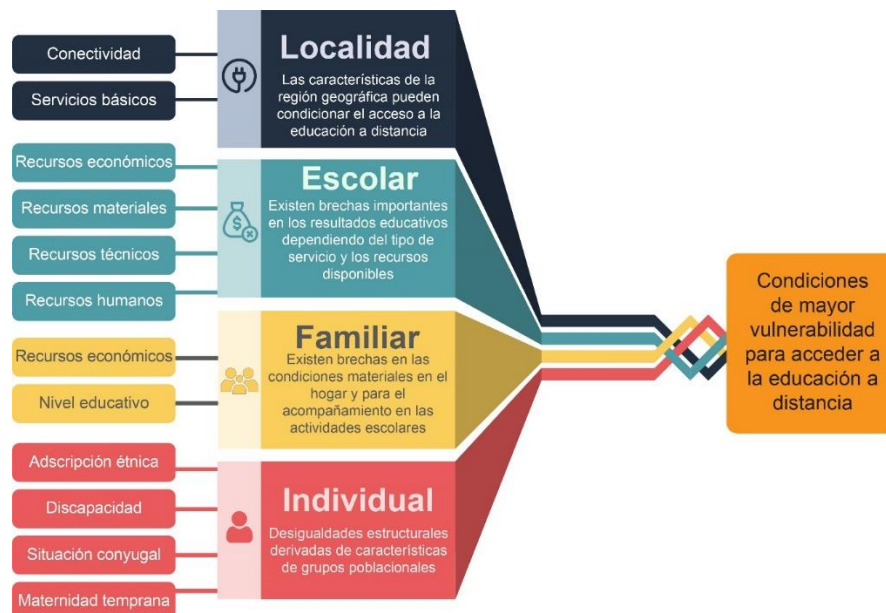
- a) **Localidad:** las brechas en la conectividad y el acceso a servicios básicos, en las localidades más apartadas, son un obstáculo que puede dificultar la continuidad educativa de las y los estudiantes en la modalidad a distancia. Aunado a ello se identifica que existen localidades en las que la calidad de la señal de televisión, telefonía e internet es una barrera para acceder a los recursos para la educación a distancia (CONEVAL, 2021b).¹⁰
- b) **Escolar:** en el ámbito escolar se observan brechas importantes en los resultados educativos en las escuelas que atienden a los grupos más vulnerables (comunitarias, indígenas, migrantes o multigrado), pues son estos planteles los que presentan desventajas estructurales, carencias en materia de infraestructura, materiales, servicios básicos, pertinencia cultural de los programas, planes de estudio y capacitación docente (CONEVAL, 2018), lo que refleja que estas escuelas tienen que realizar mayor cantidad de actividades administrativas y pedagógicas para adaptar los contenidos a fin de hacer el servicio más pertinente dadas sus características lingüísticas y culturales
- c) **Familiar:** las desigualdades preexistentes en el ingreso de los hogares, así como las afectaciones económicas por la crisis sanitaria, la pérdida del ingreso y/o el desempleo pueden ser elementos que condicionen el acceso a la educación durante

¹⁰ Por ejemplo, el Censo de Población y Vivienda 2020 da cuenta de brechas significativas en el equipamiento disponible en los hogares en México, señalando que el 37.6 por ciento cuenta con equipo de cómputo, y 52.1 por ciento cuenta con conexión a internet. Mientras que, en el ámbito rural, las cifras son considerablemente menores: 12.0 por ciento disponen de computadora, laptop o *tablet*, y 18.7 por ciento de los hogares en zonas rurales cuentan con acceso a internet (INEGI, 2021).

el cierre de las escuelas (CONEVAL, 2021b). Asimismo, la implementación de la educación a distancia parte del supuesto de que las madres, los padres o tutores se involucran en el desarrollo de las actividades escolares de las y los estudiantes, principalmente, en aquellos más pequeños o que necesitan asistencia, no obstante se observan grupos de hogares o población cuyo nivel educativo constituye un obstáculo para brindar este acompañamiento, ejemplo de ello es que en 2020, 36.8 por ciento de los jefes y jefas de hogar reportaron contar con primaria o no tener ningún nivel de instrucción (CONEVAL, 2021b).

d) Individual: se identifican una serie de características asociadas a condiciones individuales (adscripción étnica y lingüística, discapacidad, situación conyugal, maternidad temprana, entre otras) que, en presencia de pautas discriminatorias, pueden traducirse en brechas importantes en el ejercicio de la educación, ejemplo de esto es que la tasa de asistencia escolar es 11 puntos porcentuales menor entre adolescentes que hablan lengua indígena y los que no o 51 puntos porcentuales si se encuentran en unión libre o casados respecto a los que no presentan esta condición (CONEVAL, 2021b).

Figura 3. Brechas en el acceso a la educación a distancia



Fuente: Elaborado por el CONEVAL.

1.1 Diseño metodológico de los Estudios de Caso y para el trabajo de campo

Con base en las categorías y los temas de interés desarrollados en el apartado anterior que guían el estudio de todo el documento, se diseñó la metodología para la selección de los Estudios de Caso y la estrategia de levantamiento de información en campo.

Las unidades de estudio de esta investigación fueron las comunidades escolares de diez escuelas primarias y secundarias públicas en México. Brevemente descrito, se llevó a cabo un proceso de selección multietápico¹¹ en el que primero se seleccionaron cinco entidades federativas para después identificar un plantel por nivel educativo en cada estado, buscando seleccionar planteles que se ubican en contextos diferentes a fin de contar con una mayor variabilidad de los casos estudiados.

La primera división realizada en la selección de la muestra fue la de nivel escolar, dado que el presente estudio abarca los niveles de primaria y secundaria. La segunda fue para asegurar la mayor variabilidad en la selección de los centros educativos, así se tomaron como referencia características del servicio educativo y del contexto en el que se ubica el plantel, considerando las variables asociadas a las brechas que existen en el acceso a la educación en el contexto de la pandemia por la COVID-19 y que derivan de las conclusiones del documento *Información Estratégica para el Regreso a Clases Presenciales en México 2021*. Estas variables son las siguientes:

- A) **Dimensión escolar:** la primera dimensión, que fue utilizada para la selección de los planteles, corresponde a las características que describen la organización del Sistema Educativo Nacional (SEN). Esta se compone por tres categorías que, de acuerdo con la evidencia, son elementos endógenos cuya composición incidió sobre las brechas preexistentes en los resultados educativos y, por ende, pudieron tener un efecto directo en las experiencias educativas a lo largo de la crisis sanitaria:
- **Nivel escolar:** niveles en los que se subdivide el aprendizaje formal. En el caso de la educación básica, esta comprende los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria, en sus diversas modalidades.

¹¹ Un muestreo multietápico o polietápico emplea varias fases para determinar la selección de la muestra a observar. La primera etapa usa unidades de muestreo de mayor tamaño (unidades de muestreo primarias), mientras que en la final se utilizan unidades de muestreo más pequeñas (unidades de muestreo secundarias) (Mandeville, 2010, pág. 102).

El presente análisis de las experiencias educativas en el contexto de la COVID-19 se centra en los niveles educativos primaria y secundaria, lo que responde al énfasis que hace la propia Estrategia Aprende en Casa y la Estrategia del Gobierno federal para el regreso a clases en estos niveles, así como a la disponibilidad de información y la continuación de la Evaluación Inicial de la Estrategia Aprende en Casa 2021 realizada previamente por el CONEVAL.

- **Tipo de servicio educativo:** la manera en que se imparte la oferta educativa. Los servicios en primaria se componen de escuelas generales, indígenas y comunitarias, mientras que en secundaria se ofrece educación del tipo general, técnica, telesecundaria y comunitaria (DOF, 2019).
- **Tipo de organización de la escuela:** si la institución cuenta con el personal educativo para atender todos los grados educativos que conforman el nivel en cuestión: seis grados para el caso de primaria y tres de secundaria. A razón de ello, las escuelas de organización completa cuentan con el personal para que cada docente atienda de manera independiente a cada uno de los grupos que conforman el plantel y figuras encargadas para realizar actividades administrativas, mientras que las de organización incompleta o multigrado son aquellas cuyos docentes atienden a distintos grados y desempeñan funciones directivas de manera simultánea. El uso de esta variable también responde a la existencia de brechas en las escuelas multigrado, que se han atribuido a factores como: una alta rotación del personal; también se observa un menor tiempo dedicado a las clases; inconvenientes para gestionar y organizar la escuela; dificultades para la asignación de actividades escolares adecuadas al nivel cognitivo del estudiante y bajo aprovechamiento de los recursos.
- **Turno escolar:** si el servicio que se ofrece es matutino o vespertino. Lo anterior, corresponde a las asimetrías observadas en las capacidades y los recursos disponibles en las escuelas vespertinas, que han condicionado sus resultados educativos a pesar de que estas escuelas comparten el mismo espacio físico que las matutinas (Cárdenas, 2011). Por lo anterior, se espera que las escuelas con doble o más turnos tengan un reto adicional en el proceso de reapertura y regreso a clases presenciales, ya que son precisamente estas instituciones las que necesitan un mayor grado de coordinación entre las autoridades responsables de

administrar cada uno de los servicios que se ofrecen en el mismo espacio físico (CONEVAL, 2021b).

B) **Dimensión contextual:** la segunda dimensión, que se utilizó para seleccionar las diez escuelas de este estudio, responde a elementos contextuales en donde se ubican los planteles, que si bien, sus características no corresponden inherentemente a las responsabilidades de la política educativa, si condicionan la operación y, por ende, sus resultados. Asimismo, estos elementos exógenos pudieron haber condicionado los mecanismos utilizados para la implementación de la educación en el contexto de la COVID-19.

C) **Ámbito geográfico:** si la escuela se encuentra en una localidad urbana o rural, esto es cuando tienen menos de 2,500 habitantes. Lo anterior, se estableció a partir de que se identificó que las condiciones de acceso a los servicios básicos, equipamiento y la conectividad de una localidad rural es distinta a la que tiene una urbana, lo cual pudo afectar el acceso a la educación a distancia de manera diferenciada.

En resumen, a partir de las dos dimensiones y las seis categorías anteriormente descritas, se realizó una combinación de todos los criterios de selección a fin de garantizar la mayor variabilidad en los diez casos de estudio (ver **Cuadro 1**).

Cuadro 1. Criterios de selección de planteles de primaria y secundaria para el análisis de la *Estrategia Aprende en Casa* a través de estudios de casos

| Dimensión | Categoría | Variable |
|-----------|-------------------------|--|
| Escuela | Tipo de servicio | Primaria General Indígena Comunitaria (Conafe)* Secundaria** General Técnica Telesecundaria Comunitaria (Conafe) |
| | Organización escolar*** | Multigrado Completa |
| | Turno | Matutino Vespertino |
| Contexto | Ámbito**** | Rural Urbano |

Notas:

* El tipo de servicio comunitario Conafe se integra por: comunitaria rural, comunitaria indígena, comunitaria migrante.

** No se considera secundaria para trabajadores, ni para migrantes.

*** En secundaria no se toma en cuenta la organización escolar.

**** No se consideran localidades semiurbanas.

Fuente: Elaborado por el CONEVAL.

Para la selección de las entidades federativas, se buscó que las diferentes regiones del país estuvieran representadas en el estudio. Las entidades seleccionadas fueron: el Estado de México, en representación de la región Centro del país; Durango, de la región Norte; San Luis Potosí, de la región Centro Occidente y Yucatán, de la región Sureste. Además, se seleccionó a Nayarit, por ser en el momento de diseño del estudio el único estado que había anunciado el regreso a clases en mayo de 2021.

La siguiente etapa consistió en la selección de las escuelas, para ello se identificaron un conjunto de primarias y secundarias por entidad federativa que cumplieran con los criterios previamente descritos, así como un conjunto de planteles de reemplazo.¹² En el **Cuadro 2** se observan las características de las escuelas seleccionadas para cada caso.

Cuadro 2. Características de las escuelas incluidas en el estudio.

| Caso | Nivel | Tipo de servicio | Organización escolar | Turno | Entidad | Ámbito |
|------|------------|------------------|----------------------|------------|---------|--------|
| 1 | Primaria | General | Completa | Matutino | EdoMex | Urbano |
| 2 | Primaria | General | Completa | Vespertino | Nay. | Urbano |
| 3 | Primaria | Indígena | Completa | Matutino | Yuc. | Rural |
| 4 | Primaria | Comunitaria | Incompleta | Matutino | SLP | Rural |
| 5 | Primaria | General | Incompleta | Matutino | Dgo. | Rural |
| 6 | Secundaria | General | No aplica | Matutino | EdoMex | Urbano |
| 7 | Secundaria | Técnica | No aplica | Matutino | Dgo. | Rural |
| 8 | Secundaria | Técnica | No aplica | Vespertino | SLP | Urbano |
| 9 | Secundaria | Telesecundaria | No aplica | Vespertino | Yuc. | Urbano |
| 10 | Secundaria | Comunitaria | No aplica | Matutino | Nay. | Rural |

Fuente: Elaborado por el CONEVAL.

El trabajo de campo se realizó entre el 2 de septiembre y el 15 de octubre de 2021, por lo que coincidió con el inicio del ciclo escolar 2021-2022 y el proceso de regreso a clases

¹² Para la selección de las escuelas se integraron en una sola base de datos las siguientes fuentes de información:

1. Formato 911 inicio del ciclo escolar 2019-2020 (SEP) en donde se pudo obtener la información del tipo de servicio, organización escolar y turno.
2. Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades del 1 de enero de 2020 (INEGI) en donde se pudo obtener la información del ámbito de la localidad.

presenciales.¹³ En total se entrevistaron a poco más de 100 actores de las comunidades escolares: 39 en las primarias seleccionadas y 62 en el caso de secundarias.

En cuanto a los miembros de las comunidades escolares, que participaron de manera general en el levantamiento, se obtuvo información a través del supervisor de la zona escolar, junto con los y las directores o las figuras educativas que desempeñan funciones directivas en cada plantel. También participaron las y los docentes o las figuras educativas que se encargan de conducir el proceso pedagógico en las primarias y secundarias seleccionadas y, finalmente, se entrevistaron algunas madres, padres de familia o tutores y, en el caso de la secundaria, a sus hijos e hijas. Asimismo, de contar con personal de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en la escuela, también se entrevistó.¹⁴ Lo anterior, se hizo con el objetivo de poder contrastar las opiniones y las percepciones de diferentes involucrados en el proceso de implementación de la educación a distancia.

La identificación de los informantes se realizó a partir de un proceso de cascada, en el que los enlaces institucionales para cada entidad permitieron la identificación del personal educativo de las escuelas seleccionadas. Una vez establecido el contacto con el personal directivo: supervisores/as y directores/as. Estos apoyaron con la identificación de las y los docentes que cumplían con las características requeridas para el levantamiento y, a su vez, el personal docente entrevistado contribuyó con la identificación y el establecimiento de contacto con los padres, madres o tutores, en el caso de secundaria, también con las y los estudiantes.

Las entrevistas se realizaron a distancia a través de videollamadas y llamadas telefónicas. La mayoría de las entrevistas a figuras educativas (supervisores/as, directores/as y los y

¹³ De acuerdo con las disposiciones emitidas por la SEP en 2021, el proceso de reapertura de las escuelas de educación básica podía iniciar desde mayo de ese año en las entidades con las condiciones epidemiológicas para hacerlo (semáforo epidemiológico en color verde), por lo que la SEP anunció el regreso a clases presenciales en Coahuila, Chiapas, Veracruz, Tamaulipas y Nayarit. La muestra del presente estudio se diseñó en mayo de 2021 e incluyó al Estado de Nayarit considerando captar la experiencia de las comunidades que regresaban a clases presenciales, sin embargo, al momento del levantamiento de información (septiembre-octubre de 2021), gran parte de las escuelas seleccionadas en la muestra ya se encontraban en proceso de reapertura. Ver: <https://lopezobrador.org.mx/2021/05/11/version-estenografica-de-la-conferencia-de-prensa-matutina-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-527/>

¹⁴ Debido a que el interés de este estudio fue observar el funcionamiento de la educación a distancia en planteles pertenecientes a diferentes tipos de servicios, es importante mencionar que la composición de las comunidades escolares o las figuras educativas que participaron en el levantamiento dependen del tipo de servicio en cuestión, esto debido a que las escuelas seleccionadas no tienen la misma composición. Por ejemplo, en los planteles de organización incompleta se entrevistó al docente con funciones directivas, mientras que en las Escuelas Comunitarias participaron los Líderes de Educación Comunitaria (LEC) y los Asesores Pedagógicos, en tantos son estas figuras las que desempeñan las funciones docentes en dicho tipo de servicio.

las docentes) —, se llevaron a cabo a través de una videollamada por la plataforma Zoom. Sin embargo, en el caso de las madres y padres de familia y los estudiantes entrevistados, las indagaciones se realizaron por medio de llamadas telefónicas, ya sea por falta de conocimiento de la tecnología por parte de los informantes o por la falta de conectividad en la población de estudio o en sus dispositivos personales. Por lo anterior, en ocasiones los informantes recurrieron a participar en la entrevista desde la escuela y con la presencia de algún docente que los acompañaba durante el levantamiento. Además, es importante mencionar que se presentaron retos debido a la inestabilidad de la conexión, la cual se veía interrumpida con frecuencia durante las entrevistas, haciendo necesario repetir preguntas y en ocasiones cortando las respuestas de las personas entrevistadas. Este fue el caso de la escuela primaria indígena de Yucatán, la primaria comunitaria de San Luis Potosí, primaria general rural de Durango, la telesecundaria de Yucatán y la secundaria comunitaria de Nayarit.

Para el levantamiento de información se utilizaron una serie de guías semiestructuradas que se adaptaron para cada tipo de actor, pero que se centraron la accesibilidad y adaptabilidad a la Estrategia Aprende en Casa y, en específico, en las categorías de interés que permiten recuperar y organizar adecuadamente la información recopilada. Estas categorías son: Infraestructura, servicios básicos y equipamiento; Actividades educativas en el hogar; Práctica docente; Participación de la comunidad escolar, Percepción de la Estrategia Aprende en Casa y la educación a distancia. Además, se buscó explicar las causas de la desafiliación en el caso de los entrevistados que hubieran desertado (o tuvieran conocimiento de deserciones y sus motivos) de los estudios o tuvieran contacto intermitente con los docentes y los factores de tipo individual, escolar y familiar asociados a la desvinculación escolar (ver Anexo 1).

II. Análisis de las experiencias de las comunidades escolares en el contexto de la COVID-19

La descripción narrativa de los estudios de caso muestra la variabilidad de las experiencias educativas en el contexto de la pandemia por la COVID-19. A partir de este ejercicio fue posible identificar un conjunto de características y experiencias similares entre los casos, así como diferencias relevantes, que pueden estar asociadas a las necesidades de la

localidad o los recursos en los que se desarrolla la educación, pero también con factores como la participación y prácticas activas de las comunidades para resolver y enfrentar los retos inherentes a la adaptación de la educación a contextos diversos.

De esta manera, el análisis de los EC que se presenta en esta sección identifica aquellos elementos comunes, tanto divergentes, que plantean varias cuestiones: cómo accedieron las comunidades escolares a la educación en el contexto de la pandemia y, en particular a la Estrategia Aprende en Casa; cuáles fueron los principales retos para ello; cómo adaptaron los materiales y recursos del servicio educativo de acuerdo con sus necesidades; cómo fue el proceso de regreso a clases presenciales; cómo fue el comportamiento de los factores asociados a la desafiliación de las y los estudiantes durante este periodo y, finalmente, qué prácticas innovadoras se pudieron identificar en todos los casos.

3.1. El proceso de accesibilidad y adaptabilidad de las comunidades escolares en el contexto de la COVID-19

La accesibilidad de las comunidades escolares a la educación a distancia

La mayoría de las figuras educativas contaban con herramientas como equipos de cómputo, teléfono móvil e internet para ejercer su labor docente en el periodo en el que se cerraron las escuelas. Gran parte del personal docente que participó en el levantamiento usaron aparatos propios o que tuvieron que adquirir; en ocasiones, los compartían con otros miembros de su familia; además, se identificaron costos adicionales para el acceso a internet. Sobre esto, resalta el caso del personal de las escuelas Conafe, a quienes la institución provee de equipos de cómputo al supervisor y al asesor académico; mientras que, a los LEC, teléfono móvil con internet.¹⁵ Lo anterior es una práctica institucional implementada antes de la educación a distancia, pero que fue relevante para garantizar la continuidad de sus labores en el contexto de la pandemia.

La disponibilidad del equipamiento y los servicios necesarios de parte de los docentes demuestra su compromiso para desempeñar su labor durante el periodo que permanecieron cerradas las escuelas. Lo anterior, permitió a las figuras educativas tener

¹⁵ Conforme a lo establecido en el ACUERDO número 30/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2022, para la planeación, operación y ejecución de los servicios educativos, el Conafe puede otorgar apoyos materiales y equipamiento para el desarrollo de las actividades de las figuras educativas (DOF, 2021b).

acceso a los diferentes recursos que integran la Estrategia Aprende en Casa. No obstante, esto representó un aumento significativo en el gasto al tener que adquirir por sus propios medios las herramientas necesarias para ello.

En cuanto al acceso de los hogares a las herramientas para la educación a distancia, este fue heterogéneo porque estaba muy asociado a las condiciones de infraestructura de las localidades, es decir, si eran urbanas o rurales y a las características de los hogares. Así, aunque no fue posible identificar grupos de planteles cuyas condiciones de accesibilidad fueran iguales, sí se observa que algunas comunidades escolares del ámbito urbano tienen condiciones de acceso a recursos tecnológicos cualitativamente mejores a las localidades del ámbito rural.

Un ejemplo de las comunidades con acceso amplio a las herramientas para la educación a distancia fue la escuela primaria general urbana del Estado de México, en la que la mayoría contó con televisión, radio y teléfono celular, aunque muchos de estos recursos se tenían que compartir con otras personas; por otro lado, una minoría de las familias de esta escuela contó con una computadora, computadora portátil o *tablet*, y las que no tenían el equipo adquirieron o consiguieron al menos un celular, contrataron servicio de internet o datos móviles para sus teléfonos.

En la situación opuesta, las escuelas comunitarias de Conafe contaban con muy pocas herramientas para la educación a distancia: si bien la mayoría de los hogares tenían televisión, prácticamente ningún hogar de estas comunidades escolares podía disponer de computadoras o *tablets* y en muchas ocasiones el acceso a teléfonos celulares fue deficiente, al igual que el acceso a internet.

En lo que respecta a las desigualdades en el acceso al equipamiento necesario en los hogares, no solo fueron notorias entre escuelas de distintos ámbitos o tipos de servicio, sino que esta asimetría se podía identificar al interior de una misma comunidad escolar. Dentro de los casos narrados en la primaria general urbana del Estado de México observamos un gran contraste pues, en una familia donde cada uno de los integrantes adultos poseían equipo de telefonía celular, contrataron servicio de internet fijo y adquirieron una *tablet* especialmente para que los hijos e hijas pudieran estudiar y no perdieran el año escolar. Mientras que otra narró que contrataron el servicio de internet, mismo que después

suspendieron debido a la precaria situación económica, por lo tanto, el alumno ya no pudo conectarse a sus clases en línea.

De igual manera, se identificó el caso de la secundaria general de ámbito urbano también en el Estado de México, en donde una de las madres informó que tenía una televisión proporcionada por el gobierno y un celular analógico que no cuenta con aplicaciones ni acceso a internet; otra progenitora comentó que la familia tenía un solo celular (aunque era usado la mayor parte de tiempo por el padre debido a su trabajo) y una televisión prestada y, por último, el caso de una madre que expresó que el único celular que había en la familia era el de ella y optó por dárselo a su hija para que pudiera estudiar, aunque sin internet, dada la situación económica. Otra disparidad, fueron dos familias de la misma escuela, donde uno de los estudiantes reportó que tenía televisión, computadora y teléfono; otro, accedía a los materiales con su celular, el cual no compartía porque su hermana también tenía teléfono, dado que contaba con todas las aplicaciones para tomar clases. Los casos anteriores ejemplifican que, aun cuando las escuelas estaban en zonas urbanas y contaban con mejor infraestructura, las familias experimentaban de manera diferenciada el acceso a los recursos de la Estrategia Aprende en Casa debido a su situación socioeconómica.

En línea con las herramientas de conectividad, los programas de televisión fueron el recurso más mencionado al que tuvieron acceso los miembros de las comunidades participantes, ya que la mayoría contaba con al menos un televisor en su hogar para poder sintonizar las clases que se transmitían por este medio. Sin embargo, a pesar de la disponibilidad de este recurso, la falta de servicios básicos y la calidad de estos fue una limitante para su acceso en algunas localidades. Un ejemplo de ello ocurrió en la primaria indígena y la telesecundaria de Yucatán en las que, para poder recibir la señal de Aprende en Casa sin intermitencia, se necesitaba instalar una antena aérea o bien el pago de un servicio de televisión por cable, de otra forma el servicio era intermitente y de poca calidad; al respecto, los informantes de dichos planteles atribuían esta deficiencia a la lejanía de la localidad de la capital del estado.

El problema del acceso al servicio de televisión no solo estuvo condicionado por la lejanía y complicaciones con la recepción de señal de televisión abierta, pues se identificaron problemas en la calidad del suministro eléctrico en los hogares. En el caso de la primaria comunitaria de San Luis Potosí se informó que en la comunidad existían considerables problemas con la electricidad: había cortes inesperados que podrían durar hasta tres días.

Por lo tanto, eso generaba condiciones adversas para que los estudiantes pudieran acceder a los programas televisivos de Aprende en Casa.

Por su parte, las escuelas que tuvieron acceso a los recursos digitales, como la página de internet u otras plataformas de Aprende en Casa (YouTube, Google Classroom y Meet), fueron aquellas que contaban con mejores condiciones de conectividad, ubicadas en el ámbito urbano.

En este sentido, la mayoría de los y las docentes tuvieron acceso a recursos digitales: como la página de internet de Aprende en Casa, videos de o la plataforma Google Classroom. Esto se puede observar en la primaria y secundaria urbanas del Estado de México, pero se observó en la primaria comunitaria Conafe de San Luis Potosí y la secundaria del mismo tipo del estado de Nayarit. En estas últimas escuelas, los LEC accedieron a la plataforma Google Classroom como parte de una medida institucional para el seguimiento docente. Por lo anterior, el acceso de los docentes a los recursos digitales puede derivar del hecho de que disponían de un número mayor de herramientas para la implementación de la educación a distancia, frecuentemente subsanadas por ellos mismos. Por su parte, el acceso docente a los recursos digitales en las escuelas Conafe se explica por la iniciativa institucional.

En cuanto al acceso de los hogares a los recursos digitales de Aprende en Casa este fue mucho más heterogéneo. De manera general, las comunidades ubicadas en el ámbito urbano podían acceder más fácilmente a estos recursos, como se observa en la primaria y secundaria del Estado de México, en la que los alumnos también pudieron acceder a plataformas para clases en línea, Google Classroom o materiales de YouTube. Sin embargo, al interior de estas escuelas se observaron asimetrías en las condiciones socioeconómicas de los hogares que limitaron el acceso de varios NNA a estos recursos, como, por ejemplo, una familia que no pudo mantener el pago del servicio de internet.

En contraste, se observó que las escuelas rurales con respecto a este estudio podían acceder de manera intermitente a los recursos digitales, pues este acceso se realizó casi exclusivamente mediante teléfonos celulares y por medio de fichas de recarga en sus teléfonos móviles. Estas condiciones de conectividad impidieron que los hogares de estas comunidades educativas accedieran a las páginas de internet, plataforma de Classroom o los videos de YouTube, pues el consumo de internet lo hacía insostenible.

Tanto para los hogares rurales como urbanos, la necesidad de mantener la conexión a internet representó un aumento considerable en el gasto familiar y muchos hogares no pudieron responder ante este incremento en los costos, por lo que sus hijos quedaron en desventaja educativa frente a los que sí pudieron invertir para recibir las clases y materiales a distancia. Lo anterior es especialmente relevante si se considera que los padres de las y los estudiantes entrevistados trabajaban mayoritariamente en actividades del sector primario, como la agricultura o la construcción, y las madres, si es que desempeñan alguna actividad laboral remunerada, se dedicaban al comercio o al trabajo doméstico, lo que tiene como consecuencia un ingreso familiar poco estable.

Lo anterior refleja que la pandemia probablemente aumentó la desigualdad de oportunidades derivadas de los diferenciales socioeconómicos y la falta de acceso al equipamiento necesario para realizar las actividades educativas. Este fenómeno será probablemente más visible en secundaria que en primaria, pues al tener más materias y docentes, las necesidades de conexión y los costos fueron mayores.

Si bien los LTG son recursos educativos que ya existían antes de la implementación de Aprende en Casa, se consideraron como parte de la Estrategia debido a que, al momento del cierre de las escuelas las comunidades educativas ya contaban con estos, así como por la consolidación de su proceso de distribución y el uso que las comunidades escolares hacen de ellos (CONEVAL, 2021a). De acuerdo con esto, y dadas las limitantes de acceso a los recursos digitales y a los programas televisivos, los LTG fueron otros recursos de los que pudieron disponer las comunidades escolares para la educación a distancia.

Es importante mencionar que prácticamente todas las escuelas, tanto docentes como hogares, mencionaron tener acceso a los LTG, aunque se identificaron problemáticas en su distribución. Este fue el caso de la primaria indígena rural del estado de Yucatán, en el que los LTG se recibieron a destiempo, una vez iniciado el ciclo escolar, debido a que se trata de una comunidad alejada.

De esta manera, los LTG fueron un recurso que contribuyó a superar las barreras de conectividad en las localidades y la carencia de equipamiento en los hogares, sin embargo, se siguieron observando áreas de oportunidad en la distribución de estos materiales, principalmente en las comunidades más alejadas y con menos medios de conectividad, que son precisamente las que más necesitan los LTG para la educación a distancia.

En el caso particular las escuelas Conafe tuvieron que acceder de manera prioritaria a los cuadernillos diseñados y proporcionados por la misma institución. Esta directriz institucional buscó responder a las necesidades de escasa conectividad y accesibilidad que caracterizan los contextos en los que opera este servicio educativo: localidades rurales de alto y muy alto rezago social o marginación con pocas condiciones de accesibilidad. En los casos correspondientes a las escuelas Conafe, se observó que, además del uso de estos cuadernos de trabajo, también se implementó una modalidad educativa semipresencial, con visitas semanales de los LEC para asignar actividades, dar retroalimentación y seguimiento a los alumnos.

De acuerdo con lo anterior, en las comunidades estudiadas se detectó el acceso a los siguientes recursos educativos que ofrece la Estrategia Aprende en Casa para la educación a distancia:

- Programas televisivos
- Cuadernos de trabajo del Conafe
- Libros de Texto Gratuitos
- Sitio de internet y recursos digitales

Cabe resaltar que ni los programas de radio ni el servicio de orientación telefónica (EDUCATEL) fueron mencionados por las familias o los docentes como un componente de apoyo durante la educación a distancia, dato que concuerda con los resultados de la *Evaluación Inicial de la Estrategia Aprende en Casa 2021* (CONEVAL, 2021). Esto puede corresponder a que la metodología utilizada para la selección de los EC no logró integrar a las escuelas que hicieron uso de estos recursos, aunque, esta información también podría apuntar a áreas de oportunidad en la accesibilidad o cobertura de estos recursos. Esto último se traduce en la necesidad de generar información y analizar el alcance del servicio de orientación telefónica y los programas de radio, con el objetivo de poder identificar el acceso y uso que las comunidades escolares pueden hacer de estos.

De acuerdo con la información de los casos, el acceso de las comunidades educativas a los diferentes recursos que integran la Estrategia Aprende en Casa, como la forma en la que pudieron disponer de ellos dependió en gran medida de dos factores: 1) la disponibilidad y la calidad de los servicios básicos en la localidad, y 2) el equipamiento y los materiales necesarios en los hogares.

En relación con el primer factor, disponibilidad y calidad de los servicios básicos en la localidad, los estudios de caso permitieron observar que el acceso de algunas escuelas, principalmente del ámbito rural y que atienden a poblaciones vulnerables, a los recursos para garantizar la continuidad escolar se vio afectado, como ya se mencionó, por la calidad de la señal televisiva por la que se transmitían los programas de AC, así como por la calidad del servicio de energía eléctrica. Si bien estos factores escapan por completo al alcance de la Estrategia, sí es relevante considerarlos, pues afectaron el acceso de estas comunidades, como fue en caso de las escuelas de educación indígena y comunitarias.

Respecto al segundo factor, sobre el equipamiento necesario en los hogares, se considera que fue otro elemento que condicionó el acceso a los diferentes recursos de la Estrategia Aprende en Casa. Al respecto, se observaron asimetrías importantes en la disponibilidad y la suficiencia de las herramientas necesarias en el hogar de las y los estudiantes, inclusive al interior de una misma comunidad escolar. Por lo anterior, la atención educativa no solo dependió de las características de la localidad, sino de las posibilidades económicas de cada familia para la adquisición de los medios electrónicos y materiales necesarios para realizar sus actividades.

Tanto en los casos en los que la disponibilidad y calidad de los servicios básicos de la localidad, como en los casos en los que las asimetrías en el equipamiento necesario en los hogares impidieron el acceso a los programas televisivos y a los recursos digitales de Aprende en Casa, persistió el acceso a los recursos impresos que considera la Estrategia: para las escuelas Conafe a través de los cuadernillos de trabajo diseñados de manera institucional para responder a las condiciones de conectividad de la población que atiende, y el caso del resto de los otros tipos de servicios educativos, a través de los LTG que fueron señalados como una herramienta fundamental para la educación a distancia.

Estrategias para adaptar la educación a distancia en las comunidades escolares

Como ya se mencionó en el apartado anterior, las condiciones de disponibilidad y calidad de los servicios básicos en las localidades y el acceso de los hogares a los medios electrónicos y materiales fueron factores que determinaron el tipo de recursos educativos a los que accedieron las comunidades analizadas en este estudio. Se pudo observar que las mayores carencias se presentaron de forma generalizada en las localidades rurales, sin embargo, también se identificaron desigualdades en cuanto a la disponibilidad de equipo y

servicios necesarios para acceder a los materiales educativos al interior de las escuelas urbanas.

Lo anterior, es relevante, ya que no se puede afirmar una forma única en la que se accedió y, por lo tanto, implementó la educación a distancia durante este periodo. A partir de las condiciones de conectividad en las localidades y el equipamiento en los hogares, las escuelas implementaron diversas estrategias para adaptar el servicio educativo a fin de que este respondiera de una forma más oportuna a las necesidades y condiciones de conectividad de cada comunidad escolar.

Considerando lo ya mencionado, y bajo en esquema del ciclo pedagógico mencionado en el primer apartado (planeación docente, interacción educativa y seguimiento de resultados), a continuación, se presenta un análisis sobre las diferentes actividades que realizaron las comunidades escolares a fin de garantizar la continuidad educativa durante el cierre de las escuelas y la manera en la que se utilizaron los recursos de Aprende en Casa a lo largo de estas actividades.

La información recuperada de los casos permitió observar que un elemento relevante que condicionó el uso o adaptabilidad de los materiales de Aprende en Casa en los diferentes contextos fue la pertinencia de estos. En los estudios de caso se identificó la percepción generalizada de la comunidad escolar sobre áreas de oportunidad en los contenidos de los programas de televisión, principalmente con relación al contexto de las localidades rurales, el nivel lectivo de sus estudiantes y/o el ritmo necesario para la adquisición de aprendizajes.

En este sentido, en la primaria indígena de Yucatán las figuras educativas señalaron que los contenidos de la Estrategia estaban descontextualizados y no respetaban la cultura, contexto histórico, la identidad y otras particularidades de los pueblos indígenas, de igual manera se comentó que las actividades y los ejemplos de las clases en televisión solo hacían referencia a los entornos urbanos.

Asimismo, los testimonios que se recuperaron de la escuela telesecundaria rural de Yucatán permitieron observar que los contenidos de Aprende en Casa no eran adecuados para el nivel de las y los estudiantes, pues los actores señalaron que los programas de televisión no se entendían, iban muy rápido y no permitían tomar notas. Adicionalmente, el docente comentó que los contenidos no se vinculaban con los recursos audiovisuales que

se suelen utilizar en esa modalidad y el vocabulario utilizado fue avanzado para las y los estudiantes.

Las áreas de oportunidad de acuerdo con la pertinencia de los contenidos, también se observaron en las opiniones de las figuras educativas de las primarias generales de Durango y el Estado de México, y la secundaria técnica de Durango, las y los profesores consideraron que los alumnos tenían dificultades para comprender los contenidos y las actividades de la Estrategia, y que la dinámica de estos no permitía resolver las dudas. De igual manera se observó que los materiales no se adaptaban a las formas de aprendizaje diferenciadas, y no eran pertinentes ante las necesidades pedagógicas de los alumnos de educación especial o los niños y niñas más pequeñas, ya que difícilmente se logra captar su atención durante mucho tiempo.

Actividades para la adaptabilidad en la fase de planeación docente

Dadas estas limitantes en la pertinencia de los contenidos, así como las problemáticas de accesibilidad mencionadas, anteriormente, los recursos de Aprende en Casa como las parrillas de aprendizaje¹⁶ o planillas de programación televisiva fueron utilizados de forma complementaria durante la fase de **planeación docente** en la mayoría de las escuelas observadas en este estudio. Estos recursos fueron un apoyo para los docentes en la tarea de definir los aprendizajes esperados y las actividades a desarrollar por sus alumnos. Un ejemplo de ello, se observó en la primaria general de organización incompleta de Durango en donde el docente con funciones directivas comentó que ingresaba recurrentemente a la página de internet de Aprende en Casa a fin de identificar los temas y los aprendizajes esperados en cada una de las asignaturas, y a partir de ello poder diseñar las actividades del alumnado de acuerdo con el dominio que marcaba la programación.

Al igual que las parrillas de aprendizaje, de manera general, los programas televisivos de Aprende en Casa también fueron utilizados por los docentes para la planeación e incorporación de actividades que consideraban pertinentes para sus alumnos. Este fue el

¹⁶ Las parrillas de aprendizajes esperados definen en términos temporales en los que se espera que cada estudiante debe saber, hacer y ser conforme a lo establecido los programas de estudios correspondientes. Por lo que las parrillas constituyen un referente para la planificación de actividades docente: “los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares, y al desarrollo de competencias” (SEP, 2022).

caso de la telesecundaria rural de Yucatán en el que las figuras educativas mencionaron que sintonizaban la programación de Aprende en Casa casi todos los días a fin de recuperar las actividades y los materiales audiovisuales, con ello realizar su planeación.

Los LTG fueron señalados como un material fundamental para la planeación docente en la mayoría de las escuelas analizadas. Este recurso apoyó a los docentes con la planeación de las actividades y las tareas dirigidas a las y los alumnos, principalmente en las escuelas primarias, y la posibilidad de utilizarlo para la educación a distancia se atribuyó a que eran materiales con los que todos los hogares contaban independientemente de sus características, además de la familiaridad tanto de docentes como de alumnos con ellos y de la adecuación a los planes y programas.

La poca pertinencia de los contenidos educativos no solo ocasionó que los recursos de Aprende en Casa se utilizaran de manera complementaria para la planeación docente, sino que derivó en que el personal docente tuviera que realizar actividades para la adaptación de los materiales disponibles. En ese sentido, con la información recuperada en los estudios de caso se observa que, en la mayoría de las escuelas, fue necesario adaptar materiales adicionales a los proporcionados por Aprende en Casa durante la fase de planeación docente.

Las escuelas que tuvieron que generar contenidos nuevos fueron, principalmente, las que no pudieron implementar clases en línea, por lo que los docentes desarrollaron sus propios cuadernillos de trabajo con base en los aprendizajes esperados. Estos planteles son los que reportan un incremento mayor en las cargas laborales docentes durante la fase de planeación pedagógica, ya que además de la revisión, selección o generación de materiales, las y los docentes implementaron actividades especiales dependiendo del nivel y el ritmo de aprendizaje de sus alumnos.

Un ejemplo de ello se observó en la primaria general rural de Durango en donde, una vez realizado un diagnóstico de conocimientos de las y los estudiantes al inicio del ciclo escolar, la profesora investigó y elaboró cuadernillos que contenían ejercicios y actividades adecuados al nivel de sus alumnos. Mientras que, en el caso la primaria general urbana del estado de Nayarit, las figuras educativas indicaron que los profesores hacen sus propios cuadernillos según sus necesidades, posteriormente estos se enviaban por medios electrónicos, incluso una profesora comentó que imprimía los cuadernillos con sus propios

recursos. Por último, está el caso de la secundaria técnica rural del estado de Durango, donde un asesor USAER comentó que él ayudaba en la realización de cuadernillos para las materias de Inglés, Ciencias y Formación cívica y ética.

También se observaron escuelas que compraron sus propios materiales. Dentro de estas escuelas, se encuentra la primaria indígena rural del estado de Yucatán, en donde las figuras educativas reportaron haber comprado seis guías de actividades *Me divierto y aprendo*¹⁷, una para cada grado, que fotocopiaron (junto con los cuadernillos de trabajo) para, posteriormente, entregar estos materiales a cada uno de los alumnos. Asimismo, está el caso de la secundaria técnica rural del estado de Durango (anteriormente mencionada), donde una docente señaló haber comprado cuadernillos digitales que le facilitaron mucho el trabajo de docencia y que, a su vez, compartió con otra compañera para hacer extensivo su uso. Sobresalió que en estas escuelas se definieron los contenidos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, adaptando los contenidos y priorizando aprendizajes considerados como esenciales como el Español y las Matemáticas; este fue el caso de las primarias generales del Estado de México y Durango.

En otros centros educativos se identificaron procesos de selección de contenidos preexistentes y de planeación e impartición de clases virtuales a través un gran número y diversidad de actividades para la adaptación del servicio: desde pláticas con las tutoras para el uso de los cuadernos de trabajo, comunicación y validación de la planeación por parte de los directivos escolares, y generación de actividades para incluir a la familia de los educandos. Llama la atención que en este grupo se encuentra la secundaria que utilizó los programas televisivos de Aprende en Casa para la interacción educativa y que también reporta un gran número de actividades, incluyendo revisión de los programas para su uso en clase, lo que permite inferir que incluso cuando fue posible utilizar estos contenidos, se requirieron de actividades adicionales para complementar las clases.

Cabe mencionar que, con frecuencia, los docentes señalaron haber utilizado los LTG para la definición de los contenidos que integraron los cuadernos de trabajo, esto debido a que

¹⁷ Las guías *Me divierto y aprendo* son materiales educativos de acceso privado que se encuentran disponibles en internet en el sitio oficial: <https://www.mediviertoyaprendo.mx/>. En este sitio se requiere el pago de una membresía para poder descargar los materiales y hacer uso de los otros recursos educativos que ofrece la plataforma, sin embargo, estos materiales también se encuentran disponibles para su descarga gratuita en otras páginas de internet.

dichos materiales constituyen la base para determinar el programa de trabajo y avance de aprendizajes.

Actividades para la adaptabilidad en la fase de interacción educativa

En cuanto a la **interacción educativa** fue posible identificar experiencias y dinámicas de adaptación específicas que combinaban el uso de diferentes recursos, incluso al interior de la misma escuela, dependiendo de las necesidades y el contexto de la comunidad escolar.

Por ejemplo, se observa que hay escuelas que, a pesar de existir asimetrías en las condiciones de infraestructura y recursos de los hogares, les fue posible acceder y utilizar los recursos digitales para implementar esquemas educativos a distancia. Dado su contexto favorable por ser escuelas generales ubicadas en zonas urbanas, las actividades se pudieron desempeñar por medio de clases virtuales, se utilizaron los programas de Aprende en Casa en su versión en YouTube de manera complementaria y recursos digitales de la Estrategia como Google Classroom para el desarrollo de las actividades lectivas. Además, hubo docentes que participaron en capacitaciones otorgadas por la SEP e iniciativas propias para desarrollar habilidades digitales. Este fue el caso de la primaria y secundaria generales del Estado de México.

Por su parte, aquellas escuelas que no pudieron realizar sus actividades de manera virtual, derivado a los problemas de equipamiento en los hogares, se vieron en la necesidad de desarrollar otros mecanismos para adaptar la interacción educativa a estas condiciones. Por lo anterior, la interacción entre la comunidad escolar se llevó a cabo, principalmente, por medio de aplicaciones de mensajería instantánea (WhatsApp) en donde el/la docente enviaba y recibía las actividades por medio de la integración de cuadernillos de trabajo desarrollados por ellos mismos.

