



DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3078

Necesidades identificadas en un contexto escolar durante la pandemia

Andrea Guadalupe Uuh-Chuc

uuh.andrea@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5130-2402>

Ángel Martín Aguilar Riveroll

aguilarr@correo.uady.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7247-2224>

Universidad Autónoma de Yucatán

Mérida, México

RESUMEN

A través de este artículo se aborda la educación primaria en tiempos de pandemia, presentando las principales necesidades identificadas en una comunidad escolar a partir de la recuperación de experiencias de agentes escolares (director, docentes y madres de familia) en su contexto suburbanizado (Tizimín, Yucatán). Se ha logrado apreciar las demandas o necesidades en el quehacer docente, en los alumnos, las madres de familia y necesidades directamente dependientes de las autoridades administrativas; de tal manera entre los participantes de la investigación de tipo cualitativa ha sido posible generar reflexiones y recomendaciones sobre áreas de oportunidad propias de dicho contexto escolar, en miras de cimentar y orientar la conformación de estrategias de intervención o programas locales para potenciar el desarrollo humano.

Palabras clave: *contexto suburbanizado; escuela primaria; necesidades; pandemia.*

Correspondencia: uuh.andrea@gmail.com

Artículo recibido: 15 de septiembre del 2022. Aceptado para publicación: 15 de septiembre del 2022.

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Como citar: Uuh-Chuc, A. G., & Aguilar Riveroll, Ángel M. (2022). Necesidades identificadas en un contexto escolar durante la pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 304-320. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3078

Needs identified in a school setting during the pandemic

ABSTRACT

This article addresses primary education in times of pandemic, presenting the main needs identified in a school community from the recovery of experiences of school agents (principal, teachers and mothers) in their suburbanized context (Tizimín, Yucatán). It has been possible to appreciate the demands or needs of teachers, students, mothers and needs directly dependent on the administrative authorities; in such a way that among the participants of the qualitative research it has been possible to generate reflections and recommendations on areas of opportunity specific to this school context, in order to cement and guide the formation of intervention strategies or local programs to enhance human development.

Keywords: *needs; pandemic; primary school; suburbanized context.*

INTRODUCCIÓN

La educación durante la pandemia por COVID-19 generó incertidumbres en la comunidad escolar. El propósito de la investigación de la cual se deriva este artículo se planteó como: Entender las problemáticas y necesidades que vive la comunidad escolar de una primaria pública durante la pandemia por COVID-19. Este propósito se logró a partir de la recuperación de las experiencias vividas en torno a las situaciones emergentes en el contexto de una escuela primaria pública ubicada en Tizimín, una zona suburbana del oriente de Yucatán. De modo tal, adentrándose al contexto y experiencias de los sujetos de estudio, se dio respuestas a una serie de cuestiones; sin embargo, para fines del presente trabajo se retoma la cuestión ¿Cuáles son las necesidades de la comunidad escolar de una primaria pública ubicada en la zona oriente de Yucatán, durante la educación en tiempos de pandemia?

Tras presentar los resultados de dicha cuestión se reflexiona acerca de la insatisfacción de necesidades (derivadas de una realidad social), la desigualdad de oportunidades en el desarrollo humano, particularmente de agentes escolares. Así pues, este trabajo representa un medio para hacer viable el desarrollo local, en un contexto escolar, mediante la investigación de necesidades para comprender áreas de oportunidad y por ende incentivar a la generación de estrategias que potencialicen el desarrollo humano. Al referirse a las necesidades, se retoma la definición que Puig, Sabater y Rodríguez (2012) hacen al concepto (retomando la perspectiva de Max Weber), se centran a la escasez, carencia o falta de bienes, su superación permite al sujeto continuar un mejor trayecto en su vida individual o en su contexto.

La presente investigación empírica ha conllevado a contribuir al entendimiento de problemáticas a las que refiere el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (s.f) al especificar los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), comprendiendo particularmente necesidades en los espacios escolares con miras a enmarcar estrategias afines al contexto y así orientar la mejora de la calidad del sistema educativo a fin de garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los niveles y modalidades, en donde se promueva una oportunidad de aprendizaje para todos.

