



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Título de la Tesis:

Prácticas y experiencias educativas de docentes y estudiantes en educación primaria en
confinamiento y posconfinamiento de COVID-19.

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

PRESENTA

CRISTIAN HERNÁNDEZ RAMOS

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Javier Moreno Tapia

Pachuca Hidalgo, 24 de septiembre de 2025.



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencias de la Educación

Department of Education Sciences

07/noviembre/2025

Asunto: Autorización de impresión

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado

Directora de Administración Escolar

Presente.

El Comité Tutorial del proyecto de tesis del programa educativo de posgrado titulado "**Prácticas y experiencias educativas de docentes y estudiantes en educación primaria en confinamiento y posconfinamiento de COVID-19**", realizado por el sustentante **Cristian Hernández Ramos** con número de cuenta **233188** perteneciente al programa de **Maestría en Ciencias de la Educación**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que el/la sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente

"Amor, Orden y Progreso"

Lugar, Hidalgo a 6 de noviembre de 2025

El Comité Tutorial

Dr. Javier Moreno Tapia
Director

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa
Miembro del jurado

Dr. Alejandro Servín Gómez
Miembro del jurado

Mtra. Erika González Farfán
Miembro del jurado

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia
San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo,
México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4206
aaceduc@uaeh.edu.mx



Resumen

En el presente texto se abordarán las prácticas y experiencias educativa en alumnos y profesores de segundo hasta quinto grado de primaria en el periodo de pandemia y pospandemia, para este estudio se contempla la malla curricular propuesta por la SEP, con ello se determinó enfocarse en las siguientes asignaturas: Lengua Materna (español), Matemáticas que los estudiantes cursaron en el ciclo escolar 2021-2022 en la Escuela Benito Torres Oropeza en Pachuca, Hidalgo donde el estudio tendrá cabida.

El objetivo de esta investigación es analizar las prácticas y experiencias educativas de los estudiantes y profesores del segundo al quinto grado de primaria en pandemia y pospandemia, siendo un momento en el que se dio continuidad a las actividades escolares que dejaron de llevarse a cabo de forma presencial en las escuelas, debido a la pandemia provocada por el COVID-19 surgida en 2020 y con un regreso a las aulas progresivo durante 2022. La metodología que se contempla en el estudio es de tipo cualitativo con un diseño fenomenológico.

Ahora bien, se resalta para este proyecto de investigación a la línea de investigación “Currículum, innovación, pedagógica y formación” como principal apoyo y parte medular para observar y familiarizarse con las manifestaciones que se pretenden identificar del fenómeno educativo; de igual manera se tiene en la línea de los “Estudios comparados en educación” un apoyo que complementará este trabajo, líneas que más adelante en el trabajo serán justificadas.

Palabras clave: educación primaria, confinamiento, TIC, constructivismo

Summary

This text will address the educational practices and experiences in students and teachers of the third and sixth grade of primary school within the framework of the "Learn at Home" program and the subsequent Safe Return to Classes, for this study the curricular mesh proposed by the SEP, thereby focusing on the following subjects: Mother Language (Spanish), Mathematics and Natural Sciences and Technology that students study in the 2021-2022 school year at the Benito Torres Oropeza School in Pachuca, Hidalgo where the study will take place.

The objective of this research is to analyze the educational practices and experiences of the students and teachers of the third and sixth grades of the Benito Torres Oropeza public school within the framework of the "Learn at Home" program and the Safe Return to Classes, being a moment in which school activities that ceased to be carried out in person in schools were continued, due to the pandemic caused by COVID-19 that emerged in 2020 and with a progressive return to classrooms during 2022. The methodology that contemplated in the study is of a qualitative type with a phenomenological design.

Now, for this research project, the research line "Curriculum, innovation, pedagogy and training" is highlighted as the main support and core part to observe and become familiar with the manifestations that are intended to identify the educational phenomenon; In the same way, there is support in the line of "Comparative Studies in Education" that will complement this work, lines that will be justified later in the work.

Keywords: primary education, confinement, ICT, constructivism

Índice de Contenido

Capítulo 1. Planteamiento del Problema	6
1.1 Situación Problemática.....	8
1.2 Preguntas de investigación	17
1.3 Objetivos de investigación	17
1.4 Supuesto de investigación	18
1.5 Justificación.....	18
Capítulo 2. Estado del Conocimiento.....	22
2.1 Situación de Actividades Escolares en Pandemia a Nivel Latinoamérica	22
2.2 Situación de Actividades Escolares en Confinamiento en México	30
2.2 Reflexiones sobre el Estado del Conocimiento.....	36
Capítulo 3. Marco de referencias	42
3.1 Marco conceptual.....	42
3.1.1 Prácticas educativas.....	43
3.1.2 Experiencias educativas	43
3.1.3 Procesos de enseñanza y aprendizaje	45
3.1.4 Recursos didácticos	47
3.1.5 Modalidades educativas	49
3.1.6 La mediación Tecno-pedagógica (Modalidades).....	51
3.1.7 Modelos de formación docente	52
3.2 Marco teórico.....	53
3.2.1 Teoría Constructivista.....	54
3.2.2 Teoría Sociocultural.....	56
3.2.3 Teoría del Espacio social y espacio simbólico.....	57
3.3 Marco histórico.....	59
Capítulo 4. Estrategia Metodológica.....	68
4.1 Paradigma de la investigación.....	68
4.2 Tipo de estudio	71
4.3 Enfoque metodológico de la investigación.....	73
4.4 Diseño de investigación.....	75
4.5 Marco Contextual	76
4.6 Sujetos.....	79
4.6.1 Muestra (criterios de inclusión y exclusión)	80

4.7 Técnicas e Instrumentos de Investigación.....	80
4.8 Procedimiento para el análisis de información	81
4.9 Categorías de Análisis.....	85
Capítulo 5. Resultados y discusión.....	87
Capítulo 6. Conclusiones.....	117
Referencias.....	120
Anexos	130

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Para efectos de esclarecer la problemática central de este tema, se ofrece al lector una delimitación que va de aspectos macrosociales del tema hasta elementos micro sociales del mismo. Ahora bien, es a partir del año 2020 que surge en el mundo un suceso histórico el cual viene a cambiar la manera en cómo las prácticas educativas de forma presencial se venían dando, nos referimos al virus del coronavirus (COVID-19) que de acuerdo con la CEPAL (2020) la cual recupera los datos ofrecidos por organismos Internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) los cuales indican un cierre de instituciones educativas alrededor del mundo por más de 190 países.

Siendo el mes de mayo del 2020 el mes en donde más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles educativos se vieron afectados por la falta de espacios presenciales para tomar clases, esto a causa de una preocupación global a nivel mundial por el riesgo que la enfermedad implicaba para la salud y con ello implicó en el ámbito educativo problemáticas como la pérdida de aprendizajes, el aumento en la deserción escolar y una mayor inequidad.

A continuación, se presenta un gráfico en donde se exponen datos sobre el cierre de escuelas a nivel mundial a causa del COVID-19 del año 2020 al 2021:



Gráfico 1. Seguimiento mundial de cierre de escuelas causado por el COVID-19 2020-2021. Elaboración propia a partir de (UNESCO, 2021).

Se puede observar en el grafico 1 como se dio una afectación a nivel mundial en cuanto al cierre de los espacios educativos, en donde a pesar de haber transcurrido más de un año desde que se inició esta emergencia sanitaria algunos países continúan con restricciones e intermitencias en su regreso a clases presenciales. Por otro lado, este evento nos hace reflexionar el papel que la escuela ha venido consagrando con el pasar de los siglos, siendo un lugar donde los niños asisten para que se les brinde una formación para su futuro, sin embargo, debido al aislamiento social provocado por el COVID-19 se presenta la pérdida del espacio escolar y del aula lo que provoca una desigualdad en el acceso y continuidad de los aprendizajes de los estudiantes (A. Díaz Barriga, 2020).

Durante el desarrollo de este capítulo se presenta el problema de investigación el cual orienta y determina el sentido del desarrollo de la presente investigación, teniendo cinco apartados.

En el primer apartado, se describe la situación problemática; en el segundo se presentan las preguntas de investigación; en el tercero se encuentran los objetivos de investigación; en el cuarto el supuesto de investigación, finalmente el quinto apartado aborda la justificación del trabajo.

1.1 Situación Problemática

El cierre de las instituciones educativas debido a la pandemia del COVID-19 es un antes y un después para la educación, pues la interrupción de las dinámicas escolares presenciales hace reflexionar acerca de los roles que docentes, alumnos y padres de familia llevaron a cabo durante este momento histórico lejos de las aulas de clases, por ello es necesario el EDUCAR para cambiar la enseñanza y los contenidos fundamentales, que permitan que setenta millones de mexicanos, comiencen a ver la realidad de otra manera, para no repetir, sino construir y solucionar situaciones emergentes (Dussel, 2020).

Por lo demás, en palabras de Tarabani (2020) entre las medidas adoptadas por los gobiernos a nivel mundial a causa del virus del COVID-19, se buscó salvaguardar la integridad de los ciudadanos por medio de un confinamiento obligatorio, el cual trajo consigo una serie de retos en los diversos sistemas educativos del mundo, tal es el caso del contexto particular de América Latina y el Caribe, en donde las condiciones previas a la pandémica como las desiguales sociales entre sus ciudadanos, los índices de pobreza y pobreza extrema, se vieron ampliados exponencialmente en estas regiones del mundo, pues el acceso a los servicios educativos en más de 160 millones de estudiantes se vio condicionado por dichas problemáticas (CEPAL, 2020).

Como parte de las acciones instauradas por los países pertenecientes a Latinoamérica ante el confinamiento por la pandemia, se recurrió a la suspensión total de actividades presenciales en cada uno de los niveles educativos, lo que dio paso a ofrecer modalidades de aprendizaje a

distancia, siendo las Tecnologías de la Información y Comunicación “TIC” el principal eje que permitió contar con una diversidad de formatos y plataformas tecnológicas para dar continuidad con las actividades fuera de los espacios escolares y con ello salvaguardar la integridad de los estudiantes que conforman al sistema educativo (Messina y García, 2020). En definitiva las tecnologías de la información y la comunicación “TIC” con el pasar de los años, se han venido constituyendo como un recurso de utilidad y un poderoso aliado en los procesos educativos, pues estas pueden ser empleadas por parte del docente que tenga en parte interés y una formación para ofrecer enseñanzas renovadas que aprovechen las herramientas tecnologías que los ordenadores y el internet ofrecen; sin embargo, su uso y acceso a las mismas depende de múltiples factores como la infraestructura para su acceso, la formación previa docente para su adecuado uso y las disposiciones para adoptar su uso por parte de los sujetos implicados, entre otros elementos (Belloch, 2012).

Desde luego, la adopción de las tecnologías como principal medio para darle continuidad a las actividades escolares fuera del plano presencial, no garantiza que todos y cada uno de los estudiantes desarrollem su aprendizaje, puesto que a pesar de encontrarnos con estudiantes familiarizados con el uso de la tecnología digital, estas son empleadas por los mismos para cuestiones de comunicación, uso de redes sociales en su vida cotidiana, implicando que las actividades propuestas por el docente no logren ser lo suficientemente llamativas, ya que trasladar, organizar y trabajar actividades que en su origen se contemplaron para ser enseñadas en un aula puede implicar un desgaste para profesores y estudiantes (Díaz Barriga, 2020).

Siguiendo las ideas expresadas por diversos autores (Ducoing, 2020; García, 2020) a pesar de que las tecnologías permitieron mantener las actividades escolares de los diferentes niveles educativos, el contexto mexicano presenta una serie de obstáculos materiales, sociales y

económicos que dificultan una correcta continuidad y aplicación de las actividades a distancia, con todo, estas actividades apoyadas con el empleo de la tecnología no sustituyen ni reemplazan la materialidad que el espacio físico escolar ofrece, así como la parte socio afectiva del acto pedagógico llevada a cabo en el entorno educativo presencial.

En el caso particular de México, la estrategia empleada por las autoridades educativas ante el cierre de los espacios presenciales fue desarrollar las actividades a distancia, con la ayuda de las “TIC”, en cuestión de la educación básica se instauró el programa “Aprende en Casa”, el cual ha buscado darles continuidad a las actividades académicas de los niveles de educación básica, bajo una modalidad a distancia por medio del uso de la televisión educativa y del uso del internet para presentar los contenidos; sin embargo, tomando en cuenta las particularidades del contexto mexicano el despliegue del programa ha tenido una visible falta de equidad en su despliegue, pues entre una inicial exigencia en la densidad de actividades y tareas a realizar por parte de los estudiantes junto con asumir que cada uno de los hogares cuentan con las condiciones necesarias para que los estudiantes trabajen bajo esta modalidad (Cruz, 2020).

En definitiva, conocer las particularidades del contexto a indagar nos permitirá establecer una noción más profunda de las experiencias educativas durante el programa “aprende en casa”, para efectos de establecer la problemática se presentan algunas cifras de México para contrastar que tanto acceso tiene la población a los medios tecnológicos que se requieren para poder desarrollar los aspectos que el programa contempla:

En primer lugar, se presentan datos provistos por la SEP (2019) donde a nivel nacional la matrícula de los niveles preescolar, primaria y secundaria contempla a 25,493,702, en segundo lugar, el INEGI (2019 señala que el acceso a servicios de internet en la población de zonas urbanas

en el país es del 73.1 por ciento, mientras que en las zonas rurales se cuenta con un 40.6 por ciento de acceso. Otro dato por rescatar es el acceso a dispositivos tecnológicos en el hogar a nivel nacional, se tiene a la televisión como el principal dispositivo con un 92.9 por ciento, en cuanto al acceso a internet los hogares mexicanos cuentan con un 52.9 por ciento en su acceso, finalmente en el caso del acceso a una computadora solo el 44.9 por ciento de familias cuenta con estos dispositivos.

En suma, la información recabada nos permite identificar la existencia de una visible brecha digital durante la contingencia provocada por el COVID-19, pues el acceso de las familias mexicanas a los dispositivos digitales es significativamente desigual a nivel nacional, además autores como Cobo y Ciarrusta (2020) señalan que existe una dificultad en como docentes y la institución educativa misma ofrecen los contenidos que el programa “Aprende en Casa” establece, pues aspectos como las competencias que los docentes posean y el acceso que tienen a las tecnologías digitales influyen en cómo estas actividades se desenvuelven.

Otro autor en apoyar esta idea es Ángel Díaz (2020) pues a pesar de que se ofrecen estrategias para el trabajo en línea, estas no garantizan que todos y cada uno de los estudiantes cuentan con las condiciones y posibilidades de aprender, a su vez no basta que los docentes tengan acceso a la tecnología, pues se requieren competencias específicas para el uso y manejo de estas tecnologías, siendo una gran responsabilidad y exigencia para los mismos al trabajar bajo esta modalidad.

A propósito, se presenta el siguiente gráfico donde se exponen el estado de apertura que las escuelas tuvieron durante la pandemia, siendo 2021 una fecha crucial en donde se comenzó a regularizar el regreso a las aulas:

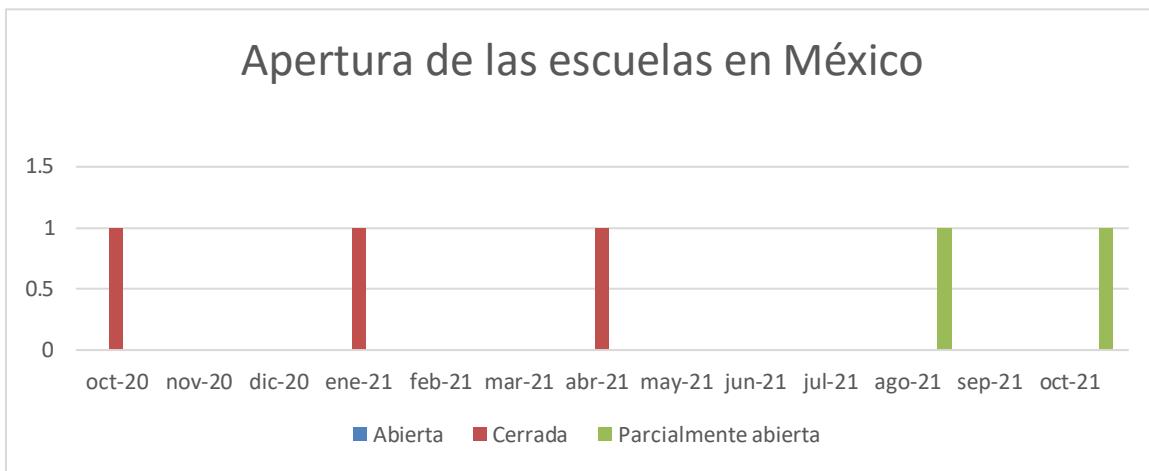


Gráfico 2. La apertura de las escuelas en México causada por el COVID-19. Elaboración propia a partir de (UNESCO, 2021).

Se puede observar el estado de apertura de las escuelas pertenecientes a los diferentes niveles educativos en México, las cuales permanecieron la mayor parte del tiempo cerradas durante el confinamiento por COVID-19, en cada nivel educativo se trató de ofrecer estrategias de trabajo que pudieran atender a los estudiantes durante su paso lejos de las aulas, sin embargo con el pasar de los meses se llegó a un paulatino regreso a estos espacios físicos, no obstante el regreso no estuvo exento de polémica, Pinker (2020) señalaba una preocupación entorno a que el confinamiento estaba causando efectos en el bienestar emocional y el desarrollo social de los niños lo que a largo plazo traerá consecuencias visibles en su aprendizaje, por lo que los gobiernos debatían la pertinencia del regreso a los espacios presenciales, debido a la latente presencia del virus. En el caso de México centrándonos a educación básica existieron estrategias para trabajar con el alumnado en modalidades en línea, un ejemplo de ello sería el caso del programa “Aprende en Casa” en educación básica donde se apertura ofrecer clases por medio del uso de la televisión, así como la interacción de los docentes por medio de clases en línea para reforzar los contenidos, a pesar de ello no se puede afirmar que la estrategia fue un total éxito por situaciones en el acceso

que los estudiantes tenían en sus hogares de dispositivos tecnológicos, los contenidos que eran visiblemente poco atractivos entre otras cosas, se aclara que estos aspectos mencionados serán puntuizados más adelante en el documento. En definitiva, en el país se fue aperturando intermitentemente los espacios físicos, siendo el año 2022 el cual trajo consigo la apertura definitiva de las aulas en cada uno de los niveles educativos en México.

Entorno a la dinámica escolar durante el periodo de confinamiento y posconfinamiento estuvo orientada bajo el modelo de Aprendizajes Clave para la Educación Integral de la SEP (2017) el cual comprende un enfoque socio-constructivista, en donde se contempló relevante la interacción social del aprendiz, puesto que planteaba la necesidad de explorar nuevas formas de lograr el aprendizaje que no siempre se ha visto reflejado en las aulas, con ello se considera al aprendizaje como “participación” o “negociación social”, finalmente los contextos sociales y situacionales son de gran relevancia para producir aprendizajes, y es el enfoque principal por medio del cual los planes y programas del nivel educativo se desarrollaron durante los periodos mencionados.

Por lo tanto, la escuela debe ser un lugar que tenga por responsabilidad facilitar aprendizajes que permitan a niños, niñas y jóvenes ser parte de las sociedades actuales, además de participar en sus transformaciones sociales, económicas, políticas culturales, tecnológicas y científicas, pues como la SEP (2017) refiere se transita por una sociedad del conocimiento que plantea contextos de fácil acceso a la información, de crecientes aprendizajes informales, pero también de desafíos en inclusión y equidad para ser parte de estas plataformas globales, por ende el ámbito escolarizado debe propiciar una formación integral de ciudadanos, abierta y activa al replanteamiento de los fines educativos en conjunto con las exigencias del mundo actual.

Sin embargo, indicadores como los de Bienestar proporcionados por el INEGI (2020) señalan en temas como el acceso a la banda ancha en el estado de Hidalgo son bajos pues solo el 58% de los habitantes cuentan con ese servicio en comparación con CDMX con un 85.8% de acceso, mientras que en el tema de eficiencia terminal de la educación media superior Hidalgo se posiciona con un 41.6% de ciudadanos con estudios en ese nivel en confrontación CDMX tiene 62.3% de residentes con el nivel de estudios. Con base en los datos presentados se puede identificar que la población del estado de Hidalgo cuenta con resultados bastante bajos en las condiciones de bienestar de sus ciudadanos, al estar posicionado en los últimos lugares de una serie de criterios de carácter, en el acceso a la educación y de servicio de internet; Contribuyendo a que el acceso a estos servicios no fuera igual para todos los alumnos y con ello dificultando durante el confinamiento su participación en las clases a distancia, pues como ya se señaló el estado de Hidalgo cuenta con un rezago significativo en los indicadores de Bienestar de los ciudadanos, lo que en términos prácticos es un factor que incidió en el alcance de los objetivos contemplados en confinamiento del modelo educativo de aprendizajes clave de 2017.

Finalmente, se presenta una gráfica que se obtuvo gracias a la directiva a cargo de la escuela primaria Benito Torres Oropeza:

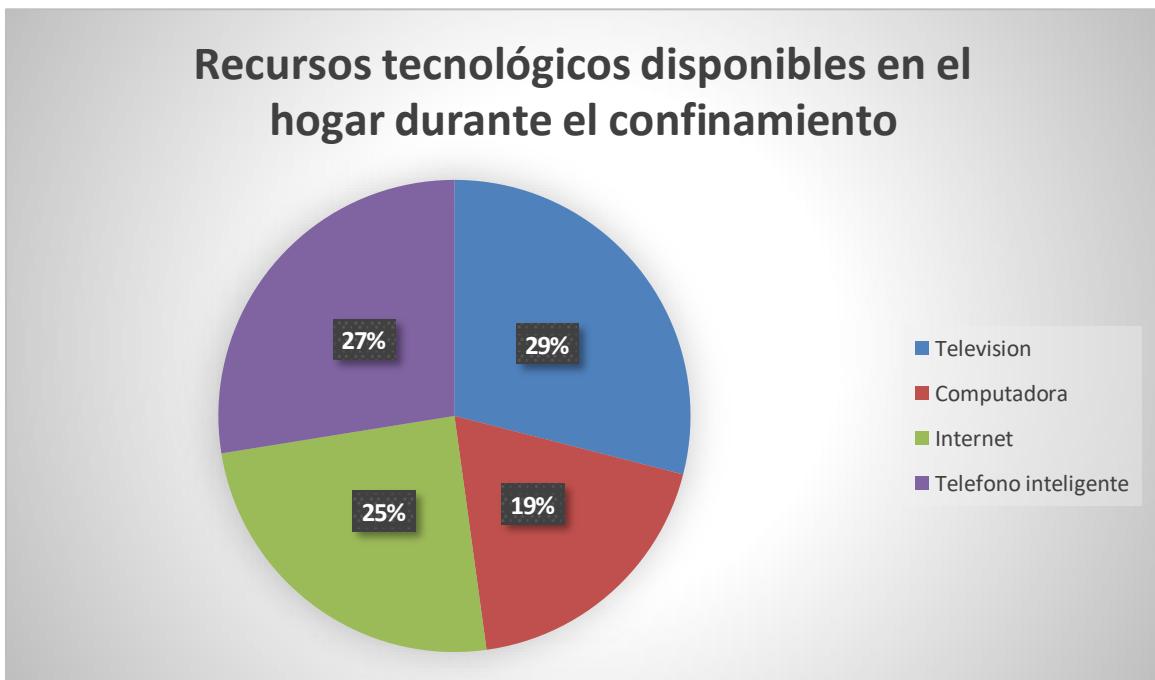


Gráfico 3. Recursos disponibles en el hogar durante el confinamiento. Elaboración propia a partir de (García, 2020).

En concreto, los datos de la gráfica sugieren que la gran mayoría de los estudiantes tenían acceso al menos a un dispositivo tecnológico (televisión, computadora, Internet o teléfono inteligente) en sus hogares durante el período de pandemia. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, aunque estos recursos estaban disponibles en cierta medida, la calidad y la velocidad de la conexión a Internet y la disponibilidad de dispositivos pudo variar en cada familia, lo que pudo haber influido en la experiencia de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, aunado a ello el contar con la tecnología no garantiza que se cuente con los conocimientos necesarios para darle un uso pertinente tanto por parte de los docentes los cuales no todos estaban habituados a hacer uso de la tecnología, así mismo el CEIJ (2018) resalta que el porcentaje acumulado de la población Municipal que asiste a la escuela de 3 a 29 años es del 64.59% (81 882.25 personas) de un total de 126 761. Es importante observar la disminución de escolarización que se produce conforme la edad

de la población es mayor, en el rango de edad de 3 a 14 años el 90.06% asiste, mientras que disminuye el porcentaje en adolescentes, pasando a un 84.26%, en los rangos de edad de 18 a 29 años, solo el 37.29% presenta asistencia escolar, con ello el nivel de escolarización en el estado de Hidalgo es bajo, se consideran esta información debido a que parte de la estrategia de clases en confinamiento contempla el apoyo y responsabilidad constante de los padres de familia para dar seguimiento al aprendizaje de sus hijos, sin embargo para trabajar con las distintas herramientas digitales puede ser un reto si no se cuenta con las competencias en habilidades necesarias y un nivel de escolarización alto que permita conocerlas, estos aspectos fueron parte de las prácticas y experiencias educativas desarrolladas durante este periodo de confinamiento por COVID-19.

En el contexto de México, resulta evidente que el país no ha logrado avanzar de manera satisfactoria hacia el cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030, especialmente en lo que respecta al acceso igualitario a la información y al conocimiento, particularmente a través de Internet. Esto se ha convertido en un obstáculo significativo, agravado por la pandemia, para proporcionar educación de calidad y equitativa a nivel nacional. Como indica el estudio de Carro y Lima (2022) y la OCDE, (2017), el desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es esencial para la educación en el siglo XXI. Sin embargo, debido a la falta de avances en este ámbito, México se ha enfrentado a dificultades en la implementación de una educación efectiva tanto en modalidades presenciales como a distancia durante la pandemia. El incumplimiento de los ODS de la Agenda 2030 en el país ha dejado al descubierto la necesidad de un enfoque más robusto y equitativo en materia de TIC en la educación, lo que se convierte en un desafío clave para el futuro del sistema educativo mexicano.

1.2 Preguntas de investigación

Precisamente con la intención de atender a la problemática antes citada, para el desarrollo de esta investigación, se plantean las siguientes preguntas:

Pregunta de investigación

¿Cómo se desarrollaron las prácticas y experiencias educativas de profesores y estudiantes de segundo, tercero, cuarto, y quinto de primaria en confinamiento y posconfinamiento?

