



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA



**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y
POSGRADO**

**CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS
SOBRE DESARROLLO REGIONAL**

MAESTRÍA EN ANÁLISIS REGIONAL

**COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA, ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA
PANDEMIA DEL COVID-19 EN EL NIVEL PRIMARIA EN TENANCINGO, TLAXCALA**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN ANÁLISIS REGIONAL

PRESENTA:

FREDDY VÁZQUEZ VÁZQUEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA MERCEDES ADELINA ESPEJEL RODRÍGUEZ

TLAXCALA, TLAX; DICIEMBRE DE 2024



Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, ya que a través del apoyo económico que me brindó, pude realizar la Maestría en Análisis Regional en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, al estar registrado su posgrado en el SNP.

Que la publicación del presente trabajo de investigación, además de la presentación del examen de grado correspondiente, sean la mejor muestra de mi gratitud hacia el CONAHCYT, al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional, a su comunidad académica y administrativa que me apoyó y orientó en todo momento para la culminación de este proyecto.

Agradecimientos

Desde que el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional (CIISDER) me brindó la oportunidad de comenzar el proceso de admisión para la maestría, he conocido a muchas personas que me han orientado en todo este andar. Hago extensivo mi agradecimiento a:

La Dra. Aurelia Flores Hernández, quien desde la entrevista vio viable el desarrollo de mi proyecto, y que más tarde me compartió su conocimiento y experiencia en cada clase. Para posteriormente ser mi revisora de tesis, muchas gracias por todo el apoyo. Dra. Luchita (Dra. Leonor Luz María Rocha Pérez), le expreso mi gratitud al darme un voto de confianza desde la entrevista, por su acompañamiento en este camino, por leer y retroalimentar una y otra vez mis avances de investigación y la donación de saberes durante las clases.

Dra. Carmen Leticia Flores Moreno, agradezco la lectura de mis avances de investigación, así como sus opiniones muy acertadas y enriquecedoras. Por la pasión y actitud que muestra en cada clase, y que hace aún más fácil el aprendizaje. Dr. Ernesto Cortés García, gracias por las lecturas que hizo sobre mi proyecto, las recomendaciones, el seguimiento que dio a mi trabajo, las técnicas y consejos para mejorar en cada revisión que hizo.

Enfatizo un especial agradecimiento a la Dra. Adelina Espejel Rodríguez, por acompañarme desde un inicio y hasta la culminación de esta investigación. Muchas gracias por confiar en mí, por sus observaciones, recomendaciones y su inmensa ayuda. Por el compromiso, la exigencia, el orden, la disciplina, la dedicación y la guía tan puntual y pertinente para que esta tesis llegara a buen puerto.

...son muchas personas las que conforman al CIISDER, las cuales no dudaron en brindarme su ayuda durante toda mi estadía, mencionar a cada una sería algo extenso, por lo cual, no me queda más que dar las gracias a toda su comunidad.

Índice de contenidos

Introducción	9
Capítulo I. Marco Teórico.....	15
1.1 El proceso educativo y la familia	16
1.1.1 <i>El proceso educativo</i>	16
1.1.2 <i>Relación familia-escuela</i>	18
1.1.3 <i>Barreras para el diálogo y la colaboración familia-escuela</i>	22
1.2 Comunicación entre familia y escuela.....	23
1.2.1 <i>¿Qué se entiende por comunicación?</i>	23
1.2.2 <i>Canales y tipos de comunicación</i>	25
1.2.3 <i>Modelos de comunicación en el proceso educativo</i>	28
1.3 Condicionantes del rendimiento académico.....	31
1.3.1 <i>Sobre el rendimiento académico</i>	31
1.3.2 <i>Rendimiento académico y familia</i>	34
1.3.3 <i>Rendimiento académico y las Tecnologías de la Información y Comunicación</i>	35
1.4 La educación y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	37
1.4.1 <i>Educación en línea</i>	39
1.4.2 <i>Ventajas y desventajas de la educación en línea</i>	41
1.4.3 <i>Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación en línea y las comunidades virtuales</i>	42
Capítulo II: La pandemia del COVID-19 y las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación a distancia en Tenancingo, Tlaxcala	45
2.1 Educación en tiempos del COVID-19	45
2.1.1 <i>La pandemia del COVID-19</i>	46

2.1.2 Transformación de la educación a través de las TIC a causa del COVID-19	47
2.1.3 Plataformas utilizadas en la educación primaria durante la pandemia	51
2.1.4 La disposición de internet en Tenancingo, Tlaxcala.....	53
2.2 La educación básica en Tlaxcala	57
2.2.1 Evaluación a nivel estatal	58
2.2.2 Evaluación a nivel municipal.....	60
2.2.3 Área de estudio: Tenancingo, Tlaxcala	62
2.3 Del espacio educativo físico al virtual	66
Capítulo III. Marco Metodológico	69
3.1.1 Problema de investigación.....	69
3.1.2 Pregunta de investigación.....	72
3.1.3 Objetivos.....	72
3.1.4 Justificación	72
3.2 Metodología	75
3.2.1 Participantes del estudio.....	76
3.2.2 Etapas del trabajo de campo	77
3.2.3 Dificultades del trabajo de campo.....	78
3.3 Técnicas e instrumentos	78
3.3.1 Recolección de información.....	79
3.3.2 Organización de la información	80
3.3.3 Procesamiento de la información.....	81
Capítulo IV. Análisis e interpretación de la información.....	82
4.1 Descripción de los participantes	82
4.2 Temas de interacción y actividades educativas antes, durante y después de la pandemia	86

4.2.1 La comunicación familia-escuela y su importancia desde la perspectiva de las entrevistadas	86
4.2.2 Temas de interacción antes, durante y después de la pandemia	91
4.2.3 Actividades educativas antes, durante y después de la pandemia	95
4.3 Las herramientas tecnológicas de comunicación en la educación primaria	102
4.3.1 Herramientas tecnológicas de comunicación y su uso en la educación	102
4.3.2 Ventajas de las herramientas tecnológicas en la comunicación con el docente	108
4.3.3 Las Comunidades Virtuales	110
4.4 Las TIC, la comunicación y el rendimiento académico	112
4.4.1 Ventajas y desventajas de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el rendimiento académico de los estudiantes	113
4.4.2 La comunicación familia-escuela a través de las TIC en relación con el rendimiento académico de los estudiantes	117
4.4.3 Barreras en la comunicación familia-escuela que pueden afectar al rendimiento académico de los estudiantes de forma negativa.	121
Conclusiones.....	124
Referencias.....	131
Anexos	149

Índice de tablas

Tabla 1 Características de los modelos de comunicación	30
Tabla 2 Ventajas y desventajas de la educación en línea.....	41
Tabla 3 Disposición de las TIC en los hogares mexicanos (2020 y 2022)	54
Tabla 4 Hogares con equipamiento de TIC a nivel nacional y estatal en 2022	55
Tabla 5 Administración de escuelas primaria en Tlaxcala.....	58
Tabla 6 Porcentaje de estudiantes en cada dominio de conocimiento a nivel nacional	59
Tabla 7 Resultados de la prueba Planea 2018 de las escuelas primaria de Tenancingo, Tlaxcala.....	61
Tabla 8 Datos generales de las madres de estudiantes del tercer grado	83
Tabla 9 Datos generales de estudiantes de tercero con relación a sus madres	84
Tabla 10 Datos generales de las madres de estudiantes de sexto grado.....	84
Tabla 11 Datos generales de estudiantes de sexto con relación a sus madres.....	85
Tabla 12 Qué se considera por comunicación	87
Tabla 13 Temas habituales en las interacciones familia-escuela.....	92
Tabla 14 Importancia de participar en actividades académicas.....	100
Tabla 15 Herramientas tecnológicas y aplicaciones digitales en la educación	103
Tabla 16 Uso de los recursos tecnológicos para la información de actividades	105
Tabla 17 Ventajas de las TIC con relación al rendimiento académico	113
Tabla 18 Desventajas de las TIC con relación al rendimiento académico	115
Tabla 19 Comunicación familia-escuela con relación al rendimiento académico.....	118

Índice de figuras

Figura 1 Modelos de participación y tipos de relación en el proceso educativo	20
Figura 2 Canales y tipos de comunicación en el proceso educativo	27
Figura 3 Factores que inciden en el rendimiento académico	33
Figura 4 Incidencia del COVID-19 en la educación	48
Figura 5 La educación en Tlaxcala en tiempos de pandemia.....	51
Figura 6 Número de accesos por cada 100 hogares a internet de banda ancha fija....	56
Figura 7 Ubicación geográfica de Tenancingo, Tlaxcala	63
Figura 8 Ubicación de las Escuelas Primaria en Tenancingo, Tlaxcala	64
Figura 9 Algunos municipios de la zona sur del estado de Tlaxcala.....	74
Figura 10 Fechas de aplicación de entrevistas	78
Figura 11 Relevancia de la comunicación familia-escuela	89
Figura 12 Actividades en las que participaron las entrevistadas de tercer y sexto grado	96
Figura 13 Herramientas tecnológicas utilizadas después de la pandemia	108
Figura 14 Personas de apoyo a madres de familia en la utilización de las TIC.....	111
Figura 15 Barreras para la comunicación familia-escuela	121
Figura 16 La comunicación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	129

Introducción

La comunicación es esencial para coordinar y fomentar la participación de los actores involucrados en la educación formal de los estudiantes. Sin embargo, la pandemia de COVID-19 transformó de manera significativa el proceso educativo, modificando las formas de interacción entre la familia, la escuela y el estudiante. La crisis sanitaria obligó a los sectores educativos a implementar la modalidad educativa a distancia y en línea debido al cierre de actividades presenciales, con el propósito de proteger a la comunidad educativa del aumento de contagios registrado durante el primer trimestre de 2020, así como para contener la propagación del coronavirus.

De acuerdo con la CEPAL-UNESCO (2020), más de 190 países suspendieron las actividades presenciales en sus instituciones educativas como respuesta a la pandemia. Esto afectó a más de 1,200 millones de estudiantes de todos los niveles educativos en el mundo, 160 millones ubicados en América Latina y el Caribe.

En México, según el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa (2024), la pandemia impactó a 34,459,623 estudiantes del ciclo escolar 2019-2020 en todos los niveles educativos. En el nivel básico, modalidad escolarizada, se vieron afectados 25,253,306 estudiantes, de los cuales 13,862,321 cursaban la primaria.

En Tlaxcala, la población estudiantil perjudicada ascendió a 375,089 estudiantes, un total de 280,971 correspondían a educación básica, incluyendo 152,880 de nivel primaria. En el municipio de Tenancingo, la cifra total fue de 2,971 estudiantes, quienes 2,832 pertenecían al nivel básico y 1,754 cursaban la primaria en alguna de las siete instituciones disponibles en este municipio (Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, 2024).

Hasta la segunda mitad de 2020, 32 de los 33 países que conforman América Latina y el Caribe suspendieron las clases presenciales debido a la pandemia de COVID-19. La única excepción fue Nicaragua. Ante esta medida preventiva, la solución para

garantizar la continuidad educativa fue implementar la modalidad a distancia y en línea en 29 de estos países (CEPAL-UNESCO, 2020).

La mayoría de los países apelaron a recursos y plataformas digitales, así como a programas de televisión y radio, para mantener el proceso educativo de los estudiantes. Sin embargo, este cambio se llevó a cabo a una velocidad sin precedentes, ya que pocos contaban con estrategias previas para incorporar las TIC en la educación. A esto se suma la marcada brecha de desigualdad en el acceso a internet y a recursos tecnológicos entre la población de América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO, 2020).

En este contexto, las autoridades mexicanas, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública, desarrollaron la estrategia Aprende en Casa I, II y III, transmitida principalmente por televisión y complementada con recursos en línea. Según estadísticas, el 96% de la población mexicana tiene acceso a señal de televisión digital, en contraste con el 56.4% de los hogares que cuentan con conexión a internet. Esto refleja una problemática significativa: no todos los hogares disponen de dispositivos con acceso a internet, tiempo suficiente para apoyar a los estudiantes o la escolaridad necesaria para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2021).

La estrategia Aprende en Casa incluyó dos acciones clave: la transmisión de contenidos curriculares por medio de programas de televisión y el uso del internet para facilitar la interacción entre estudiantes y maestros, además de organizar actividades educativas. No obstante, durante la pandemia, el uso de las TIC fue efectivo solo para la población con acceso a estos recursos. En el caso de la educación primaria, una tercera parte de los estudiantes logró beneficiarse de estas herramientas (Backhoff, 2021).

Por otro lado, el 57% de los docentes reportaron dificultades para comunicarse y ofrecer retroalimentación adecuada a los estudiantes, ya que muchos no estaban preparados para implementar una educación a distancia. Esto obligó a replantear y adaptar los contenidos educativos. Además, es importante señalar que tanto los estudiantes como sus familias tampoco estaban listos para enfrentar esta modalidad educativa, lo que generó diversas consecuencias, como el rezago educativo. En

Tlaxcala, por ejemplo, las repercusiones fueron moderadas, mientras que en estados como Oaxaca, Chiapas y Guerrero se observaron efectos más severos (Escenario TLX, 2021).

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo analizar el proceso comunicativo entre la familia y la escuela en el nivel primaria, así como identificar las herramientas empleadas para dicha interacción durante los distintos momentos de la pandemia. El presente trabajo se organiza en cinco capítulos.

El capítulo uno, titulado Marco Teórico, aborda los elementos teóricos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando la comunicación entre los participantes. Primero, se inicia con una exploración del proceso educativo, destacando el papel de maestros y familias en la construcción de este. Enseguida, se analiza la relación familia-escuela, exponiendo formas de colaboración, modelos de participación y tipos de relaciones posibles. Por último, se describen factores que pueden influir en el proceso comunicativo entre docentes y familias.

En un segundo apartado, se desarrolla el concepto de comunicación, destacando los elementos de la interacción interpersonal y su importancia para el entendimiento y la retroalimentación. Además, se presentan los canales y tipos de comunicación (formales, informales, unidireccionales y bidireccionales), así como los modelos comunicativos de Mario Kaplún (1998) aplicados al contexto educativo.

En tercer lugar, se abordan las condicionantes del rendimiento académico, iniciando con su conceptualización y analizando cómo la comunicación entre familias y docentes, junto con la colaboración en actividades escolares, puede influir en este. Al mismo tiempo, se examina la relación entre las TIC y el desempeño académico, destacando sus ventajas y desafíos. Finalmente, se discuten las implicaciones y retos de implementar la educación en línea con apoyo de las TIC, subrayando el papel de las comunidades virtuales surgidas en la pandemia.

El capítulo dos, titulado La pandemia del COVID-19 y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación a distancia en Tenancingo, Tlaxcala, inicia con un panorama general de la pandemia y su impacto en la transición hacia la educación en línea. Se analizan las estrategias implementadas para mantener el proceso educativo, así como las plataformas y herramientas utilizadas en Tlaxcala. Asimismo, se incluye un breve análisis sobre la disponibilidad de internet en el municipio de Tenancingo.

En un segundo apartado, se hace un bosquejo de la educación básica en Tlaxcala, proporcionando datos sobre el número de escuelas y evaluaciones del nivel de aprovechamiento académico. Esto se aterriza a nivel municipal, con una exploración de los resultados de la prueba Planea 2018 en las escuelas de Tenancingo, seguido de una comparativa. En suma, se mencionan indicadores socioeconómicos y la ubicación geográfica del área de estudio, con especial énfasis en la escuela Primaria Máximo Rojas.

Para finalizar este capítulo, se realiza un esbozo del espacio educativo. Se inicia con una conceptualización y se resalta el carácter dinámico en la construcción, lo que posibilita introducir las características de flexibilidad y adaptabilidad, puestas a prueba durante la contingencia sanitaria por COVID-19. Este contexto derivó en la conformación de los ambientes virtuales de aprendizaje.

El capítulo tres, nombrado Marco Metodológico, comienza con el planteamiento del problema, donde se exponen los argumentos de diversos autores que evidencian la ruptura en la relación familia-escuela debido a una comunicación unidireccional, a pesar de contar con medios que permiten la bidireccionalidad. A esto se suma el impacto de la pandemia, que complicó aún más este proceso al privar de la dimensión humana a la comunicación entre los participantes. A través de las TIC, no fue posible transmitir sentimientos y emociones de manera efectiva. Otro aspecto que se agudizó en la pandemia fue la sobrecarga de actividades para las madres de familia, quienes en su mayoría asumieron la responsabilidad del proceso educativo de sus hijos.

A continuación, se presentan la pregunta de investigación y los objetivos planteados, que orientan este proyecto. Enseguida, se expone la justificación, tanto del lugar seleccionado para la recolección de información como del nivel educativo elegido. Posteriormente, se describe el proceder metodológico desde un enfoque cualitativo, basado en la etnografía, en particular, la etnografía educativa, con un diseño longitudinal.

Se aborda también la selección de los participantes, las etapas del trabajo de campo y las dificultades enfrentadas durante el proceso. Además, se detallan las técnicas e instrumentos utilizados, como la observación directa y la entrevista semiestructurada, diseñadas en función de los objetivos de la investigación. Por último, se explica el procedimiento para recolectar, organizar y procesar la información mediante fases de categorización y triangulación.

En el capítulo cuatro, se desarrolla el análisis e interpretación de la información. Este apartado comienza con la descripción de las participantes y el análisis de la concepción de la comunicación y su relevancia. Asimismo, se examinan los temas abordados en las interacciones entre familia y escuela, así como los beneficios percibidos de la participación en actividades académicas.

Igual se reflexiona sobre las herramientas de comunicación implementadas en la pandemia y el uso que se les dio, destacando las ventajas de continuar utilizándolas tras superar la contingencia sanitaria. Por último, se describe la conformación de comunidades virtuales, subrayando el apoyo brindado por personas clave a las madres de familia en el proceso educativo de sus hijos durante la pandemia.

Para cerrar este capítulo, se exponen las ventajas y desventajas de las TIC, identificadas por las participantes en relación con el rendimiento académico de los estudiantes, se discute cómo debería ser la comunicación entre familia y docentes para favorecer un buen desempeño académico y se plasman las barreras que las entrevistadas consideran pueden afectar la interacción con el profesorado.

En el capítulo cinco, se presentan las conclusiones derivadas del análisis de la información obtenida durante el trabajo de campo, contrastadas con la discusión teórica desarrollada en el capítulo uno.

Capítulo I. Marco Teórico

La comunicación entre familia y escuela adquirió especial relevancia durante la pandemia, ya que ambas instituciones tuvieron que coordinarse, colaborar y complementarse para garantizar la continuidad del proceso educativo de los estudiantes. Este objetivo sólo podía alcanzarse mediante una comunicación efectiva, orientada a la implementación y adaptación de los recursos disponibles para facilitar la interacción.

En los apartados siguientes, se presentan los aportes de diferentes autores sobre la comunicación entre familia y escuela. En cuanto al concepto de familia, se asocia máxime con el tutor, quien puede ser la madre, el padre u otra persona responsable de la educación del estudiante. Por su parte, la escuela está integrada por diversas figuras con funciones específicas, pero esta investigación se centra exclusivamente en la figura del docente del grupo. Así, la comunicación familia-escuela se entiende como la interacción entre el tutor del estudiante y el docente del grupo.

Este documento se divide en cuatro apartados. En el primero, se analiza el proceso educativo, destacando la participación conjunta de sus actores principales. También se aborda la relación familia-escuela y la importancia de su colaboración en el proceso educativo, concluyendo con una mención de los elementos que pueden limitar la comunicación, el diálogo y la cooperación entre ambas partes.

El segundo apartado presenta posturas teóricas sobre el proceso comunicativo entre familia y escuela. Se inicia con una conceptualización de la comunicación y se exponen los canales y tipos de comunicación empleados en este contexto. Por último, se describen los modelos comunicativos aplicables al ámbito educativo, basados en los postulados de Mario Kaplún (1998).

En el tercer apartado, se introduce el concepto de rendimiento académico, analizando los factores que influyen en él, con énfasis en el contexto social y familiar. Se destaca la influencia del apoyo y la comunicación familiar en el desempeño académico de los estudiantes y se explora el impacto general de las TIC.

El cuarto apartado aborda la relación entre educación y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Se presenta la noción de educación en línea, sus dimensiones más relevantes para esta investigación, y las ventajas y desventajas de esta modalidad educativa. Para finalizar, se analiza la incorporación de las TIC en la educación, sus implicaciones en el desarrollo de la modalidad en línea y la conformación de comunidades educativas virtuales gracias a estas tecnologías.

1.1 El proceso educativo y la familia

Tanto la escuela como la familia desempeñan un papel central en el proceso educativo formal de los estudiantes. Por ello, están llamadas a consolidar una alianza basada en el acompañamiento mutuo para atender las necesidades que surgen en dicho mecanismo. En este sentido, la comunicación constituye una base fundamental para construir esta alianza, priorizando un diálogo bidireccional. Este enfoque puede reducir las barreras que dificultan las interacciones entre ambos actores educativos, un tema que se profundiza en los siguientes subapartados.

1.1.1 El proceso educativo

El proceso educativo se compone de la enseñanza y el aprendizaje, los cuales surgen de la comunicación entre el educador y el educando. El educador puede ser tanto el docente como los miembros de la familia del estudiante. Puede entenderse como la práctica formativa de una generación hacia otra, a través de interrelaciones, estrategias de enseñanza y evaluación de la transmisión de conocimientos para lograr un objetivo (Barragán, 2018). Está constituido por etapas estratégicas interdependientes, relacionadas con la realidad del educando, e incluye la participación de la familia, la comunidad y las instituciones educativas, de acuerdo con las necesidades contextuales (Pla, 2012, citado en Rodríguez-Companioni, 2020).