Como señalan Portillo, Garay, Tejada y Bilbao (2020) el estudio de necesidades particulares de un contexto permite reunir evidencia que constata a la COVID-19 como un reforzador de las desigualdades sociales, políticas, educativas y económicas; permite entrever que las familias de bajos ingresos (Cano-Hila & Argemí-Baldich, 2021; Pramana, Susanti, Ernawati, Darmawan, Miftah, Lestyowati, Werdiningsih & Ramadhani, 2021; Santos, Villanueva, Rivera y Vega, 2020) y las mujeres (Bhamani, Makhdoom, Bharuchi, Ali, Kaleem & Ahmed, 2020; Brown, McLennan, Mercieca, Mercieca, Robertson & Valentine, 2021; Marbán, Radwan, Radwan & Radwan, 2021; Orozco y Herrera; 2021) han sido las poblaciones más vulnerables. Las condiciones de pandemia por tanto influyen en la demora de los avances en los objetivos 5 (igualdad de género), 4 (educación

de calidad) y 9 (construcción de infraestructura, fomento de la industrialización sostenible y fomento de la innovación).

Tras retomar los ODS que se ven afectados debido a la insatisfacción o reforzamiento de necesidades emergentes en las comunidades escolares durante la pandemia, cobra mayor importancia el planteamiento de Cypher y Dietz (2009) quien concibe a la educación como el entorno en el que es necesario invertir en avances tecnológicos e innovación de conocimientos para procurar la calidad educativa, sin pasar desapercibido la búsqueda de la cobertura universal y el afrontamiento de las brechas de educación en contextos rurales y urbanos; para lo cual destaca la necesidad de incentivar a los docentes, brindar una mejor capacitación y así favorecer el capital humano del profesorado, que a la par generaría bienestar en el alumnado mediante una formación integral (en conocimientos, habilidades y actitudes).

Tomando como referente a Mochi-Alemán (2006), recurrir a la voz de los afectados en la comunidad escolar (valorando la experiencia local), es una oportunidad o un primer acercamiento a la posibilidad de descentralizar las políticas públicas y generar programas educativos territoriales o específicos para un contexto, afrontando de tal manera lógicas burocratizadas y corporativistas (derivadas de sistemas dominantes), buscando atender las necesidades específicas de la población. Es así que se incentiva una iniciativa y desarrollo local, procesos para los cuales es necesario valorar los espacios físicos en los que se desarrolla el ser humano, de tal manera se diagnostica y logra fortalecer proyectos para favorecer el desarrollo en consideración de los actores humanos y recursos materiales disponibles (Arocena, 2020).

Con el fin de propiciar el acercamiento al desarrollo local en el ámbito educativo, fue conveniente adentrarse y comprender la realidad compartida en una comunidad escolar, identificando necesidades que aquejan en un contexto suburbanizado, tras vivenciar condiciones de pandemia. Finalmente, el diagnóstico de necesidades en el contexto escolar (mediante la mirada del director, docentes y madres de familia) permite tener evidencia de aspectos a mejorar o priorizar para favorecer el capital humano fundamental en el proceso de enseñanza (director escolar, docentes y madres/padres de familia) y en el proceso de aprendizaje (el alumnado).

CONTEXTO

La investigación se realizó en una escuela primaria pública general (nombrada para fines del estudio como Escuela verde) ubicada en la parte noroeste del municipio de Tizimín, mismo que se ubica a 167 Km de la capital del Estado (Mérida, Yucatán). Con base en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) actualmente se estiman entre el municipio y sus comisarías 80 672 habitantes. En cuanto a los índices de pobreza de dicha comunidad, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2015) 69 781 individuos se encontraban en situación de pobreza, de la cifra total, 32 452 (46.5%) presentan pobreza moderada y 9 565 (13.7 %) una condición de pobreza extrema.

En consistencia con el Plan Municipal de Desarrollo (2018) se alude a que Tizimín carece de un diseño como ciudad, pues aún no se visibiliza una estructura urbana; además, el crecimiento de servicios y de la población es descoordinado, es decir no existe un avance significativo en el crecimiento de la zona como un lugar metropolitano.