Preguntas específicas

1. ¿Qué prácticas y experiencias de aprendizaje hubo en estudiantes y docentes de segundo, tercero, cuarto, y quinto de primaria en confinamiento y posconfinamiento?
2. ¿Cómo fueron las situaciones de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de segundo, tercero, cuarto, y quinto primaria durante el periodo de confinamiento y posconfinamiento?

1.3 Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar las prácticas y experiencias educativas de los estudiantes y profesores de segundo, tercero, cuarto, y quinto de primaria en confinamiento y posconfinamiento.

Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias de enseñanza que utilizaron los docentes de segundo, tercero, cuarto, y quinto de primaria en confinamiento y posconfinamiento.
2. Describir las situaciones de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto grado de primaria en confinamiento y posconfinamiento.

1.4 Supuesto de investigación

En la siguiente investigación se consideran el siguiente supuesto:

Las prácticas y experiencias educativas de docentes y estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria de la escuela primaria Benito Torres Oropeza no lograron desarrollar en su totalidad los aprendizajes contemplados por la SEP durante el periodo de pandemia, debido a que existió una desigualdad de condiciones durante ese periodo, con ello el triángulo didáctico que implicaba la relación entre estudiantes, docentes y contenidos del currículum se vio seriamente afectado, lo que contribuyó a que los estudiantes durante el periodo de posconfinamiento presentaran un rezago en lectoescritura, habilidades socioemocionales y habilidades matemáticas.

1.5 Justificación

De acuerdo con Salazar (2006), las ciencias de la educación tienen por fin generar avances tecnológicos en las diferentes esferas de los sistemas educativos y así resolver problemáticas latentes con la ayuda de ciencias aplicadas a la educación como la sociología, psicología, economía, política y de otras disciplinas sociales. Por tanto, el corpus de las ciencias de la educación está constituido por enfoques multidisciplinarios que se aplican a la educación de manera híbrida para la descripción y explicación de los fenómenos educativos que se busca comprender.

En ese sentido, el Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE), perteneciente al área académica de ciencias de la educación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), agrupa un compendio de líneas de investigación que permiten ampliar el conocimiento en materia educativa, para efectos de este trabajo el objetivo contemplado es analizar las experiencias de aprendizaje en estudiantes de segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria durante el periodo de confinamiento y posconfinamiento por COVID-19; De

este modo, consultando las cinco líneas de investigación propuestas por el CINCIDE, se decidió por delimitar la investigación en la línea de "Currículum, innovación pedagógica y formación" pues esta línea será la parte medular del estudio debido a que toma en cuenta aspectos del currículum, de los procesos pedagógicos y didácticos; Se considera que estos ejes temáticos que tiene como común denominador estudiar las situaciones educativas y los hechos educativos en el terreno teórico y práctico ofrecerán claridad para la situación educativa a investigar.

Por otro lado, no se deja de lado la importancia que tienen las demás líneas de investigación educativa, se considera enriquecedor para la investigación complementar el estudio bajo la mirada de las demás líneas de investigación, en tanto para este ejercicio se reflexiona y se elige como una línea complementaria a los “Estudios comparados en educación” dado el interés por conocer las diferentes realidades en donde se viven similitudes y diferencias de otros países lo que podrá ampliar y nutrir el panorama educativo del tema, por ello esta línea permitirá al estudio ampliar la información que se tiene, puesto que el tema de investigación se desarrolla durante un contexto mundial afectado por la pandemia por COVID-19

Como se mencionó antes, tras el surgimiento de la pandemia del COVID, las autoridades mexicanas instruyeron el cierre de los espacios educativos presenciales a nivel nacional, tal es el caso de la Escuela Primaria Benito Torres Oropeza en donde desde finales de marzo de 2020, los estudiantes están viviendo un evento histórico nunca antes visto en su aprendizaje, pues se han visto privados de contar con un espacio físico en donde puedan llevar a cabo las actividades escolares de forma presencial, en ese sentido, la SEP efectuó la implementación de un programa llamado “Aprende en Casa” con la finalidad de trabajar las actividades contempladas en los planes y programas, por medio de una modalidad a distancia con el uso de las Tecnologías de la

Información y la Comunicación (TIC) siendo adoptada a consideración de cada centro escolar contemplando sus particularidades del contexto para implementarla.

Respecto al perfil de educación básica, la SEP (2017) rescata once componentes temáticos que el estudiante debe alcanzar a lo largo de su trayectoria escolar en educación básica conformada por preescolar, primaria y secundaria, los cuales van desde lenguaje y comunicación, pensamiento matemático hasta cuidado del medio ambiente y habilidades digitales, estos contenidos curriculares se desarrollan por medio de una progresión gradual en el desarrollo del estudiante. Cabe destacar que las temáticas planteadas se encuentran dentro de los planes y programas educativos los cuales son el resultado de la estructura del sistema escolar bajo las intencionalidades y disposiciones del Estado nacional los cuales son vistos como los grandes orientadores del trabajo pedagógico no obstante dentro de una institución educativa se pueden presentar como la norma a seguir o bien como orientaciones globales para la planificación del curso escolar (Ángel Díaz, 2005).

Sin embargo, se tiene con base en información recabada al momento de plantear la problemática de la investigación que México es un país que no cuenta con un acceso equitativo a las tecnologías de la información y comunicación, pues su acceso está condicionado por el estado socioeconómico de la familia y del contexto donde radican, específicamente se tiene menor acceso a internet, elemento en el cual el programa a distancia se apoya principalmente para establecer contacto y llevar a cabo las actividades con los estudiantes, agravando el proceso de aprendizaje de los mismos UNESCO (2021).

De estos planteamientos, es que surge el interés por desarrollar esta investigación, pues el momento histórico por el que transitaron los docentes y estudiantes del contexto mexicano es un momento renovado en el cual las ciencias de la educación pueden incidir para resolver o proponer

alternativas de solución ante próximas contingencias sanitarias que puedan amenazar a la educación presencial y la posterior reinserción de los estudiantes al espacio presencial que en el caso del nivel de educación básica el interés por analizar dichos planteamientos se centra en las materias de lenguaje y comunicación así como pensamiento matemático, ya que estas se consideran elementales en la formación del estudiante por estar en primer lugar dentro del modelo educativo de 2017.

Capítulo 2. Estado del Conocimiento

Al momento de considerar hacer una investigación se recomienda un análisis sistemático que permita valorar la producción escrita generada respecto a un campo de investigación durante un periodo determinado, ahora bien, será por medio del estado del conocimiento que se genera un ejercicio que busca seguir las huellas a un tema de investigación, sus referentes conceptuales, perspectivas metodologías, tendencias y temáticas abordadas para dar cuenta de su construcción en el ámbito científico en diversos contextos (Rueda, 2003).

El tema de interés a desarrollar para este proyecto de investigación es las prácticas y experiencias educativas de docentes y estudiantes en educación primaria en confinamiento y posconfinamiento de COVID-19. En ese sentido, para la elaboración del siguiente estado del conocimiento se realizó una consulta de información a través de fuentes confiables como son: Google académico, Biblioteca digital UNAM, Biblioteca digital UAEH, entre otras., de esta forma los documentos obtenidos permiten en un primer momento delimitar lo que se ha dicho y hecho con respecto a la temática, la información aborda trece artículos pertenecientes al contexto latinoamericano y del contexto nacional, dos capítulos de libro publicados en México, un foro virtual y tres tesis, por ultimo cabe resaltar que la orientación metodológica de los documentos consultados tiene una orientación principalmente de carácter cualitativo.

2.1 Situación de Actividades Escolares en Pandemia a Nivel

Latinoamérica

Para la comprensión del texto, se procede a exponer el estado de investigaciones a nivel internacional:

Por parte de Brítez (2020) se realizó un estudio comparativo, donde se contrastaron las acciones empleadas por los gobiernos de tres países, siendo Paraguay, Argentina y Brasil ante la contingencia del COVID-19. Se encontró que estos países optaron por brindar clases virtuales con la finalidad de no perder el ciclo escolar, sin embargo, cada país tuvo acciones particulares que a continuación se señalan:

En el caso de Paraguay y Argentina se habilitaron plataformas digitales para estar comunicados con los estudiantes y presentar las actividades escolares, sin embargo, no todos los docentes están familiarizados con el uso de las TIC bajo estas condiciones de la pandemia. En el contexto de Paraguay, se tiene como problemática que los padres no cuentan con las competencias necesarias para un correcto acompañamiento en las actividades escolares de sus hijos, pues el convivir con entornos virtuales de aprendizaje, además de la falta de acceso a dispositivos tecnológicos para ser parte de esta modalidad es un problema recurrente en los hogares. Se identifica en los tres países que, aunque exista una utilización cotidiana de dispositivos tecnológicos por parte de los ciudadanos, su empleo y manejo de la tecnología a una forma que implique la transmisión de conocimiento para ser enseñado es algo totalmente distinto que requiere un nivel de compromiso e interés mayor.

Pasando a otro estudio en donde se describen y presentan las acciones tomadas por el Colegio Nacional “Rafael Hernández” perteneciente a la Universidad Nacional de la Plata en el contexto argentino, se tuvo como prioridad atender de manera inmediata las necesidades organizacionales y operacionales para trabajar bajo la modalidad virtual, por medio de la contextualización del estado de los diversos agentes implicados en el proceso educativo como son docentes, alumnos y las familias). Para trabajar por medio de la modalidad virtual, el Colegio emprendió acciones tomando en cuenta la diversidad y facilidades con las que el alumnado

interactúa para estar en contacto con la institución, para ello se consideró trabajar en dos aspectos fundamentales durante esta pandemia y que, como áreas de oportunidad se están considerando mejorar. Primero, en lo concerniente a la poca experiencia en educación a distancia poseen docentes y alumnos; segundo, sobre la falta de dispositivos electrónicos y conectividad para trabajar en las plataformas educativas existentes García (2020).

Con el objetivo de mejorar la situación de los alumnos en sus hogares, en términos vinculares y de conectividad, el Colegio Nacional "Rafael Hernández", elaboró un Informe de relevamiento, correspondiente al período del 17 al 22 de abril del año 2020. Los resultados arrojados fueron importantes para el ajuste y la elaboración de las tareas de continuidad pedagógica programadas por la institución. La encuesta, que da origen al informe, hace foco en el acceso, la conectividad y la disponibilidad de los jóvenes de un dispositivo tecnológico, ya sea celular, computadora o Tablet.

Las problemáticas que se presentan con las actividades de continuidad pedagógica, según señalaron los encuestados, son, en primer lugar, el uso compartido del dispositivo electrónico y, en segundo lugar, el contenido de las tareas. También se registran, en menor medida, dificultades con los plazos de entrega de las actividades solicitadas por los profesores y con la comunicación con los docentes vía e-mail.

Si bien el 94% de los encuestados cuenta con acceso a Internet, el 46% tiene una conexión mala o nula. Del total de los encuestados, solo el 50 % tiene buena conectividad, respecto a las herramientas utilizadas para realizar las actividades, la mayoría utiliza el celular (47,5%) o una computadora de empleo compartido (45%). Esto dificulta la organización familiar y el cumplimiento en tiempo y forma de estas. La problemática de falta de fluidez en la comunicación

con los docentes genera que el 40,4% de los estudiantes no comprenda el contenido de las tareas solicitadas y, por consiguiente, dificulta el cumplimiento de los plazos de entrega. Otra problemática identificada fue la falta de fluidez en la comunicación con los docentes, lo que generó que el 40,4% de los estudiantes no comprenda el contenido de las tareas solicitadas y, por consiguiente, dificulta el cumplimiento de los plazos de entrega.

Más allá del acceso a las nuevas tecnologías o cuestiones vinculadas con la conectividad, existen factores que necesariamente deben ser tomados en cuenta al momento de diseñar una estrategia pedagógica. Tal es el caso de las familias que, en esta situación de aislamiento, han visto reducidos sus ingresos de manera significativa -el 65% de la muestra- y no reciben ayuda económica de ningún tipo. Otros grupos familiares han manifestado que su único medio de subsistencia es la asistencia que reciben por parte del Estado (AUH, IFE, Fondo de desempleo, Bolsones de comida). Así pues, en respuesta a estas problemáticas, algunas familias sugieren implementar como metodologías alternativas las clases virtuales y/o videollamadas para explicar contenidos (36.4%) mientras que, en otros casos, solicitan material impreso o computadoras (20%) (García, 2020, p. 4-5).

Las acciones emprendidas por el colegio mencionado en el artículo permiten conocer y contextualizar en qué medida y en qué posibilidades tanto docentes y alumnos pueden trabajar bajo esta modalidad, de igual forma esta acción permite a la institución educativa el conocer bajo qué categorías debe centrar principalmente sus esfuerzos para ofrecer una educación a distancia que permita a estudiantes aprender en igualdad de condiciones.

En una tesis de posgrado en Ecuador de August (2021) señala que las opiniones identificadas de los actores implicados en la aplicación del Plan Educativo Aprendamos Juntos en

casa manifiestan que a pesar de que el gobierno del Ecuador capacitó a un gran número de docentes en el uso de plataformas virtuales, esto no fue suficiente para subsanar los problemas de conocimientos, carencias de herramientas tecnológicas y tecnología, así como la constante sobrecarga de trabajo y la necesidad de instruir a los padres de familia en el uso de medios virtuales, con lo ya dicho, el proyecto de investigación señala por parte de las familias la gran cantidad de actividades a realizar lo que generaba cansancio en niños y en padres de familia, donde las necesidades particulares de cada familia como el trabajo de los padres o las actividades de casa fueron un continuo distractor en estudiantes de educación básica con un desarrollo de aprendizaje autónomo muy poco trabajado.

En el contexto argentino por parte de Elisondo, Melgar, Chesta y Siracusa (2021) se realizó un estudio exploratorio con el objetivo de analizar las prácticas creativas de enseñanza desarrolladas durante el aislamiento provocado por la pandemia del COVID-19, con ello se buscó recuperar las voces de una muestra de 140 docentes que conforman los distintos niveles del sistema educativo de Argentina, ahora bien, se identificó en el estudio que durante el periodo de pandemia los profesores construyeron prácticas creativas que sostuvieron las dificultades en contextos inciertos y desiguales, destacando la integración de prácticas educativas donde se consideren los intereses y necesidades de estudiantes y familias, por otro lado, se ha buscado y se sugiere construir aprendizajes relacionados con la flexibilidad, la improvisación, la apertura y el trabajo colaborativo, pues la importancia de los vínculos entre los actores educativos es primordial para apalear las desigualdades y con ello generar contextos propicios para enseñar y aprender.

En Belmar, Fuentes y Jiménez (2021) se discutieron y reflexionaron las acciones de enseñanza de emergencia en el contexto Chileno durante la pandemia del COVID-19, entre las medidas adoptadas desde el gobierno se tiene la creación del canal TV Educa Chile así como la

priorización curricular, los cursos de capacitación acordes a la contingencia y la entrega de alimentación a familias, la difusión de información sanitaria por redes sociales, sin embargo, los docentes y los apoderados que forman parte del sistema educativo mencionan que dentro de estas macropolíticas no existieron lineamientos claros por parte del Ministerio para la organización de un plan pedagógico donde se señalaran horarios, modalidades de enseñanza, recursos así como su adaptación a los contextos específicos del país, además que se subestimó el acceso a internet con el que las familias contaron en ese momento. Finalmente, los informantes destacan la importante gestión de equipos de directivos respecto al manejo de los procesos educativos durante la emergencia, pues se trataba de ofrecer: trabajo por clases remotas dos veces por semana, guías impresas para el trabajo en el hogar, capacitación de docentes en el uso de plataformas virtuales, todo esto ante un escenario de realidades socioeconómicas desiguales de cada contexto familiar.

En la investigación de Sosa (2021) se desarrolló un estudio en Bogotá-Colombia que explora las percepciones de estudiantes sobre la estrategia “Aprende en Casa” desarrollada en el contexto de los niveles secundaria y media superior en el colegio la Aurora. El estudio usó el enfoque cualitativo para la interpretación de 174 estudiantes correspondientes a estos niveles, en los resultados se encontró que la institución hizo un plan de cuatro etapas, el primero fue el uso de guías autocontenido para trabajar el programa aprende en casa en el área de matemáticas, lo segundo fue distribuir estas guías de forma tanto presencial como virtual, posterior a ello se realizó un seguimiento y apoyo a estudiantes con el uso de Youtube Live, así como una comunicación constante por correo electrónico y WhatsApp.

Ahora bien, la mayoría de estudiantes tuvieron una percepción positiva de las guías, pues estas permitieron trabajar con flexibilidad, claridad y los recursos de apoyo para efectuarlas, sin embargo, se tuvo que partir de estas actividades también representaron una sobrecarga de trabajos,

por otro lado, los docentes se encargaron de estimular el aprendizaje de estudiantes con el empleo de diversos recursos, el apoyo familiar y el apoyo de compañeros docentes para el desarrollo de las guías, otros elementos que dificultaron estas actividades fueron la infraestructura para acceder a las actividades a distancia así como la resistencia al cambio de pasar de un trabajo presencial a uno a distancia, como punto final el estudio sugiere trabajar en la eliminación de barreras como la falta de infraestructura y el bajo nivel de competencias digitales de todos los actores.

Resaltado los resultados de la tesis de Cruzado (2021) se tiene que existió una asociación directa y positiva entre la educación remota “Aprendo en Casa” y el proceso de enseñanza aprendizaje, en ese sentido las perspectivas en el nivel educativo de primaria ubican que la estrategia implementada en el contexto del Perú tuvo un moderado éxito, sin embargo se recomienda la implementación de talleres de formación en competencias digitales y el uso de herramientas tecnológicas para docentes y alumnos, pues se tuvo que el uso de estos elementos mejora notablemente el proceso de enseñanza aprendizaje en situación remota, finalmente se señala la importancia de estar al tanto de la alineación de los contenidos presentados por radios y televisión que ofrezcan trabajar con un currículo secuencias y sistemáticas para el desarrollo de las competencias sean progresivas.

Por añadidura, en un siguiente estudio, Gagliardi (2020) nos dice que la pandemia del COVID-19 ha traído en países como Argentina Y México la suspensión de todas las actividades educativas de forma presencial. En cuanto a Argentina, se dio un cierre de instituciones educativas y que estas adecuarán los planes y programas a una virtualización de manera compulsiva, por ello todos los niveles se vieron en la necesidad de enfocarse en el desarrollo de actividades a través del ciberespacio.

En palabras de este autor se dice que la educación a distancia no es un fenómeno nuevo; sin embargo, señala que la mayoría de los modelos educativos en Argentina no están preparados en su totalidad para conducir la mayoría de los niveles educativos en la modalidad virtual por el volumen y la infraestructura operacional que implica la virtualización de los mismos aunado a factores económicos y de acceso a estas tecnologías como son las brechas digitales que la actual pandemia el Covid-19 trajo y sacó a flote estas problemáticas.

El autor concluye que esta situación generó angustia generalizada a los distintos actores del proceso educativo, por lo que más que estar al día con las instrucciones de las actividades a realizar por parte de los estudiantes, es necesario establecer un vínculo emocional con los estudiantes en donde la comunicación e intercambio de opiniones permita una dinámica colaborativa la cual es un rasgo de las culturas digitales.

Así pues, como en el caso del contexto argentino, retomando parte de los textos abordados en otros países del mundo y en concreto en Latinoamérica, algunos gobiernos han emprendido acciones emergentes para salir de la crisis sanitaria como educativa, pero cuando se dieron cuenta de que no había suficiente infraestructura tecnológica, digital y/o de materiales, se empezaron a ver las carencias de los sistemas educativos y la desigualdad social generada por las condiciones que presenta cada familia y el contexto social y económico.

En el contexto español se hizo por parte de Tarabani (2020) una serie de reflexiones críticas con un enfoque sociológico, sobre el papel que la escuela realiza durante la contingencia sanitaria, se tiene que problemáticas como las brechas sociales, económicas, previamente existentes a esta emergencia se han ampliado y reforzado, incidiendo en la manera que los implicados en los procesos educativos realizan las actividades escolares a distancia.

Se sugiere, tomando en cuenta estas reflexiones, que la escuela genere un acompañamiento en las actividades a realizar más que únicamente disponer de estas, sin embargo, aspectos como la desigualdad social y el estrés ocasionados por el confinamiento, dificultan el desarrollo de las actividades escolares y el logro de los objetivos de los programas de estudio; esta pandemia ha vuelto aún más perceptible las brechas sociales y económicas que dificultan llevar a cabo las actividades educativas a distancia, y ha evidenciado las múltiples formas de exclusión que limitan la función igualadora que la escuela debiera cumplir

Por añadidura, esta postura hace mención una serie de necesidades y áreas de oportunidad que deben ser tomadas en cuenta a la hora de plantearse trabajar por medio de una modalidad virtual sea porque estamos frente a una contingencia de salud o cuando no (Tarabani, 2020).

2.2 Situación de Actividades Escolares en Confinamiento en México

Se presenta el estado de la cuestión de investigaciones en México:

Con relación a las vivencias, los sentimientos, así como los estilos de trabajo de los padres de familia y de los alumnos de educación básica en torno a la educación escolarizada durante el confinamiento por la contingencia por COVID-19, Vázquez, Bonilla y Acosta (2020) realizaron una investigación que permitió conocer estos aspectos, el periodo contemplado para el estudio fue de marzo a junio del año 2020, la metodología empleada fue de corte cualitativo fenomenológico y entre los hallazgos se tienen los siguientes postulados:

Los padres de familia coinciden en que desconocían cuáles eran los objetivos de aprendizaje que sus hijos debían de alcanzar, a su vez sucedió lo mismo con el modo de evaluación, todo esto debido a que las actividades y responsabilidades que realizaban en casa mermaba su atención. Los estudiantes mostraron una visible preocupación por la problemática del virus COVID, sin embargo,

apreciaban enormemente el poder pasar más tiempo con su familia en casa, se externó por la mayoría el extrañar a los compañeros de clase, más no a los aprendizajes que hacen en la escuela. El programa “Aprende en Casa” tuvo muy poco protagonismo en el aprendizaje de los estudiantes, debido a una falta de coordinación entre docentes, alumnado y maestros, teniendo estos dos últimos una nula comunicación, así como las dificultades del contexto para el acceso a la educación a distancia.

El estudio hace una reflexión en torno a los roles y el papel que cada uno de los implicados ha tenido que desarrollar a falta de ese espacio físico que representa la escuela, de tal forma que el vínculo socioemocional que se formaba entre alumno y maestro se ha venido descuidando, los autores señalan la importancia de formar alianzas entre la familia y la escuela con el fin de que la motivación del educando no se vea afectada al aprender fuera del aula.

Fenómenos como la pérdida del centro escolar son sucesos que no ocurren con frecuencia, sin embargo, la pandemia provocada por el COVID-19 ha venido no solo a impactar el plano educativo y sanitario en México, sino que es un hecho de escala mundial el cual ha generado que los gobiernos se vean en la necesidad de cerrar los espacios escolares y algún de ellos optar por el trabajo escolar a través de la modalidad a distancia, tal es el caso de México con el programa “Aprende en Casa” (Díaz Barriga, 2020).

Como antecedente de algún suceso que impidiera el funcionamiento de un plantel educativo en México se tienen dos grandes ejemplos, el primero es el sismo de 1985 con 1,568 escuelas dañadas, mientras que el segundo ocurrió en 2017, en donde se vieron afectados 3,678 planteles, dejando sin un lugar físico a muchos estudiantes para que pudieran regresar. En ese sentido, la SEP llevó a cabo un programa emergente de clases por medio de clases en televisión destinadas para

estos estudiantes, en la pandemia por COVID-19, se vuelve a considerar esta alternativa de teleformación (Díaz Barriga, 2020).

México es un país que acumula proyectos fallidos en el uso de tecnologías para la educación básica. Recapitulando a las administraciones pasadas se tiene que durante el gobierno del presidente Fox, se implementó el proyecto “Enciclomedia” un proyecto de carácter serio en los planteamientos , pero difícil de operar y ejecutar en la práctica por diversas condiciones socioeconómicas y de infraestructura en su aplicación ; por otro lado, durante el gobierno del presidente Calderón, se tuvo el programa de “Habilidades Digitales” el cual paso una serie de problemas para aplicarse y no siendo operado directamente por la SEP ; con el presidente Peña se tiene que existieron tres programas: tabletas (con materiales precargados), computadoras personales (de muy baja calidad) y concluyó con la Web 2.0 (que nunca se materializó), para el gobierno del presidente López Obrador se tiene el programa “Aprende en Casa” como respuesta ante el cierre de las instituciones educativas en todo el país durante la pandemia del COVID-19 (Díaz Barriga, 2020).

Al respecto, México, al igual que otros países, se ha visto afectado por la pandemia del COVID-19 y con ello ha tenido que establecer el cierre de las instituciones educativas y optar por continuar con las actividades educativas a distancia, cabe resaltar una serie de antecedentes en materia de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación “TIC” en la educación básica con resultados poco alentadores realizadas en México en sexenios pasados, por tanto, el sistema educativo mexicano no estaba preparado en su totalidad para trabajar bajo esta nueva dinámica traída por la contingencia.

En los últimos 50 años la educación escolarizada ha tenido entre sus preocupaciones el trabajar con un mundo digital y las nuevas tecnologías, en Latinoamérica se tiene como referente de éxito a Uruguay con su programa de aprendizaje en línea denominado Ceibal, por otro lado, México cuenta con programas de relativo éxito como Enciclomedia y el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital (Plá,2020).

Aunque la transición completa de una escuela como lugar físico a un entorno de hogar virtual es completamente nueva, la relación y el uso de las TIC en una institución educativa no lo es tanto, en ese sentido, en el caso de México, la actuación de las autoridades educativas, así como de funcionarios, ha sido imponer la escuela en casa, sin antes reflexionar que clase de apoyo se le puede ofrecer a causa de la crisis sanitaria a la población que se pretende atender, poniendo a las familias al servicio de la escuela, sin considerar las características sociales y circunstancias económicas por las que estas transitan, se debe tomar una postura que tome en cuenta a la escuela para atender las necesidades de la sociedad y no las necesidades burocráticas de la escuela, es decir la escuela debe ayudar a reducir la ansiedad por el encierro y el temor a la muerte y no evadir el problema distrayendo a los estudiantes con contenidos que no mitiguen los efectos del encierro (Plá, 2020). Por tanto, se considera que plantear una serie de interrogantes permitiría hacer un diagnóstico que contemple las características particulares de los estudiantes y las familias a las que el sistema educativo pretende atender, de igual forma no se le puede dejar en su totalidad a la escuela la responsabilidad de atender todos los aspectos tratados por el autor.