Este proceso está formado por la enseñanza y el aprendizaje, los cuales implican una interrelación directa entre los participantes, sustentada en el diálogo y en medios auxiliares. Tanto la enseñanza como el aprendizaje son el resultado de la interacción social entre estudiantes, compañeros de clase, maestros y familia (Alfonso, 2003). Según

Roa y Torres (2014), son estos actores quienes tienen una responsabilidad directa en el Proyecto Educativo Institucional, conformando un grupo que debe construirse a través de la acción colectiva, basada en lazos afectivos y solidaridad que trasciendan lo meramente académico. Así, la distribución y transmisión de la información entre los integrantes debe ser clara, comprensible y orientada hacia un propósito común (López y Alfonso, 2006).

Retomando las ideas de los autores mencionados, en el proceso educativo debe considerarse la participación de la familia, de manera conjunta con la escuela, lo cual debe dar como resultado una interrelación sustentada en el diálogo, en busca de una distribución y transmisión clara y comprensible de la información, hacia un objetivo común.

En este caso, la finalidad es que los estudiantes adquieran conocimientos dentro del proceso educativo. Por ello, es importante considerar a los actores que conforman las bases de la escuela para analizar la forma en que se comunican. Según Freire (1999), estos incluyen “los niños y las niñas, asociaciones de barrio, padres, madres, directoras de escuela, delegados de la enseñanza, maestras, supervisoras, comunidad científica, cuidadoras, merendadoras, etc.” (p. 41).

Estos actores deben ser escuchados mediante una comunicación que permita el establecimiento y búsqueda de un objetivo común: una colaboración por medio del diálogo. Tal como lo propone Freire (2005), la transformación del mundo se logra mediante la colaboración que surge entre los sujetos por medio de la comunicación: “el diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración” (Freire, 2005, p. 219). Así pues, la teoría dialógica de la acción de este autor implica que los involucrados desarrollen un esfuerzo solidario hacia un mismo fin.

Por lo tanto, esta comunicación debe ser un diálogo igualitario, que, según Céspedes (2016), es el resultado de considerar válidas todas las contribuciones de los participantes, sin importar quién las exprese, ni su función, edad, sexo u origen social. Es necesario estar atentos a aquellos que suelen tener un protagonismo mayor, para

evitar relegar a quienes casi no son tomados en cuenta, promoviendo la participación de estos últimos y favoreciendo su expresión de opiniones.

El involucramiento de los participantes, con la ayuda de un diálogo igualitario, como lo indica Rendding (2006, citado en Vera et al., 2014): “se valora como positivo cuando se percibe como fluida, horizontal y trasciende la función informativa para ofrecer un espacio para la participación y la escucha” (p. 139). Esto se logra al considerar todas las aportaciones de los participantes del proceso educativo vía la comunicación que fomente la colaboración entre los integrantes.

Esta acción colectiva, que involucra a la familia del estudiante y los docentes de la escuela (como se desarrollará en el siguiente apartado), debe estar sustentada en un diálogo igualitario que permita la integración y participación de todos, con el fin de que esta colaboración trascienda más allá de lo académico, como han señalado diversos autores.

1.1.2 Relación familia-escuela

El proceso educativo involucra a muchos actores, y dada la complejidad de abordarlos a todos, nos centramos en dos de los implicados: los docentes de la escuela y la familia del estudiante, quienes comparten la responsabilidad de la educación.

En este sentido, Vera et al., (2014) sostienen que escuela y familia no son contextos independientes; si bien son diferentes en sus funciones, roles y organización espacio-temporal, ambos constituyen los dos principales escenarios de socialización y entes educativos. Por lo tanto, deben entenderse, complementarse y trabajar hacia un mismo fin, dado que “padres y profesores ejercen funciones complementarias en la transmisión de contenidos, actitudes y valores a los hijos y comparten dominios del aprendizaje, pero las tareas que deben enseñar en estas áreas son diferentes” (Vera et al., 2014, p. 137). No obstante, este mismo autor subraya la necesidad de delimitar roles y responsabilidades, fomentar el respeto y la confianza en el trabajo del otro, y valorar a la familia como los primeros agentes educadores.

Con base en la clasificación de Epstein et al., (2002, citado en Sánchez et al., 2010) sobre las distintas formas de participación, es posible agrupar aquellas que corresponden más a uno u otro participante. Las que están más relacionadas con la familia son: A) la crianza, que abarca acciones de apoyo por parte de la familia para que los estudiantes enfrenten el proceso educativo; B) la comunicación, que implica las formas, métodos y herramientas para intercambiar información sobre el progreso académico del estudiante con los docentes; y C) el voluntariado, que incluye el apoyo brindado a la escuela, así como en las actividades extracurriculares.

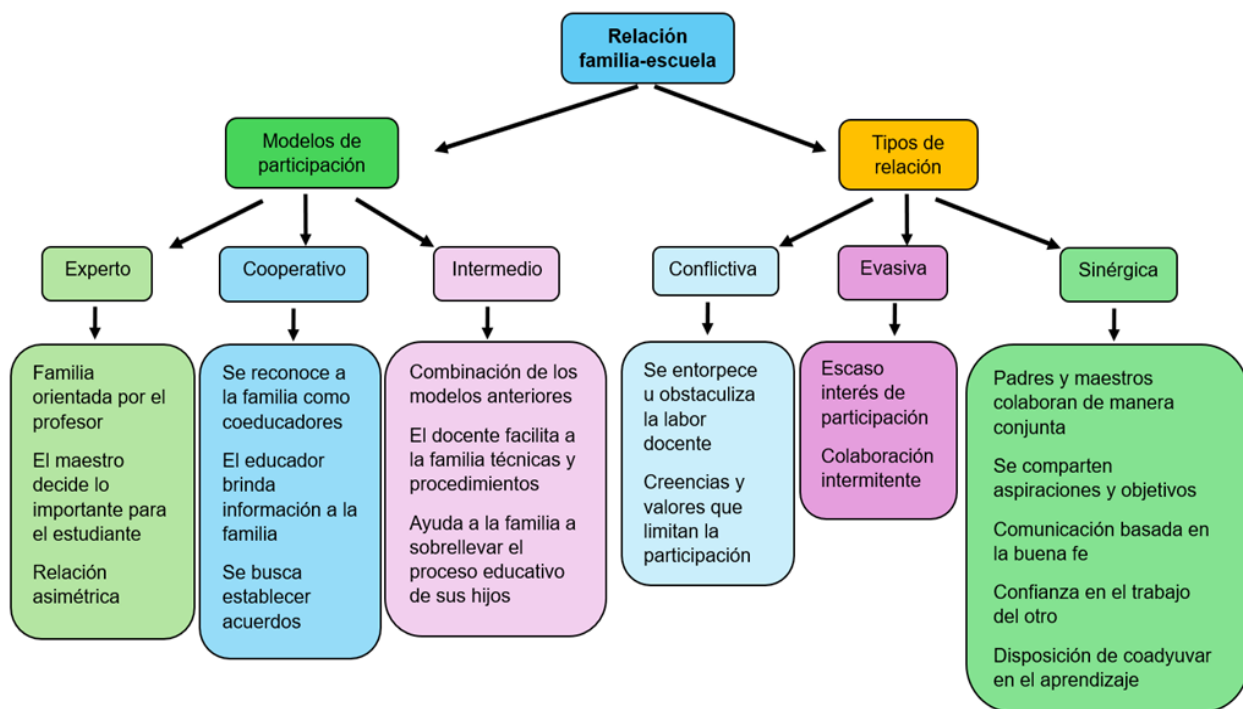
En cuanto a las formas de participación más asociadas con la escuela, se encuentran: 1) la toma de decisiones, donde la escuela busca la participación de los padres en la formación de asociaciones y en la determinación de las acciones a seguir; 2) el aprendizaje en casa, donde la escuela ofrece información y sugerencias para ayudar a los estudiantes a continuar con su aprendizaje en el hogar; y 3) la colaboración con la comunidad, donde la escuela identifica e integra los recursos de la comunidad en beneficio tanto propio como de los estudiantes y sus familias.

Los autores citados coinciden en que escuela y familia deben entenderse, complementarse y trabajar hacia un mismo fin. Aunque tienen funciones diferentes, estas son complementarias: la familia brinda apoyo a los estudiantes y participa voluntariamente en las actividades escolares, mientras que los maestros proporcionan información, ideas y métodos sobre cómo apoyar a los estudiantes, además de fomentar la participación de los padres en la educación de sus hijos.

De esta manera, familia y escuela tienen la oportunidad de colaborar y complementarse dentro del proceso educativo. Sin embargo, esta colaboración no sería posible sin un diálogo. Como afirma Vera et al., (2014), “se deben crear oportunidades para una participación que trascienda la mera información sobre el desempeño académico” (p. 147). Además, se pueden identificar tres modelos de participación, según Cunningham y Davis (1988, citado en Vera et al., 2014), en los que se reconocen tres tipos de relación según Sánchez y Valdés (2014), los cuales se muestran en la figura 1.

Figura 1

Modelos de participación y tipos de relación en el proceso educativo.



Fuente: Elaboración propia con información de Cunningham y Davis (1988, citado en Vera et al., 2014) y Sánchez y Valdés (2014).

De tal forma, la escuela debe mantener con la comunidad una relación permanente de interdependencia. Esto implica establecer un vínculo dinámico de influencia y reciprocidad entre la institución educativa y su entorno inmediato. En este caso, la conexión con los familiares responsables de la educación de los estudiantes funciona como un núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde intervienen tanto las familias como la comunidad. Es decir, ambos deben entenderse como ámbitos interdependientes, donde estudiantes, docentes y familias interactúan más allá del contexto escolar, generando relaciones complejas como resultado de esta articulación (Dirección General de Desarrollo Curricular (2024).

En resumen, en la relación familia-escuela, el modelo de participación ideal es el intermedio, ya que destaca al profesor como experto encargado de facilitar técnicas y

procedimientos que ayuden a las familias a involucrarse en el proceso educativo de sus hijos. Este modelo promueve un vínculo de reciprocidad, intercambio e interdependencia, basado en una relación sinérgica fundamentada en la confianza y la colaboración en las actividades educativas.

Por consiguiente, las interacciones, el diálogo y la relación entre ambos actores deben orientarse hacia una participación genuina, activa, voluntaria, equitativa y respetuosa, considerando las preocupaciones e intereses de ambas partes. De este modo, la relación familia-escuela debe traducirse en una comunicación efectiva, que posibilite el intercambio de experiencias, sentimientos y conocimientos, independiente de los medios utilizados, incluso si se recurre a herramientas tecnológicas (Kaplún, 1998). Como señala Scott (2016), “Se trata de buscar las formas necesarias para ir progresivamente transformando las interacciones de poder en interacciones dialógicas” (p. 90).

Lo anterior se evidenció durante la pandemia de COVID-19, ya que la imposibilidad de realizar interacciones presenciales en espacios físicos llevó a que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se convirtieran en un puente entre docentes, estudiantes y sus familias. Estas herramientas permitieron la continuidad del proceso educativo fuera de los salones de clase, extendiéndolo al hogar de estudiantes y maestros (Linde-Valenzuela et al., 2022).

En síntesis, los aportes de los autores refieren la importancia de que los participantes intercambien experiencias y establezcan un diálogo utilizando los recursos disponibles. Por ejemplo, las TIC fueron clave para mantener las interacciones en la pandemia. Por tanto, la comunicación entre familia y escuela debe sustentarse en los medios accesibles para superar las dificultades, como las generadas por el confinamiento, con el objetivo de fomentar el diálogo y el entendimiento mutuo. No obstante, debido a la relevancia de las TIC en el proceso educativo durante este periodo, este tema será abordado con detalle en el siguiente capítulo.

1.1.3 Barreras para el diálogo y la colaboración familia-escuela

Existen diversos factores que dificultan el diálogo y la colaboración entre la familia y la escuela. Uno de ellos es el modelo de “educación bancaria”, descrito por Paulo Freire (2005), en el cual el docente asume el rol de experto absoluto y máxima autoridad en el proceso educativo. Este enfoque ha fomentado la idea de que los padres deleguen completamente la educación de sus hijos a la escuela, reduciendo su participación.

Otro obstáculo es la organización jerárquica dentro de las instituciones educativas, que a menudo se manifiesta en actitudes autoritarias tanto de docentes como de madres, padres o tutores (Céspedes, 2016). Además, la falta de un plan de comunicación efectivo limita la calidad y la dirección de los mensajes, dificultando el diálogo y la relación entre ambas partes (Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022).

Asimismo, pueden surgir problemas como la desconfianza mutua entre docentes y tutores, la falta de tiempo y disponibilidad de ambos, así como la insuficiente preparación de algunos maestros para involucrar a las familias (Vera et al., 2014). También se debe considerar la sobrecarga de roles asignados a las mujeres, quienes en su mayoría asumen la responsabilidad del proceso educativo, y factores como el nivel socioeconómico y educativo de las familias. Por otro lado, algunos docentes limitan la participación de los tutores, argumentando que pueden interferir en su labor (Sánchez y Valdés, 2014). En definitiva, aspectos como las actitudes autoritarias, la falta de tiempo y la sobrecarga de responsabilidades, en especial, en las mujeres, dificultan la comunicación efectiva entre la familia y la escuela.

Todo lo anterior permite comprender cómo, mediante una comunicación horizontal, clara y comprensible, los distintos actores pueden contribuir al proceso educativo. Si bien cada participante tiene su propia relevancia, se destaca el papel de las familias y los docentes como contextos inmediatos responsables de la educación de los estudiantes.

De este modo, es posible fomentar la colaboración a través de relaciones de interdependencia, complementariedad y cooperación, con el objetivo común de promover el aprendizaje. Este análisis proporciona herramientas para identificar las formas más comunes de participación, los modelos predominantes y las barreras que dificultan el diálogo y la colaboración entre los actores clave.

1.2 Comunicación entre familia y escuela

Como se expuso en el apartado anterior, la comunicación entre la familia y la escuela es un eje central para fomentar la colaboración y complementariedad en el proceso educativo. En este capítulo se profundiza en el concepto de comunicación, sus elementos constitutivos y su dimensión interpersonal, tomando como base las ideas de Mario Kaplún (1998).

Se analizan los canales de comunicación, que pueden clasificarse como formales e informales. Entre los primeros se incluyen los Consejos Escolares, las Asociaciones de Padres de Familia y las circulares, mientras que los segundos abarcan contactos directos, visitas no programadas y grupos de chat, entre otros. Asimismo, se diferencian los tipos de comunicación: la unidireccional, de carácter meramente informativo, y la bidireccional, que permite un intercambio de ideas y da paso a una comunicación educativa, esencial en la relación familia-escuela.

1.2.1 ¿Qué se entiende por comunicación?

La comunicación, según Serrano (2013), puede definirse como una forma de interacción entre dos o más actores cuyo propósito es intercambiar y otorgar significado a la información en función de un objetivo específico. Este proceso implica dos figuras esenciales: el emisor y el receptor, quienes se conectan a través de un canal que posibilita la transmisión de información en ambas direcciones.

En un sentido más amplio, la comunicación involucra actores, instrumentos, comportamientos y elementos expresivos. Los actores (emisor y receptor) emplean materiales e instrumentos para expresarse e intercambiar posiciones, un proceso de

alternancia que resulta indispensable para lograr un entendimiento mutuo o acuerdo, lo cual se traduce en diálogo. Este último es una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Serrano, 2013).

El objetivo del proceso comunicativo es múltiple: difundir estrategias, definir funciones y responsabilidades, regular comportamientos, informar (lo que implica construir, transmitir y recibir información) y, sobre todo, lograr una retroalimentación, sin esta última, no existiría una verdadera comunicación (Zayas, 1990).

Por tanto, para que el proceso comunicativo sea dialógico, no basta con intercambiar información; es necesario buscar consenso, convencimiento y conciliación respecto al valor, significado y utilidad de la información (Serrano, 2013), lo cual se logra a través de la retroalimentación.

En este contexto, la comunicación interpersonal (cara a cara) facilita la construcción de un significado compartido gracias a una retroalimentación inmediata. Los actores, al estar físicamente más cerca, establecen relaciones más continuas e intensas que permiten el uso de elementos verbales, vocales y visuales. Estos incluyen la palabra oral y escrita, así como aspectos no verbales como el tono, ritmo de voz, gestos, posturas, movimientos corporales, y la proximidad entre interlocutores (Zayas, 1990).

Con base en lo anterior, podemos entender la comunicación como la interacción entre dos o más actores cuyo propósito inicial es intercambiar información. Sin embargo, el objetivo central radica en lograr consenso, conciliación y una significación compartida a través de la alternancia de roles entre emisor y receptor. Esta alternancia, que da lugar a la retroalimentación, es indispensable para establecer una comunicación dialógica. En este sentido, la interacción interpersonal favorece el intercambio de información mediante elementos verbales, vocales y visuales que complementan el proceso comunicativo.

Lo anterior permite analizar cómo se comunican los docentes y las familias de los estudiantes, considerando si existe retroalimentación o si la comunicación es meramente

informativa. También, identifica los elementos utilizados para establecer acuerdos, asignar responsabilidades y definir objetivos de colaboración. En conclusión, en el ámbito educativo, la comunicación dialógica constituye un elemento central para coordinar a los actores. Así, un elemento crucial son los canales y tipos de comunicación utilizados, los cuales se abordan a continuación.

1.2.2 Canales y tipos de comunicación

Canales o medios de comunicación

Las interacciones entre la familia y los docentes se transmiten a través de los llamados canales, definidos por Jiménez (2011) como medios o interfaces que permiten la transmisión y recepción de mensajes, ya sean orales o escritos. Es fundamental buscar o generar medios que faciliten el diálogo, el intercambio de información, la discusión y participación activa de los interlocutores, dado que el flujo de información es esencial para construir y enriquecer el proceso educativo (Castro et al., 2011). Los canales de comunicación se clasifican en dos tipos:

1. Canales informales:

Estos implican el contacto directo entre los participantes, como encuentros espontáneos en patios o pasillos durante las horas de entrada y salida, tiempos y lugares libres para conversaciones, visitas personales al centro educativo, redes sociales y grupos de chat. En estos canales, los mensajes son en preferencia orales, excepto donde suelen ser escritos (Cabello y Giró, 2020; Bernal et al., 2022).

2. Canales formales o institucionales:

Estos incluyen organizaciones como la Asociación de Madres y Padres de Familia y el Consejo Escolar, reuniones periódicas al inicio o fin de curso, proyectos escolares, fiestas, tutorías, notas privadas, correos electrónicos, llamadas telefónicas, circulares individuales, tableros de anuncios, plataformas digitales de la institución y entrevistas personales (Cabello y Giró, 2020; Bernal et al., 2022).

Ambos tipos de canales ofrecen ventajas específicas, por lo que no se puede considerar uno como preferente; su elección dependerá de las circunstancias del proceso educativo. Esta distinción permite identificar los canales más utilizados por las familias para comunicarse con los docentes, lo cual puede ser de tipo unidireccional o bidireccional, como se describe a continuación.

Tipos de comunicación

1. Comunicación unidireccional:

Este tipo se caracteriza por interacciones de carácter puramente informativo, donde los mensajes se transmiten de manera vertical, sin retroalimentación del receptor (Cabello y Giró, 2020).

2. Comunicación bidireccional:

Este tipo propicia el intercambio de opiniones, datos académicos u otro tipo de información entre docentes y familias. En este caso, los participantes tienen la libertad de regular el flujo de información, y el receptor puede convertirse en emisor cuantas veces sea necesario (Macia, 2019; Saiz et al., 2018). Según Kaplún (1998), la comunicación educativa bidireccional:

...tendrá por objeto fundamental el de potenciar... como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de los mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos... canales y flujos de comunicación -redes de interlocutores, próximos o distantes- para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo: pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores, sino como generadores de diálogo. (p. 244)

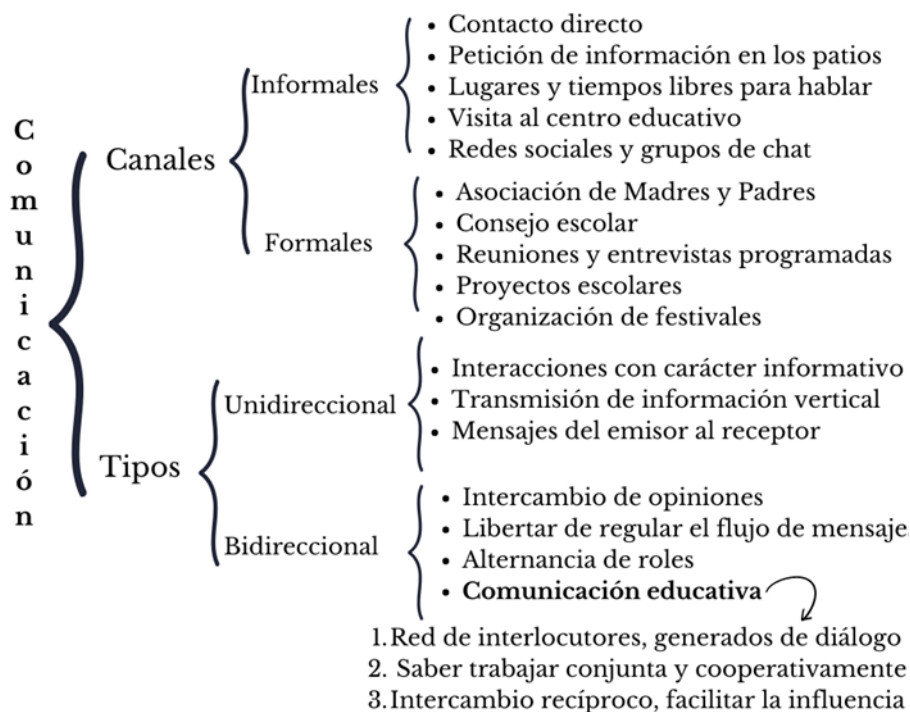
Alcívar (2011) considera que esta forma de comunicación fomenta la interacción, la cooperación y la convivencia entre los participantes, implicando la adopción de conductas asertivas, escucha activa y una expresión clara de ideas. Además del

intercambio recíproco de pensamientos, conocimientos, procedimientos y actitudes, facilitando así la influencia mutua y la comprensión de la información (Casariego, 2021).