Debido a la situación pandémica el ambiente de trabajo escolar cambió. Los profesores y el director adoptaron diversos canales o herramientas digitales como medio para mantener la comunicación, entre los que destacan:

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

Mediante la interacción con docentes y el director de la Escuela verde, se comprendió que previo a las condiciones de pandemia se concibe al profesorado como principales agentes en las aulas, pues guían el aprendizaje y acompañan en el afrontamiento de retos tanto a los alumnos como a sus tutores. En tiempos de pandemia, se presenta una connotación diferente o poco usual en la presencialidad; en medio de estas circunstancias, correspondió a los docentes fortalecer la comunicación con madres y padres de familia pues éstos fungían como parte importante de la labor de enseñanza en casa.

Los horarios que comprendieron la jornada académica durante la educación a distancia fueron flexibles ante las dificultades de conectividad de alumnos y la carga de trabajo de docentes. Se mantuvo en apertura la comunicación entre director-docente y docentes-alumnos y viceversa. Sin embargo, en el caso de atención a madres/padres de familia, el director estableció horarios para atenderlos (de 7:00 am a 2:00 pm).

Al interactuar con los docentes y el directivo también se encontró que predomina el caso de madres de familia que fungían como tutoras, en los mínimos casos es el padre y en otros son los tíos (as) y hermanos (as). Muchas madres de familia, son fuente principal de ingreso económico, por lo que trabajan fuera del hogar; entonces a consecuencia de ello, los alumnos muchas veces no recibían apoyo constante o pertinente por parte de algún tutor y ello implicaba que algunos estudiantes no entregaran las tareas a tiempo o las realizaban sin supervisión en casa. El director compartió también que muchos tutores han perdido empleo durante la pandemia y a consecuencia se veían limitados de recursos económicos e incluso de teléfonos celulares para comunicarse, indicó que hay quienes no contaban con computadoras ni internet y dada esta situación los docentes emplearon estrategias como la entrega de cuadernillos de trabajo a domicilio.

Al recuperar información del contexto, desde la postura del profesorado se comprendió que en la educación en pandemia prevaleció el rezago económico y la desestabilidad emocional en las familias, factores que representaban una amenaza para el seguimiento pedagógico del alumnado. Tras encuestar a los docentes de grupo se identificó que en promedio el involucramiento de madres y padres de familia era moderado; en cuanto a su nivel académico destacaban primaria y secundaria. De acuerdo con lo reportado por los docentes, en relación con el nivel de condición socioeconómica de las familias de esta comunidad escolar, prevalecía el nivel bajo e intermedio.

METODOLOGÍA

A partir de sus experiencias los participantes han compartido sus percepciones sobre lo que hace falta mejorar/hacer para la solución a problemáticas acentuadas en la educación primaria durante la pandemia, ello en consideración de las características de su propio contexto. La investigación de la que se deriva este artículo se fundamentó en el paradigma naturalista (cualitativo), ya que el interés del estudio radicó en indagar acerca de un acontecimiento, a partir de las realidades, subjetividades y experiencias de sujetos particulares, miembros de una comunidad escolar (Flick, 2007; Guba & Lincoln, 1994). Se optó por un estudio con enfoque fenomenológico-interpretativo porque este busca indagar variadas experiencias, las cuales adquieren significados en las acciones humanas en su entorno dinámico, múltiple y holista (Gil, León y Morales, 2017; Smith, Flowers & Larking, 2009).

La observación no participante, las entrevistas semiestructuradas fueron las técnicas empleadas para la recolección de información a través del director de la primaria, nombrada con el pseudónimo “Escuela verde”, participaron también cinco docentes y cuatro madres de familia (tutoras originarias de Tizimín y la comisaría Kikil).

El tipo de análisis de resultados fue inductivo, puesto que las categorías se delimitaron con base en la interpretación que la investigadora realizó al respecto de tópicos que emergían de las observaciones y el discurso de los participantes (Mayring 2000). Para el proceso de codificación y categorización de los datos, se ha considerado la propuesta de Quecedo y Castaño (2002): (a) separación de unidades, (b) identificación y clasificación de unidades y (c) agrupamiento.

En este estudio la codificación se realizó de manera inductiva, pues la investigadora asignó un significado a cada unidad de análisis, los códigos emergentes se agruparon y formaron categorías que daban respuesta a las cuestiones críticas planteadas para el estudio; al llevar a cabo este procedimiento se desarrollaron estrategias de triangulación (de técnicas y de participantes), con el fin de profundizar en los contenidos de información emergente respecto del tema en cuestión.