Fue en estas escuelas donde se observó que la interacción educativa tuvo que ser más flexible para adaptarse a los hogares que no tenían los medios de recibir y enviar las actividades. En estos casos, los docentes tuvieron que adaptarse para hacer llegar y recibir los materiales mediante la entrega de copias que aportaban ellos mismos; esto fue el caso de la primaria general de Nayarit y la secundaria técnica de Durango, en donde no se implementaron clases virtuales, aunque sí se utilizaron estos servicios de mensajería para el desarrollo de las actividades pedagógicas y eventualmente para asesorías.

En contraste, las escuelas rurales sin acceso a herramientas de conexión digital tuvieron que desempeñar otras estrategias para adaptar el servicio acorde a sus necesidades, ya que no fue posible el uso de TICCAD para la fase de la interacción educativa. Esto derivó en que en estos contextos la implementación de la educación a distancia no fuera posible durante el cierre de las escuelas, adaptando la educación a una modalidad semipresencial en la que la asignación y entrega de actividades se realizaba de manera presencial. En estos casos las principales herramientas de trabajo fueron cuadernos proporcionados de manera física o electrónica por los docentes a los alumnos, los LTG y el seguimiento se realizaba de manera presencial, con asesorías semanales o quincenales; lo anterior se pudo observar en la primaria indígena y en la telesecundaria de Yucatán.

Entre las escuelas que no pudieron implementar una modalidad a distancia durante el cierre de las escuelas, resaltan los casos de las escuelas Conafe, en las que también se implementó una modalidad educativa semipresencial, con visitas semanales de los LEC para asignar actividades, dar retroalimentación y seguimiento a los alumnos haciendo uso de los cuadernos de trabajo diseñados y distribuidos por Conafe. Todas estas acciones, corresponden a las directrices institucionales diseñadas por el Conafe para atender la educación durante el cierre de las escuelas, por lo que es posible señalar que el proceso de adaptabilidad de la educación o materiales durante el cierre de las escuelas se realizó de manera institucional, atendiendo a las necesidades que caracterizan a las comunidades en donde se ofrece la educación comunitaria.

En cuanto al uso de los recursos de Aprende en Casa en esta fase pedagógica, de manera general, se observó que los programas televisivos solo fueron complementarios durante la fase de la interacción educativa, pues en la mayoría de las escuelas se optó por no exigir a los estudiantes atenderlos debido a los problemas relacionados con la disposición de televisores suficientes en los hogares, y la calidad de la señal televisiva y energía eléctrica, y como resultado de las áreas de oportunidad observadas en la pertinencia de los contenidos. Al respecto, llama la atención el caso de la secundaria técnica rural del estado de Durango, en la que las condiciones de equipamiento en los hogares y servicios de la comunidad permitió utilizar los programas televisivos de Aprende en Casa para la implementación de una modalidad a distancia, en la que estos programas sirvieron directamente para la impartición de clases.

En lo referente a, los recursos digitales de la Estrategia también fueron utilizados de manera limitada para la interacción educativa, ya que, de las diez escuelas analizadas, solo en las escuelas urbanas del Estado de México se observó el uso de las plataformas que incluye Aprende en Casa: página de internet, Google Classroom y canal de YouTube.

En las escuelas que no pudieron utilizar estas herramientas, los LTG fueron herramientas muy importantes para la impartición de las lecciones y el desarrollo de las actividades lectivas y, en el caso específico de las escuelas Conafe, la interacción educativa se basó por completo en los cuadernos de trabajo editados y distribuidos por esa institución en el marco de Aprende en Casa.

Actividades para la adaptabilidad en la fase de evaluación de aprendizajes, seguimiento y asesoría docente

En cuanto al seguimiento y asesoría docente se encontró que estas actividades dependían igualmente del grado de conectividad de la localidad, y también de la presencia de una figura educativa en la misma. En este rubro sí es importante la distinción entre niveles educativos, pues la naturaleza de la organización pedagógica en las secundarias impide que un mismo docente pueda dar seguimiento puntual a cada uno de los alumnos. Además, un elemento relevante observado a lo largo de la descripción narrativa es que las figuras educativas (docentes, directores y supervisores) y tutores señalaron la percepción de que los alumnos deberían ser más autónomos en este nivel, lo que se tradujo en un seguimiento menos cercano respecto a los alumnos de primaria.

En la mayoría de las escuelas, los docentes dieron seguimiento y retroalimentación a las actividades educativas a través de WhatsApp y, en caso de no contar con conectividad, buscaron alternativas para recibir y retroalimentar las tareas en físico.

Posterior a la retroalimentación, los docentes llevaban un registro de la entrega de actividades a fin de elaborar un portafolio de evidencias y con ello evaluar el desempeño de sus alumnos. En este sentido, en la mayoría de las escuelas observadas la asignación de calificaciones se realizaría con base en la comunicación sostenida con los alumnos y las evidencias obtenidas de su trabajo, lo que corresponde a los lineamientos del Acuerdo de Evaluación emitido por la SEP.

Es importante mencionar que se identificaron escuelas en las que los docentes dieron seguimiento e hicieron evaluación de aprendizajes. De manera particular la primaria

indígena de Yucatán elaboró evaluaciones escritas parciales en modalidad presencial, mientras que, la secundaria general del Estado de México y la secundaria técnica de San Luis Potosí realizaron exámenes orales vía telefónica y mediante el uso de formularios en línea. Cabe mencionar que, en la experiencia de los docentes, dichas evaluaciones permitieron diagnosticar, retroalimentar y atender de mejor manera las necesidades educativas del alumnado.

Respecto a las evaluaciones, es importante mencionar que los docentes frecuentemente señalaron que el Acuerdo de Evaluación emitido por la SEP podía representar riesgos en cuanto al conocimiento que tienen los docentes sobre el avance en los aprendizajes de los alumnos y, por lo tanto, respecto a la atención de los rezagos, pues señalaron que no tenían claridad sobre los aprendizajes adquiridos durante la educación a distancia.¹⁸ En este sentido, la información obtenida apunta a que la implementación de evaluaciones de aprendizaje en algunas escuelas derivó de iniciativas de sus figuras educativas y no de una directriz institucional.

Finalmente, cabe mencionar que también se detectó que los ajustes para la adaptación de la educación a distancia en todas las fases pedagógicas se realizaron de manera paulatina conforme las y los maestros y figuras educativas identificaban las limitantes de los alumnos y sus hogares, lo que demuestra la capacidad de respuesta y reacción que tiene la escuela y su personal docente para enfrentar una situación de emergencia.

Ejemplo de esto, fue la escuela telesecundaria de Yucatán, en donde las figuras escolares organizaron el trabajo pedagógico en distintas modalidades a lo largo del periodo de cierre de las escuelas, buscando adaptarse a los retos y a las necesidades de la localidad. Así, en un primer momento la educación se realizó bajo una modalidad a distancia con los docentes enviando las actividades cada semana, sin embargo, debido a la escasa conectividad de la localidad, se cambió de estrategia para entregar cuadernillos de trabajo

¹⁸ El ACUERDO número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021 señala que, durante el tiempo que permanecieron las escuelas cerradas la asignación de calificaciones se llevaría a cabo mediante el criterio de "comunicación y participación sostenida" que tuvieron las y los alumnos durante este periodo. Por lo anterior, y para compensar la falta de información con la que cuentan las y los docentes sobre los aprendizajes adquiridos por los educandos durante la implementación de la educación a distancia, la SEP ha recomendado a todas las escuelas de educación básica por medio de la *Estrategia Nacional para el Regreso a Clases Presenciales* la realización de evaluaciones diagnósticas (SEP, 2021), sin embargo, es importante mencionar que las evaluaciones de aprendizajes observadas en los estudios de caso no corresponden con las evaluaciones diagnósticas establecidas en la Estrategia Nacional para el Regreso a Clases Presenciales.

de manera presencial cada quince días. Pero, ante el aumento de casos de COVID-19 en la comunidad, se suspendió la entrega de los materiales para regresar a una modalidad a distancia en donde se entregaban las actividades por medio de WhatsApp y se incorporaron sesiones con los estudiantes por videollamada una vez a la semana.

De acuerdo con la revisión anterior, las escuelas con las mejores condiciones de acceso a los recursos digitales pudieron implementar una educación a distancia utilizando de manera intensiva las TICCAD; este fue el caso de la primaria y la secundaria general del Estado de México. En contraste, en algunas comunidades rurales que se caracterizaron por la interrupción constante de los servicios de electricidad, así como una mala recepción de la señal de televisión e internet la implementación de la educación a distancia fue poco factible, por lo que se tuvo que adecuar la práctica docente a una modalidad semipresencial en la que los docentes acudían a la localidad y/o a la escuela a fin de garantizar la continuidad educativa en estos contextos; este fue el caso de las escuelas comunitarias y la primaria indígena.

En estos procesos de adaptabilidad los recursos proporcionados por la Estrategia jugaron un papel importante y su utilidad dependió del contexto y condiciones de las comunidades educativas. Los recursos digitales pudieron adaptarse a la implementación de una modalidad a distancia en las escuelas urbanas con condiciones adecuadas de servicios generales y equipamiento en los hogares. En estas escuelas, dichos recursos fueron útiles tanto para las fases de planeación, como para la interacción educativa y el seguimiento docente.

Por otro lado, los programas de televisión fueron útiles en prácticamente todas las escuelas principalmente en la fase de planeación docente, mientras que los LTG fueron materiales fundamentales en las escuelas con acceso restringido a medios de conectividad que adaptaron la educación mediante esquemas semipresenciales, pues sirvieron de apoyo tanto para las fases de planeación docente como para el desarrollo de las actividades lectivas por parte de los alumnos.

Al respecto, del mismo modo que en los resultados de la Encuesta en línea: Evaluación de la estrategia Aprende en Casa, los LTG fueron la herramienta que, de acuerdo con los testimonios de las y los maestros, tuvo mayor utilidad para la implementación de la educación a distancia en los contextos rurales. Esto puede tener relación con la facilidad

de acceso que tienen los hogares a este material, ya que los libros de texto se distribuyen cada ciclo escolar de manera gratuita a nivel nacional, sin importar las características de las localidades o del ingreso familiar; rompiendo así con las barreras para acceder a otros recursos de la Estrategia Aprende en Casa.

Asimismo, los LTG son materiales con los cuales las y los maestros han trabajado durante mucho tiempo, por lo que la familiaridad con este recurso pudo también haber influido en su uso constante durante este periodo. Ante este hallazgo, resulta importante la logística de entrega de los LTG principalmente en las escuelas más alejadas y con menor acceso a recursos digitales, ya que como se señaló en la escuela primaria indígena la recepción de los libros se hace a destiempo, por lo que algunos hogares tuvieron que hacer uso de los libros de ciclos anteriores.

Por otro lado, el análisis de los estudios de caso permitió observar que uno de los factores más importantes que condicionó el uso y adaptabilidad de los materiales de Aprende en Casa fue la pertinencia de los contenidos en relación con el contexto de la escuela o el ritmo lectivo de las y los estudiantes. Por lo anterior, se identifican los siguientes retos en esta materia:

- **Adecuación de los contenidos de los materiales respecto al nivel educativo promedio de los estudiantes:** sin importar el nivel o tipo de servicio, la mayoría de los docentes consideraron que los contenidos de los programas no eran coincidentes con el verdadero nivel educativo de las y los estudiantes de la escuela, por lo que estos mecanismos no atendían las necesidades reales de aprendizaje y partían del supuesto de que los alumnos ya contaban con aprendizajes previos o podían adquirirlos solo por ver los programas.
- **Adaptación de los contenidos para que las actividades respeten distintos contextos:** en las escuelas rurales se consideró que las actividades de Aprende en Casa referían al contexto urbano, por lo que los ejercicios tenían poca relación con el entorno de las y los alumnos de su comunidad.
- **Ajuste de contenidos y avance esperado respecto al ritmo de aprendizaje de los alumnos:** dentro de la comunidad escolar se coincidió en que el ritmo de los programas era mucho mayor al ritmo que, generalmente, tienen las y los niños para aprender, puesto que no consideran espacios para la reflexión y reafirmación de aprendizajes.

Otro hallazgo relevante es que el papel de las y los maestros de las escuelas es primordial en el proceso de adaptabilidad de la educación a distancia, pues son los responsables de organizar las actividades emergentes, en función de los recursos disponibles, a fin de adaptar el ciclo pedagógico a los retos que implicaron brindar servicios educativos durante el cierre de las escuelas.

De manera común, los docentes que participaron en el estudio dedicaron tiempo importante a la revisión y selección de materiales, así como a la preparación de las clases, entrega o envío de materiales para la interacción educativa, al seguimiento y retroalimentación de esas actividades. Otra tarea frecuente entre las y los docentes fue establecer y mantener comunicación constante con las tutoras o los alumnos y, con menor frecuencia, mantener la comunicación con sus pares y directivos escolares. Estas actividades redundaron en un incremento de la jornada laboral docente, que fue más importante en las escuelas en las que generaron una mayor cantidad de materiales nuevos.

En este sentido, se reconoce el esfuerzo de los docentes por crear alternativas para que los estudiantes sin acceso a TICCAD logran dar continuidad a sus actividades escolares; por desarrollar materiales didácticos acordes a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos(as), ajustándose a las condiciones contextuales de su localidad, y por la apertura para mantener canales abiertos de comunicación por mensajería digital, aplicaciones digitales, por llamadas, incluso en horarios fuera de su jornada laboral, junto con la atención de manera presencial de alumnos y tutores.

Elementos de participación e involucramiento de la comunidad educativa en la implementación de la educación a distancia

En el documento *Información Estratégica para el Regreso a Clases en México, 2021* se identificó que la participación de los diversos actores vinculados con el proceso educativo es fundamental en la explicación de los resultados en el aprendizaje, ya que aumenta la motivación, el sentido de pertenencia, los logros académicos, la adaptabilidad social, mientras que esta tiene efectos en el conocimiento de las familias sobre el desarrollo de los alumnos y mejora las interacciones y las habilidades parentales (Razeto, 2016).

Antes de la pandemia la participación escolar de los padres, las madres y los tutores en México se había centrado principalmente en la mejora de la gestión y el mantenimiento de los centros educativos (Huerta, 2009; INEE, 2019e; INEGI, 2021b). En línea con esta

consideración, se esperaba que el cierre de las escuelas y el incremento de los problemas laborales y económicos que enfrentan los hogares como resultado de la pandemia limitaran la participación y atención que prestan las familias al desarrollo educativo de NNA (Näslund-Hadley & Loreto, 2020) Por otro lado, el uso de las TICCAD en la educación a distancia exige una mayor injerencia de las y los tutores para dar seguimiento a NNA, especialmente de los más pequeños (CONEVAL, 2021a) lo que, de manera contrastante con el efecto anterior, podría incentivar el involucramiento de los padres, madres y personas tutoras.

La información obtenida de los Estudios de Caso permitió observar que la participación de todos los miembros de la comunidad educativa fue esencial para la implementación de la educación a distancia. Así, como ya se mencionó, anteriormente, el involucramiento de los docentes fue indispensable para dar lugar a los procesos de adaptación pedagógica; sin embargo, la participación de las madres y la familia del estudiante también fue clave para la continuidad y avance de los alumnos.

En relación con lo anterior, de acuerdo con los testimonios de las figuras educativas y directivas, los aprendizajes obtenidos durante el cierre de las escuelas dependían del nivel del involucramiento de la familia en las actividades de su hija o hijo, por lo que en su opinión podría esperarse que NNA en hogares que dieron menor apoyo al estudiante presenten mayor rezago en los aprendizajes. Asimismo, es importante mencionar que la participación y el acompañamiento de la educación de las NNA es una actividad que tiene un claro sesgo de género, en el que son las madres, las abuelas o las hermanas quienes más se involucran en el proceso educativo de los niños y las niñas, pues no se observó en los Estudios de Caso una intervención activa de los padres en las actividades escolares de sus hijos, hijas, pupilos o pupilas.

En este sentido, es importante mencionar que siguiendo las narrativas sobre el seguimiento en el hogar de los procesos educativos, en la mayoría de los casos fueron las madres quienes estuvieron a cargo de esta tarea, y prácticamente en ninguno de los casos se identificó al padre como único responsable, por lo que se observa un importante sesgo de género en la participación de los padres o tutores(varones) en la educación de NNA e, incluso, en la manera en la que los diferentes actores educativos conciben el papel y responsabilidades de estas.

De manera general, las figuras educativas declararon que la mayoría de las madres estuvieron al pendiente de la educación de las y los estudiantes. En los planteles de nivel primaria, en los que se observó como indispensable el involucramiento de los tutores, los docentes señalaron con más frecuencia que al inicio de la educación a distancia enfrentaron el reto de concientizar a las familias sobre la necesidad de participar de manera activa en la educación de NNA.

En los planteles de nivel secundaria, el apoyo de los tutores consistía en estar al pendiente de las actividades y dar acompañamiento a los alumnos, así como proporcionar los medios de conectividad para posibilitar la educación a distancia. En algunos casos como en la secundaria general del Estado de México, este apoyo fue disminuyendo con el tiempo, probablemente debido a la percepción de que el estudiantado de secundaria debía ser más independiente.

Destacan el caso de la primaria rural de organización incompleta en el estado de Durango, en donde las figuras educativas observaron apatía por parte de los padres y madres atribuida a una valoración menor de la educación de los NN respecto al trabajo por parte de las familias. En esta misma escuela, las figuras educativas puntualizaron que, alrededor de una de cada cuatro madres de familia se mantuvieron muy involucradas con sus hijos e hijas, mientras que el resto fue distante y entregó pocas tareas, lo que se le atribuyó tanto a la falta de internet como de interés. También en la primaria general vespertina urbana en Nayarit los docentes reportaron poca participación por parte de los tutores, pues los y las niñas que contaron con apoyo consistente de algún familiar fueron menos de la mitad.

En contraste, con lo anterior en la secundaria técnica rural de Nayarit las figuras educativas señalaron que antes de la pandemia la participación de padres, madres y tutores se limitaba a la aportación de cuotas escolares y fue a partir de la educación a distancia que los tutores reconocieron el trabajo docente y se involucraron más en la educación, lo que coincide con las premisas sobre los posibles cambios en la participación de la comunidad educativa como resultado de la pandemia.

En adición a lo anterior y, de manera coincidente con los hallazgos sobre participación educativa del documento *Información Estratégica para el Regreso a Clases Presenciales* (CONEVAL, 2021), los estudios de caso permitieron observar que la comunicación se reveló como un elemento relevante entre los miembros de la comunidad escolar, aumentó

su constancia y se realizó mediante la telefonía móvil y WhatsApp, esto principalmente para los alumnos de primaria.

Si bien, el incremento de la comunicación entre la comunidad escolar es un aspecto positivo, es necesario considerar que esto ocasionó un mayor gasto familiar para el pago de “ficha de recargas telefónicas”. Además de la disponibilidad económica para contar con el servicio de internet móvil, el involucramiento también dependía de la disponibilidad de los equipos, ya que en muchas ocasiones este era compartido por varios miembros del hogar y, generalmente, eran de los padres de familia, quienes salían a trabajar, lo que interrumpía el proceso de comunicación. Con la información recuperada en los casos es posible observar una mejoría general en la participación e involucramiento de los tutores en los procesos educativos, así como un incremento de la comunicación entre los actores involucrados con la educación. Estas estrategias de comunicación se establecieron como respuesta a la adaptación de la educación a distancia y probablemente resultaron de mecanismos implementados o fomentados por los docentes para dar seguimiento y apoyo a los alumnos.

En contraste, la información recuperada de los casos en los que no se observó participación o involucramiento de los padres sugiere que, este apoyo parental limitado en la educación deriva de que en las familias persiste una valoración menor de la educación de NNA respecto a otras actividades o aspectos de la dinámica familiar.

Además de los elementos generales mencionados anteriormente, en los EC se observaron elementos relevantes que pueden generar diferencias sustanciales en el tipo y grado de involucramiento de los tutores en la educación de los NN:

- El nivel educativo en el que estaba inscrita la o el alumno fue fundamental para determinar el tipo de participación de las familias. De manera generalizada, los docentes y los directivos de primaria coincidieron en que, si los padres, las madres y/o los tutores no se involucraron, era prácticamente imposible que los estudiantes cumplieran con sus actividades escolares, mientras que la colaboración de los familiares para las y los alumnos inscritos en secundaria fue mucho más pasiva, dando solo seguimiento al progreso escolar. Ejemplo de ello fue que la comunicación en las primarias estuvo mediada por las madres, a quienes pertenecía el teléfono celular. Aunque algunos alumnos de secundaria se encontraban en la

misma situación, un número mayor contaba con un teléfono propio lo que les permitió contactar directamente con sus docentes.

- Otro elemento que definió la participación e involucramiento fue el grado educativo de los familiares y las habilidades digitales de estos. Principalmente en los contextos rurales más vulnerables, las madres que se entrevistaron señalaron que frecuentemente no podían ayudar a sus hijos en la realización de sus actividades debido a que se les dificultaba entenderlas y explicarlas; de la misma forma, las habilidades digitales también fueron un obstáculo para el acompañamiento de las tutoras. Frecuentemente, cuando las madres entrevistadas tenían dificultades para apoyar las actividades escolares, quiénes apoyaban a los alumnos eran los hermanos y las hermanas, especialmente si se encontraban en educación media superior, también apoyaban algunos tíos o incluso solicitaban apoyo de las y los docentes, como en el caso de la primaria indígena rural de Yucatán. Ejemplo de esto fueron los casos de la primaria comunitaria rural en el estado de San Luis Potosí, en el que las madres estuvieron muy al pendiente de las actividades escolares, sin embargo, señalaron tener dificultades para entender las tareas de sus hijos e hijas principalmente, de los últimos grados de primaria, o la en la telesecundaria rural del estado de Yucatán, en donde las figuras educativas precisaron que los padres y las madres de familia no se involucraron en el proceso educativo a distancia, y atribuyeron esto a su bajo nivel escolar.
- El involucramiento también dependía de las actividades laborales de los tutores, especialmente de las madres, por lo que en aquellos hogares en los que el ingreso dependía de este miembro, la participación se limitaba a ciertos horarios que en ocasiones no coincidían con el escolar, como se observó con una de las familias de la primaria indígena rural del estado de Yucatán. En contraste, las madres de familia que no trabajan fuera del hogar estaban muy al pendiente de las actividades de sus hijos, como observaron las figuras educativas de la primaria comunitaria de organización incompleta rural en San Luis Potosí.
- Finalmente, se observaron comunidades rurales en donde el involucramiento de las madres, que participaron en el levantamiento, fue más allá del seguimiento de las actividades escolares de sus hijos, hijas, pupilos o pupilas, cuya dinámica permitió que se generan redes de apoyo entre las mismas para el envío de trabajos,

resolución de dudas, acceso a equipamiento y hasta apoyo socioemocional. El apoyo y comunicación entre los participantes se observó en el caso de la primaria comunitaria de San Luis Potosí, en donde el hogar que no tenía medios de conectividad recibía apoyo de sus pares, mientras en la secundaria comunitaria de Nayarit el LEC mencionó que las madres o los padres de familia de la comunidad se organizaban y apoyaban cuando alguno no entendía las actividades o cuando tenían que subir las evidencias. En la primaria indígena rural en Yucatán también se observaron procesos de organización extraescolar de las madres participantes en el levantamiento, aunque en ese caso dicho proceso derivó de una iniciativa de los docentes que invitaron a los padres de familia con dificultades para el apoyo a organizarse con otros familiares que fueran sus vecinos para solicitar las tareas y crear pequeños grupos de aprendizaje. Los informantes coincidieron en que iniciativa unió más a la comunidad escolar y se dieron cuenta de que, para lograr los objetivos educativos, se requiere del apoyo mutuo, así como sostener una comunicación muy estrecha, constante y efectiva.

De acuerdo con lo anterior, el apoyo y acompañamiento por los tutores era menos cercano en la secundaria que en la primaria, y fueron los padres y madres en contextos rurales, principalmente de escuelas comunitarias e indígenas, los que enfrentaron más dificultades para apoyar a sus hijos debido al bajo nivel académico de los tutores. Esto puede deberse a que dichas escuelas (comunitarias e indígenas) se ubican en localidades rurales con alto grado de carencias sociales, que se pueden reflejar en bajo nivel educativo de los padres.

Por otro lado, es relevante que en las escuelas ubicadas en estos contextos rurales se identificó el desarrollo de redes de apoyo entre las madres, y que estas redes abarcaron actividades adicionales a las escolares. Estas redes y la comunicación no se observaron en las escuelas urbanas, probablemente debido que su desarrollo está relacionado con la preexistencia de espacios de participación, como los que ya había en las localidades rurales pequeñas con mecanismos de organización comunitaria.

En las escuelas ubicadas en contextos rurales se identificó que entre las madres desarrollaron redes de apoyo que abarcaron actividades adicionales a las escolares. Cabe destacar que no se observó este tipo de redes y su comunicación en escuelas urbanas, probablemente porque su desarrollo estuvo relacionado con la preexistencia de espacios de

participación, como los que ya había en las localidades rurales pequeñas con mecanismos de organización comunitaria.

También es importante mencionar que la iniciativa y acción docente fue relevante en el desarrollo de espacios de organización entre la comunidad escolar, pues a partir de sus propuestas fue evidente para los tutores las ventajas de la comunicación e involucramiento constante entre pares para resolver los retos de la educación a distancia.

Finalmente, las comunidades educativas reportaron que el principal cambio en la dinámica del hogar como resultado de la educación a distancia fue el tiempo que las madres le dedicaron a las actividades de sus hijos o hijas y que se observó un aumento en la comunicación e interacción familiar. Esto originó que hubiera más actividades recreativas que no hacían antes de la pandemia, como armar rompecabezas, hacer manualidades o participar en las actividades de educación física y académica de los alumnos. No obstante, también hubo casos en los que se reportó el incremento del conflicto, sobre todo entre hermanos. Otro aspecto común fue que las madres se sintieron desbordadas entre las actividades escolares y las labores en el hogar.

3.2. El proceso del regreso a clases presenciales

A partir del inicio del ciclo escolar 2021-2022, el Gobierno federal implementó una serie de acciones y lineamientos para promover el regreso seguro a clases en todas las escuelas de educación básica del país. Para ello, la SEP publicó un conjunto de documentos en donde se indican las medidas, lineamientos, consideraciones y recomendaciones para dar lugar a la progresiva reapertura de los planteles educativos a nivel nacional, brindando orientación a las Autoridades Escolares, a las Autoridades Educativas Locales, a la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, y a todos aquellos actores del Sistema Educativo Nacional (SEP, 2021).¹⁹

De las escuelas estudiadas, únicamente dos continuaban con una modalidad a distancia al momento del levantamiento, mientras que las demás habían regresado en una modalidad

¹⁹ La Estrategia del Gobierno Federal para el Regreso a Clases, de acuerdo con el informe *Información estratégica para el regreso a clases en México 2021* publicado por CONEVAL, está compuesta por un conjunto de documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Salud que establecen una serie de intervenciones, lineamientos y componentes para conducir las acciones en el proceso de regreso a clases presenciales en el contexto de la pandemia por COVID-19.

semipresencial y, en el caso de las escuelas comunitarias, ya se encontraban trabajando de forma totalmente presencial.

De manera coincidente con los lineamientos y recomendaciones de la *Estrategia del Gobierno Federal para el Regreso a Clases*, las escuelas que regresaron en una modalidad semipresencial o escalonada dividieron los grupos a la mitad y asistieron de manera alternada dos días a la semana, dedicando el quinto día a la atención de estudiantes con rezago. Además, se observó que se aplicaron algunos de los procesos establecidos en el protocolo las *Nueve intervenciones. Acciones de salud, limpieza e higiene para la reapertura de las escuelas*²⁰ y, al momento del estudio, habían iniciado el proceso de implementación de valoraciones diagnósticas y planes de atención para la recuperación de aprendizajes por parte de los educandos.

Al respecto es importante mencionar que no fue posible identificar en el estudio si la implementación de dichas medidas derivó de indicaciones de las autoridades educativas en sus diferentes niveles, es decir: si se implementaron como parte de la *Estrategia de regreso seguro a clases* promovida por el Gobierno federal, o si eran parte de acciones gestionadas por la comunidad escolar de cada plantel para la protección de la salud de alumnos y docentes.

En general, los estudiantes y las madres de familia estaban a favor de la reapertura de las escuelas por múltiples motivos; por un lado, existe la percepción de que en la modalidad presencial los alumnos aprenden más que a distancia dado el apoyo directo que tienen de los docentes y que ellos ofrecen un mejor acompañamiento para que los niños, niñas y adolescentes realicen sus actividades escolares; por otro, los estudiantes consideraban regresar porque extrañan la convivencia con sus compañeros y, pese a que algunas madres estaban preocupadas por los posibles riesgos de contagio, dijeron estar de acuerdo en que volvieran a clases presenciales porque así ellas podrían volver a sus actividades habituales.

²⁰ Con el principio de garantizar las condiciones de prevención y cuidado de la salud mientras se ofrece el servicio educativo de forma presencial, se contempla un conjunto de acciones de seguridad, salud e higiene que buscan mitigar el riesgo de contagio en los centros educativos. Estas acciones consisten en nueve intervenciones de salud que se organizan en cinco momentos clave de implementación previos y durante la apertura de las escuelas, y que a su vez se insertan de forma transversal a cinco principios rectores derivados de la estrategia de la Nueva Escuela Mexicana. Las acciones son: 1) Comités Participativos de Salud Escolar, 2) Manos limpias, 3) Vacunación del personal educativo, 4) Cubrebocas obligatorio, 5) Sana distancia, 6) Optimizar el uso de espacios abiertos, 7) Suspensión de ceremonias o reuniones, 8) Detección temprana de casos y acciones escolares para reducir la propagación de la enfermedad, 9) Apoyo socioemocional para docentes y alumnos

En ese sentido, se identificó que NNA y sus familias se mostraron alegres y motivados una vez que regresaron a clases.

En todos los casos en los que se regresó a las aulas, tanto las figuras educativas como madres de familia aseguraron que se estaban cumpliendo las medidas de higiene y cuidado de la salud definidas por la SEP; sin embargo, los mecanismos a través de los cuales las escuelas accedieron a estos recursos muestran diferencias relevantes:

- A) Escuelas que reciben apoyos del programa federal La Escuela es Nuestra.²¹ De las diez escuelas observadas en el estudio, cuatro de ellas accedían a este programa (las primarias de Yucatán y Durango, y las secundarias de Yucatán y Nayarit). Entre estas, la mayoría dijeron haber utilizado los recursos para dar mantenimiento al plantel escolar y para la adquisición de materiales de limpieza e higiene ante el regreso a clases. Destaca el caso de la primaria indígena rural del estado de Yucatán, en la que, además de utilizar los recursos del programa para el mantenimiento del plantel, también se utilizó para adquirir dos computadoras, una impresora y para dotar de servicio de internet a la escuela. Con estos recursos también se adquirieron materiales faltantes para el proceso de regreso a clases, y se subsanaron costos de impresión de materiales para que NNA pudieran continuar estudiando durante la modalidad a distancia. En contraste con este caso, en la primaria general rural del estado de Durango no fue posible identificar el uso de la Escuela es Nuestra para atender los retos de la educación a distancia o el regreso a clases.
- B) Escuelas que recibieron apoyos del Gobierno del estado o de la SEP. Estos apoyos consistieron en la entrega de insumos para el cuidado de la salud y materiales de limpieza tales como: gel antibacterial, cubrebocas o limpia pisos. Sin embargo, en todos los casos se consideró que no fue suficiente el apoyo recibido, por lo que las

²¹ El programa la Escuela es Nuestra es una estrategia federal cuyo objetivo general es: “mejorar las condiciones de Infraestructura y Equipamiento de los Planteles públicos de Educación Básica además de proporcionar y establecer escuelas con Servicio de Alimentación, a través de la asignación de subsidios de manera directa a los Comité(s) Escolar(es) de Administración Participativa, así como establecer de forma gradual y progresiva escuelas de horario completo de Educación Básica, con jornadas entre 6 y 8 horas diarias, mediante la asignación de subsidios al Personal Educativo, que permitan promover un mejor aprovechamiento del tiempo disponible, mejorar el desempeño académico, desarrollo integral y fortalecer la seguridad alimentaria del Alumnado, que incidan en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y la paulatina superación de las desigualdades entre las escuelas del país, contribuyendo a su permanencia en el Sistema Educativo Nacional” (DOF, 2021a).

madres y padres de familia tuvieron que hacer cooperaciones voluntarias y participar en labores de limpieza y sanitización del plantel.

- C) Escuelas en las que los apoyos de madres, padres y personas tutoras fueron fundamentales para resolver los retos del regreso a clases. También se identificaron escuelas en las que no se mencionó la existencia de apoyos por parte de las autoridades educativas o el Gobierno estatal y federal por lo que se requirieron aportaciones monetarias de las madres y padres de familia para la adquisición de los materiales necesarios para la reapertura. En estos casos, las cuotas fueron significativamente mayores que en aquellas escuelas que contaron con apoyos gubernamentales, incluso se detectó un plantel en el que los tutores aportaron \$950 pesos por estudiante, lo cual significó gastos adicionales para familias, especialmente aquellas que cuentan con más de un hijo en edad escolar.

Es importante mencionar que gracias a la información obtenida, que tanto el papel del personal docente, especialmente el directivo, y la capacidad de organización con toda la comunidad es un factor muy relevante en el proceso de gestión de los recursos para la reapertura de las escuelas, por lo que no es suficiente con la existencia de recursos adicionales para atender las necesidades de infraestructura en este contexto, sino que se requiere de la participación y gestión adecuadas en las comunidades escolares para que los planteles puedan garantizar un regreso seguro a clases.

Las escuelas comunitarias tuvieron un proceso distinto a los otros tipos, esto debido a los lineamientos establecidos por Conafe que definió la implementación de una modalidad mixta desde el ciclo 2020-2021 que consideraba visitas y asesorías personales periódicas por parte de los LEC. Como ya se mencionó, lo anterior responde a las características de las localidades donde se ubican estos centros educativos, las cuales tienen una menor densidad de población y una menor incidencia de casos de la COVID-19, lo que es un factor que facilita el regreso presencial seguro.

En contraste, las escuelas ubicadas en contextos urbanos con mayor número de habitantes y de casos de la COVID-19 pueden presentar más dificultades para cumplir los lineamientos para el cuidado de la salud, sobre todo el relativo a sana distancia, aunque pueden ser que también estos planteles tengan una mayor disponibilidad de recursos económicos y mejor infraestructura para garantizar las medidas de higiene (por ejemplo, acceso a agua potable).

Por último, es importante destacar los retos particulares que enfrentan las escuelas donde hay doble turno, ya que como se encontró en una escuela vespertina, estas deben coordinarse con las figuras educativas del turno matutino para contar con los recursos que les permitan respetar los horarios establecidos, cumplir con las medidas de higiene y limpieza en el plantel, y otras actividades para evitar la propagación de la enfermedad que requieren de la organización entre las administraciones de ambos turnos debido a que implican disponer de la infraestructura del plantel.

3.3. La desafiliación educativa en el contexto de la COVID-19.

De acuerdo con lo observado en los EC, las percepciones sobre el abandono y desvinculación educativa variaron ampliamente. Por ejemplo, en las escuelas rurales las figuras educativas no percibieron un aumento en la desafiliación de las y los alumnos. Este fenómeno se observó principalmente en las escuelas comunitarias en las que, en opinión de los informantes, no se identificó abandono debido a la implementación del modelo semipresencial, que permitía dar seguimiento a los alumnos en el contexto del cierre de las escuelas. En contraste, los docentes del resto de las escuelas estudiadas, excepto las que implementaron clases en línea, comentaron que fue bastante común perder el contacto con sus alumnos durante este periodo.

En este contexto llama la atención el caso de la secundaria técnica vespertina en una localidad urbana de San Luis Potosí en la que la desafiliación educativa fue muy notoria. Las figuras educativas señalaron que el principal factor vinculado con la desvinculación de los alumnos fue la integración de estos al mercado laboral, no obstante, también se mencionó que el entorno de inseguridad, violencia y desintegración familiar en el que se encuentra la escuela pudo contribuir a la desafiliación educativa. En esta escuela fue posible captar la experiencia de un estudiante desvinculado temporalmente, quien señaló que, además de la falta de medios para la conectividad, la frustración derivada de no adaptarse a la falta de apoyo docente en la educación a distancia fue la que detonó la decisión de abandonar la escuela, aunque el regreso a clases presenciales y el acompañamiento de la madre motivaron al estudiante para volver a la escuela.

La interrupción en la educación de los estudiantes se presentó con mayor frecuencia en secundaria en comparación con el nivel primaria, sin embargo, en ambos niveles se pudo observar intermitencias en las trayectorias escolares de las y los alumnos que tenían

limitantes en el acceso a los recursos necesarios para la educación a distancia o que carecían del apoyo de los miembros de sus hogares.

Al respecto, en los casos estudiados se identificaron los siguientes factores asociados al nivel de vinculación escolar durante la educación en el contexto de la COVID-19:

- En el ámbito individual, las figuras educativas señalaron que durante el periodo del cierre de las escuelas las y los alumnos de todos los niveles, pero en particular los de secundaria, tuvieron que empezar a trabajar por las dificultades económicas en muchas familias generadas por la pandemia. Según estos reportes, las y los estudiantes generalmente se incorporaban a actividades del comercio informal. De modo específico, se pudo observar que fue común entre las alumnas y los alumnos de contextos rurales dedicar menos tiempo a la educación a distancia que a la presencial, ya que participaban más en actividades agrícolas y domésticas. Este fue el caso de la secundaria general en una localidad urbana del estado de México, en la que los padres a menudo llevaban a los alumnos a trabajar o les pedían que realizaran tareas domésticas, incluso se observó el caso de un alumno de tercero de secundaria, que tuvo que trabajar de tiempo completo porque su mamá enfermó de COVID-19, por lo que interrumpió temporalmente sus estudios. El personal educativo de la telesecundaria ubicada en una localidad rural del estado de Yucatán también observó que los estudiantes trabajaron para apoyar la economía de su hogar, y en la secundaria comunitaria de Nayarit fue posible recuperar el testimonio de un alumno que se desvinculó temporalmente debido a que tuvo que trabajar para apoyar a su familia, aunque él mismo reconoció la importancia de seguir estudiando.
- La falta de interés por parte de las y los estudiantes también se mencionó como un factor de riesgo para la desvinculación, la cual pudo estar motivada por el confinamiento o la falta de capacidad para adaptarse a una modalidad de educación a distancia. Esta falta de motivación se observó de manera más frecuente en los planteles de educación secundaria. Aunque no se identificaron casos claros de desvinculación por esta razón, en la secundaria general en localidad urbana del Estado de México los actores señalaron la falta de interés de los estudiantes como uno de los factores de desafiliación educativa, y esta falta de interés en parte se explicó porque algunos no entendieron las clases en línea o las tareas y en su contexto inmediato no hubo quien les explicara.

- En cuanto a los factores escolares, en ambos niveles tanto docentes y directores coincidieron en que alumnos o alumnas con mayor rezago o los que tuvieron mayor dificultad de entender las actividades presentaron mayor riesgo de tener contacto intermitentemente con las figuras educativas o caer en procesos desvinculación educativa. Al respecto es importante mencionar que la mayoría de los actores educativos observaron que los alumnos presentan rezagos en los aprendizajes, como resultado de todas las problemáticas que enfrentaron durante el periodo del cierre de las escuelas (falta de recursos económicos, carencia de servicios básicos y de internet, problemas y enfermedad al interior del hogar, entre otros). En la opinión de los participantes, los estudiantes que ya presentaban rezagos o tuvieron mayores problemas para acceder de manera regular a la educación a distancia fueron los que se encontraron más propensos a la desvinculación educativa y al abandono. Cabe destacar, que las figuras educativas participantes no reconocieron en sus testimonios la importancia de la pertinencia de los contenidos y de la práctica docente como elementos que pueden incentivar la interrupción temporal o permanente de las trayectorias educativas.
- Al interior de las familias, la inestabilidad laboral (derivada de la crisis de la pandemia) fue un factor de vulnerabilidad socioeconómica y, por tanto, un elemento que pone en riesgo a la continuidad educativa, pues limita los recursos de los hogares destinados a la adquisición de los materiales y servicios necesarios para la educación a distancia. Otro tipo de inestabilidad que impactó la continuidad escolar en ambos niveles educativos fueron los cambios de domicilio o de pareja, el trabajo de la madre fuera del hogar, el nivel educativo y el bajo involucramiento de los padres. La incidencia de casos de la COVID-19 en las familias y en la comunidad escolar también resultó en afectaciones en las trayectorias educativas de NNA, como fue el caso de la secundaria general en localidad urbana del Estado de México en donde tres maestros fallecieron, dos madres entrevistadas se contagiaron y estuvieron aisladas y, como resultado de esto, uno de los alumnos entrevistados tuvo que interrumpir sus estudios para trabajar mientras la madre convalecía.

La estrategia más común para hacer el seguimiento de los estudiantes desvinculados fueron las llamadas telefónicas, la solicitud de información a través de familias cercanas al alumno y, en algunas ocasiones, las visitas domiciliarias. Un obstáculo para hacer el seguimiento fue el porcentaje elevado de números telefónicos equivocados, el mismo

contexto de la pandemia o por las condiciones de inseguridad del entorno, que impidieron que los docentes buscaran a los alumnos en sus domicilios.

En ambos niveles educativos, la mayoría de los entrevistados percibió que el aprendizaje, a en modalidad distancia fue menor que el que se hubiera logrado en la modalidad presencial y, por otro lado, que la disponibilidad de herramientas tecnológicas condicionó el grado de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, hasta el momento del levantamiento los actores educativos mencionaron no tener certeza del nivel de logro en los aprendizajes alcanzado durante este periodo. No obstante, también se percibe que durante este tiempo se adquirieron otras habilidades, que no hubiera sido posible aprender sin el cierre de las escuelas: el uso de las nuevas tecnologías, razonamiento crítico y autodidacta, mayor participación de la familia en la educación de sus hijos, entre otros.

3.4 Prácticas innovadoras de las comunidades escolares para la educación a distancia

Adicional a la identificación de las tareas que las comunidades tuvieron que realizar para adaptar las actividades escolares a sus necesidades y contextos durante el cierre de las escuelas, también se pudo observar que en cada uno de los casos se realizaron acciones sobresalientes en la mejora de la educación a distancia. Estas acciones son prácticas innovadoras para enfrentar los retos de la educación a distancia en el contexto de la pandemia por la COVID-19.

Estos esfuerzos buscan compensar la carencia de otros recursos que deberían estar garantizados en las escuelas: materiales didácticos, recursos de conectividad, materiales de limpieza o medios de comunicación. Además, frecuentemente, estas circunstancias se tradujeron en la extensión de las jornadas laborales de docentes y personal directivo. Sin embargo, se considera importante documentar y destacar estas prácticas innovadoras para enfrentar los retos de los diferentes contextos en los que se adaptó la educación a distancia, así como por el esfuerzo que representaron para las comunidades escolares, principalmente las y los docentes. Por lo anterior, hay que destacar, analizar, identificar y recuperar las prácticas innovadoras que puedan ser útiles para el diseño de acciones gubernamentales a fin de atender las necesidades de las comunidades escolares en el contexto del regreso a clases y la recuperación de las afectaciones de la pandemia por la COVID-19.

Cabe mencionar que estas prácticas innovadoras identificadas en las diez escuelas (ver **Cuadro 3**) se organizaron de acuerdo con las categorías mediante las cuales se expone la información de los estudios de caso (provenientes de la Parte 2) y consideran supuestos asociados al contexto preciso en el que fueron implementadas (columna Contexto).