En este sentido, los canales y tipos de comunicación identificados son esenciales para el proceso educativo (Figura 2). Aunque ambos tipos de comunicación son importantes, la bidireccional resulta más productiva para fomentar la colaboración entre escuela y familia, permitiendo a los participantes alternar entre los roles de emisor y receptor según sea necesario.

Figura 2

Canales y tipos de comunicación en el proceso educativo



Fuente: Elaboración propia con base en Cabello y Giró (2020), Bernal et al., (2022), Macia (2019), Saiz et al., (2018), Kaplún (1998), Alcívar (2011) y Casariego (2021).

La comunicación bidireccional, además, contribuye al desarrollo de una comunicación educativa efectiva, que implica interacción, intercambio y significación de la información. Esto puede facilitar el trabajo cooperativo en la educación de los

estudiantes, así como la planificación e implementación de estrategias que promuevan un aprendizaje significativo y una mejor comprensión entre docentes y familias.

La utilidad de los distintos tipos de comunicación entre la familia y la escuela, independientemente del canal elegido, radica en mantener una interacción constante, lo cual podría facilitar su complementariedad, contribuyendo a un proceso educativo más eficaz. En caso contrario, si los mensajes fueran unidireccionales, se perdería el potencial bidireccional de algunos canales. Mario Kaplún es uno de los autores que profundiza en el tema de comunicación y proceso educativo, que enseguida explico.

1.2.3 Modelos de comunicación en el proceso educativo

De acuerdo con Mario Kaplún (1998), en la práctica educativa se distinguen tres modelos de comunicación, los cuales están relacionados con tipos específicos de educación. A continuación, se describen las características de cada modelo.

1. Modelo centrado en los contenidos

Este modelo se asemeja a la “educación bancaria”. La comunicación es “clásica”, ya que un emisor transmite información a un receptor en un flujo vertical, unidireccional y autoritario. El emisor es el protagonista y dueño de la comunicación, mientras que el receptor actúa de manera pasiva, sin diálogo, intercambio, análisis, ni participación (Kaplún, 1998; Barreto et al., 2007).

2. Modelo centrado en los resultados

En este modelo, predomina la acción persuasiva. El emisor impone su punto de vista, ignorando al receptor y omitiendo cualquier desacuerdo. Se evita la reflexión, el análisis o la toma de conciencia. Aunque existe la posibilidad de una respuesta por parte del receptor, esta se limita a confirmar o verificar el efecto buscado por el emisor, sin consentir una respuesta auténtica o reflexiva. En consecuencia, el emisor reajusta sus mensajes para obtener la reacción deseada. Ambos modelos se consideran exógenos al

receptor, ya que la información se diseña sin tomarlo en cuenta (Barreto et al., 2007; Kaplún, 1998).

Estos dos modelos han prevalecido tanto tiempo que su reproducción se ha normalizado en las interacciones educativas. Por ello, son los más comunes y fácilmente identificables.

3. Modelo centrado en el proceso

Este modelo promueve una educación grupal basada en la interacción entre los participantes mediante el intercambio de experiencias e información. Se privilegia el diálogo, la reflexión y la cooperación. Aquí, todos los actores (madres, padres, tutores, maestros, directores y estudiantes) asumen un rol activo en la construcción del proceso educativo, alternando entre emisores y receptores (Kaplún, 1998; Barreto et al., 2007).

Este modelo es endógeno, ya que las estrategias se construyen en colaboración con los participantes. Hernández (2023) lo denomina “dialógico y cooperativo” y destaca que la bidireccionalidad de la información facilita la comprensión, al tiempo que reconoce el componente emotivo y racional de la comunicación. Estos elementos son fundamentales para fomentar la reflexión, el diálogo y la retroalimentación, logrando la participación activa de toda la comunidad educativa. En este modelo, la comunicación no es un simple instrumento, sino un componente indispensable en las acciones pedagógicas (Hernández, 2023).

En la tabla 1 se resumen y comparan las características de los distintos modelos de comunicación. Es importante destacar que estos modelos no deben interpretarse ni aplicarse de forma aislada, ya que cada uno desempeña un papel en el proceso educativo. Es necesario un flujo de información, una direccionalidad inicial como guía, la evaluación de lo interpretado y la colaboración conjunta de todos los actores para implementar el tercer modelo de manera efectiva.

Tabla 1*Características de los modelos de comunicación*

Énfasis en los contenidos	Énfasis en los resultados	Énfasis en el proceso
- Exógeno al receptor - Analogía a la educación bancaria - Información de emisor a receptor, unidireccional - Flujo de información vertical - Emisor como protagonista, receptor ente pasivo - Nulo diálogo	- Exógeno al receptor - Acción persuasiva - Los destinatarios son ignorados - Se descarta la reflexión o análisis - El emisor trata de influir en el receptor. - Respuesta del receptor como confirmación de lo que busca el emisor	- Endógeno al receptor - Interrelación con los demás - Se privilegia el diálogo con los demás - Participación del sujeto - Reflexión y construcción conjunta - Tomar en cuenta a los demás - Flujo de información bidireccional - Propicia la retroalimentación - Alternar roles - Reconocer lo emotivo y racional

Fuente: Elaboración propia con base en Kaplún (1998), Barreto et al., (2007) y Hernández (2023).

En síntesis, se distinguen tres modelos de comunicación según estos autores. Aunque pueden estar relacionados en la praxis educativa, el más adecuado es aquel que enfatiza el proceso. Éste permite que los integrantes del proceso educativo se perciban como iguales, es decir, como co-educadores, al establecer una interrelación basada en el diálogo y el intercambio de experiencias, información e inquietudes. Esto se debe a que el proceso educativo es un espacio para comunicarse, interactuar, reflexionar y apoyarse.

Si bien los modelos desarrollados por Mario Kaplún (1998) se refieren a la comunicación entre estudiante y docente, estas ideas también pueden aplicarse al análisis de las relaciones comunicativas entre los docentes y las familias de los estudiantes. Como se ha señalado en apartados anteriores, tanto maestros como familias están llamados a implementar una comunicación y un diálogo que los complementen dentro del proceso educativo.

De este modo, los postulados de Kaplún (1998) contribuyen a identificar las interacciones comunicativas entre los involucrados en el proceso educativo. En este caso, se analizan las relaciones entre la familia y los docentes de la escuela, ya que cuando se comunican de modo activo, el rendimiento académico del estudiante tiende a mejorar de modo significativo, como se analizará en el siguiente apartado.

1.3 Condicionantes del rendimiento académico

El objetivo principal de todo proceso educativo es que el estudiante adquiera conocimientos y se apropie de ellos. El rendimiento académico, utilizado como medida de esta adquisición, no depende solo del estudiante, sino también de una serie de factores que pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje.

Estos factores se agrupan en dos categorías principales: aquellos inherentes al estudiante y los relacionados con su contexto. En el ámbito personal se agrupan las capacidades cognitivas y la motivación del estudiante, por mencionar algunas. En cuanto al contexto, destaca la implicación familiar mediante el apoyo brindado al estudiante, cobran relevancia los recursos disponibles, incluyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sobre los cuales se centra esta investigación.

1.3.1 Sobre el rendimiento académico

Hablar de rendimiento académico puede llevar a pensar que depende exclusivamente de las capacidades cognitivas del estudiante o de la responsabilidad de los docentes. Sin embargo, como se explicará más adelante, el rendimiento está influenciado por diversos factores que pueden favorecerlo o limitarlo y, en muchos casos,

trascienden al estudiante, dependiendo del contexto en el que se desarrolla su proceso educativo.

Uno de los objetivos clave de los centros educativos es que el estudiante adquiera los conocimientos fundamentales para su desarrollo. Un indicador de esta apropiación es el rendimiento académico, definido por Caballero et al., (2007, citado en Lamas, 2015) como:

El cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. (p. 315)

El rendimiento académico suele asociarse a una valoración cuantitativa, es decir, a una calificación que mide, dentro de ciertos parámetros, los aprendizajes alcanzados por un estudiante en un proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando su edad y nivel académico (Edel, 2016).

En México, este rendimiento se evalúa mediante exámenes diseñados por los docentes de las escuelas locales. También se aplican pruebas estandarizadas a nivel nacional, como la “Evaluación Interna de 6° Grado de Educación Primaria”, que proporciona información sobre los logros académicos de los estudiantes (Secretaría de Educación Pública, s. f.). A nivel internacional, se utiliza la prueba PISA; sin embargo, Llorente (2013, citado en Lamas, 2015) concluye que esta evaluación no toma en cuenta los contextos de las comunidades en las que se aplica.

Beneyto (2015) amplía esta perspectiva, y a partir de sus ideas se presenta en la figura 3 una agrupación de factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. De los factores mencionados, se retoman los socioambientales, ya que del entorno social y económico dependen la disponibilidad de las TIC, así como de recursos como el internet y los dispositivos tecnológicos, los cuales están relacionados con el nivel

socioeconómico, académico y otros aspectos de los padres. En cuanto al ambiente familiar, destaca la participación y el apoyo de la familia hacia el estudiante.

Figura 3

Factores que inciden en el rendimiento académico



Fuente: Elaboración propia con información de Beneyto (2015).

Puesto que “en el rendimiento académico intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno” (Lamas, 2015, p. 316), esta investigación subraya la relación entre familia-escuela y los recursos tecnológicos disponibles, temas que se analizarán con mayor detalle en apartados posteriores.

A modo de resumen, el rendimiento académico es un indicador del grado de adquisición y apropiación de conocimientos esperados en un estudiante dentro del proceso educativo. Sin embargo, este no depende únicamente de las capacidades cognitivas del discente, sino que también está influido por factores contextuales de la institución (como la organización o el currículo) y socioambientales (social, económico y familiar). Estos últimos, en muchas ocasiones, no son considerados en las mediciones estandarizadas a nivel nacional o internacional, a pesar de su notable influencia.

Conocer el rendimiento académico de los estudiantes permite a esta investigación identificar a la población de estudio, distinguiendo entre las familias de estudiantes con alto y bajo desempeño. Asimismo, se reconoce la relevancia de los múltiples factores que influyen en dicho rendimiento; no obstante, esta investigación se enfoca en aquellos relacionados con el contexto socioambiental del estudiante.

1.3.2 Rendimiento académico y familia

Como ya se mencionó, los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes son múltiples. En este apartado, se aborda la importancia de la participación familiar en el proceso educativo mediante acciones coordinadas con los docentes, donde la comunicación bidireccional resulta clave para dicha colaboración.

Uno de los principales elementos del contexto familiar que puede impactar positivamente en el rendimiento académico es la implicación activa de la familia. Esto incluye la motivación, el tiempo dedicado, la exigencia, la calidad y cantidad de recursos materiales suministrados, así como el apoyo brindado a los estudiantes (Beneyto, 2015). Además, la participación familiar implica mantener una comunicación constante con los maestros y directores de la escuela (Bazán et al., 2007).

Escalante (2020) refuerza esta idea al señalar que la cooperación entre familia y escuela es fundamental para la formación de los estudiantes. Esta cooperación puede mejorar el rendimiento académico mediante la participación en actividades educativas y una comunicación bidireccional eficaz. Sin embargo, este involucramiento puede estar limitado por los recursos disponibles.

El rendimiento académico también depende de la dedicación a las tareas escolares, actividades de repaso, lectura y ejercicios que amplíen lo aprendido en el aula. La participación de los padres dentro y fuera del salón de clases es esencial para que el estudiante organice su tiempo y cumpla con sus actividades académicas (Chong, 2017; Bazán et al., 2014). Garduño (2019) destaca que el aprendizaje se fortalece cuando el conocimiento adquirido en la escuela se refuerza en casa.

En este sentido, la colaboración entre madres, padres o tutores y los docentes puede influir de modo favorable en el rendimiento académico. Las actitudes, expectativas e interés de los padres hacia la escuela están relacionados con este aspecto, subrayando que el compromiso y apoyo familiar son fundamentales (Vera et al., 2014). De hecho, un “bajo rendimiento académico... depende tanto del individuo como del entorno familiar” (López et al., 2015, citado en Pazmiño et al., 2022, p. 164).

No obstante, el involucramiento de los padres, por sí solo, no garantiza una mejora en el rendimiento académico. Es crucial que escuela y familia trabajen de manera colaborativa, con una comunicación efectiva y clara. De esta forma, los docentes deben guiar a los padres, compartiendo responsabilidades educativas para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes (Cary, 2006).

En conclusión, el apoyo familiar es esencial para un aprendizaje sólido. Este incluye la organización del tiempo, la motivación hacia el estudio, la provisión de recursos materiales y el involucramiento en actividades educativas, tanto dentro como fuera del aula. Para lograrlo, la comunicación entre docentes y familias debe ser constante y colaborativa, lo que dará pauta a alinear esfuerzos y atender las necesidades, expectativas y posibilidades tanto de las familias como de los maestros.

Otro aspecto relevante del contexto social, que también compete a la familia, es la disponibilidad de recursos tecnológicos que pueden facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Este tema se aborda en el siguiente apartado.

1.3.3 Rendimiento académico y las Tecnologías de la Información y Comunicación

La contingencia sanitaria por COVID-19 marcó un punto de inflexión en el uso casi obligatorio de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación. Esto permitió continuar con el proceso educativo a pesar de las barreras que trae consigo la educación en línea. Así, el uso de las TIC, tanto durante la pandemia como en un periodo educativo “normal”, puede influir en el rendimiento académico.

Las herramientas tecnológicas de las TIC consienten el diseño de actividades innovadoras que aumenten el conocimiento de los estudiantes, fomentando su motivación, autonomía y aprendizaje colaborativo. Por ello, es fundamental identificar las herramientas tecnológicas que contribuyan al desarrollo educativo (Pazmiño et al., 2022; Morales et al., 2022).

Sin embargo, aunque se ha documentado una posible relación entre la disponibilidad de tecnología en casa y un buen rendimiento académico, esto no es concluyente. Las TIC pueden ayudar a superar algunas dificultades, pero otros obstáculos vinculados al contexto, como las condiciones socioeconómicas no. Además, se ha observado que el uso de herramientas tecnológicas es más efectivo en etapas educativas posteriores a la secundaria que en niveles inferiores. No obstante, la implementación de tecnología en la educación es una realidad ineludible y debería fomentarse desde la educación básica para familiarizar a los estudiantes con estas herramientas (Miguel-Revilla, 2020).

La pandemia evidenció esta necesidad, ya que la falta de uso previo de las TIC en las escuelas dificultó la transición a entornos virtuales, impactando en el rendimiento académico. Esto podría explicarse por el uso inadecuado o el desconocimiento de estas herramientas, la falta de administración del tiempo, la ausencia del maestro de forma presencial para aclarar dudas, la carencia de retroalimentación inmediata y la interacción limitada entre los participantes. Esta relación impersonal, así como el desconocimiento de las necesidades específicas de los estudiantes y sus familias, subraya la importancia de considerar a las TIC como un aliado e ir incorporándolas paulatinamente en el proceso educativo (Aguilar y Del Valle, 2016; Herrera et al., 2009).

Además, esta interacción dinámica limitada en el uso de las TIC afecta no solo a estudiantes y maestros, sino también a la relación entre docentes y padres de familia. Esto es relevante porque la implicación de la familia, a través de una comunicación fluida y bidireccional, puede influir a favor en el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario rescatar herramientas tecnológicas que generen un diálogo y participaciones efectivas

entre padres y docentes, facilitando su integración en el proceso educativo y favoreciendo así el rendimiento académico de los estudiantes (Escalante, 2020; Garreta, 2015).

En algunas investigaciones, los resultados sobre la relación entre el uso de las TIC y el rendimiento académico son ambivalentes. Por ello, al emplear herramientas tecnológicas, es fundamental elegir las según el propósito buscado (García-Martín y Cantón-Mayo, 2019). Estas pueden coadyuvar a implementar nuevas formas de enseñanza que motiven a los estudiantes a aprender incluso por iniciativa propia, al ampliar su acceso a diversos recursos educativos.

La evidencia teórica no es concluyente respecto a la relación entre las TIC y el rendimiento académico. Sin embargo, se señala que estas contribuyen más al aprendizaje en etapas posteriores a la secundaria. En niveles inferiores, su uso es limitado, lo que puede deberse al desconocimiento de las herramientas tecnológicas, la falta de capacitación de maestros, padres y estudiantes, y la escasa interacción, entre otros factores. Estos aspectos afectan tanto la relación docente-estudiante como la interacción entre docentes y familias.

Por lo tanto, las ideas expuestas por los autores mencionados permiten analizar las ventajas y desventajas percibidas, especialmente por los padres, en relación con el impacto de las TIC en el rendimiento académico de los estudiantes. Esto facilitará identificar si existe una relación entre ambos elementos en esta población específica. Así, resulta crucial comprender cómo se han integrado las TIC en la educación y sus implicaciones, desarrolladas en el siguiente apartado.

1.4 La educación y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Las TIC en la educación también pueden analizarse desde los modelos de comunicación propuestos en el apartado 2 de este capítulo. Según Hernández (2023), el modelo que enfatiza los contenidos se denomina transmisor-informativo; el que se centra en los resultados, conductista-persuasivo; y el que prioriza el proceso, dialógico y

cooperativo. Esta clasificación coincide con Barbas (2012), quien sostiene que, desde un enfoque informativo-transmisivo, se emplean recursos digitales sin considerar sus usos dialógicos, ya que los educadores actúan como expertos y el objetivo principal es adiestrar a los estudiantes en el manejo de la tecnología.

Por el contrario, el modelo dialógico y cooperativo utiliza los recursos tecnológicos como medios para facilitar la comunicación y problematizar situaciones, fomentando el flujo de significados. Según Barbas (2012), “el conocimiento no es algo dado o transmitido, sino algo creado a través de procesos de intercambio, interacción, diálogo y colaboración” (p. 166).

La incorporación de las TIC en la educación tiene una larga tradición, aunque eventos específicos han acelerado su implementación, como ocurrió con las pandemias. En 2009, la llegada del virus H1N1 en México provocó la suspensión de clases presenciales, marcando un punto de inflexión para la incorporación de las TIC en el proceso educativo. Como señala Rivera (2022), “en el terreno educativo se continuó con la modernización tecnológica para transitar paulatinamente a los sistemas virtuales en las plataformas educativas” (p. 28), aunque esta transición no fue opcional para la comunidad educativa, que seguía centrada en la modalidad presencial.

A finales de 2019 e inicios de 2020, la pandemia de COVID-19 volvió a interrumpir las clases presenciales, esta vez por un periodo prolongado. De Sousa (2020) argumenta que tanto situaciones normales como excepcionales pueden ser inductoras de conocimiento, ya que invitan a reflexionar y analizar alternativas en los métodos educativos. Meneses (2020) añade: “cuando superemos esta cuarentena, seremos más libres ante las cuarentenas provocadas por las pandemias” (p. 15), gracias al aprendizaje derivado de estas experiencias.

Este apartado se divide en tres partes. Primero, se describen las diferentes modalidades de educación (a distancia, en línea y virtual), que pueden garantizar la continuidad del proceso educativo según el contexto y los recursos disponibles. Se destaca la educación en línea por su relevancia para esta investigación, en especial, al

considerar la interacción sincrónica como un elemento clave. En segundo lugar, se exponen las ventajas y desventajas de esta modalidad. Al final, se aborda la implementación de la educación en línea, reconsiderando los roles de los participantes, el desarrollo de comunidades virtuales y el uso de las herramientas TIC.

1.4.1 Educación en línea

La educación en línea a menudo se confunde con términos similares, como educación a distancia y educación virtual. A continuación, se describen sus diferencias.

1. Educación a distancia: Es una modalidad en la que los estudiantes no necesitan una asistencia presencial al lugar donde se imparten las clases. Aunque el intercambio de conocimientos no requiere proximidad constante, los materiales de estudio pueden entregarse de manera física o electrónica, y la retroalimentación suele ser posterior a la entrega de evidencias. Este modelo, iniciado con la educación por correspondencia, ha evolucionado con el avance de las tecnologías, incorporando recursos como radio, televisión y, actualmente, las TIC (Navarrete-Cazales y Manzanilla-Granados, 2017; Covarrubias y Yonué, 2021).

2. Educación virtual: Está asociada al uso de plataformas virtuales, donde se almacenan materiales educativos, contenidos multimedia, tareas, actividades, foros y evaluaciones. Esta modalidad requiere habilidades de autoaprendizaje y autoconstrucción del conocimiento, pues la tecnología es esencial para acceder a los recursos de forma asíncrona (Barrientos et al., 2022; García, 2020). Aguilar y Del Valle (2016) destacan que “en la educación virtual, el uso de internet y las tecnologías asociadas al entorno son fundamentales” (p. 24).