Para finalizar este apartado, se presenta un estudio que tuvo por objetivo identificar las experiencias docentes derivadas de la implementación de educación a distancia, en la época de pandemia por COVID-19, el estudio fue de corte cualitativo fenomenológico, entre sus hallazgos se cuenta en primer lugar un gran reto para establecer comunicación entre el docente y los

estudiantes fuera del espacio presencial en el aula, en segundo lugar, se identificó que menos del 60% de los estudiantes del grupo cumplieron con las actividades solicitadas por el docente; Entre los docentes se tiene la labor de encontrar alternativas ante tal problemática, como optar por buscar entregar a los estudiantes las actividades a realizar de forma presencial, sin embargo, la labor es compleja, ya que no se puede establecer comunicación con una parte de los estudiantes del grupo, dejando de lado a esos educandos.

En síntesis, existe una amplia brecha digital en el acceso y posibilidades que tienen docentes y alumnos para trabajar a distancia, en el caso del programa “aprende en casa” en palabras del autor del estudio, se considera que el programa no contempla la diversidad de condiciones de los estudiantes y que este surgió más para salir del paso que para ser un sistema eficaz en salvaguardar los aprendizajes (Fernández, Domínguez y Martínez 2020).

En el trabajo de Bautista y Zúñiga (2021) como hallazgos más significativos de la práctica docente en educación básica se tiene que los profesores desarrollan su práctica haciendo uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) donde estos emplearon adecuaciones metodológicas, pues hace falta no solo saber usar estas tecnologías, sino que es necesario la pertinencia en el uso y selección de recursos digitales que contemplen las cualidades particulares del estudiante, asimismo se descubrió que el aprendizaje que está constituido por monitores y altavoces tiene una dificultad a la hora de animar las situaciones de aprendizaje, pues cuesta desarrollar las interacciones socioemocionales que el espacio educativo presencial ofrece. Finalmente, los docentes manifestaron la enorme desigualdad en los recursos tecnológicos disponibles de los distintos grupos escolares, aunado a ello existió el miedo e inseguridad de docentes al momento de trabajar con estos recursos tecnológicos, donde no quedo más remedio que ir aprendiendo sobre la marcha y ofrecer una perspectiva flexible de un

aprendizaje que se construye interactuando con los implicados en el acto educativo, pues la educación es un acto que dura toda la vida.

Analizando el trabajo realizado por Carro y Lima (2022) en educación básica se encontró que las experiencias de los actores educativos durante la pandemia en el estado de Tlaxcala estuvieron llenas de dificultades, pues en un primer momento existió la dificultad de como serían implementadas las actividades del calendario escolar, en un contexto de brechas de desigualdad social y económica como limitantes para la comunicación y el aprendizaje de estudiantes.

Al darse el surgimiento e implementación de la estrategia “Aprende en Casa” se encontró que parte de la responsabilidad en cómo estas serían llevadas a cabo fue por parte de supervisores y jefes de sector como las figuras que se convirtieron en la parte sustantiva del despliegue de acciones tales como que el docente priorizara en las asignaturas de lenguaje y comunicación, y matemáticas, además del reforzamiento de los valores, las capacitaciones de competencias digitales en docentes, así como reconocer que la televisión educativa como algunas plataformas digitales no eran de acceso equitativo para todos, por lo que se buscó que los docentes buscarán emplear mecanismos más comunes como el uso de las redes sociales o bien el de los cuadernillos didácticos.

Ahora bien, en la primera mitad del siglo XXI las ciencias de la educación ofrecen una formación académica en donde no existe un solo dominio disciplinar que responda a todas las interrogantes del acto educativo, por tanto Corral y Bart citados en (Flores, 2021) señalan que el objeto de estudio a abordar por las diferentes ciencias de la educación está determinado por el contexto y situación particular de la investigación , pues situarse en un área o áreas disciplinares específicas permitirá conocer y explicar el fenómeno a abordar con la ayuda de una epistemología y metodología particular, de manera que en el trabajo descrito se toma en cuenta a la didáctica y a

las TIC como ciencias de la educación que nos ayudarán a entender parte de los sucesos que el proceso de enseñanza aprendizaje está viviendo en México durante el programa aprende en casa durante la contingencia por COVID-19.

2.2 Reflexiones sobre el Estado del Conocimiento

En lo que se refiere a los estudios abordados en este capítulo podemos identificar que durante el periodo acontecido de pandemia los diferentes contextos educativos en México y países de Latinoamérica presentan semejanzas y diferencias en la forma en cómo se abordaron las intencionalidades educativas los distintos gobiernos, teniendo nombres similares entre las distintas estrategias de trabajo en línea planteadas, así como el uso de recursos tecnológicos como son la televisión, la radio, el internet como elementos para dar continuidad a las actividades escolares fuera del ámbito escolar presencial, ahora bien, se puntualizan en las siguientes líneas los aspectos y acciones llevados acabado por los diferentes contextos en México y Latinoamérica.

Educación en México ante el COVID-19 respecto al uso de programas de educación a distancia de 2020 a 2022

El programa “Aprende en Casa” tiene como propósito darles continuidad a las actividades escolares por medio del estudio en casa, en donde se creen hábitos que fortalezcan la educación a distancia en el futuro, al tiempo que se divierten y aprenden los estudiantes en convivencia familiar, por ello se confía que madres y padres de familia se apoyen en contenidos diseñados para establecer rutinas diarias en el hogar, el programa estuvo de acuerdo con la SEP (2020) orientado bajo tres criterios, el primero fue priorizar el aprendizaje académico y socioemocional, el segundo diversificar los canales para llegar a todos y el tercero fue el uso de herramientas tecnológicas.

Estos criterios se ven reflejados en los planes y programas de estudio de educación básica por medio de la elaboración de contenidos para radio, televisión e internet.

Los retos y dificultades identificadas se tienen que la televisión educativa como algunas plataformas digitales no eran de acceso equitativo para todos, por lo que se buscó que los docentes buscarán emplear mecanismos más comunes como el uso de las redes sociales o bien el de los cuadernillos didácticos; la dificultad de como serían implementadas las actividades del calendario escolar, en un contexto de brechas de desigualdad social y económica como limitantes para la comunicación y el aprendizaje de estudiantes; El surgimiento e implementación de la estrategia “Aprende en Casa” recae en supervisores y jefes de sector como figuras que se convirtieron en la parte sustantiva del despliegue de acciones tales como que el docente priorizara en las asignaturas de lenguaje y comunicación, y matemáticas, además del reforzamiento de los valores, las capacitaciones de competencias digitales en docente (Carro y Lima 2022).

Educación en Colombia ante el COVID-19 respecto al uso de programas de educación a distancia de 2020 a 2022

En Colombia el programa “Aprende en Casa” hizo uso de guías autocontenido para trabajar en el área de matemáticas donde se distribuyeron tanto en formato presencial como virtual, posterior a ello se realizó un seguimiento y apoyo a estudiantes con el uso de Youtube Live, así como una comunicación constante por correo electrónico y WhatsApp, a partir de estas actividades también representaron una sobrecarga de trabajos, los docentes se encargaron de estimular el aprendizaje de estudiantes con el empleo de diversos recursos, el apoyo familiar y el apoyo de compañeros docentes para el desarrollo de las guías, además de ello las actividades tuvieron dificultades en implementarse debido a la infraestructura para acceder a las actividades a distancia,

así como la resistencia al cambio de pasar de un trabajo presencial a uno a distancia debido al bajo nivel de competencias digitales de todos los actores (Sosa, 2021).

Educación en Ecuador ante el COVID-19 respecto al uso de programas de educación a distancia de 2020 a 2022

El gobierno tomó la iniciativa de capacitar a un amplio número de docentes en el manejo de plataformas virtuales, además de brindar apoyo psicológico y pedagógico a padres y estudiantes. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, los desafíos persistieron. La falta de conocimientos tecnológicos y la carencia de herramientas adecuadas generaron dificultades difíciles de superar. Además, se sumaron a esto la constante sobrecarga de trabajo y la necesidad de guiar a los padres en el uso de recursos virtuales, lo que aumentó la fatiga tanto en los estudiantes como en sus familias. Las múltiples tareas pendientes y las responsabilidades cotidianas, como el empleo de los padres o las labores domésticas, se convirtieron en distractores continuos para los estudiantes de educación básica, dificultando así el desarrollo de un aprendizaje autónomo y efectivo (August, 2021).

Educación en Perú ante el COVID-19 respecto al uso de programas de educación a distancia de 2020 a 2022

Desde el año 2020, la emisión de contenidos a través de radio y televisión se convirtió en una alternativa crucial debido a la falta de computadoras y acceso a Internet en escuelas y hogares. Sin embargo, durante el 2021, esta estrategia experimentó un debilitamiento en términos de cobertura y calidad. A pesar de ello, las perspectivas en el nivel educativo de primaria en el contexto peruano indican un moderado éxito en su implementación. Para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones remotas, se recomienda la puesta en marcha de talleres de formación en

competencias digitales tanto para docentes como para alumnos, ya que se ha demostrado que el uso de estas herramientas tecnológicas es altamente beneficioso. Además, es de suma importancia asegurarse de que los contenidos presentados por radio y televisión estén alineados con un currículo secuencial y sistemático que promueva el desarrollo progresivo de competencias (Cruzado, 2021).

Educación en Chile ante el COVID-19 respecto al uso de programas de educación a distancia de 2020 a 2022

La creación del canal TV Educa Chile y la priorización curricular se complementaron con cursos de capacitación adaptados a la contingencia, la entrega de asistencia alimentaria a las familias y la difusión de información sanitaria a través de las redes sociales. Sin embargo, dentro de estas políticas macro, se careció de directrices claras por parte del Ministerio para la elaboración de un plan pedagógico que definiera horarios, modalidades de enseñanza, recursos y su adaptación a los diversos contextos del país. Además, se subestimó el acceso a Internet disponible para las familias en ese momento. A pesar de estas limitaciones, se destaca la valiosa labor de los equipos directivos en la gestión de los procesos educativos durante la emergencia. Esto incluyó la implementación de clases remotas dos veces por semana, la distribución de guías impresas para el trabajo en el hogar y la capacitación de docentes en el uso de plataformas virtuales, todo ello en medio de las desigualdades socioeconómicas presentes en cada entorno familiar (Fuentes y Jiménez, 2021).

Educación en Argentina ante el COVID-19 respecto al uso de programas de educación a distancia de 2020 a 2022

El cierre de las instituciones educativas impulsó una adaptación forzada de los planes y programas educativos a la virtualización, lo que llevó a que todos los niveles educativos se

centraran en la realización de actividades a través de la educación en línea. Sin embargo, los modelos educativos en Argentina no estaban completamente preparados para conducir la mayoría de los niveles educativos en la modalidad virtual, debido al volumen y la infraestructura operativa que implica la virtualización. Este desafío se vio agravado por factores económicos y de acceso a las tecnologías, como las brechas digitales, que representaron obstáculos adicionales en el proceso de transición a la educación en línea (Elisondo et al, 2021).

Educación en Paraguay ante el COVID-19 respecto al uso de programas de educación a distancia de 2020 a 2022

Se implementaron plataformas digitales para mantener la comunicación con los estudiantes y proporcionar actividades escolares, aunque no todos los docentes estaban familiarizados con el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en este contexto de pandemia. Paraguay, consciente de las limitaciones de conectividad, habilitó un portal adaptado para usuarios con ancho de banda reducido. Sin embargo, surgió la problemática de que los padres carecían de las competencias necesarias para brindar un apoyo efectivo en las actividades escolares de sus hijos, dado que no estaban acostumbrados a los entornos virtuales de aprendizaje y la falta de acceso a dispositivos tecnológicos se convirtió en un problema recurrente en los hogares (Brítez, 2020).

Ahora bien de acuerdo con los estudios contrastados, se puede identificar a las desigualdades sociales como una constante en las realidades educativas abordadas en los estudios, en ese sentido el modelo teórico propuesto por Bourdieu (1997) permite observar cómo es que estos aspectos estructurales de la sociedad juegan un papel incidente en las oportunidades que cada uno de los diferentes agentes implicados en los sistemas educativos tiene en su paso por estos

modelos emergentes, en donde los distintos tipos de capital social, cultural, económico vistos como recurso, movilizan o inhiben las disposiciones entre el individuo, los grupos y las instituciones sociales ya sea familia o escuela.

Por otro lado, se identificó como constante en los países consultados las pocas o nulas competencias en habilidades digitales en los cuerpos docentes así como resistencias en el uso y adopción de estas tecnologías en los programas, sumado a ello se presentan problemas en cuanto al acceso que se tiene a las mismas, así como cada país cuenta con una tradición en sus políticas educativas y una cultura particular que determina los alcances del habitus docente al momento de su paso por estos programas emergentes (Bourdieu, 1997).

Capítulo 3. Marco de referencias:

El marco de referencia hace alusión a un compendio de contenidos que recopilan conceptos, teorías, antecedentes, lineamientos que aportan al proyecto de investigación el sentido de esta, pues permite darle fundamentos para explicar y fundamentar los planteamientos del tema y problema de investigación de una tesis (Hartas, 2015).

El presente capítulo tiene por objetivo desglosar los aspectos teóricos y conceptuales entorno a las prácticas y experiencias educativas de los estudiantes y profesores de segundo, tercero, cuarto, y quinto de primaria en confinamiento y posconfinamiento; en el primer apartado se rescatan los aspectos conceptuales que rondan y tienen relación con la temática planteada como son las prácticas educativas, las experiencias educativas, el proceso de enseñanza aprendizaje, las modalidades educativas, la triada didáctica, habilidades digitales, conceptos de educación en pandemia y la brecha digital, mientras que en el segundo apartado se describe el marco teórico donde se abordara principalmente la teoría Constructivista de Jean Piaget (1896-1980), la teoría sociocultural de Lev Vigotsky (1896-1934), y la teoría del espacio social y espacio simbólico de Pierre Bourdieu (1930-2002).

3.1 Marco conceptual

El marco conceptual se entiende como una estructura de conceptos básicos que aportan a la investigación un sustento epistemológico entorno a los elementos que intervienen en el proceso de investigación, puesto que se aclara en este apartado la forma en como los autores conceptualizan tales términos para entender los fenómenos a indagar. (Tafur, 2008).

3.1.1 Prácticas educativas

Las prácticas educativas son las acciones que llevan a cabo los docentes en el aula con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Según Valdés, Martínez y Briones (2016) las prácticas educativas pueden definirse como "el conjunto de acciones, estrategias y actividades que el profesorado lleva a cabo en el aula para enseñar, desarrollar y evaluar competencias y conocimientos en los estudiantes" (p. 22).

Por otro lado, Gairín (2017) señala que las prácticas educativas "son la forma en que el profesorado organiza, planifica, gestiona y desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, atendiendo a las necesidades y características del alumnado y a los objetivos y contenidos establecidos en el currículo" (p. 29).

En resumen, las prácticas educativas incluyen todas las actividades y estrategias que el docente utiliza para lograr que los estudiantes adquieran conocimientos y competencias, y pueden ser organizadas, planificadas y gestionadas de manera efectiva para maximizar los resultados del aprendizaje.

3.1.2 Experiencias educativas

Para efectos de la descripción del término experiencia educativa, se presenta inicialmente el concepto de experiencia, visto según la Real Academia Española (RAE, 2021), como "Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas". Con ello esta definición parte de señalar la existencia de una vivencia subjetiva y personal que se genera al interactuar con el entorno, donde se adquieren conocimientos, habilidades, emociones por medio del involucramiento de estímulos y situaciones que el sujeto experimenta. Como refiere Rosch (1975) la experiencia es el conjunto de eventos vividos y conscientes de la vida de una persona, los

cuales inciden en el conocimiento y la comprensión profunda que el individuo tiene a lo largo de su vida, con ello la experiencia se desarrolla por medio de la interacción activa y la reflexión sobre lo que se vive, lo que a su vez enriquece la percepción y el crecimiento personal.

Al haber abordado los planteamientos previos entorno a la experiencia, se identifica al concepto como un acto en donde las personas experimentan una serie de sucesos vivenciales con los que interactúan, que van aportando a su vida desde ideas algunas comprendidas al inicio otras retomadas más adelante lo que genera el conocimiento del mundo que los rodea, pasando a aspectos que tienen que ver más con la formación del estudiante, se retoma la experiencia bajo el ámbito educativo como un acto más controlado en torno a lo que el estudiante transitará y desarrollará durante su estadía por los diferentes niveles educativos en su formación escolar.

Las experiencias educativas son aquellas vivencias que tienen los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Estas experiencias pueden ser de diferentes tipos, tales como: la participación en actividades extracurriculares, la realización de proyectos en el aula, la interacción con otros estudiantes y el profesor, entre otras. Según González y Moreno (2014), "las experiencias educativas son situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los estudiantes se involucran activamente, y en las que se pueden desarrollar habilidades, competencias y valores que les permitan crecer personal y académicamente" (p. 23).

Por su parte, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) señalan que las experiencias educativas pueden tener un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, siempre y cuando sean significativas y estén relacionadas con sus conocimientos previos. De esta forma, las experiencias educativas deben estar diseñadas de manera que promuevan la construcción de nuevos conocimientos a partir de los conocimientos previos de los estudiantes. Con ello siguiendo las ideas

planteadas por estos autores es necesario que el rol del docente sea el de un mediador que este al tanto de los aprendizajes previos del estudiantes, sus vivencias e intereses con la finalidad de adecuar los contenidos y sus prácticas a las características particulares de sus estudiantes para que la progresión del aprendizaje sea consciente de los alcances, limitaciones así como intereses con las que cada uno de ellos cuenta para que el acto de enseñar no se vuelva una situación tediosa que desmotiva a los mismos tanto dentro como fuera del aula y así se construyan experiencias educativas relevantes.

Por su parte Dewey (1938) refuerza esta idea al afirma que una educación efectiva está basada en experiencias significativas y activas, puesto que el aprendizaje surge cuando se involucra activamente al estudiante en situaciones auténticas que presenten ante el los contenidos de forma relevante y aplicable a su vida cotidiana. Se subraya que la experiencia educativa debe ir más allá que la mera transmisión de información, puesto que es fundamental desarrollar la participación activa y la reflexión crítica del educando, así como el docente quien será el facilitador de estas experiencias. Como se ha venido abordando en los párrafos previos la experiencia educativa entre sus características busca crear vivencias en donde el estudiante se vea atraído por medio de actividades que contemplen su vida previa al tema a abordar y con ello esto sea relevante en su vida cotidiana para un desarrollo integral del mismo.

3.1.3 Procesos de enseñanza y aprendizaje

El Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (PEA) es descrito como una relación activa, reflexiva y crítica entre los actores educativos como son el docente y el estudiante, en donde por medio de un objeto de aprendizaje, se establecen acciones dirigidas a instruir y desarrollar tareas educativas acorde a los objetivos educativos que se busque alcanzar (Abreu, et al (2018).

Breijo (2016) menciona que en el PEA las actividades se llevan a cabo principalmente por estudiantes y el docente mismo. Esto implica reconocer al estudiante como quien efectúa el acto de aprender mientras que el docente lleva a cabo la acción de enseñar, sin embargo, estos roles no son estáticos, debido que al momento de interactuar los estudiantes también pueden hacer acto de enseñar y los docentes de aprender.

Abreu, et al (2018) mencionan que este proceso se caracteriza por ser un proceso dinámico el cual está conformado dialécticamente por la enseñanza y el aprendizaje, en donde ambos elementos dependen uno del otro para operar, estos son llevados a cabo en ambientes activos de comunicación dialógica.

Con respecto a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, Infante y Miranda (2017) nos dicen que este cuenta con una intencionalidad en los objetivos educativos a desarrollar, es formativo en el sentido de incidir en la personalidad de los estudiantes, es un proceso planificado en donde el docente establece, adecua e implementa un plan de acción educativo, y contextualizado al considerar las características particulares de la población educativa con la que se interactúa.

En relación con los objetivos Martínez 1995 en Bravo & Cáceres (2006) señalan que en la medida que el estudiante haga suyos los objetivos se podrá dar un cumplimiento significativo y personal de los mismos, alejándose del mero rol del cumplimiento formal de los mismos, por otro lado, es recomendable que el papel que desempeñe el docente a la hora de presentar los saberes a enseñar sea más de comunicador y problematizador que de informante y transmisor de saberes científicos.

Por tanto, este proceso es una responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes, en donde el docente en su rol de comunicador, facilitador ofrecerá a estudiantes una interacción

bilateral en el desarrollo de tareas educativas orientadas a desarrollar en el estudiante aprendizajes que tienen un objetivo en particular y en donde estas incidirán en los conocimientos, actitudes, aptitudes y valores de estos. Ahora bien, el docente de educación primaria del año 2020 se enfrenta a una serie de retos educativos a causa del momento histórico que se vive, en donde se ve relegado del espacio educativo físico para apoyarse del uso de las TIC como una herramienta que permite continuar el proceso de enseñanza aprendizaje en una modalidad alejada de lo presencial, por ello es necesario conocer qué aspectos pululan en esta modalidad a distancia. En el caso del contexto educativo de la Primaria Benito Torres Oropeza el cierre de las instalaciones estuvo emparejado con los lineamientos establecidos por la SEP, de acuerdo con un informante a cargo del grupo de 4º la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje en la institución se enfoca en que los estudiantes visualicen los contenidos educativos en la televisión abierta así como en la plataforma web donde pueden visualizar un compendio de materiales didácticos junto con sesiones sincrónicas en grupo con el docente para desarrollar actividades enfocadas en actividades que retroalimentan los contenidos abordados, sin embargo el proceso es irregular debido a que no todos los estudiantes cuentan con las mismas condiciones que les permitan darle continuidad a la modalidad presentada.

3.1.4 Recursos didácticos:

Como señala Marqués (2012), los recursos didácticos son “todos aquellos materiales, medios o instrumentos que, utilizados en una situación de enseñanza-aprendizaje, facilitan la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de actitudes” (p. 3). Esto implica que no se trata únicamente de objetos físicos o de tecnologías digitales, sino de herramientas que median entre la planificación pedagógica y la experiencia concreta del estudiante. En esta línea, Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) destacan que los recursos actuales

cumplen un papel clave al tender puentes entre el aprendizaje formal y las nuevas formas de interacción digital.

La evolución histórica de la educación confirma esta función mediadora. De la pizarra del siglo XIX se pasó a manuales impresos que dominaron durante décadas, y de allí a plataformas den línea, cuya expansión se aceleró de manera significativa durante la pandemia de COVID-19 (Hodges et al., 2020). Actualmente, los recursos tradicionales conviven con medios digitales como videos educativos, podcasts o simulaciones interactivas. Redecker y Punie (2017) subrayan que este cambio no es meramente instrumental, sino que implica un giro en el enfoque pedagógico: de la transmisión de información a la construcción activa de competencias.

No obstante, es importante enfatizar que ningún recurso didáctico sustituye la labor docente. Tal como advierte Salinas (2019), la efectividad del recurso depende del modo en que el profesor lo contextualiza, adapta y resignifica. Una hoja de papel, en manos de un docente creativo, puede resultar más formativa que una plataforma de última generación mal utilizada. La clave no reside en la sofisticación de la herramienta, sino en su integración coherente con los objetivos pedagógicos.

En suma, los recursos didácticos deben entenderse como instrumentos al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su valor no radica en la novedad tecnológica ni en su atractivo superficial, sino en la capacidad del profesorado para emplearlos estratégicamente y favorecer aprendizajes significativos. El desafío educativo actual no es acumular más recursos, sino aprender a utilizarlos de manera crítica y eficaz.

3.1.5 Modalidades educativas:

Educación a distancia

Una modalidad que permite que factores como el espacio y el tiempo, así como la ocupación no condicen el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la modalidad educativa a distancia, en ella se crea y recrea por medio de una mediación pedagógica provista por el docente, el cual se vale del uso de la tecnología y sus avances para llevarla a cabo (Heedy & Martínez, 2008).

Por otro lado, Gros (2011) afirma que este tipo de modalidad educativa puede hacer uso o no de la tecnología, sin embargo, se resalta la importancia de garantizar en el estudiante el estudio independiente sin que exista necesidad de una intervención continua por parte del docente.

Heedy & Martínez (2008) resaltan la importancia del autoaprendizaje como fundamento principal en la modalidad a distancia, en donde el estudiante interactúa con aspectos como el aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado.

En efecto, la educación bajo esta modalidad implica un trabajo de la dupla docente-alumno, lejos del espacio presencial que representa la escuela, el docente se puede servir de diversos recursos, como los videos, conferencias, sesiones de videollamadas, CDs, etc. Otra característica es que puede ser sincrónica o asincrónica, siendo esta última la más recurrente de las dos.

García-Valcárcel, A. y Tejedor Tejedor, F. J. (2017) señalan cómo el uso de las tecnologías permite ampliar las capacidades de aprendizaje cuando se usan como herramientas cognitivas, soportes para la comunicación y colaboración, plataformas para la publicación de productos elaborados por los propios estudiantes, herramientas cognitivas para el pensamiento y la creación.

Educación Virtual

Lara (2002) en Heedy y Martínez (2008) definen la educación virtual como la modalidad educativa que eleva la calidad de la enseñanza-aprendizaje, y esto debido a que respeta su flexibilidad o disponibilidad, es decir, se puede canalizar para tiempos y espacios variables.

Así pues, Banet y Tintaya 2003 en Heddy y Martínez (2008) plantean a la educación virtual como una modalidad del proceso de enseñanza aprendizaje, la cual está orientada a interrelacionarse con nuevas tecnologías, la creación de redes de comunicación sin límite de tiempo en donde la base sea la inteligencia y la imaginación del hombre en su relación con la tecnología y las redes de comunicación.

Ahora bien, los sistemas virtuales permiten la posibilidad de ofrecer formas renovadas a los estudiantes en un mismo ambiente audiovisual, su interacción con los recursos y con los docentes y compañeros puede darse en tiempo real simultáneamente (sincrónica) o bien en forma diferida (asíncrona) (Patiño y Palomino, 2004).

Por consiguiente, la educación virtual depende en gran medida de sus participantes y de la tecnología, los cuales cuentan con la posibilidad de trabajar en los objetivos de aprendizaje en una flexibilidad de tiempo, lo cual facilita el proceso de capacitación y perfeccionamiento de estudiantes los cuales organizan su tiempo acorde a la disposición de cada uno y con ello la interactividad que se tiene es más recíproca debido a los avances agigantados que la tecnología ha tenido con herramientas mucho más sofisticadas para una comunicación sincrónica o asincrónica.

Entre las ventajas de la educación virtual, radica la oportunidad de retomar y recapitular las actividades, debido a que estas se encuentran presentes en las plataformas virtuales a diferencia de una clase presencial, en donde ciertos aspectos presentados por el docente al dar la clase pueden

pasar desapercibidos por el estudiante, sin embargo cabe resaltar el grado de autorregulación del aprendizaje y responsabilidad con los que debe contar el estudiante es mayor en esta modalidad, ya que será en parte responsable de gestionar el tiempo que dedicará para la realización de las actividades (Heddy y Martínez, 2008).