Cuadro 3. Problemáticas, contexto y prácticas innovadoras identificadas en los casos de estudio

| Problemática | Contexto | Práctica innovadora |
|--|--|---|
| Infraestructura, servicios básicos y equipamiento en el hogar | | |
| Los videos de Aprende en Casa están disponibles en YouTube, pero el servicio de la plataforma causa un alto consumo de datos para quienes no tienen internet ilimitado. | Hogares que cuentan con acceso a equipo de cómputo o telefonía móvil con servicio de internet. | Los docentes descargaron los videos a sus equipos y, a su vez, los compartieron a través de WhatsApp para que se consuman menos datos. |
| Falta de acceso a dispositivos electrónicos y conectividad en los hogares. | Redes de apoyo en la comunidad. | Solicitar apoyo a otras madres de familia para el uso de sus dispositivos para recibir y enviar los trabajos escolares. |
| Los contenidos educativos de la Estrategia Aprende en Casa eran poco pertinentes a las necesidades de aprendizaje de las y los alumnos. | Los docentes tienen acceso a diversos recursos pedagógicos, disposición de tiempo, así como apertura de los actores educativos para implementar diferentes materiales y desarrollar su planeación. | Se diseñaron diversos cuadernillos de trabajo con la planeación pedagógica adecuada para el curso, grado, materia y nivel de aprendizajes. Estos cuadernillos incluían las actividades a desarrollar por los alumnos facilitando la interacción pedagógica entre docente-alumno-contenidos. Los docentes se apoyaron en los materiales de Aprende en Casa o de otras fuentes para esto. |
| | Los docentes tienen acceso a internet y habilidades para uso de diversas plataformas digitales. | Además de Aprende en Casa, los docentes utilizaban otras plataformas educativas, como Kahoot, Jambo, Takif (para cálculo mental), Wiki y Educaplay. Otros docentes también reportaron usar plataformas para ejercicios, videos y otros contenidos. |
| Los contenidos educativos de la Estrategia Aprende en Casa eran poco pertinentes para las escuelas de contextos indígenas. | La escuela cuenta con recursos económicos y se organiza para la adquisición de materiales educativos y su distribución. | Adquisición, fotocopiado y distribución de diversos materiales pertinentes para actividades escolares en escuelas indígenas con el uso del Programa "La Escuela es Nuestra". |
| Confusión entre los alumnos por la dispersión de información para sus distintas actividades escolares entre diversos medios digitales. | Docentes con las habilidades informáticas necesarias para generar contenido web y multimedia. | Un docente generó su propia página en internet con las ligas para que sus alumnos entraran a WhatsApp y a Google Classroom y desde ahí accedieran a todas las actividades. |
| Las madres de familia identificaron como dificultades el no poder apoyar a sus hijos e hijas por no entender los conceptos en las tareas que les pedían. También mencionaron la dificultad para conciliar el apoyo en tareas y el cuidado de los hijos más pequeños. | Los hogares cuentan con redes de apoyo familiar. | Pedir apoyo a familiares, principalmente hijas mayores, sobrinas, abuelas o tíos/tías para resolver dudas sobre las actividades. |
| Alumnos que desconocen el uso de recursos digitales para las actividades escolares. | Los hogares de los estudiantes cuentan con acceso a equipo de cómputo o telefonía móvil con servicio de internet | Realización multimedia a través de TikTok o YouTube por parte de una docente para enseñarles a los alumnos a usar el correo, cómo abrir el Meet y cómo mandar mensajes desde Classroom institucional. |

| Problemática | Contexto | Práctica innovadora |
|---|--|--|
| Práctica docente | | |
| Los alumnos perdían la atención, se aburrían y dejaban de dar seguimiento a los programas televisivos de Aprende en Casa. | Hogares que cuentan con materiales necesarios para el desarrollo de actividades educativas interactivas. | La realización de experimentos, con materiales que encontraban a mano en casa, de parte de los profesores que resultaban de enorme interés a los alumnos. |
| Los contenidos educativos de la Estrategia Aprende en Casa eran poco pertinentes para las necesidades de aprendizaje reales de las y los alumnos. | Condiciones de buena gestión escolar y liderazgo docente. | Énfasis en la enseñanza de aprendizajes prioritarios como el español, matemáticas, y lectoescritura, diferenciado por grado educativo y estableciendo estrategias coordinadas en docentes para atender dichos grados. |
| Alumnos que no habían desarrollado habilidades psicomotrices, de lectoescritura y pensamiento numérico. | Se cuentan con profesores especializados, con tiempo y recursos para identificar alumnos con rezagos. | Clases individualizadas de 15 minutos a sus alumnos (en contraste con la práctica común de dar la clase a todos los alumnos), lo que permitió explicar a cada alumno y madre los ejercicios que se tenían que hacer. |
| Docentes no dominan el uso de las TIC y desconocen recursos que les podrían ser útiles; además, tienen poca experiencia de cómo dar clases en línea. En suma, falta de capacitación docente con relación al uso de TIC en la educación. | Condiciones de buena gestión, liderazgo docente y acceso a medios y dispositivos de conectividad por parte de la planta docente. | Los docentes desarrollaron una estrategia en que un maestro averiguaba sobre alguna herramienta específica y explicaba a los demás durante el CTE. |
| Falta de retroalimentación de las clases virtuales que llevan a cabo los docentes. | Las escuelas y hogares cuentan con acceso a tecnologías de la información para que existan clases virtuales. | Las clases virtuales permitieron a la Supervisora hacer observaciones de las clases en línea de manera frecuente para que, junto con el asesor metodológico, pudiera hacer retroalimentación a los docentes. |
| La estrategia no contempla la integración de los estudiantes que requieren educación especial y que, además, es difícil hacer un diagnóstico certero de los estudiantes bajo la modalidad a distancia. | Se cuenta con servicios de USAER en la escuela. | Se dio seguimiento personalizado a los alumnos con necesidades especiales por parte del USAER. |
| Participación de la comunidad escolar | | |
| La falta de motivación de los padres, madres y tutores puede limitar el desarrollo educativo de NNA. | Existe una red de comunicación fluida y de confianza entre autoridades educativas de la escuela, profesores y padres, madres o tutores de familia. | Al principio del ciclo 2021-2022, una directora creó un video para motivar a los padres, madres o tutores y ayudar a los docentes. |
| | Las madres de familia cuentan con el tiempo necesario y la disposición para el apoyo de actividades escolares de sus hijos. | Una docente organizó los fines de semana reuniones y pláticas con madres de familia para motivarlas y reflexionar sobre la importancia de su apoyo para mejorar el desempeño escolar de sus hijos y, sobre la falta de recursos, puso especial atención en que todo el material que requerían las actividades lo tuvieran disponible en casa y no generara gasto alguno. |
| Dificultades de los familiares para apoyar las actividades de sus hijos por tiempo disponible o nivel educativo de los familiares. | Existe disposición y confianza entre la comunidad, en particular de las madres de familia para organizarse y participar como apoyo. | Los docentes de la escuela invitaron a las madres con dificultades para el apoyo de sus hijos a organizarse con otras madres que fueran sus vecinas para solicitar las tareas y crear pequeños grupos de aprendizaje. |
| Regreso a clases | | |
| Desconocimiento de las opiniones de los padres de familia respecto del regreso a clases. | Se toman en cuenta las opiniones de los padres de familia. | Como parte del proceso para la toma de la decisión del regreso a la modalidad presencial, los docentes señalaron que |

| Problemática | Contexto | Práctica innovadora |
|--|---|---|
| | | hubo un periodo de concientización y aplicación de encuestas dirigidos a padres y madres de familia sobre sus opiniones y expectativas para el regreso a clases. |
| Desafiliación e intermitencia escolar | | |
| Alumnos que se desvinculan durante el cierre de los centros escolares. | Existen servicios de comunicación telefónica en las escuelas y hogares de los estudiantes. Además de una base de datos actualizada. | Hacer llamadas y visitas domiciliarias para dar seguimiento a alumnos intermitentes y desvinculados. |
| Alumnos en situación de intermitencia que llegan al abandono escolar. | Estrategias para abatir el rezago escolar. | Se implementó un acuerdo en el que se les puso calificación aprobatoria bajo la condición que los alumnos tenían que recuperar los conocimientos durante el periodo de recuperación. |
| El cierre de un albergue en la localidad ocasionó que los estudiantes que dependían de ese apoyo regresaran a sus comunidades dificultando la comunicación con ellos y sus familias. | La autoridad educativa tiene capacidad de gestión y cuenta con redes de apoyo. | A través de solicitar a una organización religiosa se lograron becas monetarias y alimentos a las familias que aceptaron que sus hijos siguieran vinculados a la escuela durante la pandemia. |

Fuente: Elaborado por el CONEVAL.

Las prácticas que hemos denominado “innovadoras” recuperadas en esta sección se basan en el uso de recursos individuales de la comunidad educativa para atender distintos retos que podrían afectar la continuidad de la educación en el contexto de la pandemia. Estas prácticas innovadoras buscan atender, a nivel micro, algunos de los retos que ya se habían identificado en la *Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021* y que, de nueva cuenta, adquieren relevancia su atención, a fin de que sea la autoridad educativa la que dote de herramientas, infraestructura y recursos suficientes, pertinentes, en el tiempo requerido y tomando en consideración los distintos contextos. En ese sentido, a partir de analizar estas prácticas innovadoras se pudo diseñar algunas estrategias institucionales que ayuden en un futuro a las comunidades educativas a hacer frente a los retos educativos en contextos de emergencia, a distancia y/o de regreso a clases; y así reducir la carga que las comunidades educativas han asumido para lograr que los niños y las niñas continúen con el proceso educativo.

En ese sentido, es necesario reflexionar sobre la pertinencia, diseño y retroalimentación de los contenidos educativos, la asignación de recursos presupuestarios para atender las carencias en materia de infraestructura, así como el apoyo que necesitan los docentes para afrontar el incremento en las cargas laborales derivadas de las modificaciones en las dinámicas escolares. Además, es importante continuar generando información que permita implementar acciones concretas y focalizadas para buscar reducir las disparidades en el acceso a la educación. Si bien, la educación a distancia a través de recursos tecnológicos

aún es un reto, dado que la infraestructura de internet y de electricidad en el país sigue siendo limitada en diversos contextos, sí se puede avanzar en reforzar otro tipo de mecanismos que permitan el aprendizaje fuera del aula; como se documentó a través de los estudios de caso, esta tarea podría realizarse en algunos contextos a través de materiales impresos, cuadernillos y con una supervisión frecuente de las y los docentes.

III. Reflexiones finales: lecciones de la implementación de la educación a distancia y la Estrategia Aprende en Casa para los retos de la atención a la educación en México

La *Evaluación Inicial de la Estrategia Aprende en Casa* dio como resultado una primera aproximación a los diferentes mecanismos diseñados por el Gobierno federal para garantizar la continuidad del servicio educativo en el contexto de la COVID-19, principalmente, mediante el análisis de los componentes y la articulación institucional de dicha estrategia. Dicha evaluación también permitió identificar los principales retos que enfrenta la política pública para garantizar un regreso a clases presenciales seguro y para reducir las brechas y desigualdades derivadas de las afectaciones de la pandemia en el ámbito educativo.

Como parte del esquema de evaluación de la Estrategia Aprende en Casa, que realiza el CONEVAL, los estudios de caso de los que derivan estos hallazgos permitieron realizar un análisis detallado, comprehensivo y sistemático de las diversas dinámicas de las comunidades escolares en relación con la educación a distancia y del regreso a clases presenciales, así como identificar algunos factores vinculados al abandono o desvinculación educativa y recopilar un conjunto de prácticas innovadoras implementadas por las comunidades escolares para hacer frente a los diversos retos que se presentaron con relación con la continuidad de la educación en el contexto de la pandemia.

En línea con los principales resultados de la evaluación antes mencionada, la evidencia generada en los estudios de caso permitió observar que la operación de la Estrategia Aprende en Casa se tradujo en el desarrollo de un amplio número de capacidades institucionales y de aprendizajes, tanto para las personas encargadas del diseño como

aquellos involucrados en la implementación de la política y para las comunidades educativas en general.

El análisis detallado de las experiencias de las comunidades escolares también permitió identificar algunas lecciones o aprendizajes que pueden ser considerados para el fortalecimiento de la política educativa y con el objeto de la protección de los derechos de NNA, de cara a los retos que se vislumbran en el contexto de la recuperación de la pandemia.

Como se identificó desde el documento *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa*, en el marco de esta acción de política se generaron un número importante de materiales para la educación a distancia y el apoyo docente que pueden ser útiles para complementar y fortalecer el Sistema Educativo Nacional. Por lo anterior, recuperar los aprendizajes y recursos desarrollados durante la implementación de Aprende en Casa y el cierre de las escuelas es relevante en tanto puede contribuir a la discusión, diseño o definición de una política pertinente que responda a las nuevas necesidades de la educación en el mediano y largo plazo.

La evidencia obtenida de los estudios de caso permitió observar que los materiales de Aprende en Casa tuvieron diferentes grados de utilidad dependiendo del contexto y condiciones de las comunidades escolares. De manera general, se observó que tanto los recursos digitales, como los programas de televisión fueron utilizados de manera complementaria para apoyar la planeación docente, mientras que los LTG fueron útiles para todo el proceso educativo en la mayoría de los contextos educativos (por ámbito rural o urbano y tipo de servicio). Los recursos digitales y programas de televisión mostraron ser muy útiles cuando las condiciones de conectividad lo permitieron (en ámbitos urbanos con buenas condiciones de equipamiento en los hogares), mientras que los cuadernos de trabajo de Conafe fueron la principal herramienta educativa en dicho tipo de servicio, debido a la pertinencia de su implementación respecto a los contextos en los que opera.

Los recursos de la Estrategia también mostraron áreas de oportunidad en cuanto a su pertinencia, pues la falta de articulación entre los contenidos educativos de Aprende en Casa y las necesidades lectivas que tenían los centros educativos fue uno de los temas recurrentes a lo largo de este estudio. En este sentido, con el objetivo de fortalecer dichos materiales y poder incorporarlos al Sistema Educativo Nacional en el actual contexto es

necesario que los contenidos de estos recursos sean pertinentes a todo tipo de contextos (rural o urbano), tipos de servicios (principalmente para la educación especial e indígena) y ritmos de aprendizaje. Por lo anterior, se sugiere fortalecer dichos materiales de la siguiente forma:

- a) Involucrar en el proceso de elaboración y fortalecimiento de los recursos a diferentes actores educativos como maestros(as), supervisores(as), asesores(as), técnicos pedagógicos, entre otros, y niveles de gobierno que conozcan a profundidad las necesidades pedagógicas que tienen actualmente las escuelas.
- b) Diseñar recursos que faciliten y simplifiquen los procesos de adaptación que tienen que realizar el personal docente por medio de la integración de materiales que contengan actividades asequibles para todo tipo de contextos, tipos de servicio o ritmos de aprendizaje.

A lo largo de esta evaluación, también se observaron escuelas en las que, debido a las características de la localidad, como la intermitencia de los servicios básicos o la poca conectividad, no fue posible la implementación de la educación a distancia a través de medios digitales. Además, se identificaron hogares que no contaban con los recursos necesarios para acceder al equipamiento necesario para garantizar la continuidad educativa. Estas brechas fueron más frecuentes en las comunidades rurales, pero que también estuvieron presentes en el ámbito urbano, en el que, independientemente del acceso a las condiciones de infraestructura de las localidades y escuelas, muchos hogares experimentaron de manera diferenciada las clases remotas derivado principalmente de sus posibilidades económicas; situación que, en muchos casos, se agravó como resultado de los efectos sanitarios de la pandemia por la COVID-19.

Las limitantes de conectividad y equipamiento se traducen en un incremento en las brechas preexistentes al ejercicio del derecho a la educación en México, por lo que es necesario buscar alternativas para incrementar el acceso de las poblaciones en edades lectivas a las TICCAD, ya que puede esperarse que el uso de los recursos digitales se mantenga como una modificación en la educación, al menos en el mediano y largo plazo.

Este acceso a los medios y servicios de conectividad puede implementarse desde el uso de espacios públicos a partir de los cuales pueda proveerse este servicio a las poblaciones vulnerables, por ejemplo, NNA en localidades rurales con poca conectividad y en

localidades urbanas en situación de vulnerabilidad. En estas acciones, las escuelas pueden promover el uso de los espacios públicos disponibles con internet gratuito y equipamiento cercanos a la comunidad como son: parques, bibliotecas (fijas o móviles), cabeceras municipales, Centros Integradores del Bienestar, entre otros.

Con relación a las estrategias de atención a las comunidades sin condiciones de conectividad, es importante recuperar la experiencia de las escuelas Conafe, en las que la implementación de la modalidad semipresencial mediante los cuadernillos de trabajo y los LTG permitieron garantizar la continuidad de la educación en hogares con importantes barreras de conectividad. La estrategia institucional del Conafe también consideró proporcionar algunas herramientas digitales a las figuras educativas e instruyó medidas adecuadas para la atención educativa, dado el contexto de las comunidades, por lo que esta estrategia puede ser considerada en la atención de otros grupos vulnerables cuyos contextos sean similares.

Sin embargo, de acuerdo con evidencia generada por el CONEVAL, el proveer de herramientas y recursos suficientes a las figuras educativas del Conafe como una mejor capacitación docente puede generar mejores resultados educativos en comparación con otras escuelas comunitarias similares. Lo anterior, es relevante ya que permite señalar la necesidad de proveer de mejores recursos a estos planteles que brindan servicios educativos en las comunidades más alejadas del país.²²

Por su parte, todas las escuelas que se observaron en este estudio brindaron servicios educativos durante la suspensión de actividades presenciales. Esto implicó, que los centros escolares tuvieran que gestionar estrategias a fin de adaptar los recursos disponibles de acuerdo con las necesidades de la comunidad escolar. Lo anterior, generó un aumento significativo en la labor docente, quienes intensificaron su trabajo administrativo y pedagógico, principalmente en aquellas escuelas que tuvieron que generar sus propios materiales y cuyo contexto no permitía el desempeño de sus actividades de forma remota.

²² El CONEVAL se encuentra en proceso de publicación de un análisis del impacto de los Asesores Pedagógicos Itinerantes de las escuelas comunitarias Conafe en los resultados académicos de los NN que accedieron a dicha intervención.

Por lo tanto, • Se considera importante poner en marcha acciones de apoyo para mitigar los incrementos en la carga laboral, que experimentaron las y los docentes durante la educación a distancia y que enfrentarán como resultado d en el periodo de nivelación de aprendizajes. Para ello se sugiere ampliar de manera temporal la planta docente o incorporar personal de apoyo (estudiantes normalistas, por ejemplo), que permitan disminuir la carga de trabajo, sobre todo frente a los procesos de evaluación diagnóstica y recuperación de aprendizajes del regreso a clases.

Otro hallazgo relevante de los estudios de caso es que, de manera general, se observó una mejoría en la participación e involucramiento de la comunidad escolar en el proceso educativo, así como un incremento en la comunicación entre los actores, particularmente entre docentes y madres, padres de familia o tutores. Esta participación fue percibida como fundamental por las y los docentes, pues los resultados observados en el avance en los aprendizajes y la constancia con la que los alumnos atendían las actividades escolares estaban directamente asociadas al grado de involucramiento de los padres, principalmente en el nivel primaria. En contraste, los casos en los que se observó un involucramiento menor o insuficiente de los tutores, se observaron procesos de desafiliación educativa y este menor involucramiento frecuentemente estaba asociado a una valoración negativa de la educación frente al trabajo de NNA por parte de los tutores y en los hogares.

Fue relevante el acompañamiento realizado por las madres, pues ellas mantenían motivados a los estudiantes, daban seguimiento al cumplimiento de sus actividades, los apoyaban en la realización de las tareas escolares y mantenían la comunicación con los docentes. De esta manera, la participación e involucramiento de toda la comunidad educativa, principalmente de madres y docentes fue fundamental para que se llevaran a cabo complejos procesos de adaptación de los materiales y las dinámicas de la educación durante el cierre de las escuelas.

Destacan de manera importante los procesos de desarrollo de redes de apoyo parental en los contextos rurales como un elemento derivado de la participación e involucramiento de las madres. Estas redes permitieron resolver problemáticas de equipamiento y accesibilidad de los hogares, así como ofrecer apoyo pedagógico a las tutoras que por su nivel educativo tenían dificultades para brindar acompañamiento a NNA e incluso funcionaron como espacios de contención socioemocional frente a los retos que enfrentaron las madres durante la pandemia. En algunos casos, las redes fueron promovidas por los docentes, y

aunque estos espacios se observaron solo en el ámbito rural, probablemente como resultado de la experiencia organizativa de esas comunidades, es importante recuperar estas experiencias para el fortalecimiento de la educación en todas las escuelas mediante la cooperación y apoyo participativo entre la comunidad escolar.

De acuerdo con lo anterior, las iniciativas y mecanismos de adaptabilidad implementados por la comunidad escolar durante el cierre de las escuelas generaron una mejora en los procesos de participación y en la creación de redes que pueden ser muy útiles para acompañar los procesos educativos y prevenir la desafiliación en contextos vulnerables. En este sentido, es fundamental retomar, fortalecer y seguir fomentando la generación de estos espacios participativos en los que se involucren todos los miembros de la comunidad escolar, incluyendo a las y los estudiantes y a los padres de familia, a fin de que se generen instituciones donde la sociedad se logre apropiarse de los espacios escolares, y con ello se motive a tener mejores resultados. Para esto, pueden ser consideradas las siguientes acciones:

- Campañas para motivar el involucramiento de los padres o tutores haciendo énfasis en el valor de la educación y que fomente la participación de los padres en la educación de NNA, para contrarrestar el sesgo de género que actualmente tiene el acompañamiento parental a las actividades escolares.
- Acciones de nivelación que permitan que los padres dediquen tiempo a las labores educativas de NNA, como pueden ser horarios o permisos en los trabajos.
- Generación y distribución de materiales complementarios como cuadernillos, guías para padres y folletos que acompañen los materiales educativos de los alumnos y que permitan a los padres con bajo nivel educativo brindar acompañamiento.
- Poner a disposición de los padres un repositorio de información (por ejemplo, enciclopedias electrónicas, tutoriales, folletos, entre otros) que puedan ser distribuidos sin consumo de internet y que estén vinculados con los contenidos a abordar por los alumnos.
- Diseñar y promover la incorporación en los programas de actividades didácticas, interactivas y que motiven el involucramiento de los tutores en la educación de NNA.

- Generar materiales de apoyo parental que doten de herramientas a los padres, madres y tutores para el acompañamiento académico (habilidades blandas, de gestión y organización de actividades, entre otras).

Respecto al regreso a clases, se observó que la mayoría de las escuelas analizadas se encontraban iniciando actividades presenciales al momento del levantamiento y daban seguimiento a los protocolos de higiene y cuidado de la salud promovidos por el Gobierno federal.

Por lo anterior, y como parte de las nuevas condiciones en las que se desarrollará la educación en el mediano y largo plazo, es importante incorporar en los procesos formativos de NNA la cultura de la prevención y el cuidado de la salud. En estos procesos las escuelas pueden desempeñar un papel muy relevante mediante la promoción de hábitos de higiene y autocuidado entre la población estudiantil y sus hogares. Sin embargo, esta no es una tarea exclusiva de los centros escolares, pues también se requiere la participación de las instancias de salud para que este tipo de acciones tengan resultados óptimos.

Otro aspecto relevante en el proceso de regreso a clases es que persisten las carencias en el acceso a los recursos y materiales para garantizar un regreso seguro a clases. Al respecto, es necesario mencionar que en varias escuelas se detectó la presencia del Programa la Escuela es Nuestra, con el cual las comunidades escolares pudieron subsanar algunas carencias e incluso destinar recursos para garantizar el acceso a materiales educativos a NNA durante el cierre de las escuelas. Lo anterior es relevante, si se considera que las experiencias de uso exitoso de los recursos del programa la Escuela es Nuestra se observaron principalmente en escuelas de contextos muy vulnerables, en los que fue muy importante la gestión y liderazgo docentes para asegurar la adecuada administración de estos. En este sentido, se observa que es necesario promover la gestión adecuada de los recursos otorgados por la intervención por medio del liderazgo docente y el involucramiento efectivo de todos los miembros de la comunidad escolar.

Por otro lado, se observaron escuelas que gestionaron por otros medios para la compra de materiales a fin de garantizar las medidas sanitarias para la apertura de las escuelas. La provisión de materiales en algunas escuelas provino de los gobiernos estatales, mientras que en otras no se observaron intervenciones o acciones orientadas a estas problemáticas, lo que derivó en que la comunidad educativa resolviera estas carencias con aportaciones

económicas, en algunos casos significativamente altas considerando las condiciones socioeconómicas que enfrentan las familias.

En este contexto, es necesario fortalecer programas como la Escuela es Nuestra, asegurando que los recursos de estas intervenciones se destinen a resolver las problemáticas que enfrentan las escuelas más vulnerables, o recuperar experiencias como el Programa Escuelas de Tiempo Completo, que desapareció en 2019 y que contaba con componentes para brindar una atención integral: apoyo de infraestructura y equipamiento escolar, para equipamiento de las escuelas, para la instalación de comedores y para brindar jornada educativa extendida.²³

La falta de información sobre los mecanismos de implementación de las medidas de sana distancia, la carencia de mecanismos claros de coordinación entre las escuelas y los centros de salud, además de un protocolo de actuación frente a casos de la COVID-19, así como la falta de intervenciones articuladas para resolver los problemas de infraestructura y materiales en el proceso de reapertura de las escuelas, son elementos que pueden apuntar a la existencia de áreas de oportunidad en la coordinación de las instancias involucradas en la implementación de la educación y en el proceso de regreso a clases en sus tres niveles: federal, estatal y a nivel escuela.

Pese a las carencias y retos observados anteriormente, es importante señalar el esfuerzo de las comunidades escolares para gestionar los recursos, administrarlos o adquirirlos para poder implementar el regreso seguro a clases y las medidas de sana distancia, así como organizar las jornadas de limpieza y las dinámicas necesarias para la asistencia alternada de NNA. No obstante, es necesario acompañar estos esfuerzos con acciones de política coordinadas que permitan garantizar los recursos necesarios en los centros escolares, tanto para el regreso a clases como para la adaptación de la educación a la coyuntura de mediano y largo plazo.

²³ Durante el proceso de elaboración de este documento, la SEP anunció el 28 de febrero de 2022 con la publicación en el DOF de las Reglas de Operación del Programa la Escuela es Nuestra, la desaparición de los componentes del Programa Escuelas de Tiempo Completo, que habían sido absorbidos por el primero en 2019. Derivado de la controversia por la eliminación de los apoyos del programa, la Junta de Coordinación Política (Jucopo) en la Cámara de Diputados determinó la instalación de una mesa de trabajo para revisar los componentes del Programa de Escuelas de Tiempo Completo, la cual no ha emitido resultados al respecto. Sin embargo, al momento de la publicación de este documento se cuenta con el dictamen mediante el cual la Comisión de Educación de la H. Cámara de Diputados exhorta a la SEP a dar a conocer los mecanismos para la incorporación del componente de ampliación de horario y alimentación (Dictamen disponible en: <https://comunicacionsocial.diputados.gob.mx/index.php/boletines/la-comision-de-educacion-aprobo-dictamenes-sobre-libertad-sindical-y-escuelas-de-tiempo-completo#gsc.tab=0>)

En todos los niveles y tipos de escuelas fue posible identificar alumnos y alumnas que han experimentado un proceso de desafiliación educativa, principalmente como resultado de su incorporación al mercado laboral, pero también por la imposibilidad de acceder a la educación a distancia. Lo anterior, muestra la relevancia de atender este desafío por las autoridades educativas a fin de implementar estrategias que logren identificar y mitigar los diferentes factores que están asociados al abandono temporal o permanente.

En consecuencia, las afectaciones en las trayectorias escolares tendrán repercusiones en el desarrollo social de niñas, niños y adolescentes en el país por lo que es necesario implementar acciones que busquen disminuir su impacto. En este sentido, es importante considerar las recomendaciones que se han realizado a lo largo de la *Evaluación Inicial de la Estrategia Aprende en Casa* para atender y mitigar los efectos de la pandemia en el abandono y deserción infantil, principalmente aquellas recomendaciones orientadas a frenar los impactos económicos de la crisis en los hogares, pues, como se observó en los estudios de caso, la falta de recursos económicos en los hogares es uno de los detonantes de mayor importancia en los procesos de desafiliación educativa.

En relación con lo anterior, un hallazgo muy relevante de los EC es la alta incidencia del trabajo infantil en los hogares con condiciones más vulnerables, así como la relación de este fenómeno con los procesos de desafiliación educativa. Por lo anterior, es necesario reactivar protocolos e implementar acciones emergentes para la erradicación del trabajo infantil a fin de que, de manera coordinada instituciones como SIPINNA, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias, la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, actores locales y organizaciones de la sociedad civil garanticen y den cumplimiento a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y los Adolescentes.

Por otro lado, existe una percepción generalizada entre la comunidad educativa en el sentido que, hay rezagos en el nivel de logro educativo derivados de las problemáticas que enfrentaron durante la educación a distancia, sin embargo, los mismos docentes señalaron no contar con información suficiente para conocer la magnitud de estos rezagos. Si bien, las autoridades educativas han instruido a las escuelas para desarrollar evaluaciones diagnósticas en el proceso de regreso a clases, estas se diseñan e implementan a nivel escolar, por lo que sería complicado obtener información que permita derivar un análisis y diseño de política a nivel nacional.

Por lo anterior, para lograr hacer un diagnóstico mucho más amplio sobre los resultados de la educación a distancia se requiere una evaluación de aprendizaje que se desarrolle en todas las escuelas primarias y secundarias del país, pues solo con esto sería posible realizar un análisis de política pública mucho más integral, y con ello contar con evidencia suficiente para diseñar estrategias pertinentes.²⁴

La información recopilada en los EC permitió observar que existen brechas importantes asociadas al contexto y al servicio educativo que obstaculizaron el ejercicio al derecho a la educación en el contexto de la COVID-19. Estas brechas se visibilizaron en las condiciones de conectividad y acceso a servicios básicos de calidad de la localidad y fueron las escuelas comunitarias e indígenas, las que tuvieron mayores dificultades para acceder a los recursos de Aprende en Casa, por las condiciones de las localidades en las que se encuentran.

En cuanto a las condiciones en los hogares fue posible identificar que las carencias de recursos económicos, las condiciones de precariedad laboral de las y los jefes de familia se tradujeron en barreras para el acceso a la educación a distancia. De igual manera, la presencia de un bajo nivel educativo de los tutores en algunos grupos observados en el estudio obstaculizó la participación de estos en el proceso educativo, lo que implicó que algunos NNA contaban con apoyo limitado para dar seguimiento a la continuidad de la educación.

El estudio también permitió ratificar que la presencia de estas brechas es parte de un proceso acumulativo, que puede observarse en los grupos de población más vulnerables, como en el caso de NNA pertenecientes a escuelas indígenas o comunitarias y hogares con bajo nivel educativo y pocos recursos económicos. En este sentido, es necesario reconocer que existen inequidades para el ejercicio de la educación en el país, por lo que el servicio educativo (en la escuela) debe considerar las diferencias estructurales de los niños, niñas, sus familias y localidades, a fin de diseñar un Sistema Educativo Nacional (como política) que sea incluyente y pertinente a las diversas necesidades a fin de obtener

²⁴ El Gobierno federal anunció que en 2022 se realizará la prueba PLANEA en escuelas de Educación Media Superior. No obstante, es necesario que se realice esta clase de evaluación en todos los niveles educativos a fin de reconocer los logros y las áreas de oportunidad en todos los niveles educativos.

resultados equiparables sin importar las condiciones socioeconómicas, étnicas y/o lingüísticas.

El cierre de las escuelas debido a las medidas para contener la propagación de la COVID-19 trajo consigo consecuencias nunca experimentadas por el Sistema Educativo Nacional. Esta experiencia deja como lección que el servicio educativo debe tener las capacidades suficientes para enfrentar situaciones de emergencia que provoquen nuevamente el cierre temporal de los centros escolares: catástrofes naturales o situaciones de riesgo.

Por lo anterior, la nueva escuela mexicana debe tener la resiliencia necesaria para prevenir, preparar y afrontar los retos que conlleva la suspensión de las clases presenciales. Pero, además, es necesario pensar en una nueva reconfiguración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de fortalecer los esquemas educativos en donde se promueva el autoaprendizaje, así como las labores docentes en acciones de seguimiento y acompañamiento educativo, ya que resulta innegable que la educación cada vez más estará impartándose en la modalidad a distancia, principalmente en los contextos en los que existen las condiciones de conectividad y los recursos y conocimiento para hacerlo (independientemente de que existan condiciones de emergencia).

Finalmente, una tarea pendiente es observar y analizar la articulación de las diferentes estrategias en materia educativa a nivel local y regional, lo que es de suma importancia para explicar el funcionamiento de la política educativa en todos sus niveles, así como identificar los mecanismos de coordinación que pueden dar lugar a una política más adecuada, que responda a las necesidades de los diversos contextos educativos.

Parte 2: Descripción de los estudios de caso en escuelas primarias y secundarias de contextos diversos

En esta sección se presenta una descripción narrativa de cada uno de los casos de estudio exponiendo de forma detallada la información obtenida en el levantamiento de campo con el objetivo de explorar las experiencias educativas de los miembros de las comunidades escolares en el contexto de la pandemia por la COVID-19. Para ello, primero se hace una breve introducción con el fin de caracterizar el contexto en donde se ubica el plantel educativo. Posteriormente, se considera la exploración de temas como la infraestructura y el contexto en el que se desarrolla la educación; las actividades que desarrollaron NNA en sus hogares, la práctica docente, información sobre el involucramiento de la comunidad escolar y, por último, la percepción sobre el regreso a clases. Asimismo, se exponen las actividades desempeñadas en cada escuela para el regreso a clases presenciales, así como se analiza el comportamiento de la desafiliación e intermitencia escolar durante este periodo.

Caso 1: Primaria general urbana en el Estado de México

El primer caso es una escuela primaria general de organización completa y turno matutino del Estado de México, se ubica en un municipio conurbado a la zona metropolitana de la Ciudad de México. Cuatro de cada diez habitantes del municipio viven en condiciones de pobreza (CONEVAL, 2021)²⁵, y la incidencia de los casos acumulados de la COVID-19 respecto a su población es similar a la incidencia estatal: 2.46 por ciento y 2.48 por ciento respectivamente (CONEVAL, 2022).²⁶ Lo anterior es relevante para entender el contexto y la sensación de emergencia en el que se implementó la educación a distancia y que, por lo tanto, permeó la información proporcionada por los actores.

La localidad es urbana y la mayoría de las viviendas cuentan con servicios públicos de agua, drenaje y electricidad. Además, gran parte de los hogares cuenta con al menos una televisión y teléfono móvil, sin embargo, aproximadamente tres de cada cinco cuentan internet y menos de la mitad tiene algún dispositivo como computadora, laptop o *tablet* (ver **Cuadro 4**) (INEGI, 2020).

²⁵ En todos los casos, la desagregación de los datos en el rubro de pobreza solo está disponible para nivel municipal. Por lo tanto, dado que este indicador puede presentar comportamientos heterogéneos dentro de un mismo municipio, debe ser considerada de forma indicativa, ya que la incidencia a nivel de localidad puede ser mayor o menor al municipal.

²⁶ Información estadística de acuerdo con la evolución de la pandemia con corte al 22 de enero de 2022.

Cuadro 4. Información de contexto: Caso 1

| Municipio | |
|--|--------|
| Número de casos acumulados de COVID-19 | 12,722 |
| Porcentaje de población en situación de pobreza | 42.2 % |
| Porcentaje de población en situación de pobreza extrema | 5.1 % |
| Porcentaje de población en situación de rezago educativo | 9.7 % |
| Localidad | |
| Población total | 30,929 |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de televisor | 89 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de computadora, laptop o <i>tablet</i> | 46.1 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de teléfono celular | 84.3 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de Internet | 63.6 % |

Fuente: Elaborado por el CONEVAL con base en el *Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI*; *Visor geoespacial de la pobreza y la COVID-19 de CONEVAL* y; la *Medición multidimensional de la pobreza en México 2018 - 2020 de CONEVAL*.

En opinión de los informantes, el contexto socioeconómico al interior de los hogares provoca que existan cambios constantes en inscripciones y bajas debido a cambios de domicilio de las familias. De acuerdo con un docente, la población no es fija; de hecho, hay grupos que están compuestos por alumnos de varias entidades de la república mexicana.

De acuerdo con la información proporcionada por el director, la escuela tiene 35 años de construida. Cuenta con más de 389 alumnos inscritos y 13 docentes y el equipo de cómputo fue donado hace 5 años por el Gobierno del Estado, y el resto se compró con aportes de los padres. Al parecer de las madres, la escuela está en buenas condiciones: es amplia, tiene dos patios, uno de los cuales está techado. Un docente dijo que le falta pintura y otros detalles, pero reconoció que la escuela cuenta con el apoyo de los padres de familia. De acuerdo con información del Formato 911 de inicio del ciclo escolar 2019-2020, la escuela posee servicio de electricidad y acceso a agua potable, además de contar con servicio de internet y computadoras para uso pedagógico (DGPPyEE, 2020).

Infraestructura, servicios básicos y equipamiento en el hogar

Para el trabajo a distancia, tanto la supervisora como el director dijeron contar con internet ilimitado, computadora portátil, celular y *tablet*. El director también dijo tener conocimientos previos en computación, en el manejo de redes sociales y el uso de servicios de nube²⁷..

De acuerdo con el director, todo el personal docente de su escuela contaba con al menos un dispositivo (celular, laptop o *tablet*), mientras que la mayoría de los alumnos tenían acceso a un dispositivo con conectividad a internet, ya fuera en el hogar o en algún otro sitio. Sin embargo, mencionó que varios alumnos tenían que compartir dispositivos con sus hermanos, por lo que desde un principio decidieron tener horarios escalonados para evitar conflicto dentro de las familias.

Uno de los docentes entrevistados, reportó tener internet, computadora, dispositivo móvil, y un pizarrón para dar sus clases. También señaló que tiene una sola televisión, donde ocasionalmente veía los programas de la Estrategia Aprende en Casa. Con motivo de la pandemia tuvo que contratar el internet. Por su lado, el otro docente dijo contar con computadora portátil de uso exclusivo, celular e internet, que ya tenía contratado antes de la pandemia.

Sobre la disponibilidad de dispositivos en los hogares de los estudiantes las madres de familia dieron diferentes puntos de vista: una de las cuatro madres entrevistadas dijo tener dos televisiones y cinco celulares (uno para su hijo a quien se lo regaló su hermano en la pandemia). No tiene computadora en la casa y en un principio no tenía internet, después lo contrató, pero dejaron de pagarlo por razones económicas, aunque después volvieron a contratar el servicio de internet fijo porque no sabían si regresarían a clases presenciales. Aunque el gasto es alto, la informante mencionó que es mejor así que pagar por recargas telefónicas.

Otra madre explicó que contaba con celular, *tablet* y televisión en su hogar. Al principio usaba recargas telefónicas, pero también optaron por contratar internet para disminuir el gasto. Compraron la *tablet* después de un “gran esfuerzo” y la compartían sus tres hijos,

²⁷ Los servicios de nube consisten en el uso de una red de servidores remotos conectados a internet para almacenar, administrar y procesar datos, servidores, bases de datos, redes y software los servidores a los que se accede a través de Internet, y al software y bases de datos que se ejecutan en esos servidores. La nube permite a los usuarios acceder a los mismos archivos y aplicaciones desde cualquier dispositivo, ya que los procesos informáticos y de almacenamiento tienen lugar en servidores en un centro de datos, y no de forma local en el dispositivo del usuario (Cloudfare, 2022).

además, tomaban clases con su celular, pero a veces fallaba. Por otro lado, otra informante señaló que todos tienen celular con excepción de su nieto, quien se conectaba a clases usando una *tablet*. En su hogar, tienen un solo televisor, pero no lo usaron para ver Aprende en Casa. Fue a partir de la pandemia que contrataron el servicio de internet, sin embargo, reportó tener problemas en el uso simultáneo del internet porque eran tres estudiantes en su casa.

En resumen, para los informantes, de esta comunidad, la educación a distancia implicó un aumento en los gastos del hogar, ya que algunos tuvieron que contratar el servicio de internet fijo, hacer pagos de internet móvil y comprar o recibir de familiares dispositivos como celular, computadora y televisión. Sin embargo, todos los miembros de esta comunidad escolar señalaron tener acceso a recursos digitales, lo cual implicó que, al menos los hogares observados tuvieran acceso a los servicios educativos durante el cierre de las escuelas. Asimismo, es importante mencionar que una de las informantes mencionó que vivía en condiciones de hacinamiento al reportar que en su hogar vivían diez personas (los cinco de su familia nuclear, su mamá y su papá, y un hermano, su esposa y su hija), lo cual pudo tener implicaciones en el desarrollo de las actividades escolares del estudiante y los espacios adecuados para ello.

Actividades educativas en el hogar

De acuerdo con la información obtenida en las entrevistas, en esta escuela primaria los programas de televisión de la Estrategia Aprende en Casa fueron usados como complemento por algunos docentes. Sin embargo, los informantes dijeron ver solo un número reducido de programas en la televisión y videos en la página web. La excepción fue un maestro que mencionó que todas las mañanas veía el programa de AC, y los retomaba para su planeación:

Todas las mañanas, cuando no tenía clases, [...] veía los programas de Matemáticas o Español, Educación socioemocional, Historia, los videos que se iban proyectando, tomábamos herramientas del Aprende en Casa, los niños desde classroom, hacíamos enlaces para que los niños pudieran ver los videos.

Docente.

El director señaló que, a inicios de la pandemia, el Gobierno del estado les proporcionó a todos los alumnos una cuenta de correo institucional por lo que en los 13 grupos que forman parte de la escuela se usó la herramienta Google Classroom en los procesos académicos.

Los docentes enviaban las tareas para los diferentes días de la semana por Google Classroom y por WhatsApp, las cuales implicaban un trabajo de entre una a dos horas y treinta minutos diarias, aunque las madres reportaron que había niños que les tomaba más tiempo. Algunos maestros optaron por enviar las tareas en hojas que se tenían que imprimir, mientras que otros utilizaban únicamente las herramientas digitales. También enviaban videos con ejercicios y con explicaciones para reforzar los conocimientos.

Las evidencias, es decir las tareas hechas por el alumnado, se entregaban subiéndolas a la plataforma de Google Classroom o enviándolas por WhatsApp o, si no tenían las herramientas digitales, enviando las impresiones. Después, los docentes revisaban y daban comentarios señalando aspectos que se tenían que corregir. Una madre reportó que en total tenía que subir 15 evidencias diarias antes de las dos de la tarde, lo que era un reto que muchas veces no podían cumplir. En otro caso, se subían las tareas uno o dos días a la semana, con límites de día y hora en que se debían enviar. Las madres que no tenían internet bajaban las tareas en algún sitio que lo tuviera (como un cibercafé o con algún conocido), durante la semana hacían las tareas encomendadas y luego las enviaban.

Las madres reportaron que las clases en línea se daban por WhatsApp dos veces a la semana en días y horas fijos. Las clases tenían una duración de entre una y dos horas. Por otro lado, una informante manifestó que su nieto, que estudiaba primer grado, tomaba clases a diario. En general, las madres comentaron que las clases estaban bien estructuradas, iniciando con alguna actividad, como lectura y siguiendo con la exposición de temas específicos.

Una informante explicó que la carga de trabajo escolar, acompañada de un horario y día específico para su entrega, le generaba mucho estrés a ella y al estudiante, puesto que comenzaban temprano y terminaban tarde. Del mismo modo, consideró que se dejaba demasiada tarea diaria, sobre todo si se toma en cuenta que adaptarse al cambio de rutina del preescolar a primaria le costó mucho empeño a su nieto, que en momentos se negaba a seguir trabajando.

Las madres, en general, opinaron que la educación a distancia era bastante complicada. Aquellas con varios hijos en edad escolar mencionaron tener clases a diferentes horas y que debían, por un lado, vigilar que las niñas y los niños tomaran la clase en línea y que los

demás hicieran la tarea, y por el otro, hacer las tareas del hogar y también ayudar a los hijos a subir sus evidencias.

Práctica docente

Al principio de la educación a distancia, el director comentó, tuvieron la disyuntiva de usar la parrilla educativa de aprendizajes esperados de Aprende en Casa o plantear la enseñanza desde las necesidades de las familias. Finalmente, decidieron hacer lo segundo, por lo que los docentes eran los encargados de determinar cuál era el aprendizaje esperado y decidir cómo podía alcanzarse. Respecto a los contenidos educativos, según el director se puso énfasis de la enseñanza de Español y Matemáticas, salvo en primer grado, en donde se enfocaban en la lectoescritura.