3. Educación en línea: Implica el uso de herramientas tecnológicas como correo electrónico, foros de discusión y aulas virtuales en un entorno digital que facilite la interacción sincrónica. Su efectividad depende de las condiciones económicas, sociales, geográficas y tecnológicas de los participantes. Además, el aprendizaje debe ser guiado por el maestro, quien tiene un papel crucial en el diseño de actividades académicas y en

el aprovechamiento de las TIC disponibles para los estudiantes (Navarrete-Cazales y Manzanilla-Granados, 2017; Barrientos et al., 2022).

Una vez realizada esta revisión, se aprecia que los tres términos guardan cierta relación, no obstante, la educación en línea es la que más se ajusta a esta investigación, ya que la población de estudio aún requiere un aprendizaje guiado, por parte del docente. En esta modalidad, se enfatiza una interacción síncrona entre ambos, lo cual corresponde a la forma en que se llevó a cabo el proceso educativo a nivel primaria en México durante la pandemia de COVID-19. En este contexto, la interacción o diálogo resulta fundamental para consolidar el aprendizaje, dado que incluye:

...la dimensión pedagógica de logros de aprendizajes valiosos (componente didáctico), la dimensión social plasmada en el componente diálogo, que refuerza el hecho de la interacción educativa, y la dimensión tecnológica, que asume el componente mediado, necesario al producirse el acto educativo con una separación entre profesor y estudiante. (García, 2020, p. 24)

De manera interpretativa, el componente didáctico se refiere a las actividades diseñadas, programadas y desarrolladas por el docente en sus clases en línea para guiar el aprendizaje del estudiante. El componente del diálogo comprende la interacción, las explicaciones, la resolución de dudas y los cuestionamientos realizados en las sesiones educativas. Por último, el componente mediado alude a los recursos TIC utilizados para llevar a cabo el proceso educativo.

Por lo anterior, esta interacción es poco evidente tanto en la modalidad a distancia como en la virtual, lo que posiciona a la educación en línea como la alternativa más viable para continuar con el proceso educativo en nivel primaria cuando no es posible acudir físicamente a las instalaciones escolares.

En otras palabras, la educación en línea, al emplear recursos de las TIC, que promueven una interacción síncrona, puede constituir la base para identificar cómo se desarrolló la comunicación entre los participantes, así como los medios utilizados para el

diálogo y el cumplimiento de las tareas propias del proceso educativo. Por ello, en el siguiente apartado se analizan algunas ventajas y desventajas que pueden surgir al implementar esta modalidad.

1.4.2 Ventajas y desventajas de la educación en línea

Es crucial destacar los beneficios de esta modalidad educativa, pero también considerar sus desventajas. Estas se presenta la siguiente tabla:

Tabla 2

Ventajas y desventajas de la educación en línea

Ventajas	Desventajas
La responsabilidad puede consolidarse	Mayor necesidad de disciplina
Mayor acceso al material escolar	Límites desarrollar actividades lúdicas
Más fuentes para investigar	Distracciones por ruidos en la casa
Disponer de espacios amplio	Lugares inadecuados para tomar clases
Cumplimiento de objetivos se da sin la presión de competir	Aislamiento social, falta de interacción y socialización
Recibir apoyo por parte de la familia	Falta de apoyo o tutoría.
Los padres pueden darse cuenta del nivel de dominio	Ausentismo, en el caso que nadie supervise al estudiante
Mayor comprensión en la entrega de trabajos	Exceso de trabajos, saturación de información
Mayor número de estudiantes	Necesidad de explicaciones
Facilidad de comunicación	Fallas en la señal de internet
Superación de barreras geográficas	Dificultad para transitar a la modalidad en línea, brecha digital
Eludir tiempos de traslado	Problemas de concentración
	Falta de dominio de plataformas digitales
	Mala comunicación
	Dolor muscular

Fuente: Elaboración propia con base en Barragán (2020), Santana y Espinoza (2022) y Barrientos et al., (2022).

Tomar en consideración las ventajas y desventajas de la educación en línea nos proporciona una idea de las repercusiones de la implementación de esta modalidad educativa, las cuales pueden identificarse o descartarse mediante el estudio de campo.

De este modo, el siguiente apartado aborda lo que implica la implementación de la educación en línea. También se presenta un caso de éxito relacionado con la conformación de comunidades virtuales, gracias a los recursos que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

1.4.3 Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación en línea y las comunidades virtuales

El uso de herramientas tecnológicas en los procesos educativos no es un tema novedoso. Sin embargo, aunque se pretende que la innovación educativa avance al mismo ritmo que los desarrollos tecnológicos, esto no siempre sucede.

En este sentido, Vázquez et al., (2014) señala que la educación del siglo XXI, permeada por las TIC, constituye una necesidad pedagógica. No obstante, su implementación efectiva aún está lejos de concretarse. Esto puede deberse a que las TIC en la educación no se han utilizado de manera constante, sino como un recurso complementario ocasional. Además, en algunos países, las instituciones educativas enfrentan retrasos en la incorporación de tecnologías, lo que se agrava por la falta de capacitación adecuada y el acceso limitado a internet. Estas carencias pueden generar una saturación de tareas para los estudiantes (Espejel et al., 2020) y dificultar la calidad del proceso educativo.

La implementación de las TIC exige reconsiderar las “planeaciones de contenidos teóricos y prácticos; es decir, ajustar la metodología de los procesos educativos, rediseñar materiales, currículas, formatos y medios de trabajo docente” (Covarrubias y Yonué, 2021, p. 153). Según Berruecos (en Rendón, 2020), “dar una clase magistral por videoconferencia no es educación en línea; eso solo es utilizar una herramienta digital para replicar metodologías presenciales en un entorno virtual” (p. 2). Esta misma autora

destaca que el diseño de la educación en línea debe ser multidisciplinario para garantizar un aprendizaje significativo. Igualmente es esencial capacitar a los docentes en aspectos como enseñanza, participación, corrección, retroalimentación y evaluación en entornos virtuales.

Covarrubias y Yonué (2021) advierten que algunos estudiantes se limitan a cumplir con las entregas de tareas, sin reflexionar ni debatir ideas que podrían enriquecer su aprendizaje. Por su parte, Ballesta y Cerezo (2011) enfatizan que la familia y la escuela, como principales instituciones mediadoras del aprendizaje, deben adaptarse e interactuar mediante internet y herramientas tecnológicas. Esto subraya la necesidad de revalorizar y concienciar a los docentes, estudiantes y familias sobre sus roles y responsabilidades en la educación en línea.

En definitiva, la integración de tecnología en el proceso educativo ya sea como alternativa o complemento, exige modificaciones en los planes educativos (actividades, recursos, metodologías, entre otros) y redefine los roles y responsabilidades de los participantes, y se necesita una capacitación continua en el uso de estas herramientas. Tal vez por estas razones, su implementación ha quedado rezagada.

No obstante, el desarrollo tecnológico puede ser un catalizador de nuevas metodologías educativas si se consideran las TIC no solo como herramientas auxiliares, sino como recursos transversales y vertebradores. Estas tecnologías abren nuevos canales, dinámicas y flujos de comunicación que enriquecen el intercambio de información (González-Gutiérrez y Merchán-Sánchez-Jara, 2022).

Un ejemplo de ello es la creación de comunidades virtuales durante la pandemia de COVID-19, facilitada por herramientas tecnológicas como celulares, tabletas, computadoras, redes sociales y aplicaciones digitales, y por el interés de la continuidad en el proceso educativo (Venegas, 2020). Según Martínez, Leyva et al., (2014), estas comunidades se conforman por personas conectadas mediante redes electrónicas, con intereses comunes y un código de comunicación compartido.

Estas comunidades virtuales posibilitan la colaboración e intercambio de información entre personas geográficamente distantes, utilizando medios como chats, mensajería instantánea, videollamadas y redes sociales (Martínez, Leyva et al., 2014). Así, se crean espacios relacionales en internet donde las interacciones facilitan procesos educativos sin la necesidad de presencialidad (Martínez, Ceceñas et al., 2014).

De esta manera, las comunidades virtuales ilustran el potencial de las TIC en la educación. Estos espacios admiten a los integrantes de la comunidad educativa (escuela, familia y estudiantes) a colaborar e intercambiar información, incluso en condiciones como el confinamiento por la pandemia. Analizar estos espacios nos ayuda a entender cómo evolucionaron las interacciones y roles educativos durante y después de este periodo.

En conclusión, lo expuesto en este capítulo presenta un modelo ideal que abarca algunas posibilidades para interpretar el fenómeno de la comunicación entre familia y escuela. En el primer apartado, se subraya que familia y docentes son los principales responsables del proceso educativo, cuya interacción debe sustentarse en un diálogo colaborativo. Esto permite identificar actividades con mayor participación conjunta, así como posibles barreras al diálogo. En el segundo apartado, se aborda la importancia de la comunicación interpersonal entre docentes y familias, identificando los modelos, tipos y canales de interacción predominantes. El tercer apartado analiza el apoyo familiar en relación con el rendimiento académico de los estudiantes, considerando la influencia del uso de herramientas tecnológicas en este proceso, en particular, en educación primaria. Y al final, el apartado sobre las TIC destaca cómo se sobrellevó la educación en línea, incluyendo actividades didácticas, diálogo, interacción y redes de apoyo virtuales creadas para facilitar el proceso educativo.

De esta manera, los fundamentos desarrollados en cada apartado aportan al análisis de un fenómeno complejo: la comunicación entre las dos principales instituciones educativas, la familia y la escuela.

Capítulo II: La pandemia del COVID-19 y las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación a distancia en Tenancingo, Tlaxcala

Este capítulo presenta un panorama de la educación básica en Tlaxcala, con un enfoque específico en el nivel primaria. Para ello, se desarrollan tres apartados: primero, se destacan los aspectos clave de la pandemia del COVID-19 que llevaron a modificar el sistema educativo en México; asimismo, se aborda la transformación de la educación presencial a través de las TIC, derivada de esta contingencia sanitaria. Posteriormente, se analizan los medios que posibilitaron la continuidad de la educación en la modalidad a distancia. Y para finalizar, se estudia la disponibilidad de internet en el municipio de Tenancingo, Tlaxcala.

El segundo apartado examina la disponibilidad de escuelas a nivel estatal y municipal que ofrecen educación primaria. Además, se presentan algunos resultados obtenidos en evaluaciones que miden la adquisición de conocimientos en áreas básicas tanto a nivel estatal como municipal. Esta sección concluye con una descripción del área de estudio. El capítulo finaliza con un breve análisis sobre el espacio educativo y los elementos de comunicación inmersos en él, así como su modificación y adaptación a lo largo de la pandemia del COVID-19.

2.1 Educación en tiempos del COVID-19

Aquí se amplía la información sobre la contingencia sanitaria del COVID-19 y su impacto en la educación en México. Es importante comprender la evolución de la pandemia y las alternativas implementadas para enfrentarla, incluyendo las medidas de prevención y distanciamiento social que permitieron continuar con la enseñanza.

También se examinan los recursos necesarios para dar continuidad al proceso educativo, en particular a nivel primaria. Por ello, se analiza la disponibilidad de recursos tecnológicos y de acceso a internet en el municipio, dado que la falta de una conexión adecuada y herramientas tecnológicas dificultó aún más la continuidad de la educación.

2.1.1 La pandemia del COVID-19

El COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por el coronavirus SARS-CoV-2. Sus primeros registros se remontan a diciembre de 2019 en Wuhan, ciudad de la República Popular China (Naciones Unidas México, 2023). Sin embargo, para enero de 2020 ya se reportaban casos fuera de la provincia china. El 15 de enero de ese año se detectó el primer caso en el Continente Americano, y el 30 del mismo mes la Organización Mundial de la Salud (2023) declaró la Emergencia de Salud Pública. Enseguida, el 11 de marzo se declaró oficialmente la pandemia (INAI, 2021).

En México, el primer caso de COVID-19 se detectó el 27 de febrero de 2020, mientras que el 18 de marzo se reportó la primera muerte atribuida al virus. En consecuencia, Hugo López-Gatell Ramírez, entonces titular de la Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, anunció el inicio de la Jornada Nacional de Sana Distancia el 23 de marzo, acompañada de diversas medidas sanitarias, incluida la suspensión de clases presenciales (SEP, 2020a; López-Gatell, 2020). Estas acciones llevaron a la implementación de la educación a distancia.

Con el desarrollo de las vacunas, el 24 de diciembre de 2020 comenzó la vacunación en el país, en primera dirigida al personal de salud en la primera línea de atención a la pandemia (Secretaría de Salud, 2020). El 20 de abril de 2021 inició la vacunación del personal docente, tanto de escuelas públicas como privadas, con el objetivo de facilitar la reapertura de los centros educativos (IMSS, 2021). En junio de 2022, se abrió el registro para la vacunación de niños de 5 a 11 años, quienes cursan la educación primaria (Secretaría de Salud, 2022).

Finalmente, la OMS declaró el fin de la pandemia el 5 de mayo de 2023, aunque los contagios y decesos continuaron en menor medida. En México, cuatro días después, la Secretaría de Salud también declaró el fin de la emergencia sanitaria tras revisar las características establecidas por la OMS (Secretaría de Salud, 2023).

La transmisión del COVID-19 ocurrió máxime por contacto directo y a través de gotículas de flujo nasal o saliva expulsadas por personas contagiadas. Por ello, las medidas preventivas incluyeron evitar concentraciones masivas, suspender de manera temporal las actividades no esenciales y detener las clases presenciales (López-Gatell, 2020).

Estas medidas transformaron significativamente las actividades cotidianas, incluida la educación, como se analizará con mayor detalle en el siguiente apartado.

2.1.2 Transformación de la educación a través de las TIC a causa del COVID-19

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han convertido en un recurso indispensable para el desarrollo de diversas actividades cotidianas. Su incorporación en los procesos educativos no es nueva, pero durante la pandemia del COVID-19 se convirtieron en un elemento esencial para garantizar la continuidad del aprendizaje.

Las TIC se sustentan en tres pilares:

- A) Electrónica: herramientas como la telefonía, radio, televisión, computadoras y medios de almacenamiento.
- B) Digitalización de la información: facilita la interacción mediante textos, videos y audios.
- C) Telecomunicaciones: posibilitan la interconexión a través de redes (Gómez, 2006 citado en Martínez, 2008).

Gracias a estos elementos, las TIC favorecen la implementación de la educación en línea, facilitando la comunicación e intercambio de información tanto sincrónica como asincrónica (Martínez, 2008). Este autor señala que “las TIC pueden ser tradicionales, como la radio, televisión y medios impresos; o actuales, como satélites, computadoras, Internet, correo electrónico y celulares” (p.19).

Las medidas preventivas contra la propagación del COVID-19 obligaron al cambio de la educación presencial a la modalidad a distancia (Figura 4), en muchos casos apoyada en medios digitales. Este traslado implicó separar físicamente a estudiantes y docentes de las instalaciones escolares, realizándose la enseñanza desde los hogares mediante herramientas de telecomunicación (Venegas, 2020).

Figura 4

Incidencia del COVID-19 en la educación



Fuente: Elaboración propia con información de (CEPAL-UNESCO, 2020).

Por lo tanto, la comunidad educativa se vio en la necesidad de informarse, conocer y utilizar las herramientas tecnológicas que ya existían, pero que se empleaban muy

poco, para poder continuar con el proceso educativo (Gómez et al., 2023). Esto derivó en un traslado improvisado, como lo refieren Molina-Pérez y Pulido-Montes (2021).

Posiblemente, este traslado repentino e imprevisto se debió a que, antes de la pandemia, no existía algún motivo que justificara estar preparado para dicha migración. Además, no se contaba con los recursos necesarios para incursionar en este tipo de educación (la modalidad a distancia en línea). Para desarrollar esta alternativa, era indispensable contar con dispositivos electrónicos, acceso a internet, alfabetización tecnológica, telefonía, herramientas, y capacitación previa tanto para maestros, familias y estudiantes, con el fin de aprovechar todos sus beneficios. Esto se debe a que la clave de su buen funcionamiento radica en el sistema de interacciones entre los participantes (Rivas, 2020).

En el caso mexicano, la modalidad a distancia en línea fue la alternativa más viable para continuar con la educación de los estudiantes como medida emergente, ya que los contagios seguían en aumento, el fin del ciclo escolar 2019-2020 se había adelantado, y era necesario mantener la suspensión de clases presenciales durante el ciclo escolar 2020-2021 debido al agravamiento de la pandemia.

Ante esta situación, “el Gobierno de México tomó la decisión de utilizar la televisión abierta, las redes sociales como Facebook y WhatsApp, y la radio, debido a su accesibilidad y cobertura, para llegar a más hogares y comunidades alejadas” (Paredes y Navarrete, 2019, citado en Carro-Olvera y Sánchez-Olavarria, 2022, p. 4). Con ello, se buscó dar continuidad al proceso educativo a través del programa “Aprende en Casa”, haciendo uso de las TIC, tanto tradicionales como actuales, dependiendo del contexto de cada estudiante.

En relación con lo anterior, se reconocían las limitaciones y diversidades contextuales en el acceso a internet y a dispositivos tecnológicos adecuados. Por ello, el programa “Aprende en Casa” tenía como objetivo garantizar el derecho a recibir educación aun en situaciones de emergencia. Para ello, se implementaron estrategias pedagógicas que utilizaron los libros de texto como herramienta fundamental de

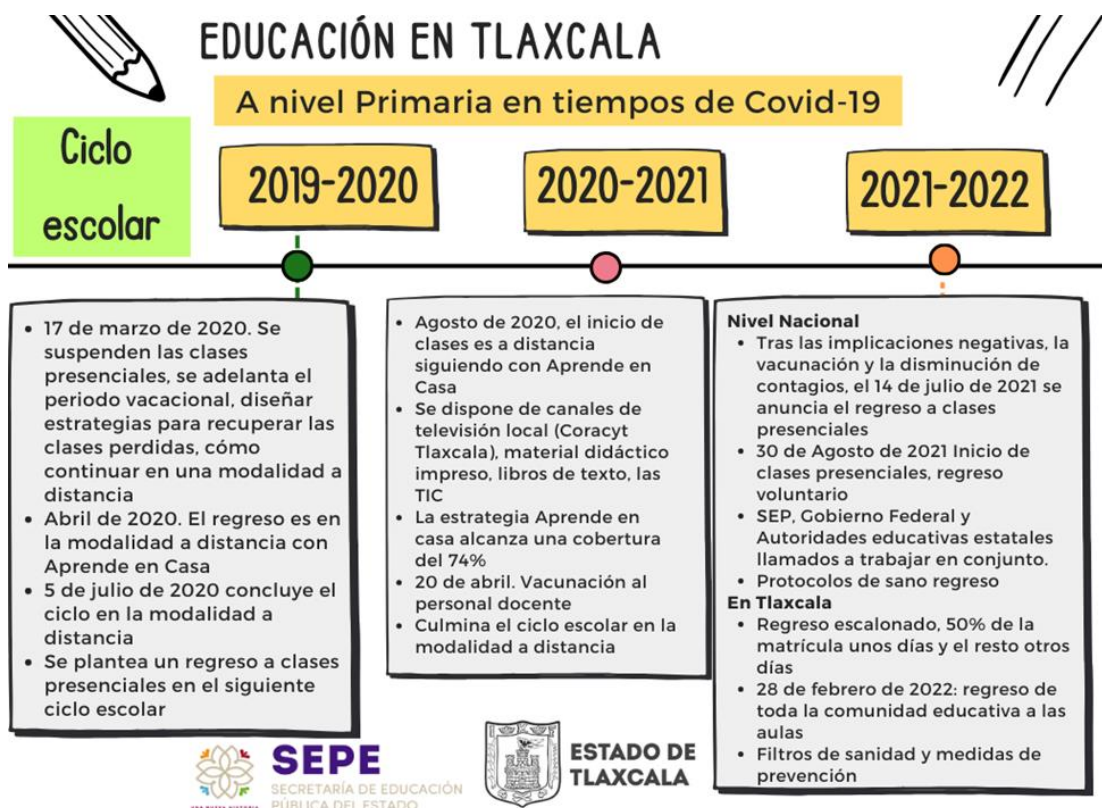
aprendizaje, complementadas con contenidos de las sesiones televisadas del programa, transmitidas en más de 40 televisoras, programas de radio, cuadernillos de trabajo (más en zonas rurales), orientación telefónica y un sitio web (aprendeencasa.sep.gob.mx), donde se repetían los programas de televisión y se ofrecían diversos recursos y materiales. Todo esto se llevó a cabo sin dejar de lado el acompañamiento y apoyo de la familia (SEP, 2020a, 2020b) y de toda la comunidad educativa (maestros, familias, estudiantes, entre otros). Durante la contingencia sanitaria, este programa fue el eje principal del proyecto educativo.

De esta forma, la continuidad del proceso educativo en la modalidad a distancia con “Aprende en Casa” se logró mayormente a través de los recursos de las TIC mediante el uso de internet o los servicios de telecomunicación y radiodifusión disponibles en casa. En 2019, el 92.5 % de los hogares en México contaba con una televisión, lo que permitió aprovechar la experiencia previa en la teleeducación (telesecundaria y telebachillerato) y la disponibilidad de televisores en los hogares de los estudiantes. En contraste, cuando no se contaba con estos recursos, los directivos escolares, en conjunto con los padres de familia, debían organizarse para distribuir los cuadernillos de trabajo entre los estudiantes (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2020).