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

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

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

Por último es necesario precisar que en el desarrollo de la investigación se actuó con base en los principios establecidos por Guba y Lincoln (1994), reconociendo que en la investigación de carácter cualitativo y en particular, desde el enfoque fenomenológico-interpretativo, las experiencias se comprenden en su complejidad basándose de principios como la confiabilidad y autenticidad de datos; por lo que toda información reportada fue retroalimentada (entre participantes-investigadora) y complementada durante la ejecución de las técnicas de investigación (entrevistas y observaciones) en diferentes momentos.

. El caso seleccionado se determinó con base en los siguientes criterios:

Es una escuela en la que se imparte educación básica primaria, esta escuela reúne las características del tipo de escuelas que es de interés para comprender la problemática planteada, en relación con escuelas ubicadas en contextos socio-económicos vulnerables, en las que la población tiende a presentar diversos desafíos para el acceso a la educación de calidad a causa de las condiciones sociales y económicas.

La comunidad escolar ha experimentado el fenómeno: transición de educación presencial a la enseñanza remota de emergencia, a causa de las restricciones que ha ocasionado la pandemia por COVID-19.

El directivo ha permitido el acceso a la institución para indagar acerca de la temática planteada, interactuando con él y con otros agentes de su comunidad escolar (docentes y madres, padres de familia o tutores).

Otras razones por las que se seleccionó la escuela fueron:

Accesibilidad al campo: El caso se ubica en una región del oriente de Yucatán, misma localidad en donde la investigadora reside y en la cual ha realizado prácticas profesionales durante su formación universitaria, por lo que fue favorable el acceso a la institución para realizar el trabajo de investigación.

Interés por conocer la situación que aqueja a una escuela primaria de una localidad sub urbana: con base en la experiencia de trabajar en escuelas de este nivel educativo, siendo practicante y suplente de docentes en instituciones de Tizimín, se ha identificado que en la modalidad presencial demanda el protagonismo y trabajo colaborativo del director, docente, tutores (madres, padres o algún familiar del alumnado) para la resolución de diversas tareas administrativas y pedagógicas, por lo que resulta de interés conocer qué es lo que acontece al restringirse los espacios presenciales en el ámbito educativo.

RESULTADOS

En la Figura 1 se ejemplifican algunos de los discursos más latentes, manifestados por los agentes escolares participantes.

Figura 1. *Necesidades emergentes, según el discurso de agentes escolares*
Al realizar un análisis de los discursos completos de los participantes, se concluye que en



la Escuela verde fue posible ubicar principales necesidades en el quehacer docente, en el alumnado, en madres y padres de familia y las necesidades dependientes de la administración escolar. En la Figura 2 se aprecia la categorización de las necesidades identificadas.

Figura 2. Categorización de las necesidades identificadas en la Escuela verde



Necesidades afines al que hacer docente

Los tres actores escolares (docente, director y madres de familia) reconocieron hace falta adecuar e innovar elementos del currículo oficial (contenidos, estrategias de enseñanza y las instrucciones de tareas de aprendizaje), pues en casa no siempre se tiene al tutor con una formación pertinente para atender las dudas del alumno. Específicamente, los docentes compartieron experiencias sobre las dificultades para generar recursos audiovisuales o sesiones en línea, de ahí sobresalió la necesidad de adquirir competencias para el uso de las TIC, tanto para fines pedagógicos como organizacionales; la gestión del tiempo (dadas las múltiples demandas y la flexibilidad de horarios para la atención individualizada de los alumnos) y la formación universitaria para abordar estrategias

propias de una enseñanza a distancia) también son necesidades halladas a partir de las experiencias del colectivo docente.

Necesidades del alumnado

Retomando las necesidades relacionadas con los alumnos, existieron coincidencias entre los docentes y tutores en cuanto al acceso a recursos tecnológicos y conectividad para mantener la comunicación entre docentes-alumnos. Mientras que los docentes agregan la necesidad de formar en los alumnos habilidades para el manejo de las TIC y hábitos de estudio y de higiene; las madres de familia ante la dificultad por comprender temas, la falta de una comunicación sostenida con los docentes y desajustes en sus rutinas inducen

a considerar las asesorías, clases síncronas (videollamadas), cuadernillos de tareas y establecimiento de rutinas como alternativas de solución.