Si las clases o videos de los programas Aprende en Casa eran el material pertinente para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos, el maestro podía recomendar ver el programa o compartir el video. Por ejemplo, para preparar el trabajo de la semana, un docente dijo revisar los materiales de Aprende en Casa, retomar ejercicios, e incluir otras actividades adicionales. Sin embargo, dijo el director, no querían tener a los niños pegados a la televisión y consideraron difícil que pudieran mantener la atención tantas horas viendo los programas.

Por su parte, la maestra de primer grado decidió trabajar en conjunto con la otra del mismo grado para planear las clases y enviar la estrategia al director para su autorización. Comentó que, dada la diversidad de niveles de aprendizaje con los que llegan los niños y las niñas del preescolar a la primaria, dedicaron parte del curso al desarrollo de la psicomotricidad, el aprendizaje del abecedario y otros conocimientos básicos necesarios para la lectoescritura. Además, optaron por dar a cada niño 15 minutos de clase individualizada durante un total de tres semanas lo que, según el testimonio de la maestra, fue un proceso arduo, pero que funcionó porque los niños aprendieron a tomar dictado y hacer lecturas.

Las clases se dictaban en los horarios de lunes y viernes de 9:00 am a 1:30 pm, y al terminar asignaban las tareas por Google Classroom; los alumnos subían sus tareas a las 4:00 pm y ellas las revisaban, por lo que su día terminaba hasta las 7:00 pm. Además, en ocasiones, pedían que las niñas y los niños se video grabaran haciendo los ejercicios para asegurarse que lo hicieran correctamente y poder retroalimentarlos.

En cuanto a la asistencia escolar, las docentes entrevistadas reportaron llevar el control en un cuaderno, tanto a partir de las entregas de las tareas como de la presencia en las clases en línea. La de primer grado inclusive lo tomaba como una oportunidad lúdica:

...es decía vamos a jugar a decir frutas y ya les iba diciendo a ver fulanito dime una fruta y ya le iba poniendo la asistencia, de diferentes maneras tomaba la asistencia, pero no de la manera tediosa.

Docente.

La evaluación se realizaba a partir del número de evidencias entregadas. El maestro de sexto explicó que cada niño trabajaba en Google Classroom por asignatura y subía sus evidencias una vez a la semana, pero había flexibilidad con los alumnos, que solo podían enviar fotos de sus trabajos. Este maestro también entregaba por Google Classroom una boleta trimestral que permitía a las madres y padres ver el avance de sus hijos, y saber si iban retrasados en la entrega de trabajos o si debían corregir alguna tarea.

La maestra de primero también explicó que los mismos alumnos armaban sus carpetas de evidencia y subían las fotos de lo que trabajaban. Las evaluaciones las realizaba en línea por videollamada, por turnos y horarios definidos. Iniciaban como una plática y posteriormente le hacía preguntas al estudiante. A veces la madre le empezaba a dar la respuesta al niño y la maestra le pedía que no lo hiciera. Para que los padres no les hicieran la tarea, se puso la regla de que los estudiantes debían tener sus materiales y subirlos ellos mismos. Esta docente también evaluaba con videos, por ejemplo, de lecturas de minuto y medio que los alumnos debían realizar.

En cuanto al seguimiento de la práctica docente, la supervisora y el director reportaron conectarse y observar las clases de los docentes, con lo que se facilitaba la retroalimentación. También mencionaron tener reuniones de Consejo Técnico Escolar donde organizaban el trabajo y tomaban decisiones. Sobre la comunicación de los docentes con el director, los maestros la describieron como fluida y constante, a través de llamadas y mensajes de WhatsApp.

Respecto a la capacitación docente, el personal educativo señaló que en las vacaciones de verano de 2020 la zona escolar realizó un curso para que aprendieran a usar Google Classroom. El curso para directores, subdirectores, secretarios escolares y docentes consistió en una sesión por semana durante cinco semanas y los videos se mantuvieron asequibles para quien perdiera alguna sesión. Para una minoría de docentes que continuó

teniendo problemas hubo un acompañamiento individualizado posterior al curso. Después, durante el ciclo escolar, los docentes enseñaron poco a poco a los padres y a los estudiantes cómo usar la herramienta. Los docentes se refirieron también a la capacitación otorgada por videollamada por un experto contratado por el director para el uso del Google Classroom, así como una estrategia desarrollada por ellos mismos en la que asignaban un tema a un maestro que investigaba sobre alguna herramienta específica y explicaba a los demás, por ejemplo, cómo hacer presentaciones.

Las figuras educativas señalaron que durante la educación a distancia su trabajo había aumentado y la jornada escolar se había hecho más larga. En particular, el personal docente mencionó tener que atender a los familiares, quienes enviaban mensajes después de la clase y en las noches la tarea, por lo que tenían que estar disponibles para dar respuesta:

Había papás que regresaban de trabajar y le ayudaban al pequeño y eran las diez de la noche y le mandaban la tarea a la maestra. Durante la pandemia definitivamente éramos maestros 24/7.

Director.

Participación de la comunidad escolar

Los entrevistados consideran de gran importancia el involucramiento de las madres, padres, tutores y otros familiares en la educación de los estudiantes. Además, refirieron específicamente a la imposibilidad de dejar toda la responsabilidad al maestro.

Sobre su experiencia, la docente entrevistada mencionó como una de las principales carencias al principio de la educación a distancia el compromiso de las madres y padres porque tenían la idea de que la maestra se haría responsable de todo, pero con el tiempo aprendieron a trabajar con sus hijos. Por su parte, la supervisora mencionó que notó el apoyo de las madres y padres, especialmente de los estudiantes de primero y segundo grado, quienes son los que más lo necesitan por estar en el proceso de aprender lectoescritura, y en el caso de que los padres no lo pudieran dar, de los hermanos mayores, tíos y abuelos.

Las madres informantes reportaron apoyar a sus hijos y tratar de explicarles, sin embargo, una madre señaló como un reto el tener paciencia y persistir en la explicación cuando el niño o niña no entendía. Otros miembros de la familia apoyaron en algunos casos el aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, un tío le regaló un celular al niño para que

podiera seguir las clases, y a otro niño, la tía, la abuela y el padre le dieron explicaciones sobre cosas que no entendía. Sin embargo, esto parece haber sido más bien excepcional que rutinario de acuerdo con los informantes.

Respecto a la dinámica familiar, una madre opinó que no había cambiado tanto porque ella se dedicaba al hogar y para sus hijos solo cambiaron en términos de despertarse más tarde cuando no les tocaba clase. En cambio, otra madre señaló las dificultades que implicaba realizar simultáneamente la vigilancia académica, el cuidado de los niños y las tareas del hogar. Una tercera se refirió a las dificultades de tener varios hijos en edad escolar puesto que tenía que establecer horarios para uso del equipo y espacios de trabajo:

La verdad, a veces no sé ni cómo le hacía, [...] más o menos calculaba el tiempo cuando empezaba la clase de línea del mayor y trataba de dormir al bebé y al otro entretenerlo con las caricaturas en la televisión.

Madre de familia.

Otra informante mencionó sentirse más estresada porque no le daba tiempo de hacer sus cosas. Ninguna madre mencionó si el padre de familia estaba presente como un apoyo en la educación de los hijos.

Percepción de la Estrategia y la educación a distancia

En opinión del director, a pesar de que el contenido de Aprende en Casa es bueno y está alineado a los planes y programas de estudio, habitualmente los programas de televisión solo se dedicaban a resolver los libros de texto o llegar al aprendizaje, sin considerar que había alumnos sin conocimientos previos que les permitiera aprovechar el contenido. El director abundó que Aprende en Casa a veces transmitía los contenidos muy rápido, al grado que en la escuela llegaron a notar un desfase de hasta tres semanas entre lo que se veía en la televisión y lo que los maestros estaban viendo en clase. El siguiente testimonio resume la opinión de este informante:

¿Entonces es buena la estrategia? Sí, como herramienta complementaria. Pero yo no pudiera decir que se puede convertir en una herramienta fundamental porque no es una herramienta contextualizada, no considera los saberes y privilegios de los alumnos. Digo solamente va y continúa en la parte de avanzar programáticamente, pero no se detiene en ver o verificar si se está consolidando el aprendizaje realmente o solamente se convierte en una terapia ocupacional para el niño de estar viendo y estar escuchando, pero no aprendió absolutamente nada.

Docente.

Por su lado, los docentes consideraron que los materiales de Aprende en Casa deberían mejorar y ser más interactivos. De igual manera comentaron que para los alumnos los programas de televisión iban muy rápido y se quedaban con dudas. Por ello, preferían dejarles ver los videos en YouTube, que permiten regresar a ver la explicación, especificando de qué minuto a qué minuto debían ver, usando los videos de manera complementaria. Un docente comentó que entre los materiales que percibió como más útiles fueron los de Matemáticas como divisiones y operaciones con fracciones, Historia y Geografía, y como contenidos menos entendibles: las conversiones en Matemáticas, que para él requieren clases presenciales.

En cuanto a las madres de familia, estas tenían opiniones limitadas sobre los contenidos de la estrategia Aprende en Casa, pues declararon que casi no habían visto los programas de televisión. Una madre dijo que las transmisiones le resultaron muy confusas y preferían las actividades que enviaban los docentes por Google Classroom. Además, las madres comentaron que la transmisión en diferentes horarios implicaba tener a las niñas y a los niños mucho tiempo frente a la televisión, lo que les resultaba frustrante a los estudiantes.

En cuanto a los contenidos de las clases en línea y las tareas, las madres mencionaron que estaban ligadas a los libros de texto, los cuales eran el principal recurso para resolver las tareas, junto con otros contenidos digitales que los maestros enviaban para reforzar sus explicaciones, que las madres consideraron muy buenas. También opinaron que las clases eran adecuadas, pero que hubiera sido mejor que se dieran de manera diaria.

Entre los tutores y las figuras educativas había opiniones encontradas sobre los aprendizajes alcanzados durante la educación a distancia, pues algunos consideraron que no se habían alcanzado los aprendizajes esperados. Sin embargo, los informantes señalaron que se lograron desarrollar otras habilidades como: el uso de las nuevas tecnologías, autodisciplina, autonomía del aprendizaje y capacidad autodidacta, mayor conocimiento de cómo diversificar las fuentes en las búsquedas de información y, tal vez, una mayor capacidad de distinguir información falsa y verdadera. Un docente se refirió a que las y los estudiantes habían dejado de ser sujetos pasivos.

Otros aspectos positivos de la educación a distancia mencionados fue el reconocimiento de la labor de los docentes. De acuerdo con el director, las madres de familia se dieron cuenta de lo retador que es enseñar y se dio un mayor acercamiento con los docentes, así como

una mejora de su comprensión de los procesos de aprendizaje. Adicionalmente, como ya se mencionó, se observó un mayor involucramiento de los padres de familia dedicando mayor tiempo a sus hijos y desarrollando habilidades como la paciencia y tolerancia.

Una ganancia más —y no menor— expresada por las madres, es que, gracias a la educación a distancia, pudieron quedarse en casa y cuidarse para no contraer COVID19.

Como pérdidas y aspectos negativos de la educación a distancia, se mencionaron que no había orden ni horarios, que las niñas y los niños perdían su rutina diaria. Al estar en casa, también mencionaron que se pierde la parte social de la convivencia e interacción, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje entre pares. Para la docente, la principal pérdida había sido no poder ver directamente el desarrollo de las y los estudiantes en clase.

Regreso a clases

La escuela regresó de manera presencial desde junio del ciclo escolar 2020-2021 por lo que pudieron comprobar el buen funcionamiento de los protocolos para preparar el regreso presencial del ciclo escolar 2021-2022. De acuerdo con el director, tanto los alumnos como los maestros aprendieron a valorar la educación presencial y ya querían regresar a la escuela.

Las madres de familia entrevistadas reconocieron que la escuela estaba en buenas condiciones para el regreso presencial. Contaban con un filtro a la entrada, gel antibacterial, toma de temperatura, uso de cubrebocas y procesos de sanitización. Lo anterior fue posible mediante una cuota de \$350 por alumno, lo que resulta relevante si se considera el tamaño de la matrícula de la escuela. Además, una madre reportó que tuvieron reuniones virtuales en las que el director explicó el proceso de regreso presencial y se organizaron las actividades para que los tutores hicieran la limpieza en la escuela y establecieran un sistema para desinfectar los salones, las sillas y mesas, y que cada niño llevara gel antibacterial y toallitas para limpiar su área de trabajo.

Para el regreso presencial, los grupos se dividieron en parte iguales, una mitad asistiendo dos días y la otra mitad otros dos días; el viernes estaba dedicado a clases de apoyo a los niños rezagados; tal como señaló la *Estrategia nacional para el regreso a seguro a clases presenciales* de la SEP (SEP, 2021). Para los días que estudian a distancia, los docentes

dejan actividades y tareas para realizar en casa que se entregan el siguiente día para su revisión.

La escuela dedicó las dos primeras semanas a la readaptación y al diagnóstico académico, iniciando con las clases regulares hasta la tercera semana del ciclo 2021-2022. Respecto al diagnóstico de conocimientos realizado, un docente lamentó que este se enfocara solamente en los aprendizajes del ciclo escolar anterior y no en otras habilidades obtenidas como el uso de herramientas digitales. También dijo sentirse agredido cuando organizaciones como el Fondo para las Naciones Unidas de la Infancia (UNICEF) declaraban que el año pasado se acentuó el rezago, pues él considera que se invirtió un gran esfuerzo en la preparación de las clases, en hacer las clases virtuales participativas y entendibles para los estudiantes, se investigó y trabajó mucho obteniendo buenos resultados:

Se habla mucho del rezago, del rezago que los niños están arrastrando, pero luego les digo a los compañeros, les digo a los papás, les digo a los niños, para mí es como una cachetada ¿Y todo lo que hicimos el año pasado?

Docente.

Desafiliación e intermitencia escolar

La supervisora reportó que en las escuelas que están a su cargo disminuyó el número de alumnos inscritos; ella lo atribuyó a la movilidad, cambios a localidades en otros municipios o estados, al hecho de que las inscripciones seguían abiertas y más niños se inscribirían antes del cierre del periodo de inscripción. De acuerdo con ella, la intermitencia de los estudiantes se debió a la enfermedad de familiares o bien a limitaciones económicas, falta de dispositivos y otras situaciones fuera del control del alumno.

El director reportó una disminución en los alumnos inscritos en su escuela. Observó que muchos no se preinscribieron, investigó por vía telefónica si los estudiantes presentaban algún problema y concluyó que no hubo deserción, sino que la “mayoría” se cambiaron de domicilio, por lo que consideró que el abandono fue mínimo. Además, el director atribuyó los casos en los que se perdió el contacto con el alumno a la situación socioeconómica más que a los problemas de conectividad o barreras de aprendizaje. Comentó que los alumnos de la escuela son de familias de clase media y media baja, de padres comerciantes informales, empleados y obreros, cuyas economías se vieron afectadas por lo que tuvieron que buscar alternativas de trabajo y dejaron de atender a sus hijos. También consideró que

en algunos casos era complicado para las familias compartir dispositivos entre varios hijos y que se presentaron casos en que la presión de los padres generó situaciones de violencia:

Sí, la verdad es que llegamos a experimentar casos donde, pues justamente eran los padres de familia quienes presionaban a los pequeños [...] Había situaciones donde generaban violencia también con los alumnos que nos percatamos de que la mamá estaba muy intuitiva ahí con el alumno a través de la pantalla, o la mamá sobreprotectora que le hacía todas las tareas y que quería cumplir.

Madre de familia.

Por su lado, los docentes comentaron que la mayoría de los estudiantes se conectaban a las clases y solo una minoría lo hacía de manera intermitente. Una maestra mencionó que cuando los estudiantes se dejaban de conectar durante tres días seguidos, se les contactaba por teléfono para saber qué pasaba y motivarlos, aunque esto no siempre fue fácil porque a veces no tenían teléfono, saldo, cambiaban su número u otras situaciones.

Algunos de los retos que enfrentaron los hogares de esta comunidad escolar para dar continuidad a la educación a distancia consistieron en factores familiares como: madres y padres con bajos niveles educativos y una limitada capacidad para apoyar a sus hijos; familias numerosas en espacios reducidos (hacinamiento que podría interferir con el desarrollo de las actividades escolares); el bajo nivel socioeconómico de muchas familias que obstaculiza el acceso a los servicios; así como eventos catastróficos que agravaron la pobreza de los hogares, tales como la pérdida del empleo y las enfermedades graves que requirieron destinar recursos escasos para recuperar la salud de los miembros de la familia.

Al respecto, en este estudio de caso se identificó que para algunas familias la situación económica dificultó tener conectividad. Ese fue el caso de una madre informante que enfermó de COVID-19 y después tuvo un parto, se vio obligada a dejar el trabajo justo cuando su marido también quedó desempleado y su padre incapacitado. Para su hijo resultaba frustrante (“estaba triste”) no poder conectarse para mostrarle a sus compañeros que también hacía el esfuerzo. En este caso, el estudiante hacía las actividades cuando podía y pedía apoyo con familiares y amigos para enviar las tareas. Por lo anterior, también se identificaron factores socioemocionales como la preocupación, tristeza y ansiedad en los niños y sus madres que pudieron influir en el proceso educativo de las y los estudiantes durante este periodo.

Caso 2: primaria general urbana en Nayarit

El segundo caso corresponde a una escuela primaria general, completa, de turno vespertino, ubicada en Nayarit. En el municipio, dos de cada diez habitantes viven en

condiciones de pobreza (CONEVAL, 2021), mientras que su tasa de casos acumulados de la COVID-19 respecto a su población está por encima de la incidencia estatal: 4.5 por ciento y 2.8 por ciento respectivamente (CONEVAL, 2022).

Cuadro 5. Información de contexto: Caso 2

| Municipio | |
|--|---------|
| Número de casos acumulados de COVID-19 | 19,258 |
| Porcentaje de población en situación de pobreza | 21.6 % |
| Porcentaje de población en situación de pobreza extrema | 0.8 % |
| Porcentaje de población en situación de rezago educativo | 9.5 % |
| Localidad | |
| Población total | 371,387 |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de televisor | 76.9 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de computadora, laptop o <i>tablet</i> | 43.2 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de teléfono celular | 76.5 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de Internet | 56.2 % |

Fuente: Elaborado por el CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI; Visor Geoespacial de la Pobreza y la COVID-19 en los municipios de México de CONEVAL y; la *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México 2018-2020* de CONEVAL.

La localidad es urbana, en donde la mayoría de las viviendas cuentan con servicio de energía eléctrica y acceso a agua potable. Tres cuartas partes de las viviendas cuenta con televisión y teléfono, poco más de la mitad servicio de internet y dos de cada cinco algún dispositivo electrónico de cómputo (ver **Cuadro 5**; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**) (INEGI, 2020).

Según lo expresado por los entrevistados, el contexto de la zona donde se encuentra la escuela responde a una colonia popular en donde la mayoría los habitantes se dedican a la construcción o al comercio informal. Estos sectores de la economía sufrieron impactos negativos por la pandemia ocasionada por la COVID-19 y, en consecuencia, se agravan las condiciones de vida de sus familias. Desde la opinión de los informantes, el alumnado de esta escuela se caracteriza por estar en situación de pobreza; las niñas y los niños inscritos en el turno vespertino vienen de las familias más desfavorecidas de la zona, y son generalmente los estudiantes que tienen mayores problemas de aprendizaje o rezago.

El turno vespertino usa seis aulas y una adicional para educación especial. De acuerdo con el Formato 911 para el inicio del ciclo escolar 2019-202, la escuela cuenta con 184 alumnos y 6 docentes (DGPPyEE, 2020). Asimismo, cuenta con biblioteca, dirección, baños para

alumnos y maestros y un patio grande techado. Solo hay un proyector y una computadora institucional para toda la escuela. Además, cuentan con servicios básicos de energía eléctrica, potable y servicios básicos de lavado de manos (DGPPyEE, 2020), pero los baños de la escuela se encuentran en mal estado según comentaron los informantes.

Infraestructura, servicios básicos y equipamiento en el hogar

Durante el período de aprendizaje a distancia, el personal de la escuela trabajó en casa y, según lo comunicaron, utilizaron equipo de su propiedad, además de costear con medios propios el uso de internet, aunque mencionaron que lo pagaban desde antes del inicio de la pandemia. En la mayoría de los casos tuvieron que compartir el equipo disponible en casa con hijos o hijas que también tomaban su educación a distancia.

En los hogares de las y los estudiantes, los informantes comentaron que no cuentan con computadora por lo que utilizan el teléfono móvil de las madres de familia para apoyar las actividades escolares de sus hijos o hijas y mantener contacto con el docente. Por su parte, el docente declaró:

De mis 29 niños, tres tienen computadora y nueve no tienen un teléfono inteligente. Solo 13 trabajaron [en las actividades escolares].

Docente.

Las casas de las familias entrevistadas tenían al menos una televisión y la utilizaban ocasionalmente para sintonizar la programación de la Estrategia Aprende en Casa. Generalmente los alumnos trabajaban en la cocina o la mesa en la que también come la familia y no tenían un espacio destinado exclusivamente para realizar su trabajo escolar. No se reportó que hubiera conflicto cuando utilizaban la televisión más de un hermano, porque la programación para diferentes grados se transmitía en diferentes horarios.

La conectividad de los alumnos fue casi exclusivamente a través de teléfonos inteligentes, generalmente por WhatsApp o Facebook, utilizando recargas telefónicas. Una de las informantes señaló que tuvieron que adquirir el teléfono móvil al principio de la pandemia. Asimismo, las madres de familia refirieron que no siempre tenían dinero para pagar el internet móvil por lo que no se podían conectar en videollamadas con los maestros. Solo una de las cuatro madres entrevistadas disponía de internet fijo en casa.

Actividades educativas en el hogar

La forma en la que se organizó el trabajo la mayor parte del tiempo no fue con los materiales televisivos de Aprende en Casa, sino con cuadernillos de actividades que los docentes preparaban ellos mismos de acuerdo con el grado escolar. Estos materiales se enviaban como documentos en formato PDF por WhatsApp y las madres o tutores lo imprimían en una papelería para que las y los estudiantes lo completaran en físico. En total se enviaban seis o siete hojas para completar diariamente.

Los docentes comentaron que intentaron dar clases en línea y usar formularios en línea para las actividades, pero la participación de los alumnos fue mínima por lo que decidieron continuar trabajando con los materiales ya mencionados.

Uno de los dos docentes refirió que él imprimía los cuadernillos (asumiendo el costo) y los dejaba en casa de una mamá que lo apoyó para ponerlo a disposición de los otros padres y madres de familia y para recolectar el trabajo completado ahí para el docente. Sin embargo, la mayor parte del tiempo, una vez completadas las actividades, las madres les tomaban fotografías con el teléfono móvil y las mandaban al maestro. Una vez recibidas las evidencias del trabajo en casa, los docentes registraban el trabajo como hecho, lo que contaba como asistencia, y era revisado para dar retroalimentación.

Para el diseño y la respuesta de los cuadernillos de actividades, los informantes refirieron hacer uso de los LTG. Aunque las madres comentaron que al momento de la entrevista no habían recibido los libros del nuevo año escolar de sus hijos por lo que seguían usando los anteriores.²⁸

...ya cuando nos entregaron los libros de texto, yo hacía referencia para que ellos, los niños, trabajaran con los libros de texto, un material que todos tenían...entonces ya no ocupaban imprimir.

Docente.

Uno de los docentes también refirió que enviaba videos o audios relacionados con los aprendizajes, ya sea encontrados en internet o grabándose él. El docente comentó que evitaba mandar vínculos o ligas a videos en la red porque estos consumen rápidamente el internet móvil.

²⁸ Al respecto es importante señalar que las entrevistas se llevaron a cabo entre el 2 y el 8 de septiembre de 2021.

Las madres y tutoras refirieron diferentes patrones respecto la duración y el horario de las actividades escolares. Trabajaban a diferentes horas del día dedicando aproximadamente dos o tres horas diarias, en la mañana o en la tarde. Otra madre dijo que trabajaban tres horas a la semana. Un niño hacía sus tareas incluso en la noche, pues dependía de la disponibilidad de tiempo de su madre y padre.

Práctica docente

Los docentes daban seguimiento a las actividades que enviaban los alumnos en los cuadernillos resueltos, registrándolos al final del día. Trataban de contactar a madres con las que hubieran perdido contacto o que no estaban mandando las actividades de sus hijos. Resaltaron la importancia de ser empáticos con los estudiantes intermitentes debido a las condiciones socioeconómicas adversas que enfrentaban las familias.

Las videollamadas por WhatsApp, se utilizaron ocasionalmente para resolver dudas y también para las evaluaciones diagnósticas realizadas al principio del ciclo 2021-2022. Sin embargo, los docentes se veían en la necesidad de adaptarse al momento en que el alumno tenía internet para poder llevarla a cabo. Ocasionalmente se organizaron asesorías presenciales en la escuela.

Los docentes relataron que el rendimiento escolar se evaluó con base en los cuadernillos enviados. Sin embargo, los entrevistados comentaron que no les agradaba la decisión del Acuerdo de Evaluación emitido por la SEP²⁹ de que se aprobara a todos los estudiantes,

²⁹ Previo al inicio de la pandemia por COVID-19, en la educación primaria, el primero y segundo grado se acreditaban con el solo hecho de haber cursado el grado correspondiente; la escala de calificaciones permitida era de 6 a 10. Mientras que, para los grados de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria, así como para los tres grados de secundaria era posible obtener una calificación entre 5 y 10, en la que 5 consistía en una calificación reprobatoria; para acreditar estos grados era necesario obtener un promedio final mínimo de 6 (Acuerdo número 11/03/19). Frente el periodo de contingencia sanitaria, la SEP emitió diferentes acuerdos relacionados con los criterios de evaluación de la educación básica. Primero, el Acuerdo número 12/06/20 correspondiente a la evaluación del ciclo escolar 2019-2020, en el cual el alto grado de avance del ciclo escolar permitió medir los aprendizajes a partir de las valoraciones completadas antes del cierre de las escuelas. Posteriormente, los Acuerdos número 26/12/20 y 16/06/21 correspondientes a la evaluación del ciclo escolar 2020-2021 establecen que el registro de las calificaciones tomaría en cuenta los logros de los aprendizajes de los educandos obtenidos durante la modalidad a distancia, considerando los niveles de comunicación y participación en las actividades señaladas por el personal docente. Los estudiantes que mantuvieron un nivel de comunicación y participación sostenida durante los tres periodos de evaluación serían acreditados y promovidos, siendo 6 la calificación mínima. En caso de que no existieran condiciones para llevar a cabo la valoración general o existiera una comunicación prácticamente inexistente con el educando, se registraba en la boleta de evaluación la leyenda "Información insuficiente" o "Sin información" y la calificación se reportaba al término del periodo extraordinario de recuperación (CONEVAL, 2021a).

independientemente si habían o no mantenido la continuidad escolar entregando los trabajos solicitados:

Queríamos que en realidad respetaran un acuerdo de evaluación donde de veras nos dejaran a nosotros, como docentes responsables del grupo, emitir una calificación real.

Docente.

Los docentes comentaron que incluso al inicio del ciclo 2021-2022 no saben si los estudiantes avanzaron, se estancaron o retrocedieron porque al momento de la entrevista todavía no podían hacer una evaluación presencial.

En cuanto a la comunicación entre las figuras educativas y la planta docente, el supervisor refirió que, durante el período de educación a distancia, el tiempo de la supervisión se redujo debido a la dispersión de los maestros. Sin embargo, sostuvo una comunicación quincenal con los directores. La directora, a su vez, se mantuvo en contacto constante con los docentes y estos continuaron en contacto entre sí a través de grupos de WhatsApp.

La comunicación entre docentes y estudiantes, en la mayoría de los casos, fue mediada por las madres que eran quienes atendían el grupo de WhatsApp. Además, los informantes mencionaron que al principio del ciclo 2021-2022, la directora creó un video para motivar a los padres y ayudar a los maestros.

Finalmente, de manera breve, los docentes comentaron que participaron en capacitaciones y cursos en línea ofrecidos por la SEP para el desarrollo de cuadernillos de trabajo. Además, usaban los libros de los LTG y otros materiales que encontraban en línea.

Las figuras educativas refirieron que su actividad escolar desde casa se convirtió en una labor permanente, ya que a cualquier hora se les enviaban los trabajos, y las madres y padres de familia les llamaban o los buscaban por mensaje incluso en fin de semana para resolver dudas respecto a las actividades requeridas en los cuadernillos.

Participación de la comunidad escolar

Tanto las figuras educativas como las tutoras opinaban que era crucial el involucramiento de madres, padres, tutores u otros miembros de la familia para hacer posible la educación a distancia. El apoyo en los hogares fue fundamental para que los estudiantes se mantuvieran en contacto con los docentes, logran mandar sus trabajos y resolvieran

dudas. En ocasiones, los informantes comentaron que había hermanos o hermanas mayores que también apoyaban al estudiante:

...por ahí tengo a dos que son sus hermanos quienes los apoyan porque los papás son analfabetas, pero sus hermanos siguen estudiando, están en un nivel medio superior.

Docente.

No obstante, de acuerdo con lo reportado por los docentes, las niñas y los niños que contaron con apoyo consistente de algún familiar fueron menos de la mitad.

Los principales problemas que enfrentaron las madres para apoyar a sus hijos fueron la falta de tiempo para estar junto al niño o niña mientras hacían sus actividades educativas. Además, dijeron que las niñas y los niños se distraían fácilmente, especialmente si se considera que la nieta de una de las informantes estaba diagnosticada con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Otro problema mencionado con frecuencia fue que tomaba mucho tiempo terminar las actividades.

Por otro lado, de acuerdo con las madres y tutoras entrevistadas, durante el período de educación a distancia, no hubo contacto alguno entre la comunidad de padres de familia de la escuela. Mientras que sus hijos mantuvieron algo de comunicación con sus compañeros, pero generalmente solo vía remota o en grupos pequeños.

La dinámica familiar cambió principalmente en el tiempo que las madres tenían que dedicar a la educación de sus hijos o hijas. De acuerdo con las entrevistadas, rara vez se involucraron los padres. Dijeron también que una de las dificultades frecuentes era la gestión de los espacios:

Él es muy corajudo, él cuida mucho sus cosas y el otro niño está más chiquito. El otro quiere jalar y destruir, entonces chocan y a cada rato se andan agarrando del chongo

Madre de familia.

Con frecuencia, la única mesa donde podían trabajar los estudiantes era la de la cocina, porque en la sala o la recámara había una televisión que los distraía. En ocasiones se elevó el conflicto entre hermanos, pero más de una entrevistada opinó que, si algo se ganó con el aprendizaje a distancia, fue que aumentó la comunicación e interacción familiar.

Percepción de la Estrategia Aprende en Casa y la educación a distancia

De acuerdo con los docentes, los programas de Aprende en Casa se usaron muy poco. No obstante, en varios casos las tutoras dijeron que sí los sintonizaban acompañando a sus hijos e hijas. La percepción de las madres y abuela eran que los contenidos y los programas

de televisión eran buenos, pero que a veces iban muy rápido. En particular se mencionaron como valiosas las actividades de educación física. De manera similar, los docentes opinaron que los contenidos de Aprende en Casa son de calidad.

En esta comunidad escolar, la mayoría no tenía la posibilidad de ver Aprende en Casa por internet, pero sí mencionaron que las repeticiones eran útiles. Una de las madres de familia comentó que consideró positivo que hubiera repeticiones de las transmisiones porque esto permitía reforzar lo que no se hubiera entendido la primera vez:

... Funcionó también que lo pasaran a diferentes horas, porque si uno no lo podía ver o si no entendía, uno bien podía verlo en otro horario, en la televisión o las personas que no teníamos internet.

Madre de familia.

Algunos entrevistados opinaron que los programas de televisión de la Estrategia Aprende en Casa no se adaptaban a las necesidades especiales de algunos niños, por ejemplo, el hijo de una entrevistada que es un niño de lento aprendizaje:

Él no trabaja igual que los otros. Él no es el mismo de los demás, le pone otras cosas diferentes, porque como él es más... las cosas le entienden un poquito, más lento...yo no lo trato de hacer sentir tan mal.

Madre de familia.

Sumado a lo anterior, el docente de USAER comentó que si bien, los cuadernillos con contenido estandarizado son de ayuda, se le tienen que hacer cambios de acuerdo con la situación específica de los alumnos. De igual manera, el supervisor enfatizó que habría que establecer estrategias para contenidos de acuerdo con el entorno de la escuela:

¿Cómo pueden saber las características en sí de mi alumno para saber que ese cuadernillo le va a servir? ¡Bueno, pido una y de acuerdo a eso pues ya yo veo si tengo que hacerle ajustes a ese cuadernillo!, que algo estandarizado igual sería de ayuda, pero no completamente, porque sí hay alumnos en los que tenemos que ser como muy específicos en algunas situaciones para permitir que ellos tengan acceso realmente a los materiales que les puedan servir.

Docente de educación especial.

Por otro lado, al cuestionar a los informantes sobre los aprendizajes obtenidos por los estudiantes durante la educación a distancia, tanto las madres como las figuras educativas consideran que las niñas y los niños aprendieron mucho menos de lo que hubieran aprendido con educación presencial. Esto, en opinión de los docentes, contribuirá al rezago que en muchos casos ya estaba presente entre sus estudiantes.

Por otro lado, entre los aspectos positivos más generales de la educación a distancia, las madres resaltaron que los maestros estuvieron muy al pendiente y fueron empáticos de la situación familiar de cada hogar. Además de que la comunicación entre padres de familia y docentes se incrementó y mejoró. De igual manera, las entrevistadas refirieron que la convivencia familiar tuvo un impacto positivo.

Entre los aspectos negativos de la educación a distancia, el principal que se mencionó fue la falta de contacto y convivencia con compañeros y docentes. Además, en repetidas ocasiones se refirió que los trabajos a distancia eran demasiado exigentes para el grado del niño o niña, y para los conocimientos con los que contaban los miembros del hogar:

...había cosas que yo no entendía ni nada! Y hay veces que no se les entendía ni mis hijas las que estudiaron prepa [...] no se las entendía ni su papá que estudió bachillerato.

Madre de familia.

En cuanto a las áreas de mejora de la Estrategia y de la educación a distancia, los informantes comentaron que sería mejor si se les permitiera llevar a cabo una evaluación directa y repitieran el año los que no habían desarrollado los aprendizajes esperados; desarrollar cuadernillos estandarizados; realizar una valoración de las condiciones materiales de los hogares para seleccionar contenidos relevantes para el entorno específico de las y los estudiantes e implementar proyectos diferenciados; explorar cómo garantizar que se den clases en línea al menos dos veces por semana. Finalmente, un docente consideró que hubiera sido muy útil que se imprimieran materiales con actividades que los estudiantes pudieran realizar, como cuadernillos o guiones de trabajo.

Las madres de familia opinaron que sería bueno que los contenidos se impartieran más lento, especialmente para primero de primaria; que los contenidos fueran más divertidos y que la estrategia se adaptara a niños de educación especial con el apoyo de los docentes. Otra sugerencia fue que los maestros atendieran de forma presencial una hora diaria a las niñas y los niños con más rezago durante la educación a distancia.

Regreso a clases

Por instrucciones del Gobierno del estado, al inicio de ciclo escolar 2021-2022, la escuela aún no había regresado a clases presenciales. No obstante, los informantes mencionaron que se preparaban porque pronto regresarían a clases presenciales, pero al momento del trabajo de campo todavía no tenían una fecha definitiva.

De acuerdo con lo dicho por la directora, las familias se organizaron para hacer una limpieza general y acordaron entregar contribuciones voluntarias de \$200 para el material de limpieza porque la escuela no tiene presupuesto para adquirirlo. Este dinero lo colectan y administran las mismas madres y padres de familia. Sumado a esto, según lo reportado por las figuras educativas, la Secretaría de Educación Estatal proporcionó algunos insumos de limpieza e higiene para el regreso a clases, aunque señaló que estos no fueron suficientes dado el tamaño de la comunidad escolar.

Las madres y tutora participantes señalaron que la escuela no cuenta con las condiciones adecuadas para recibir a los alumnos de manera presencial. Por su parte, la directora expresó su preocupación por las condiciones necesarias para el regreso a clases presenciales, ya que, siendo una escuela vespertina, tiene que coordinarse con el director del turno matutino. Esta informante considera que es complejo seguir los protocolos porque, por cada aula, se tienen que poner de acuerdo entre docentes para definir cuáles sillas van a clausurar y cómo van a ubicarlas en el espacio.

Las participantes están de acuerdo en regresar a clases presenciales, pero a algunas les preocupa que las niñas y los niños no respeten las medidas de higiene

Es que no tienen el mismo cuidado que los adultos con lo del COVID. Entonces yo le digo al maestro: 'maestro, yo tengo que ver los resultados, ¿qué tal si otra vez se enferman aquí todos?'

Madre de familia.

Finalmente, al inicio del ciclo 2021-2022 la primera actividad académica desarrollada es un diagnóstico inicial cuyo objetivo es evaluar el grado de rezago derivado de las afectaciones por la pandemia, para después planear las actividades de recuperación que tendrán lugar en el primer trimestre de clases. Las evaluaciones para el diagnóstico se están haciendo, en la medida de lo posible, por medio de videollamadas con un pequeño grupo (tres a cinco) niños simultáneamente, generalmente usando WhatsApp.

Desafiliación e intermitencia escolar

Según la directora, la escuela contó con 160 alumnos inscritos en el ciclo 2020-2021, de los cuales 90 estaban reinscritos para el ciclo 2021-2022 a una semana del cierre de inscripciones. Refirió que se tienen registrados 40 alumnos que no mantuvieron ningún contacto con la escuela durante el ciclo escolar anterior.

Los docentes mencionaron que la mitad de los alumnos estuvieron ausentes o tuvieron contacto intermitente. A estos casos se les dio seguimiento con llamadas o visitas domiciliarias, que hizo el maestro responsable del grupo. La respuesta más común para justificar la pérdida de contacto fueron los problemas económicos que, a su vez, causaban problemas de accesibilidad, por no contar con equipo o con dinero suficiente para hacer recargas telefónicas de datos. También, hubo padres o madres de familia que simplemente dijeron que el niño o la niña no continuaría con sus estudios hasta que se regresara a clases presenciales.

Otros factores familiares que pudieron motivar la desvinculación escolar fue la inestabilidad familiar (cambios de domicilio y separación de la pareja) y la pérdida de empleo. Sumado a lo anterior, la necesidad de acompañamiento de los estudiantes de primaria también resultó un reto en los hogares. Por ejemplo, el empleo de una madre causó mayores dificultades para la continuidad educativa:

Pues yo, el año pasado un poquito era como que medio jalaba y estiraba, jalaba y estiraba [...] por el motivo que yo estaba trabajando el año pasado. Entonces mi mamá estaba, pero es como, ¿cómo le diré? [...] ella también tiene cosas que hacer, entonces yo a veces le decía al maestro: 'Maestro, mire, pues la verdad esta semana no pude [enviar las tareas de mi hijo]'.

Madre de familia.

Sin embargo, esta fue una dificultad que se escuchó solo de una de las madres, porque las demás entrevistadas para este caso no tenían actividad laboral fuera de casa.

Hubo otros factores familiares que pudieron tener efectos en la intermitencia o desafiliación educativa, pero que no fueron mencionados en los testimonios como problemas. Por ejemplo, el número de hermanos se identificó como un factor de conflicto, aunque no como uno asociado a no entregar trabajos. Igualmente, el nivel educativo de las madres, padres o tutores puede haber influido en la constancia de los alumnos.

En relación con factores escolares que pueden afectar la continuidad educativa, de acuerdo con lo referido por uno de los docentes, se identificó que a mayor rezago escolar fue mayor la intermitencia en la entrega de trabajos:

Sabemos nosotros que los alumnos de rezago son los que nos faltan más en la semana. Sabemos que los alumnos de rezago son los que menos nos apoyan [haciendo tarea].

Docente.

El turno vespertino de la escuela podría igualmente haber sido un factor que influyó indirectamente en la desvinculación de los alumnos durante la educación a distancia, dado que, de acuerdo con los informantes, este tiene una población económica y socialmente más desfavorecida, así como alumnos con mayor rezago que los del turno matutino:

Todas ellas [las escuelas] tienen problemas porque son escuelas que incluso los maestros, aunque no lo hagamos de manera formal, hacemos una especie de cedazo. A las escuelas de turno vespertino generalmente van los niños que tienen mayores problemas de aprendizaje o rezago, entonces encontramos que las escuelas de turno vespertino son las menos solicitadas, donde hay más conflictos para poder desarrollar el trabajo pleno que necesita la escuela para poder cumplir con su función.

Supervisor.

En cuanto a otras causas de intermitencia, se identificó que pese a ser una escuela primaria, las figuras educativas percibieron casos de desafiliación o intermitencia por trabajo infantil:

Es duro porque hay niños que tienen ganas de aprender y los mandan, usted los va a ver trabajando en los camiones cantando, ayudándoles en las obras a los papás que son albañiles [...] otros que están vendiendo dulces.

Docente.

Por otra parte, a partir de los testimonios se identificó que las necesidades especiales no siempre fueron una barrera para la continuidad, pero implicaron mayor compromiso de las figuras educativas o de las madres de familia o tutoras. Por ejemplo, hubo un caso de un niño con discapacidad motriz y una situación familiar compleja, que tenía contacto intermitente con sus maestros. Este alumno se pudo recuperar gracias a la intervención de la docente de educación especial y un seguimiento intensivo con visitas semanales para entregar y recoger los cuadernillos de actividades:

Solo nos funcionó cuando dijimos: 'vamos a ir cada semana, al cabo somos seis maestros'... nos convencimos entre nosotros muy valientes, pero creo que realmente rindió frutos porque [el niño con discapacidad] finalmente aprendió a leer... igual comienza a redactar y donde más avances vimos es en Matemáticas.

Docente de educación especial.

De igual manera, se refirieron a otros dos estudiantes, un niño con lento aprendizaje y una niña con TDAH que gracias al apoyo familiar se mantuvieron involucrados durante la educación a distancia. Además, contaron el caso de una niña con discapacidad visual, que se desvinculó al principio de la pandemia porque no podía leer las actividades que el docente mandaba en pantalla. En ese caso, el docente colaboró con la mamá y trabajaron con materiales impresos, dándole más tiempo para entregar. Con eso se logró que la niña recuperara la constancia en el trabajo escolar.

Caso 3: primaria indígena rural en Yucatán

El tercer caso de estudio es sobre una escuela primaria indígena multigrado, ubicada en una zona rural de Yucatán. El municipio tiene un índice de pobreza elevado, puesto que siete de cada diez se encuentran en esa situación, y casi dos de cada diez en pobreza extrema (CONEVAL, 2021). Respecto a la incidencia de los casos acumulados de la COVID-19 respecto a su población, la tasa del municipio es baja respecto a la incidencia estatal: 1.7 por ciento y 3.3 por ciento respectivamente (CONEVAL, 2022).

Cuadro 6. Información de contexto: Caso 3

| Municipio | |
|--|--------|
| Número de casos acumulados de COVID-19 | 82 |
| Porcentaje de población en situación de pobreza | 69.3 % |
| Porcentaje de población en situación de pobreza extrema | 17.0 % |
| Porcentaje de población en situación de rezago educativo | 28.9 % |
| Localidad | |
| Población total | 462 |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de televisor | 59.1 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de computadora, laptop o <i>tablet</i> | 5.8 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de teléfono celular | 46.8 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de Internet | 13.0 % |

Fuente: Elaborador por el CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI; el Visor Geoespacial de la Pobreza y la COVID-19 en los municipios de México del CONEVAL y la *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México 2018-2020* del CONEVAL.

La localidad es pequeña, cuenta con servicios de electricidad y agua entubada; más de la mitad cuenta con televisión y teléfono celular. Sin embargo, el equipo de cómputo es solo reportado en 6 de cada 100 viviendas; mientras que Internet, en tan solo 13 (ver **Cuadro 6**; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**) (INEGI, 2020).

La escuela se localiza en una pequeña comunidad maya hablante. De acuerdo con los entrevistados, los padres de familia se dedican a realizar labores del campo, como el cultivo de maíz, calabazas y frijol; además, debido a la falta de oportunidades laborales intensificada por la pandemia por la COVID-19, acuden a la capital para trabajar como albañiles, carpinteros o cargadores; mientras que las madres de familia tienen doble trabajo: se dedican a labores del hogar remuneradas y además atienden su propia casa:

[Es] una comunidad indígena que realmente no tiene los recursos. La gente sale a trabajar como servicios, como domésticas a Mérida, los padres de familia salen a trabajar de albañiles, carpinteros, cargadores, lo que se pueda.