En este sentido, en la figura 5 se presenta una cronología de los cambios ocurridos en el proceso educativo de estudiantes de nivel básico. Se destacan el paso de la modalidad presencial a la modalidad a distancia en línea, y el posterior regreso presencial a las aulas. La información está organizada por ciclos escolares, resaltando los puntos más relevantes para el proceso educativo.

Figura 5

La educación en Tlaxcala en tiempos de pandemia



Fuente: Elaboración propia con información de (González, 2020), (Jarillo, 2020), (Síntesis, 2020), (Carro-Olvera y Sánchez-Olavarria, 2022), (López, 2021a), (López, 2021b), (SEP, 2021), (Secretaría de Educación Pública en el Estado, 2021), (Mendoza, 2021) y (Tenahua, 2022).

Es así como, dentro de este proceso de educación a distancia en línea implementado en el transcurso de la contingencia sanitaria, el uso de las TIC fue fundamental. En el siguiente apartado se amplía la información acerca de cuáles fueron las herramientas y aplicaciones mayormente utilizadas.

2.1.3 Plataformas utilizadas en la educación primaria durante la pandemia

Para desarrollar la educación a distancia en línea, las autoridades educativas debían considerar la disponibilidad de los recursos del contexto al momento de diseñar las diferentes alternativas educativas a implementar. Por lo tanto, era necesario

aprovechar las plataformas digitales, los canales de comunicación y las redes sociales disponibles para las familias, con el fin de crear espacios virtuales donde se pudieran compartir experiencias y facilitar la comunicación con los estudiantes y sus familias. Al mismo tiempo, se dio la libertad de priorizar los contenidos curriculares más importantes e indispensables para cada grado y nivel educativo, sin dejar de lado que las actividades pudieran realizarse con materiales mínimos y disponibles en los hogares. Además, los productos resultantes de dichas actividades debían guardarse en una carpeta de evidencias como prueba del aprendizaje de los estudiantes (MEJOREDU, 2020; SEP, 2020b).

La pandemia impulsó el uso de diversas herramientas tecnológicas, muchas de ellas desconocidas o consideradas antes solo como complementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejemplos de estas herramientas incluyen las clases por videollamada, videos explicativos realizados por los docentes, material bibliográfico digitalizado, guías complementarias, presentaciones de PowerPoint, transmisiones de Facebook, plataformas digitales como Google (Meet, Classroom, Drive), WhatsApp, Zoom, Teams, Duo, Skype, entre otras (Moreno y Chiecher, 2023; Aenlle et al., 2021).

En este sentido, se priorizaron las plataformas de videoconferencias, ya que facilitan una conexión síncrona en la que es posible compartir imagen y sonido, además de que, los participantes se vean y escuchen entre sí. Estas herramientas también ofrecen la posibilidad de utilizar aplicaciones complementarias como PowerPoint y pizarras en línea, lo que convierte a las TIC y al internet en una de las opciones con mayor potencial para generar alternativas de educación a distancia en línea, al permitir la interacción entre los participantes (García, 2014, en Villalobos, 2021).

El desarrollo de la educación a distancia en línea se llevó a cabo mediante dispositivos móviles, especialmente teléfonos inteligentes, a través de los cuales los estudiantes accedían a sus clases virtuales (MEJOREDU, 2020). En el caso de Tlaxcala, las herramientas utilizadas para continuar con la educación incluyeron la televisión, el teléfono celular, los libros de texto y las actividades impresas (cuadernillos de

actividades). Estas últimas se distribuían a madres y padres de familia en las puertas de las escuelas, locales comerciales o presidencias de comunidad, en especial en comunidades alejadas. Por otro lado, las aplicaciones más empleadas fueron redes sociales como Facebook y WhatsApp, plataformas educativas como Google Classroom, correo electrónico, YouTube, Zoom, las clases transmitidas por televisión y las llamadas telefónicas (Morales, 2020; Carro-Olvera y Sánchez-Olavarria, 2022).

Dentro de la educación básica, WhatsApp destacó como la aplicación más utilizada debido a su facilidad de acceso, portabilidad y amplio alcance. En el nivel de primaria, la televisión y las clases televisadas fueron los medios predominantes, mientras que, en la educación indígena, las llamadas telefónicas y las actividades impresas fueron los principales recursos empleados para garantizar la continuidad educativa de los estudiantes (Carro-Olvera y Sánchez-Olavarria, 2022).

Por lo tanto, la priorización y el éxito en el uso de estas herramientas y aplicaciones pueden explicarse por las condiciones contextuales y el acceso a internet, ya que la mayoría de ellas dependen de una conexión estable. En consecuencia, en el siguiente apartado se presenta un breve análisis sobre las TIC y la disposición de internet en el municipio donde se pretende realizar el trabajo de campo.

2.1.4 La disposición de internet en Tenancingo, Tlaxcala

El acceso a internet fijo fue uno de los principales factores que limitaron el uso de herramientas tecnológicas y aplicaciones digitales para desarrollar de modo adecuado el programa Aprende en Casa y seguir las sesiones educativas en línea. A continuación, se expone el panorama del acceso a internet en el municipio.

Con base en información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2023a), se realiza un breve análisis sobre la disposición de las TIC en los hogares a nivel nacional, considerando los años 2020 (inicio de la pandemia) y 2022 (final de la contingencia sanitaria). Los datos comparativos se presentan en la tabla 3.

Tabla 3*Disposición de las TIC en los hogares mexicanos (2020 y 2022)*

TIC	2020 (%)	2022 (%)	Diferencia (%)
Computadora	43.8	43.9	+0.1
Internet	59.9	68.5	+8.6
Televisor	91.4	90.7	-0.7
Televisión de paga	42.6	41.5	-1.1
Telefonía (móvil, fija)	93.7	95.2	+1.5
Radio	51.4	47.5	-3.9
Energía eléctrica	99.5	99.5	0.0

Fuente: Elaboración propia con información de (INEGI, 2023a).

De acuerdo con esta tabla, se observa que las diferencias en muchos de los indicadores son mínimas, ya sea en su aumento o disminución. Sin embargo, destaca el incremento del 8.6% en la disposición de internet en los hogares, lo que refleja la demanda de este servicio para continuar con la educación a distancia. Asimismo, se registra un ligero aumento en la disposición de telefonía, tanto móvil como fija.

Este aumento es evidente en 2021, cuando el uso de celulares en la población de 6 a 11 años pasó de 5.2% en 2020 a 5.9% (INEGI, 2023b). Se resalta a esta fracción de la población porque corresponde al intervalo de edad en el que se cursa la educación primaria.

En este sentido, a partir de junio de 2020, las líneas de telefonía móvil comenzaron a reportar un incremento, la mayoría de ellas bajo el sistema de prepago. En esas fechas, se contabilizaban 98 líneas por cada 100 habitantes a nivel nacional (Instituto Federal de Telecomunicaciones [IFT], 2021), lo que coincide con el inicio del programa Aprende en Casa debido a la pandemia de COVID-19.

Otro aspecto que puede compararse es la disponibilidad de dispositivos tecnológicos e internet en los hogares, tanto a nivel nacional como estatal (tabla 4). Se observa que Tlaxcala presenta una menor disponibilidad de internet y computadoras en comparación con el promedio nacional, aunque supera este último únicamente en la disponibilidad de televisores y radios.

Tabla 4

Hogares con equipamiento de TIC a nivel nacional y estatal en 2022

TIC	Nacional (%)	Tlaxcala (%)
Computadora	43.9	38.4
Internet	68.5	55.5
Televisor	90.7	91.4
Televisión de paga	41.5	33.5
Telefonía (móvil, fija)	95.2	95.2
Radio	47.5	55.1
Energía eléctrica	99.5	99.6

Fuente: Elaboración propia con información de (INEGI, 2023b).

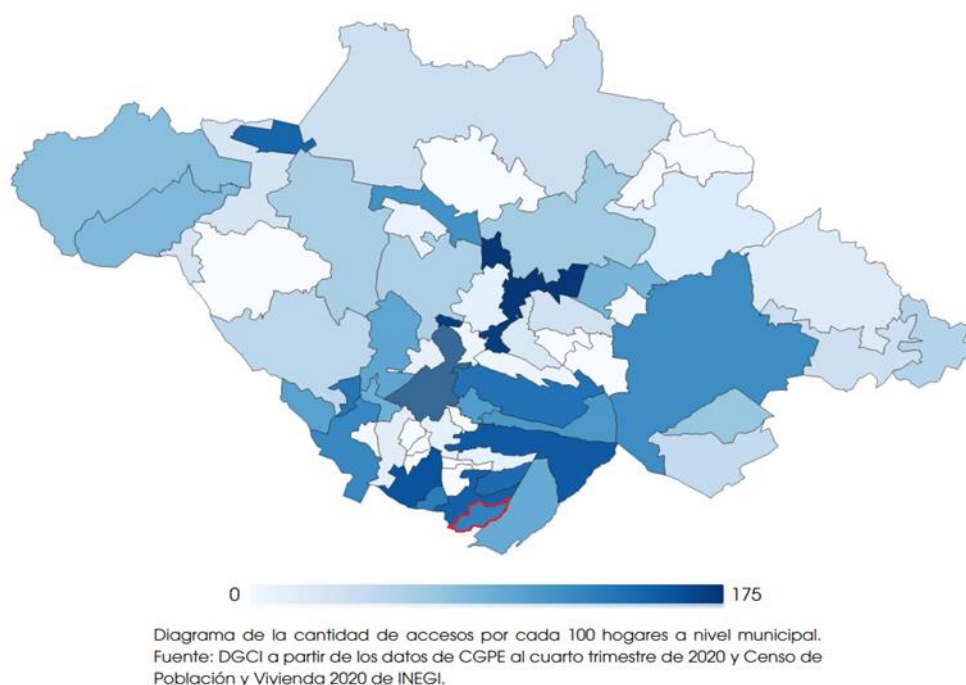
Al respecto, en Tenancingo, Tlaxcala, en 2020, solo 2 de cada 10 viviendas tenían acceso a una computadora. A la par, 4 de cada 10 hogares contaban con acceso a internet y 8 de cada 10 viviendas disponían de telefonía celular (Data México, s. f.). Adentrándonos en la disposición de internet en este municipio, con información del IFT (2022) acerca de la cobertura de banda ancha en el estado, se observa que Tenancingo se encuentra por encima de la media de accesos, como se muestra en la figura 6.

Sin embargo, en este mismo informe se indica que 4 de cada 10 hogares tienen acceso a internet. Aun así, considerando que Tenancingo cuenta con 12,947 habitantes y los accesos registrados son solo 1,293, esto implica que apenas 1 de cada 10

habitantes utiliza internet mediante una banda ancha fija. Esto ocurre a pesar de que en la zona operan tres proveedores con fibra óptica.

Figura 6

Número de acceso por cada 100 hogares a internet de banda ancha fija



Fuente: Adaptado de Diagrama de la cantidad de accesos por cada 100 hogares a nivel municipal [Mapa], por IFT, (2022). (<https://despliegueinfra.ift.org.mx/docs/Tlaxcala.pdf>). En el dominio público.

En suma, la llegada de la pandemia a México implicó la modificación de muchas actividades de la vida cotidiana debido a la implementación de medidas de prevención. Entre ellas destacó la suspensión de clases presenciales, tras el adelanto de las vacaciones escolares. Sin embargo, al observar que los contagios seguían en aumento, se decidió continuar el ciclo escolar 2019-2020 a distancia hasta su culminación.

Se esperaba que el ciclo 2020-2021 iniciara de manera presencial; no obstante, las condiciones sanitarias no lo permitieron, lo que resultó en la continuidad de la modalidad a distancia. En este periodo, las Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TIC) desempeñaron un papel central en el desarrollo de la estrategia educativa, utilizando los recursos disponibles para la comunidad educativa, además del apoyo del programa Aprende en Casa. Esta situación no fue exclusiva de México, ya que muchos países recurrieron a la educación a distancia.

El regreso a clases presenciales, después de varios meses bajo esta modalidad, fue posible gracias a la vacunación de los docentes, la inmunidad colectiva y la implementación de medidas de prevención. En Tlaxcala, se priorizó el uso de clases televisadas, materiales impresos y libros de texto, complementados con el apoyo de redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp. Esto se debió a que el acceso a herramientas tecnológicas e internet en Tenancingo, Tlaxcala, está por debajo de los indicadores nacionales.

2.2 La educación básica en Tlaxcala

El sistema educativo en México está conformado por tres niveles: educación básica, media superior y superior. La educación básica incluye los niveles de preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2015). Esta investigación se centra en la educación primaria, que abarca desde los 6 hasta los 12 años, periodo durante el cual se cursan seis grados escolares. A nivel nacional, existen 96,005 centros educativos que ofrecen educación primaria (INEGI, 2024). Todas estas instituciones son coordinadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual es responsable de diseñar, planificar e implementar los planes y programas escolares, así como de evaluar los niveles de logro académico de los estudiantes.

En Tlaxcala, para el ciclo escolar 2022-2023, el INEGI (2024) reportó 786 primarias. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública del Estado [SEPE] y la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala [USET] (2022), en el Plan Anual de ese año, contabilizaron 780 escuelas primarias con base en datos de 2021. La discrepancia en el número de escuelas se debe a la actualización de las fuentes, ya que el INEGI proporciona cifras más recientes.

En la tabla 5 se presenta la distribución de las escuelas en Tlaxcala, considerando aquellas que forman parte de la educación básica. Los datos de la SEPE y USET (2022), ofrecen una contabilización más específica que facilita una mayor claridad sobre los centros educativos en el estado.

Tabla 5

Administración de escuelas primarias en Tlaxcala

Tipo	Administración	Escuelas
Pública	USET	409
	SEPE	161
	Indígena	14
	CONAFE	69
Privada	Privadas	127

Fuente: Elaboración propia con datos de SEPE-USET (2022). En el dominio público.

Del total de escuelas primarias a nivel estatal, en el municipio de Tenancingo se localizan seis centros educativos públicos y uno privado que imparten este nivel de educación. Esta información se detalla en un apartado posterior.

2.2.1 Evaluación a nivel estatal

En relación con la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes, la Secretaría de Educación Pública [SEP], (2023) ha implementado muy recientemente la “Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica”. Este instrumento permite a los docentes identificar el nivel de conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas, y formación cívica y ética. La evaluación está dirigida a estudiantes de segundo a sexto grado y se aplica en los meses de septiembre y octubre.

Sin embargo, los resultados de la aplicación realizada en octubre de 2023 aún no han sido publicados. Ante esta situación, los datos de la prueba Planea 2018 pueden

ofrecer un panorama del aprovechamiento académico, ya que representan los resultados más recientes y accesibles en fuentes oficiales. Esta prueba mide la adquisición de conocimientos y habilidades en los campos de lenguaje y comunicación, así como matemáticas, enfocándose en estudiantes de sexto grado de primaria. Solo se consideran estas dos áreas debido a que constituyen las herramientas fundamentales para el desarrollo y la apropiación de conocimientos en otras disciplinas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

Con base en los resultados de Planea 2018, se presenta a continuación una tabla que muestra los porcentajes de estudiantes en cada nivel de adquisición de conocimiento a nivel nacional.

Tabla 6

Porcentaje de estudiantes en cada dominio de conocimiento a nivel nacional

Nivel de dominio	Lenguaje y comunicación (%)	Matemáticas (%)
Insuficiente	49	59
Básico	33	18
Satisfactorio	15	15
Insuficiente	3	8

Fuente: Elaboración propia con información de (INEE, 2018).

Como se puede observar en la tabla anterior, cerca del 50% de los estudiantes se encuentran en un nivel insuficiente en ambas materias. Ante esta situación, se realizó un análisis a nivel estatal para examinar el desempeño de la entidad.

Los datos de esta misma prueba muestran que, en el área de Lenguaje y Comunicación, la media nacional es de 501 puntos, mientras que Tlaxcala obtiene 499,

una diferencia de solo dos puntos, lo que posiciona al estado dentro del promedio nacional. En cuanto a matemáticas, el estado está por debajo de la media nacional, que es de 503 puntos, al registrar únicamente 498.

En el ámbito estatal, al inicio de la pandemia, la SEPE y la USET (2020) presentaron, en su Plan Anual, una evaluación interna por asignaturas en nivel primaria. El promedio general fue de 8.4, siendo español y matemáticas las asignaturas con los resultados más bajos (8.1). En el Plan Anual de 2022, estas instituciones realizaron una nueva evaluación interna sobre los promedios de primero a sexto grado, obteniendo una media general de 8.0 (SEPE-USET, 2022). Esta última medición coincidió con el fin de la educación a distancia causada por la pandemia de COVID-19 y el regreso presencial a las aulas.

Al comparar los resultados de ambos planes, se observa una ligera disminución en el desempeño académico de los estudiantes tras la pandemia. Esto sugiere que no hubo una diferencia significativa entre el aprendizaje en clases presenciales y virtuales. Sin embargo, es importante señalar que durante la pandemia no se impartieron todas las materias ni todos los temas, ya que se priorizaron contenidos considerados esenciales. Por lo tanto, los resultados mencionados proporcionan un panorama general del rendimiento académico de los estudiantes en este periodo. No obstante, los datos reportados a nivel nacional pueden analizarse también a nivel municipal, como se detalla a continuación.

2.2.2 Evaluación a nivel municipal

El municipio de Tenancingo cuenta con seis escuelas primarias públicas y un centro escolar privado. Con base en los resultados de la prueba Planea 2018, que evalúa los aprendizajes de los estudiantes, en la tabla 7 se presenta una comparativa de los resultados entre los diferentes centros educativos.

Tabla 7

Resultados de la prueba Planea 2018 de las escuelas primarias de Tenancingo, Tlaxcala

Escuela	Lenguaje y comunicación (%)	Matemáticas (%)
Vicente Guerrero Primaria pública	Insuficiente 51.4 Básico 34.3 Satisfactorio 14.3 Sobresaliente 0	Insuficiente 68.6 Básico 8.6 Satisfactorio 20 Sobresaliente 2.9
Revolución Primaria pública	Insuficiente 58.6 Básico 37.9 Satisfactorio 3.4 Sobresaliente 0	Insuficiente 86.2 Básico 3.4 Satisfactorio 6.9 Sobresaliente 3.4
Centro Escolar José Silvino Figueroa Primaria privada	Insuficiente 0 Básico 100 Satisfactorio 0 Sobresaliente 0	Insuficiente 50 Básico 0 Satisfactorio 50 Sobresaliente 0
Francisco I. Madero Primaria pública	Insuficiente 58.8 Básico 35.3 Satisfactorio 5.9 Sobresaliente 0	Insuficiente 71.4 Básico 22.9 Satisfactorio 0 Sobresaliente 5.7
Benito Juárez Primaria pública	Insuficiente 71.4 Básico 25.7 Satisfactorio 2.9 Sobresaliente 0	Insuficiente 70.6 Básico 20.6 Satisfactorio 8.8 Sobresaliente 0
Miguel Guridi y Alcocer Primaria pública	Insuficiente 65 Básico 30 Satisfactorio 5 Sobresaliente 0	Insuficiente 80 Básico 5 Satisfactorio 15 Sobresaliente 0
Máximo Rojas Primaria pública	Insuficiente 46.7 Básico 33.3 Satisfactorio 16.7 Sobresaliente 3.3	Insuficiente 61 Básico 10.2 Satisfactorio 20.3 Sobresaliente 8.5

Fuente: Elaboración propia con información de (SEP, 2018).

Hay que aclarar que, en el Centro Escolar José Silvino Figueroa solo se consideraron tres estudiantes para la evaluación, mientras que en las demás escuelas

participaron en promedio 38 estudiantes. Esta diferencia es relevante, ya que los resultados de ese centro están muy concentrados en ciertos niveles, a diferencia de la distribución más homogénea que muestran las otras instituciones.

De acuerdo con la información de la tabla 7, la Escuela Primaria Máximo Rojas es la que registra el menor porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente y, al mismo tiempo, el mayor porcentaje de discentes en el nivel sobresaliente en ambas áreas de conocimiento. Por el contrario, la Escuela Benito Juárez concentra el mayor porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente en Lenguaje y Comunicación, con un 71.4%. En matemáticas, la Escuela Revolución presenta el porcentaje más alto de estudiantes en nivel insuficiente, alcanzando el 86.2% de los evaluados.

En este contexto, la Primaria Máximo Rojas destaca por obtener los mejores puntajes. Además, debido a este y otros factores (que se detallan en el siguiente capítulo), se seleccionó esta escuela para realizar el levantamiento de información de campo. Por lo tanto, en el siguiente subapartado se presenta una breve semblanza de esta institución educativa.

2.2.3 Área de estudio: Tenancingo, Tlaxcala

Este municipio se encuentra en la región sur del estado, como se observa en la figura 7. Su población en 2020 ascendía a 12,974 habitantes, de los cuales el 51.4 % son mujeres y el resto, hombres. La población de entre 5 y 14 años sumaba 2,311 menores. El nivel académico predominante en el municipio era secundaria, seguido de primaria y preparatoria (Data México, s.f.).

A finales de 2023, el salario mensual promedio de la población económicamente activa era de \$4,650. Las principales actividades laborales incluían el empleo en ventas, despachadores en comercios, trabajo agrícola y actividades comerciales (Data México, s. f.).

Figura 7

Ubicación geográfica de Tenancingo, Tlaxcala



Fuente: Adaptado de Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social [Mapa], por SEDESOL Y CONEVAL, (2010). (https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46950/Tlaxcala_027.pdf). En el dominio público.