Necesidades de las madres de familia

Teniendo en cuenta la diversidad de características y carencias de las familias, también se encuentra que la empatía deberá reforzarse entre el vínculo escuela-familia. Al mismo tiempo entre las tutoras se comparte la necesidad de recibir retroalimentación por parte de los docentes, para conocer qué hace falta mejorar en los estudiantes y recibir orientación de cómo ayudarlos.

Se halló hace falta capacitación para el uso de las TIC, la concientización sobre la importancia de la educación formal y no formal y familiarización con la nueva dinámica de trabajo en las aulas, la formación para el manejo de emociones y puesta en práctica de la actitud resiliente, las asesorías a tutoras para familiarizarse con la didáctica; todas estas actividades forjarán competencias en los tutores para mejorar el acompañamiento del alumno y optimización de su rendimiento escolar.

Necesidades dependientes de la administración escolar

Dentro del colectivo docente se encontró que en el caso de la administración escolar de la Escuela verde hace falta un liderazgo que promueva la flexibilidad y autonomía entre el colegiado. Tanto los docentes como las madres de familia coincidieron al destacar el acondicionamiento pertinente de las aulas para el regreso a clases presenciales.

El director agregó la necesidad de gestionar insumos tecnológicos (herramientas digitales e internet) para todas las aulas. Entre el colectivo docente, sobresalió la necesidad de revalorizar la labor, apoyando económicamente a los docentes para el pago de servicios de internet. El director por su parte, a partir de las problemáticas vividas como líder reconoció la necesidad de recibir apoyo para la regulación de emociones y a la par ayudar a sus colegas. Entre las madres de familia se valoró el protagonismo de la administración escolar pero también se reiteraron tareas como pláticas del director a alumnos y tutores o la implementación de encuestas para tener mayor conocimiento de la diversidad de familias en el contexto escolar, a fin de hacer ajustes pertinentes en la educación a distancia.

DISCUSIONES

El desarrollo de competencias para delimitar contenidos (propicias en la formación integral), concretar instrucciones de tareas de aprendizaje, diversificar estrategias de evaluación y diseñar materiales didácticos innovadores, son entre las principales tareas por mejorar en la enseñanza a distancia (Baptista, Almazán, Loeza, López, y Cárdenas, 2020; Brown et al., 2021; Koçoğlu & Tekdal, 2020; Shaquiri, 2020; Türksoy & Karabulut, 2020; Tzovla, Kedraka & Kaltsidis, 2020). Burdina, Krapotkina y Nasyrova (2019) al abordar en su investigación el contexto de la educación en pandemia en escuelas primarias públicas y privadas, concluyeron que el método de enseñanza in situ sería viable para lograr una interacción más individualizada, consolidando el aprendizaje por medio de situaciones prácticas y el propio contexto del alumnado.

Además de ser consumidores de recursos y contenidos digitales, los docentes deberán potencializar habilidades para implementar métodos de enseñanza que generen sólidos conocimientos dentro y fuera de la escuela a través del uso de recursos tecnológicos. Sin embargo, para lograr lo anterior es necesaria la adquisición de herramientas tecnológicas y digitales, así como también la formación en competencias digitales en los docentes (Koçoğlu & Tekdal, 2020; Kruszewska, Nazaruk & Szewczyk, 2020; Gallegos y Tinajero, 2020; Miller, 2021; Öçal, Halmatow & Ata, 2021; Semra, 2020).

Según Miller (2021) es indispensable mayor intervención de los líderes escolares (directores y administrativos), procurando el acompañamiento a los maestros en la apropiación de habilidades para el uso de las TIC y para la conformación de una identidad, en un escenario virtual. De acuerdo con Peterson, Scharber, Thuesen y Bakin (2020) en consecuencia de las diversas demandas laborales que ameritan el cambio o adaptación de modelos pedagógicos-tecnológicos ante una educación emergente, el profesorado requerirá mayor gestión del tiempo para la atención individualizada de sus alumnos, a la par que cumple con la enseñanza de sus hijos. Esta situación representa un reforzador del estrés, cada vez que la gestión de tiempo no se consolide.