3.1.6 La mediación Tecno-pedagógica (Modalidades)

Las mediaciones tecnológicas y educativas representan una mirada renovada al campo de la tecnología desde una postura crítica, pues están sustentadas en un enfoque socio-cultural en las relaciones dialécticas entre, la cultura, la educación y la sociedad las cuales interactúan de manera activa en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de las prácticas educativas pues la tecnología se visualiza con el puente conector que facilita los proceso de comunicación, interacción y transposición a la hora de que el docente adapta los conocimientos a un espectro didáctico para que estos puedan ser comprendidos tomado en cuenta a las necesidades particulares del estudiante (Lara, Fuentes & Veytia, 2017).

De acuerdo con Lara, Fuentes & Veytia (2017) es necesario un conjunto de acciones e intervenciones, recursos y materiales didácticos para que el proceso de mediación tecno-pedagógica se construya, entre los cuales las plataformas educativas y herramientas interactivas digitales contribuyen a favorecer la forma en cómo el estudiante asimila el conocimiento de manera que sus estructuras cognitivas se renueven y con ello mejore el proceso de enseñanza aprendizaje.

Morado y Ocampo (2019) resalta aspectos que evidencian la resistencia del profesorado vinculada con la falta de acceso a la tecnología, un uso administrativo de esta, creencias sobre la dificultad de uso, y que aprender a usarla implica más tiempo del que pueden disponer. Se puede inferir que los docentes desconfían de los espacios virtuales como opción válida para desarrollar

sus cursos o carecen de habilidades para desarrollarlos. En ese sentido, el momento histórico que se vive en México vino a presentar retos en una gran parte de los docentes, los cuales no cuentan con sólidas competencias en habilidades digitales que les permitan hacer uso de herramientas interactivas digitales con el fin de ofrecer renovadas estrategias en los procesos de enseñanza aprendizaje.

3.1.7 Modelos de formación docente:

Los modelos de formación docente, también llamados modelos pedagógicos radican en una propuesta teórica práctica que señala los aspectos de formación que el docente interioriza y enseña dentro de sus prácticas educativas, de esta forma de acuerdo con las finalidades educativas que se desee alcanzar se establecen aspectos epistemológicos de creación, difusión y uso del conocimiento que formaran parte del funcionamiento operativo del docente mismo, todo esto tomando en cuenta el tipo de currículum que se desee desarrollar respecto a los distintos niveles educativos en la educación formal. (Loya, 2008)

Marcano, et al. (2007) señalan cuatro modelos de formación docente que pueden encontrarse en el docente:

Modelo Tradicional o clásico: El docente desarrolla un carácter transmisivo unilateral en el proceso de enseñanza aprendizaje, en donde no se admite la diversidad de pensamiento en el estudiante, siendo los contenidos enseñados de una forma única y definitiva los tomados en cuenta en las prácticas.

Modelo tecnológico: El docente desarrolla una práctica orientada a asimilación de significados académicos preestablecidos mecanicista y con ello el estudiante se vuelve un ejecutor en las actividades, pero no al momento de plantear las formas en cómo se realizarán estas.

Modelo constructivista: El docente desarrolla una práctica de construcción del conocimiento negociada, basada en datos y argumentos y no en principios de autoridad o relaciones de poder, el estudiante reelabora e integra los conocimientos progresivamente de forma autónoma y reflexiva.

Modelo crítico-social: El docente desarrolla una práctica que toma en cuenta referentes epistemológicos que orientan su práctica para transformar la realidad contextual por tanto el estudiante tiene la oportunidad de ejercer su autonomía como sujeto inmerso en un proceso histórico-cultural que favorece sus procesos de metacognición.

Como se puede apreciar, los modelos cuentan con una determinada adscripción a un paradigma que guían las intencionalidades del docente a formar, pues con base a esta formación será que las prácticas del mismo establezcan determinados fines a desarrollar en el educando, en el caso del currículum de educación primaria (2017) el modelo de formación imperante es el modelo constructivista.

3.2 Marco teórico

Inicialmente se parte del concepto teoría para el desarrollo de este apartado, el cual es usado por el científico como un medio que presenta una serie de juicios o argumentos interpretativos que permiten la explicación de los fenómenos físicos o bien los hechos sociales (Daros, 2002).

En suma, dentro del apartado se pueden encontrar teorías las cuales su importancia radica en ofrecer elementos que permitan describir y explicar la problemática planteada en el estudio, pues aporta un sentido a los hechos y fenómenos conjuntando un eje integrador de teorías que encuadran las categorías del objeto de estudio (Daros, 2002).

3.2.1 Teoría Constructivista:

En esta sección se rescata parte de los elementos de la teoría constructivista dentro de las experiencias educativas, por lo que respecta a este enfoque se toma en cuenta la postura teórica de (Glaserfeld 1997 citado por Woolfolk (2010) P.311). En donde se señala que el paradigma está fundamentado a partir de las investigaciones realizadas por teóricos como Piaget, Vygotsky, psicólogos de la Gestalt, Bartlett, Bruner y Rogoff, al igual que en la filosofía de Dewey.

Ahora bien, por parte de los postulados planteados por Piaget (1969), se establece la existencia de un proceso de desarrollo intelectual presente en el individuo, el cual incide en la forma en que el sujeto realiza tanto funciones motoras como procesos mentales y que está ahí a lo largo de su vida de forma inherente a él, sin embargo cabe aclarar que esta construcción no únicamente se da por la interacción del sujeto con experiencias o transmisiones sociales, sino que es un acto que conlleva una serie de construcciones y reconstrucciones sucesivas que están mediadas por la autorregulaciones llevadas a cabo por el mismo, en ese sentido, estas permitirán la creación de estructuras nuevas para desenvolverse en las diferentes situaciones de la vida, replantearse y apreciar esquemas y/o encontrar posibles soluciones a las situaciones acontecidas, por lo que se puede afirmar que se tendrá un papel activo en el educando a la hora de desarrollar su aprendizaje .

Cabe resaltar que la escuela podrá favorecer o bien dejar de lado su papel como facilitador de la creación de estas estructuras en los estudiantes, se considera importante estos aspectos puesto que en el planteamiento curricular propuesto por la SEP (2017) el aprendizaje desarrollado por el estudiante se relaciona con su capacidad tanto individual como colectiva de modificar entendimientos, creencias y comportamientos en su paso experiencial a la hora de la construcción

del conocimiento, estando presente la autorregulación ante situaciones de complejidad e incertidumbre para una disposición positiva orientada al humanismo.

Ahora bien, para enriquecer los planteamientos previos Woolfolk (2010) señala que el modelo constructivista es un paradigma focalizado en el papel activo que tiene el estudiante al construir su aprendizaje, en donde este se apropiá de la información, la hace suya y le da un sentido.

Es decir, que el constructivismo es una teoría la cual está fundamentada en una serie de posturas teóricas de diversos autores, las cuales configuran y le dan sentido a la misma, enfatizando el hecho de visualizar y ofrecer dentro del proceso enseñanza aprendizaje al estudiante el rol protagónico como el principal responsable y arquitecto de construir su aprendizaje.

Por lo que respecta a las características generales del constructivismo, Alzina (1998) describe una serie de aspectos a considerar como:

El alumno se erige como el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, ya que es él quien construye el conocimiento por sí mismo, y nadie puede tomar su lugar en esta tarea fundamental. Este proceso se nutre de la habilidad del estudiante para establecer conexiones entre la información nueva y sus conocimientos previos, dado que la creación de relaciones entre estos elementos potencia la construcción del saber. En última instancia, es el alumno quien otorga significado a las informaciones que recibe, consolidando así su proceso de aprendizaje.

Finalmente, me permito citar a (Bruning y Schraw, Norby y Ronnning, 2004 citados por Woolfolk 2010 P.311) en donde estos describen dos ideas fundamentales que están presentes en el constructivismo.

- La primera es que los aprendices son individuos activos en la construcción de su propio conocimiento.
- La segunda idea es que las interacciones sociales son un elemento necesario dentro del proceso de construcción del conocimiento.

En conclusión, analizando las distintas posturas teóricas, se puede identificar que el estudiante construirá su aprendizaje de manera interpersonal e intrapersonal, por lo que es menester del docente general las estructuras necesarias, así como las estrategias más idóneas para encaminar al discente a alcanzar una apropiación significativa de los contenidos que verá durante su aprendizaje a lo largo de la vida, durante el período de pandemia parte de las estrategias que el docente realizaba en el plano presencial tuvieron que llevada a la modalidad a distancia, por lo que en el estudio se hace de interés reflexionar acerca ¿ Que tanto esas estructuras mentales del estudiante fueron favorecidas o bien dejadas de lado durante su paso por el programa “Aprende en Casa”

3.2.2 Teoría Sociocultural:

Respecto a la teoría sociocultural, Rosa y Montero 1993 citados por Hernández 1998, nos dicen que el medio sociocultural tiene un papel importante en el desarrollo del psiquismo del sujeto.

Por otro lado, el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural, y cuando participa en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de estos instrumentos y de esas prácticas. (Vygotsky 1926 Citado por Hernández 1998)

De manera que, esta teoría constituida inicialmente por Vygotsky y posteriormente retomada por distintos teóricos, estable que el individuo es un ser que se encuentra inmerso en un

medio social, el cual incide directamente en el aprendizaje, así como la forma en como este le da sentido al mundo físico y mental está determinada por las relaciones sociales que vaya estableciendo a lo largo de su crecimiento.

En lo relativo a las funciones psicológicas superiores y la conciencia, Hernández (1998) nos dice que estas se irán desarrollando a través de una actividad mediada, en donde coexiste un contexto sociocultural y la participación con otros, en procesos de socialización constituidos, los cuales incidirán en la reconstrucción del entorno en donde el estudiante se desenvuelve.

Al respecto, podemos identificar como el proceso de socialización determinará la manera en que el estudiante desarrolle o no, determinadas funciones psicológicas superiores, las mismas que le permitan racionalizar y reflexionar aspectos conceptuales de cómo está conformado el entorno social del cual es parte y con ello generar aprendizajes.

3.2.3 Teoría del Espacio social y espacio simbólico

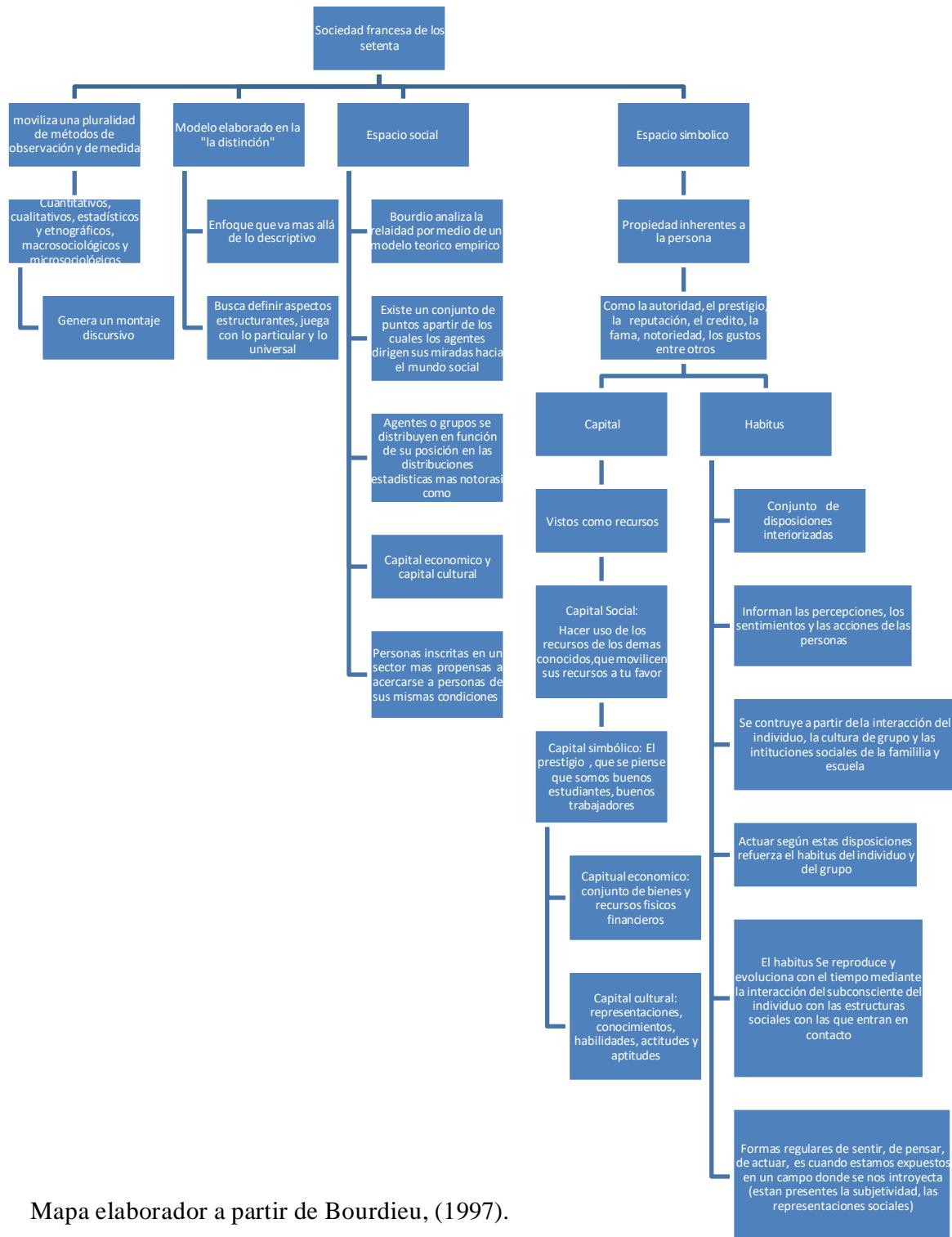
El siguiente modelo teórico empírico propuesto por Bourdieu (1997) busca analizar la realidad por medio del uso de una pluralidad de métodos de observación y medida al abordar el espacio social del que los agentes son parte y se desenvuelven, en este caso existe un conjunto de puntos a partir de los cuales se establece la posición y distribución de los diferentes actores sociales.

A continuación, se presentan una distinción definida como capitales los cuales actúan como recursos que están presentes en los individuos, los cuales determinan los alcances y limitaciones con los que estos se desenvuelven en el espacio social:

- **Capital Social:** Relaciones con los demás participantes del campo social y con ello hacer uso de los recursos de estos en favor de uno.
- **Capital simbólico:** Como prestigio, reputación y reconocimiento con el que se cuenta

- **Capital económico:** como el conjunto de bienes y recursos físicos, financieros.
- **Capital cultural:** representaciones, conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes.

A continuación, se presenta una descripción de la teoría propuesta por Bourdieu (1997):



Mapa elaborador a partir de Bourdieu, (1997).

3.3 Marco histórico

El siguiente apartado tiene por objetivo desarrollar los aspectos históricos del objeto de estudio, en ese sentido, el pensamiento histórico que se pretende desarrollar en la investigación es visto como un proceso de construcción del pasado en donde el sujeto interesado en ello, realice una construcción a través de una representación del mismo, lo cual le permita adoptar una posición frente al mundo, siendo por medio de la explicación de perspectivas culturales e ideológicas que la explicación del hecho histórico se lleve a cabo para su contextualización (Santiesteban, 2010). Además, para la construcción de este apartado se retoman algunos planteamientos en el método histórico de Ruiz (1976) en lo concerniente a tener conciencia de que no basta con manejar períodos representativos en la historia en general, sino que es necesario ubicar fechas que sean significativas desde el punto de vista de la educación.

En un primer momento, se le presentan al lector una serie de momentos significativos a lo largo de la educación básica en México respecto a educación a distancia o bien educación virtual, con el fin de esclarecer un panorama previo al programa aprende en casa, el cual surge en el año 2020 para dar continuidad a las actividades lejos del plano presencial que ofrece una institución educativa a causa del cierre de estas por la pandemia del virus COVID-19.

Durante el siglo XX en México las políticas educativas implementaron limitadas modalidades de educación con el uso del trabajo a distancia o virtual, una de las más conocidas es el caso de las escuelas telesecundarias en el año 1968, su objetivo era impartir educación secundaria con el uso de transmisiones televisivas principalmente en zonas rurales o a bien de difícil acceso, para combatir el rezago educativo, los contenidos vistos se veían reforzados por la asistencia de un profesor, asimismo, en el año 1985 se implementó el programa de Computación Electrónica a la Educación Básica (COEEBA) el cual tuvo por objeto fortalecer la planeación de estrategias

didácticas y la capacitación integral de los docentes, siendo estas herramientas de apoyo para la enseñanza directa como de la a distancia (Carro y Lima, 2022).

En el contexto de México, resulta evidente que el país no ha logrado avanzar de manera satisfactoria hacia el cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030, especialmente en lo que respecta al acceso igualitario a la información y al conocimiento, particularmente a través de Internet. Esto se ha convertido en un obstáculo significativo, agravado por la pandemia, para proporcionar educación de calidad y equitativa a nivel nacional. Como indica el estudio de Carro y Lima (2022) y la OCDE, (2017), el desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es esencial para la educación en el siglo XXI. Sin embargo, debido a la falta de avances en este ámbito, México se ha enfrentado a dificultades en la implementación de una educación efectiva tanto en modalidades presenciales como a distancia durante la pandemia. El incumplimiento de los ODS de la Agenda 2030 en el país ha dejado al descubierto la necesidad de un enfoque más robusto y equitativo en materia de TIC en la educación, lo que se convierte en un desafío clave para el futuro del sistema educativo mexicano.

En efecto, las disposiciones y objetivos de las agencias mundiales determinan la forma en que el proyecto de nación de los países se configura, tal es el caso de México del cual se retoman los principales programas educativos que se han venido desarrollando desde el siglo XXI y hasta la fecha del desarrollo de esta tesis, que se ven enlazados con las temáticas del uso de las TIC en la educación y su pretensión por desarrollar competencias en habilidades digitales en los distintos actores de la experiencia educativa como son alumnos, docentes, directivos, etc.

Partimos entonces con la descripción del Programa Enciclomedia el cual surge dentro del Programa Nacional de Educación 2001-2006 con el objetivo de fomentar el uso educativo de las

TIC, la producción de materiales audiovisuales e informáticos para favorecer el aprendizaje y con ello el desarrollo y expansión de la estrategia Enciclopedia (SEP, 2001). Dentro de los componentes principales del programa, se destacan el desarrollo de Enciclopedia, la formación docente y el apoyo pedagógico para optimizar el uso del programa, la adecuación y equipamiento de las aulas, así como el seguimiento y la evaluación (SEP, 2004).

El programa tuvo una implementación durante el ciclo escolar (2003-2004) centrándose en los grados de 5° y 6° donde se presentarían los contenidos curriculares tradicionales por medio de un software y hardware que proveía los recursos digitalizados y multimedia incorporados a un soporte denominado Enciclopedia siendo estos pizarrones digitales interactivos dentro de 21 mil 434 aulas ubicadas en seis mil 700 planteles del territorio nacional con la meta de instalar en las 165 mil aulas que radicaban durante el sexenio del presidente Fox (Elizondo, Paredes y Prieto, 2006; FLACSO, 2008).

Entre sus principales críticas del programa se tiene la falta de mantenimiento a la infraestructura para operar los pizarrones electrónicos del programa como señala Soledad y López (2010) en un estudio realizado a una telesecundaria en donde esta estrategia era utilizada por los docentes, sin embargo, con el pasar del tiempo se fueron deteriorando los equipos y se mostró un abandono y falta de interés por los encargados de su mantenimiento y reparación así como una respuesta negativa de los directivos de la institución respecto a que docentes se encargarán de su mantenimiento con el argumento que solo personal autorizado podía manipular los equipos, por lo que las actividades planteadas para trabajar por el programa se vieron obstaculizadas y dejadas de lado paulatinamente. Finalmente, el programa no contempló las condiciones contextuales de los docentes, puesto que los centros de trabajo no gozaban de la misma infraestructura para operar el pizarrón electrónico, a su vez se encontró una falta de conocimiento acerca del uso de estos

dispositivos electrónicos y la dificultad para capacitar a los docentes a pesar de un interés visible de profesores y alumnos, en suma no existió una evaluación del programa que pudiera dar a conocer la forma en que el docente implementó esta estrategia didáctica en su práctica docente (Castañeda, Carrillo, Zumiko, 2013).

A continuación, se describe al programa de Habilidades digitales para todos proveniente del Plan sectorial de educación 2007-2012 durante el gobierno de Felipe Calderón con el objetivo de impulsar el desarrollo y la utilización de las TIC, dentro del sistema educativo mexicano, para apoyar el aprendizaje, ampliar sus competencias, y favorecer su incursión en la sociedad del conocimiento de alumnos y docentes (SEP, 2007). Según lo señalado por Castañeda et al. (2013) dentro de los componentes principales del programa, se destacan el fortalecimiento del equipamiento y la conectividad de las escuelas, el desarrollo de un modelo pedagógico que incluye la formación y certificación docente mediante un acompañamiento, así como la promoción de un diseño instruccional basado en programas de estudio y módulos escolares en línea. El programa tuvo como estrategia de operación el generar actividades pedagógicas para alumnos de 5° y 6° de primaria, secundaria y telesecundaria, la creación de comunidades de aprendizaje, así como la formación, evaluación y certificación constante de las competencias en el uso de TIC de los docentes (SEP, 2010).

Podemos señalar que la propuesta de Habilidades digitales para todos a diferencia de Enciclomedia considera dentro de sus planteamientos una postura orientada al constructivismo como eje epistemológico considerando un componente cognitivo de las TIC, sin embargo, en su implementación el programa ha tenido áreas de oportunidad como que existieron casos en donde las aulas digitales contaban con una gran cantidad de equipos inservibles o sin servicio de internet por las condiciones del contexto de la zona escolar, aunado a que los docentes no desarrollaban

satisfactoriamente una adquisición de competencias para operar estos equipos, estrategias como las aulas telemáticas contribuyeron a disminuir la brecha digital, sin embargo no de manera significativa por los aspectos antes mencionados (Hernández, 2014).

En suma, la comunidad educativa, en general, está informada de los dispositivos tecnológicos que pueden ser utilizados con un sentido pedagógico, pero muy pocos los conocen. La consecuencia es la sobresaturación del empleo de imágenes y videos, asimismo la paulatina modificación de los procesos de aprendizaje, formación y habilidades digitales (Ávila, Castillo y Vázquez (2022), p. 2).

Finalmente pasamos al Programa de Inclusión y alfabetización digital como un programa que tuvo por objetivo fortalecer el sistema educativo mediante la entrega de dispositivos personales, promoviendo la reducción de la brecha digital y el uso de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje, fomentando la interacción entre alumnos, docentes y padres de familia, y fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos de las escuelas públicas, con el objetivo de reducir el rezago educativo (SEP, 2013).

En el ciclo escolar 2013-2014, el programa previo llamado Mi CompuMx entregó 240,000 equipos a alumnos y autoridades educativas, beneficiando a 220,430 estudiantes de 5° y 6° grado en primarias públicas, con un enfoque particular en Colima, Sonora y Tabasco, donde 25,922, 101,795 y 92,713 alumnos se vieron beneficiados, respectivamente. Este esfuerzo sentó las bases para la extensión del programa en el año escolar 2014-2015, que involucró la entrega de 709,824 tabletas, distribuidas en 20,542 aulas y 16,740 escuelas en cinco estados de la República: Sonora, Colima, Tabasco, Estado de México y Puebla, así como en el Distrito Federal, llegando a alumnos de 5° y 6° grado de primaria (SEP, 2013).

El Programa de Inclusión y Alfabetización Digital en México, lanzado en 2013, ha sido una iniciativa importante para cerrar la brecha digital en el país y promover la alfabetización en tecnología entre los ciudadanos mexicanos. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2019, el 44.7% de los hogares en México tenía acceso a internet, lo que muestra la necesidad de un programa como este para mejorar el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el país (INEGI, 2020).

Sin embargo, el programa aún enfrenta desafíos significativos. Uno de los mayores desafíos es el acceso limitado a internet en áreas rurales y remotas, así como que las características de estas computadoras personales eran de muy baja calidad. Aunque el programa ha aumentado significativamente el acceso a internet en estas áreas, todavía hay muchas zonas del país que carecen de acceso confiable a internet. Según un informe de la Asociación de Internet MX, el 33% de la población en áreas rurales no tiene acceso a internet (Asociación de Internet MX, 2019).

Este panorama histórico nos permite identificar que en México en el tema de educación a distancia o bien educación virtual se han generado proyectos; sin embargo, la mayoría de ellos lastimosamente con un éxito muy limitado, por lo que se puede afirmar que el país no estaba preparado para un cierre de instituciones general en el que se mantuvieran las actividades escolares lejos de estos espacios. Actualmente aún se tiene que al diseñar e implementar escenarios educativos apoyados en las tecnologías, el nivel de apropiación tecnológica de los profesores normalistas de primaria en el estado de Baja California es bajo, lo que no favorece la participación activa del alumno, su comprensión profunda de los contenidos de aprendizaje, ni su actividad constructiva (Juárez, López y Martínez, 2020).

El uso de tecnologías aplicadas a la educación, en la era actual y para la era pospandemia, se ha convertido en un reto para el sector educativo, situación que deja entrever la necesidad de establecer procesos pedagógicos hacia la alfabetización digital de los diferentes actores involucrados en los procesos educativos (Cardenas, 2022). Por tanto se identifica durante este recorrido de los diversos programas implementados por los gobiernos en turno, no han obtenido resultados satisfactorios que permitan dotar a los distintos actores del proceso educativo de competencias para ser parte de las exigencias actuales que plantea el mundo globalizado, se identificarán áreas de oportunidad respecto a la ejecución de las estrategias que deberían ser consideradas para ofrecer un programa que contemple el contexto y las necesidades particulares y con ello fortalecer este tipo de competencias en habilidades digitales.

Este panorama histórico nos permite identificar que en México en el tema de educación a distancia o bien educación virtual se han generado proyectos; sin embargo, la mayoría de ellos lastimosamente con un éxito muy limitado, por lo que se puede afirmar que el país no estaba preparado para un cierre de instituciones general en el que se mantuvieran las actividades escolares lejos de estos espacios.