En relación con la pobreza, se estima que en 2020 el 60.7% de la población se encontraba en situación de pobreza moderada. El coeficiente de GINI, que mide la desigualdad de ingresos, fue de 0.36 (donde un valor más cercano a 0 indica mayor igualdad). Esto sugiere que, aunque no extrema, sí existe una notable desigualdad en los ingresos de la población del municipio (Data México, s. f.). En cuanto a vivienda, el 42.3% de los hogares cuenta con acceso a internet, más del 80% dispone de telefonía celular, pero solo el 25.4% tiene una computadora (Data México, s. f.).

Por otro lado, la figura 8 muestra la ubicación de las escuelas en el municipio. Se identifican siete centros educativos distribuidos estratégicamente, que ofrecen educación primaria tanto en el turno matutino como en el vespertino.

Ubicación de las Escuelas Primaria en Tenancingo, Tlaxcala



64

En el ciclo escolar 2023-2024, esta institución educativa atiende a 354 estudiantes y cuenta con 12 docentes frente a grupo, además de cinco docentes de apoyo. Esto se debe a que dispone de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que incluye profesionales como psicólogos, terapeutas de lenguaje, trabajadores sociales y especialistas en educación física, entre otros. Gracias a ello, la escuela es considerada una “institución más completa”, ya que tiene la capacidad de atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje, discapacidad, ceguera, sordera o cuadriplejía (Pérez, comunicación personal, 28 de febrero de 2024).

En octubre de 2023, la “Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica” reveló que la escuela alcanzó niveles aprobatorios. No obstante, se identificaron áreas de oportunidad en comprensión lectora, habilidades comunicativas, resolución de problemas matemáticos, fracciones y geometría (Pérez, comunicación personal, 28 de febrero de 2024).

En resumen, se ha presentado el número de escuelas en el estado y el municipio de interés, distinguiendo entre instituciones públicas y privadas. También se ha evidenciado el posicionamiento académico del estado en evaluaciones nacionales, así como los resultados de las mediciones internas realizadas por la autoridad estatal. Estas evaluaciones reflejan un promedio general de 8.4 al inicio de la modalidad a distancia en 2020, frente a un promedio de 8.0 al final de esta en 2022, lo que sugiere una ligera disminución en el rendimiento estudiantil debido a la pandemia.

Particularmente, en el municipio, se retomaron los resultados de la prueba Planea para comparar las siete escuelas de la zona. La Primaria Máximo Rojas obtuvo los resultados más favorables, lo que resulta relevante, ya que esta es la institución seleccionada para recolectar información. Esto permitirá analizar cómo las prácticas comunicativas entre docentes y familias influyen en dichos resultados.

2.3 Del espacio educativo físico al virtual

Como ya se mencionó, la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes, pero también afectó los espacios educativos. Para comprender este concepto en la investigación, es fundamental abordar la idea de espacio como unidad principal.

Según Ramírez y López (2015), el espacio es una construcción social que organiza y establece relaciones con objetos, fenómenos y personas, sustentada en vínculos, interacciones y relaciones sociales. Este concepto, retomado de Massey, enfatiza que el espacio no es estático, sino que está en constante transformación, resultado de múltiples trayectorias y co-presencias (Ramírez y López, 2015).

En este sentido, la construcción social del espacio educativo puede entenderse como “un lugar donde la comunidad educativa reflexiona con el objetivo de lograr un crecimiento intelectual, personal y humano” (Domenech y Viñas, 2007, citado en Trujillo, 2015, p. 20). Para que un espacio sea considerado educativo, debe cumplir con ciertos elementos: intencionalidad, estructura flexible, planteamientos didáctico-pedagógicos, sujetos activos, interacción y herramientas de comunicación (Ledesma, 2012; De la Cruz, 2023). En este caso, los protagonistas de este espacio son las familias, los estudiantes y los docentes.

Por lo tanto, esta construcción debe ser un esfuerzo colectivo que fomente vínculos a través del diálogo, dando un sentido humano al espacio y buscando su idoneidad para la transmisión y circulación del conocimiento, donde el lenguaje es un elemento clave para nuevas construcciones mentales (Colombani, 2014). Como lo han planteado Paulo Freire y Mario Kaplún.

El aula escolar es el espacio educativo más común y funcional en la enseñanza presencial. Dentro de ella, se organizan recursos como mobiliario, instalaciones físicas y materiales educativos, y se establece la colectividad en torno al maestro, quien por tradición ocupa un lugar central en la interacción pedagógica (Puig y Trilla, 2003).

Sin embargo, este enfoque ha evolucionado hacia la necesidad de espacios educativos más flexibles y adaptables. Por ello, se promueve el uso de áreas alternativas como salas de usos múltiples, pasillos, patios, comedores y bibliotecas, ya que la reorganización y aprovechamiento de nuevos espacios puede impactar en positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Trujillo, 2015).

Durante la pandemia, el espacio educativo experimentó cambios significativos. El aula, como espacio principal, se trasladó a los hogares de estudiantes y docentes, lo que implicó la incorporación de recursos tecnológicos para facilitar la comunicación e interacción educativa (Luévano y Ramírez, 2022).

En este contexto, el proceso educativo se desarrolló en ambientes virtuales de aprendizaje, definidos como entornos interactivos que favorecen el aprendizaje (De la Cruz, 2023). Este término, equiparable al de espacio educativo, comparte características como interacción y aprendizaje. Así, los espacios educativos virtuales se convirtieron en una solución para garantizar la continuidad del proceso educativo en la contingencia sanitaria.

En consecuencia, estos espacios educativos virtuales, ahora localizados en las casas de los estudiantes, debían contar con una configuración adecuada para el desarrollo de las actividades escolares. Era fundamental que fueran cómodos, equipados con mobiliario básico (como una mesa y una silla) y libres de distractores visuales o auditivos. En dichos entornos, las interacciones se realizaban de manera oral y escrita a través de medios digitalizados (imágenes, textos, videos y recursos multimedia). Además, se podían utilizar plataformas, bibliotecas virtuales, sitios web y libros electrónicos, entre otros, para facilitar la comunicación y el acompañamiento a los estudiantes, contribuyendo al cumplimiento de los objetivos establecidos en los diseños curriculares escolares (De la Cruz, 2023).

Por lo tanto, es posible observar cómo el concepto de espacio educativo ha evolucionado. Tradicionalmente limitado al aula escolar, más tarde incluyó otros espacios dentro de la escuela que complementaban el aprendizaje de los estudiantes. La

flexibilidad, como señala Ledesma (2012), se evidenció con mayor claridad cuando la pandemia de COVID-19, que obligó a trasladarse fuera de las instalaciones escolares y adaptar los hogares como nuevos espacios educativos para estudiantes y docentes. Al mismo tiempo, la implementación de entornos virtuales permitió mantener la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa con el objetivo de garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, si se preservan los elementos esenciales del espacio educativo — como los agentes, las interacciones, el diálogo, las herramientas de comunicación, sus objetivos e intenciones (facilitar el aprendizaje), y la necesidad de una estructura física— será posible construir nuevos entornos que respondan a las necesidades de la comunidad educativa.

En conclusión, queda por analizar cómo será la nueva configuración de los espacios educativos, las herramientas de comunicación y las formas de interacción una vez superada la contingencia sanitaria causada por la pandemia de COVID-19 y con el regreso completo a las aulas físicas.

Capítulo III. Marco Metodológico

Este capítulo está dividido en tres secciones. En la primera se aborda el problema de investigación derivado de la revisión teórica y se plantea la pregunta de investigación junto con los objetivos propuestos. Además, se incluye la justificación del trabajo, el lugar de recopilación de datos y el nivel educativo seleccionado. La segunda sección describe la metodología empleada, destacando el enfoque cualitativo y la utilización de la etnografía educativa en combinación con un diseño longitudinal. También se detalla la población de estudio y las etapas del trabajo de campo. Finalmente, en la tercera sección se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación, organización y procesamiento de la información, así como las fases de aplicación de las entrevistas.

3.1.1 Problema de investigación

El proceso educativo involucra diversos factores materiales, institucionales y sociales. En este último, la presente investigación se enfoca a los aspectos humanos relacionados con la comunicación. Así, se desarrollan las posibles problemáticas y limitaciones en la comunicación entre la familia y la escuela dentro del contexto educativo en nivel primaria.

Aunque el proceso educativo abarca múltiples actores, este estudio se centra en la relación entre la familia del estudiante y el maestro del grupo. La familia es fundamental porque representa el primer espacio de enseñanza y aprendizaje continuo, además de ser la principal red de apoyo ante crisis, cambios históricos o contextos sociales específicos (Bas y Pérez, 2010). En el caso de la educación formal, esta responsabilidad se comparte con el docente del grupo, y la comunicación entre ambos debe ser un proceso de participación y colaboración constante (López y Alfonso, 2006).

Por ello, es prioritario fomentar canales de comunicación bidireccional que permitan la transmisión recíproca de información, la toma conjunta de decisiones y una responsabilidad compartida basada en el respeto mutuo (Maciá, 2016). Sin embargo, estudios como los de James y Guzmán (2016) y Lastre et al., (2018) destacan que existe

una especie de “divorcio” entre familia y escuela, ya que ambas instituciones tienden a operar de manera aislada, cumpliendo sus roles por separado.

Guzón-Nestar y González-Alonso (2019) señalan que la comunicación entre estas instituciones es poco fluida, presenta interrupciones y carece de sintonía, y no se aprovechan adecuadamente los beneficios de los canales de comunicación bidireccionales (Maciá, 2016). En ocasiones, aquellos que tienen el potencial bidireccional se convierten en sesiones informativas, de esta forma existe una falta de análisis de las debilidades en la comunicación entre padres y docentes (Macia, 2019).

Por ello, el desafío consiste en que estas dos instituciones cooperen como socios, aliados con intereses en común para la educación de los estudiantes, una de las barreras en esta colaboración es la desconexión e incomunicación entre ambas (Bas y Pérez, 2010). Aún, sabiendo que se necesitan, estas dos se encuentran distanciadas entre sí, lejos de reconocerse la una a la otra como colaboradores y asumir roles e implicaciones activas (Garreta, 2013).

En la pandemia de COVID-19, estas problemáticas se acentuaron. Aunque las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ofrecieron soluciones efectivas para continuar con las actividades escolares, también evidenciaron limitaciones significativas (Bernate y Fonseca, 2023).

Entre ellas, la falta de dispositivos tecnológicos con conectividad, el desconocimiento sobre su uso por parte de docentes, estudiantes y familias, y la incapacidad de las plataformas virtuales para transmitir aspectos humanos esenciales como emociones y expresiones no verbales, fundamentales en el proceso educativo (Carro-Olvera y Sánchez-Olavarría, 2022).

Una cuestión relevante es la limitación de los canales de comunicación virtual para transmitir la dimensión humana de las interacciones, como las expresiones no verbales y las emociones, aspectos fundamentales tanto para la comunicación como para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez, 2011). Durante la pandemia, estas

características no pudieron ser transmitidas eficazmente a través de las TIC y sus recursos en la comunidad educativa.

Además, las TIC, por sí solas, no garantizan una ventaja, innovación o mejora en la comunicación si no se aprovecha su potencial bidireccional (Cabello y Giró, 2020). De hecho, la masiva disponibilidad de herramientas tecnológicas puede desvalorizar el diálogo, reduciendo la interacción a una mera transmisión de información (Sáenz-Gavilanes, 2017).

Otro aspecto crucial en la contingencia sanitaria fue el recrudecimiento de las actividades, en especial para las mujeres, quienes en la mayoría de los casos asumieron el acompañamiento en el proceso educativo de los estudiantes. Para ellas, las jornadas dobles se transformaron en triples, al combinar el trabajo en casa, el cuidado de familiares enfermos o adultos mayores y la supervisión de las clases en línea de sus hijos (Rivera, 2022). Según Flores (2022):

...las mujeres madres se convirtieron en guías, apoyo, diccionarios, expertas en matemáticas, ciencias sociales, física, formación social... Se evidenció la falta de preparación de padres y madres o de quienes tenían la responsabilidad de apoyar a hijas e hijos. (p. 8)

Un problema adicional fue el desfase entre las clases televisadas y el ritmo de avance de los contenidos trabajados por los docentes del grupo (Carro-Olvera y Sánchez-Olavarría, 2022). Estas limitaciones evidenciaron una falta de comunicación y colaboración efectiva entre el docente y los tutores, una problemática que ya existía antes de la pandemia, pero que se intensificó durante ella. Esto plantea interrogantes sobre cómo era, cómo se transformó y cómo será ahora la interacción entre estas dos instituciones. ¿Existen cambios? ¿Cuáles son? ¿Será posible regresar a las dinámicas anteriores?

3.1.2 Pregunta de investigación

A partir de lo mencionado, surge la siguiente pregunta general:

¿Cómo se desarrolla la comunicación entre familia y escuela en el nivel primaria en Tenancingo, Tlaxcala, antes, durante y después de la pandemia del COVID-19, como parte de la participación conjunta en el proceso educativo?

3.1.3 Objetivos

Objetivo general:

Analizar la comunicación entre escuela y familia como parte de la colaboración en el proceso educativo del nivel primaria en Tenancingo, Tlaxcala, antes, durante y después de la pandemia del COVID-19.

Objetivos específicos:

- Identificar los temas de interacción entre familia y docentes, así como las actividades en las que colaboraron antes, durante y después de la pandemia.
- Examinar las herramientas de comunicación e interacción implementadas durante la pandemia y su continuidad como ventaja en el proceso educativo.
- Analizar la relación entre el rendimiento académico, mediado por herramientas tecnológicas, la comunicación y sus limitantes durante y después de la pandemia.

3.1.4 Justificación

Abordar la comunicación entre familia y escuela es esencial para optimizar el acompañamiento educativo de los estudiantes. Una colaboración efectiva, basada en el diálogo, fomenta la complementariedad entre ambas partes, ya que los docentes requieren la participación de las familias, mientras que estas necesitan conocer las acciones del profesorado.

La cooperación entre estas dos instituciones es indispensable, pues ninguna de ellas puede satisfacer por completo las necesidades educativas de los estudiantes (Guzón-Nestar y González-Alonso, 2019). Cuando familia y escuela asumen en conjunto esta responsabilidad, el rendimiento académico puede mejorar, como se destacó en el capítulo 1. Incluso, “la adopción de nuevas herramientas de apoyo a la comunicación y organización posibilitaría la participación de aquellos padres y madres de familia que usualmente no participan” (Vázquez et al., 2014, p. 152).

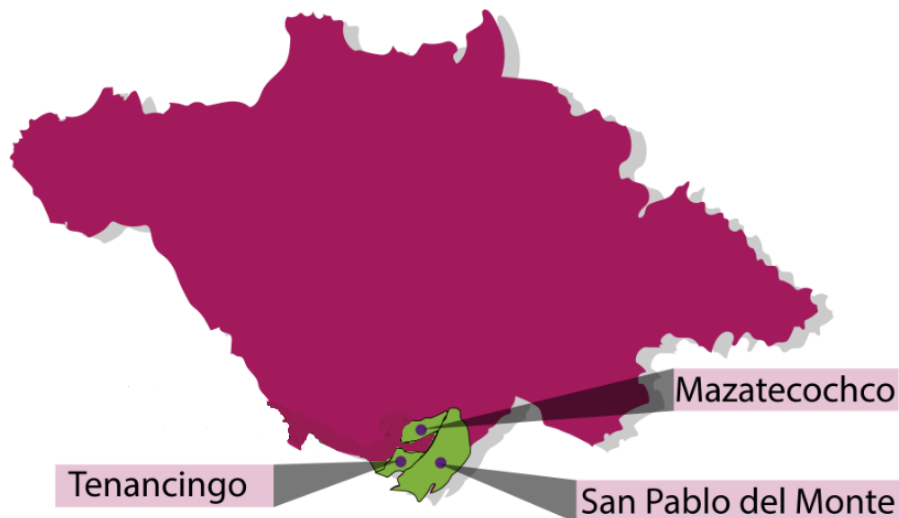
El contexto de la pandemia intensificó el uso de canales de comunicación, tanto convencionales como nuevos, destacando el papel de las TIC. Esto abre la posibilidad de analizar las herramientas implementadas y su impacto en la comunicación durante y después de la contingencia.

Tal como lo menciona Botía (citado en MEJOREDU, 2021), la pandemia evidenció la necesidad de reencuentro y coordinación entre las familias y las escuelas, resaltando la importancia del trabajo conjunto. En la misma línea, López (citada en MEJOREDU, 2021) propuso evitar regresar a un modelo educativo caracterizado por la individualidad, el aislamiento y la falta de interacción. Por ello, es crucial gestionar el potencial de las herramientas tecnológicas (Flores-Jaramillo y Trabadela-Robles, 2023) adoptadas en la pandemia.

Finalmente, la contingencia sanitaria también puso en evidencia la brecha de desigualdad entre los diferentes estratos sociales, siendo los sectores de ingresos medio-bajo y bajo los más afectados. Esto justifica el interés en estudiar el proceso comunicativo entre las familias y los docentes de la región sur del estado (Figura 9), considerando que municipios como Mazatecochco, San Pablo del Monte y Tenancingo comparten índices similares de pobreza y rezago educativo (Congreso del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala, 2022).

Figura 9

Algunos municipios de la zona sur del estado de Tlaxcala



Fuente: Adaptado de *Recaudadora del San Pablo del Monte[Mapa]*, por (Secretaría de Finanzas Tlaxcala, 2024). (<https://www.finanzastlax.gob.mx/portalsf/index.php/dir-recaudadoras>). En el dominio público.

El interés por abordar estos municipios como una región implica una tarea ardua debido a las limitaciones de tiempo y recursos disponibles. Por ello, se decide trabajar únicamente en uno de ellos. Tras valorar los pros y contras, así como la accesibilidad para realizar el trabajo de campo, se opta por el municipio de Tenancingo, dado que se cuenta con un informante clave que puede facilitar el desarrollo de la investigación.

Luego de la revisión teórica, la investigación centra su atención en las interacciones, tipos y canales de comunicación, y en la participación conjunta entre la familia del estudiante y el docente del grupo en el nivel de educación primaria. Autores como Sánchez et al., (2010) señalan que, conforme aumenta la edad del estudiante, la comunicación y participación familiar tienden a disminuir. Mientras que en preescolar esta interacción es presencial y verbal, en secundaria adquiere un carácter más formal y en general se limita a solicitudes específicas del docente.

En este contexto, se infiere que es en la primaria donde la comunicación comienza a diluirse, ya que el estudiante adquiere mayor autonomía. Por lo tanto, para la recopilación de información, se seleccionan familias de estudiantes de sexto y tercer grado, quienes cursaban tercero y primero respectivamente durante el periodo de la pandemia.

Asimismo, se elige la Escuela Primaria Máximo Rojas como el lugar de trabajo de campo, ya que es la institución más antigua del municipio y cuenta con el mayor número de estudiantes, maestros de planta y personal complementario. Además, este centro educativo obtuvo las mejores puntuaciones en la Prueba Planea 2018 a nivel municipal, lo cual podría reflejar ciertas características en la relación comunicativa entre docentes y familias que favorecen el rendimiento académico de los estudiantes.

3.2 Metodología

Tras analizar los antecedentes de esta investigación, se constata que en México hay pocos estudios cualitativos sobre esta temática. Aunque algunos trabajos emplean esta metodología, muchos se limitan a la revisión bibliográfica, mientras que otros optan por enfoques cuantitativos o mixtos.

Villalobos (2021) destaca la necesidad de que las ciencias sociales cuestionen la efectividad de la interacción en entornos digitales, dado que la ausencia de componentes no verbales afecta la comunicación. Este aspecto se hizo evidente durante la pandemia de COVID-19. La misma autora enfatiza que, para obtener un panorama más amplio sobre la comunicación y la educación a distancia, es esencial emplear herramientas como las entrevistas.

En este sentido, esta investigación adopta un enfoque cualitativo, que, según Vasilachis (2006), no tiene una definición universal, sino que se caracteriza por ser interpretativa, inductiva, multimetódica y sensible al contexto. Este enfoque se centra en comprender cómo las personas experimentan, interpretan y producen el mundo, considerando sus procesos, significados y contextos. Como subraya Mason (2006, citado

en Vasilachis, 2006), esta metodología es útil para responder preguntas como ¿cómo? y ¿por qué?

El enfoque cualitativo explora las experiencias de las familias de los estudiantes sobre cómo vivieron el proceso comunicativo con los docentes antes, durante y después de la pandemia. Asimismo, se complementará con la etnografía como técnica, la cual, según Ameigeiras (2006), facilita la comprensión de los significados desde la perspectiva de quienes los experimentan, implicando una interacción directa del investigador con el contexto.

La investigación se enmarca dentro de la etnografía educativa, que, de acuerdo con Corenstein (2001), busca interpretar actividades, prácticas y procesos educativos cotidianos desde las perspectivas de los miembros del grupo en su entorno natural (aula, escuela, comunidad u hogar). Este enfoque permitirá analizar en un estudio longitudinal con una misma muestra (Botía-Morillas y Jurado-Guerrero, 2018), cómo se construye el proceso educativo a través de las interacciones comunicativas entre familias y docentes, al entrevistar a la familia en tres momentos clave: antes, durante y después de la pandemia se aborda la dimensión temporal, así como la transversal, que nos dará la pauta para identificar los cambios que pudiera haber en su práctica comunicativa dentro del proceso educativo.