Docente con funciones directivas.

De acuerdo con los entrevistados, el edificio escolar es de concreto y cuenta con dos aulas para impartir las clases. Además, la escuela tiene dos docentes, incluyendo al director, para atender aproximadamente a 77 alumnos de la comunidad y otros tantos de comunidades circunvecinas alojados en un albergue (DGPPyEE, 2020). Tiene instalaciones modernas, seguras y en buen estado, las cuales se construyeron hace 20 años. Los baños, salones y canchas tienen mantenimiento adecuado y cuentan con piso de cerámica, buena ventilación y luz (un aula cuenta incluso con aire acondicionado). El buen estado se debe a que la escuela es beneficiaria del programa. La Escuela es Nuestra desde 2019, cuyos apoyos económicos se usaron para el mantenimiento de la infraestructura. Gracias a este apoyo, la escuela cuenta con internet, una televisión, dos computadoras y una impresora. El servicio de internet fijo se paga anualmente desde antes de la pandemia.

De acuerdo con los testimonios, la mitad de la matrícula de la escuela vive en la comunidad y la otra mitad en un albergue que se ubica en la comunidad, y que recibe apoyos de hospedaje, alimentación y becas para que quienes viven en comunidades alejadas puedan estudiar. Además del albergue, opera una fundación de índole religiosa que brinda a las niñas y los niños bienes como ropa y calzado.

Infraestructura, servicios básicos y equipamiento en el hogar

Durante la pandemia, el supervisor tuvo en su casa una computadora, un celular y señal de internet para su uso personal. El docente con funciones directivas dijo no haber tenido computadora personal, por lo que iba a la escuela a trabajar, ya que podía usar el equipo que fue donado y que también era utilizado por el resto de los docentes cuando iban al plantel. El docente de primer y segundo grado sí tenía una computadora propia en casa, que compartía con su hijo, quien también tenía actividades escolares a distancia, y compró un nuevo celular que le permitiera soportar la descarga de las evidencias escolares que recibía.

Las madres entrevistadas comentaron haber tenido acceso a un teléfono celular. La mitad de las madres utilizó el teléfono de algún familiar y la otra mitad contaba con un equipo personal. Además, la mitad tenía televisión funcional, aunque ninguna computadora ni servicio de internet fijo. Por lo anterior, algunas se apoyaron de familiares para sintonizar los programas o poder mandar las tareas.

Actividades educativas en el hogar

En cuanto a la programación en televisión de Aprende en Casa, el docente con funciones directivas comentó que muchos de sus estudiantes no tenían posibilidades de verla por falta de acceso a una televisión que captara la señal, y tampoco contaban con servicio de internet, razón por la cual solo hizo la consulta para cumplir con lo acordado en las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares:

Honestamente que yo me sentara a verlo todos los días no, porque como director tengo otras opciones y los niños tampoco tienen tantas teles, entonces fue como para el que pudiera, por decirlo con el 40 por ciento de mi alumnado, no todos tienen teles, aunque usted no lo crea.

Docente con funciones directivas.

El docente de primer y segundo grado indicó que vio la programación de manera eventual y promovió que, las familias que pudieran hacerlo, vieran partes de la programación vinculadas con los contenidos que revisarían esa semana en las actividades asignadas. Incluso otorgó puntos extra por ver la programación y entregar las actividades correspondientes:

Las actividades de Aprende en Casa eran puntos extra de motivación, diciéndoles, por ejemplo, si ustedes sacaron 8, pero me entregan todas las actividades de Aprende en Casa tienen un punto extra que va a ser su calificación al trimestre, o sea de 9.

Docente.

De esta manera, la escuela no usó la programación de la estrategia como herramienta principal para la educación a distancia. Aun así, las madres sintonizaron la programación en televisión con frecuencias variables desde diario y hasta dos veces por mes. Todas coincidieron en que tanto la señal de la televisión como el internet fallaba por la localidad en la que se ubican.

De acuerdo con la comunidad escolar, el trabajo se organizó esencialmente alrededor del uso de las guías de actividades *Me divierto y aprendo*, por grado escolar. Estas guías presentan los contenidos del programa de estudios con ejercicios para los diferentes temas. La adquisición de este material tenía un costo por lo que la escuela adquirió una guía para cada grado, estos materiales fueron fotocopiados para después ser distribuidos ente los alumnos. El costo de las copias fue sufragado con fondos del programa La Escuela es Nuestra, mediante el cual, también compraron impresoras:

Nosotros, gracias al programa de La Escuela es Nuestra pudimos comprar unas guías. Compramos el original, del libro original, nosotros les sacamos copias y se lo entregamos a

todos los alumnos porque en las guías de trabajo vienen ya las tareas sintetizadas de todas las materias. Pasa acá que, como siempre, no llegan los libros completos.

Docente.

Cabe mencionar que las guías de trabajo se empezaron a utilizar tres o cuatro años antes de la pandemia, dado que, de acuerdo con los testimonios, los LTG no llegan completos al inicio del ciclo escolar. Además de las guías, las madres señalaron usar durante la pandemia los LTG de sus hijos mayores y, en el caso de segundo grado, otros materiales como monografías, cartón, cartulina y hojas de colores, los cuales tenían en casa y no generaron gasto adicional alguno.

Las figuras educativas señalaron que, desde el principio de la pandemia, se percataron que el acercamiento con la comunidad había que reforzarlo, e implementaron reuniones con madres y clases con estudiantes de forma presencial y escalonada, con todos los protocolos de salud necesarios, mantenidos durante el periodo de la pandemia, por lo que implementaron una modalidad mixta que combinaba educación a distancia y presencial desde antes del regreso a clases promovido por el Gobierno federal. Los materiales para realizar la sanitización de la escuela se obtuvieron por medio de la SEP del estado, así como del programa federal La Escuela es Nuestra.

Práctica docente

La dinámica a distancia, de acuerdo con los docentes, consistió en entregar una fotocopia de las guías a cada estudiante al inicio del ciclo escolar. Las páginas de las actividades que debían realizar los alumnos, se compartían semanalmente por medio de WhatsApp y debían enviar, a su vez, las fotografías de sus actividades resueltas también por este medio. Por otro lado, quienes no contaban con celular, ya que no tenían conexión a internet la mayor parte del tiempo o cuyo dispositivo no soportaba los archivos enviados, hacían las entregas de forma presencial en la escuela.

Las actividades presenciales consistieron en que las y los estudiantes acudieron a la escuela dos veces por semana, de manera escalonada, turnándose días y horarios diferentes para mantener “la sana distancia” y reducir el riesgo de contagios. Aunque la mayoría de los estudiantes acudieron a las clases presenciales, los docentes comentaron que entre 15 y 20 por ciento de sus alumnos no lo hicieron o se presentaron de manera intermitente.

El docente de primer y segundo grados puntualizó que, en las sesiones presenciales con los estudiantes, revisaba sus actividades, especialmente las de los alumnos que no las habían enviado por WhatsApp. Mencionó que este seguimiento le permitió obtener información adicional sobre su desempeño escolar y, con ello, ajustar el trabajo; optó por escalonar a sus alumnos para el trabajo presencial en tres grupos dependiendo de su rendimiento:

Los citaba por horarios que empezaba desde las 7:00, y yo decía por ejemplo de 7:00 a 9:00, de 9:00 a 11:00 y de 11:00 a 12:00 a 1:00. Entonces, ya dependiendo de cómo estaba la situación y dependiendo de las mamás también, me decían quizás no puede venir una mañana, ¡ah, con gusto! ¡Nos vemos mañana!, y así otro horario.

Docente.

Cada estudiante integró una carpeta de evidencias de los diferentes trabajos y actividades escolares realizadas, que los docentes revisaron para retroalimentar de manera presencial. La entrega de las carpetas se registró y se consideró como un control de asistencia y para evaluar el rendimiento escolar. El docente también precisó que realizó evaluaciones escritas parciales, y que sus estudiantes respondían de manera frecuente, lo cual le sirvió para ajustar su planeación y brindar retroalimentación de manera puntual a cada alumno.

Durante el periodo de educación a distancia, el supervisor y los docentes señalaron que se mantuvieron en comunicación constante entre ellos, con las madres de familia y los estudiantes, mediante llamadas telefónicas, videollamadas, mensajes de texto y reuniones a través de diferentes plataformas, y de manera presencial en la escuela.

Las figuras educativas del centro escolar reportaron haber trabajado prácticamente todo el día, los siete días de la semana, para realizar las múltiples actividades que demandó de ellos la estrategia semipresencial que se implementó en esta escuela. Los docentes coincidieron en que se pusieron a disposición de la comunidad escolar para recibir mensajes, llamadas o videollamadas a todas horas para resolver dudas, ya que tenían claro que la conectividad de los estudiantes y sus familias era muy limitada. El supervisor puntualizó que el equipo de esta escuela tuvo una excelente apertura para mantenerse en contacto y recibir llamadas, incluso fuera del horario de trabajo y fines de semana, lo que demostró su alto compromiso con la labor educativa.

Participación de la comunidad escolar

Las autoridades escolares de este plantel coincidieron en que las madres de familia fueron las más involucradas en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Su apoyo y seguimiento permitió que las y los estudiantes se mantuvieran en contacto y lograran mandar sus trabajos regularmente. Las madres añadieron que los hermanos y hermanas mayores, y los tíos, también apoyaron a los estudiantes.

Los docentes de la escuela invitaron a las madres con dificultades para el apoyo de sus hijos a organizarse con otras madres, que fueran sus vecinas, para solicitar las tareas y crear pequeños grupos de aprendizaje. Las informantes coincidieron en que esta experiencia las unió más como comunidad escolar, ya que se dieron cuenta de que para lograr los objetivos educativos se requiere del apoyo mutuo que se brindaron unas a otras, así como sostener una comunicación muy estrecha, constante y efectiva.

Las madres de segundo grado mencionaron que les fue útil organizarse para apoyar y compartir tareas y situaciones escolares, mientras que las de sexto grado, señalaron los beneficios de intercambiar materiales y brindarse sugerencias sobre cómo distribuir las tareas del hogar entre los miembros de la familia para que apoyaran con las tareas de la casa; esta interacción también servía para preguntar acerca de los avisos o actividades que enviaba el profesor, acordar la forma en que se reunirían presencialmente para evitar aglomeraciones, y conversaban acerca de sus emociones y de la situación con sus hijos e hijas:

Cuando platicábamos, platicamos de cómo se siente su hijo, cómo se siente su hija o cómo me siento yo como mamá y qué puedo hacer para que ya no me sienta tan estresada, tan así, de que quiero gritar, quiero salir. Cosas así nos ayudábamos mutuamente por medio del WhatsApp.

Madre de familia.

Por su parte, las madres mencionaron dejar de hacer actividades domésticas o tener que realizarlas más tarde de lo usual, ya que invertían tiempo en hacer y entregar las tareas escolares, lo que resultó agotador. En algunos casos, el contexto en que vivían derivado por la pandemia implicó comenzar a trabajar fuera del hogar para apoyar al padre con los gastos familiares, tal como se relata en el siguiente testimonio:

Pues, así como fue, la verdad, se dio un poco de trabajo al principio porque tenía que estar organizada. Hoy me toca lavar, no puedo porque va a venir el maestro al día siguiente, o me toca dar comida y pues me tengo que cambiar porque mi hijo va a la escuela, u hoy me toca ir a ayudar a mi papá .

Madre de familia.

Sumado a la situación económica, que era un impedimento para comprar materiales y acceder a dispositivos, las madres identificaron dificultades como la monotonía de la rutina en casa al no ir a la escuela, el estrés ante la impotencia de mantener el interés de sus hijos en las actividades escolares y que había actividades que no entendían.

Las soluciones que implementaron fueron ir en persona con el profesor para aclarar dudas y buscar actividades que motivaran a sus hijos e hijas con materiales que tenían en casa, que pertenecían a los hermanos más grandes. Además, las madres de sexto consideraron reciclar materiales que tenían en casa; brindar consejos a las niñas y los niños para mostrar su apoyo y motivarles a continuar con sus estudios; colocar la antena a una altura elevada para evitar que se perdiera la señal; poner más crédito y acercarse con alguna madre de familia para ponerse al corriente cuando el clima les impedía saber de las tareas, debido a que con mal tiempo las antenas perdían la señal.

Percepción de la Estrategia Aprende en Casa y la educación a distancia

Sobre la opinión de los actores respecto a los contenidos de Aprende en Casa, las figuras educativas consideraron que, en general, los contenidos fueron buenos, pero tenían aspectos que no les convencieron del todo, especialmente, que la estrategia no estaba diseñada para ajustarse a las necesidades de alumnos de escuelas indígenas de escasos recursos:

Aprende en Casa es un buen programa, pero no está hecho para niños de escasos recursos porque no tienen los medios, porque no tienen la comunicación, porque no cuentan con internet, porque no llega el servicio gratuito. Nosotros sabemos que se transmite en canales gratuitos, pero al no tener una antena aérea que capte la señal de nada sirve.

Docente.

El docente consideró que no se adecuaba el lenguaje para alumnos de primer grado, cuya atención no se mantiene durante toda la clase, se aburren y abandonan el programa, en especial si no lo están viendo en compañía de un adulto. Las figuras educativas coincidieron en que es un buen programa, pero no sustituye al docente, cuyo papel es primordial para darle sentido a los contenidos e integrarlos a experiencias didácticas que enriquecen a los estudiantes.

La mayoría de las madres percibieron que sus hijos e hijas se alegraban al ver en la televisión a los docentes, quienes explicaban bien o de diferentes maneras, y que algunas actividades resultaban “de enorme interés”, sobre todo aquellas que tenían que ver con

hacer experimentos. Sin embargo, mencionaron que la programación iba muy rápido, no se entendían las explicaciones y las actividades eran difíciles para sus hijos e hijas, y añadieron que, aunque los contenidos de Aprende en Casa coincidían con lo que veían en los LTG y las guías, las asesorías con los maestros les resultaban mucho más entendibles porque los ejemplos se referían a su contexto y no a la ciudad, como lo hacen los programas de televisión.

Las autoridades escolares consideraron que las principales dificultades a las que se enfrentaron con la educación a distancia fueron las relacionadas con la falta de recursos económicos de las familias, que se vinculó con la falta de equipos de cómputo y celulares para que los estudiantes realizaran las actividades en casa; la imposibilidad de la mayoría para ver Aprende en Casa por medio de la señal por cable; o la falta de internet. En este sentido, el docente con funciones directivas comentó que una estrategia útil para mitigar la falta de equipamiento fue conseguir televisiones y donarlas a las familias:

No todos tienen WhatsApp, no tienen tabletas, no tienen internet; hicimos una encuesta de televisiones, inclusive le dimos a una mamá, le donamos una tele, conseguimos una tele de esas antiguas y se la donamos.

Docente con funciones directivas.

Toda la comunidad escolar consideró que las y los estudiantes aprendieron menos en comparación con la educación presencial. El avance que percibieron las madres en este periodo de pandemia, se debió al apoyo de los docentes y la posibilidad de resolver dudas de forma presencial en la escuela o por llamada telefónica, pero no al programa de televisión.

El supervisor y el docente con funciones directivas señalaron que los resultados fueron mejores en estudiantes que tuvieron el apoyo de sus padres o madres, y en quienes tuvieron acceso a la televisión y a un celular o computadora con internet, que fue una minoría muy privilegiada. Por lo tanto, en su opinión, la mayoría de los estudiantes no tuvo un aprovechamiento escolar óptimo, porque los padres y las madres de familia de estos alumnos tuvieron que trabajar, lo que limitó el tiempo que podían destinar para acompañar a sus hijos e hijas en el proceso educativo.

Entre los aspectos positivos de la educación durante el periodo de pandemia, las figuras educativas señalaron que se ganaron habilidades tecnológicas, un mayor acercamiento con sus estudiantes y se fortalecieron el trabajo, la comunicación y el apoyo cercano con las

madres de familia, quienes se involucraron más en los procesos educativos de sus hijos, lo que impactó en un mayor respeto de la comunidad por el trabajo que realiza la escuela y su personal:

Gané respeto de la comunidad hacia mi persona, y hacia la escuela, si de alguna manera un papá tuvo dudas de cómo trabajamos en la escuela, con eso de pandemia nos ganamos su respeto, se lo ganaron todos los maestros.

Docente con funciones directivas.

Las madres señalaron que la educación durante el periodo de pandemia les permitió conocer diversos temas escolares y pasar más tiempo con sus hijos e hijas, tener más convivencia y unión familiar, que sus hijos e hijas fueran más responsables y sinceros, que se incorporaran a actividades del hogar como lavar y cuidar a los hermanitos y, por último, que adquirieran mayor conocimiento de la tecnología para poder acceder a la educación.

En cuanto a los aspectos negativos, el supervisor mencionó que los contenidos de Aprende en Casa estaban descontextualizados de su realidad; además, enfatizó que esta modalidad visibilizó un modelo homogéneo que no respeta el contexto, la cultura, la historia u otras particularidades de los pueblos indígenas y, por lo tanto, no favorece una participación activa de las y los estudiantes de estas comunidades:

La educación a distancia vino a visibilizar, junto con el COVID, esa falta de un modelo de educación a los niños mayas. Porque se sistematizó toda la información con este modelo nacionalista, no se pensó que estamos hablando y vamos a tratar a niños que hablan maya, que tienen su cultura, que tienen su historia.

Supervisor.

Por su parte, las madres señalaron que los niños se distraían mucho y que, por la falta de convivencia con sus compañeros, se perdieron la satisfacción de aprender e intercambiar ideas con ellos, de usar su creatividad en un ambiente de colaboración, de corregir trabajos al escuchar a los y las demás y de la experiencia de compartir recuerdos con su generación. Además, aseguraron que se perdieron la libertad de salir por el confinamiento, la concentración en el estudio y el sentido de responsabilidad ante las actividades escolares.

Así, toda la comunidad escolar coincidió en que para mejorar la estrategia Aprende en Casa es necesario: que los alumnos puedan acceder a la red de televisión pública e internet y contar con dispositivos como celulares y computadoras; ajustar el diseño de las actividades de acuerdo con las características de cada comunidad estudiantil; e incorporar materiales de apoyo para los docentes que implementan la estrategia.

Regreso a clases

Al inicio del ciclo escolar 2021-2022, la escuela regresó a la modalidad presencial. Como parte del proceso para la toma de esta decisión, los docentes señalaron que hubo un periodo de concientización y aplicación de encuestas dirigidos a padres y madres de familia sobre sus opiniones y expectativas para el regreso a clases. A partir de este sondeo, ambos agentes educativos y dos madres de familia señalaron que hubo cierta resistencia y temor ante la posibilidad de contagio de la COVID-19, por lo que se determinó continuar con el protocolo de seguridad sanitaria, la dinámica escalonada y horarios flexibles para evitar la presencia de un alto número de estudiantes de manera simultánea.

Los docentes señalaron que para este regreso cuentan con algunos insumos que la SEP estatal donó como desinfectante, papel higiénico y algunos dispensadores de gel antibacterial. Sin embargo, estos no son suficientes, por lo que nuevamente requirieron del presupuesto que les otorga el programa La Escuela es Nuestra.

Para el regreso a clases se implementaron algunas modificaciones respecto a la modalidad semipresencial aplicada durante el cierre de las escuelas, en la que asistían los alumnos de forma escalonada según sus necesidades de aprendizaje. Ahora se trabaja diariamente en una jornada de dos horas, escalonando a los estudiantes por grado, con una diferencia de 20 minutos para el ingreso del siguiente grado. Durante las dos horas no hay receso, lo que evita que los estudiantes se retiren el cubrebocas durante la ingesta de alimentos.

También se precisó que, como parte del regreso se aplicará un examen diagnóstico para conocer las áreas que las y los estudiantes necesitan reforzar, a fin de implementar acciones posteriores para atenderlas.

Por último, el supervisor y la mayoría de las madres de familia mencionaron que los niños y las niñas se muestran alegres y motivados ante el regreso a clases, al tener la posibilidad de convivir nuevamente con sus compañeros.

Desafiliación e intermitencia escolar

El supervisor y el docente con funciones directivas señalaron que los casos de abandono fueron mínimos en la escuela, sin embargo, se observaron algunos casos de intermitencia por falta de recursos económicos y tecnológicos. Ante este panorama, los docentes y las madres indicaron que la estrategia de seguimiento central para mitigar este fenómeno

consistió en hablar o convocar a las madres de familia a reuniones escolares, aunque la asistencia era prácticamente nula. Ambos actores educativos identificaron que quienes se vieron más beneficiados con estas estrategias fueron las y los estudiantes del albergue, o aquellos que normalmente no recibían apoyo de su familia y que, al tener un momento de atención presencial, se logró contactarlos y monitorear cómo estaba su aprendizaje.

Las figuras educativas señalaron que, en el ciclo escolar actual, la asistencia es completa por parte de los estudiantes que se mantuvieron vinculados durante el ciclo escolar anterior. Los docentes se encargaron de comunicar a las familias desvinculadas sobre el regreso a clases presenciales, principalmente en aquellos hogares que obtenían apoyo del albergue y, por ende, no se encontraban en la comunidad.

Las figuras escolares señalaron que la pérdida de empleo fue uno de los factores asociados a la desafiliación educativa, ya que algunos padres de familia se vieron en la necesidad de buscar oportunidades laborales en otras comunidades, por lo que la familia se trasladó junto con ellos; otro rasgo fue la escasez de dinero para pagar por el acceso a servicios como teléfono e internet, necesarios para la educación semipresencial.

De acuerdo con lo señalado por el docente con funciones directivas, el cierre del albergue afectó a un porcentaje de los alumnos de esta escuela procedentes de comunidades aledañas, ya que generó que las y los estudiantes volvieran a sus comunidades, dificultando la comunicación con ellos y sus familias. Ante esta situación, el director buscó el apoyo de una asociación religiosa que se ubica en la comunidad, para solicitar apoyo en la localización de estos alumnos y hacer un proceso de entrega-recepción del material escolar. Indicó que a través de esta instancia se lograron becas monetarias y alimentos a las familias, mismas que aceptaron que sus hijos siguieran vinculados a la escuela durante la pandemia.

Las figuras educativas señalaron falta de apoyo, interés o atención de las y los estudiantes, debido a que quienes se quedaban solos en casa tenían más probabilidad de abandonar sus estudios que aquellos que tuvieron el apoyo de algún adulto responsable que les orientara y motivara (algunas madres de familia se vieron obligadas a organizarse de diferente manera y a dejar de apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas). Asimismo, la comunidad escolar mencionó que los problemas de salud en la familia y el deceso de algún miembro influyeron en la desvinculación escolar de los estudiantes:

Fueron situaciones complicadas, había una [alumna] que falleció la mamá y como fallece la mamá, básicamente no hay nadie. Todos la veían, pero al mismo tiempo no la veía nadie. Fue una niña que no pudo alcanzar la lectura, era de primero.

Docente.

Por su parte, el supervisor especificó que cuando se trata de familias numerosas, los hijos cursan niveles escolares diversos y el acceso a equipamiento es limitado, mientras que las familias priorizan el uso de los dispositivos en quienes cursan grados más avanzados.

Algunos de los factores individuales que provocaron la desafiliación fue la falta de interés por parte de los y las estudiantes, así como afectaciones en habilidades socioemocionales por la nula convivencia entre pares y el confinamiento, que contribuyó a la intermitencia, la desafiliación y la disminución en el desempeño escolar:

El estrés de todo esto sí afecta un poco a los alumnos, sí les afecta, inclusive hay muchos niños que sí psicológicamente les afectó la pandemia y hasta a nosotros los adultos, nos afectó bastante.

Madre de familia.

Caso 4: primaria comunitaria en San Luis Potosí

El cuarto caso corresponde a una primaria comunitaria del Conafe ubicada en una localidad rural en el estado de San Luis Potosí. El municipio tiene altos índices de pobreza: seis de cada diez personas se encuentran en esta situación y uno de cada diez en pobreza extrema; mientras que la tercera parte tiene rezago educativo (CONEVAL, 2021). La incidencia de los casos acumulados de la COVID-19 respecto a su población cuando se compara con la incidencia estatal es de 1.1 por ciento y 3.9 por ciento respectivamente (CONEVAL, 2022).

Cuadro 7. Información de contexto: Caso 4

| Municipio | |
|---|--------|
| Número de casos acumulados de COVID-19 | 123 |
| Porcentaje de población en situación de pobreza | 63.8 % |
| Porcentaje de población en situación de pobreza extrema | 10.8 % |
| Porcentaje de población en situación de rezago educativo | 32.4 % |
| Localidad | |
| Población total | 50 |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de televisor | 45.5 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de computadora, laptop o tablet | 4.5 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de teléfono celular | 31.8 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de Internet | 0.0 % |

Fuente: Elaborador por el CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI; el Visor Geoespacial de la Pobreza y la COVID-19 en los municipios de México del CONEVAL y; la *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México 2018-2020* del CONEVAL.

La comunidad se encuentra a más de 200 km de la capital del estado, por lo que puede considerarse de difícil acceso. No se habla lengua indígena y, de acuerdo con los entrevistados, la mayoría de los habitantes se dedican al campo. La conectividad de esta localidad es baja; poco menos de la mitad de los hogares cuenta con televisión y tres de cada diez con teléfono celular (ver **Cuadro 7**) (INEGI, 2020).

De acuerdo con el Formato 911 para el inicio del ciclo escolar 2019-2020, la escuela es de organización incompleta, con solo 9 alumnos en total (DGPPyEE, 2020). Según la información proporcionada por la comunidad escolar, el plantel solo cuenta con un aula con piso de cemento y techo de lámina, y el deterioro hace que se filtre el agua cuando llueve. Tiene baños para niñas y niños con agua corriente que fueron construidos por el Gobierno municipal. No fue posible identificar si las instalaciones cuentan con energía eléctrica, computadoras, servicio de agua potable o servicios básicos de lavabo de manos.

Es importante señalar que la estructura institucional de la educación comunitaria es diferente a la de otros tipos de servicios educativos, por lo que las figuras entrevistadas en este caso difieren respecto a las de los otros servicios. Por un lado, están los supervisores de zona, quienes se encargan de realizar las diferentes tareas de asesoría académica que permiten mejorar la implementación de los programas a cargo del Conafe. El académico de acompañamiento, por su parte, es una figura educativa que coordina, apoya y orienta a quienes ejecutan los programas de educación inicial y básica comunitaria. Mientras que aquellos que trabajan directamente con las y los estudiantes son los Líderes para la Educación Comunitaria (LEC), figura educativa, preferentemente originaria de la región a la que se le asigna, que presta su servicio social y que ha pasado por un proceso de capacitación y formación inicial relacionado con el desarrollo de habilidades para la enseñanza (DOF, 2021).

Infraestructura, servicios básicos y equipamiento en el hogar

Conafe puso a disposición de la supervisora un equipo de cómputo que usó durante su labor a distancia, y entregó a los LEC equipo de telefonía celular con conectividad, cuyos gastos cubría la institución. Por esta razón no tenían que invertir de su bolsillo para mantenerse conectados y alimentar las bases de datos institucionales en Google Classroom. Lo anterior forma parte de la estrategia institucional de Conafe para dar

seguimiento al trabajo que desarrollan los LEC, incluso antes de la pandemia, lo que resultó particularmente útil en el contexto de la educación a distancia.

Respecto a la infraestructura, la comunidad cuenta con un deficiente servicio de electricidad, lo que dificulta la conexión a internet y el acceso a la señal de televisión. La LEC comentó que muchas veces vio su trabajo afectado por la mala conectividad por lo que, durante la educación a distancia, vivió en otra localidad donde sí contaba con internet fijo, cuyos gastos cubría ella misma. De manera similar, aunque la señal de televisión llegaba y algunos tenían servicio satelital, la intermitencia de la corriente eléctrica hizo prácticamente imposible seguir las clases de Aprende en Casa por televisión:

Es que nosotros acá batallamos mucho de luz. A veces se nos va y duran como dos o tres días para venir. Entonces al ver la tele pos' perdería los días que no hubiera luz.

Madre de familia.

Según lo explicó la asesora académica de acompañamiento, la única forma de acceder a internet es por servicio satelital que se vende por fichas o tarjetas que permiten utilizar el servicio por hora, día, semana o mes. Sin embargo, en la comunidad de estudio, la señal de celular es intermitente y las familias que tienen teléfono inteligente tienen que ir a una comunidad vecina para comprar tarjetas de recarga.

Tres de las cuatro familias entrevistadas disponían de, al menos, un teléfono celular con capacidad de conectarse a internet y solo uno de los hogares contó con teléfono de casa. Quienes tenían celulares utilizaban recargas para tener conectividad. La señal no siempre es confiable, pero les servía para mantenerse en contacto constante con la maestra. Ninguna familia disponía de computadora.

La mayoría de las tutoras entrevistadas viven en hogares donde habitan varias familias, en casas de dos o tres habitaciones, además de la cocina, y algunas tienen el baño afuera. Se observó hacinamiento en dos de los cuatro hogares, en donde se declaró que vivían quince personas en un caso y nueve en el otro. Solo una familia asignó a su hijo un espacio destinado exclusivamente a realizar sus actividades escolares:

... le asignamos un espacio, como le adornamos una mesa, le pusimos la tabla, le pusimos el abecedario, así que le asignamos un rincón por decir, donde tenía todos sus libros y todo. Ahí era donde él se ponía a trabajar y en ese cuarto estaba, solo.

Madre de familia.

Actividades educativas en el hogar

De acuerdo con el entrevistado a nivel estatal, al principio de la pandemia los servicios educativos del Conafe enfrentaron mayores dificultades que los servicios urbanos. Las dificultades fueron por la falta de conectividad debido a las características intrínsecas de las comunidades donde trabajan:

Pues ahora sí que nos tomó un poquito, como dicen, con los dedos en la puerta, y se tuvo que hacer una opción en ese primer momento, pues no había ni siquiera un plan de cómo trabajar unas clases en línea o nada.

Funcionario estatal de Conafe.

La LEC comentó que trató de hacer uso de la programación de Aprende en Casa, pero se dificultaba por el modelo multinivel de las escuelas de Conafe. Las tutoras mencionaron que intentaron que sus hijos siguieran la programación televisiva, sin embargo, entre los problemas con la energía eléctrica y los de la señal de televisión, las entrevistadas consideraron que esta opción era poco conveniente:

Ese año sí, me estuve yo acoplando un tiempo aquí por televisión, porque pues ahí estaba yo con ellos al pendiente de los horarios. Pero es como le digo, el percance es que se nos va la luz y luego ya se quedaba a medias en el trabajo y pues no tenía caso estar así.

Madre de familia.

Al final del ciclo escolar 2019-2020 la mayoría de los LEC que no eran originarios de las comunidades donde impartían clases, regresaron a sus lugares de origen y continuaron el servicio a distancia. Lo único que la institución les pidió fue que dejaran tareas a las y los estudiantes. Así, la LEC dejó de visitar la escuela de manera regular por lo que comenzaron a trabajar a distancia enviando y recibiendo las tareas por WhatsApp, aunque no todos los alumnos podían enviarlas por la falta de conectividad y dispositivos.

Para el ciclo 2020-2021, el Conafe, a nivel nacional, editó guías impresas detalladas con los contenidos y ejercicios asignados para cada jornada escolar. Para primaria son dos guías que contienen actividades detalladas por grado (una comprende de primero a tercero y la otra de cuarto a sexto). Cada niño recibió este material, además de los LTG. No obstante, los informantes comentaron que este material no llegó a tiempo para comenzar las clases.

Los estudiantes trabajaban de forma independiente en casa con sus guías impresas, apoyados generalmente por sus madres. Llevaban a cabo las actividades de lunes a jueves (o viernes), y un día a la semana la LEC hacía visitas domiciliarias o a la escuela para

revisar los avances. Las guías describen las actividades que deben realizar los niños de cada grado día por día y vienen en dos tomos: uno de agosto a diciembre y otro de enero a junio.

Las y los estudiantes dedicaban entre una y dos horas diarias a sus actividades educativas y la mayoría hacían sus labores por la mañana, pero cuando la familia tenía más de un hijo en edad escolar, trabajaban de forma secuencial, porque la madre tenía que acompañar a cada uno. En esos casos, el llenado de las guías no terminaba hasta la tarde.

Práctica docente

De acuerdo con el funcionario estatal, en el ciclo 2019-2020, como parte de las medidas institucionales adoptadas por el Conafe, los LEC tuvieron que salir de las comunidades en las que prestaban el servicio, dejando solo actividades para que los estudiantes las resolvieran y se diera seguimiento vía telefónica.

A partir del ciclo escolar 2020-2021 Conafe adoptó un modelo mixto para adaptarse a las circunstancias de las comunidades que atiende; la LEC hacía visitas domiciliarias a cada uno de los siete estudiantes dos veces por semana. Iba a la comunidad los lunes y los jueves o viernes, dependiendo de si los alumnos habían terminado las actividades asignadas. En la visita de los viernes a las casas de cada alumno, la LEC recogía las actividades terminadas durante la semana y las fotografiaba. Si por alguna razón no iba el jueves o el viernes a la comunidad, las madres le hacían llegar las libretas con alguien que fuera a su pueblo.

Ya en su comunidad, la LEC subía las evidencias a la cuenta de cada alumno en la plataforma Google Classroom, lo que significó un aumento en su carga laboral, de acuerdo con su propio testimonio. El registro de asistencia se realizaba mediante el seguimiento y revisión de las actividades entregadas. La asesora académica explicó que había actividades prioritarias y no prioritarias, el rendimiento escolar se evaluaba con las primeras y no se hacían exámenes. En la visita de los lunes, la LEC retroalimentaba a los estudiantes sobre las actividades entregadas.

La supervisora de sede y la asesora académica daban seguimiento a las actividades que la LEC subía a Google Classroom. El rendimiento se evaluaba trimestralmente y, para ello, la supervisora descargaba las calificaciones en un archivo de Excel y enviaba el promedio

a los registros del nivel estatal. El funcionario estatal explicó que Conafe también acató lo establecido en el Acuerdo de Evaluación emitido por la SEP y no se reprobó a ningún alumno.

Institucionalmente, las diferentes figuras del Conafe se comunicaban entre sí de acuerdo con la propia cadena de mando: la LEC se comunicaba con su asesora académica, esta con la supervisora de sede y esta con las autoridades a nivel estatal. Asimismo, la LEC era la única figura del Conafe que se mantenía en contacto con las madres de familia, al menos con las que tenían teléfono móvil:

Se nos atoraba alguna pregunta, 'mire maestra esto', le marcábamos. Le hablábamos a la maestra porque ya ve que ella tampoco podía venir. Entonces ella siempre estuvo al pendiente de nosotros.

Madre de familia.

Finalmente, durante el período de educación a distancia, el Conafe continuó con actividades mensuales de capacitación a las que llaman "reuniones de tutorío". Además, se hicieron cursos en línea, todos los viernes, a los que se conectaba todo el personal, desde los LEC, hasta las autoridades estatales.

Participación de la comunidad escolar

Los entrevistados coincidieron en que el apoyo es crucial para que las niñas y los niños se concentren en las actividades escolares desde casa; el rendimiento escolar estaba muy relacionado con el compromiso que las madres tuvieron con la educación de sus hijos y el apoyo que les dieron:

No la puedo dejar tantito, porque no, una tarea sola no la hace. Tiene que estar uno leyendo de la lectura. Apoyándola porque no hace una tarea sola.

Madre de familia.

Las madres de familia entrevistadas no trabajan fuera del hogar y, en su mayoría, estaban muy al pendiente de las actividades de sus hijos. No obstante, la calidad del apoyo que podían brindarles también dependía de su propia preparación académica, es decir, de si ellas entendían las tareas. Esto no era fácil para los alumnos de los últimos grados de primaria, pues tres de las madres entrevistadas solo tenían la primaria terminada y una terminó la secundaria abierta. La mayoría, a pesar de todo, hacía lo posible por apoyar la educación de sus hijos:

Ella también lloraba, la niña grande mía ella lloraba y ella decía 'yo no voy a hacer la tarea porque yo no le entiendo', [...] yo le decía, 'es que vamos a intentar hija, lo que nosotros pudiéramos vamos a contestar'. 'Pero yo no puedo amá, yo no sé leer'.

Madre de familia.

Adaptarse para prestar ese apoyo no siempre fue fácil. Hubo al menos una madre que dijo sentirse presionada. En algunas familias, las hermanas mayores también apoyaron con las actividades escolares. Los padres de familia trabajan en el campo y solo uno de los cuatro se involucraba, en especial con las actividades de Matemáticas.

Otro de los factores que influyó en el apoyo brindado a NNA durante el trabajo en casa, fue la posibilidad o imposibilidad de estar en comunicación continua con la LEC para resolver dudas. La madre que más dificultades refirió fue la que solo tenía servicio de telefonía rural pero no tenía cobertura ni teléfono celular:

Batallamos para hacer las tareas porque no es lo mismo que estuvieran yendo a clases [...] Batallamos mucho porque pos' hay palabras que venían que no le entendíamos a la guía, porque nosotros pura guía, no por teléfono.

Madre de familia.

Las madres comentaron que, además de acompañar a las niñas y los niños en las actividades escolares, tenían que atender la casa y cuidar de otros familiares. Una de las informantes tenía en casa a su madre enferma y tenía que atenderla:

Yo me dedicaba aquí al hogar, aquí en la cocina, andar haciéndoles de comer y no teníamos; mi mamá estaba recién operada de un ojo y ella no podía y por eso yo andaba aquí y era donde a mí se me dificultaba: estar atendiéndola a ella y luego con las niñas, ¡ay no! Yo por eso decía, yo prefería mil veces que estuvieran en la escuela con la maestra.

Madre de familia.

Por su parte, una madre de familia, que vivía en una situación de hacinamiento, se organizaba con otros miembros de su hogar para hacer los quehaceres domésticos y poder dedicar más tiempo a apoyar las necesidades de su hijo, que estaba en quinto de primaria.

Por su parte, las madres de familia se comunicaban entre ellas constantemente, como siempre lo han hecho, mientras que, la mamá que no tenía celular mencionó sentirse agradecida con las otras madres que le pasaban lo que la maestra mandaba vía electrónica y así sus hijas podían continuar sus estudios.

Percepción de la Estrategia Aprende en Casa y la educación a distancia

La asesora académica opinó que, si bien las guías permiten el aprovechamiento, no son inclusivas para niños con necesidades especiales. Ella considera que el contenido de las

guías es semejante al que usan en la educación presencial. Sin embargo, la diferencia es que un maestro se adapta a las necesidades del niño y busca estrategias para lograr que entienda.

De acuerdo con la LEC, ella complementaba las actividades de la guía ya que según sus alumnos la guía era muy repetitiva y demasiado centrada en las emociones relacionadas con la pandemia:

Estaban, así como que 'Ay, otra vez lo mismo, otra vez ¿cómo te sientes con la pandemia y cómo has superado la pandemia?' Preguntas de ese tipo. Después: 'dibuja una situación y dibújate cómo te sientes con la pandemia' [...] de ahí fue que yo empecé a complementar.

Líder para la educación comunitaria.

Aun así, comentó que la guía era buena, pues las actividades eran sencillas, fáciles de entender, estaban bien distribuidas y el horario era flexible, sin embargo, señaló que únicamente la mitad de las actividades eran provechosas para las niñas y los niños.

Las madres de familia opinaron a favor de las guías, pues consideraban que les facilitaron el acompañamiento escolar, en comparación con las actividades de los programas de televisión. Una de las madres de familia opinó que no era difícil trabajar con las guías, y únicamente observó un área de oportunidad: que incluyera más actividades de escritura.

De acuerdo con la LEC, los y las niñas no aprendieron mucho pero tampoco bajaron de nivel. La supervisora coincidió con esta apreciación, argumentando que las niñas y los niños no se concentran igual que en la escuela, porque en casa hay distractores. De acuerdo con las madres, el grado de aprovechamiento se relacionó, por un lado, con el empeño que los estudiantes ponían en sus trabajos y, por el otro, con el grado de rezago que ya traían de ciclos anteriores. Por ejemplo, para una niña de quinto de primaria que todavía no lee ni escribe con fluidez, era difícil seguir las actividades de la guía y, por lo tanto, no acumuló conocimientos. En cambio, un niño de primero que es dedicado alcanzó los aprendizajes básicos de su grado.

Las madres de familia encontraron muy pocos o nulos aspectos positivos del aprendizaje a distancia. El principal era tenerlos protegidos, pero también expresaron que aprendieron a ser autónomos y más responsables. Además, estuvieron de acuerdo en que con el aprendizaje a distancia se pierde la capacidad del LEC para explicar y la convivencia con otros niños. La LEC opina que se pierde mucho en el intercambio de conocimientos y en el

aspecto dinámico de la interacción escolar, es decir, la posibilidad de explicar de inmediato cuando los y las alumnas tienen dudas.

Sobre los aspectos de mejora de Aprende en Casa y la educación a distancia, la asesora académica recomendó que las guías manejaran diferentes grados de dificultad y propiciaran actividades para diferentes tipos de necesidades, tomando en cuenta a las niñas y los niños con alguna discapacidad. De manera similar, la LEC opinó que ella mejoraría las guías haciéndolas menos repetitivas. Las madres de familia recomendaron que se diera asesoría o capacitación a quienes apoyan a los estudiantes en casa y que los materiales se recibieran a tiempo.

Regreso a clases

Desde el inicio del ciclo escolar 2021-2022 las escuelas del Conafe iniciaron clases presenciales. En esta comunidad, la LEC relató que las primeras semanas se dedicaron a repasar las medidas de higiene y seguridad para los alumnos y realizaron actividades para el manejo de las emociones. Ella relata que las niñas y los niños tienen “un poquito de miedo del contagio” y que por lo tanto se platican mucho esos temas. Para ella, la noticia de regresar al aula implicó mucha incertidumbre sobre cómo sería el nuevo ciclo. Pese a sus propias dudas, la LEC convocó a una reunión para explicar a los padres cómo se organizarían para la educación presencial.

Las madres de familia se mostraron entusiastas y dijeron que sus hijos o hijas estaban felices de regresar al aula:

Ellas andan muy contentas porque ahora sí ya van a tener quién les explique, quién les diga cómo se van a hacer los trabajos y todo. Así que ellas tienen muchas ganas de ir a su clase.

Madre de familia.

No obstante, las madres de familia también externaron cierta preocupación de que algún niño llegara a enfermar, por ello, todas acordaron que no enviarían a la escuela a ningún niño que tuviera síntomas de gripa.

Desafiliación e intermitencia escolar

En esta comunidad escolar, de acuerdo con los informantes, no hubo ningún caso de abandono escolar en el ciclo 2020-2021 y, según la supervisora, los alumnos cumplían razonablemente con los trabajos asignados. Según el funcionario estatal entrevistado, el

Conafe prácticamente no registró abandono ni intermitencia, e incluso se inscribieron nuevos alumnos. Lo anterior lo atribuye a que los LEC mantuvieron la modalidad mixta, asistiendo a las comunidades una o dos veces a la semana:

De los más de once mil niños que atendemos, creo que cerramos el ciclo escolar con cerca de once mil quinientos. No llegaron ni a cien los niños que tuvimos que dejar con observaciones de que no teníamos información para poderles emitir una calificación. [...] El abandono escolar incluso fue al revés, tuvimos algunos niños que de escuelas de localidades vecinas a donde estábamos, que veían, que nuestros líderes sí iban por lo menos una o dos veces por semana, y que los papás dijeron 'pues te inscribo mejor en Conafe para que como mínimo tengas cierta atención'

Funcionario estatal de Conafe.

Sumado a esto, la supervisora de sede indicó que a los alumnos que dejaron de mandar actividades no se les dio de baja, sino que están siguiendo un proceso de regularización.

Los estudiantes del Conafe de esta comunidad escolar enfrentaron retos relacionados con el acceso a las transmisiones de los programas de Aprende en Casa, la conectividad a internet y, por lo tanto, la comunicación con la LEC. Además, las limitaciones que enfrentaban las familias para dar apoyo a sus hijos e hijas en casa, son algunos de los factores que podrían motivar la desvinculación educativa, pero no sucedió así debido al esfuerzo conjunto para dar continuidad a la educación a distancia.

La supervisora comentó que algunos niños dejaron de estudiar porque se fueron a trabajar y que algunos dijeron que no regresarían hasta que estuvieran totalmente de manera presencial. Asimismo, señaló que ciertos niños dejaron de estudiar porque los padres se mudaron de comunidad y están inscritos en otro servicio o en una escuela regular.