Acorde con el análisis de Bautista en 2020, "Aprende en casa" se presenta como un programa educativo a distancia sin precedentes en México, siendo respaldado por una infraestructura sumamente compleja. Esta infraestructura incluye la colaboración de instituciones gubernamentales en los sectores educativo y de salud, la participación activa de redes de telecomunicaciones de radio y televisión, la utilización de plataformas en línea y la conexión con diversas comunidades a lo largo del país. El programa estuvo diseñado para atender a una población impresionante de 30 millones de estudiantes de educación básica, y sus alcances y dimensiones resultan prácticamente incalculables. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP,

2020), "Aprende en casa" se fundamenta en tres criterios esenciales. Primero, se enfoca en priorizar tanto el aprendizaje académico como el socioemocional de los estudiantes. En segundo lugar, busca diversificar los canales de enseñanza para llegar a todos los rincones del país. Por último, se enfoca en la incorporación de herramientas tecnológicas para apoyar el proceso de aprendizaje (SEP, 2020).

Para el programa se presentaron los planes y programas de estudio de educación básica por medio de la elaboración de contenidos para radio, televisión e internet. De acuerdo con Bucio, en SEP (2020) el programa tuvo como propósito darles continuidad a las actividades escolares por medio del estudio en casa, en donde se creen hábitos que fortalezcan la educación a distancia en el futuro, al tiempo que se divierten y aprenden los estudiantes en convivencia familiar, por ello se confía que madres y padres de familia se apoyan en contenidos diseñados para establecer rutinas diarias en el hogar. En cuanto a la forma en cómo se accede a estos servicios educativos, se tienen la dirección “educacionbasica.sep.gob.mx” en donde los estudiantes de cualquier parte del país pueden visualizar las transmisiones de la televisión educativa y del Canal Once, ya sea en sus teléfonos móvil o computadora, lo que dará de igual forma acceso y consulta de materiales digitales complementarios en la educación a distancia.

Como podemos identificar, el programa “Aprende en Casa” fue la respuesta del gobierno mexicano ante el cierre de las instituciones educativas a causa de la pandemia del COVID-19, siendo este un programa de educación a distancia en el cual se buscó continuar con las actividades escolares por medio de la educación a distancia en donde los contenidos de planes y programas fueron presentados en televisión en canales de televisa, tv azteca, canal once y el heraldo de lunes a viernes con horarios de transmisión desde 6:00 a.m. a 10:00 p.m.; todo ello con un trabajo en conjunto de padres de familia como responsables de acompañar a sus hijos en darle continuidad y

desarrollar su aprendizaje en casa, por otro lado los docentes desempeñaron un papel fundamental en la enseñanza a distancia, se estableció que desempeñaran un papel clave como guías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su responsabilidad fue acompañar a los estudiantes por medio de sesiones en línea para reforzar y ampliar los contenidos audiovisuales presentados en los medios televisivos, de acuerdo con los planes y programas de estudio que en ese momento fueron llevados a cabo como era el plan de aprendizajes clave de 2017.

Capítulo 4. Estrategia Metodológica

En este capítulo se presentan los aspectos y teóricos epistemológicos que permitirán la realización de la investigación que se pretende realizar, teniendo por objetivo exponer los aspectos en cuanto al paradigma de investigación hermenéutico y su metodología cualitativa, incluido el diseño que determina el tipo de instrumentos y técnicas a desarrollar en la estrategia metodológica. Conceptualizando al marco metodológico como un ejercicio planificado y deliberado en donde el investigador plantea y fundamenta una serie de métodos y técnicas que le permitirán de manera precisa realizar su investigación, precisando el cómo las unidades de análisis del estudio se abordan para dilucidar a los objetivos declarados en el trabajo de investigación (Bavaresco, 2001).

4.1 Paradigma de la investigación

Para desarrollar este apartado inicialmente se ofrece una definición al término paradigma, ya que este cuenta con una evolución historia, en donde con el pasar de los años ha venido teniendo un significado polisémico con diferentes acepciones en función de su uso, sin embargo, para efectos de este trabajo se recupera parte de lo que plantea Marquiegui (1997) el cual concibe al término paradigma como un compendio de percepciones, intuiciones y modos de entender la realidad. Dicho conjunto simbólico de representaciones puede ser compartido por un segmento de la sociedad en particular, lo configura la manera en cómo se afronta y comprende una situación determinada.

En adición, los paradigmas son un factor que determinan las formas y modos que el investigador realiza durante una investigación, puesto que estos matizan la metodología a emplear, en este caso se tienen como referentes a tres paradigmas, los cuales son el positivista, el hermenéutico y el crítico, tales referentes conciben al objeto de estudio a partir de las posturas

teóricas establecidas por cada uno, lo que incide en el interés y preponderancia que se le da en la investigación educativa por abordar.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo de estos paradigmas de investigación con la finalidad de explicitar los aspectos centrales o relevantes de los mismos:

Paradigma positivista	Paradigma hermenéutico	Paradigma crítico
Destacando la importancia de la imparcialidad, la búsqueda de patrones generales y la explicación de relaciones causales, así como la utilización de la ciencia como una herramienta para dominar la naturaleza, este paradigma cuenta con figuras notables como Auguste Comte, J. Stuart Mill, Karl Popper, David Hume y Galileo Galilei. Su tesis fundamental radica en la singularidad de la explicación científica, la cual se apoya en la creación de leyes generales, y en la esencial importancia de la objetividad.	Resaltando la importancia de la subjetividad, con un enfoque particular en las ciencias sociales, este paradigma enfatiza la comprensión, conocida como "Verstehen," de los fenómenos humanos. Su énfasis recae en la interpretación y la constante reinterpretación de los eventos sociales. Entre los principales exponentes de este enfoque se encuentran Karl Marx, Max Weber, Wilhelm Dilthey, Georg Simmel y Benedetto Croce. Las tesis fundamentales de este paradigma subrayan la necesidad de establecer una conexión entre el sujeto y el objeto de estudio para lograr la comprensión de los fenómenos sociales, ya que el conocimiento se desarrolla en un entorno social que implica un proceso constante de interpretación.	Este enfoque persigue la superación de las limitaciones inherentes a los paradigmas previos, fusionando tanto la explicación como la comprensión. Su objetivo principal consiste en analizar y transformar la realidad, empleando tanto el método deductivo como la crítica. Los pensadores fundamentales en esta corriente incluyen a Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel y la segunda generación de la Escuela de Frankfurt. Las tesis clave en este paradigma buscan trascender tanto el reduccionismo positivista como el conservadurismo hermenéutico, al mismo tiempo que defienden la construcción de la ciencia a través de un enfoque deductivo y su validación mediante la crítica.

Cuadro elaborado a partir de Mardones y Ursúa, (1998).

Dichos paradigmas, permiten identificar la obtención y creación del conocimiento de manera fundamentada, dando un acercamiento a sus características y posibles usos, será por medio de la epistemología que se dará paso al análisis del conocimiento científico, más específico, pues será por medio de ésta que se analicen los supuestos filosóficos de las ciencias, su objeto de estudio, los valores implicados en la creación del conocimiento, la estructura lógica de sus teorías, los métodos empleados en la investigación y en la explicación o interpretación de resultados.

Por su parte, Reyes (2006) hace mención de que se presenta un continuo debate con respecto a la conceptualización de la epistemología, pues no existe una concepción universal que la defina, por el contrario, su corpus teórico depende de las concepciones acerca del conocimiento y saberes que se tengan presentes tanto en el entorno político y social, donde se contextualiza el estudio. Como problemática que acontece a la epistemología se tiene que en su conceptualización es un problema teórico y pragmático, pues serán los cambios culturales los que harán que los planteamientos de ésta vayan de la mano con las transformaciones sociales (Reyes, 2006).

Si bien, existen diversos paradigmas que permiten explicar los aspectos a analizar en la presente investigación. En forma tal que es necesario identificar los elementos epistemológicos que pueden permitir la configuración y orientación de esta, con el fin darle un cause adecuado en el ámbito educativo al objeto de investigación planteado previamente, dicho esto, se considera al paradigma hermenéutico como el que se adecua más a las intenciones del estudio pues se pretende analizar las prácticas y experiencias educativas bajo una postura que recupere las voces y vivencias de estudiantes y profesores de segundo a quinto de primaria durante el confinamiento y posconfinamiento, esta narrativa ofrecerá un análisis para entender cómo fue su paso durante estos dos períodos de tiempo.

Ampliando lo dicho del paradigma hermenéutico, surge como una perspectiva crítica al positivismo. El enfoque reconoce la importancia de las percepciones individuales, la psicología humana y la limitación de las explicaciones causales en el contexto de las ciencias humanas. La hermenéutica se centra en comprender en profundidad el mundo humano, la singularidad de la persona y su subjetividad, por lo que se busca proporcionar respuestas en la investigación al fenómeno en cuestión (Mardones & Ursúa, 1998). En concordancia con lo anterior Hernández, et al (2014) argumenta que la postura es un proceso inductivo que busca explorar la complejidad de aspectos que rodean a un fenómeno y la variedad de perspectivas y significados que tiene la subjetividad de los implicados, en donde se evalúa, pondera e interpreta la información con resultados que permitan conocer la realidad de forma holística.

4.2 Tipo de estudio

Bajo estas consideraciones es que la investigación dependiendo del paradigma electo establece una metodología que está acorde y en concordancia con sus elementos y métodos planteados, lo que ofrece al estudio un determinado alcance que se irá determinado de acuerdo con el estado de conocimiento y la perspectiva que se le quiera dar al estudio. Acorde con Hernández, et al (2014) una investigación puede tener diferentes tipos de alcances en la medida en que ésta pueda ir evolucionando tanto en sus planteamientos como en las pretensiones y objetivos del estudio.

En este trabajo de tesis se parte de la necesidad de buscar recuperar las voces de estudiantes y docentes en torno a sus vivencias durante el periodo de confinamiento y posconfinamiento. Dado que se tuvieron que realizar actividades emergentes en un contexto de incertidumbre y desigualdad, con un despliegue carente de equidad en las estrategias para darle continuidad a las actividades de una forma a distancia y con una exigencia inicial en la densidad de tareas a realizar por parte de

los estudiantes. En contraste, la propuesta que mayormente se adecua a las necesidades del estudio es bajo el enfoque fenomenológico, ya que este acorde a Husserl (1931), busca comprender las experiencias entorno a los hechos acontecidos bajo la percepción de los sujetos, con ello se construye un diseño de investigación que considera las percepciones y testimonios que forman parte de la vivencia acontecida.

En ese sentido, la fenomenología permite al investigador acercarse a las experiencias subjetivas de los informantes con el fin de construir una imagen que permita dar a conocer los acontecimientos que rodean a los sujetos, situándonos en el ámbito educativo, Van Manen (1990) considera a la fenomenología como un ejercicio valioso para comprender la experiencia vivida del ser humano, situándonos en contextos pedagógicos se puede afirmar que los procesos de enseñanza y aprendizaje se interpretan como procesos cargados de significado. Por ello, esta perspectiva permite describir e interpretar cómo docentes y estudiantes dan sentido a sus prácticas, emociones y aprendizajes en situaciones específicas, como las vividas durante la pandemia y la pospandemia.

Por su parte, Álvarez-Gayou Jurgenson (2003) señala que la investigación fenomenológica se centra en captar la esencia de las vivencias humanas a través de la descripción profunda de los significados que los individuos atribuyen a sus experiencias. Este enfoque permite que las voces de los participantes sean el eje central del análisis, reconociendo al investigador como un mediador que interpreta dichas experiencias desde una posición reflexiva, empática y contextual.

En suma, estas aportaciones respaldan la elección del enfoque fenomenológico en el presente estudio, al permitir comprender la manera en que docentes y estudiantes experimentaron los cambios educativos derivados de la pandemia y cómo resignificaron su práctica y aprendizaje en el contexto de pospandemia.

4.3 Enfoque metodológico de la investigación

El enfoque metodológico del estudio será de tipo cualitativo, por lo que se refiere al aspecto cualitativo se define como un proceso inductivo que busca explorar la complejidad de aspectos que rodean a un fenómeno y la variedad de perspectivas y significados que tiene la subjetividad de los implicados, en donde se evalúa, pondera e interpreta la información con resultados que permitan conocer la realidad de forma holística (Hernández, et al 2014).

Por otra parte, Denzin & Lincoln (2011) aportan una serie de elementos que muestran la relevancia del enfoque hermenéutico, señalan que inicialmente el término en sus formas se asocia y desprnde del colonialismo e imperialismo europeos, siendo un medio que ofrece en sus formas estudiar la cultura, las costumbres y los hábitos de grupos humanos con el fin de producir conocimiento de sus mundos extraños y extranjeros que permitieran con ello ser controlados por medios de estrategias colonizadoras. De ahí que su origen este plagado de aspectos que segregaban a las culturas consideradas menos civilizadas que las de la cultura encargada de llevar a cabo la investigación cualitativa y con ello el acto investigativo estaba reservado para las figuras colonizadoras en el poder.

Partiendo de estas ideas se identifica que el termino de investigación cualitativa a lo largo de su trayectoria histórica adquiere diferentes significados que matizan sus usos e intenciones al realizar investigación. Para efectos del ejercicio se retoma una definición inicial y genérica provista por Denzin y Lincoln (2011) la cual señala a esta investigación como una actividad situada donde se realizan una serie de prácticas materiales e interpretativas que colocan al investigador en una

posición que le permite construir y observar el mundo bajo una serie métodos que lo vuelven visible y lo transforman.

El campo histórico de la investigación cualitativa en América del Norte ha atravesado diversos momentos significativos a lo largo del tiempo. En el período tradicional (1900-1950), se encontraba estrechamente asociado con el paradigma positivista y sus raíces fundacionales, caracterizado por el trabajo del etnógrafo solitario. La etapa modernista o edad dorada (1950-1970) marcó la aparición del pospositivismo, donde se adoptaron enfoques hermenéuticos, fenomenológicos y estudios culturales. Durante el período de desdibujamiento de los géneros (1970-1986), las humanidades se convirtieron en un recurso central en la teoría interpretativa crítica, con el investigador asumiendo el papel de un "Bricoleur". La crisis de la representación (1986-1990) llevó a los investigadores a reflexionar sobre sus propios textos de manera autorreflexiva. En la era posmoderna (1990-1995), se produjo un alejamiento de los criterios fundamentales o cuasifundamentales. La investigación posexperimental (1995-2000) buscó criterios de evaluación alternativos. Las luchas metodológicas (2000-2004) marcaron un período de tensiones y debates en el campo. Finalmente, en el futuro fracturado (desde 2005 en adelante), se ha luchado contra la hegemonía de la ciencia positivista, en busca de una perspectiva más inclusiva y pluralista en la investigación cualitativa. Estos momentos históricos reflejan la evolución y complejidad del campo, así como los esfuerzos por adaptarse y redefinir su enfoque a lo largo del tiempo (Denzin & Lincoln, 2011).

Ahora bien, el oficio del investigador cualitativo presentan una serie de prácticas interpretativas que contemplan la interpretación o bien yuxtaposición de diseños cualitativos surgidos con el pasar del tiempo, con el fin de que en el estudio el mundo se vaya haciendo visible dependiendo de los métodos empleados, por tanto el investigador es visto como un personaje que

emplea el ejercicio de ir montando los distintos materiales descriptivos que aportan una estética de imágenes, voces y testimonios integrados que construyen interpretaciones del mundo humano (Denzin & Lincoln, 2011).

4.4 Diseño de investigación

Posterior a la delimitación de los alcances de investigación, así como a la descripción de la metodología se debe hacer hincapié en la elección de un diseño de investigación, siendo definido como “el plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (Hernández, et al 2014, p. 158). Mientras que Tamayo (2007) establece al diseño cómo “una serie de actividades sucesivas y organizadas, que pueden adaptarse a las particularidades de cada investigación y que nos indican los pasos y pruebas a efectuar y las técnicas a utilizar para recolectar y analizar los datos” (p. 108).

A propósito, una vez establecida una conceptualización de diseño, se procede a presentar el diseño que permitirá la recogida de información en el estudio, por tanto, se escoge un diseño fenomenológico que considera el rescatar las experiencias de los informantes, pues se considera que el mismo permitirá construir las narrativas de los participantes. Precisamente lo que distingue al estudio fenomenológico radica en “la o las experiencias del participante o participantes como centro de la indagación” (Hernández, et al, 2006, p. 712).

Según Van Manen (1990) la investigación fenomenológica es un enfoque que se sumerge en la experiencia subjetiva, el mundo y lo cotidiano de la vida. Es por medio de la explicación de los fenómenos que se presentan a la conciencia y se busca descubrir la verdadera naturaleza de los fenómenos, explorando sus esencias como universales y desvelando las estructuras significativas internas del mundo de la vida. Dicho esto, se comprende el proceso de interpretación mediante el

cual las personas definen su mundo y actúan en consecuencia lo que da paso a describir los significados vividos y existenciales, en contraposición a relaciones estadísticas o variables, abrazando una aproximación más humanista y científica, de ahí que se considera que la fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad

Cómo podemos identificar el diseño fenomenológico radica en una investigación que da énfasis en la experiencia individual del informante respecto a los sujetos elegidos para la investigación, se entiende que se irá realizando una introspección en la subjetividad misma de los informantes, con ello se considera que los instrumentos y técnicas que se desprendan de dicho diseño permitirán ir construyendo una narrativa del objeto de estudio acontecido durante las experiencias y prácticas acaecidas durante el periodo de confinamiento y posconfinamiento. Con ello, el diseño fenomenológico ya referido, se debe tomar en cuenta que el conocimiento se desarrolla dentro de un medio social preexistente, siempre interpretándose y reinterpretándose a sí mismo en torno a la subjetividad de los informantes (Mertens, 2010).

4.5 Marco Contextual

En este apartado se abordará el contexto educativo donde se llevará a cabo el estudio, tomando en cuenta las ideas de Zapata (2018), este se conceptualiza como el escenario en el cual diversos aspectos ambientales del entorno influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje del estudiante, permitiendo o no, que el educando interactúe, se desenvuelva, intercambie ideas y pensamientos durante su proceso formativo. De igual manera, el contexto educativo de referencia, es de carácter formal que, de acuerdo con Martín (2014), la educación formal es aquella impartida por instituciones pertenecientes a un sistema educativo, en donde se estructuran de manera cronológica los aprendizajes a desarrollar por los educandos, este tipo de educación está

fuertemente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada y comienza desde la educación inicial hasta la educación superior.

Descripción Física

El proyecto de investigación se desarrolló en la escuela primaria *Benito Torres Oropeza* perteneciente al nivel de educación básica, siendo esta de carácter pública. Está ubicada, en Pachuca de Soto, Hidalgo. La escuela está conformada por 9 grupos que conforman a 136 alumnos con un promedio de 23 alumnos por aula en el turno de la tarde en un horario de 2.p.m. a 6.p.m., los cuales son atendidos por un total de 16 personas en plantilla, entre docentes de grupo, docentes de materias Co-curriculares como lo son Educación Física, Educación Artística, Aula de Medios e inglés, así como personal administrativo, de apoyo a la educación, una subdirectora Académica, un subdirector de Gestión y una directora. Cuenta con áreas deportivas y recreativas, sala de cómputo, biblioteca escolar, 2 módulos donde se reparten las aulas de primero a sexto grado, dos módulos de sanitarios para niños y niñas, servicio de energía eléctrica, agua potable, drenaje, servicios de internet el cual no llega a todos los salones, bebederos y cafetería escolar a la intemperie.

Características de docentes y alumnos.

La escuela primaria se encuentra ubicada en la capital del estado de Hidalgo, siendo este un contexto urbano con aproximadamente 277 375 habitantes, de los cuales el 47.3% son hombres y el 52.7% mujeres. Es decir, por cada 100 mujeres, 89.75 son hombres. A nivel nacional la población total es de 119 530 753 habitantes, de los cuales 2 858 359 personas viven en Hidalgo, el Municipio de Pachuca está habitado por el 9.70% de la población total de los hidalguenses, de acuerdo al Centro de integración Juvenil (CEIJ, 2018).

La población que se encuentra en esta institución educativa de igual forma está conformada por individuos de distintas procedencias, como son los municipios aledaños de Mineral de la Reforma y Villas de Tezontepec por lo que se cuenta con una diversidad de estudiantes.

Al momento de la elaboración de esta investigación se cuenta con datos acerca de los recursos disponibles en el hogar de estudiantes de 4º facilitados por la docente a cargo del grupo.

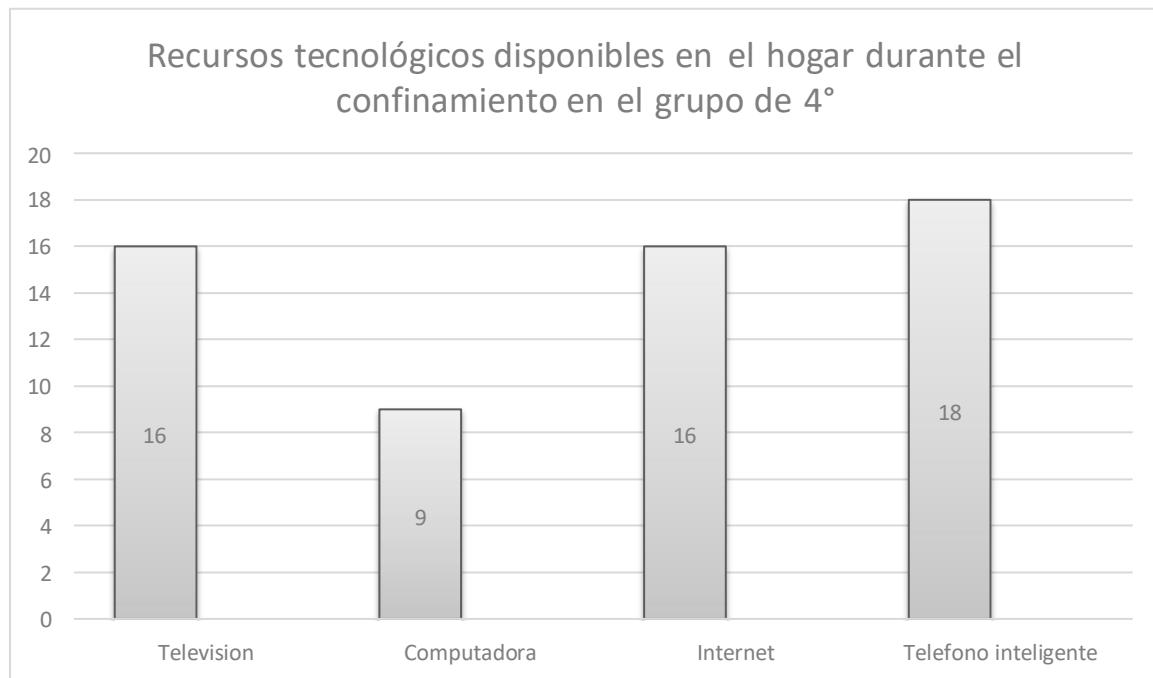


Gráfico 9. Recursos tecnológicos disponibles en el hogar durante el confinamiento en el grupo de 4º. Elaboración propia a partir de (Ramos, 2020).

Como se puede apreciar en la gráfica, el recurso con el que más cuentan en casa los estudiantes es con el teléfono celular, seguido por la televisión y el internet en el mismo nivel, finalmente más de la mitad del grupo no tienen acceso a una computadora; en el caso de los profesores, la institución cuenta con una planta docente de 6 académicos frente a grupo, un docente

de educación física, y una docente de inglés. Cabe resaltar que la mayoría de los docentes poseen bastantes años de labor frente a grupo.

A modo de conclusión los presentes apartados permitieron conocer un marco contextual relacionado con las dinámicas escolares a distancia y virtuales, en ese sentido todos estos antecedentes permiten destacar el poco avance en la infraestructura y en las competencias docentes para el uso y manejo de estas herramientas que fueron necesarias para continuar con las experiencias de aprendizajes durante el programa “aprende en casa” en el contexto electo por el escrito de esta tesis, cabe destacar que dicho programa aún sigue ofreciendo los contenidos a través de las plataformas como son la televisión y en plataformas de la web y algunas redes sociales como en YouTube.

4.6 Sujetos

Durante el ciclo escolar del año 2019 anterior a la pandemia, el turno vespertino de la escuela contaba con 10 grupos del turno vespertino que conformaban a 152 alumnos, 16 personas en plantilla docente, en donde el horario era de lunes a viernes de 2 p.m. a 6:30 p.m. por lo que las clases totalmente presenciales

En el año 2020 y 2021 debido a las diferentes condiciones que manifiestan los estudiantes en el acceso de los servicios tecnológicos en el hogar, las clases en línea están distribuidas los martes y jueves en un horario de las 18:00 a las 7:30 en donde de manera individual y colaborativa se abordan y retroalimentan los temas, por otro lado, es en los contenidos educativos presentados en la televisión en donde los estudiantes distribuyen su tiempo para ver las diferentes lecciones; Se contaba con 8 grupos del turno vespertino que conformaban a 136 alumnos, 14 personas en plantilla docente en un horario de clases a distancia: lunes, miércoles y viernes de 4:30 a p.m. a 6:30 p.m.

con el uso de la televisión educativa y el acompañamiento de padres de familia como recurso para presentar los contenidos “aprende en casa” por lo que las clases eran totalmente a distancia.

En año 2022 las clases en la institución han vuelto parcialmente a la normalidad, pues se ha instruido un regreso escalonado en los distintos centros escolares del país, tal es el caso de la escuela primaria *Benito Torres Oropeza*, en donde actualmente se cuenta con 6 grupos del turno vespertino que conformaban a 125 alumnos de los cuales alrededor de la mitad asisten de forma presencial, hay 12 personas en plantilla docente con un horario de clases casi totalmente presencial: lunes, martes, miércoles y jueves de 2:00 p.m. a 5:00 p.m., a excepción de los días viernes en donde se dan clases a distancia de 4:30 a 6 para estudiantes que aún no asisten de forma presencial, siendo a partir del agosto de 2022 que la dinámica escolar regreso a que se cubran los cinco días de la semana en un horario de 2:00 pm a 6:00 pm siendo este el horario que se ha venido manejando en todo 2023.

4.6.1 Muestra (criterios de inclusión y exclusión)

Para la aplicación de los instrumentos de investigación se considera a profesores de 2°, 3°, 4° y 5° para ser entrevistados, mientras que se aplicará un grupo focal a los estudiantes de los respectivos grados, todo esto considerando la valiosa relevancia que tuvieron dichos grados durante el periodo de confinamiento y posconfinamiento.

4.7 Técnicas e Instrumentos de Investigación

Ahora bien, para el estudio se conceptualiza el termino población como siendo un conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación, Pineda et al (1994) lo señalan como “El universo o población puede estar constituido por personas, animales, registros médicos, los nacimientos, las muestras de laboratorio, los accidentes viales entre otros” (p. 108).