En correspondencia a problemáticas relacionadas con la salud emocional del docente, en Sánchez y Jiménez (2020) se sostiene la necesidad de fortalecer la capacidad de resiliencia de profesores, puesto que el estrés vivenciado ante situaciones personales y laborales incide en el rendimiento del docente durante el proceso pedagógico.

La comunicación constante entre docentes y madres, padres de familia o tutores promoviendo la corresponsabilidad para dar continuidad a las actividades escolares es un pilar reiterado en las investigaciones de Baptista et al. (2020) y Semra (2020), éste último agrega que dicho vínculo conlleva al aprendizaje exitoso. Burdina et al. (2019) por su parte señalan que el trabajo colaborativo entre docente y tutor en casa es necesario para impulsar y guiar al alumno en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la automotivación. Koçoğlu y Tekdal (2020) y Hung y Lee (2020) respaldan la necesidad de trabajar equilibradamente entre docentes, alumnos y madres, padres de familia o tutores para en conjunto aprender a usar productivamente las TIC, los primeros autores agregan que los tutores necesitan recibir orientación para gestionar el aprendizaje desde casa, en consideración de los estilos de aprendizaje del alumno.

En el mismo tenor Marbán et al. (2021) destacan a las sesiones síncronas como el medio propicio para interactuar entre tales actores escolares en la educación a distancia, además destacan que los tutores tienen el derecho de acceder a una formación, socialización y materiales para la enseñanza- guía o monitoreo de los aprendizajes (mediante plataformas digitales como Youtube, Facebook, Pinterest), mientras que Burdina et al. (2019) reiteran la necesidad de fomentar la cibernsocialización parcial (comunicación entre el alumno y su grupo). Marbán et al. (2021) y Öçal et al. (2021)

coinciden al destacar a las matemáticas como la disciplina en la que los docentes deben procurar tutorías individualizadas en la educación a distancia.

En los estudios realizados en el contexto americano se encontró coincidencia en la necesidad de concretar acciones desde la labor docente para reforzar las habilidades socioemocionales del alumnado (Baptista et al., 2020; Fernández y Araiza, 2020; Peterson et al., 2020) así es como se distinguió la necesidad de incorporar contenidos curriculares para fomentar la automotivación, expresión de emociones, reconocimiento de las emociones en familia, afrontamiento de la frustración, desarrollar y compartir esperanza (resiliencia).

Baptista et al. (2020) destacaron la necesidad de fortalecer competencias en el líder pedagógico (docente) para generar actividades de aprendizaje promotoras de la colaboración, autonomía y responsabilidad en el alumnado (facilitando recursos digitales y no digitales); siendo esta una manera de abatir los casos de deserción y rezago escolar. Portillo et al. (2020) puntualizaron que tras atender las necesidades de una comunidad escolar se debe procurar el alcance de los objetivos de desarrollo sostenible, específicamente en lo que concierne a mejorar la equidad, justicia social, resiliencia del sistema educativo.

La flexibilidad, convivencia armónica, la promoción del bienestar integral del alumno y la incorporación de recursos tecnológicos en los procesos de aprendizaje son parámetros que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) reitera, pero hacen falta afianzar mediante la atención a las necesidades que derivan de las experiencias de la Escuela verde.

CONCLUSIONES

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

Con base en lo hallado por medio de la recuperación de experiencias en una comunidad escolar es posible concluir que la situación pandémica reforzó las necesidades que inciden en la consolidación de la calidad educativa y el acceso a la educación, sobre todo en las poblaciones que se desarrollan en contextos de zonas suburbanizadas y rurales o poblaciones alejadas de las grandes ciudades, en donde es menor la accesibilidad a los recursos digitales- tecnológicos para favorecer el proceso pedagógico a distancia.

A través de esta investigación se reafirma la necesidad de fortalecer en toda la comunidad escolar de la Escuela verde el uso pedagógico-didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, la brecha digital (acceso y formación para el uso pertinente de tecnologías digitales) está siendo una limitante en este contexto. También se encontró como necesidad la orientación a los tutores para favorecer su

desempeño en su rol como instructores desde casa, con el fin de brindar un mejor acompañamiento al estudiante.