Caso 5: primaria general rural en Durango

El quinto caso de estudio es sobre una escuela primaria general multigrado rural ubicada en Durango, que se encuentra distante de la capital del estado. Más de la mitad de sus habitantes se encuentran en situación de pobreza (CONEVAL, 2021). La incidencia de los casos acumulados de la COVID-19 respecto a su población se encuentra por encima de la incidencia estatal: 3.7 por ciento y 2.8 por ciento respectivamente (CONEVAL, 2022).

Cuadro 8. Información de contexto: Caso 5

| Municipio | |
|--|--------|
| Número de casos acumulados de COVID-19 | 1,891 |
| Porcentaje de población en situación de pobreza | 55.0 % |
| Porcentaje de población en situación de pobreza extrema | 7.7 % |
| Porcentaje de población en situación de rezago educativo | 13.6 % |
| Localidad | |
| Población total | 193 |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de televisor | 51.9 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de computadora, laptop o <i>tablet</i> | 0.0 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de teléfono celular | 49.4 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de Internet | 0.0 % |

Fuente: Elaborador por el CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI; el Visor Geoespacial de la Pobreza y la COVID-19 en los municipios de México del CONEVAL y; la *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México 2018-2020* del CONEVAL.

La localidad donde se encuentra la escuela no llega a los 200 habitantes y no reporta tener viviendas con servicio de internet ni equipo de cómputo, mientras que la mitad de las viviendas cuentan con televisión o teléfono celular (ver **Cuadro 8**) (INEGI, 2020). De acuerdo con las entrevistas realizadas, la escuela se ubica en la sierra y es de difícil acceso. Las comunidades cercanas a la escuela son pequeñas, y sus habitantes suelen dedicarse a las labores del campo como principal actividad económica:

Ahí son más de agricultores poquito, ganadería poquito. Es una región muy difícil [...] cuando yo llegué a la sierra ahí en las escuelas ustedes entran a las comunidades y no hay calles, no hay una casita aquí, otra casita allá, hay niños que hacen hasta 40 minutos caminando para llegar a la escuela porque bajan, bajan las laderas, suben cerros.

Supervisor.

De acuerdo con el Formato 911, para el inicio del ciclo escolar 2019-2020 el plantel educativo contaba con dos docentes (uno de ellos es el docente con funciones directivas) y 45 estudiantes, por otro lado, no contaba con material didáctico, computadoras para uso pedagógico ni servicio de internet (DGPPyEE, 2020).

La escuela es una construcción de concreto, cuenta con seis aulas, una dirección, baños y una cancha de basquetbol. Sin embargo, según los informantes, necesita mantenimiento, ya que durante el periodo de educación a distancia sufrió algunos deterioros. El plantel tiene acceso a servicios de energía eléctrica y agua, que se suministra de manera irregular por fallas en las instalaciones. Finalmente, este plantel forma parte del programa La escuela es Nuestra.

Infraestructura, servicios básicos y equipamiento en el hogar

Respecto a las figuras educativas, el supervisor de zona señaló contar con celular y dos computadoras, una de uso personal y la segunda asignada para sus funciones como supervisor, ubicada en su espacio de trabajo dentro de las instalaciones de la SEP del estado. Ambos docentes de la escuela cuentan con televisión, computadora y celular de uso personal. Solamente el supervisor refirió tener internet fijo en su casa, mientras que los docentes compraron fichas para tener internet en sus teléfonos celulares.

En cuanto a las madres de familia, comentaron que no contaban con computadora, tres de ellas poseían celular y solo dos tuvieron televisión funcional. Dos de las madres que dijeron no contar con televisión y una que no contaba con celular mencionaron haber acudido a la casa de vecinas o familiares para tener acceso a estos medios:

Se me hacía difícil por no tener el celular para uno comunicarse con los maestros ¿verdad? Sino que para los trabajos teníamos que pedir ayuda de familiares [...] para que nos pasaran las tareas.

Madre de familia.

Las madres indicaron que necesitaban comprar entre cuatro y cinco fichas al mes para tener internet suficiente para las actividades escolares de sus hijos.

Asimismo, todas las madres entrevistadas señalaron que vivían en hogares con condiciones de hacinamiento, en donde habitan el inmueble de seis a doce personas.

Actividades educativas en el hogar

El docente con funciones directivas comentó que sintonizó la programación de Aprende en Casa por televisión diariamente y buscó promoverla entre sus estudiantes, pero solo una pequeña parte de ellos podía ver los programas; mientras que la docente dijo ver los programas un par de veces a la semana. Los docentes realizaron un diagnóstico y encontraron que aproximadamente la mitad de las familias no contaban con acceso al servicio de luz ni con televisión, por lo que decidieron que los programas serían solamente complementarios a las actividades solicitadas a los estudiantes. En concordancia con esta decisión, tres de las madres entrevistadas comentaron sintonizar la programación con poca frecuencia y la cuarta dijo no haberlo hecho porque no conocía la información sobre días y horarios de la transmisión.

Por lo anterior, en esta escuela se organizó el trabajo escolar mediante el uso de cuadernillos de actividades por grado escolar y, en el caso de la docente, por nivel de dominio de los aprendizajes esperados de las y los estudiantes. Los cuadernillos se alinearon a los aprendizajes esperados vinculados con Aprende en Casa y fueron diseñados por los propios maestros.

Los cuadernillos de trabajo eran enviados por los docentes por medio del grupo de WhatsApp. Posteriormente, las madres de familia imprimían el material y apoyaban a sus hijos a resolverlo. Las madres dedicaron entre una hora y media y cinco horas diarias al apoyo de las actividades escolares de sus hijos e hijas, tiempo que los estudiantes requerían para realizar dichas actividades. Los viernes debían enviar fotografías de las actividades resueltas a través de la misma aplicación. Finalmente, como materiales de consulta, las madres señalaron usar los LTG y materiales que tenían disponibles en casa.

El supervisor destacó que, durante el inicio de la pandemia, los docentes no pudieron acudir a la comunidad en la que se encontraban sus estudiantes, ya que sus visitas desde lejos representaban un factor de riesgo. Por lo anterior, los docentes se comunicaron con las madres de familia y los estudiantes a través de mensajes de texto vía WhatsApp, videollamadas, llamadas a celular y, en ocasiones, de forma presencial.

Práctica docente

Para realizar la planeación docente, el informante con funciones directivas ingresaba al sitio web de Aprende en Casa para identificar los temas y aprendizajes esperados de todas las asignaturas, y asegurarse de que las actividades que incluyera en los cuadernillos respetaran el nivel de dominio que marcaba la programación.

La docente también revisaba la programación de Aprende en Casa para identificar los aprendizajes esperados y generar cuatro versiones diferentes de cuadernillos de trabajo. Estos incluían actividades contextualizadas y ajustadas a los niveles de aprendizaje por parte de sus estudiantes, ya que consideraba que lo que promovía la Estrategia implicaba niveles más avanzados:

Les hice un examen de diagnóstico para ver cómo estaban y ya de ahí con la información de ese diagnóstico, pues yo ya vi las necesidades de cada alumno y en base a eso ya me di a la tarea pues de buscar en internet, de bajar material, y como le digo, hacer los cuadernillos de acuerdo a las necesidades de cada alumno [...] El problema aquí es que había algunos niños que iban más rezagados que otros, entonces los programas como que eran para un

grupo homogéneo. Entonces ya tenía yo que sacar actividades diferenciadas de acuerdo a lo que cada alumno necesitaba.

Docente.

Para los estudiantes que no contaban con los medios para recibir e imprimir los cuadernillos, la maestra de segundo grado comentó que fotocopiaba los cuadernos y los entregaba en sus domicilios los lunes. En estos casos, los estudiantes tenían hasta dos semanas para resolver las actividades del cuadernillo que, después, las madres hacían llegar a la maestra de manera presencial. Durante las visitas de las madres, la docente explicó con detalle las actividades a realizar y, cuando se requirió, brindó asesorías personalizadas a los estudiantes en su casa:

Como la maestra de nosotros vive aquí en rancho, nosotras como madres de familia le pedimos ayuda para que nos ayudara, por ejemplo, a ponernos trabajo en la libreta.

Madre de familia.

Para evaluar el rendimiento escolar de las y los estudiantes, cada docente determinó los mecanismos y criterios de evaluación a seguir en su grupo. La asistencia y participación se registró mediante la entrega de las actividades. Por otro lado, el supervisor puntualizó que, a finales del ciclo escolar 2020-2021, se recibió la indicación de no reprobar a los estudiantes independientemente de su desempeño, lo que inconformó a los docentes.

En cuanto a la comunicación establecida, la docente, quien vive en la comunidad, mencionó que recibió en su casa visitas frecuentes de los estudiantes con rezago o de quienes tenían dudas sobre las actividades y no contaban con celular. Según las madres, la comunicación de los docentes fue buena, ya que se les dio un seguimiento continuo a los estudiantes y se tuvo la apertura para consultas y dudas.

Durante el periodo de educación a distancia, el supervisor mantuvo comunicación con los docentes a través de videollamadas por diferentes plataformas, para las reuniones del Consejo Técnico Escolar, y por llamadas telefónicas. Esta comunicación era fundamentalmente para aclarar dudas sobre las planeaciones y solicitar el llenado y envío de reportes, altas y otros documentos.

Por otra parte, el director y los docentes se comunicaron mediante videollamadas y mensajes de texto vía WhatsApp para resolver dudas, establecer horarios de reuniones o para intercambiar materiales educativos e informes.

El docente con funciones directivas señaló que al inicio del ciclo escolar le indicaron que fungiría como director, pero no fue capacitado y no conocía bien las actividades y funciones que tendría que realizar como director. También comentó que dedicó más tiempo a sus funciones directivas que a las de docente, por toda la documentación que debía entregar cada semana. Resolvió estas dificultades pidiendo apoyo al Asesor Técnico Pedagógico (ATP)³⁰ y a sus compañeros de zona escolar.

De acuerdo con las figuras educativas entrevistadas, durante la educación a distancia sus jornadas laborales se extendieron considerablemente. El supervisor reportó que tenía que estar al pendiente de sus escuelas todo el día, todos los días. Por su lado, el docente con funciones directivas mencionó dedicar el fin de semana a elaborar los cuadernillos para sus estudiantes y el resto de la semana a desempeñar sus funciones como director. En cambio, la docente dedicó tiempo variable a sus actividades, con días en los que pasaba mucho tiempo buscando materiales para los cuadernillos en internet y otros con menos trabajo, pero dando atención presencial a los estudiantes que la visitaban en su casa para aclarar dudas, así como apoyando a sus cuatro hijas en sus actividades escolares.

Participación de la comunidad escolar

Los informantes coincidieron en que los estudiantes fueron apoyados principalmente por las madres de familia, aunque no en todos los casos. El supervisor mencionó que la mayor parte de los asistentes a las reuniones con tutores fueron mujeres:

En lo general son más madres de familia que padres de familia, el 80 por ciento son madres, y el 20 por ciento son hombres, entonces, a veces las señoras en las comunidades casi no hablan y menos cuando hay hombres, entonces se detienen por su situación, por la situación que se da acá de machismo, situaciones de ese estilo [...] Entonces los padres de familia ahí como que no, no ayudan.

Supervisor.

Asimismo, el supervisor confesó que percibió apatía, tanto de madres como de padres, para apoyar las actividades escolares de sus hijos e hijas; lo anterior obedece a que en la comunidad hay un bajo nivel educativo y se da mayor valor a trabajar que a terminar la escuela, porque esto permite migrar a Estados Unidos de América.

³⁰ Es personal docente en servicio frente a grupo que, habiendo sido asignado a la función mediante un proceso de selección, proporciona apoyo, asesoría y acompañamiento a sus pares, de manera individual y colectiva, para la mejora de sus prácticas educativas (SEP, 2019).

El docente con funciones directivas puntualizó que, en su grupo, una cuarta parte de las madres de familia se mantuvieron muy involucradas con sus hijos e hijas, enviaron mensajes con frecuencia para preguntar por las actividades e hicieron llegar las evidencias de estas, mientras que el resto fue distante y entregó pocas tareas, lo que él atribuyó tanto a la falta de internet como de interés. Al respecto, las madres entrevistadas mencionaron haber brindado apoyo a sus hijos e hijas en las actividades escolares y añadieron que las hermanas y los hermanos mayores, así como los tíos, también les apoyaron.

Para las madres, apoyar a sus hijos e hijas en las tareas escolares implicó hacer cambios en la dinámica del hogar, como dejar de hacer algunas de sus actividades o tener que comenzarlas más tarde de lo usual:

No pues a veces dejaba de hacer mis quehaceres de la cocina para ponerme a ayudarle a hacer el trabajo a ella, porque pues a mí lo que me importaba más era que ella se pusiera lista en su trabajo.

Madre de familia.

Las madres de familia identificaron diversas dificultades para apoyar a sus hijos, como: no entender los conceptos de las tareas que les pedían; el poco interés mostrado por sus hijos e hijas, lo que les ocasionó cansancio y estrés por cumplir con lo que solicitaban los docentes; el surgimiento de emociones aflitivas como el enojo, la desesperación y el malestar de sus hijas e hijos frente a la educación a distancia y no saber cómo ayudarles; así como la constante frustración de los estudiantes por no poder volver a la escuela y no tener otras alternativas. También mencionaron la falta de servicios, equipamiento y recursos económicos para hacer las actividades escolares; la dificultad para equilibrar el apoyo en tareas y el cuidado de los hijos más pequeños; el clima lluvioso, que limitó la entrega y recepción de los cuadernillos; y la mala señal de televisión para ver Aprende en Casa:

Se nos hacía muy difícil, porque, por ejemplo, que no tener el teléfono y no bajar los trabajos, o a veces, que no había dinero para pagar a las personas para que nos pasaran el trabajo y para enviarlo. Pero así estudiaron y pues aprendió una, aunque fuera un poco verdad, porque de todos modos les hacía falta los maestros para que los enseñaran bien, porque pues uno poco les sabe y entonces se ponía poquito difícil.

Madre de familia.

Ante estas dificultades, las madres encontraron soluciones como pedir apoyo a familiares, principalmente hijas mayores o sobrinas, para resolver dudas sobre las actividades y, cuando no podían entregar los cuadernillos por cuestiones del clima, trabajaban ejercicios de los LTG y pedían los cuadernillos para ponerse al corriente una vez que el clima lo permitiera.

Percepción de la Estrategia Aprende en Casa y la educación a distancia

Los docentes consideraron que los temas de Aprende en Casa estaban bien explicados, pero no estaban contextualizados a las necesidades de su comunidad, ya que incorporaban aspectos de las zonas urbanas, lo que resultó poco familiar para sus estudiantes y, en consecuencia, aburrido. Además, los contenidos no resultaron útiles para alumnos con rezago educativo, dado que el nivel de los programas era estandarizado y homogéneo, dirigido a alumnos regulares, y no a estudiantes con diferente dominio de los temas y con poco apoyo para desarrollar las actividades escolares. Sin embargo, resaltaron que la estrategia permitió extender la educación más allá de las clases presenciales, aunque esta comunidad en su totalidad no se vio beneficiada por el acceso a estos recursos.

Por su parte, las madres expresaron que los contenidos y las actividades de los programas de Aprende en Casa eran de difícil comprensión, ya que pasaban muy rápido, no se entendían y no podían tomar notas de las preguntas que acompañaban a las actividades. Además, al ser por televisión, sus hijos mostraban falta de atención, resistencia a ver los programas y aburrimiento, por lo que preferían ponerse a jugar, y al no poder cumplir con lo solicitado por los docentes, tuvieron estrés.

Las figuras educativas y las madres coincidieron en que los niños y las niñas aprendieron menos con la educación a distancia:

Miren, el rendimiento escolar no ha sido el óptimo, pero igual yo tengo la seguridad de que esta situación fue una situación fuera de serie [...] que nos agarraron, vamos a decir, movidos, porque no tenemos los medios ni las formas, no estamos preparados para trabajar de esa manera.

Supervisor.

Las figuras escolares atribuyeron esta disminución en el aprendizaje a tres factores: que las y los estudiantes no están preparados para aprender por su cuenta y a distancia; que las y los estudiantes que viven en comunidades más lejanas tienen menos recursos y su comunicación es limitada o nula, por lo que no se les pudo brindar los materiales y retroalimentar de manera constante; y que algunos estudiantes tienen muy poco apoyo familiar, ya que quienes tuvieron seguimiento de sus madres obtuvieron mejores resultados que los que no lo tuvieron. Por su parte, las madres opinaron que los docentes pueden enseñarles a los menores mejor que ellas, porque cuentan con más conocimientos. Solamente una de las madres entrevistadas dijo que su hija mejoró en la escritura porque trabajó mucho con ella, pero solo en esta área.

Los docentes consideraron que las principales dificultades que enfrentaron fueron la falta de equipos, la imposibilidad de sintonizar Aprende en Casa y la falta de servicio de internet y recursos económicos, para que los estudiantes realizaran las actividades en casa. Además, el supervisor puntualizó que ni los docentes ni los estudiantes contaban con la formación tecnológica necesaria para enfrentar la educación a distancia, y que la falta de convivencia con sus pares afectó socioemocionalmente a los estudiantes.

La docente mencionó la falta de tiempo para otorgar asesorías personalizadas de mayor alcance. Para subsanar la falta de interés, organizó reuniones y pláticas los fines de semana con las madres de familia, para motivarlas y reflexionar sobre la importancia de su apoyo para mejorar el desempeño escolar de sus hijos y, conociendo que las familias no contaban con muchos recursos, puso especial atención en que todo el material que se requería en las actividades lo tuvieran disponible en casa y que no generara gasto alguno.

En cuanto a los aspectos positivos de la educación a distancia, los informantes opinaron que, al verse forzados a trabajar de forma autónoma, las niñas y los niños aprendieron a ser más independientes. Las madres agregaron que pudieron apoyar en las actividades escolares de sus hijos y que esta modalidad les permitió pasar más tiempo con ellos, reconocer sus avances, aprender sobre los contenidos que se abordaban y mantenerlos resguardados para evitar contagios por la COVID-19.

Para mejorar la educación a distancia, el supervisor sugirió entregar equipos de cómputo y servicio de internet a las comunidades rurales, para que puedan aprovechar los contenidos de Aprende en Casa. El docente con funciones directivas recomendó conocer la opinión de los profesores sobre los contenidos, ya que ellos son quienes conocen a sus estudiantes y pueden brindar información útil para adaptar las actividades; también sugirió desarrollar cuadernillos de trabajo contextualizados a las zonas rurales y a los diferentes niveles de aprendizaje de los alumnos y; brindar a los docentes cursos de capacitación —igualmente adaptados—, para ofrecer una educación a distancia de calidad:

“Primeramente, conociendo las opiniones de los profesores, o sea de los que en verdad están involucrados dentro de lo que es la educación del contexto, ya dependiendo de esas necesidades, pues ya se realizarían”.

Docente con funciones directivas.

Sumado a lo anterior, la docente mencionó que se requiere brindar un apoyo especial a los alumnos que están en una situación de rezago educativo, transmitiendo en Aprende en

Casa actividades acordes con su nivel de dominio de los conocimientos y según cada grado escolar.

Regreso a clases

Al inicio del ciclo escolar 2021-2022, la escuela optó por la modalidad presencial y el docente con funciones directivas reportó que la comunidad escolar está cumpliendo con las normas de sanidad como el uso del cubrebocas y la sanitización, aunque solo al interior de la escuela, ya que cuando los alumnos salen de la escuela, no cumplen dichos protocolos con el mismo rigor:

Es como si no hubiera virus para acá, pero a pesar de eso, los niños llevan su cubrebocas a clases y trabajamos con cubrebocas y pues no hubo rechazo por parte de esas situaciones.
Docente con funciones directivas.

Al igual que en otros casos analizados, los docentes y las madres de familia dijeron que los estudiantes están felices y animados de haber regresado, porque extrañaban la escuela. La mitad de las madres de familia señalaron que sus hijos e hijas aprenden más y mejor ahora que están con los docentes. Una mamá puntualizó que esto se debe a que su hija pone más atención y los docentes le explican y apoyan de forma puntual en la realización de sus trabajos escolares.

Finalmente, el supervisor y el docente con funciones directivas mencionaron que está por aplicarse un examen diagnóstico, a partir del cual se espera conocer el efecto que tuvo la educación a distancia en los aprendizajes de los estudiantes. Con los resultados de dicho diagnóstico emprenderán acciones concretas para abatir el rezago escolar. Sin embargo, su aplicación tiene retraso, ya que deben imprimir las 50 hojas que integran el cuadernillo de evaluación para cada uno de sus estudiantes y el costo resulta elevado; por lo que están en búsqueda de estrategias para reducir costos.

Desafiliación e intermitencia escolar

El docente con funciones directivas compartió que un alto porcentaje de los alumnos de la escuela se desvinculó durante el periodo de educación a distancia. El supervisor y los docentes coincidieron en que la mejor estrategia para reducir el abandono escolar es el seguimiento, para conocer las razones de la pérdida de contacto y la desvinculación escolar; o, si es el caso, para recuperar la comunicación con estudiantes desvinculados y así ofrecerles el apoyo que necesitan. Aunado a esto, el supervisor dio la indicación de que

para el inicio del ciclo escolar 2021-2022 se hicieran visitas domiciliarias a los alumnos desvinculados:

Cuando los niños se nos van, nosotros los buscamos, los buscamos primero a través del maestro, de la maestra, a visitas domiciliarias como ahora para el regreso a clases.

Supervisor.

De acuerdo con los entrevistados, algunos factores asociados al abandono escolar (temporal y permanente) y a la desvinculación en este contexto en particular son: la falta de recursos económicos para adquirir teléfonos celulares, materiales escolares (como fotocopias) o fichas para tener acceso a internet; la lejanía de los estudiantes con respecto a su escuela, ya que fue más difícil para las y los estudiantes que vivían alejados mantenerse en contacto con sus docentes y compañeros.

Además, otros factores que incidieron en el desempeño escolar de los alumnos fueron su falta de interés en la educación; la falta de comprensión de las actividades, o sentir que no podían hacerlas por su cuenta (sumado a que muchos de ellos no contaban con alguien que pudiera aclarar sus dudas, pues frecuentemente los tutores tenían un nivel escolar menor al de secundaria o no recordaban los contenidos); y no poder mantener contacto frecuente con el docente por falta de acceso a internet:

La situación cultural de los padres de familia, lo que pasa es que no saben leer, no saben hacer una operación, el presidente de la asociación de padres de familia en una escuela no sabe leer ni escribir, pero es muy activo él, es muy cooperativo, pero él no puede enseñar a los hijos porque él no sabe leer ni escribir, no le puede ayudar a sus hijos.

Supervisor.

Caso 6: secundaria general urbana en el Estado de México

El sexto caso corresponde a una escuela secundaria general matutina en el Estado de México. El municipio tiene cerca de un millón de habitantes (INEGI, 2020), de los cuales aproximadamente la mitad se encuentra en situación de pobreza (CONEVAL, 2021). En cuanto a infectados por la COVID-19, su incidencia de casos acumulados respecto a su población es similar a la incidencia estatal: 2.5 por ciento y 2.3 por ciento respectivamente (CONEVAL, 2022).

Cuadro 9. Información de contexto: Caso 6

| Municipio | |
|--|--------|
| Número de casos acumulados de COVID-19 | 22,540 |
| Porcentaje de población en situación de pobreza | 51.8 % |
| Porcentaje de población en situación de pobreza extrema | 10.8 % |
| Porcentaje de población en situación de rezago educativo | 11.1 % |
| Localidad | |
| Población total | 47,932 |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de televisor | 81.6 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de computadora, laptop o <i>tablet</i> | 19.2 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de teléfono celular | 74.5 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de Internet | 27.5 % |

Fuente: Elaborado por el CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI; el Visor Geoespacial de la Pobreza y la COVID-19 en los municipios de México del CONEVAL y; la *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México 2018-2020* del CONEVAL.

La gran mayoría de los habitantes de la localidad cuenta con todos los servicios: agua, drenaje, electricidad, transporte urbano, servicios de educación y salud. Asimismo, cuatro de cada cinco viviendas de la localidad cuentan con una televisión, mientras que tres de cada cuatro, con teléfono celular. Sin embargo, en términos de conectividad un limitado porcentaje de viviendas reportaron tener equipo de cómputo y servicio de internet (ver **Cuadro 9**) (INEGI, 2020).

De acuerdo con la supervisora, los padres de familia tienen ocupaciones como: vendedores, campesinos, empleadas domésticas, albañiles, obreros, entre otros. Además, un docente caracterizó a las familias de los estudiantes como de recursos limitados y señaló que, durante la pandemia, varios de ellos se apoyaron en un albergue y en programas sociales para recibir comida y apoyo económico, y que algunos continuaban ahí.

El Formato 911 del inicio del ciclo escolar 2019-2020 refiere que la escuela tiene un total de 690 alumnos y 19 docentes (DGPPyEE, 2020). A pesar de que 2 alumnas con discapacidad (una visual y la otra motriz) asisten a la escuela (DGPPyEE, 2020). Según los entrevistados, la escuela tiene todos los servicios y está en buenas condiciones.

Infraestructura, servicios básicos y equipamiento en el hogar

La supervisora dijo tener una computadora personal, que comparte con su hija, un teléfono móvil con el que trabajaba y una televisión, además de contar con internet. El director dijo tener una laptop que pertenece a la escuela, un teléfono móvil e internet fijo para su casa.

El profesor de Matemáticas y Ciencias cuenta con televisión, y su antena aérea le permitía ver Aprende en Casa, sin embargo, la televisión era usada por sus hijos y él consultaba los programas principalmente por internet. Para facilitar su labor, el maestro equipó un cuarto de su casa con un pizarrón, para poder impartir clases virtuales desde su hogar. El segundo docente tenía una computadora que compartía con su familia y tenía un teléfono móvil.

Respecto a la infraestructura en los hogares de los estudiantes, en el primer hogar, madre e hijo dijeron tener una pantalla de televisión donada por el gobierno y un celular sencillo, no inteligente, prestado por unas tías, y que compartían entre todos. No accedieron a internet ni computadora. El segundo hogar solo tenía un teléfono móvil, que compartían tres hermanos con el padre de familia, quien se lo llevaba cuando lo requería. No tienen energía eléctrica propia, acceden a esta a través de otra familia y la televisión que usan para que los niños puedan ver Aprende en Casa es prestada. No cuentan con internet ni tampoco un cibercafé cercano.

Por su parte, la estudiante de segundo año vive actualmente con los cuatro miembros de su familia, pero durante la pandemia vivió con sus abuelos, en una casa pequeña y sin internet. Cuando ya no vivía ahí su tío instaló internet, por lo que la menor visitaba a sus abuelos para conectarse a las clases. Además, usa un celular que le dio la mamá, pero que a veces falla. Finalmente, el último estudiante cuenta con televisión, una computadora e internet, y todo lo comparte con sus dos hermanos. Señaló que su hermana usaba la computadora en la mañana, él usaba el celular para tomar las clases y la otra hermana lo usaba por la tarde.

Actividades educativas en el hogar

Los docentes decidieron no solicitar a los alumnos que sintonizaran los programas de Aprende en Casa, principalmente porque en la mayoría de los hogares solo había una televisión y tenían que compartirla entre varios hermanos. Además, el docente de Matemáticas consideró que los programas estaban más avanzados que sus clases, ya que los estudiantes se habían rezagado por venir de un ciclo escolar trunco en el que no habían terminado de ver los contenidos. Solamente una madre y sus hijos reportaron haber visto los programas rutinariamente, ya que no podían conectarse a las clases en línea.

Respecto al método didáctico utilizado en la escuela, se decidió que todos los maestros dieran clases virtuales de 20 minutos diarios, en los horarios establecidos para cada

asignatura, el resto del tiempo lo usaban para recibir y enviar actividades. Según el director, los docentes trataron de adaptar la estrategia a la realidad de los alumnos, pues algunos no tenían electricidad ni equipo de cómputo. Los estudiantes iban al cibercafé una vez por semana y se conectaban para recibir las clases que consideraban las más importantes. También, cada semana se dejaban, en una tienda cercana al plantel, las actividades en un cuadernillo, para aquellos estudiantes que no pudieran recibir el material por medio de WhatsApp.

Dos estudiantes coincidieron en que no habían podido tomar las clases de manera frecuente porque tenían que compartir el teléfono móvil con sus hermanos y porque las videollamadas se gastaban el internet móvil muy rápido. Por ello, en lugar de las clases en línea trabajaban con las actividades e instrucciones que les mandaban por mensajes de texto. Para hacer la tarea, una estudiante comentó que usaba los LTG, sus notas y, solamente una vez por semana, iba a la papelería para imprimir sus trabajos.

Por su parte, una madre, afectada por la COVID-19 dijo que su hijo solamente tomaba las clases cuando estaba en casa, dos veces a la semana durante dos horas. Aunque le daban guías y le enviaban los trabajos a realizar, no los hacía porque veía que su madre estaba enferma y le daba más importancia a su salud que a las clases.

En cambio, los dos estudiantes de segundo año entrevistados sí tomaron las clases en línea. Explicaron que después de las clases debían hacer los trabajos que les solicitaban y los entregaban resueltos al profesor por medio del teléfono inteligente. En opinión de una estudiante, la cantidad de tareas fue mayor que en la modalidad presencial. Además, el otro estudiante dijo que al principio fue complicado estudiar porque no sabía usar las plataformas disponibles, pero luego aprendió con las explicaciones de los maestros:

¿A lo que más me costó adaptarme? A las clases en línea, porque al principio no sabía cómo utilizar ninguna de las plataformas.

Alumno.

Práctica docente

El maestro de Matemáticas explicó que en un inicio optó por dar clases en línea dos o tres veces a la semana, pero como muchos de sus estudiantes no tenían internet para conectarse a todas las clases, decidió dar solamente una clase a la semana por WhatsApp. En esta clase dejaba tareas y al día siguiente recibía los trabajos para calificarlos, por lo

que el contacto con los estudiantes era diario. El docente utilizó los LTG, videos en YouTube, páginas de internet y cuadernos que tenía, siendo cuidadoso de trabajar con materiales que los estudiantes tenían en casa y no pedir material de la papelería, tanto por razones económicas, como por el riesgo de contagio al salir de casa.

El segundo docente también dijo dar una clase semanal a cada grupo. Por lo que primero enviaba la planeación anticipada al subdirector, quien la revisaba y autorizaba, y luego tenían las clases que, en su caso, por ser Educación Física, eran prácticas. Ponía actividades de Aprende en Casa y los alumnos replicaban los ejercicios. Además, hacía videos utilizando objetos caseros, adaptando las actividades a los espacios reducidos de las casas. En la materia Vida Saludable, por ejemplo, les pedía fotos de lo que comían y retomaba el tema de la clase a partir de lo que enviaban. Para la clase de Tecnología veían videos innovadores y creaban inventos caseros, como una base para soportar el celular, que les permitió clase, y le enviaban fotografías de cómo lo hacían.

La asistencia se tomaba durante las clases virtuales y a través de las entregas de trabajo. Al respecto, un docente señaló que hacía reportes en Excel, que compartía con los padres de familia para que identificaran cuáles eran las tareas que sus hijas e hijos no habían entregado. Los docentes tenían que tomar asistencia y enviar reportes diarios a los orientadores. Si algún alumno no se presentaba durante dos semanas le daban seguimiento.

Respecto a la evaluación del rendimiento escolar, las figuras educativas tomaron en cuenta la entrega de trabajos y, en ocasiones, realizaron exámenes sorpresa hechos como formularios de Google Classroom y enviados por WhatsApp. Sin embargo, el director comentó que los alumnos que no enviaban sus trabajos con regularidad igualmente podían tener una buena calificación, ya que daban mayor peso al contexto del estudiante que al contenido, número o frecuencia de entregas.

Sobre la interacción entre figuras educativas, la supervisora se reunió con los directores cada quince días para conocer el nivel de contacto con los alumnos, orientarles respecto a las evaluaciones y asegurarse de que los maestros tenían los medios para dar las asesorías requeridas. Para la supervisora, una gran ventaja de las clases virtuales fue observar las clases en línea de los docentes para, junto con el asesor técnico pedagógico, poder hacerles recomendaciones.

Por su parte, el director dijo haber tenido una reunión virtual semanal con los orientadores y cada viernes con los docentes, para conversar sobre lo que estaba funcionando y lo que se tenía que redireccionar. También se realizaban reuniones con los padres y madres de familia a través de Meet y Zoom, mientras que, con los estudiantes, la comunicación era principalmente por WhatsApp, que en opinión de los informantes era la vía más rápida.

Únicamente el docente de Educación Física, Tecnología y Vida Saludable se refirió a la capacitación recibida para enfrentar la pandemia, que constó de dos cursos sobre: medidas de higiene para el regreso a clases presenciales y metodologías interactivas para clases virtuales, formas de trabajo escolar y consejos para trabajar en esas sesiones, que ya estaban en la plataforma e incluían videos y documentos. El informante comentó que la capacitación había sido estresante porque la plataforma tenía vigencia y tenían que avanzar de dos a tres horas por día, y entre las clases virtuales, la entrega de planeación, la revisión de trabajos y cursos era demasiado trabajo.

La supervisora y el director dijeron que aumentó mucho el tiempo dedicado a su trabajo, como consecuencia de la educación a distancia. Parte del incremento correspondió al envío de informes administrativos, pero también, por lo académico, pues cada grupo necesitaba atención personal. Además, las figuras educativas resaltaron la irregularidad de los horarios, pues los padres y los alumnos llamaban y mandaban sus trabajos a cualquier hora.

Participación de la comunidad escolar

Según la supervisora, las madres y padres de familia son, “junto con el maestro y los estudiantes, una de las patas del tripié que permiten lograr los aprendizajes”. Ella comentó que, si la familia no guía al alumno, si le pide que estudie, pero no se verifican ni revisan sus avances, no funciona; esto tanto en la educación a distancia como en la presencial.

De acuerdo con las figuras educativas, las familias apoyaron a los estudiantes constantemente durante el inicio del ciclo escolar 2020-2021, pero con el tiempo se fueron alejando. Los apoyos de las madres y padres se realizaron mediante la compra de dispositivos, vigilaron el cumplimiento de los trabajos y, en algunos casos, se involucraron en la tarea educativa en mayor medida que en las clases presenciales. Según un docente, ocurre que muchos padres suelen considerar que los estudiantes deben ser más independientes cuando entran a secundaria, pero en la pandemia pudieron darse cuenta

de que a esta edad también necesitan de apoyo. Además, mencionó que la ayuda de padres y hermanos se notaba claramente en la calidad de las tareas que entregaban los estudiantes, que contrastaba con la de los que trabajaban solos.

En general, las madres consideraron que el principal apoyo que le brindaron a sus hijos durante la pandemia fue el de acompañarlos y convivir con ellos, y no tanto en brindar asesoría académica, pues, aunque algunas tenían estudios de secundaria completos, no se sentían seguras o no entendían las actividades escolares. Una madre dijo que prefería dejar estudiar sola a su hija para no confundirla, pero que siempre estaba con ella, al pendiente de sus profesores. Por otro lado, los hermanos mayores fueron mencionados como una importante fuente de apoyo académico dentro del hogar.

Respecto al cambio de dinámica familiar con motivo de la educación a distancia, las madres y alumnos entrevistados reportaron pocos cambios, y cuando los hubo, fueron para mejorar la convivencia familiar. Por ejemplo, una madre dijo que se había acercado más a sus hijos y los llegó a conocer mejor; otra madre comentó que sus hijos la apoyaron más con las actividades del hogar e incluso aprendieron a cocinar. Por su parte, los estudiantes coincidieron en que la dinámica familiar había cambiado poco o nada. Un alumno aseguró que durante la educación a distancia se levantaba más tarde, las actividades se entregaban más tarde, el tiempo de clases era menor y los papás tenían más tiempo para hacer otras cosas.

Percepción de la Estrategia Aprende en Casa y la educación a distancia

En general, las figuras educativas calificaron los contenidos educativos de la Estrategia Aprende en Casa como adecuados y pertinentes, con interesantes actividades sugeridas, sin embargo, percibían que a veces los contenidos iban muy rápido y no se ajustaban a los ritmos de aprendizajes de sus estudiantes. Además, resaltaron que hacía falta la interacción, para que los estudiantes pudieran preguntar cuando no entendían. Un docente señaló que los programas debían ser más empáticos, entender que los estudiantes llevaban año y medio en casa y que algunos estudiantes no dominan los aprendizajes básicos.

Respecto a las opiniones de los estudiantes sobre los programas de Aprende en Casa, solo uno dijo que los consideraba útiles y prácticos, mientras que los demás tenían percepciones negativas; consideraron que los programas iban muy rápido y que les faltaba el maestro presente para resolver sus dudas. Por su parte, una madre señaló que su hijo veía los

programas hasta dos veces para poder tomar apuntes; otra más opinó que los programas estaban muy incompletos, que únicamente daban un repaso y los estudiantes no tenían el contexto adecuado para poder entender lo que tenían que trabajar.

Para las figuras educativas, los principales problemas de la educación a distancia radican en que los hogares de los estudiantes tienen, si acaso, una computadora portátil, una televisión, un celular o una impresora para todos, y hay casas, con varios niños, donde los padres también necesitan los aparatos para hacer su trabajo. La conectividad también es un problema, tanto por la calidad de la señal como por los costos que implica tenerla. Al respecto, una madre comentó que lo más difícil fue no haber tenido el medio de comunicación, pues ella hubiera querido que sus hijos tomaran sus clases completas. Además, agregó que para ella fue muy estresante tener que cumplir con los horarios para entregar las tareas de sus hijas. Aseguró que el cambio fue “brutal” y que fue muy complicado adaptarse, a pesar de que sus hijas eran muy responsables:

Lo más difícil fue eso maestra, el medio de comunicación fue muy difícil, yo como mamá, que yo las veía a ellas, que se preocupaban y decían ya no tomé mi clase, es que iba a empezar mi clase y ya no, y entonces para mí fue muy difícil que ella se adaptara por ese servicio, ya que no contamos con él.

Madre.

La supervisora consideró que el principal problema de la educación a distancia fue que no se lograron los aprendizajes esperados, porque los estudiantes no han desarrollado la capacidad para ser autodidactas. Otra complicación fue la falta de apoyo por parte de las autoridades, tanto en los recursos económicos como en el acompañamiento del personal educativo durante los cursos de capacitación.

No hubo el apoyo, no sentí nunca el apoyo del gobierno. No sentí el apoyo de los padres de familia. Y ahorita mismo no lo siento. Abrimos las escuelas como pudimos y con lo que tuvimos. Trabajamos con lo que se pudo, como se pudo. Sí efectivamente, hubo los cursos de la actualización, pero, sentí la ausencia total de mis autoridades.

Supervisora.

También señaló que no todos los padres priorizaron la educación o tomaron acciones para asegurar el mejor desempeño de sus hijos. Percibió que, como los y las estudiantes de secundaria ya pueden generar recursos económicos, los papás los llevan a trabajar en la milpa o la mamá los pone a cuidar a los hermanos, y la maestra, con tal de no perder al alumno, acepta que se entreguen los trabajos de manera intermitentemente.

Las figuras educativas percibieron una mayor diferencia en los resultados y aprendizajes de los estudiantes en comparación con los obtenidos antes de la pandemia. Mencionaron que esto dependía de diferentes factores que influían en el aprendizaje como: la responsabilidad de los muchachos, el acceso a dispositivos e internet y el apoyo de los tutores. También consideraron que, a muchos, la situación socioemocional los afectó, ya que algunos perdieron seres queridos y otros tuvieron que mudarse de casa:

Los chicos que desarrollaron sus aprendizajes de manera correcta fueron aquellos que tuvieron todo [...] equipos, redes sociales, apoyo de los padres; siento que llegan bien, llegan bien con los aprendizajes necesarios para continuar el ciclo escolar que ahorita estamos iniciando.

Docente.

Por su parte, las madres percibieron que sus hijos aprendieron menos que si hubieran estado en clases presenciales, percepción que compartieron los alumnos entrevistados. Un alumno comentó que las clases en línea le gustaban menos, y que cuando no podía enviar los trabajos se preocupaba porque pensaba que iba a reprobar. Sumado a esto, para algunos estudiantes las dificultades incluyeron adaptarse al medio y entender las clases:

Bueno me tardaba en aprender [...] algún tema porque no se explicaba como tal, solo se tenía 30 minutos de clase, salías y entrabas a otra y no te, no me quedaba clara la explicación que daba el profesor.

Alumno.

En contraste, otro alumno consideró que se aprendía igual a distancia y en línea, siempre y cuando se pusiera atención a las clases y se cumpliera con las tareas. Incluso mencionó como aspectos positivos que, con la educación a distancia, tenía más tiempo para entregar las tareas y las clases eran más cortas.

Los principales logros percibidos por las figuras educativas, como consecuencia de la educación a distancia, son el aprendizaje tecnológico, la interacción virtual y la mayor rapidez en la comunicación. Además, señalaron la amplia cobertura de Aprende en Casa y la flexibilidad de horarios, pues repetían la misma clase tres veces al día y en varios canales, lo que permitía que los niños lo vieran. Para las madres entrevistadas los aspectos positivos fueron la mayor convivencia de los miembros de la familia y la protección de la salud. Una madre consideró que la educación a distancia había acrecentado el deseo de aprender de su hijo y otra más, subrayó que le había enseñado a su hija “que aun con lo mínimo se podía seguir avanzando”.

Regreso a clases

La escuela ya regresó a clases presenciales y para mantener la distancia en los salones, dividieron el grupo en dos: una mitad asiste una semana y la otra, la siguiente semana. Asimismo, la entrada y la salida son escalonadas, cada quince minutos, para evitar que se junten multitudes. El director dijo que la mayoría de los estudiantes se están presentando a esta modalidad presencial. Los que se quedan en casa reciben cápsulas que graban los maestros y se comunican con ellos en caso de cualquier duda.

El único problema que identificaron los entrevistados para trabajar adecuadamente fue que en ocasiones no hay agua potable; al respecto, una madre calificó las condiciones de la escuela como “más o menos” y otra dijo que esta no contaba con condiciones para recibir a los estudiantes. Incluso la supervisora consideró que la escuela tiene recursos limitados para comprar insumos, y recalcó que necesitan de la voluntad y cooperación de los padres de familia para obtener lo necesario.

Las madres dijeron estar de acuerdo con que sus hijos regresaran a la escuela y, aun las que opinaban que no existían las condiciones adecuadas para hacerlo, preferían que asistieran a que se quedaran en casa. Los estudiantes también querían regresar a la escuela, sin embargo, varios comentaron que les parecía extraña la situación, que no reconocían a sus compañeros porque portaban el cubrebocas, que tenían que usar gel antibacterial continuamente y desinfectar sus bancas. Otra alumna comentó que el regreso le pareció un poco desordenado, pues tenían que formarse y no respetaban la sana distancia.

Desafiliación e intermitencia escolar

La percepción de la comunidad escolar es que los casos de abandono definitivo fueron muy pocos y que fueron mucho más frecuentes los de tipo temporal e intermitencia. Respecto al seguimiento de los casos en los que se perdía el contacto con los estudiantes, los docentes explicaron que realizaron visitas domiciliarias, llamadas telefónicas, y que dejaron recados en los bicitaxis, en Facebook y en un programa de radio, para motivarlos a volver. De esta manera lograron contactar y recuperar a algunos estudiantes, aunque otros continuaron sin entregar las actividades. Aun así, con el regreso a clases presenciales, todos volvieron a la escuela, incluso quienes dejaron de hacer entregas.

En el caso particular de esta escuela, la COVID-19 tuvo repercusiones directas en la comunidad escolar y en las familias de los entrevistados: tres maestros fallecieron, al menos dos madres se contagiaron y fallecieron abuelos, tíos y otros familiares.

Cabe destacar el caso de uno de los alumnos entrevistados (de tercero de secundaria), quien comenzó a trabajar de tiempo completo en una ferretería y dejó de tomar clases porque su mamá enfermó de COVID-19 en agosto de 2020, estuvo en cama tres meses y continúa imposibilitada para regresar a su trabajo como empleada doméstica, porque tiene secuelas pulmonares. Durante este período, la escuela trató de contactar a la madre del joven, dejándole mensajes con una hermana. El estudiante respondía de vez en cuando, asegurando que haría los trabajos, pero no cumplió por falta de tiempo. La orientadora también lo buscó, pero él le explicó la condición de su madre y la necesidad que tenía de trabajar.