En el contexto de esta investigación la población a estudiar serán los docentes pertenecientes a segundo hasta quinto de primaria, así como los estudiantes de los respectivos grados mencionados, considerando las prácticas y experiencias en una temporalidad que comienza a partir del año 2020 con la pandemia y como ha ido evolucionando en el 2023.

En el diseño fenomenológico predominan las técnicas e instrumentos como son:

- Entrevistas semiestructuradas

La entrevista semiestructurada en ella se usa una lista de áreas hacia las que hay que enfocar las preguntas, el entrevistador procede a un interrogatorio a partir del conjunto de preguntas generales que sirven de guía para obtener la información requerida, este método permite que los participantes expresen de forma flexible y abierta sus respuestas (Monje, 2011).

- Grupos focales

Es una técnica de investigación de carácter cualitativo que consiste en la recopilación de datos por medio de la interacción grupal, en donde un moderador guía a un grupo reducido de participantes (de seis a doce personas) en una discusión abierta y estructurada de un tema en específico como si se tratara de una entrevista exploratoria grupal (Krueger y Casey, 2015).

El grupo focal es un proceso dinámico en el que los participantes intercambian ideas, de modo que sus opiniones pueden ser confirmadas o contrastadas por otras (Silveira et al., 2015), el número de encuentros depende de los objetivos de la investigación, considerando el grado de saturación de la información (Buss et al., 2013).

4.8 Procedimiento para el análisis de información

Respecto al proceso para el análisis de información Miles y Huberman (2014) definen el análisis de los datos como un proceso sistemático y reflexivo que implica la organización, la reducción, la interpretación y la verificación de los datos recopilados para responder a las preguntas de investigación.

Por su parte, Silverman (2016) sostiene que el análisis de los datos implica la identificación de patrones, temas y conceptos clave a partir de los datos recopilados, y la utilización de herramientas analíticas para examinarlos y comprenderlos en profundidad. Con ello podemos expresar que el análisis de datos es un procedimiento que consiste en desarrollar un acto planificado de construcción de estrategias expresadas en los instrumentos de investigación que permiten la obtención y sistematización de información que contribuirán a encontrar información valiosa de los informantes, la cual irá siendo clasificada y procesada para dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación expresados.

En lo referente a la entrevista semiestructurada, el proceso se desarrolló de la siguiente forma:

1. Diseño de instrumento. Para la construcción del instrumento se tomaron en cuenta aspectos del marco conceptual y teórico para el establecimiento de las categorías primordiales dentro de las prácticas y experiencias educativas de docentes y alumnos de primaria. Con ello se buscó responder a las preguntas de investigación por medio de ítems que expresaran las categorías de análisis, las cuales se llevarían a cabo con los docentes de segundo grado hasta quinto de manera presencial.
2. Validación de instrumento. Inicialmente se elaboró un primer esbozo de alrededor de veinticinco preguntas, sin embargo, se fue revisando en conjunto con el comité tutorial para

su restructuración, de igual manera se sometió a validarla en la asignatura de Medición y Evaluación en Educación, tomando en cuenta las recomendaciones el instrumento finalmente se estableció con ocho preguntas y con ello se aprobó para su aplicación.

3. Pilotaje. Una vez validado, se procedió a realizar un pilotaje con una docente de la escuela primaria Francisco Rivero Nava y otra con la docente de la escuela primaria Independencia para comprobar la pertinencia de los ítems.
4. Acercamiento al contexto. Para el ingreso al campo donde sería aplicado el instrumento, se optó por acercarse a la directora de la escuela primaria *Benito Torres Oropeza* para platicar respecto a la propuesta de investigación que se deseaba llevar a cabo y con ello obtener su permiso, obteniendo una respuesta favorable, la misma procedió a informar en el consejo técnico a los docentes de segundo a quinto grado sobre la forma en que serían entrevistados.
5. Implementación. Una vez gestionado el día de la aplicación, se llevaron a cabo las entrevistas a docentes de segundo hasta quinto grado en donde se les explicó el objetivo del estudio, el uso de la información, así como la confidencialidad de este.
6. Transcripción. Se presentaron retos a la hora de transcribir la información de las entrevistas pues los informantes aportaron bastante información en cada una de las preguntas planteadas por lo que se buscó en el momento de las entrevistas captar toda la información sin omitir todo lo que querían compartir los informantes.
7. Codificación. Para este apartado se optó por rescatar los planteamientos de Strauss y Corbin (2002) entorno a la codificación abierta, la cual es vista como un examen minucioso y microscópico de los registros de entrevista, lo que conlleva a separar sus elementos interpretar y reinterpretar la información obtenida. Se hace uso del software Atlas Ti, para encontrar semejanzas y discrepancias entre las perspectivas de los profesores, todo ello para generar una explicación de las categorías de análisis.

8. Generación de informe. En el informe se hace una triangulación entre la interpretación del investigador, los conceptos y teorías para explicar la información obtenida de los informantes.

A modo de conclusión, el ejercicio realizado, es de suma importancia distinguir las características epistemológicas de los diversos paradigmas que permiten la construcción del conocimiento en el ámbito educativo, el investigador deberá valorar de acuerdo a lo que se pretenda indagar del contexto, las potencialidades de cada una de las propuestas epistemológicas que están a la mano, pues la elección de una o varias determinaran la manera en cómo la investigación se ira tornando, siempre respetando los principios de objetividad y validez de la investigación, en ese sentido el paradigma hermenéutico permitirá en el tema de experiencias y prácticas educativas en educación primaria, analizar la parte humana de los diferentes informantes, pues como sujetos inmersos en un contexto social, estos no son estáticos, sino que se van construyendo acorde a los diferentes ambientes que convergen alrededor de ellos, de ahí que el enfoque de la investigación busque indagar sus vivencias con la ayuda de instrumentos que perciban la realidad de una forma holística.

4.9 Categorías de Análisis

Categorías	Conceptos y teorías	Instrumento
Estrategias de enseñanza durante y después de la pandemia	Los conceptos de "Prácticas educativas", "Experiencias educativas" y "Proceso de enseñanza-aprendizaje" son relevantes para analizar cómo han evolucionado las estrategias de enseñanza en el contexto de la pandemia y las experiencias educativas de los estudiantes.	Entrevista 1. ¿Cómo fue dar clases a sus estudiantes durante el periodo de pandemia y como es darles clases actualmente en lo presencial? Estrategias de enseñanza en confinamiento Estrategias de enseñanza durante el posconfinamiento
Participación y compromiso de los estudiantes	La "Teoría constructivista" y la "Teoría sociocultural" son fundamentales para comprender cómo la participación y el compromiso de los estudiantes se ven afectados por el entorno de aprendizaje y las interacciones sociales.	2. ¿Cómo aseguró la participación y compromiso activo de los estudiantes en el proceso de enseñanza en el periodo de pandemia y como lo asegura actualmente en las clases presenciales? Participación y compromiso en confinamiento Participación y compromiso durante el posconfinamiento
Comunicación con estudiantes y padres	Las modalidades educativas como "educación a distancia" y "educación virtual" son conceptos complementarios que pueden ayudar a explorar cómo las interacciones entre docentes, estudiantes y padres influyen en la comunicación y la comprensión durante la pandemia.	3. ¿Qué formas empleó para comunicarse con los estudiantes y sus padres durante el periodo de pandemia; cuales formas emplea actualmente durante las clases presenciales? Comunicación en confinamiento Comunicación durante el posconfinamiento

Categorías	Conceptos y teorías	Instrumento	
Recursos didácticos	Los "Recursos didácticos" y la "Mediación tecnopedagógica" son relevantes para examinar cómo se han utilizado recursos y tecnología en la enseñanza durante y después de la pandemia.	4. ¿Qué recursos didácticos utilizaba durante el periodo de pandemia y cuales utiliza actualmente en las clases presenciales para apoyar el aprendizaje de sus alumnos?	
		Recursos didácticos en confinamiento	Recursos didácticos durante el posconfinamiento
Uso de las TIC	La "Mediación tecnopedagógica" también es esencial para comprender cómo las tecnologías de la información y comunicación han afectado el uso de las TIC en la educación.	5. ¿Qué tanto hacia uso de las TIC al implementar sus estrategias de enseñanza durante el periodo de pandemia; y cómo hace uso de las mismas actualmente en el periodo presencial?	
		Uso de las TIC en confinamiento	Uso de las TIC durante el posconfinamiento
Deficiencias en el aprendizaje	Las "Teorías del espacio social y espacio simbólico" pueden ayudar a examinar cómo los factores sociales y simbólicos pueden contribuir a las deficiencias en el aprendizaje.	7. ¿Trabajar en casa durante el periodo de pandemia trajo consigo deficiencias en el aprendizaje de sus estudiantes? ¿cuáles considera que serían sus consecuencias actualmente en las clases presenciales?	
		Deficiencias en el aprendizaje en confinamiento	Deficiencias en el aprendizaje durante el posconfinamiento

Capítulo 5. Resultados y discusión

A continuación, se expondrán los resultados de la investigación obtenidos en las entrevistas a docentes de segundo a quinto grado efectuadas el 4 de Julio de 2023, los cuales se detallan mediante la especificación de las siete categorías contempladas en el instrumento, donde por medio de un sistema valorativo es que se desglosan las acciones emprendidas por los docentes, se realizan conclusiones de cada una de las categorías y se triangulan con el marco teórico y conceptual con el que se analizara las experiencias y prácticas educativas emprendidas en confinamiento y posconfinamiento.

A continuación, se resumen los principales hallazgos utilizando elementos del diseño fenomenológico:

Categoría 1. Estrategias de enseñanza durante el confinamiento y en posconfinamiento:			
Participante de estudio (revisar)	Sistema valorativo durante el confinamiento	Sistema valorativo durante el posconfinamiento Información de manera directa, lo más relevante.	Grupo foco alumnos
E040723D2	Durante el confinamiento, el entrevistado trabajó en línea con los estudiantes, se les mando una guía de las actividades a trabajar semanalmente y se utilizó videoconferencias y clases virtuales dos o tres veces a la semana con horarios de hora y media en cada sesión. Se menciona que el tiempo en línea se volvía tedioso y los estudiantes se cansaban rápidamente.	Con el regreso a las clases presenciales, se destaca la interacción física directa con los estudiantes, lo que se considera beneficioso para su desarrollo. Se menciona el uso de proyectores para mostrar videos, similar a lo que se hacía en línea.	PANDEMIA Los estudiantes más jóvenes (2º grado) mencionan principalmente la dificultad de no poder ver a sus compañeros y maestros durante la pandemia, lo que hacía las clases aburridas y les daba hambre. POSPANDEMIA Después de la pandemia, valoran la interacción social y el aprendizaje en la escuela.

Categoría 1. Estrategias de enseñanza durante el confinamiento y en posconfinamiento:			
Participante de estudio (revisar)	Sistema valorativo durante el confinamiento	Sistema valorativo durante el posconfinamiento Información de manera directa, lo más relevante.	Grupo foco alumnos
E040723D3	<p>El docente revela una serie de desafíos y cambios significativos en la dinámica educativa, se buscó crear guías semanales para trabajar el contenido en línea sin embargo la carencia de competencias en el uso de herramientas tecnológicas planteo obstáculos tanto para el docente al abrir sesiones de Zoom como para los alumnos al adaptarse a un entorno virtual.</p> <p>Además, la implicación activa de las familias en la educación en casa agrego complejidad, exponiendo al docente a situaciones familiares más intensas, como ambientes donde se percibe maltrato. En este nuevo contexto también destaco un cambio en la observación, con un aumento notable de agentes observadores, como padres, y la revelación de problemáticas familiares que no eran evidentes en el entorno escolar tradicional.</p> <p>La desesperación y violencia por parte de los padres, derivadas de la falta de preparación académica, subrayaron las tensiones y desafíos</p>	<p>Durante su incorporación al espacio escolar físico se identifican una serie de carencias en la lecto escritura, operaciones matemáticas y en su inteligencia emocional, esto debido a que cursaron los primeros niveles de primaria en confinamiento.</p> <p>La docente busco priorizar en estrategias para regularizar estas áreas de oportunidad de los estudiantes por medio de la práctica de la escritura de forma constante, así como la de practicar operaciones básicas y el trabajo en equipo para que se desarrollaran sus habilidades socioemocionales.</p>	<p>PANDEMIA Los estudiantes de 3º grado destacan problemas técnicos como la conexión a internet y la falta de interacción en las clases en línea lo que ocasionada que la ausencia de convivencia volviera poco atractiva esta modalidad.</p> <p>POSPANDEMIA Después de la pandemia, los alumnos manifiestan apreciar la convivencia con sus compañeros y el aprendizaje en un entorno estructurado.</p>

Categoría 1. Estrategias de enseñanza durante el confinamiento y en posconfinamiento:			
Participante de estudio (revisar)	Sistema valorativo durante el confinamiento	Sistema valorativo durante el posconfinamiento Información de manera directa, lo más relevante.	Grupo foco alumnos
	emocionales asociados con la enseñanza en línea durante el confinamiento.		
E040723D4	El docente durante el confinamiento se adaptó rápidamente al uso de plataformas en línea y herramientas digitales para la enseñanza. Menciona actividades como la creación de juegos interactivos, el uso de videos educativos y la promoción del aprendizaje en línea.	Tras el regreso a clases presenciales, se destaca la importancia de alternar entre métodos digitales como el uso de videos, plataformas interactivas y enfoques tradicionales como el pizarrón de colores para mantener a los estudiantes interesados y actualizados. Considera que como docente debe ir más allá de los métodos tradicionales de enseñanza y optar por el uso de tecnologías emergentes que consideren los estilos de aprendizaje del estudiante. Así mismo el sacarlos a tomar la clase al aire libre y hacer las actividades en las mesas para volver más dinámica la clase.	PANDEMIA Los estudiantes de 4º grado expresan una fuerte preferencia por las clases presenciales debido a la interacción social y el aprendizaje en grupo, que faltaban durante la pandemia. POSPANDEMIA A partir de su incorporación en el espacio escolar presencial, los alumnos comentan que tienen la oportunidad de aprender más y convivir con sus amigos y profesores.
E040723D5	Señala que la pandemia fue un periodo complicado para dar clases a sus estudiantes debido a la falta de familiaridad con la tecnología y la carencia de recursos tecnológicos por parte de los alumnos.	Considera que el periodo de confinamiento trajo consigo un impacto negativo pues generó un rezago educativo severo en los estudiantes. La transición a la educación no presencial generó incertidumbre	PANDEMIA Los estudiantes de 5º grado encontraban las clases en línea aburridas y agotadoras visualmente al estar conectados por mucho tiempo.

Categoría 1. Estrategias de enseñanza durante el confinamiento y en posconfinamiento:			
Participante de estudio (revisar)	Sistema valorativo durante el confinamiento	Sistema valorativo durante el posconfinamiento Información de manera directa, lo más relevante.	Grupo foco alumnos
	<p>Se utilizaron estrategias como poner videos dentro de la plataforma Zoom y una pizarra para mejorar la enseñanza virtual.</p> <p>La asistencia y la entrega de tareas fueron un desafío durante este período.</p>	<p>sobre la efectividad de las actividades, ya que el docente no pudo verificar si los estudiantes realizaban el trabajo por sí mismos o con la ayuda de tutores y familiares.</p> <p>El docente optó por retomar las estrategias de enseñanza previas a la pandemia como son el libro de texto, el uso del pizarrón y el trabajo en equipo pues confía a su consideración que estas le permitan regularizar a los estudiantes en uno a dos años.</p>	<p>POSPANDEMIA</p> <p>Después de la pandemia, disfrutan del aprendizaje presencial, la interacción social, y en algunos casos, la oportunidad de participar activamente en materias específicas que les interesan.</p>

Durante la pandemia de COVID-19, la educación sufrió una transformación drástica hacia el entorno virtual, revelando varios efectos negativos significativos. Los docentes de los respectivos grados, muchos sin la capacitación adecuada en tecnologías digitales, enfrentaron dificultades técnicas y metodológicas. Los problemas de conectividad y la falta de competencias tecnológicas impidieron una enseñanza efectiva que ofreciera una experiencia educativa exitosa, pues como lo refieren González y Moreno (2014) el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere que el estudiante se involucre activamente, sin embargo, durante el periodo de pandemia la interacción social estuvo limitada y la monotonía de las clases en línea contribuyeron al desinterés y la desmotivación de los estudiantes, quienes se cansaban rápidamente del tiempo en línea. La falta de interacción física también exacerbó estos problemas. Los estudiantes de segundo

grado, por ejemplo, mencionaron la dificultad de no poder ver a sus compañeros y maestros, lo que hacía las clases aburridas y desmotivadoras. En grados superiores, los problemas técnicos como la conexión a internet y la falta de interacción social hicieron que la modalidad en línea fuera poco atractiva. Sumado a ello surgieron problemas que afectaron dicha experiencia como señala E040723D3 "la desesperación y violencia por parte de los padres, derivadas de la falta de preparación académica, subrayaron las tensiones y desafíos emocionales."

Pospandemia: Con el retorno a las clases presenciales, los efectos negativos comenzaron a mitigarse. La interacción directa y el entorno de aprendizaje estructurado ayudaron a recuperar el interés y el compromiso de los estudiantes. Los docentes ajustaron sus estrategias, combinando métodos tradicionales y digitales. Por ejemplo, un docente destacó la importancia de alternar entre métodos digitales como videos y plataformas interactivas, y enfoques tradicionales como el uso del pizarrón de colores, para mantener a los estudiantes interesados y actualizados. Otro docente subrayó la importancia de regularizar habilidades básicas y socioemocionales mediante la práctica constante y el trabajo en equipo.

Los estudiantes valoraron la vuelta a la interacción social y al aprendizaje en un entorno físico. Los alumnos de tercer grado, por ejemplo, apreciaron la convivencia con sus compañeros y el entorno estructurado. Los de cuarto grado disfrutaron de la oportunidad de aprender más y convivir con sus amigos y profesores, mientras que los de quinto grado destacaron la participación activa en materias específicas que les interesaban.

Categoría 2. Participación y compromiso de los estudiantes:			
Participante de estudio (revisar)	Sistema valorativo durante el confinamiento	Sistema valorativo durante el posconfinamiento Información de manera directa, lo más relevante.	Grupo foco alumnos
ES040723D2	<p>Se intento establecer conexión con los padres de familia mediante video llamadas o llamadas telefónicas para comunicar el enfoque de trabajo en línea. Sin embargo, se evidenciaron dificultades significativas, especialmente con aquellos estudiantes que carecían del material tecnológico necesario, ya que existió una desigualdad entre los alumnos que utilizaban celulares, enfrentando mayores obstáculos en comparación con aquellos que tenían acceso a computadoras.</p> <p>Afirma que los padres desempeñaron un papel fundamental como mentores y supervisores de las clases en línea, sin embargo, no todos estuvieron al pendiente de las actividades y tareas que tenían que realizar.</p>	<p>Se identifico un rezago notorio en la mayoría de los estudiantes, atribuido a la dificultad de conexión recurrente durante las clases virtuales, especialmente para aquellos cuyos padres trabajaban la mayor parte del día.</p> <p>La interacción inicial con los estudiantes evidenció el impacto negativo en su nivel preescolar, llevando a la decisión de priorizar la alfabetización. En julio de 2022, se observó una diversidad de niveles, desde algunos con escrituras primitivas hasta la mayoría con un enfoque silábico-alfabético.</p> <p>La estrategia de alfabetización implementada, que incluyó el uso de un pestañero de alfabeto en libreta, demostró ser efectiva. Para diciembre del mismo año, muchos estudiantes, con el esfuerzo conjunto en el aula y el apoyo de los padres, mostraron avances significativos</p>	<p>PANDEMIA</p> <p>Se estableció la falta de interés de los estudiantes debido al aislamiento y la monotonía de las clases en línea. El desinterés fue exacerbado por la falta de interacción social con sus compañeros.</p> <p>POSPANDEMIA</p> <p>Aumento del interés y compromiso gracias a la posibilidad de aprender y jugar con amigos en un entorno presencial.</p>

Categoría 2. Participación y compromiso de los estudiantes:			
ES040723D3	<p>Se destaca que se intentó llegar a los padres de familia mediante videollamadas y llamadas telefónicas para explicar cómo funcionaría la enseñanza en línea. Sin embargo, surgieron dificultades, especialmente para los estudiantes que no tenían acceso a la tecnología, de igual manera los padres no asumieron la responsabilidad de supervisar y apoyar a los estudiantes en sus tareas debido a la decisión de la SEP de que los alumnos pasaran de grado independientemente de su asistencia.</p>	<p>Al regreso del periodo de pandemia se buscó realizar reuniones con los padres de familia para tratar temas respecto al diagnóstico y mejora del aprendizaje de los alumnos ya que no completaron los dos primeros grados de manera presencial. Estas intenciones se vieron limitadas por la capacidad de los padres para brindar un apoyo completo debido a las demandas laborales y responsabilidades personales de los mismos, lo que se tradujo en una exacerbada falta de compromiso y responsabilidad de alumnos y padres. La docente manifestó una distinción entre los contextos matutino y vespertino con diferencias notables, como el desarrollo más rápido de habilidades comunicativas en el primer turno, mientras que el segundo enfrentó factores negativos más marcados, como la falta de apoyo parental y la menor formación de algunos padres.</p>	<p>PANDEMIA Se menciona falta de motivación clara, con algún grado de apoyo familiar, pero insuficiente para mantener el interés en su aprendizaje a distancia.</p> <p>POSPANDEMIA Mayor compromiso y motivación gracias a la estructura escolar y la interacción social, especialmente durante el recreo.</p>
ES040723D4	<p>Busco activamente estrategias de formación para abordar como docente la nueva realidad educativa en donde se resaltó la transición de un enfoque práctico en el aula a la necesidad de encontrar alternativas a distancia, los padres emergieron como</p>	<p>Hubo una adaptación estratégica del docente para enriquecer y retomar la enseñanza desarrolladas durante el confinamiento con el uso de recursos como páginas de internet en los libros de texto, y la proyección de videos y documentales a través del cañón para reforzar conocimiento, limitando cada intervención a unos 3 o 4 minutos.</p>	<p>Pandemia Se presentó en los estudiantes una situación de aburrimiento y dificultades técnicas con las clases en línea. Deseo de socializar con amigos, lo cual no era posible.</p> <p>Pospandemia</p>

Categoría 2. Participación y compromiso de los estudiantes:			
	mentores principales en las clases con los que el docente tuvo que solicitar su apoyo para ir alternando las actividades en línea con las guías semanales y las clases en línea con videos y aplicaciones, aun así se evidencio una dificultad por las condiciones de cada estudiante y el tener que compartir dispositivos con sus hermanos en grado similares.	Se continuo con él envío de enlaces y videos a los estudiantes, para que exploren más a fondo los temas, lo que a consideración del docente mejora la comprensión y participación de los estudiantes por medio de estos recursos digitales que consideran el entorno educativo cambiante.	Los estudiantes manifiestan un incremento de interés y compromiso debido a la socialización con sus compañeros y docentes generando un aprendizaje dinámico en el entorno presencial.
ES040723D5	Se intentó mantener el compromiso de los estudiantes durante la pandemia mediante la comunicación con tutores o padres, el envío de actividades de forma personal y el seguimiento de la asistencia y las tareas. Sin embargo, la participación fue limitada debido a problemas familiares y falta de apoyo por parte de los padres.	Tras el regreso a clases presenciales, se observa que sigue habiendo poca participación comprometida por parte de los alumnos, se tiene poco apoyo de padres de familia, al excusarse con el trabajo o bien por tener una familia desintegrada, lo que repercute o bien hace que no estén al pendiente de sus hijos y genere padres y alumnos no comprometidos con las actividades escolares.	Pandemia Los estudiantes expresaron una falta de motivación intrínseca, debido a la falta de un entorno estructurado, se menciono una dependencia al apoyo familiar, sin embargo, no todos los alumnos expresaban que hubiera un acompañamiento de los tutores.

Durante el confinamiento, la participación y compromiso de los alumnos se vieron visiblemente afectados, debido al aislamiento y monotonía presentados durante las clases en línea. Por un lado, acorde al testimonio de un docente ES040723D2 “se intentó establecer conexión con los padres de familia mediante videollamadas, pero muchos alumnos solo se conectaban sin participar; algunos ni prendían

la cámara”. Esta dinámica impuesta por las limitaciones dadas por una interacción a distancia de las clases en línea dejó ver una falta de motivación por tomar clases bajo esta modalidad, como lo relato un estudiante GF0201 “pues yo en ese tiempo no salía mucho y tampoco no me gustaban mucho las clases en línea, a veces me aburría y a veces cuando también nos tenía que pedir algo que yo no sabía cómo hacerle”. Por consiguiente, fue complicado mantener un papel activo en el estudiante durante este periodo de tiempo, ya que bajo la teoría constructivista se requiere que el alumno genere la construcción de conocimiento mediada por el acompañamiento docente, donde gracias a la interacción se promueva el desarrollo del aprendizaje (Piaget, 1969; Woolfolk, 2010). Sin embargo, este proceso se vio limitado por la situación de la virtualidad con una escasa interacción entre docente y alumnos. Sumado a ello la teoría socio cultural acorde a Vygotsky (1926) subraya la importancia de contar con un entorno de interacción estructurado con otros que posibilite el desarrollo del aprendizaje, ante la ausencia de convivencia presencial, las dinámicas sociales se interrumpieron y con ello la motivación y el compromiso se vieron afectados, por su parte GF0301 señaló: “la verdad venir a la escuela es mejor porque aprendo, en el recreo platico, ósea estar encerrada en la casa no era igual”. Los fragmentos retomados evidencian como la ausencia de interacción social genero un ambiente de apatía y de dificultad en el aprendizaje. La observación de un docente ES040723D5 comentó lo siguiente “tratábamos de mantenerlos ocupados con tareas, pero no era lo mismo, se perdía mucho el interés”.

Con el regreso al entorno presencial, los testimonios muestran un cambio positivo significativo en el interés por tomar clases. El estudiante GF0201 mencionó: “ahora aprendo más cosas porque estoy más tiempo en la escuela y puedo jugar con mis amigos”, evidenciando cómo el contacto social se convirtió en un factor motivador. Sin embargo, el periodo de pandemia afectó parte de la participación y compromiso de los padres de familia, el docente ES040723D3 dijo que “se tiene poco apoyo de padres de familia, al

excusarse con el trabajo o bien por tener una familia desintegrada, lo que repercutió o bien hace que no estén al pendiente de sus hijos y genere padres y alumnos no comprometidos con las actividades escolares". En contraste la participación y compromiso entre los agentes educativos previas a la pandemia sufrieron un deterioro, que con el regreso a la presencialidad la interacción con compañeros y docentes en actividades cotidianas favoreció la reconstrucción del compromiso académico, demostrando que el aprendizaje no solo es un proceso de autorregulación individual, sino también colectivo y mediado por el contexto social.