Los hallazgos permiten concretar temáticas transversales necesarias para la formación de los agentes escolares (director, docentes, madres y padres de familia y el alumnado), entre estas: habilidades socioemocionales, autocuidado, resiliencia para afrontar desafíos académicos y personales, así como la cultura del ahorro para solventar gastos en el servicio a internet o adquisición de dispositivos móviles y otros recursos materiales demandados hoy en día en la formación escolar.

Además, la información recuperada en esta investigación es clave para tener evidencia de los recursos materiales y servicios necesarios en la Escuela verde, entre estos: (1) insumos de limpieza- acondicionamiento de las aulas, (2) internet y (3) atención psicológica a los agentes escolares.

Para fines de esta investigación se concretó abordar a docentes, director y tutoras, siendo estos agentes clave para la educación a distancia de los estudiantes, pues son quienes monitoreaban el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras reservarse este estudio a dichos agentes, se recomienda para próximos estudios incluir las experiencias del alumno; sujetos que tendrán experiencias valiosas por compartir.

Se recomienda generar espacios para el desarrollo de grupos focales en los que sea posible abordar a un conjunto de agentes educativos (docentes, madres de familia, director y alumnos) para abordar o profundizar en las problemáticas y necesidades; posibilitando de esta manera la oportunidad de identificar los aspectos compartidos, desde el rol de cada agente. Cabe recordar que en esta investigación las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista y la observación.

Agradecimiento:

Esta investigación es realizada gracias a la asignación de efectivos a través de la beca número 785673 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

LISTA DE REFERENCIAS

AERA Code of Ethics. (2011). American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>

Arocena, J. (2002). *¿Cómo Definir Desarrollo Local? En el desarrollo local: un desafío contemporáneo* (pp. 5-19). Universidad Católica. Taurus.

Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V. y Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>

- Bhamani, S., Makhdoom, A., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S. & Ahmed, D. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26. <http://dx.doi.org/10.22555/joed.v7i1.3260>
- Brown, J., McLennan, C., Mercieca, D., Mercieca, D., Robertson, D. & Valentine, E. (2021). Technology as thirdspace: Teachers in scottish schools engaging with and being challenged by Digital technology in first COVID-19 lockdown. *Education Sciences* 11(136). <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/3/136/htm>
- Burdina, M., Krapotkina, I. & Nasyrova, L. (2019). Distance learning in elementary school classrooms: an emerging framework for contemporary practice. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1-16. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1211a>
- Cano-Hila, A. & Argemí-Baldich, R. (2021). Early childhood and lockdown: The challenge of building a virtual mutual support network between children, families and school for sustainable education and increasing their well-being. *Sustainability*, 13(3654). <https://doi.org/10.3390/su13073654>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2015). *Entidades federativas*. <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Yucatan/Paginas/principal.aspx>
- Cypher, J. y Dietz, J. (2009). The Process of Economic Development. En Cypher, J. y Dietz, J. (Eds.). *Population, education and human capital* (pp. 391-415). 3a. Edición. Routledge. N.Y.
- Fernández, J. y Araiza, M. (2020). Experiencia docente en un grupo de tercer grado de primaria en tiempo de contingencia por el Covid-19. *International Journal of Good Conscience*, 15(3), 1-23. [http://www.spentamexico.org/v15-n3/A6.15\(3\)1-13.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n3/A6.15(3)1-13.pdf)
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.
- Gallegos, I. y Tinajero, M. (2020). Resiliencia y demandas de política educativa durante la contingencia sanitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 121-142. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.98>
- Gil, J., León, J. y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476/510>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