Respecto a los alumnos intermitentes, ambos docentes dijeron que, en un principio, la mayoría de los estudiantes estuvieron enviando sus tareas y trabajos, y que recibían muchos mensajes para resolver dudas, pero en cuanto se avisó que nadie podía reprobar, los estudiantes dejaron de hacer entregas, ya fuera por falta de recursos o de compromiso. Además, destacaron que más alumnas realizaban actividades de manera consistente, en comparación con los alumnos.

Los factores socioeconómicos, especialmente la falta de recursos para pagar el internet móvil, fueron la causa principal de que los alumnos no se conectaran a todas las clases. Otro factor que contribuyó a la desvinculación fue la falta de interés de los estudiantes, en parte ocasionada porque algunos no entendían las clases o las tareas y en su casa no había quien les explicara, pues las madres tenían un nivel educativo menor a la secundaria o no recordaban los contenidos). Tanto la supervisora como los docentes opinaron que, generalmente, desertan más los estudiantes hombres, ya que los padres los llevan a trabajar.

Caso 7: secundaria técnica rural en Durango

Este caso se refiere a una secundaria técnica de turno matutino que se ubica en una localidad rural en el estado de Durango, en un municipio con la tercera parte de su población en situación de pobreza (CONEVAL, 2021). En cuanto a infectados por la COVID-19, su

incidencia de casos acumulados respecto a su población se encuentra por debajo de la incidencia estatal: 2.2 por ciento y 2.9 por ciento respectivamente (CONEVAL, 2022).

Cuadro 10. Información de contexto: Caso 7

| Municipio | |
|--|--------|
| Número de casos acumulados de COVID-19 | 780 |
| Porcentaje de población en situación de pobreza | 35.6 % |
| Porcentaje de población en situación de pobreza extrema | 2.4 % |
| Porcentaje de población en situación de rezago educativo | 16.1 % |
| Localidad | |
| Población total | 1,999 |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de televisor | 60.6 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de computadora, laptop o <i>tablet</i> | 15.0 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de teléfono celular | 58.0 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de Internet | 4.6 % |

Fuente: Elaborador por el CONEVAL con base en Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI; Visor Geoespacial de la Pobreza y la COVID-19 en los municipios de México del CONEVAL y; la *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México 2018-2020* del CONEVAL.

En la localidad se reporta que tres de cada cinco viviendas cuentan con televisión, mismo número que cuenta con teléfono celular. Sin embargo, tan solo quince y cinco de cada cien viviendas cuentan con equipo de cómputo e internet, respectivamente (ver **Cuadro 10**; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**) (INEGI, 2020).

De acuerdo con los informantes, los habitantes de la localidad se dedican en su mayoría a la agricultura de temporal y, en menor medida, a la ganadería, a la construcción y a la minería. El contexto socioeconómico de la localidad empeoró cuando la mina cerró y cuando, según una informante, se puso un cerco militar que impedía el paso a la localidad debido a un brote importante de la COVID-19 en una localidad cercana, lo que generó escasez de alimentos e incertidumbre.

La escuela cuenta con siete docentes que atienden a un total de 131 alumnos inscritos (DGPPyEE, 2020). El plantel cuenta con seis salones, un aula de medios, un laboratorio, dos talleres, un aula habilitada como dirección y sanitarios para alumnos y alumnas; además, cuenta con electricidad, computadoras, servicio de agua potable y servicios básicos de lavado de manos (DGPPyEE, 2020). No obstante, los informantes refirieron la falta de mantenimiento de las computadoras del aula de medios, problemas como la

presencia de goteras en tres aulas y dificultades para acceder al agua, ya que este servicio solo llega dos veces por semana y no es suficiente.

Infraestructura, servicios básicos y equipamiento en el hogar

Las figuras educativas tuvieron a la mano equipo personal como computadora, celular y televisión para realizar los trabajos de supervisión, dirección, docencia y apoyo de la USAER. Contaban con internet en casa o en el celular desde antes de la educación a distancia, y solo uno de los docentes tuvo que contratar el servicio para llevar a cabo sus labores.

Respecto a las familias, en la mayoría de los hogares contaban con al menos un celular, ya fuera del alumno, de la madre o de algún hermano, y lo utilizaban para recibir y mandar las actividades escolares. Una familia que no tenía acceso a un teléfono móvil se apoyó en la trabajadora social de la escuela, quien vive en la localidad. Únicamente dos alumnos contaban con celular propio. Una familia contaba con servicio de internet fijo, mientras que el resto pagaba recargas para tener internet móvil. Dos de las familias tenían computadora en casa, pero no era frecuente su uso para la actividad académica. En la mayoría de los hogares la única manera de comunicarse fue a través de WhatsApp.

Actividades educativas en el hogar

La estrategia para la educación en esta localidad consistió en ver los programas de televisión de Aprende en Casa y realizar actividades que enviaban los docentes por WhatsApp. La excepción fueron los estudiantes con necesidades especiales con los que trabajaba la USAER, ya que no hacían uso de los contenidos.

La maestra de Matemáticas relató que usaba la página web de la estrategia para revisar la programación y preparar actividades de manera semanal. Comentó que inicialmente les pedía a los alumnos que mandaran una actividad diaria, pero como los programas abarcaban mucho y había poco tiempo para resolverlos, decidió cambiar a tres entregas semanales. Entre las actividades que mandaba a sus alumnos procuraba incluir actividades recreativas y que involucraran a la familia.

De manera similar, la maestra de Formación Cívica y Ética veía los programas de Aprende en Casa, identificaba los objetivos de aprendizaje, cotejaba con los LTG y elegía actividades para sus alumnos basándose en unos cuadernillos de trabajo digitales que compró. El envío

de actividades se realizaba tres veces por semana y, cuando tenía que profundizar en algún tema, creaba videos que enviaba a sus alumnos.

La psicóloga de la USAER trabajó mediante cuadernillos, por lo que se ponía de acuerdo con cada uno de los docentes para adecuar los contenidos basándose en las necesidades y habilidades de los alumnos. Elaboró los materiales con base en búsquedas en internet y en actividades que mandaban los maestros de educación especial de los grupos de la zona escolar.

En cuanto a las madres, todas dijeron haber acompañado a sus hijos mientras veían los programas de Aprende en Casa y aseguraron que, aunque les tomó tiempo adecuarse a la estrategia, lograron hacerlo. Comentaron que los programas fueron de utilidad, pues les ayudaban a completar las actividades que dejaban los docentes. Las evidencias del trabajo eran enviadas a los profesores, según cada asignatura, de manera diaria o semanal. Sin embargo, mencionaron que no todos los alumnos podían cumplir con los horarios porque no tenían internet o tenían que esperar hasta que llegara la persona que contaba con teléfono móvil.

En cuanto a los alumnos, uno de ellos comentó que no le pareció difícil estudiar desde casa, podía despertar tarde y si se perdía algún programa en la televisión, lo veía desde YouTube. Además, para resolver las actividades se apoyaba en los LTG y cuando tenían alguna duda llamaba o enviaba un mensaje a sus maestros. Sobre la entrega de actividades y la retroalimentación un alumno comentó lo siguiente:

Entregábamos nosotros las fotografías y ya los profes nos mandaban si estaban bien, o si teníamos algo mal nos ponían que 'aquí te faltó y necesitas mejorar en algo', o así.

Alumno.

Uno de los alumnos, a pesar de no contar con la infraestructura para desarrollar las actividades escolares desde su casa, elaboró una estrategia para continuar con su educación. El celular de su mamá no es inteligente, pero los maestros llamaban por teléfono una vez a la semana para dejarle actividades. Las tareas de Matemáticas las recibía impresas en casa de la maestra, quien vive en la localidad. Algunas veces visitaba a compañeros que le dictaban las actividades y otras, acudía a la casa de la trabajadora social, que lo apoyaba enviando las tareas que él había realizado y entregándole las nuevas actividades enviadas por los docentes para los siguientes días.

Práctica docente

De acuerdo con los informantes, los docentes realizaban el seguimiento de sus estudiantes de dos maneras: pasar lista al inicio y al final de las sesiones de WhatsApp y mediante la recopilación de evidencias, sobre todo pensando en los alumnos que no tenían conectividad. La maestra de Matemáticas expresó que cuando existía alguna duda sobre las actividades le hacían llamadas telefónicas y a veces recibía a madres de familia y alumnos en su casa.

La evaluación se realizaba a partir de las actividades entregadas. Los docentes revisaban las evidencias y el “formato de Aprende en Casa”, el cual tenía como base el formato de la parrilla de aprendizajes esperados en el que los alumnos registraban, según lo que habían observado en los programas, el aprendizaje esperado, las ideas principales y un resumen del programa que sintonizaron; este formato se entregaba una vez a la semana. Una de las docentes dijo que al revisarlo se daba cuenta si tenía que reforzar el tema, y también lo usaba para reportar a los padres de familia el rendimiento de sus hijos o solventar alguna inconformidad.

Docentes y director manifestaron que evaluar el rendimiento escolar fue un reto, ya que este es subjetivo, porque no se sabe si los alumnos realizaron el trabajo de manera independiente, si los ayudó alguien y qué tanto aprendieron realmente. Una sugerencia del director, para solventar la subjetividad de la evaluación y para “más satisfacción de los padres de familia”, fue que los padres evaluaran el desempeño y cumplimiento de sus hijos y que los alumnos hicieran una autoevaluación sobre los aprendizajes adquiridos, aunque esta práctica no fue mencionada por otros entrevistados.

La maestra de la USAER mencionó que previo a la pandemia trabajaba con la escuela dependiendo de la necesidad que tuviera, elaborando un cronograma de actividades y visitando las escuelas que tenía asignadas. Cuando inició la pandemia cambió las visitas por llamadas telefónicas a las madres de familia, pero conforme pasó el tiempo se fue diluyendo la comunicación, motivo por el cual decidió hacer visitas domiciliarias durante el ciclo escolar 2020-2021.

En cuanto a la comunicación entre las figuras educativas, las docentes entrevistadas coincidieron en que se comunicaban constantemente con el director, quien les hacía llegar, con una o dos semanas de anticipación, la programación de los aprendizajes esperados

mediante un grupo de WhatsApp. Además, los Consejos Técnicos Escolares se hacían de manera semanal a través de la aplicación Zoom. Entre docentes se mantuvo comunicación constante a través de WhatsApp; la profesora de Matemáticas mencionó que se apoyaron con frecuencia:

Constantemente nos estamos apoyando. Con formatos, con el trabajo que tengamos que hacer, otros maestros, con lo que ellos saben de la tecnología de programas y aplicaciones, pues nos los compartimos. Pero sí hemos estado apoyándonos todos.

Docente.

Por su parte, la psicóloga de la USAER acudió a algunos Consejos Técnicos Escolares, pero su principal contacto fue con las maestras de Matemáticas y Español a través de llamadas telefónicas. También trabajó con profesores de otras asignaturas para cuestiones de apoyo emocional de los alumnos, incluso realizó conferencias con padres de familia y alumnos para atender la parte socioemocional. En general, para ella fue difícil trabajar a distancia, dado que no podía hacer los diagnósticos como antes del confinamiento, observando la dinámica de los alumnos dentro de las aulas, sino que tuvo que hacerlo mediante llamadas y esporádicas visitas de seguimiento.

El equipo docente manifestó que sus horarios se modificaron con la educación a distancia. Por ejemplo, la maestra de Matemáticas mencionó que tenía que estar disponible aún fuera del horario laboral, porque le parecía una falta de respeto no atender las llamadas de las madres o quejarse de recibir trabajos fuera de horario:

Mi computadora generalmente está conectada, está prendida porque si no era un mensaje, era una tarea, porque tampoco podía ser tan tajante con los horarios, porque yo no sabía si el niño tenía megas o no para mandarme la tarea.

Docente.

Participación de la comunidad escolar

El supervisor destacó que, previo a la pandemia, la participación de los padres y madres de familia en torno a la escuela solo era mediante las cuotas escolares, pero que este periodo de educación a distancia sirvió para que se dieran cuenta de lo que implica la labor de los docentes. Por su parte, el director de la escuela y la USAER coinciden en que, a pesar de la situación socioeconómica de las familias, se encontraron “papás muy comprometidos e involucrados en la educación de sus hijos”.

La maestra de Educación Cívica y Ética comentó que, en su experiencia, muchas de las madres de familia se quejaron porque decían estar haciendo el trabajo que les correspondía

a los docentes, pero que también había madres que disfrutaron acompañar a sus hijos. La profesora de Matemáticas percibió que a las madres de primero de secundaria les costó menos trabajo y además, fueron más constantes en el acompañamiento; mientras que a las de tercero de secundaria las encontraba más alejadas.

Sin embargo, las madres de familia comentaron que en el periodo de educación a distancia tuvieron que sentarse con sus hijos a hacer la tarea y eso estableció otro tipo de relación. Hubo familias que lo disfrutaron y otras a las que les generó estrés, porque les costó controlar que los jóvenes realizaran las actividades y porque sentían que no aprendían. Cabe destacar que, a pesar de que las madres eran las que se hacían cargo del acompañamiento, resaltó la participación de los hermanos mayores en el apoyo a los alumnos y se detectó que algunos padres también se implicaron en esta actividad. En este sentido, el supervisor observó que al haber mayor involucramiento de los padres con los alumnos se generó mayor cohesión familiar.

Percepción de la Estrategia Aprende en Casa y la educación a distancia

Las fortalezas de Aprende en Casa que las figuras educativas detectaron, consisten en la relación entre los contenidos de la estrategia con los LTG, lo que permite apoyarse en la programación cuando los alumnos presentan alguna dificultad para asistir a clases (enfermedad, cambio provisional de localidad por trabajo de los padres, etc.), y también puede funcionar para reforzar las clases presenciales.

Sin embargo, para el equipo docente, los contenidos de la Estrategia Aprende en Casa son buenos, pero insuficientes para lograr los aprendizajes, debido a la rapidez de los programas, a la carencia de herramientas tecnológicas y a la falta de acompañamiento físico de los maestros para profundizar temas y aclarar dudas. Puntualizaron que los tiempos en los que los programas imparten los contenidos son ambiciosos, ya que en clases presenciales ven en una semana lo que en Aprende en Casa se ve en un día, por lo que la Estrategia no permite que los estudiantes reflexionen sobre los temas.

Por su parte, el supervisor comentó que la estrategia fue una “medida extraordinaria” pero incompleta, porque no tomaba en cuenta los contextos regionales del país. También opinó que los alumnos se aburrían de los programas de Aprende en Casa y observó que las y los estudiantes se enfocaron más en las actividades que les enviaban los maestros. En el mismo sentido, el director comentó que el principal problema fue que los alumnos se

aburrieron de estar trabajando “frente al televisor” y que por eso se fue perdiendo el “entusiasmo”.

A su vez, la docente de la USAER agregó que es muy difícil adaptar Aprende en Casa para el tipo de alumnos que ella atiende. Según su percepción, la estrategia no contempla la integración de los menores que requieren educación especial y, además, es difícil hacer un diagnóstico certero de los estudiantes bajo la modalidad a distancia.

En este caso, los aspectos positivos de la educación a distancia son: la cohesión familiar, el uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo educativo de docentes y alumnos, el incremento de la autonomía y responsabilidad de las y los estudiantes, así como la motivación a ser autodidactas.

En cuanto a las mejoras recomendadas para Aprende en Casa y la educación a distancia, los informantes manifestaron la necesidad de dotar, tanto a los alumnos como a los docentes, de computadoras portátiles, así como de señal de internet abierta en la localidad. La docente de Matemáticas, el director y los estudiantes proponen que los programas de Aprende en Casa tengan menos información y vayan más lento, propuesta que se fortalece porque al menos un alumno manifestó que no entendía las clases de Matemáticas de Aprende en Casa.

Regreso a clases

El regreso a clases presenciales se realizó con los protocolos que establecieron la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública, por lo que en la escuela reciben a la mitad de los alumnos una semana y a la otra mitad, la siguiente semana.

El supervisor de la escuela dijo que cuando se planteó el regreso a clases, tanto los padres de familia como los docentes tuvieron temor, confusión e inseguridad por la información contradictoria que había, en la que no quedaba claro si se regresaba a clases presenciales o no. Sin embargo, como existía un acercamiento entre el supervisor y los docentes, que se generó en los cursos de capacitación y en los Consejos Técnicos Escolares, logró resolver el problema. Además, comentó que él mismo coordinó una serie de conferencias que dio el sector salud, relacionadas con la COVID-19 y dirigidas a la comunidad escolar.

Por otro lado, el regreso a clases fue celebrado entre las madres y los alumnos entrevistados. De acuerdo con una docente, las madres estaban contentas al saber que ya habrá alguien que apoye a sus hijos. Una madre dijo estar feliz porque, aunque seguirá al pendiente de su educación, dejarlos ir un ratito a la escuela sería un descanso para ella; otra, refirió que sus hijos están muy emocionados con el regreso a clases porque pueden convivir con sus compañeros y maestros.

Al momento de la entrevista, en la escuela se estaba levantando el diagnóstico de los aprendizajes esperados y del estado socioemocional de los alumnos. Con base en los resultados de este diagnóstico se desarrollaría un plan de atención para equilibrar los conocimientos de los estudiantes.

Desafiliación e intermitencia escolar

Más que abandono definitivo, en esta escuela se observaron casos de intermitencia escolar. El supervisor distinguió tres tipos de alumnos: con “comunicación sostenida”, con “comunicación intermitente” y con los que no hubo comunicación. Respecto a estos últimos, como es el caso de uno de los alumnos entrevistados, se les hacía llegar el cuadernillo a través de la maestra de Matemáticas o de la trabajadora social; mientras que cuando detectaban que un alumno intermitente se distanciaba más, los docentes y los trabajadores administrativos realizaban visitas a los padres de familia. Adicionalmente, como estrategia de persuasión, implementaron un acuerdo en el que los alumnos aprobarían el curso, siempre y cuando recuperaran los conocimientos durante el periodo de nivelación.

En cuanto a los alumnos con comunicación intermitente, se registraron algunos casos significativos, como el de un alumno de 14 años que vive con su mamá y su abuela, porque sus padres están separados y el papá trabaja en otra ciudad, y trabaja cuidando animales de los vecinos; el director mencionó que cuando el joven atendía las actividades escolares lo hacía en tiempo y forma, aunque el mismo alumno aseguró que a veces se desvinculaba porque se iba la luz, porque no tenía dinero para pagar el internet del celular y porque no entendía ni Aprende en Casa ni lo que le explicaban los maestros; expresó que siempre se le dificultaron las Matemáticas, Historia, Inglés y Español y que extrañó el acompañamiento de los profesores. El director relató que una cuarta parte del ciclo escolar el estudiante estuvo visitando a su papá y se desvinculó porque cuando el papá se iba a trabajar nadie estaba, en particular la madre, quien estaba más al pendiente de él.

La psicóloga de USAER relató tres casos en los que alumnos se desvincularon, ya fuera por la incorporación de los jóvenes a actividades económicas o por situaciones familiares. En los tres casos fue la pérdida de comunicación con los alumnos lo que la llevó a investigar lo que estaba pasando. En uno de los casos, la psicóloga asumió que el joven mantuvo una actitud desafiante tras el divorcio de los padres: la mamá del joven lo incentivaba a realizar las actividades escolares, pero el alumno abandonó los estudios para incorporarse en actividades económicas argumentando que no le veía sentido a la escuela. En el segundo caso, el alumno se desvinculó porque empezó a trabajar; solamente que, en este caso, la mamá apoyaba que el hijo trabajara porque, en palabras de la psicóloga, “les convenía más que él se fuera a trabajar para que les diera el dinero”. Finalmente, había un alumno que decía que no le veía sentido a continuar estudiando porque de todas formas iba a aprobar (debido a los acuerdos de evaluación vigentes). Según los testimonios, estos tres casos lograron vincularse de nuevo a la escuela tras el seguimiento que llevaron a cabo la trabajadora social y la USAER.

Antes de iniciar clases y dando cumplimiento a los Acuerdos de evaluación definidos por la SEP, se decidió, entre docentes y padres de familia, que a los alumnos que tuvieran “reprobada” alguna asignatura se les pondría la calificación mínima aprobatoria, con el compromiso de que en el periodo de recuperación adquirieran los conocimientos suficientes. Según los informantes, esta medida contribuyó a que los alumnos con calificaciones bajas no abandonaran la escuela y atrajo a los que se desvincularon durante el ciclo escolar pasado.

La situación socioeconómica de las familias generó, en algunos casos, que las madres y padres no pudieran estar al pendiente de los hijos en cuanto a sus actividades escolares. De igual manera, la crisis por la COVID-19 provocó carencias en los recursos económicos para pagar servicios de internet y televisión, o comprar teléfonos celulares. Esta situación fomentó que los alumnos se desvincularan de la escuela, no obstante, actores como la trabajadora social apoyaron a los estudiantes sin acceso a dispositivos e internet para evitar la deserción.

Una docente, varias madres de familia y un alumno mencionaron que muchos estudiantes no pudieron asimilar el sistema de educación a distancia, porque necesitan las explicaciones de los profesores. Por ejemplo, la madre de uno de los alumnos desvinculados mencionó que su hijo intentó realizar sus actividades las primeras semanas,

pero que le era muy difícil y no pudo continuar porque le hacía falta el acompañamiento del maestro y dinero para pagar el internet, de manera que comenzó a desvincularse:

Me atrasaba un poco de que no hay saldo, y cuando le poníamos saldo ya se dejaban más tareas y sí se le hacía más difícil porque no lo entendía muy bien, necesitaba esa explicación de los maestros, más o menos para entenderle a los trabajos.

Mamá de estudiante desvinculado.

La misma situación socioeconómica implicó, en algunos casos, que los alumnos se incorporaran a actividades económicas tanto al interior de la localidad, trabajando en actividades agrícolas y ganaderas, como al exterior, trabajando en cuestiones de carpintería y albañilería, en el caso de los varones, y ocupándose en comercios en la ciudad más cercana, en el caso de las mujeres.

Otro de los factores que se puede asociar a la pérdida del vínculo con la escuela son las cuestiones socioemocionales que, en este caso, se detectaron y atendieron por la presencia de la psicóloga de USAER, quien platicaba con los docentes para que ellos pudieran apoyar a sus alumnos; además, en conjunto con el director y el supervisor, llevaron a cabo conferencias dirigidas a padres de familia y alumnos para evitar la deserción. De igual manera, dieron un taller para resolver la relación conflictiva entre un alumno con TDAH y el resto del grupo.

Caso 8: secundaria técnica urbana en San Luis Potosí

Este caso corresponde a una escuela secundaria técnica de turno vespertino ubicada en el estado de San Luis Potosí. En este municipio, uno de cada cinco habitantes vive en condición de pobreza (CONEVAL, 2021) y la incidencia de casos acumulados de COVID-19 respecto a su población es elevado, considerando la incidencia estatal: 7.0 por ciento y 3.9 por ciento respectivamente (CONEVAL, 2022).

La mayoría de las viviendas cuentan con televisión y teléfono celular; no obstante, más de la mitad no cuenta con algún dispositivo electrónico como laptop, computadora o *tablet* (ver **Cuadro 11**) (INEGI, 2020). De acuerdo con los entrevistados, en la localidad habitan trabajadores de la maquila y vendedores, quienes resultaron afectados por la pandemia de la COVID-19, y como viven al día, sus hijos tuvieron que salir a trabajar. Asimismo, reportaron que el entorno de la secundaria registra problemas de inseguridad y presencia de pandillas.

Cuadro 11. Información de contexto: Caso 8

| Municipio | |
|---|---------|
| Número de casos acumulados de COVID-19 | 63,862 |
| Porcentaje de población en situación de pobreza | 20.3 % |
| Porcentaje de población en situación de pobreza extrema | 1.6 % |
| Porcentaje de población en situación de rezago educativo | 9.9 % |
| Localidad | |
| Población total | 845,941 |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de televisor | 83.4 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de computadora, laptop o tablet | 48.5 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de teléfono celular | 80.7 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de Internet | 61.3 % |

Fuente: Elaborado por el CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI; Visor Geoespacial de la Pobreza y la COVID-19 en los municipios de México del CONEVAL y; la *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México 2018-2020* del CONEVAL.

De acuerdo con el Formato 911 del inicio del ciclo escolar 2019-2020, la escuela cuenta con instalación eléctrica, computadoras y conexión a internet para propósitos pedagógicos, así como con servicios de lavado de manos (DGPPyEE, 2020). En total, la escuela atiende 159 alumnos con una planta de 15 docentes (DGPPyEE, 2020).

Según los informantes, el plantel está compuesto por tres naves, con un total de 18 aulas distribuidas en dos plantas, todas con ventanas. Cuenta con áreas verdes, una cancha para basquetbol, fútbol y voleibol, que también se usa como salón de usos múltiples, una pequeña plaza cívica y un patio. Por último, tienen un pozo artesanal donde se instaló una bomba para que no faltara agua, y complementar así el suministro de la red pública, que es insuficiente.

Infraestructura, servicios básicos y equipamiento en el hogar

La supervisora comentó recibir poco apoyo por parte de la Secretaría Estatal de Educación y del Gobierno del estado, por lo que el personal tenía que usar sus propias computadoras para sacar adelante el trabajo. En su caso, una de sus secundarias adscritas le prestó un espacio y los directores de las escuelas de su zona la apoyaron con recursos: mobiliario, una computadora, una impresora y un cañón para uso exclusivo de la supervisión. Además, reportó pagar con su dinero el servicio de internet.

Por su parte, el director cuenta con una computadora portátil y un celular personal. Una de las docentes cuenta con una computadora de escritorio, un celular, una televisión y con

internet en su casa. La otra docente entrevistada tiene en casa una computadora de escritorio, un celular y una laptop.

En los hogares, solamente una minoría contaba con equipo de cómputo y servicio de internet previo a la pandemia, y quienes contaban con internet dijeron que el gasto se incrementó de manera significativa. En cuanto a medios electrónicos y dispositivos, todos los entrevistados contaban con televisión, pero no con celulares, que tuvieron que ser adquiridos, heredados o, en su defecto, compartidos entre los hermanos para tomar las clases en línea.

Actividades educativas en el hogar

La Estrategia Aprende en Casa obtuvo una respuesta heterogénea entre la comunidad escolar. La supervisora consideró complicado su uso, ya que en muchas casas viven alumnos de diferentes grados escolares y el número de televisores no era suficiente para que todos los hijos sintonizaran los programas. Sumado a lo anterior, según el director, el personal docente mostró renuencia a usar los contenidos televisivos.

La aplicación de WhatsApp se utilizó de manera importante para mantener la comunicación. Mediante ella, maestras y maestros se mantuvieron en contacto con alumnos, padres y madres de familia, y enviaron la actividad semanal, mientras que los alumnos enviaban las fotos de los trabajos que realizaban. También se usaron Google Classroom y Meet a través de las cuentas de correo institucional. Los principales materiales educativos empleados fueron cuadernillos elaborados por los docentes, los LTG y, de manera complementaria, las libretas.

Los padres y alumnos coincidieron al mencionar que hubo profesores y profesoras más constantes que otros en la comunicación. Resaltaron los casos de los maestros de Español, Ciencias y Educación Física que mantuvieron un seguimiento cercano; sin embargo, para las otras materias, una maestra mencionó que hubo quiénes se conectaban de manera intermitente:

[...] para ser sincero, eso así lo voy a mencionar porque es una realidad de todas las escuelas, hubo maestros que descuidaron a los alumnos y no se conectaban como les mandaban una planeación.

Docente.

En alusión a la frecuencia y tiempo invertidos para la educación a distancia, los tutores y alumnos entrevistados afirmaron trabajar todos los días, dividiendo el tiempo entre las

clases en línea y las actividades escolares que realizaban durante la semana. Según los cálculos de un informante se invertían un promedio de cinco horas al día a la escuela.

Práctica docente

La profesora de Español relató que, en su planeación y en el diseño de sus actividades, utilizó los contenidos de los LTG y de Aprende en Casa por partes iguales. Cada martes hacía videollamadas a sus alumnos y les dejaba actividades para los siguientes tres días. Se comunicaba con sus grupos principalmente por WhatsApp, mensajes en Google Classroom y videollamadas.

En cambio, la maestra de Ciencias inicialmente buscó incorporar Aprende en Casa entre las actividades de sus estudiantes, pero percibió que rápidamente había perdido la atención y contacto con la mitad de su grupo, situación que la hizo replantear su estrategia. Por ello, empezó con una planeación quincenal, que buscaba ser flexible con los alumnos que no pudieran conectarse por estar trabajando o cuidando a sus hermanos. Ellos podrían resolver las actividades solos y en caso de dudas, preguntarle en la siguiente clase. Se reunía con sus grupos tres veces por semana y se conectaba individualmente con los alumnos que tuvieran dudas.

Por otro lado, los informantes destacaron la labor de un docente que generó su propia página en internet, con las ligas para que sus alumnos entraran a WhatsApp, y a Google Classroom y desde ahí accedieran a todas las actividades.

El director indicó durante la entrevista, que tanto el control de asistencia como el seguimiento al rendimiento escolar se efectuaban a través de las tareas y de las asesorías realizadas. La evaluación del rendimiento escolar tuvo que adaptarse a las circunstancias de cada alumno y al criterio de cada docente, según su asignatura. Los maestros gozaron de libertad de cátedra, según lo afirmó una de las maestras entrevistadas, pero las evaluaciones tenían en común basarse en la recepción de evidencias y con ello validar su calificación. El director pidió al personal docente se mostrara flexible con sus alumnos, enviarles lo básico y evitar saturarlos; sin embargo, en opinión de una docente, faltó un mayor seguimiento y organización administrativa por parte de la secundaria, y esa falta de formalidad quedaba en evidencia a los ojos del alumnado.

En cuanto a la carga de trabajo, el director y maestras y maestros mencionaron que las reuniones del Consejo Técnico Escolar nunca se suspendieron. En ellas se trataron aspectos puntuales de trabajo.

El tiempo invertido por el personal magisterial en la modalidad a distancia fue muy superior al empleado en la educación presencial. La actividad docente iniciaba temprano y concluía hasta la noche. El horario podía ser discontinuo por combinarse con otras actividades, pero su compromiso magisterial abarcaba los siete días de la semana. Debido al elevado número de mensajes que recibían, incluso durante los fines de semana, y las horas de trabajo que esto implicaba, el personal docente tuvo que restringir el horario para recibir consultas de los estudiantes.

Participación de la comunidad escolar

Para la supervisora, el acompañamiento de los padres de familia o tutores es fundamental, sin ellos “se puede hacer poco por los alumnos”. En su opinión, durante la educación a distancia hubo mayor participación de las madres de familia y mejoró la vinculación entre maestros y tutores. En contraste, el director opinó que faltó que los padres y madres se involucraran más en la educación a distancia, ya que su participación se limitó a facilitar el celular a sus hijos y, en ocasiones, lo hacían hasta que llegaban a la casa después de trabajar. Esta opinión fue secundada por una de las docentes.

La educación a distancia obligó especialmente a las madres a asumir el papel de facilitadoras para enseñar o explicar a sus hijos las diferentes asignaturas, rol para el cual no se sentían preparadas o no sabían cómo cumplirlo. Las madres trataron, en la medida de lo posible, de apoyar a sus hijos, sin embargo, algunas tenían que salir a trabajar. Los informantes comentaron que el involucramiento de la figura paterna en los trabajos escolares fue casi nulo, aunque se entrevistó a un padre que afirmaba lo contrario. Por otro lado, resalta el rol activo de los hermanos mayores en el apoyo a los estudiantes.

Respecto a la dinámica familiar y la modificación de la rutina por la educación a distancia, una mamá opinó que hubo un pequeño cambio, ya que tenía que estar pendiente de los envíos de trabajos a los maestros, cuando antes solo revisaba la tarea de su hijo. Para otra mamá, estudiar a distancia tuvo un gran impacto en su rutina diaria y le generó mucho estrés porque tenía que trabajar y apoyar a su hijo. El padre de familia entrevistado dijo que al principio se le complicaba, pero que después se acostumbraron.

Entre los estudiantes, tres alumnos dijeron no haber sentido mucho cambio; para una alumna, seguía siendo el mismo ritmo de vida: levantarse para ir a la escuela y después tener tiempo libre. En contraste, un alumno comentó que ayudó a su mamá con las tareas del hogar más que antes, otro se quejó de recibir más regaños que cuando iba a la escuela de manera presencial y uno más compartió que al principio se aburría de estar en casa, pero con el tiempo se acostumbró y empezó a hablar más con sus compañeros.

Percepción de la Estrategia Aprende en Casa y la educación a distancia

Desde el punto de vista de la supervisora, los contenidos de Aprende en Casa eran adecuados, con algunos elementos buenos. Sin embargo, comentó que contrastaba con la educación impartida por las y los docentes, ya que ellos conocen a su grupo y en función de eso hace su planeación, mientras que con Aprende en Casa el alumno tenía que procesar los contenidos solo, sin reconocer formas de aprendizaje diferenciadas. Aun así, la supervisora consideró que, ante la pandemia, fue una “solución al problema”.

Para el director, los contenidos de Aprende en Casa fueron buenos y los que vio estaban acordes al contexto del alumnado, a los contenidos y a los aprendizajes esperados. Por su parte, una docente, que usó mínimamente los programas, opinó que los contenidos estaban bien desarrollados, pero carecían de la interrelación de las materias para poder entender un tema complejo. Para otra docente, quien utilizó los programas para sus clases, los contenidos, especialmente los videos, fueron interesantes.

Por su parte, los tutores y alumnos opinaron que los programas daban una explicación muy rápida para alcanzar a comprender las lecciones. Por ello, dos alumnos prefirieron ver los contenidos en YouTube, para poder tomar notas; otro estudiante dijo verlos poco, ya que no se relacionaban con lo que estaba viendo en clase con su maestro; y otro estudiante mencionó que los programas le parecían aburridos.

En general, existe entre los alumnos y sus tutores la percepción de que el aprendizaje con la educación a distancia fue mínimo. Los motivos expuestos fueron variados, el principal es que los estudiantes prefieren las clases presenciales; en segundo lugar, que es difícil prestar mucha atención a las actividades escolares desde casa y que los alumnos necesitan tener al maestro explicando y respondiendo sus dudas; por último, que en la escuela hay más tiempo para aprender los temas.

La mayoría de los informantes afirmaron que la educación a distancia tenía pocos aspectos positivos y ganancias. No obstante, las figuras educativas destacaron la posibilidad de estar en familia y la adquisición de conocimientos y habilidades para manejar herramientas digitales. De manera similar, una madre resaltó como aspecto positivo poder estar más tiempo con su hijo y ponerle más atención, mientras que un alumno calificó como positivo haber aprendido cosas aun en este contexto.

Entre las percepciones negativas de las figuras educativas, la supervisora observó que hubo algunos maestros que, a falta de vigilancia, no trabajaron como debían; desde la óptica del director, faltó presión sobre los alumnos para lograr el cumplimiento escolar, mismo que se ejerce mejor en la modalidad presencial; una de las docentes señaló que con la educación a distancia se perdió continuidad, cambió el ritmo y va a costar trabajo retomarlo. En el caso de las madres y padre entrevistados, la pérdida se reflejó en la poca socialización e interacción con el docente que tuvieron sus hijos, mientras que los estudiantes mencionaron la imposibilidad de conocer a sus compañeros y relacionarse con ellos.

Regreso a clases

La escuela ya regresó a clases presenciales y, como parte del protocolo para proteger la salud de la comunidad escolar, la asistencia a clases es escalonada: unos días toman clases presenciales y otros días les dejan trabajos para resolver desde casa.

La mayor parte de las madres y padres de familia dijeron que sí querían mandar a sus hijos a la escuela, sin embargo, algunos de ellos manifestaron su preocupación debido a que los estudiantes no estaban vacunados, lo que deriva en la persistencia de riesgo de contagio por la COVID-19. Por su parte, la reacción de los alumnos frente al regreso a clases fue favorable, expresaron gran entusiasmo por estar físicamente en la escuela. Los motivos principales fueron el reencuentro con sus compañeros y estudiar con el acompañamiento de sus maestros.

Según el relato de la supervisora, la contribución de las madres y padres de familia fue de gran importancia para dar cumplimiento a las recomendaciones para el regreso a clases seguro, definidas por la SEP, ya que gracias a sus aportaciones voluntarias fue posible adquirir insumos básicos como gel antibacterial, termómetros, productos sanitizantes y material de limpieza. De acuerdo con esta informante, los padres, madres y tutores hicieron

aportaciones voluntarias de \$950 que depositaron a la cuenta de la Asociación de Padres de Familia de la escuela.

A pesar de que se decidió aprobar a todos los estudiantes, aun aquellos que tuvieron una participación baja durante el ciclo escolar anterior, en el momento de las entrevistas la escuela se encontraba aplicando exámenes de recuperación y extraordinarios para los alumnos rezagados. Además, los maestros se han organizado para elaborar conjuntamente un proyecto de examen general donde se examinen varias asignaturas, para hacer un diagnóstico de los conocimientos de los estudiantes.

Desafiliación e intermitencia escolar

Según la supervisora, la desafiliación en su zona escolar fue muy notoria, 40 por ciento en promedio. Explicó que la población escolar ya era baja, por lo que el impacto del abandono fue muy alto, más marcado en hombres que en mujeres. En sus palabras, el efecto fue "devastador", aunque no tiene claro si los alumnos dejaron la escuela o simplemente se cambiaron de escuela (movilidad escolar).

Durante la pandemia, las autoridades solicitaron información para dar seguimiento a la intermitencia y la desafiliación escolar, pero los resultados no fueron confiables debido a que se presentaron contagios de COVID-19 en la Secretaría de Educación Pública del Estado y el personal para hacer el trabajo fue insuficiente. Al momento del levantamiento, las autoridades se encontraban reconstruyendo la información para contar con un diagnóstico más preciso sobre la situación de los alumnos: desvinculados, intermitentes, que hayan abandonado una escuela en particular o que hayan dejado de estudiar por completo.

Los motivos de la desvinculación, de acuerdo con la percepción de la supervisora, se vinculan con la integración de los alumnos al sector laboral y con la incapacidad de adaptarse a estudiar sin la dirección de un maestro o tutor; para ella, el factor socioemocional durante el resguardo en casa jugó un papel crucial. Por su parte, el director enumeró como motivos de la intermitencia el desempleo de los padres, mudarse con otros parientes que carecen de servicios digitales, la muerte de familiares por COVID-19 e incluso, el asesinato de dos madres de familia. Además, una de las docentes pidió no perder de vista el contexto y entorno difíciles en los que se encuentra la secundaria, donde el vandalismo, la violencia y la desintegración familiar se presentan con frecuencia, por lo que

agregó que otro motivo que influía en la desafiliación educativa era buscar “ganar dinero fácil”, incluso mediante la delincuencia.

En general, la supervisora consideró que se hizo poco para recuperar a quienes habían abandonado los estudios y la pandemia impidió las visitas domiciliarias, por lo que intentaron dar seguimiento telefónico, medida que, tampoco funcionó. Las trabajadoras sociales jugaron un importante papel para dar seguimiento a los casos de abandono, mediante el rastreo telefónico. La búsqueda de alumnos por teléfono obedeció no solo a las restricciones de movilidad, sino también a la inseguridad de la zona donde se ubica la escuela.

Con el inicio del ciclo escolar 2021-2022, madres y padres de familia se acercaron al plantel para volver a inscribir a sus hijos y así se reintegraron muchos estudiantes que habían perdido el contacto con sus maestras y maestros. El director mencionó tener matriculados, hasta el momento del levantamiento, 60 estudiantes menos que los 324 que tenían en el ciclo escolar anterior, pero, como las inscripciones seguían abiertas todavía esperaban que incrementara el número de registros. Al respecto, el director enfatizó que, aunque existe la petición de una cuota de recuperación, esta no debería afectar las inscripciones, pues se tiene la consigna de admitir a los alumnos, aún sin haberla pagado.

La amenaza de abandonar los estudios rondó a varios alumnos, aunque la intervención y determinación de las madres de familia impidió que se realizara. Las razones que daban sus hijos se enfocaban al aburrimiento y la tensión generada por recibir y tener que mandar tantos trabajos continuamente. En cuanto a la experiencia de un estudiante desvinculado, su madre relató que el joven experimentó frustración y enojo derivados del encierro, pero abandonó la escuela porque al no contar con servicio de internet, no podía entregar los trabajos y pensó que sería reprobado y tendría que repetir el año. Además, este alumno explicó que las clases en línea le resultaban aburridas, no entendía y tampoco contaba con alguien que le pudiera explicar. Finalmente, el regreso a clases presenciales lo motivó para volver a la escuela.

Caso 9: telesecundaria urbana en Yucatán

Este caso es sobre una telesecundaria de turno vespertino, ubicada en el estado de Yucatán, en el que la mayoría de los residentes son hablantes de la lengua maya, más de la mitad de la población vive en condiciones de pobreza y dos de cada diez en pobreza

extrema (CONEVAL, 2021). Respecto al número de casos de infecciones por la COVID-19, su incidencia de casos acumulados respecto a su población se encuentra por encima de la incidencia estatal: 4.9 por ciento y 3.3 por ciento respectivamente (CONEVAL, 2022).

Cuadro 12. Información de contexto: Caso 9

| Municipio | |
|--|--------|
| Número de casos acumulados de COVID-19 | 4,206 |
| Porcentaje de población en situación de pobreza | 61.9 % |
| Porcentaje de población en situación de pobreza extrema | 19.6 % |
| Porcentaje de población en situación de rezago educativo | 18.5 % |
| Localidad | |
| Población total | 4,960 |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de televisor | 75.9 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de computadora, laptop o <i>tablet</i> | 12.7 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de teléfono celular | 64.0 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de Internet | 21.4 % |

Fuente: Elaborado por el CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI; el Visor Geoespacial de la Pobreza y la COVID-19 en los municipios de México del CONEVAL y; la *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México 2018-2020* del CONEVAL.

En la localidad donde se encuentra la escuela se reporta que tres de cada cuatro viviendas cuentan con televisión, mientras que seis de cada diez acceden a un teléfono celular. No obstante, poco más de uno de cada diez reportan tener equipo de cómputo y uno de cada cinco cuenta con servicio de internet (ver **Cuadro 12**; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**) (INEGI, 2020).

De acuerdo con los informantes, los padres de familia de esta escuela tienen poca estabilidad laboral, por lo que viajan a otras ciudades para trabajar, principalmente como albañiles, campesinos, jardineros, en negocios pequeños o empleados en tiendas de la localidad. Las madres de familia son amas de casa, aunque la supervisora y la docente especificaron que algunas de ellas son empleadas en comercios o trabajadoras domésticas.

De acuerdo con el Formato 911 para el inicio del ciclo escolar 2019-2020, la escuela cuenta con 99 alumnos y 6 docentes (DGPPyEE, 2020) y, según los entrevistados, es una construcción grande con 13 aulas de concreto, con bancas y escritorios suficientes para las necesidades actuales de la escuela. En cuanto a los servicios la escuela tiene energía eléctrica y agua, sin embargo, la instalación eléctrica es provisional, por lo que la escuela se queda sin luz con facilidad, lo que impacta en la calidad de la jornada escolar durante el

turno vespertino. Por otro lado, aunque cuenta con suministro de agua, no hay tinacos, por lo que el agua a veces no es limpia ni suficiente.

Respecto a los recursos tecnológicos, las figuras educativas mencionaron que en la escuela hay un cañón proyector en cada aula, computadoras y televisiones, aunque los últimos dos recursos no funcionan. Precisarón que la adquisición de las computadoras fue a través del Programa Habilidades Digitales para Todos³¹ de la SEP, por lo que ya son obsoletas.

La escuela recibe el apoyo del programa La Escuela es Nuestra, con el cual se da mantenimiento a la telesecundaria en materia de impermeabilización, reparación de los baños y contratación de servicio de internet. No obstante, el personal docente señaló que aún hace falta mantenimiento a la infraestructura, reposición de los materiales didácticos, así como mejorar la limpieza de todas las áreas, ya que hay presencia de animales nocivos como insectos y culebras.

Para este caso fue posible entrevistar a dos estudiantes intermitentes y sus madres, con el fin de rescatar sus vivencias y los retos que enfrentaron durante el periodo de educación a distancia.