Categoría 3. Comunicación con estudiantes y padres				
Participante de estudio (revisar)	Sistema valorativo durante el confinamiento	Sistema valorativo durante el posconfinamiento Información de manera directa, lo más relevante.	Grupo foco alumnos	
ES040723D2	Durante el confinamiento se utilizaron videollamadas, llamadas telefónicas y grupos de WhatsApp para mantener la comunicación e informar a estudiantes y padres sobre con qué materiales, tareas y actividades debían contar.	En las clases presenciales actuales, se menciona una mejor respuesta por parte de estudiantes y padres en términos de comunicación. Se realizan reuniones presenciales con padres, y el grupo de WhatsApp todavía se utiliza para mensajes generales.	Pandemia La comunicación que los alumnos tuvieron fue limitada y con una gran dependencia a contar con la ayuda de la familia. Mientras que algunos se conectaban con el teléfono móvil de sus padres, otros solo lograron participar en un par de clases virtuales debido a la falta de acceso a internet o a dispositivos. Este escenario evidencia que, para los niños más pequeños, la intervención de los adultos fue esencial y que la tecnología constituyó más un impedimento que un instrumento. Pospandemia	

Categoría 3. Comunicación con estudiantes y padres			
			<p>Los estudiantes apreciaron de manera significativa la oportunidad de comunicarse en persona, lo cual hizo posible tanto el seguimiento académico como la interacción social. La escuela se convirtió nuevamente en el lugar preferido para aprender y establecer contactos.</p>
ES040723D3	<p>Se utilizaron reuniones virtuales, llamadas telefónicas y mensajes de WhatsApp para mantener la comunicación con estudiantes y padres.</p>	<p>La comunicación se da de forma directa obteniendo una mejor respuesta que con el uso de WhatsApp o llamadas.</p>	<p>Pandemia</p> <p>Los estudiantes de tercer grado relatieron con bastante claridad las complicaciones que enfrentaron tanto en el aspecto técnico como en el emocional. Entre lo más señalado estuvo la dificultad de compartir los dispositivos con sus padres y la molestia que les generaba depender únicamente del chat cuando el micrófono no funcionaba en las sesiones en línea. En general, la comunicación en este grupo se vio marcada por continuas fallas tecnológicas, lo que provocó en ellos sensaciones de soledad y desinterés.</p> <p>Pospandemia</p> <p>El regreso a la modalidad presencial permitió a los estudiantes recuperar momentos como el recreo y la convivencia con sus compañeros, los cuales destacaron como</p>

Categoría 3. Comunicación con estudiantes y padres			
			experiencias clave que favorecieron tanto su aprendizaje como el fortalecimiento de su sentido de pertenencia al grupo
ES040723D4	Se considero hacer uso de la plataforma más accesible de utilizar para los padres de familia y alumnos las cuales finalmente fueron WhatsApp y Zoom.	Subraya la importancia del contacto presencial en la enseñanza, ya que la dinámica es completamente diferente, garantiza la capacidad del docente para observar y comprender cómo los alumnos realizan las actividades, se reconoce que este periodo de enseñanza a distancia sirvió como una oportunidad de comprender la valoración del aprendizaje presencial en todos los aspectos, involucrando a docentes, alumnos y padres	<p>Pandemia</p> <p>Los alumnos de cuarto grado muestran un matiz distinto, aunque también enfrentaron problemas de conexión, desarrollaron estrategias de apoyo entre pares para intentar estar comunicados. Además, utilizaron WhatsApp y Zoom como principales canales de comunicación, tanto con docentes como con compañeros. La comunicación fue frágil, pero se dieron prácticas de solidaridad estudiantil que compensaron las deficiencias técnicas.</p> <p>Pospandemia</p> <p>Al regreso a las aulas de clase, los alumnos valoraron la cercanía con sus pareces, la claridad en las instrucciones y la posibilidad de resolver dudas directamente con el profesor, reduciendo la incertidumbre que predominaba en el confinamiento.</p>
ES040723D5	Realizo reuniones con padres de familia por video llamada para	Actualmente, se utiliza la comunicación telefónica y por mensajes de WhatsApp para mantener a los padres informados y para tratar	En este nivel se identificó mayor autonomía en el uso de las tecnologías. Los estudiantes

Categoría 3. Comunicación con estudiantes y padres			
	<p>platicar la dinámica escolar, los horario y días de las clases en línea. Fue por medio de WhatsApp y correo donde se tuvo comunicación respecto a él como se encontraban, despejar dudas e indagar sobre su salud.</p>	<p>asuntos relacionados con la inasistencia, o con temas de comportamiento y cumplimiento de actividades, teniendo los días jueves como los días en que el padre de familia puede asistir a conversar con el docente.</p>	<p>combinaron plataformas como Zoom y WhatsApp para mantener contacto con docentes y compañeros. La comunicación fue más fluida que en grados menores, pero aún marcada por reglas rígidas durante las clases a distancia por parte del docente y limitaciones del entorno familiar en el acceso a los dispositivos para estar conectados.</p>

Durante el periodo de pandemia las estrategias de los docentes para promover la comunicación con estudiantes y padres estuvieron principalmente enfocadas en el empleo de WhatsApp y llamadas por celular para estar comunicados con ellos de forma constante, así como con el uso de plataformas como Zoom o Google Meet para establecer reuniones con las familias para definir y desarrollar las actividades escolares a la distancia. Ahora bien, se identifica que el docente se vio obligado a implementar elementos que según Gros (2011), caracterizan a la educación a distancia como son el aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado, por consiguiente, se presentó para los estudiantes de grados inferiores una dificultad en su aprendizaje debido a que no contaban con la madurez ni los recursos para sostener este nivel de autorregulación. Retomando el testimonio de GF0301 “Me comunicaba solamente en línea y a veces era difícil porque a veces la computadora la ocupaba mi papá y tenía que usar el teléfono y a veces se caía y no se podía mantener bien y luego la maestra se trababa al hablar por la conexión y casi no le entendía mucho”, asimismo GF0302 señaló “se

me hacía difícil porque a veces se trababa el teléfono y me sacaba otra vez porque ya no podía activar el micrófono y tenía que hablar en el chat y la maestra no siempre veía el chat”, por consiguiente, en contextos de desigualdad tecnológica y edad temprana, se transformó en dependencia adulta y pérdida de interacción social por la dificultad para establecer una comunicación constante durante las actividades a distancia. No obstante, las situaciones presentadas en los grados superiores se mantuvieron con mayor interacción entre alumnos como GF0401 indicó “yo me comunicaba con mis amigos por mi celular, pues terminando la clase ya tenía tiempo para pedirles a algunos la tarea diciéndoles se me fue el internet no pude escuchar la tarea y se terminó la reunión me puedes pasar la tarea y un amigo si me la pasaba y con mi maestra yo me comunicaba en el chat cuando ella estaba esperando a los demás y así nos comunicábamos fue en los tiempos en los que fue feo estar en virtual” dejando ver una comunicación entre pares la cual permitía que los alumnos pudieran acompañarse y solventar dudas en torno a las actividades escolares.

Posterior al periodo de pandemia se identificó que todos los grados celebran al recreo, la convivencia y la posibilidad de hablar sin intermediarios como señala GF0301 “pero ahora que ya tenemos recreo ya es mejor ya puedo hablar con mis amigos de frente” con ello el retorno presencial significó recuperar el sentido de pertenencia, mejorar la comunicación bidireccional y restablecer la escuela como espacio de interacción social y aprendizaje efectivo.

Categoría 4. Recursos didácticos			
Participante de estudio (revisar)	Sistema valorativo durante el confinamiento	Sistema valorativo durante el posconfinamiento Información de manera directa, lo más relevante.	Grupo foca alumnos

Categoría 4. Recursos didácticos			
ES040723D2	<p>Se utilizaron recursos como bitácora para el control de asistencia, videos acordes al tema a trabajar, fichas de trabajo y presentaciones digitales con láminas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>En el espacio presencial se utiliza bitácora de asistencia, en materias como español se hace uso de videos para ilustrar los temas, hojas impresas para que los alumnos trabajen y el libro de texto. A consideración de la docente estas estrategias han dado resultados positivos en los estudiantes ya que ha identificado una mejoría en sus aprendizajes.</p>	<p>Pandemia Los niños refieren clases muy breves. El material principal fueron libros de texto y algunas imágenes, aunque la interacción sincrónica fue mínima. La experiencia refleja la dificultad de mantener la atención de alumnos tan pequeños en entornos virtuales y la limitada capacidad de los docentes para sostener sesiones prolongadas. Pospandemia En presencial, destacan el uso constante de libreta y libros. Los videos e imágenes se utilizan esporádicamente. La rutina es más estructurada y prolongada, permitiendo un trabajo más sistemático que contrasta con la fragmentación vivida en confinamiento.</p>
ES040723D3	<p>A pesar de las dificultades para trabajar a distancia se destaca el empleo de diversos recursos para respaldar el aprendizaje de los estudiantes, como son el uso estratégico de videos, fichas de trabajo y presentaciones</p>	<p>En clases presenciales, se continúa usando la estrategia del libro de texto digitalizado esta vez proyectado en un cañón, de igual forma se incorporan materiales concretos para reforzar conceptos como la “caja mágica”.</p>	<p>Pandemia Los estudiantes de tercero mencionan que la maestra usaba videos, imágenes y juegos interactivos. Sin embargo, también emergen críticas, como el caso de la</p>

Categoría 4. Recursos didácticos			
	<p>digitales, que se complementaron con la descripción y la participación activa a través de la pizarra virtual y una lona para mejorar la visibilidad de los contenidos en las video llamadas. Se hizo uso de un recurso llamado “la caja mágica” en donde se abordaban las unidades y decenas de una forma lúdica para los estudiantes, finalmente se buscó incluir y adaptar los libros de texto digitalizados como herramienta clave para ofrecer un aprendizaje participativo y efectivo en confinamiento.</p>		<p>docente de inglés la cual no era cumplida con sus horarios de conexión en las clases, evidenciando desigualdad en el compromiso docente y discontinuidad en la enseñanza.</p> <p>Pospandemia Actualmente predominan libros y libretas, con ocasionales videos. Se percibe una mayor regularidad y disciplina, pero con menor variedad lúdica que durante la educación remota.</p>
ES040723D4	<p>Señalo que, dentro de las plataformas virtuales, los juegos interactivos como la ruleta para abordar temas en español eran sumamente efectivas, pues fomentaban la interacción constante de los estudiantes en las clases. También se buscó combinar lo oral con actividades de lectura y escritura, utilizando el libro de texto como base para preguntas y resolución de situaciones con el uso de Kahoot y con ello</p>	<p>En las clases presenciales se les da continuidad a las plataformas implementadas en confinamiento como la ruleta y Kahoot, sin embargo, se buscó ser lo más dinámico posible, se hizo uso de fichas, hojas de colores, pinturas en acuarela, uso de productos reciclados que están a la mano, cartulinas, papel bond entre los recursos que se toman en cuenta para la mayoría de las clases.</p>	<p>Pandemia Los estudiantes relatan el uso frecuente de imágenes, videos y anotaciones en libreta. La estrategia de la maestra se centró en recursos visuales para compensar la distancia.</p> <p>Pospandemia En presencial, el libro de texto recupera centralidad. La libreta continúa como apoyo,</p>

Categoría 4. Recursos didácticos			
	<p>mantener la participación y el aprendizaje efectivo durante confinamiento.</p>		<p>pero la mediación audiovisual disminuyo.</p>
ES040723D5	<p>Durante confinamiento, se utilizaron recursos como Internet, la plataforma Zoom y materiales impresos y el pizarrón para apoyar el aprendizaje.</p>	<p>En la enseñanza posconfinamiento se hace uso de libros de texto, guías complementarias, proyección de videos en el cañón y fotocopias para las actividades.</p>	<p>Pandemia Los alumnos manifestaron tener una mayor autonomía digital, debido al uso de videos, imágenes y clases de televisión, incluso de canales externos. Algunos recuerdan que era “obligatorio” ver programas televisivos para después comentarlos en las sesiones en línea. La pandemia propició una exploración más amplia de internet como recurso personal de aprendizaje. Pospandemia Predomina el trabajo con libros, libretas y tareas extensas. El internet queda como apoyo individual, no institucional. Se observa un retorno a métodos tradicionales, aunque los estudiantes conservan habilidades para buscar información en línea.</p>

Durante el confinamiento, docentes como (ES040723D4) emplearon una amplia variedad de recursos didácticos, combinando videos, presentaciones digitales, fichas, juegos interactivos como Kahoot o la “ruleta” y materiales impresos cuando era posible. Se buscó suplir la falta de contacto presencial y mantener la atención de los estudiantes a través de herramientas visuales, auditivas y lúdicas. La estrategia se complementaba con bitácoras de asistencia y seguimiento personalizado como fue el caso de (ES040723D2), e incluso algunas docentes adaptaron los libros de texto a formato digital, buscando que los alumnos pudieran participar activamente. Como podemos identificar las estrategias de cada docente fueron distintas en función de sus capacidades y competencias al momento de abordar esta temporalidad. Las estrategias varían significativamente entre docentes según sus competencias digitales y capacidades pedagógicas. Esto coincide con Morado y Ocampo (2019), quienes señalan la resistencia del profesorado, vinculada a la falta de acceso a la tecnología, su uso administrativo más que pedagógico, y la percepción de dificultad en su manejo. En muchos casos, los docentes carecen de habilidades sólidas para integrar herramientas digitales de manera efectiva en la enseñanza, lo que afecta la consistencia y calidad del aprendizaje remoto.

Los estudiantes, por su parte, percibieron estas estrategias de manera diferente. En los grados menores (2º y 3º), las clases fueron consideradas muy breves, con mínima interacción sincrónica, dependencia de padres y escaso tiempo de conexión. En algunos casos, la participación era limitada a ver videos, imágenes o programas de televisión, lo que generó frustración y sensación de discontinuidad. En 4º y 5º, algunos alumnos recuerdan actividades lúdicas o búsqueda autónoma en internet, lo que refleja una mayor autonomía digital y exploración personal, aunque de forma desigual entre los grados y docentes. Desde la perspectiva teórica, como señala Marqués (2012), los recursos didácticos no son solo objetos físicos o digitales, sino mediadores que facilitan la construcción de conocimiento. Cabero-

Almenara y Llorente-Cejudo (2020) enfatizan que estos recursos establecen un puente entre la enseñanza formal y las formas de interacción digital. En pandemia, la utilización de videos, plataformas virtuales y juegos interactivos refleja este papel mediador, pero la experiencia de los alumnos evidencia que la mediación no siempre se tradujo en aprendizaje significativo, especialmente por limitaciones técnicas y la corta duración de las clases. Sumado a ello, a disparidad en competencias digitales genera brechas en la experiencia de aprendizaje de los alumnos, destacando la importancia de formación docente continua en habilidades tecno pedagógicas.

Con el regreso al entorno presencial, los testimonios de los estudiantes muestran un uso más amplio y estructurado de los recursos didácticos, favoreciendo la comprensión y el aprendizaje activo. El estudiante GF0401 señaló: “ahora uso más libros, libretas, ahora ya los uso todos, ya tengo como 5 o 10 materias”, evidenciando cómo la disponibilidad de materiales facilita un aprendizaje más sistemático y sostenido. Aunque el uso de videos e imágenes continúa, se emplea de manera complementaria y ocasional, contrastando con la dependencia de medios audiovisuales que caracterizó la pandemia. Los docentes confirman esta dinámica, señalando que se priorizan libros de texto, hojas impresas, fichas y materiales concretos, lo que permite mantener la atención y participación de los alumnos mientras se refuerza la interacción directa y personalizada. Este escenario refleja que los recursos didácticos, más allá de su soporte tecnológico o físico, funcionan como mediadores estratégicos del aprendizaje, adaptados a las necesidades del estudiante y al contexto educativo, consolidando la construcción de conocimientos y competencias en la presencialidad.

Categoría 5. Uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)			
Participante de estudio (revisar)	Sistema valorativo durante el confinamiento	Sistema valorativo durante el posconfinamiento Información de manera directa, lo más relevante.	Grupo foco alumnos
ES040723D2	Se llevó de manera continua el uso de las tecnologías como herramienta principalmente para poder trabajar en línea con los alumnos en video llamada, se empleaba una preparación anticipada de material y videos para compartir durante las clases, se informaba a los padres los materiales que tenían que tener ya sea fueran impresos o libros para sus actividades.	<p>Se señala las limitaciones en el uso de la tecnología en el entorno educativo presencial, a pesar de trabajar en una escuela en la capital la disponibilidad limitada de internet afecta su capacidad para utilizar recursos en línea en todas las aulas, incluida la suya. La falta de conectividad se convierte en una barrera, que obligan a llevar el material descargado previamente en casa para su presentación en el proyector, lo que limita las posibilidades y el alcance que se le da al uso de la tecnología en el aula.</p> <p>Concluyendo en que su uso sería beneficioso para enriquecer el aprendizaje, sin embargo, se ve obstaculizada por la infraestructura deficiente de internet en su entorno escolar.</p>	<p>Pandemia</p> <p>Los estudiantes más pequeños describen que durante las clases en línea la tecnología se redujo a videos y proyecciones muy básicas. Su interacción con dispositivos fue mínima y, aunque algunos mostraron curiosidad por buscar información, dependían casi por completo de las explicaciones de la maestra o de programas televisivos.</p> <p>Pospandemia</p> <p>Las herramientas digitales solo se usan de forma esporádica, como son el proyector o computadora para mostrar imágenes y textos por parte de la docente. Los estudiantes valoran que la maestra siga explicando directamente, pues continúan necesitando guía cercana para comprender los temas.</p>
ES040723D3	La docente al inicio manifestó dificultades para el uso de las	En lo presencial la docente comenta que en las tardes no hay infraestructura	Pandemia

Categoría 5. Uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)			
	<p>TIC pues no contaba son suficientes competencias para dar clases a distancia por lo que tuvo que forzosamente capacitarse para no quedarse atrás. En un momento considero jubilarse por ya encontrarse en edad, no obstante, prefirió no hacerlo y tomar la situación como un reto para lograr el manejo de las TIC y lograr utilizar la plataforma de zoom y el uso de recursos de creación de diaposivas.</p>	<p>que provea de internet a la escuela, mientras que en la mañana si se cuenta con esos recursos los cuales no son compartidos con el turno vespertino, por su parte la profesora la cual tiene doble turno en la misma escuela si cuenta con acceso a las contraseñas de internet lo que no ha limitado que pueda hacer uso del mismo para proyectar videos, aunque haciendo mayor uso de recursos físicos que digitales en sus clases.</p>	<p>Los alumnos recuerdan un mayor contacto con la tecnología: uso frecuente de proyector, páginas digitales y videos para aclarar contenidos. Esta exposición favoreció cierta autonomía para buscar información sencilla, aunque siempre bajo la dirección de la docente.</p> <p>Pospandemia</p> <p>Con el regreso la tecnología se emplea de forma complementaria. Los niños aprecian que se proyecten textos del libro y videos que facilitan la lectura, pero reconocen que predomina el trabajo en cuadernos y libros impresos.</p>
ES040723D4	<p>La docente recalco que el uso de las TIC fue constante en su práctica, debido a contar con amplias competencias en habilidades digitales, en donde ella antes de cada clase construía un repertorio de juegos interactivos, elegía videos sobre el tema para trabajar durante la semana.</p>	<p>Manifiesta un uso recurrentemente de las TIC, en donde se contemplan su uso por en las actividades escolares entre hora y media y dos horas, siempre contempladas en las instrucciones que se envían a los padres de familia ya sea en un video o en una página interactiva.</p>	<p>Pandemia</p> <p>Se identificó una experiencia tecnológica intermedia. Hubo acceso ocasional a proyecciones o juegos digitales, pero muchos estudiantes dependieron de tareas enviadas por mensaje y de la consulta en internet cuando algo no quedaba claro.</p> <p>Pospandemia</p>

Categoría 5. Uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)			
	<p>Entre el repertorio de actividades semanales se trabajaba de lunes a viernes de 4:00 pm. A 6:45 pm., los días viernes se manejaba una hora de cine interactivo, videos cortos que dejaran un mensaje relacionado a una asignatura, interactuar con ellos y su familia se les daba apertura a comer mientras estaba el video, luego terminando la clase veía quienes estaban conectados no se pasaba lista.</p>		<p>La tecnología en el aula es ocasional, debido a que algunos desearían un uso más constante del proyector para entender mejor los temas, mientras otros se sienten cómodos con métodos tradicionales y muestran poca afinidad por las herramientas digitales.</p>
ES040723D5	<p>A su consideración hizo un uso significativo de la tecnología principalmente enviando a los estudiantes videos, imágenes para imprimir y el contestar a dudas por correo y mensaje directo.</p>	<p>En la enseñanza presencial se utilizan mucho los videos, audiolibros, imágenes y algunas películas adaptadas al aprendizaje esperado que se esté abordando.</p>	<p>Pandemia Los estudiantes utilizaron de manera más autónoma internet, buscadores y, en algunos casos, recursos de entretenimiento educativo como videos en YouTube para reforzar las materias. Sin embargo, la práctica docente no siempre integró de forma sistemática estas herramientas. Pospandemia Se observa una marcada diversidad de posturas: varios alumnos disfrutan investigar en línea y quisieran que el profesorado use más tecnología, mientras otros la rechazan por considerar que</p>

Categoría 5. Uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)

			“distrae” o “daña”. En el aula, el proyector y la computadora se usan solo ocasionalmente; el aprendizaje vuelve a centrarse en libros y explicaciones directas.
--	--	--	--

Durante la pandemia de COVID-19, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se convirtió en la vía principal para sostener la enseñanza, pero su implementación estuvo marcada por fuertes limitaciones. Los docentes de segundo a quinto grado, en su mayoría sin una formación sólida en competencias digitales, tuvieron que apropiarse de herramientas como Zoom, WhatsApp, proyecciones, videos y juegos interactivos con muy poca preparación previa. Esta situación coincide con lo señalado por Morado y Ocampo (2019), quienes advierten que la falta de acceso, el uso meramente administrativo y las creencias sobre la dificultad de la tecnología generan resistencia en el profesorado. La mediación tecno-pedagógica (Lara, Fuentes & Veytia, 2017) ayuda a comprender este contexto, la tecnología funcionó como puente para la comunicación y la interacción, pero la carencia de habilidades docentes y las fallas de conectividad limitaron su potencial. En la práctica, muchos maestros se movieron entre un modelo tecnológico, que emplea la tecnología solo para transmitir contenidos, y un modelo constructivista, en el que algunos lograron usar dinámicas interactivas como “Kahoot” o la “ruleta” para mantener la participación activa en el estudiante. Asimismo, la experiencia de los estudiantes ante el uso de las TIC se mostró variada e inconstante en su aplicación, los estudiantes de segundo grado dependieron casi por completo del acompañamiento familiar. Las clases eran breves y la tecnología se reducía a videollamadas esporádicas o a la televisión

educativa, con poca interacción sincrónica. Por otra parte, GF0401 expreso “a mí me gusta aprender con la maestra por que el internet no enseña tan bien como la maestra, porque la maestra, ella sí explica, nos pone trabajos y con eso aprendemos y por eso es como aprendemos”. En conjunto, el periodo de confinamiento evidenció que, si bien las TIC podían ampliar las oportunidades de aprendizaje (García-Valcárcel & Tejedor, 2017), su eficacia dependía de la integración pedagógica y del modelo de formación docente. La práctica real osciló entre un enfoque tradicional de transmisión y momentos de construcción activa, pero la falta de capacitación impidió un uso plenamente constructivista.

Con el regreso a la presencialidad, los efectos negativos comenzaron a mitigarse y el uso de TIC adoptó un papel complementario. Los docentes conservaron algunas estrategias digitales como proyecciones, búsquedas en línea, uso de cañón y videos breves, entre otros. Sin embargo, el eje de la enseñanza volvió a ser el libro de texto, la libreta y la explicación directa. GF0301 menciona “me gustaría que la maestra nos enseñara la tecnología, pero en nuestro salón casi no usamos el proyector, solo de vez en cuando lo usamos, porque casi la maestra nos deja pura tarea casi no vemos el proyector”. En síntesis, la pandemia impulsó una adopción forzada de las TIC que reveló tanto su potencial como sus límites. La mediación tecno-pedagógica se concretó en la medida en que los docentes lograron integrar los recursos a una práctica con sentido, superando la simple transmisión de contenidos. El regreso a la escuela física confirmó que la innovación no depende de la herramienta, sino de la capacidad del docente para articularla dentro de un modelo de formación tradicional, tecnológico, constructivista o crítico-social que responda a las necesidades de sus estudiantes y a la realidad de su contexto.