3.2.1 Participantes del estudio

La selección de los participantes se basa en los argumentos de Álvarez-Gayou (2003), quien sostiene que en la investigación cualitativa no se busca representatividad estadística. Por ello, se planea realizar 10 entrevistas a madres, padres o tutores: cinco de estudiantes de tercer grado y cinco de sexto. En cada grado, se incluirán dos tutores de estudiantes con bajo rendimiento académico y tres de estudiantes con alto rendimiento, con el fin de comparar las dinámicas de comunicación con los docentes.

Se priorizan las vivencias de los tutores debido a que las investigaciones previas han enfocado mayormente a los docentes y estudiantes. Además, las limitaciones de

tiempo y recursos no permiten abarcar ambos enfoques. Álvarez-Gayou (2003) también advierte la saturación de información durante la recolección de datos, el número de entrevistas podrá ajustarse.

3.2.2 Etapas del trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló en varias fases:

1. Trabajo preliminar: Se realizó una investigación documental para construir el planteamiento del problema y elaborar el marco teórico.

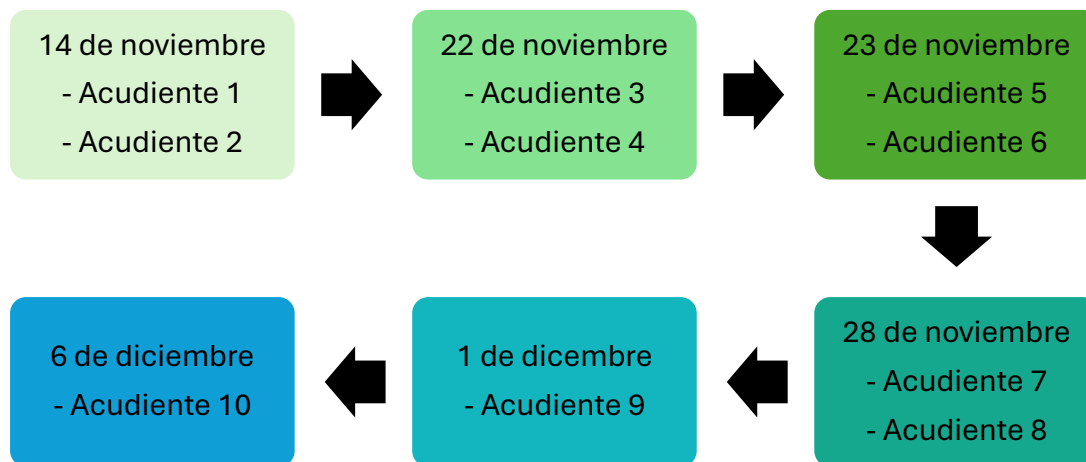
2. Contacto inicial: Se estableció comunicación con un informante clave, quien fungió como mediador con las autoridades municipales. A este informante se le explicó el propósito de la investigación y se solicitó su apoyo para gestionar el acceso al campo de estudio.

3. Gestiones institucionales: El 27 de septiembre de 2023 se concretó una cita con la Secretaría de Educación del municipio, donde se presentó el protocolo de investigación. Las autoridades municipales informaron a las directivas de la escuela Máximo Rojas sobre el proyecto, acordando una reunión para detallar las técnicas y la población requerida.

4. Presentación en la escuela: El investigador se reunió con la directora y su equipo para exponer el proyecto. Se entregó la guía de entrevistas (Anexo 1) para su revisión. Tras ser evaluada y aprobada, se obtuvo el consentimiento para realizar las entrevistas las cuales se aplicaron en los meses de noviembre y diciembre de 2023 dentro de las instalaciones de la escuela (las fechas y participantes se detallan en la figura 10); siete entrevistas fueron realizadas en la biblioteca, dos en la dirección y una en el domicilio de la participante. El horario asignado por las autoridades escolares para la primera entrevista, con el fin de no interferir en las actividades cotidianas de los participantes, fue a la hora de entrada y la segunda fue programada una hora después.

Figura 10

Fechas de aplicación de entrevistas



Fuente: Elaboración propia con base al trabajo de campo.

El horario asignado permitió realizar la observación directa, ya que en cada visita al centro educativo se constató cómo madres y padres acompañaban a sus hijas e hijos, así como las interacciones que establecían en el entorno escolar.

3.2.3 Dificultades del trabajo de campo

Como se mencionó, se planeaba realizar entrevistas a madres y padres de estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. Para ello, se solicitó a los maestros de grupo convocar a quienes consideraran que cumplían con dicho criterio. Sin embargo, a pesar de los reiterados llamados, las madres y los padres de estudiantes con bajo rendimiento no se presentaron. Por esta razón, se optó por trabajar exclusivamente con madres y padres de estudiantes con alto rendimiento, quienes sí acudieron puntual a la convocatoria.

3.3 Técnicas e instrumentos

El análisis de la información requiere organización y sistematización. A continuación, se describen las técnicas e instrumentos empleados para la recopilación de datos de campo, su organización y el procesamiento de la información obtenida.

3.3.1 Recolección de información

Para llevar a cabo la recopilación de datos en el marco cualitativo y etnográfico, se utilizó la observación directa, una herramienta que usa el investigador para registrar tanto las interacciones verbales como las conductas no verbales de los sujetos de interés. Este enfoque busca identificar los significados socialmente compartidos; aunque no persigue generalizaciones rígidas, facilita identificar similitudes y elementos clave recurrentes (Corenstein, 2001).

Dado que la comunicación entre familia y docente es un eje central, en la guía de observación (anexo 2) se incluyeron aspectos como: el lugar de interacción (en la reja de entrada, pasillos o exterior del salón), el momento (entrada, receso o salida), el tipo de conversación (seria, distendida), comportamientos no verbales, actividades compartidas y la presencia de tutores.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada permite un enfoque detallado en uno o más temas. Este tipo de entrevista sigue un esquema flexible de preguntas y tópicos, con cierto grado de libertad. Si el entrevistado no responde una pregunta, se avanza al siguiente tema sin insistir (Spedding, 2013).

La entrevista se estructuró en cuatro bloques principales (anexo 1):

1. Datos generales de los estudiantes y sus madres o padres.
2. Preguntas relacionadas con el primer objetivo específico, centrado en las interacciones y actividades colaborativas entre familia y escuela.
3. Cuestiones sobre el segundo objetivo específico, referente al uso de herramientas tecnológicas de comunicación durante la pandemia.
4. Preguntas relacionadas con el tercer objetivo específico, enfocado en las herramientas tecnológicas, la comunicación y su impacto en el rendimiento académico.

De acuerdo con Díaz-Bravo et al., (2013), el desarrollo de las entrevistas se dividió en las siguientes fases:

Primera fase: preparación. Para construir la guía de entrevista se consideraron los objetivos y el marco teórico. Una vez redactadas las preguntas, estas fueron revisadas y corregidas por dos académicas expertas. Posteriormente, se realizaron dos entrevistas piloto a personas que cumplían los criterios del estudio (madres, padres o tutores de estudiantes con alto o bajo rendimiento académico de tercer o sexto grado de primaria). Tras esta validación, se aprobó la guía.

Segunda fase: apertura de la entrevista. Al iniciar cada una, se informó a los participantes sobre la duración estimada, los objetivos generales de la investigación y la confidencialidad de los datos. Se firmó un consentimiento informado (anexo 3), en el que también se solicitaba permiso para grabar el audio de la entrevista.

Tercera fase: desarrollo. En el transcurso de la entrevista, se formulaban las preguntas y se brindaba al participante el tiempo necesario para responder. Además, el investigador profundizaba en los aspectos de interés que surgieran.

Cuarta fase: cierre. Antes de finalizar, se notificaba al participante que la grabación había concluido, abriendo un espacio para comentarios adicionales. Una vez concluido este momento, se agradecía la participación.

3.3.2 Organización de la información

Según Rodríguez et al., (2005), la organización de los datos comprende varias etapas:

1. Registro de información. Se utilizaron grabaciones de audio y notas de campo para documentar las entrevistas.
2. Materialización. Los audios fueron transcritos digitalmente en Microsoft Word, registrando cada pregunta junto con la respuesta correspondiente.

3. Sistematización. La información se organizó en una tabla de doble entrada en Microsoft Excel, donde las columnas contenían las preguntas y las filas las respuestas de cada participante.

4. Interpretación. Una vez organizada la información, se procedió a su análisis e interpretación siguiendo los criterios establecidos.

3.3.3 Procesamiento de la información

El análisis inicia con la segmentación de la información en diversos grupos por medio de un proceso de categorización, empleando en este caso el enfoque inductivo (Rodríguez et al., 2005). Esto se debe a que las categorías fueron definidas durante la construcción del marco teórico y están orientadas por los objetivos de la investigación.

De este modo, se facilita la identificación de relaciones entre los planteamientos teóricos y su manifestación en la práctica, destacando “lo más valioso y significativo del contenido de los registros, para avanzar hacia la formulación de teorías o interpretaciones sólidas” (Osses et al., 2006, p. 131). Para la estructuración de los resultados, se recurrió a la triangulación de datos, utilizando información textual teórica y/o hallazgos de otros investigadores, fragmentos narrativos obtenidos de las entrevistas y la interpretación del investigador (Rodríguez et al., 2005).

El proceso de triangulación seguido se basó en la propuesta de Cisterna (2005). El primer paso consiste en identificar la información más relevante y vinculada con la temática de investigación, evaluando su pertinencia y precisión respecto a las preguntas planteadas. En el segundo paso, se realizan agrupaciones en función de similitudes o discrepancias para formular conclusiones preliminares. El tercer paso implica contrastar los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos. Finalmente, en el cuarto paso se lleva a cabo la triangulación con el marco teórico, integrando la “discusión bibliográfica con los resultados concretos del trabajo de campo” (p. 69) para generar una nueva discusión.

Capítulo IV. Análisis e interpretación de la información

Este capítulo se organiza en cuatro secciones. La primera describe las características de las entrevistadas y aspectos relevantes de los estudiantes, con el propósito de comprender mejor a la población estudiada. La segunda sección expone datos relacionados con la conceptualización de la comunicación, los temas de interacción, las actividades extracurriculares y su impacto en la relación familia-escuela, abordando así el primer objetivo específico.

La tercera sección analiza las herramientas tecnológicas utilizadas para dar continuidad al proceso educativo y fomentar la comunicación entre las madres de familia y los docentes. Asimismo, se presentan datos sobre las comunidades virtuales, vinculados al segundo objetivo particular. El capítulo concluye con un análisis de las ventajas y desventajas de las TIC identificadas por las participantes en relación con el rendimiento académico de los estudiantes. En este apartado se incluye una propuesta para una comunicación que favorezca el aprendizaje estudiantil, así como una reflexión sobre las barreras que podrían limitar la interacción dentro de la comunidad educativa.

4.1 Descripción de los participantes

Para una caracterización más detallada de la población participante, se establecieron dos grupos: el correspondiente al tercer grado y, en una segunda instancia, al sexto grado. Es importante aclarar que en la mayoría de las entrevistas participaron madres de familia; por ello, en los apartados siguientes se hará referencia a ellas de manera general, aunque sin restar importancia a la participación de un padre de familia. En los testimonios no se identificaron diferencias de género significativas en cuanto a la percepción de la interacción con los docentes. Además, se ofreció a las personas entrevistadas la posibilidad de elegir un seudónimo o el nombre que preferían utilizar en la presentación de la información; en los casos en los que no hubo respuesta, se asignaron nombres de forma arbitraria. En total, se realizaron 10 entrevistas semiestructuradas: cinco correspondientes al tercer grado y las otras cinco al sexto.

En esta sección inicial, se presenta la información agrupada sobre las entrevistadas del tercer grado. Cabe destacar que la mayoría de las participantes fueron madres de estudiantes, con una edad promedio de 35 años. En cuanto al nivel educativo, predominó la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Sin embargo, los datos relacionados con el estado civil y la ocupación fueron más diversos, como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8

Datos generales de las madres de estudiantes del tercer grado

Rasgo	Acudiente 1	Acudiente 2	Acudiente 3	Acudiente 4	Acudiente 5
Seudónimo	Jessica	Elvia	Elizabeth	Pedro	Mariana
Edad	25 años	41 años	28 años	50 años	33 años
Estado civil	Soltera	Unión libre	Casada	Unión libre	Casada
Ocupación	Comerciante	Comerciante	Repostería	Chofer	Ama de casa
Nivel académico	Preparatoria	Licenciatura	Secundaria	Primaria	Secundaria
Parentesco	Mamá	Tía	Mamá	Papá	Mamá

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Otros datos que se consideran importantes son los que competen al desempeño de los estudiantes, en este caso, las hijas e hijos de las personas entrevistadas promedian una calificación de 8.6, lo cual nos indica un buen rendimiento académico. En cuanto a la edad, es de 8 años en general, que corresponde al grado escolar que deberían estar cursando. Los datos de manera particular se muestran en la tabla 9.

Tabla 9*Datos generales de estudiantes de tercero con relación a sus madres*

Rasgo	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4	Estudiante 5
Promedio académico	9	8.7	9.1	8.0	8.5
Edad	8 años	8 años	8 años	8 años	8 años
Sexo	Niña	Niña	Niña	Niña	Niña

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Ahora bien, los datos obtenidos en las entrevistas realizadas en sexto grado también se agrupan, y se puede apreciar que todas refieren ser la madre de los estudiantes, promedian una edad de 40 años, con un nivel académico predominante en educación básica. La gran mayoría de las entrevistadas son amas de casa y están casadas. Los datos particulares de la población de estudio se muestran en la tabla 10.

Tabla 10*Datos generales de las madres de estudiantes de sexto grado*

Rasgo	Acudiente 6	Acudiente 7	Acudiente 8	Acudiente 9	Acudiente 10
Seudónimo	China	Karla	Sandra	Rosa	Ana
Edad	50 años	35 años	43 años	36 años	40 años
Estado civil	Casada	Casada	Casada	Casada	Unión libre
Ocupación	Ama de casa	Ama de casa	Ama de casa	Ama de casa	Litigante
Nivel académico	Preparatoria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Licenciatura
Parentesco	Mamá	Mamá	Mamá	Mamá	Mamá

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

En la información referente a los estudiantes de este grado, se evidencia un promedio académico de 8.6, el cual se puede asociar con un buen rendimiento académico, la edad de los estudiantes corresponde con el grado escolar que están cursando. Los datos particulares se muestran en la tabla 11.

Tabla 11

Datos generales de estudiantes de sexto con relación a sus madres

Rasgo	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8	Estudiante 9	Estudiante 10
Promedio académico	9	9	9	7.5	8.5
Edad	12 años	11 años	11 años	11 años	11 años
Sexo	Niño	Niña	Niña	Niño	Niño

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

En conjunto, los datos muestran un panorama general sobre las personas entrevistadas, quienes respondieron al llamado en tiempo y forma. Esto puede indicar su disposición para participar en diversas actividades organizadas por la escuela o solicitadas por los docentes. Como mencionan Vera et al., (2014), es fundamental que se coordinen y complementen. Además, este aspecto se relaciona con la voluntad de las familias para involucrarse en las actividades programadas con el propósito de apoyar a la escuela (Sánchez et al., 2010).

Se observa que la mayoría de las asistentes son madres de familia, lo cual podría vincularse con la carga social asignada a las mujeres, quienes suelen ser las responsables del acompañamiento académico en la educación de los hijos (Rivera, 2022). Asimismo, se evidencia la falta de tiempo y disponibilidad (Vera et al., 2014) en aquellos padres que no acudieron a las entrevistas.

La información de las tablas se ha organizado de acuerdo con las coincidencias encontradas para facilitar su comprensión, resaltando las particularidades de cada

entrevistada en los testimonios correspondientes. A continuación, se exponen los datos obtenidos a través de los instrumentos, en relación con los objetivos de la investigación.

4.2 Temas de interacción y actividades educativas antes, durante y después de la pandemia

Para reflejar los cambios que pudieran haber ocurrido en los distintos temas abordados, se han dividido en las etapas de antes, durante y después de la pandemia. Al final, se presenta un corolario del tema analizado. En primer lugar, se realiza un análisis de los datos recabados con las entrevistadas de tercer grado, seguido por los datos correspondientes a sexto grado.

4.2.1 La comunicación familia-escuela y su importancia desde la perspectiva de las entrevistadas

En este apartado, se aborda inicialmente la noción de comunicación. Partiendo de una conceptualización teórica, se contrasta con las percepciones de las entrevistadas. Según Serrano (2013), la comunicación es una forma de interacción entre dos o más actores, cuyo propósito es intercambiar y dotar de significado a la información mediante el uso de instrumentos (canales), comportamientos y elementos expresivos en función de un objetivo. En la tabla 12 se presentan de manera general las respuestas más comunes de las entrevistadas respecto a lo que ellas entienden por comunicación.

Enfatizando las respuestas de las entrevistadas de tercer grado, antes de la pandemia, definían la comunicación como una interacción personal con el docente, en la que se compartía información sobre diversos temas. Así lo expresa Jessica, quien menciona que “era hablar, platicar con el docente, estar al pendiente de mi hija, cómo se comportaba en el salón y la manera en que trabajaba”.

En la pandemia, esta concepción cambió, ya que “hablar con el maestro era muy difícil... los papás querían saber mucha información, pero los maestros no contestaban; debíamos acordar horarios para conversar con ellos, lo cual no era fácil” (Jessica). Este

cambio se debió a que la “comunicación dejó de ser presencial y pasó a realizarse a través de mensajes, llamadas o videollamadas” (Elizabeth). En consecuencia, “ya no nos veíamos, todo era por celular, pero a veces la conexión era inestable, lo que dificultaba establecer un buen diálogo” (Mariana).

Tabla 12

Qué se considera por comunicación

Grado escolar	Antes	Durante	Después
Tercer grado	Hablar Platicar Entregar información	Hablar Mensajes Videollamadas	Convivir Preguntar Informarse Poder expresarse Entenderse
Sexto grado	Recibir información Hablar Platicar	Recibir información Llamadas Mensajes Ya no fue presencial	Recibir información Intercambiar ideas Convivir

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Al concluir la pandemia, la comunicación adquirió una nueva perspectiva. Según Mariana, se convirtió en “una interacción más cercana, en la que uno se puede acercar al docente, platicar y resolver dudas sobre los hijos”. Elizabeth agrega que “ahora es posible expresarnos hablando, entendiendo mutuamente nuestras necesidades”.

En sexto grado, las respuestas no difieren mucho. Antes de la pandemia, describían la comunicación como “la recepción de información de manera individual y el seguimiento del desempeño de los hijos” (Karla). Por su parte, Sandra destaca que consistía en “hablar, platicar y conversar entre el papá, el alumno y el maestro”.

Sin embargo, durante la pandemia, este diálogo se tornó más complejo, ya que “dejó de ser individual y se realizó en juntas grupales generales mediante videollamadas”

(Karla). Según China, “la comunicación cambió porque ya no fue presencial; ya no veíamos a los maestros, solo era por video o audio, y no era lo mismo porque no nos sentíamos en confianza para preguntar con libertad”.

Tras la pandemia, algunas entrevistadas percibieron la comunicación como “venir a platicar, conversar, convivir y bromear con los maestros” (Sandra). Además, Karla comenta que “ahora la interacción es más directa, frecuente e individualizada para saber cómo están nuestros hijos”.

En general, al analizar las respuestas de ambos grupos, antes de la pandemia, la comunicación se asociaba a la interacción cara a cara entre docentes y familias. Este tipo de contacto se vinculaba una comunicación unidireccional, a canales informales, como conversaciones en los pasillos, a la hora de entrada o en visitas al centro educativo (Bernal et al., 2022; Cabello y Giró, 2020).

Durante la contingencia sanitaria, esta dinámica cambió. La imposibilidad de interactuar físicamente y el uso de medios alternativos, como chats y redes sociales, restringieron la libertad para preguntar y expresarse. Esto convirtió la comunicación en un proceso más difícil, afectando tanto la cantidad como la calidad de las interacciones. En su mayoría, estas herramientas permitieron una comunicación unidireccional (mensajes de los docentes hacia los padres), limitando la retroalimentación bidireccional. A pesar de estas dificultades, dichos medios fueron cruciales para garantizar la continuidad educativa.

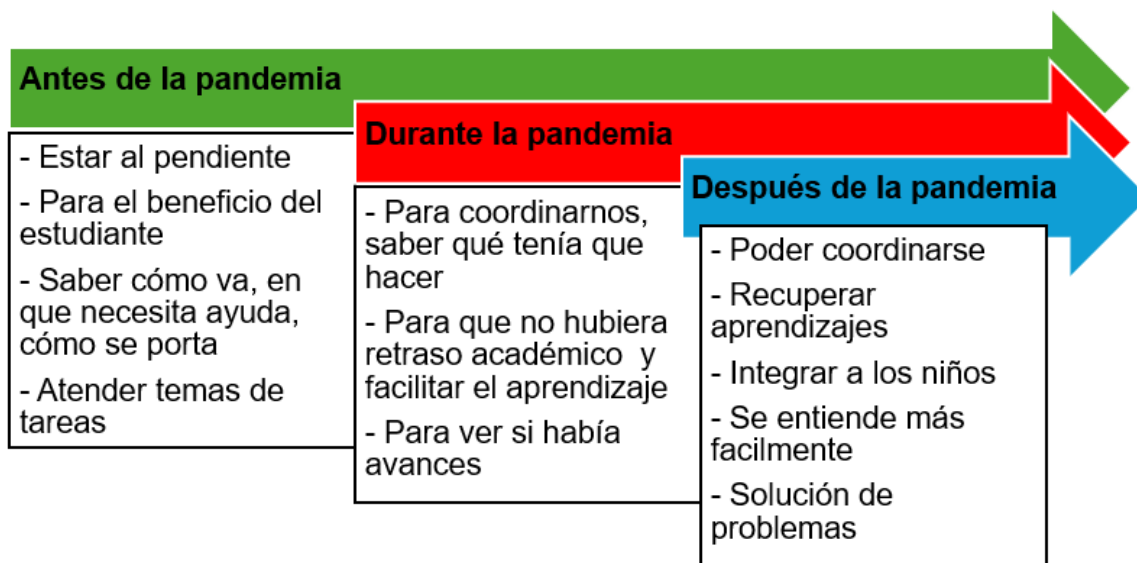
Después de la pandemia, la comunicación experimentó una transformación, integrando nuevos elementos. Más allá de la recepción de información, se priorizó el contacto físico, la convivencia y una mayor libertad para expresarse, bromear e intercambiar ideas. Estos elementos coinciden con los planteamientos de Zayas (1990) sobre la comunicación interpersonal, la cual fomenta una significación compartida y una retroalimentación efectiva. La cercanía física posibilita una relación más directa, empleando tanto la palabra oral y escrita, elementos no verbales, como el tono y ritmo de voz, gestos, posturas y movimientos corporales, que facilitan el entendimiento.