Infraestructura, servicios básicos y equipamiento en el hogar

La supervisora, la directora y la docente contaron con televisión, teléfono móvil y computadora de uso personal. La directora precisó que su equipo de cómputo es de reciente adquisición, ya que en la telesecundaria no cuenta con equipo alguno para el desarrollo de sus funciones directivas. Por su parte, el docente tuvo televisión, servicio de internet fijo y computadora, que compartió con sus hijas en las mañanas. La supervisora pagaba el servicio de internet en su celular y para la docente, este gasto aumentó, ya que tuvo que pagar más para tener mayor capacidad en la descarga y visualización de videos de YouTube, enviar materiales y tener reuniones con el resto del personal.

Las cuatro madres de familia contaron con teléfono celular funcional para el trabajo escolar de sus hijos, tres de ellas adquirieron dicho dispositivo a partir de la pandemia (al respecto, un estudiante mencionó que era complicado compartir los dispositivos con sus hermanos). Tres madres contaron con televisión, aunque solo podían ver dos canales. Ninguna de las

³¹ Habilidades Digitales para Todos se implementó durante el periodo 2009-2012 para apoyar el aprendizaje de los estudiantes a través de impulsar en las escuelas de educación básica el desarrollo y la utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

cuatro refirió contar con computadora. Para acceder a internet en sus celulares usaron recargas, y mencionaron que, además, sus hijos a veces iban a trabajar a un cibercafé.

Sobre el acceso a otros servicios, las madres de los estudiantes intermitentes mencionaron que no contaban con servicio de energía eléctrica en su casa, por lo que acudieron con familiares o vecinas para poder cargar la batería de sus celulares. Además, dos madres de familia precisaron no tener baño en su hogar y tener un solo cuarto para toda la familia; una de ellas señaló no tener agua potable. Tres de las entrevistadas vivían con entre siete y diez personas, en casas que contaban únicamente con un dormitorio y una cocina, por lo que los estudiantes no tenían un espacio exclusivo para realizar sus labores escolares.

Actividades educativas en el hogar

Los programas de Aprende en Casa fueron empleados de manera complementaria y no obligatoria, ya que la mayoría de las familias no tuvo acceso a una televisión que captara la señal. Las y los docentes mencionaron ver la programación frecuentemente para conocer los contenidos y recuperar actividades y materiales audiovisuales, que luego integraron en cuadernillos de trabajo que ellos mismos diseñaban basados en los contenidos de los LTG.

Solo lo escuchaba, así como por conocer los programas, enterarme de cómo lo están manejando, qué es lo que proponían y demás, pero era una que otra vez que escuchaba los programas y veía de qué es viable para que yo pudiera trabajar con mis alumnos.

Docente.

Para resolver los cuadernillos, las madres de familia y los estudiantes mencionaron haber usado materiales como libros antiguos o de lectura, pertenecientes a familiares (hermanos mayores o abuelos), mesas de trabajo, libretas, lápices y hojas blancas. Uno de los estudiantes añadió el uso del cibercafé de forma ocasional para acceder a tareas que el docente enviaba por correo, o para trabajar con el programa Word.

Las cuatro madres de familia indicaron que sus hijos e hijas trabajaron en sus actividades escolares diariamente. Los estudiantes precisaron haber dedicado de dos a cinco horas diarias en sus actividades escolares, con excepción de un estudiante intermitente que dijo dedicar solo una hora, tres días a la semana.

Práctica docente

En esta escuela las figuras escolares organizaron el trabajo pedagógico en distintas modalidades y momentos, adaptándose a los retos y cambios del contexto de la localidad.

Inicialmente, durante el ciclo escolar 2019-2020, la modalidad fue a distancia con las y los docentes enviando actividades cada semana, en las que precisaban las páginas del libro de texto con las que había que trabajar. Además, enviaron audios, videos y tutoriales descargados para disminuir el gasto de internet móvil por parte de los estudiantes. Ambos señalaron que usaron WhatsApp para aclarar dudas y solicitarles el envío de evidencias fotográficas:

(...) cuando recién se dijo que nadie podía salir de casa por el confinamiento, mandaba las tareas por WhatsApp [...] dándole continuidad a lo que nos quedamos, les iba yo indicando en su libro de texto qué parte iban a hacer, cómo la iban a hacer, iba aclarando dudas, retroalimentando y ellos iban contestando en su libreta y les pedía que tomaran la foto y los enviaran.

Docente.

El segundo momento y modalidad educativa fue durante el primer semestre del ciclo escolar 2020-2021, en el cual se realizaron las actividades usando cuadernillos de trabajo que se entregaban a madres de familia o tutores en la escuela, de manera escalonada y quincenal. La resolución de dudas se mantuvo por medio de llamadas telefónicas y mensajes por WhatsApp; además, la retroalimentación fue directa en los cuadernillos que las y los docentes devolvían a las madres cada quince días. Ellos comentaron que se decidió trabajar con cuadernillos, porque un diagnóstico que aplicaron a inicios del ciclo escolar mostró que los estudiantes empleaban el celular de algún familiar, por lo que su uso era restringido y dependía de los horarios laborales.

En diciembre de 2020, debido a un incremento de casos de COVID-19 en la comunidad, se suspendió la entrega presencial de los cuadernillos. A diferencia del primer momento, para el trabajo a distancia, la docente incorporó sesiones semanales con sus estudiantes por videollamada de WhatsApp. Mientras que el docente continuó enviando las actividades por ese medio a quienes tenían celular, usó videos explicativos de los temas o tutoriales, e interactuó por mensajes de texto con sus estudiantes de forma más frecuente. A quienes no tuvieron acceso al dispositivo, el docente les visitó cada dos semanas y entregó cuadernillos. Todas las madres de familia expresaron que, tanto el y la docente, mostraron apertura en todo momento para responder a distancia las dudas de sus hijos e hijas.

Ambos docentes refirieron que el gasto de las impresiones de los cuadernillos se cubrió con recursos económicos de la escuela. Sin embargo, la docente señaló que esta estrategia fue poco sostenible porque los recursos fueron disminuyendo considerablemente y no resultó congruente pedir a las familias que absorbieran estos gastos.

En cuanto al seguimiento del trabajo de los estudiantes, la comunicación con las familias fue a través de llamadas telefónicas y mensajes de WhatsApp. Por estos medios, maestras y maestros informaban a las madres sobre el horario para recolectar en la escuela los cuadernillos de trabajo y compartían también la información sobre el desempeño de los estudiantes. Además, recibían las evidencias de las actividades realizadas por los alumnos, enviaban retroalimentación y respondían dudas.

La asistencia y la evaluación del rendimiento escolar se registraron a partir de las entregas de evidencias. Adicionalmente, la docente incorporó una evaluación formativa y una final; la primera constó de autoevaluaciones en cada una de las actividades con el uso de preguntas o listas de cotejo:

Se manejaba de manera prácticamente diaria, después de cada actividad, se evaluaba, hacían una autoevaluación muy pequeñita de ¿qué es lo que más te gustó?, ¿solicitaste apoyo a tu maestra o algún familiar?, si ¿tu tarea está hecha de manera limpia?, ¿cuidas tu ortografía?, cuestiones así.

Docente.

Según la docente, estas acciones le permitieron reconocer las áreas de oportunidad en sus estudiantes y brindar una atención precisa para su mejora.

Entre las actividades realizadas por las figuras educativas se encuentran las reuniones del Consejo Técnico Escolar, espacio en el que participaban la supervisora y el asesor técnico pedagógico, compartiendo sugerencias de mejora para la práctica docente. Además, la supervisora mencionó que sostuvo reuniones trimestrales con el personal docente para conocer sus avances, evidencias, estrategias de evaluación, listas de asistencia y cuadernillos de trabajo.

Por su parte, el director y su profesorado se comunicaron por medio de llamadas telefónicas y videollamadas por WhatsApp. Las videollamadas entre ellos se realizaban cada tres semanas para compartir sus experiencias, saber lo que les funcionaba, consultar dudas y compartir materiales de trabajo.

Por otro lado, la supervisora mencionó que hubo quienes mostraron inconformidad ante la solicitud de no reprobar a ningún estudiante. Al respecto, refirió haber conversado con las y los docentes para que no se desanimaran y continuaran esforzándose. La directora indicó que los estudiantes que se esforzaron en la entrega de sus actividades también se mostraron decepcionados al percibir que compañeros no comprometidos aprobarían.

Las figuras educativas coincidieron en que dedicaron más horas a sus labores de las que invertían antes de la pandemia. Señalaron que fue difícil conciliar las actividades laborales con las domésticas, porque aumentó la demanda de tiempo debido a la cantidad masiva de mensajes y llamadas que recibían de los estudiantes todos los días y en todos los horarios de la semana:

Si no los atendíamos en ese momento que ellos podían, difícilmente los íbamos a poder contactar en el horario que teníamos establecido, igual porque no tenían a disposición el teléfono todo el tiempo, o por su trabajo [...], la verdad sí fue muy desgastante porque nos pasábamos todo el día.

Docente.

Para la directora, la solicitud de trámites administrativos se extendió incluso fuera del horario laboral habitual.

Participación de la comunidad escolar

La comunidad escolar coincidió en que los estudiantes recibieron apoyo, en primer lugar, del profesorado, y en segundo, de los hermanos mayores y otros familiares con niveles de escolaridad superiores a la secundaria. En este sentido, las figuras educativas precisaron que los padres y las madres de familia no se involucraron en el proceso educativo a distancia, y atribuyeron esto a su bajo nivel escolar:

Cabe destacar que varios de los papás no nos pueden ayudar con los alumnos, con sus hijos, guiándolos con las tareas porque varios tienen una escolaridad baja o hay unos que no saben escribir, que no leen, otros no hablan español, son más maya hablantes, entonces el apoyo que los alumnos tienen en la familia pues viene principalmente de los hermanos.

Docente.

Por lo anterior, la directora resaltó que el papel de las madres de familia fue más bien estar al pendiente de sus hijos, validar que hicieran sus actividades y se mantuvieran motivados. De esta manera, maestras y maestros reconocieron que el apoyo de la familia fue muy importante durante el periodo de educación a distancia.

Las madres y los estudiantes señalaron que la dinámica en su hogar fue prácticamente la misma que antes de la pandemia, excepto porque se observó un mayor involucramiento por parte de los estudiantes en las actividades del hogar, y aumentó el apoyo escolar que las madres tuvieron que brindar a los hijos menores.

Percepción de la Estrategia Aprende en Casa y la educación a distancia

Sobre Aprende en Casa, la supervisora enfatizó que la programación no se vinculaba con los contenidos del libro de texto y los recursos audiovisuales que se suelen utilizar en las telesecundarias. El docente sumó que el vocabulario que se utilizaba en los contenidos de Aprende en Casa, era más avanzado que el usual en sus estudiantes y los materiales no estaban contextualizados a las características de su entorno:

Ahora lo negativo, es que no está contextualizado por completo, que lógicamente es algo estandarizado, no se ajusta a la realidad que se vive, en el entendido de que todos están aprendiendo de manera igual o pareja o uniforme y se van con ese ritmo, cuando sabemos que en realidad no es.

Docente.

Por otra parte, la docente consideró que el material audiovisual fue adecuado, que le permitió recuperar algunas ideas para su planeación didáctica y expresó su gusto por los videos de entrevistas con especialistas.

En cambio, una estudiante comentó que no vio la programación porque no se entendía e iba muy rápido:

No tanto porque casi no le entendí [...] porque no se relacionaba con lo que estábamos viendo en la escuela. Pasaba muy rápido y eso no lo podía copiar. Y todavía a veces era muy temprano, o como de noche.

Alumna.

Con la educación a distancia, los informantes señalaron que se perdió la posibilidad de promover la colaboración, la interacción, el acompañamiento y la observación del proceso de aprendizaje de los estudiantes de manera directa. Los alumnos agregaron que les hacía falta la respuesta más inmediata de sus dudas para resolver las actividades, razón por la que prefieren la educación presencial.

En general, todos los informantes consideraron que los estudiantes aprenden más en la modalidad presencial que a distancia, ya que no están acostumbrados a trabajar de manera autónoma. Sin embargo, la docente precisó que, aun así, sus estudiantes avanzaron en comprensión lectora, argumentación, reflexión y expresión oral y escrita; una madre de familia reconoció que su hija aprendió debido al trabajo, comprensión y compromiso de la docente; y otra estudiante opinó que aprendió porque se esforzó mucho por entregar sus actividades.

La supervisora señaló que la educación a distancia permitió a los estudiantes ser constructores de su propio conocimiento, con ayuda de diversas herramientas tecnológicas. Otros informantes coincidieron en que esta modalidad favoreció la integración, la unión y la convivencia familiar, así como el apoyo del personal docente y familiares en las actividades escolares. La docente y las madres de familia agregaron que estudiar desde casa permitió preservar la salud y la no interrupción de las actividades escolares.

Sobre aspectos que podrían mejorar de Aprende en Casa y la educación a distancia, el docente sugirió:

Que pudiera contemplar o haber una versión para el medio rural, porque muchas cosas de las que se hablaban en un contexto o, suponiendo, dando por entendido que los alumnos conocen, viven en ese contexto, [...] de que están en la ciudad, cuando hay alumnos en el caso de nosotros que pues viven en un medio [...] semirural.

Docente.

Además, se mencionó lo importantes que son las propuestas didácticas para respetar los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Consideraron que los contenidos deberían ser más dinámicos, divertidos, interesantes y significativos para la edad de los estudiantes y que para ello, podrían incluir actividades con superhéroes, caricaturas o documentales, así como considerar actividades que ayuden a desarrollar la creatividad y otras habilidades de los y las menores.

Regreso a clases

Al momento de la entrevista esta escuela no había regresado a clases presenciales. Para decidir sobre el regreso presencial, la escuela sondeó el interés de la comunidad de padres y madres de familia para trabajar a distancia o de manera presencial. La directora señaló que, debido al alto número de contagios, solamente dos familias optaron por la modalidad presencial. La madre de un estudiante intermitente mencionó haber elegido la modalidad presencial, porque en casa le resultaba difícil hacer las actividades escolares con su hijo, sin embargo, el resto de las familias prefirió retomar el trabajo a distancia con cuadernillos.

Las madres de familia expresaron que sus hijos e hijas extrañan la escuela y expresan constantemente su deseo por volver a las aulas, aun así, ellas aseguran que lo mejor por ahora es esperar para evitar contagios.

Por último, la directora y sus docentes señalaron que desde el inicio del ciclo escolar 2021-2022 ellos se encuentran acudiendo de manera presencial a la escuela para cumplir con su

jornada laboral, pero continúan trabajando con el alumnado a distancia mediante cuadernillos que entregan de manera semanal. Por ello, el seguimiento a las actividades escolares sigue realizándose por medio de WhatsApp. Lo anterior implicó una mayor carga laboral para las y los docentes, quienes deben oscilar entre su trabajo a distancia con los estudiantes y el presencial desde la escuela.

Desafiliación e intermitencia escolar

Sobre el abandono escolar de manera temporal o permanente, maestras y maestros comentaron que, aunque terminaron el ciclo escolar con el mismo número de estudiantes que iniciaron, hubo estudiantes que fueron intermitentes durante algunos periodos. Por su parte, dos madres de familia comentaron conocer casos de desvinculación escolar, aunque los estudiantes señalaron que todos sus compañeros continuaron con sus estudios.

Ante este tipo de situaciones, la supervisora indicó que se encargaba de dar seguimiento a estudiantes en riesgo de desafiliación educativa y rezagados, para solicitar a los directores que atendieran dichos casos de forma inmediata. Por su parte, las figuras educativas implementaron como estrategia para reducir el abandono escolar el seguimiento continuo, tanto vía telefónica como presencial, a estudiantes desvinculados que no contaban con dispositivos.

Las dificultades socioeconómicas para adquirir bienes y servicios y la pérdida del empleo por parte de los padres fueron señaladas por las figuras escolares y las madres de familia como parte de las causas de la intermitencia de los estudiantes. Una docente explicó que los estudiantes incluso tuvieron que trabajar para apoyar la economía de su hogar:

Los alumnos que entran a trabajar no fue nada más por gusto, fue por una necesidad, era para llevar el sustento de la casa, sino trabajaba, la familia no comía, entonces entre esa presión, angustia emocional que tenía, ese esfuerzo que se hacía, llegaba a su casa ya cansado, desgastado de la necesidad de su casa.

Docente.

La falta de servicios, espacios y recursos fue otro factor importante para que los estudiantes que tuvieron participación intermitente no lograran desarrollar sus labores escolares de manera adecuada, ya que se enfrentaron a la falta de energía eléctrica y agua potable, a tener que compartir un solo celular con acceso a internet limitado entre varios hermanos y hermanas, a realizar sus actividades escolares en la misma mesa donde se cocina, entre

otros aspectos que dificultaron su seguimiento educativo. Además, algunos hogares enfrentaron la enfermedad de familiares e incluso defunciones, debido a la pandemia.

Otros factores que pueden asociarse a la intermitencia escolar, según la supervisora, son el abuso de sustancias y la preferencia del trabajo sobre el estudio, en el caso de los hombres, y, en el caso de las mujeres, la desvinculación de los estudios por establecer relaciones de pareja. Por su parte, la directora especificó que los estudiantes con desempeño intermitente presentaron poca motivación y habilidades de aprendizaje autónomo, refirió que aprenden mejor estando en clases presenciales, donde su docente puede darles seguimiento y acompañamiento continuo.

Finalmente, uno de los alumnos que se desvincularon de la escuela temporalmente relató que se debió a la falta de recursos económicos en su hogar, lo que lo obligó a trabajar. Aunque él mismo reconoce la importancia de seguir estudiando, indicó que en ese momento no podía hacer las tareas porque no contaban con dinero para hacer recargas al celular o para ir al cibercafé.

Caso 10: secundaria comunitaria en Nayarit

El décimo y último caso se refiere a una escuela secundaria comunitaria. Este servicio educativo está en una comunidad rural en el estado de Nayarit. Poco más de la mitad de la población del municipio se encuentra en situación de pobreza (CONEVAL, 2021) y en cuanto a los infectados por COVID-19, su incidencia de casos acumulados respecto a su población está por debajo de la incidencia estatal: 1.3 por ciento y 2.9 por ciento, respectivamente (CONEVAL, 2022).

Cuadro 13. Información de contexto: Caso 10

| Municipio | |
|--|--------|
| Número de casos acumulados de COVID-19 | 247 |
| Porcentaje de población en situación de pobreza | 55.0 % |
| Porcentaje de población en situación de pobreza extrema | 5.2 % |
| Porcentaje de población en situación de rezago educativo | 15.9 % |
| Localidad | |
| Población total | 116 |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de televisor | 45.5 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de computadora, laptop o <i>tablet</i> | 0.0 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de teléfono celular | 60.6 % |
| Viviendas particulares habitadas que disponen de Internet | 0.0 % |

Fuente: Elaborado por el CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI; Visor Geoespacial de la Pobreza y la COVID-19 en los municipios de México del CONEVAL y; la *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México 2018-2020* del CONEVAL.

Las viviendas de la localidad no reportan contar con servicio de internet o equipo de cómputo. Mientras que poco menos de la mitad cuenta con televisión y solo tres de cada cinco viviendas cuentan con teléfono celular (ver **Cuadro 13**) (SEP, 2021). De acuerdo con los informantes, en la comunidad no hay líneas de teléfono fijo y la señal de celular no llega. Solo hay internet por medio de un servicio satelital al que se accede mediante el servicio de tarjetas por hora, día, semana o mes.

En las entrevistas se mencionó que en la comunidad las principales actividades son el cultivo de maíz y calabaza, y la pesca de río. Hay una pequeña proporción de población indígena huichola (wixárika), pero ni las madres ni las alumnas entrevistadas reportaron hablar esa lengua. Físicamente, hay dificultades de acceso a esta comunidad, pues no hay transporte público para llegar al pueblo más cercano o es costoso.

Esta escuela pertenece a los servicios del Conafe y, en cuanto a sus condiciones, los entrevistados reportan que tiene tres aulas de ladrillo y cemento con piso de cerámica; una es para preescolar; otra, para primaria y otra, para secundaria. El predio tiene servicio eléctrico, está bardeado y cuenta con una cancha. Hay baños para maestros y alumnos, pero sin agua corriente; las aulas se construyeron hace dos años con el apoyo del programa La Escuela es Nuestra. De acuerdo con el Formato 911 para el inicio del ciclo escolar 2019-2020, hay solo un líder para la educación comunitaria y 7 alumnos, y no es posible saber si la escuela tiene computadoras o servicios básicos de lavado de manos (DGPPyEE, 2020).

Las madres y las alumnas opinaron que el plantel está en buenas condiciones, excepto por una entrevistada que aseguró que la escuela está “regular”, dado que no tiene internet. Además de la carencia de este servicio, en el levantamiento se observó que el plantel solo cuenta con un pizarrón, un mueble, un escritorio y pupitres para que se sienten los alumnos.

Es importante mencionar que el LEC entrevistado era nuevo en la comunidad, por lo que no pudo relatar la forma en que trabajaron las alumnas de secundaria durante el ciclo 2020-2021, de ahí que la información obtenida en el levantamiento haga énfasis en el periodo de regreso a clases del ciclo escolar 2021-2022.

Infraestructura, servicios básicos y equipamiento de la comunidad escolar

El supervisor cuenta con una computadora y un celular proporcionados por la institución. De la misma forma, el académico de acompañamiento pudo hacer uso de un celular institucional y en la oficina de su sede tenía una computadora, que utilizaba cuando no estaba visitando comunidades. En el ciclo escolar 2020-2021 el LEC trabajaba tanto con el celular institucional como con el suyo.

Ninguna de las familias entrevistadas tiene internet fijo en casa y solo tres de las familias cuentan con televisión. También, tres de las cuatro familias tienen un celular que comparten entre todos los integrantes y ninguna tiene computadora o *tablet*. Por su parte, dos de las cuatro alumnas entrevistadas dispusieron de un celular propio durante el ciclo pasado, pero a una se le descompuso y comentaron que generalmente no cuentan con internet. Además, ninguna de las alumnas tuvo un lugar en casa específicamente asignado para hacer sus actividades escolares; la mayoría las realizaban en la cocina o en su recámara, donde al menos una mencionó que no tenía mesa. Una de las familias habitaba una casa que no contaba con agua potable.

Actividades educativas en el hogar

De acuerdo con el asesor académico, a ninguna de las comunidades que conforman su zona se les solicitó ver las emisiones de Aprende en Casa, principalmente porque algunas de estas localidades no cuentan con acceso a energía eléctrica. Sin embargo, las madres y estudiantes participantes señalaron que miraban esporádicamente los programas de televisión:

A veces si los miraba, pa' qué le echo mentiras, sí los miraba, pero como venía la maestra y a veces ahí le explicaba y le dejaba trabajo y eso, pues casi no le puso atención mucho a la tele pues.

Madre de familia.

En lugar de centrarse en los programas de televisión, la escuela utilizó los cuadernillos de trabajo diseñados y distribuidos por Conafe, que servían como guías calendarizadas para organizar el trabajo a distancia. El académico de acompañamiento opinó que las guías fueron muy útiles y ayudaban a que los líderes entendieran y explicaran los temas. También

consideró muy útiles los libros de *La Maestra Pati*,³² aunque estos no fueron mencionados por las madres ni por las alumnas de esta secundaria.

Fue una decisión institucional que los LEC acudieran a las comunidades dos veces por semana para dar seguimiento a los estudiantes y los otros tres días estuvieran a distancia. Esta decisión se relaciona con los dos principales problemas que percibió el supervisor para la educación a distancia en las escuelas Conafe de la zona: que en las comunidades no hay internet o señal de internet móvil, y que la población objetivo en ocasiones no cuenta con dispositivos con la capacidad de soportar aplicaciones como Google Classroom o incluso WhatsApp, aunque en la localidad analizada sí se observó el acceso a este último. Por esa razón, los LEC tenían que recoger la evidencia en físico y ellos subirla al Google Classroom, a veces lo hacían en donde ellos vivían y otras veces asistían a la sede regional para hacerlo.

En esa escuela, sin embargo, las madres y alumnas entrevistadas relataron que la LEC que impartió secundaria no visitaba la comunidad cada semana. Una madre dijo que lo hacía cada quince días, otras madres y alumnas dijeron que aproximadamente una vez al mes o menos y señalaron que se quedaba tres días. Las alumnas dijeron que cuando las visitaba, la maestra iba a la escuela y allí les enseñaba, les asignaba actividades adicionales a las de la guía del Conafe y les llevaba videos. El resto del tiempo las alumnas hacían las tareas que les dejaban y las mandaban resueltas por WhatsApp. Cuando se le preguntó qué se podría cambiar para que funcionara mejor la educación a distancia, al menos una de las madres se refirió a aumentar la frecuencia con la que la LEC visitaba la comunidad.

Los principales materiales para las actividades escolares que mencionaron las alumnas fueron los cuadernillos de Aprende en Casa, editados por Conafe, y sus libretas. Sin embargo, mencionaron que las guías las recibieron aproximadamente dos semanas después de haber empezado el ciclo escolar 2020-2021. Por otro lado, cuando las estudiantes tenían alguna duda o no entendían las actividades, y tampoco su madre, le podían escribir un mensaje a la maestra para preguntar y ella respondía.

³² Los libros de *La Maestra Pati*, son materiales didácticos independientes a los proporcionados por la SEP, que constan de tres libros para preescolar, seis libros para primaria y tres libros para secundaria, que cubren las áreas de las Matemáticas y Español. Además, consta de una plataforma educativa (aplicación móvil) con la que se acompaña la intervención pedagógica dentro del aula por medio de recomendaciones y orientaciones para el trabajo con los estudiantes. Es posible consultar más información en: <https://lamaestrapati.com.mx/>

Tres alumnas relataron que también trabajaban en el campo, y por eso no hacían sus actividades escolares a diario o las hacían cuando les sobraba tiempo. En todo caso, las actividades domésticas o agrícolas prevalecían sobre el trabajo escolar; es decir, cuando terminaban lo demás, se ponían a hacer la tarea. Las alumnas reportaron que dedicaban entre una y tres horas para sus actividades educativas a distancia.

Nada más le ayudo como a moler a mi mamá y ya, pues yo me pongo a hacer mis trabajos y hasta que acabo le sigo ayudando.

“Pues en las tardes hacía las tareas, porque en la mañana pues ayudaba a mi mamá”.

[Dedicaba] como tres horas. Por decir, cuando iba a trabajar, ahí ya no hacía trabajos, pues hacía los de los días atrasados.

Estudiantes.

Práctica docente

El supervisor considera que su actividad se modificó significativamente durante la educación a distancia. De acuerdo con su testimonio, sus labores se volvieron totalmente virtuales, a través de las plataformas Meet, Zoom y Google Classroom. El académico de acompañamiento relató que, desde el proceso de formación de los LEC, que fue virtual, se utilizó mucho la aplicación Google Classroom. Aun así, él continuó visitando las comunidades que atiende una vez a la semana; como atiende a once servicios, visita las comunidades cada dos o tres meses.

El LEC estuvo en otra comunidad del mismo municipio durante el ciclo pasado, asignado a un grupo de preescolar, primaria y secundaria. Pasaba entre dos y tres días a la semana en la comunidad, y esos días veía a los alumnos de las ocho de la mañana a las doce o una de la tarde. También trabajaba en el campo, pero estaba pendiente del teléfono para contestar las dudas que pudieran mandarle los estudiantes. Cuando no estaba en la comunidad de su servicio, dedicaba entre una hora y media y dos horas a sus actividades escolares.

Los citaba de a tres [...] a veces como algunos preferían ir en la tarde, pues dijimos, bueno, en la tarde algunos y en la mañana otros, para cuidar más que nada, cuidarnos.

Líder para la educación comunitaria.

En cuanto a la metodología de evaluación, el supervisor afirmó que utilizaron la “cualificación y cuantificación de evidencias” y especificó que no se trata de dar una calificación como tal a esos trabajos, sino que, cuando los alumnos acumularon las evidencias necesarias, entonces se aplicaba una “rúbrica de evaluación” y se les asignaba

y asentaba una calificación. El LEC entrevistado mencionó que tomaba en cuenta el comportamiento y la actitud de los alumnos para la evaluación, además de la responsabilidad a la hora de entregar trabajos. También se evaluaba la asistencia a la escuela y la constancia de los trabajos entregados.

Para el LEC lo más difícil fue que sus alumnos “no perdieran el ritmo de la educación”, pues los niños se ponían a trabajar y descuidaban la escuela. Además, a pesar de la estrategia del cuaderno impreso, la falta de conectividad fue un problema para mantener la comunicación, por lo que, si percibía que las y los estudiantes estaban perdiendo el interés en sus estudios, organizaba reuniones con las madres y padres; asimismo, aprovechaba cuando los alumnos asistían a la escuela para platicar con ellos y motivarlos. Descubrió que le daba buenos resultados asignar actividades lúdicas y recreativas y hacerles saber a los jóvenes que podían confiar en él.

Las estudiantes y madres entrevistadas comentaron que la figura docente iba con mucha menor frecuencia que lo establecido por las políticas del Conafe. Aunque las madres de familia justificaron esta falta de atención diciendo que a veces no había transporte para llegar a la comunidad, dos de las alumnas relataron que la maestra de secundaria dejó de atenderlas y comenzó a apoyarlas la maestra de preescolar.

El resto de las alumnas dijeron que sí tenían comunicación con la LEC y que está a veces les contestaba los mensajes, les enviaba los trabajos por WhatsApp y, cuando iba a la comunidad, las recibía en la escuela. Sin embargo, una de las alumnas dijo que la maestra no le dejaba tareas y otra añadió que no aprendió mucho porque la maestra no siempre respondía cuando le mandaban mensajes:

No nos dejaban tarea. Solo cuando salíamos de la escuela y nos íbamos a nuestras casas, le ayudamos a nuestra mamá, yo le ayudaba a mi mamá a hacer el quehacer, como pues a lavar, a eso.

A algunas cosas no les entendía y tenía que estarle mandando mensajes y a veces no contestaba.

Estudiantes.

Participación de la comunidad escolar

El supervisor expresó haber mantenido el contacto con las madres y padres de familia y otras figuras de Conafe por medio de llamadas telefónicas y WhatsApp. Durante la educación a distancia el académico de acompañamiento también dijo estar en contacto con

los padres de familia a través del teléfono móvil y en ocasiones, organizó reuniones con los padres de manera presencial cuando visitaba las comunidades.

El LEC relató que las madres y padres de familia de la comunidad donde él estuvo se organizaban y se apoyaban entre sí cuando alguno no entendía las actividades o cuando tenían que subir las evidencias. Por ejemplo, si un hogar no tenía datos en su celular, los otros le ayudaban a subirlas.

Las madres de familia no se organizaron entre ellas para facilitar las labores escolares de sus hijas, pero sí para realizar la limpieza del aula. Por otro lado, las madres no reportaron haber tenido comunicación directa con la LEC de secundaria, pero se involucraron en lo que pudieron en la educación de sus hijas, a pesar de que no siempre entendían el trabajo asignado:

Yo pienso que somos, aunque no sepa uno, pues trata uno de ser el apoyo de ellos, ¿verdad?

Madre de familia.

Las alumnas también estuvieron en contacto entre sí, a través de un grupo de WhatsApp, pero necesitaban comprar fichas de internet móvil para poder enviar o recibir mensajes, por lo que este no era un medio de comunicación eficiente.

Con base en lo relatado por las alumnas, y corroborado por las madres, uno de los cambios en la dinámica familiar fue que las jóvenes empezaron a involucrarse más en las labores domésticas y en el trabajo agrícola. Como en la modalidad a distancia no tenían que asistir a la escuela, eso les permitió ayudar en casa o salir al campo a trabajar, dejando las actividades escolares para la tarde. Una alumna también mencionó que con la educación a distancia tuvo más convivencia con su familia.

Percepción de la Estrategia Aprende en Casa y la educación a distancia

El supervisor opinó que los contenidos televisivos de Aprende en Casa son entendibles y adecuados, pero no están adaptados a los contextos del Conafe. Por esta razón, las figuras educativas tenían que adaptar algunas actividades a las condiciones de las diferentes comunidades.

Acerca de Aprende en Casa, una de las madres de familia, que no tenía televisión, comentó que a veces iba a casa de alguien más y le pedía que sintonizara los contenidos; por lo que

vio, los programas le parecieron buenos dado que había mucho de que aprender. Por su parte, una de las alumnas que vio los programas por la televisión, mencionó que le gustaban especialmente los contenidos de español e historia, pero no le gustaba que, en su opinión, no explicaban muy bien:

Lo miraba porque, pues a ver si aprendía [...] a ver si le entendía un poquito más [pero] hablaban a veces muy rápido y pues casi no.

Estudiante.

Sobre las guías que editó Conafe, el académico de acompañamiento consideró que eran muy útiles, interesantes y entendibles, porque incluían una organización semanal de las actividades, con descripciones detalladas del trabajo que se debía realizar. Además, relató que al principio del ciclo escolar se les dio a los padres de familia una breve capacitación de cómo iban a trabajar las guías. Por último, recomendó que se sigan utilizando las guías y cuadernos de trabajo que se desarrollaron para Aprende en Casa, incluso con la modalidad presencial, porque son un apoyo muy valioso para el LEC.

Por su parte el LEC aseguró que, aunque él se pudo adaptar a la educación a distancia, no fue igual para sus alumnos. Relató que las madres de los estudiantes de primaria reportaban que estos tenían muchos problemas para realizar sus tareas, porque jugaban entre ellos. En cambio, los alumnos de secundaria utilizaban el celular, pero no solo para el trabajo escolar, sino para jugar o estar en redes sociales, lo que despertó las quejas de las madres. En cuanto a otras dificultades, el supervisor considera que con la educación a distancia se pierde la “relación tutora” y con ello, la capacidad de la figura educativa para adaptarse a las necesidades de cada alumno; el académico de acompañamiento señala que no se tiene la convivencia y tampoco la motivación para estudiar; y el LEC opina que con esta modalidad se pierde el ritmo, el compromiso, el interés y la práctica e, incluso, que se pierden algunos conocimientos al dejar de practicarlos.

En cuanto a los aprendizajes, el LEC percibe que las alumnas de esta comunidad no alcanzaron los niveles esperados; coinciden con él las cuatro madres entrevistadas, quienes consideraron que sus hijas no aprovecharon igual sus estudios que cuando el maestro les explica. Las alumnas aseguraron que no aprendieron mucho.

Por otro lado, sobre los aspectos positivos y ganancias de la educación a distancia, el LEC mencionó que se ganó más contacto con la tecnología y mayor comunicación. Opinó que las madres y padres de familia estaban más involucrados, por ejemplo, porque si el celular

era del papá, él le tenía que avisar al alumno cuando le llegaba tarea. Lo mismo sucedió con una mamá a la que le gustó Aprende en Casa porque le permitía hacer las tareas con su hija.

En cambio, las alumnas opinaron que les gusta más ir a la escuela de manera presencial que estudiar a distancia. Una madre consideró que las niñas se motivan para estudiar cuando pueden ir a la escuela, salir a recreo y jugar con sus amigos y eso se pierde con la educación a distancia. Otra de las madres entrevistadas opinó que un aspecto negativo de esta modalidad es que cuando las alumnas no entienden las tareas, simplemente no las hacen, porque no tienen quien las apoye, como lo hace un maestro.

El supervisor opinó que la educación a distancia mejoraría si hubiera tenido mayor flexibilidad, pues considera que los alumnos se preocupaban más por entregar las evidencias que por el aprendizaje. Por su parte, el LEC opinó que hubiera sido mejor si los alumnos hubieran podido reunirse, porque hay actividades que solo se pueden hacer en grupo. Las madres sugirieron que sería mejor si los LEC visitaran con mayor frecuencia la comunidad, que le pusieran internet a la escuela y que le dieran a cada niño una *tablet*.

Regreso a clases

Desde el principio del ciclo escolar 2021-2022, todos los servicios del Conafe se restablecieron en modalidad presencial con asistencia diaria. El supervisor hizo hincapié en que el Consejo se encuentra cambiando el modelo de aprendizaje a uno basado en la colaboración y el diálogo. También añadió que, todos los padres de familia de las comunidades que atienden estuvieron de acuerdo en que se abrieran los centros educativos, con filtros sanitarios y procesos de sanitización. Otra medida de bioseguridad que se implementó fue el regreso a las aulas escalonado, en el que asisten un día los alumnos de primero a cuarto y otro día los de quinto y sexto; por el contrario, los nueve alumnos de secundaria asisten todos juntos, todos los días.

Por su parte, las madres de familia apoyan y no ven ningún problema con el regreso a la modalidad presencial. Todas ellas mencionaron que sus hijas lo prefieren:

Ah, pues bien, alegre que andaba, con que ya iba a venir el maestro, ya no se iba a ir [...] ya venían bien alegres ellos, que iban a tener su maestro.

Madre de familia.

Las alumnas confirmaron la apreciación de sus madres. Todas consideran que les gusta ir a la escuela, ya sea porque salen al recreo, porque con el maestro aprenden más, o porque les dan clases:

Sí me gusta más ir a la escuela que en mi casa, porque el maestro sí te explica más bien que en el teléfono la maestra (sic).

Estudiante.

Finalmente, el LEC dijo sentirse preocupado por el bajo nivel de aprendizaje que traen sus nuevos alumnos al regresar a clases presenciales.

Desafiliación e intermitencia escolar

Los reportes de abandono escolar en esta comunidad apuntan hacia información contradictoria, ya que algunos de los informantes reportan que no lo hubo y otros que sí. El supervisor afirmó que, de todos los alumnos de la zona, solo desertó uno durante el período de educación a distancia, porque no pudieron convencerlo para que permaneciera. Sin embargo, aseguró que tiene identificados a varios alumnos que tuvieron asistencia o participación intermitente y cuya permanencia está en riesgo.

Al respecto, una de las madres habló de dos estudiantes que “se atrasaron”. Según ella, cuando venía la maestra a hacer visitas domiciliarias no siempre los encontraba y, como una de las chicas que desertó vive lejos, a ella no la visitaba. En contraste, las otras tres madres entrevistadas comentaron que no conocían a ningún alumno que haya dejado de estudiar.

Por su parte, las alumnas dijeron que sí hubo quien dejó de estudiar. Una estudiante hizo referencia a un niño de primero y una niña de segundo que abandonaron o interrumpieron sus estudios. Las otras tres mencionaron que un chico que estudiaba con ellas, en sexto de primaria, desertó también, primero porque se fue a otro rancho y después porque ya no quiso estudiar.

Como se pudo observar en la descripción de este caso, algunas de las condiciones del contexto de la localidad pudieron haber influido en la intermitencia de las y los estudiantes, entre ellas la poca conectividad en la comunidad y la falta de servicios básicos. Por otro lado, la falta de un apoyo y acompañamiento docente constante y pertinente también pudieron causar la pérdida de interés escolar entre los estudiantes más atrasados. Finalmente, en este caso en particular destaca la participación de las alumnas en

actividades laborales y domésticas que derivó en que las actividades escolares pasaran a un segundo nivel de prioridad; lo anterior puede corresponder con el señalamiento del académico de acompañamiento de que los alumnos de preescolar y primaria tenían más interés en el regreso que los de secundaria, porque estos estaban más interesados en trabajar:

La mayoría de la gente en los ranchos, casi ya nada más quiere estudiar hasta secundaria, incluso ya ni la secundaria, para trabajar o por lo mismo que no les gusta.

Bibliografía

- CEPAL y UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural.
- CONEVAL. (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf
- CONEVAL. (2019). *Evaluación integral de los programas federales vinculados al derecho de la educación 2018-2019*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- CONEVAL. (2020). *Términos de Referencia de la Evaluación en materia de Diseño con trabajo de campo*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- CONEVAL. (2020a). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2020*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- CONEVAL. (2021). *Medición de la pobreza: pobreza a nivel municipio 2010-2020*. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza-municipio-2010-2020.aspx>
- CONEVAL. (2021a). *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa*. Recuperado de Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. : https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf
- CONEVAL. (2021b). *Información estratégica para el regreso a clases en México 2021*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

CONEVAL. (2022). Visor Geoespacial de la Pobreza y la COVID-19 en los municipios de México. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Visor_Geoespacial_Pobreza_COVID-19.aspx

Cristia, J., y Pulido, X. (2020). La educación en América Latina y el Caribe: Segregada y desigual en M. Busso, y J. Messina, *La crisis de la desigualdad. América Latina y el Caribe en la encrucijada*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

DGPPyEE. (2020). Formato 911 inicio del ciclo escolar 2019-2020 [.xlsx]. México.

DGPPyEE. (2020b). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. México: Secretaría de Educación Pública Recuperado de: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeindicadores.aspx>

DOF. (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. Texto vigente publicado en el *Diario Oficial de la Federación* 30 de septiembre de 2019.

DOF. (28 de diciembre de 2021b). Acuerdo número 30/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2022.

Durán, M. M. (2012). El Estudio de Caso en la investigación cualitativa . En *Revista Nacional de Administración*, Vol. 3 núm.1 pp. 121-134.

García, S. (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. En *#COVID-19 Serie de documentos de Política Pública*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

García-Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)* número especial vol. 10, pp. 1-15. Recuperado el 13 de septiembre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006

- INEE. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F106.pdf>
- INEE. (2018a). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Leyva Barajas, Y., y Guerra García, M. (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015*. Ciudad de México: INEE.
- Loredo, J., García, B., y Cobo, K. (2017). Estilos de enseñanza de los profesores, un estudio sobre la planeación, conducción y evaluación que realizan en el aula. *Tendencias Pedagógicas*. vol. 30, pp.17-36. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8113>
- Mandeville, P. (2010). Tema 22: Muestreo multietápico. En *Ciencia UANL*, vol. XIII, núm. 1, pp. 102-105.
- Martínez Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol.18 núm.1. doi:10.7203/relieve...2976
- Näslund-Hadley, E., y Loreto, M. (21 de octubre de 2020). *El involucramiento de los padres en la educación a distancia y la brecha de género en salud mental*. En *Enfoque Educación del BID*. Recuperado de: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/involucramientodepadres/>
- ONU. (2020a). *Informe de políticas: Una respuesta a la COVID-19 inclusiva de la discapacidad*. Recuperado de https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/spanish_disability_brief.pdf

- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. vol.XLIII núm.2, 449-462. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173548405026.pdf>
- Sanz, I., Sáinz, J., & Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- SEP. (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica Versión 2.0. Ciclo escolar 2021-2022*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de : https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgia_Nac.pdf
- SEP. (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica, en su segunda versión*. México: Subsecretaria de Educación Básica, SEP Recuperado de: https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgia_Nac.pdf
- SEP. (24 de abril de 2022). *Boletín SEP no. 96 Retoman más de 35.5 millones de estudiantes actividades al concluir vacaciones de Semana Santa: SEP*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-96-retoman-mas-de-35-5-millones-de-estudiantes-actividades-al-concluir-vacaciones-de-semana-santa-sep?idiom=es>
- SEP. (2022). *Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaria de Educación Pública Recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods* 2 ed. California: Sage Publications.

Anexo 1: Temas generales utilizados para el levantamiento de información de los Estudios de Caso

| Categoría | Temas |
|--|---|
| 1. Infraestructura, servicios básicos y equipamiento | <ul style="list-style-type: none"> ● Lugar para la realización de las actividades escolares ● Herramientas y equipamiento disponible en el hogar para realizar las actividades escolares ● Gasto promedio en el hogar para el pago de servicios y la adquisición de los recursos materiales necesarios para realizar las actividades escolares |
| 2. Actividades educativas en el hogar | <ul style="list-style-type: none"> ● Cómo es el proceso educativo en los hogares ● Frecuencia de clases y actividades escolares ● Medios para la realización de actividades escolares ● Materiales educativos con los que el estudiante trabaja ● Uso de los recursos de <i>Aprende en Casa</i> |
| 3. Práctica docente | <ul style="list-style-type: none"> ● Medios de comunicación entre el alumno, la familia y el profesor ● Control de asistencia ● Seguimiento de actividades ● Evaluación del rendimiento escolar ● Herramientas disponibles para desarrollar las actividades educativas |
| 4. Participación de la comunidad escolar | <ul style="list-style-type: none"> ● Apoyo en el hogar para la realización de las actividades escolares ● Organización de los padres, madres y tutores ● Importancia sobre el involucramiento social en la educación ● Cambios en la dinámica familiar |
| 5. Percepción de la Estrategia y la educación a distancia | <ul style="list-style-type: none"> ● Conocimientos adquiridos durante el cierre de las escuelas ● Percepción de aprendizajes ● Percepción sobre los recursos de <i>Aprende en Casa</i> ● Problemáticas para la continuidad educativa ● Áreas de oportunidad de la educación a distancia |