Categoría 6. Deficiencias en el aprendizaje			
Participante de estudio (revisar)	Sistema valorativo durante el confinamiento	Sistema valorativo durante el posconfinamiento Información de manera directa, lo más relevante.	Grupo foco alumnos
ES040723D2	El aprendizaje de los estudiantes se vio afectado ya que un factor importante fue la desatención de los padres de familia debido a sus trabajos o falta de tiempo, lo que impactó negativamente en el rendimiento de los alumnos. Al igual que los alumnos, los docentes se vieron afectados por el miedo y preocupación emocional que la pandemia provoco.	<p>Hubo consecuencias significativas en la lectoescritura ya que al inicio de las clases presenciales ninguno de ellos era capaz de leer, con el paso de los meses esa situación cambio poco a poco.</p> <p>Otra de las consecuencias fue que los niños experimentaron dificultades para socializar y compartir durante el recreo, posiblemente afectados por la falta de interacción social durante el período de confinamiento, por ello el docente abordo la problemática mediante conversaciones con los alumnos, fomentando el respeto y estableciendo reglas para una convivencia armoniosa.</p> <p>También se destaca la preocupación por los hábitos alimenticios, señalando que muchos niños llevaban comida chatarra a lo que la docente busco concientizar a los padres sobre la importancia de una alimentación saludable, incluso buscando alternativas a las cooperativas que ofrecían opciones no saludables.</p> <p>La docente concluye que el confinamiento no solo afecto las habilidades académicas, sino también</p>	<p>Pandemia</p> <p>Los alumnos evidenciaron serias dificultades para avanzar en lectura, escritura y operaciones matemáticas. Su corta edad, la falta de interacción presencial y las clases en línea muy breves (a veces de apenas diez minutos) provocaron que confundieran letras, escribieran lentamente y dependieran del apoyo constante de sus padres para sumar o multiplicar.</p> <p>Pospandemia</p> <p>Los alumnos de segundo relataron mejoras notables: ahora leen de corrido, escriben con mayor velocidad y disfrutan las matemáticas. Atribuyen el avance a las explicaciones directas de los docentes y a la práctica diaria en el aula.</p>

Categoría 6. Deficiencias en el aprendizaje			
Participante de estudio (revisar)	Sistema valorativo durante el confinamiento	Sistema valorativo durante el posconfinamiento Información de manera directa, lo más relevante.	Grupo foco alumnos
		las habilidades sociales y los hábitos alimenticios de los estudiantes.	
ES040723D3	Señala que en el periodo hubo una brecha digital en el acceso a internet y de dispositivos para que el estudiante se conectara a todas las clases por lo que aspectos como la escritura y la participación activa se vieron afectados al no poder darle un seguimiento constante por parte de la docente durante el mínimo dos sesiones virtuales de 40 minutos que se solicitaban durante la semana.	En el regreso a clases presenciales se identificó una falta de compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes, evidenciando una pérdida del sentido de obligaciones y derechos. Se menciona un ejemplo específico de niños que no traen sus libretas, atribuyendo esta falta a la acción de los padres. En este contexto, se enfatiza la necesidad de ser cauteloso y de concientizar a los niños sobre sus responsabilidades	Pandemia Los estudiantes de tercero también manifestaron obstáculos importantes. Aun cuando algunos habían adquirido nociones previas de cálculo y lectura, las fallas de conexión y la imposibilidad de recibir explicaciones claras en tiempo real dificultaron la comprensión de problemas matemáticos y la fluidez lectora. La participación familiar fue decisiva: madres y hermanos brindaron ayuda, pero no todos los hogares pudieron sostener el acompañamiento necesario. Pospandemia La interacción constante con el profesorado permitió recuperar y fortalecer las competencias básicas. Los estudiantes afirmaron que entienden mejor los problemas matemáticos y que la orientación inmediata del maestro les facilita resolver dudas, algo que no ocurría en línea. La convivencia con

Categoría 6. Deficiencias en el aprendizaje			
Participante de estudio (revisar)	Sistema valorativo durante el confinamiento	Sistema valorativo durante el posconfinamiento Información de manera directa, lo más relevante.	Grupo foco alumnos
			compañeros resultó un estímulo importante para el aprendizaje.
ES040723D4	La afectación se dio en la lectura y escritura ya que el tiempo de 45 minutos por asignatura no daba apertura a que se pudieran realizar ejercicios de dictado, o bien era poco práctico armar equipos en las sesiones por la poca funcionalidad de estar alejados de lo presencial.	En el ámbito presencial las partes más afectadas siguen siendo la lectura y escritura, sin embargo, ahora la docente ya puede observar de manera directa el proceso de como las llevan acabo e incidir en su mejora, por otro lado, había padres de familia que le hacían la tarea a sus hijos durante confinamiento y en el momento no me percate si no fue hasta que se regresó a la escuela.	Pandemia Se repitió el patrón de interrupciones tecnológicas y poca interacción directa. Aunque varios alumnos ya dominaban operaciones fundamentales, la falta de práctica constante y la escasa retroalimentación docente impidieron profundizar en procesos más complejos. La dependencia de los adultos en casa continuó siendo alta, limitando la autonomía de los estudiantes. Pospandemia La presencia física del docente y la posibilidad de aclarar preguntas en el momento favorecieron la comprensión de temas más complejos, mientras que el trabajo colaborativo con sus pares reforzó la motivación y la confianza en sus capacidades.
ES040723D5	Se limitó a señalar que los alumnos no tenían los recursos y el interés por tomar las clases en línea, lo que	En posconfinamiento se vio afectado el compañerismo ya que les costó integrarse para convivir con sus pares. En lo académico se tiene un rezago	Pandemia En el nivel superior la experiencia fue más heterogénea. Algunos niños, con bases sólidas desde

Categoría 6. Deficiencias en el aprendizaje			
Participante de estudio (revisar)	Sistema valorativo durante el confinamiento	Sistema valorativo durante el posconfinamiento Información de manera directa, lo más relevante.	Grupo foco alumnos
	dificulto que aprendieran en ese momento.	educativo en lecto escritura y manejo de operaciones básica que a consideración del docente tardara unos 4 años en resolverse.	etapas tempranas, mantuvieron buen desempeño; otros reconocieron que, al no contar con clases continuas, olvidaban procedimientos de escritura o cálculo. La monotonía de las sesiones en línea y la ausencia de retroalimentación inmediata frenaron la consolidación de aprendizajes clave. Pospandemia La mayoría mantiene un desempeño sólido y ha podido profundizar en contenidos más avanzados, como fracciones y divisiones, perfeccionando además la escritura. Valoran la claridad de las explicaciones cara a cara y el acompañamiento inmediato ante cualquier dificultad.

Durante la pandemia de COVID-19, el traslado forzado a la educación en línea reveló carencias profundas en el desarrollo de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo en los grados de segundo a quinto. Las sesiones virtuales fueron breves y con

frecuentes interrupciones, mientras que muchos docentes carecían de preparación tecnológica, lo que limitó la retroalimentación y el seguimiento.

En segundo grado, los estudiantes relataron dificultades para reconocer letras, leer con fluidez y escribir de manera continua. Algunos apenas comenzaban a dominar operaciones simples y dependían casi por completo del apoyo de sus padres para resolver ejercicios, evidenciando la ausencia de capital cultural en ciertos hogares. En tercero y cuarto grados, la inestabilidad de la conexión y las explicaciones fragmentadas dificultaron la comprensión de problemas matemáticos y la práctica de la escritura; varios alumnos mencionaron que, al no escuchar con claridad, terminaban las clases sin saber qué hacer. En quinto grado, si bien algunos niños ya contaban con bases sólidas, otros experimentaron un estancamiento en los procedimientos o perdieron velocidad en la lectoescritura, mostrando cómo las diferencias de capital cultural y económico acceso a internet, acompañamiento familiar acentuaron la desigualdad en los logros.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), estas experiencias se explican por la interacción de distintos capitales dentro del espacio social y simbólico:

Capital cultural: las habilidades y conocimientos familiares fueron decisivos; los estudiantes con padres que podían apoyar en lectura o matemáticas compensaron la debilidad de la enseñanza virtual.

Capital económico: el acceso a dispositivos e internet marcó la diferencia entre mantener la continuidad educativa o sufrir rezagos.

Capital social: redes de apoyo hermanos, vecinos se convirtieron en recurso clave para quienes carecían de conectividad o acompañamiento constante.

Capital simbólico: durante el confinamiento, algunos hogares sostuvieron una “buena imagen” académica al presentar tareas bien hechas por adultos, situación que se reconfiguró al volver a la presencialidad, cuando el desempeño real volvió a ser visible.

Al regreso a las aulas, se observó una recuperación gradual de las habilidades básicas. La interacción directa con los docentes y la posibilidad de aclarar dudas en el momento favorecieron la práctica constante. En segundo grado, los niños ahora leen de corrido, escriben con mayor rapidez y muestran gusto por las matemáticas. En tercero y cuarto, el contacto cotidiano permitió reforzar operaciones más complejas y mejorar la comprensión lectora; la guía del docente y la convivencia entre pares fortalecieron la confianza y la motivación. En quinto grado, se consolidaron competencias avanzadas, como fracciones y divisiones, mientras que quienes ya poseían un alto capital cultural previo mantuvieron un desempeño destacado.

En suma, la pandemia no solo generó deficiencias de aprendizaje, sino que expuso las desigualdades estructurales que atraviesan el espacio social escolar. La presencialidad ha permitido recuperar parte del capital cultural perdido y restablecer la interacción simbólica del aula, pero también ha dejado claro que la superación del rezago requiere estrategias pedagógicas diferenciadas que reconozcan las distintas posiciones y recursos con los que cada estudiante se reintegra al proceso educativo.

Capítulo 6. Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito examinar y comprender las situaciones acontecidas durante dos temporalidades específicas. En primer lugar, se analizaron las estrategias de enseñanza que los docentes implementaron durante el periodo de pandemia, así como la manera en que dichas estrategias se adaptaron al periodo de pospandemia.

Se identificaron las vivencias y experiencias de aprendizaje experimentadas por los estudiantes en un contexto inédito, en el cual el acceso al espacio presencial se vio interrumpido para todos los actores educativos. Ante esta situación, se recurrió a una modalidad a distancia con el objetivo de dar continuidad a las actividades escolares.

Los objetivos de la investigación buscaron identificar y describir las prácticas pedagógicas desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como caracterizar la transición de la educación a distancia hacia una paulatina presencialidad. Se considera que dichos objetivos fueron cumplidos, ya que se logró identificar y describir las diversas situaciones ocurridas. No obstante, el estudio presentó limitaciones, particularmente por la imposibilidad de incorporar técnicas de observación directa. Se hubiera deseado utilizar estrategias de observación, pero debido a la temporalidad pospandémica en la que se realizó la investigación, no fue posible aplicar este tipo de instrumento, lo cual habría enriquecido significativamente el estudio.

Entre los principales beneficios logrados, la investigación permitió visibilizar la capacidad de adaptación de los diferentes actores educativos frente a un escenario de emergencia sanitaria. A pesar de las dificultades enfrentadas, los docentes buscaron alternativas metodológicas que aseguraran la continuidad del proceso formativo. Asimismo, las familias y los estudiantes se

involucraron en dinámicas poco habituales de aprendizaje, en las cuales surgieron dificultades tanto por el acceso limitado a la tecnología como por las competencias necesarias para su manejo en un entorno alejado de la presencialidad.

Del mismo modo, el estudio representa un aporte significativo al campo de las ciencias de la educación, al generar un registro que documenta las experiencias ocurridas durante la contingencia sanitaria. Este registro puede servir para identificar los factores o circunstancias que afectaron la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y contribuir al diseño de políticas públicas orientadas a garantizar la equidad y la inclusión en la educación básica.

Los hallazgos obtenidos se vinculan estrechamente con los marcos teóricos empleados, en particular con los enfoques del constructivismo y la teoría sociocultural. Se observó que el aprendizaje se construye a través de la interacción con otros, y que la ausencia de dicha interacción presencial afectó de manera significativa estos procesos. Del mismo modo, los entornos mediados por la tecnología demostraron contribuir al desarrollo del aprendizaje; sin embargo, su efectividad depende del acceso equitativo a los recursos digitales, el cual se ve obstaculizado por la persistente brecha digital.

Asimismo, los resultados dialogan con planteamientos teóricos relacionados con la teoría del worldview, la cual permitió identificar las desigualdades sociales y económicas que incidieron directamente en el acceso, uso y aprovechamiento de los recursos digitales, configurando un escenario desigual de oportunidades educativas.

Por último, entre las limitaciones del estudio se reconoce que el análisis se centró únicamente en una institución escolar específica, lo que impide generalizar los resultados a otros

contextos. También se enfrentaron obstáculos relacionados con la conectividad y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, factores que influyeron en la calidad y profundidad de la información recabada. No obstante, estas limitaciones representan a la vez una oportunidad para reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la infraestructura y las competencias digitales de los docentes y demás actores implicados en el proceso educativo.

Finalmente, en lo que respecta a las posibilidades de continuidad, este trabajo abre la puerta a nuevas líneas de investigación. Resulta pertinente indagar en los efectos a mediano y largo plazo del confinamiento en los aprendizajes de los estudiantes, en especial en áreas fundamentales como la lectoescritura, las matemáticas y las habilidades socioemocionales. Asimismo, es necesario profundizar en el desarrollo de competencias digitales y pedagógicas en los docentes, así como en estudios comparativos entre distintos niveles educativos y contextos socioculturales, con el fin de comprender mejor las brechas y desigualdades que la pandemia evidenció.

Referencias

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador.
- August, L. (2021). Plan educativo aprendamos juntos en casa y sus consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Ecuador 2020 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Ávila, a., CASTILLO, I., VÁZQUEZ, S. (2022). La Nueva Escuela Mexicana ante la Cultura Digital. ¿Propuesta técnica o construcción conceptual?
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.
- Alzina. R. (1998) Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Dialnet. España.
Consultado en:
<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/23882/s4.pdf?sequence=6>
- Amador Bautista, R. (2020). Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 138-144). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Asociación de internet. (2019).
- Bautista García, Y., & Zúñiga Rodríguez, M. (2021). La práctica docente mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación. Retos y experiencias en educación básica. Revista Conrado, 17(79), 81-88

Bavaresco de Prieto, A. (2001). Proceso Metodológico de la Investigación. Cómo hacer un Diseño de Investigación (Cuarta Edición). Maracaibo, Editorial de La Universidad del Zulia

Belmar-Rojas, C., Fuentes-González, C., & Jiménez-Cruces, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (7), 01-25.

Beltrán-Sánchez, Jesús Alfonso, García López, Ramona Imelda, Ramírez-Montoya, María Soledad, & Tánori Quintana, Jesús. (2019). Factores que influyen en la integración del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital en la docencia en escuelas primarias. Revista electrónica de investigación educativa, 21, e31.

Bereday (1968). El método comparativo en Pedagogía. Herder Barcelona. Pp. 29 – 90.

Brítez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. Universidad Nacional del Este. Recuperado de:
<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/22>

Bourdieu, P. (1997). “Espacio social y espacio simbólico”, en *Cosas dichas*. Anagrama, pp. 11-32.

Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Educational uses of emerging technologies: A conceptual framework. *Sustainability*, 12(12), 5310. <https://doi.org/10.3390/su12125310>

Cárdenas, P. (2022). El uso de herramientas tecnológicas.

Castañeda, A., Carrillo, J., Zumiko, Z. (2013). El uso de las TIC en Educación Primaria: la Experiencia ENCICLOMEDIA. ReDIE.

Carro, A. y Lima, J. (2022). Aprende en Casa. Experiencias de los actores educativos durante la pandemia en Tlaxcala, México. CPU-e, Revista de Investigación Educativa. 10.25009/cpue.v0i34.2787.

CEPAL. (2020). La educación en tiempos de pandemia de COVID-19- Recuperado de:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Centros de integración Juvenil, A.C. (2018). Estudio básico de comunidad objetivo 2018.

Dilthey, W. *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 1944.

Cruzado, C. (2021). La educación remota “aprendo en casa” y el proceso de aprendizaje en estudiantes del nivel primaria de la institución educativa n°20318 – Huacho [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrion].

Daros, William R. (2002). ¿Qué es un marco teórico? Enfoques, XIV(1),73-112.[fecha de Consulta 19 de Agosto de 2022]. ISSN: 1514-6006. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25914108>

Dussel, Enrique (2020). Virus y la Reforma Educativa. 2020: La Pandemia con Enrique Dussel. Aristegui Noticias. México: 30-abril-2020. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=1hXHLpYT0AY&feature=youtu.be>

Díaz, A. (2005). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Revista Panamericana de pedagogía 11, 197-207.

Díaz Barriga, A. (2020). La UNAM responde con el Dr. Ángel Díaz-Barriga, Investigador Emérito del IISUE. En La UNAM Responde. Programa 30. TV UNAM. Universidad Nacional

Autónoma Mexicana. Canal oficial de TV UNAM en Youtube. 1 de mayo de 2020.

Recuperado de: <https://tv.unam.mx/portfolio-item/la-unam-responde-con-el-dr-angel-diaz-barriga-investigador-emerito-del-iisue-programa-30/>

Elizondo, A., Paredes, F., Prieto, A. (2006). Enciclomedia Un programa a debate. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Elisondo, C., Melgar, F., Chesta., R., Siracusa, M. (2021). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22), 00010. Epub 06 de diciembre de 2021. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.873>

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México (2008). Informe

Fernández, J., Domínguez, J., Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por COVID 19. Experiencias de los docentes. Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación en Iberoamérica Recuperado de: <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>

Flores, M. y Bar, A. (2021). Territorios formativos para la investigación en Ciencias de la Educación. Aportes epistemológicos y pedagógicos, (121-132). Consultado en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34138>

García-Valcárcel, A. y Tejedor Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. Educación XXI, 20(2), 137-159. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/19035>

Gairín, J. (2017). Prácticas educativas eficaces: fundamentos, evidencias y lecciones aprendidas. Revista de Educación, 377, 23-43.

González, J., & Moreno, L. (2014). ¿Qué es una experiencia educativa? Educación y Ciencia, (22), 21-30.

Hartas, D. (2015). Educational Research and Inquiry: Qualitative and Quantitative Approaches. London: Bloomsbury Publishing.

Hernández G. P. (2005) Educación del pensamiento y las emociones. Psicología de la educación. Narcea. España. págs. 119 a 273.

Hernández, G (1998) Paradigmas en Psicología de la educación. México, Paidos

Heedy, C. Martínez, U. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. Educación Vol. XVII, N° 33, pp. 7-27.

Hernández, E. (2014). Habilidades digitales para todos y su inclusión educativa. En Méndez, A., Ortega, E. (Comps.). Campos de indagación. Generación de Conocimiento desde los agentes educativos (pp. 59-72).

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Review.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Husserl, E. (1931). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

IISUE (2020) “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado”. En A. Díaz. (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). México, UNAM. <<http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>>, consultado el 20 de octubre, 2021

Lizárraga Juárez, A. ., López Ramírez, E. ., & Martínez Iñiguez, J. E. (2020). Apropiación tecnológica en el manejo de competencias digitales por los profesores de escuelas normales en México. Revista Boletín Redipe, 9(6), 157–167. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.1009>

Krueger, R., Casey, M. (2015). Introducción a los grupos focales: Una guía práctica para la investigación aplicada (3ra ed.). Publicaciones sabias.

Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación 46 (3), 2-8.

López, A., Soledad, M. (2010). Enciclopedia una herramienta abandonada. Tecnológico de Monterrey.

INEGI (2020), “Estadísticas a propósito del día mundial del internet. Datos nacionales”, México.

INEGI. (2020). Indicadores de bienestar por entidad federativa. Consultado en: <https://www.inegi.org.mx/app/bienestar/?ag=13#grafica>

PIAGET J. (1969) Psicología y Pedagogía. Barcelona: Ariel.

Pinker, S. [Harvard Hillel]. (2020,05/19). Coronavirus una perspectiva psicológica. [Video].

https://www.youtube.com/watch?v=6qsD_B9lYqE

Tafur, R. (2008). Tesis Universitaria. Editorial Montero. Tercera Edición. Lima Perú.

Tamayo y Tamayo, m. (2007). El proceso de la investigación científica; incluye glosario y manual de evaluación de proyectos (4a. Ed.). Guadalajara: limusa.

Tarabini, Aina (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13 (2) Especial, COVID-19, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Rueda, M. (2003). Presentación de la colección: La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE.

Marcano, Noraida, & Reyes, William (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. Multiciencias, 7(3),293-307. [fecha de Consulta 11 de octubre de 2022]. ISSN: 1317-2255.

Martín, R. (2014). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. IKASTORRATZA. 12.

Marqués, P. (2012). Los medios y recursos en la enseñanza. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://peremarkes.pangea.org/medios.htm>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2014). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage.

Mardones, José maría y Nicolás Ursúa. (1988). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. México, fontarama, 18° edición.

Messina, D. y L. García (2020), “Estudio diagnóstico sobre docentes en América Latina y el Caribe”, Documento de Trabajo, Santiago, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2017). Estudio de la OCDE sobre telecomunicaciones y radiodifusión en México 2017.

Vázquez, M., Bonilla, W., y Acosta, L. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por COVID 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación en Iberoamérica. Recuperado de: <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>

Salazar, J. A. (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de las ciencias de la educación. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (11) 139-157. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201107>

Ruiz-berrio, j. El método histórico en la investigación histórica de la educación. R. E. P. - xxxiv. - núm. 134. - octubre-diciembre, 1976.

Santiesteban, A. (2010) La formación de competencias del pensamiento histórico. Universidad Nacional de la Plata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Colombia:

Universidad de Antioquia.

Salinas, J. (2019). Innovación educativa y recursos digitales. Revista de Educación a Distancia, 19(59), 1–18. <https://doi.org/10.6018/red/59/02>

SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006, México: SEP.

SEP (2007). Plan sectorial de educación 2007-2012.

SEP (2010). Proyecto Aula Telemática. Informe de Resultados 2008.

SEP (2013). Dotación de equipos de cómputo portátiles para niños de quinto y sexto grados de escuelas primarias públicas.

SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral 2017. México: SEP.

SEP. (2020). Aprende en casa orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia durante la emergencia por COVID-19. Consultado en:
https://0201.nccdn.net/4_2/000/000/038/2d3/05_Aprende_en_casa_Orientaciones_20_AB_RIL_vf.pdf

Sosa Neira E. A. (2021). Percepciones de los estudiantes sobre la estrategia Aprende en Casa durante la pandemia (COVID-19). *Academia y Virtualidad* 14(1), 133-150.
<https://doi.org/10.18359/ravi.5261>

Silverman, D. (2016). Interpreting qualitative data. Sage publications.

Valdés, M., Martínez, M., & Briones, G. (2016). Las prácticas educativas y la enseñanza en la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 21-38.

Van Manen, M. (1990). Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía sensible. Barcelona: Idea Books.

Woolfolk Anita (2010) Psicología Educativa. Novena Edición. Pearson, Impreso en México

UNESCO. (2021). Coalición Mundial para la Educación COVID-19. Consultado en:
<https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>

Zapata, A. (2018). Características del contexto educativo y familiar en el desarrollo psicomotor en niños de 6 a 11 años de la Fundación Educativa San Juan Eudes. (Trabajo de grado Licenciatura en Educación Física y Deportes). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín.



Anexos

Anexo 1. Entrevista semiestructurada

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Área Académica en Ciencias de la Educación

Guión de entrevista semiestructurada

Objetivo: Obtener información sobre las prácticas y experiencias educativas durante el periodo de pandemia y pospandemia en docentes y estudiantes de primaria.

Nombre del entrevistador:

Zona Escolar:

Sector educativo:

Escuela:

Fecha: _____

Hora de Inicio: _____

Hora de término: _____

I. Datos generales de identificación

Nombre (opcional): _____

Sexo: _____ Edad: _____

Años de servicio: _____

Formación:

Grado:

Regreso a clases presenciales: Regreso intermitente en mayo del 2022

1. ¿Cómo fue dar clases a sus estudiantes durante el periodo de pandemia y como es darles clases actualmente en lo presencial?

Estrategias de enseñanza en pandemia	Estrategias de enseñanza posterior a pandemia

2. ¿Cómo aseguró la participación y compromiso activo de los estudiantes en el proceso de enseñanza en el periodo de pandemia y como lo asegura actualmente en las clases presenciales?

Participación y compromiso en pandemia	Participación y compromiso posterior a la pandemia

3. ¿Qué formas empleó para comunicarse con los estudiantes y sus padres durante el periodo de pandemia; cuales formas emplea actualmente durante las clases presenciales?

Comunicación en pandemia	Comunicación posterior a la pandemia

4. ¿Qué recursos didácticos utilizaba durante el periodo de pandemia y cuales utiliza actualmente en las clases presenciales para apoyar el aprendizaje de sus alumnos?

Recursos didácticos en pandemia	Recursos didácticos posterior a la pandemia

5. ¿Qué tanto hacia uso de las TIC al implementar sus estrategias de enseñanza durante el periodo de pandemia; y cómo hace uso de las mismas actualmente en el periodo presencial?

Uso de las TIC en pandemia	Uso de las TIC posterior a la pandemia

6. ¿En qué aspectos modificó de sus prácticas educativas durante el periodo de pandemia y actualmente en las clases presenciales cómo ha readecuado sus propias practicas?

Practicas educativas en pandemia	Practicas educativas posterior a pandemia

7. ¿Trabajar en casa durante el periodo de pandemia trajo consigo deficiencias en el aprendizaje de sus estudiantes? ¿cuáles considera que serían sus consecuencias actualmente en las clases presenciales?

Deficiencias en el aprendizaje en pandemia	Deficiencias en el aprendizaje posterior a pandemia

8. ¿Cómo evaluó y como fue el rendimiento académico de los estudiantes durante el periodo de pandemia y actualmente en el regreso presencial cómo evalúa y como es su rendimiento académico?

Rendimiento académico en pandemia	Rendimiento académico posterior a la pandemia

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo



Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Área Académica en Ciencias de la Educación

Guión de entrevista semiestructurada

Objetivo: Obtener información sobre las prácticas y experiencias educativas durante el periodo de pandemia y pospandemia en estudiantes de primaria.

A continuación, se realizarán algunos cuestionamientos relevantes para analizar las prácticas y experiencias educativas en estudiantes que se derivaron en pandemia y pospandemia,

por lo que se solicita responder de la manera más pertinente acorde a su experiencia personal. Se dará una explicación respecto a contexto de la pandemia para que los niños comprendan la importancia de su participación con las preguntas.

1. ¿Como te fue aprendiendo durante el tiempo en que no pudimos ir a la escuela por la pandemia y cómo es aprender ahora ya que estamos de regreso en la escuela?
2. ¿Qué te hizo sentir interesado con aprender durante el tiempo en que no podíamos ir a la escuela por la pandemia y cómo te sientes ahora interesado con aprender cuando estas en la escuela?
3. ¿Cómo te comunicabas con tus maestros y compañeros durante el tiempo en que no se podía ir a la escuela por pandemia y cómo te comunicas ahora que estas de regreso en la escuela?
4. ¿Tu papá, mamá o algún familiar te ayudaba y te daba consejos cuando tenías clases en casa con tu maestro y ahora que estas en clases presenciales te ayudan o dan consejos?
5. ¿Qué otras tareas o pasatiempos realizabas cuando estabas en tu casa durante el periodo de pandemia y ahora que tareas o pasatiempos realizas?
6. Durante el tiempo que no pudimos asistir a la escuela por la pandemia ¿Por indicaciones de tu maestra usaste libros de texto, videos, clases en televisión, imágenes para aprender y ahora que estas en la escuela, ¿qué materiales o recursos utilizas con tu profesor para tomar tus clases?

7. ¿Por indicación de tu maestra o maestro utilizaste aparatos como tabletas, celulares, o computadoras para aprender mientras no podías ir a la escuela por la pandemia? ¿Los sigues usando ahora en la escuela?
8. ¿Te gusta utilizar la tecnología para aprender (computadoras o tabletas, leer libros, jugar juegos educativos u otros recursos)? ¿Por qué?
9. ¿Recuerdas cómo era la forma de aprender durante el periodo de pandemia y cómo es ahora tu forma de aprender en clases presenciales?
10. ¿Qué cosas hiciste de manera diferente durante la pandemia para aprender y que cambios has notado ahora que estás en la escuela?
11. ¿Hay alguna diferencia en la forma en que te sientes al aprender ahora en comparación con el periodo de pandemia
12. ¿Notaste algún cambio en tu manera de aprender a leer, escribir y hacer operaciones matemáticas mientras estudiabas en casa durante la pandemia? ¿Te ayudaba alguien de tu familia o tu aprendías por tu cuenta?