- H. Ayuntamiento de Tizimín (2018). Plan Municipal de Desarrollo 2018-2021. <http://tizimin.gob.mx/ActasTransparencia/ARTICULO71/FRACCIONIA/Plan%20Municipal%20de%20Desarrollo%202018-2021.pdf>
- Hernández, C. (2010). *TKJ para identificar problemas, elaborar propuestas y definir compromisos* [Archivo PDF]. <http://www.cinne.uadec.mx/documentos/TKJ%20.pdf>
- Hodges, C., Moore S., Lockee, B, Trust, T. y Bond A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En Neira, P., Rodríguez, C., y Villanueva, J. (Eds.). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión* (pp. 1-31). The learning Factor. <http://www.educacionperu.org/wpcontent/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Hung, E. Y. & Lee, K. (2020): Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*. DOI: 10.1080/10409289.2020.1843925
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Panorama sociodemográfico de México. Censo de población y vivienda 2020*. México: autor.
- Koçoğlu, E. & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543. DOI: 10.5897/ERR2020.4033
- Kruszewska, A., Nazaruk, A. & Szewczyk, K. (2020). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic – the difficulties experienced and suggestions for the future, *Education 3-13*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849346>
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. 593 *Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- Marbán, J., Radwan, E., Radwan, A. & Radwan,W. (2021). Primary and secondary students' usage of digital platforms for mathematics learning during the COVID-19 outbreak: The case of the Gaza Strip. *Mathematics*, 9(110). <https://doi.org/10.3390/math9020110>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*. <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>. 1

- Miller, K. (2021). A light in students' lives: K-12 teachers' experiences (re)building caring relationships during remote learning. *Online Learning*, 25(1), 115-134. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2486>
- Mochi-Alemán, P. (2006). *Globalización, desarrollo local y descentralización. La importancia del conocimiento y la formación de recursos humanos en estos contextos* (pp. 145-162). En C. Girardo, M. Ibarrola, C. Jacinto y P. Mochi (Coords.), *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*.
- Öçal, T., Halmatow, M. & Ata, S. (2021). Distance education in COVID-19 pandemic: An evaluation of parent's, child's and teacher's competences, *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10551-x>
- Orozco, Y. y Herrera, L. (2020). COVID-19 y violencia de género e intrafamiliar: la enseñanza de la Biología más allá de los contenidos esperados. *Caderno temático: COVID- 19. Educação em tempo de pandemia*, 23, 1-7. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15985.209209226496.0614>
- Peterson. L., Scharber. C., Thuesen, A. & Bakin, K. (2020). A rapid response to COVID-19: one district's pivot from technology integration to distance learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5), 461-469. DOI 10.1108/ILS-04-2020-0131
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E. & Bilbao, N. (2020). Self-Perception of the Digital Competence of educators during the COVID-19 pandemic: a cross-analysis of different Educational Stages. *Sustainability*, 12. 1-13. <https://doi.org/10.3390/su122310128>
- Pramana. C., Susanti, R., Ernawati, K., Darmawan P., Miftah M., Lestyowati, J., Werdiningsih, R. & Ramadhani, R. (2021). Distance learning in primary schools during the covid-19 pandemic in Indonesia: challenges, solutions, and projections. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(4), 263-270. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i4.502>
- Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo. (s.f). *Objetivos de Desarrollo sostenible*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Puig, M., Sabater, P. y Rodríguez, N. (2012). Necesidades humanas: evolución del concepto según la perspectiva social. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (54), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950250005>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

- Sánchez, C. y Jiménez, M. (2020). Impacto del uso de las herramientas tecnológicas en los docentes de educación primaria en época del COVID-19. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 14(1), 55-64. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v14n1/art05.pdf>
- Santos, V., Villanueva, I., Rivera, E. y Vega, E. (2020) Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de covid-19. *CienciAmérica*, 9(3), <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.352> "
- Semra, F. (2020): The distance education process in K–12 schools during the pandemic period: evaluation of implementations in Turkey from the student perspective. *Technology, Pedagogy and Education*. DOI: 10.1080/1475939X.2020.1856178"
- Secretaria de Educación Pública (SEP). (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. http://www.sec.gob.mx/portal/docs/destacados/2018/01/12/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf
- Shaqiri, N. (2020). Challenges of distance learning development in natural science subjects in primary schools during the SARSCOV-19 pandemics in RNM. *Education - Journal of Educational Research*, 2(3), 14-19. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=939719>
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larking, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Türksoy, E. & Karabulut, R. (2020). Gifted students' perceptions of distance education in the Covid-19 epidemy. *Talent*, 10(2), 176-189. DOI: <https://doi.org/10.46893/talent.773442>
- Tzovla, E., Kedraka, E. & Kaltsidis, C. (2020). Investigating in-service elementary school teachers' satisfaction with participating in MOOC for teaching biological concepts. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(3). <https://doi.org/10.29333/ejmste/9729>