La importancia de la comunicación familia-escuela. Una vez establecida la percepción de la comunicación en la población estudiada, es imprescindible reconocer su relevancia dentro del proceso educativo. Según Alfonso (2003), el aprendizaje es el resultado de la interacción social entre maestros, familias y estudiantes. Estas interacciones ayudan a definir roles, transmitir estrategias y responsabilidades, e informar, promoviendo una retroalimentación constante entre los participantes (Zayas, 1990).

Las respuestas de las entrevistadas de ambos grupos reflejan ciertas similitudes, las cuales se representan en la figura 11.

Figura 11

Relevancia de la comunicación familia-escuela



Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

De manera particular, las madres de tercer grado, antes de la pandemia, consideraban la comunicación importante porque “así sabía cómo iba mi hija, en qué podía echarle la mano a la maestra o en su caso me explicara qué se tenía que hacer en relación con la educación de mi hija” (Elizabeth). Jessica señaló que esta interacción

“ayudaba a resolver temas relacionados con tareas o trabajos, destacando: teníamos que estar en constante comunicación con el maestro”.

Durante la pandemia, la comunicación adquirió un papel crucial para evitar rezagos educativos, “no nos podíamos ver físicamente, entonces teníamos que cumplir con trabajos y tareas, y pues a veces uno no cumplía al 100% entonces teníamos que ver si había avances” (Mariana). Por su parte, Pedro mencionó:

Era importante porque, estaba el WhatsApp del grupo, pero había cosas que yo no entendía, yo solo tengo primaria y se me hace difícil enseñarle porque no se mucho, entonces para mí sí era muy necesario preguntar para saber que se tenía que hacer, aunque muchas preguntas se quedaron sin respuesta.

Después de la pandemia, la comunicación sigue siendo fundamental, sobre todo en el ámbito presencial, ya que facilita una comprensión más efectiva para resolver problemas educativos. Elizabeth expresó “y más si es físicamente, porque se puede expresar más, nos podemos entender más fácil para resolver problemas, la comunicación vale mucho”. Esta idea es compartida por Pedro al referir que “ahora puedo venir, estar acá y preguntarle para que me pueda orientar... le entiendo más fácil al escuchar y al mismo tiempo ver la explicación que me da el maestro, más o menos me guio”. Incluso podría ayudar a recuperar los aprendizajes, ya que, “durante la pandemia los niños no aprendieron mucho, entonces se tienen que coordinar maestros, papás y niños para poder ayudarles mejor y cumplir con los trabajos, tareas y que pongan más atención en clases” (Mariana).

En sexto grado, antes de la pandemia, la comunicación era clave para conocer el desempeño académico y las necesidades de apoyo de los estudiantes, como lo señala Karla: “saber cómo va nuestra niña, saber en qué aspecto necesita ayuda, qué es lo que se le facilita y que no”. Puesto que, “muchas veces solo lo dejamos en la puerta y no sabemos cómo va, cómo se comporta o lo que sucede dentro del salón” (Rosa).

En la pandemia, este contacto permitió una mejor coordinación ante las inconsistencias entre el programa educativo y las actividades requeridas. Karla explicó que “los maestros enviaban fotos de las tareas por realizar, lo que ayudaba a los padres a guiar a sus hijos de manera adecuada”. Rosa añadió que, “de esta forma, se aseguraban de que los trabajos se realizaran bien”, y Sandra destacó que “esto garantizó un aprendizaje más efectivo pese a las circunstancias”.

Después de la pandemia, la relevancia de la comunicación se mantiene, ya que se puede dar un seguimiento más individualizado. Karla señaló que “los maestros proporcionan información detallada sobre el progreso, dificultades y fortalezas de los estudiantes”. Sandra mencionó que, “aunque la tecnología facilita el intercambio, la comunicación presencial sigue siendo más clara y efectiva”.

En ambos grados se observa que la importancia de la comunicación se mantiene constante antes, durante y después de la pandemia. Sin embargo, se valora más la interacción presencial, ya que facilita la resolución de problemáticas como el rezago escolar, la identificación de necesidades y la coordinación de acciones académicas. Esto es relevante en los estudiantes de tercer grado, quienes iniciaron la primaria en la pandemia sin tener contacto físico con sus compañeros ni con el docente.

Estas reflexiones coinciden con lo planteado por Serrano (2013), quien considera que una comunicación dialógica no se limita al intercambio de información, sino que busca alcanzar consensos, acuerdos y significados útiles mediante la retroalimentación.

4.2.2 Temas de interacción antes, durante y después de la pandemia

Establecida la relevancia de la comunicación entre familia y escuela desde la perspectiva de las madres de familia, es pertinente analizar los principales temas abordados en estas interacciones.

Según Epstein et al., (2002, en Sánchez et al., 2010), la comunicación familia-escuela suele centrarse en el progreso académico, el respaldo a la institución y la

contribución a actividades extracurriculares. La Tabla 13 presenta una visión general de los temas habituales tratados entre docentes y madres de familia.

Tabla 13

Temas habituales en las interacciones familia-escuela

Grado escolar	Antes de la pandemia	Durante la pandemia	Después de la pandemia
Tercer grado	- Calificaciones - Tareas - Cómo ayudarlos - En qué se retrasaba - Comportamiento	- No había mucha comunicación - Aprendizaje - Seguir las medidas de prevención - Cómo explicar los ejercicios - Las actividades a realizar y entregar	- Calificaciones - Volver a integrarlos - Cómo ayudar - Cómo habituarlos al estudio - Su convivencia - Aprovechamiento
Sexto grado	- Calificaciones - Aprovechamiento - Tareas - Algunas dudas - Comportamiento	- Casi no hubo comunicación - Tareas y fechas de entrega - Apoyo y atención	- Calificaciones - El aprovechamiento - Cómo se va a trabajar - La convivencia - Dificultades

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

En ambos grupos, antes de la pandemia, los temas más recurrentes incluían calificaciones, tareas y comportamiento. Sandra (mamá de sexto grado) mencionó que los temas habituales eran “lo normal de la escuela, como calificaciones, eventos festivos, comportamiento y aprovechamiento en general”. De forma similar, Mariana (mamá de tercero) afirmó que “las conversaciones giraban en torno a la entrega de tareas, aclarar dudas de mi hija, evaluar calificaciones y tratar problemas escolares o de conducta”.

En la pandemia se puede apreciar una diferencia, si bien en ambos grados se manifiesta que hubo poca comunicación, en tercero se abordaban temas sobre “cómo podría explicar los ejercicios o consejos sobre cómo ayudar a mi hija emocionalmente para que no se estancara por estar encerrada tanto tiempo. Cómo quitarle un poco la tecnología porque era mucha tele, mucho celular” (Elizabeth). Mientras que, en sexto grado, por la poca comunicación, “hablábamos de cómo los veían en cuestión de calificaciones, no podíamos preguntar más, hablábamos más de tareas y fechas de entrega de trabajos” (China).

Es posible que esta diferencia en los temas de comunicación esté relacionada con la edad de los hijos. Los estudiantes de tercer grado requieren mayor apoyo e instrucción para realizar sus actividades, mientras que los de sexto suelen ser más autónomos y pueden seguir indicaciones sin depender tanto de sus padres. Esta idea coincide con lo planteado por Sánchez et al., (2010), quienes señalan que, a medida que los estudiantes crecen, la comunicación y participación familiar tienden a disminuir debido a la autonomía que van adquiriendo.

Los temas predominantes de las interacciones en ambos grupos, después de la pandemia, se enfocan a temas de coordinación y cooperación, así como lo refiere Elizabeth (mamá de tercero) al hablar acerca “de cómo va en la escuela, cómo es su aprovechamiento, qué es lo que le falta, en qué puedo ayudarla, qué se puede hacer para que ella no se estanque, de su convivencia con los maestros y sus compañeritos”. Así como el establecimiento de “cómo se va a trabajar, en qué nivel ve su rendimiento académico, si su comportamiento ha cambiado, su desenvolvimiento con sus compañeros, si cumple con la tarea” (China, mamá de sexto).

De las temáticas más recurrentes en las interacciones, se puede observar que, en los distintos momentos de la pandemia, ocurrieron cambios significativos. Antes de este periodo, los temas más frecuentes en las conversaciones giraban en torno a las calificaciones, el comportamiento y el aprovechamiento académico, entre otros. Sin embargo, estos tópicos se centraban en una comunicación unidireccional, caracterizada

por la simple recepción de información, como lo señalan Cabello y Giró (2020). En la pandemia, la comunicación enfrentó mayores dificultades. Los temas predominantes se enfocaron en las tareas y actividades por entregar, así como en las fechas límite. Asimismo, quedó en evidencia la necesidad de brindar apoyo y atención a los estudiantes, lo que llevó a que los padres solicitaran orientación sobre cómo interpretar y dirigir las actividades académicas asignadas. No obstante, esta interacción mantuvo, en gran medida, su carácter unidireccional.

Tras la pandemia, se observa un cambio significativo. Aunque las calificaciones siguen siendo un tema relevante, ahora se abordan asuntos que implican una mayor participación de ambas partes. Ya no se trata solo de recibir información, sino de fomentar una colaboración para superar las dificultades identificadas durante la crisis del COVID-19. Este cambio apunta hacia una comunicación bidireccional, que permite el intercambio de ideas, pensamientos y actitudes, facilitando una comprensión más profunda de la información (Casariego, 2021). Este tipo de interacción puede dar lugar a una relación sinérgica que promueva la colaboración, la confianza, la coordinación y la integración entre docentes y madres de familia (Sánchez y Valdés, 2014). Aquí, el docente, como experto, reconoce y facilita a las familias la información necesaria para contribuir de manera más efectiva al proceso educativo de sus hijos (Cunningham y Davis, 1988, citado en Vera et al., 2014).

Con la llegada de la pandemia, algunas barreras para el establecimiento del diálogo se intensificaron. Sin embargo, se redujeron otras, especialmente las relacionadas con los canales de comunicación. Durante este periodo, se amplió el abanico de medios para interactuar, incluyendo redes sociales, grupos de chat y aplicaciones de videollamada (Garreta-Bochaca y Llevot-Calvet, 2022). Estas herramientas no solo facilitaron la comunicación, sino que ayudaron a disminuir la falta de tiempo y disponibilidad para la interacción entre madres de familia y docentes (Vera et al., 2014).

Por otro lado, cuando se les pregunta si existe algún tema del que no quieran hablar con el docente de sus hijos, algunas entrevistadas de tercer grado refieren; “estoy abierta a hablar de cualquier tema que tenga que ver con la educación de mi hija” (Elizabeth). “La verdad no me gusta meterme en otros temas, solo los que tengan relación con la escuela, lo de su vida personal o la nuestra, no hay ese atrevimiento para preguntar o hablarlo” (Pedro).

En cuanto a las entrevistadas de sexto, una señala que “todo lo referente a la educación de nuestra hija nos interesa, si no tiene que ver con su educación pues no nos involucramos” (Karla). Otra entrevistada refiere, “pues temas que no tengan que ver con la educación de mi hija, porque la vida del maestro es muy su vida y mientras no afecte la educación de mi hija, son temas que no busco platicar” (Sandra).

En este sentido, se puede evidenciar que las entrevistadas están dispuestas a dialogar sobre los temas que tienen relación directa con la educación de sus hijos. En cambio, aquellos temas que no tienen implicaciones en el proceso educativo de los estudiantes les resultan irrelevantes.

4.2.3 Actividades educativas antes, durante y después de la pandemia

Además de las temáticas relacionadas con las interacciones, otro elemento que puede reflejar una buena comunicación son las actividades en las que participan de forma coordinada. Por ello, es posible indagar cuáles son estas actividades, dado que familia y escuela son contextos diferentes e independientes, con funciones distintas, pero que pueden comprenderse y complementarse en busca de un mismo objetivo (Vera et al., 2014).

De esta manera, Epstein et al., (2002, en Sánchez et al., 2010) propone una clasificación de las formas en que estas dos instituciones pueden colaborar conjuntamente. Según este enfoque, las formas de participación se agrupan en aquellas correspondientes a la familia y aquellas asociadas a la escuela. En el primer grupo, se incluyen acciones como el apoyo familiar, la comunicación con los docentes y el

voluntariado en diversas actividades escolares. En lo que respecta a la escuela, se destacan la toma de decisiones, la conformación de comités, las reuniones informativas y la organización de diversas actividades, como convivios y festivales, entre otras.

En la figura 12 se presentan, de manera general, las actividades frecuentes en las que las entrevistadas de ambos grados participan, cuyas respuestas muestran ciertas similitudes. Al desglosar y complementar la información, se observa que antes de la pandemia “se participaba en las actividades de educación física, jugar con los niños, pláticas informativas, quermes, desfiles. La organización de estas era por medio de juntas a las que convocaba el maestro” (Jessica, mamá de tercero).

Figura 12

Actividades en las que participaron las entrevistas de tercer y sexto grado

Antes de la pandemia	Durante la pandemia	Después de la pandemia
• Comités • Lo que el maestro requiera • Educación física • Festivales • Desfiles • Reuniones • Limpieza del salón	• Videos de las actividades • Dibujos de fechas importantes • Adornar la casa • Conmemoración de fechas importantes • Seguir las actividades por televisión	• Proyectos escolares • Presentación de trabajos • Actos cívicos • Festividades • Educación física

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Karla (mamá de sexto) señala: “tratábamos de participar en todas las que requería la escuela, por ejemplo, fui parte del comité de padres, en otras ocasiones participé en el armado del altar, convivios y la organización de los festivales”. “Organizábamos los eventos con la maestra, en lo personal me ofrezco para ayudar... en todo lo que implique apoyo al maestro” (China, mamá de sexto).

En la pandemia estas actividades se vieron afectadas, por lo cual la participación en estas se limitaba a la ayuda, como lo refiere Elizabeth (mamá de tercero):

Principalmente ayudaba a mi hija a pintar dibujos y enseñarle de qué se trataba la fecha, por qué pasa eso. Además, nos decían que viéramos en la televisión los desfiles, el grito de independencia, el día de la constitución y eventos de ese tipo.

Debido a que, “todas esas actividades fueron suspendidas, el maestro nos mandaba a hacer algo alusivo a la fecha, ayudar a adornar en la casa, entonces ellos me ayudaban para que cumpliéramos con la tarea” (Rosa, mamá de sexto). También “nos mandaban actividades para hacer en casa como grabar videos de días importantes o de actividades de la escuela, hacíamos obras de teatro y entrevistas con toda la familia que debían ser grabadas y enviadas” (China, mamá de sexto).

Tras la pandemia, se puede apreciar que poco a poco se vuelven a organizar este tipo de actividades: “no he participado en muchas, ya que apenas se comienzan a retomar, por ejemplo, en todos santos ayudé con la ofrenda y todo eso, el 16 de septiembre, nos tocó hacer las tostaditas y se hizo el convivio” (Pedro, padre de tercero). También así lo señala Elizabeth (mamá del mismo grado):

Participamos en el homenaje de septiembre, mi hija se caracterizó de un personaje para lo del grito, para el día de muertos solo me tocó dar una cooperación, para las festividades de diciembre a mí me toca organizar a los papás, entonces estoy en constante comunicación con el maestro para ver lo que se va a dar de comer, qué se va a hacer y todo eso. A los actos cívicos solo nos invitan a la ceremonia, al desfile todavía no porque el recorrido es largo.

Otras actividades son los “proyectos escolares, demostraciones, presentación de trabajos, en las actividades en las que el maestro nos invite a participar” (Sandra, mamá de sexto). Por su parte, Rosa (mamá de sexto) menciona:

Este año nos tocó hacer la comida para el quermes, el dos de noviembre ayudamos a hacer la ofrenda, después hicimos un convivio. En diciembre haremos también un convivio, el maestro es el que nos organiza para repartir las tareas y así saber lo que uno tiene que hacer.

Mediante la observación directa en el campo de estudio, se identificaron diversas actividades en las que algunos padres y madres de familia participan. En una de las visitas a la escuela, se observó en el periódico mural unas fotografías en las que aparecían algunos padres y madres junto a los altares alusivos al Día de Muertos, lo que podría indicar su participación y coincide con varios testimonios de las madres entrevistadas.

En otra visita, se pudo observar que, durante un ensayo de la escolta, algunos padres permanecían a la expectativa. Al finalizar, los estudiantes se cambiaron de atuendo, ya que llevaban uno especial, y luego entregaron los uniformes a sus padres antes de retirarse de la escuela.

En una ocasión más, la visita fue al inicio de la semana, cuando se realizaban los honores a la bandera. La ceremonia parecía estar a cargo de los estudiantes de primer o segundo grado, y se constató que algunas madres acompañaban a los estudiantes; incluso, una de ellas participó en la pronunciación de algunas efemérides. Lo mencionado podría constituir evidencia del apoyo de los padres hacia sus hijos y maestros en estas actividades extracurriculares.

Al analizar las diversas actividades en las que participan tanto la familia como la escuela, en ambos grados escolares, se observa que no hay una diferencia significativa entre el antes y después de la pandemia. La participación se mantiene en eventos relacionados con días festivos como el 10 de mayo, el Día de Muertos, los convivios, la quermés, los actos cívicos como el 16 de septiembre, y la integración en comités, entre otros. Se destaca la disposición de los padres para colaborar con los docentes en estas actividades.

Esto puede ser un indicio de una relación sinérgica, en la que padres y maestros colaboran de manera coordinada en las actividades que demanda el proceso educativo, fundamentada en una comunicación de buena fe y con la disposición de contribuir al aprendizaje de los estudiantes (Sánchez y Valdés, 2014).

Por otro lado, durante la pandemia, se aprecia una diferencia, ya que las actividades se redujeron. A pesar de ello, en tercer grado, la mayoría de las veces se solicitó la realización de dibujos y seguir los eventos por televisión, mientras que en sexto grado se pidió un mayor involucramiento y esfuerzo por parte de los padres, quienes debían adornar la casa o grabar videos de distintas actividades, así como conmemorar fechas importantes.

Al observar que la participación de la familia se mantuvo en distintos momentos de la pandemia, se indagó sobre la importancia de realizar estas actividades. Según Escalante (2020), la cooperación entre familia y escuela es fundamental para la formación de los estudiantes y puede influir positivamente en su rendimiento académico. Una buena comunicación entre ambos actores puede consolidar esta colaboración. Se trata de entender estas instituciones como ámbitos de interdependencia e influencia recíproca, donde estudiantes, maestros y familias interactúan más allá del contexto escolar, construyendo relaciones complejas (Dirección General de Desarrollo Curricular (2024).

Con base a la tabla 14, se puede observar que la importancia otorgada a realizar estas actividades es similar, y no solo en ambos grados, sino en los tres diferentes momentos de la pandemia. Antes de esta contingencia sanitaria, Elvia (mamá de tercero) refiere que “son importantes porque son actividades que ayudan a participar tanto a papás como a los niños, se integran y conocen más los niños y maestros”. Además, “ayuda a que el maestro vea que estoy al pendiente y que cualquier cosa que le falte a mi hija, ahí estaré para ayudarla” (Elizabeth, mamá de tercero).

Por su parte, Ana (mamá de sexto) refiere que le “permite relacionarse más con el docente, propicia más comunicación y confianza. En cuanto a nosotros, nos ayuda a ir haciendo amistad con otros papás”. Mientras que, China (mamá de sexto) señala “que

fomentan la participación y comunicación de los tres: maestros, alumno y padre de familia, así se conocen y conviven más”.

Tabla 14

Importancia de participar en actividades académicas

Grado escolar	Antes de la pandemia	Durante la pandemia	Después de la pandemia
Tercer grado	- Ayuda a los estudiantes - Fomenta la participación - Denota interés - Permite relacionarse	- Ayuda al aprendizaje - Saber que se conmemora - Que estuvieran al corriente	- Genera conocimiento - Ayudar a la integración - Permite socializar - Fomenta la comunicación - Crear vínculos - Genera confianza
Sexto grado	- Fomenta la participación y comunicación - Permite la convivencia - Genera confianza - Conocerse más	- Evitar el atraso escolar - Aprender a convivir - Saber qué se conmemora	- Fomenta la confianza - Conocer al docente - Refuerza la comunicación - Sirve como ejemplo de colaboración para los niños - Llegar a acuerdos -Retomar el ritmo anterior

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Durante la pandemia, la relevancia de llevar a cabo estas actividades reincide en “que siguieran aprendiendo y no se quedaran estancados sin saber hacer las cosas y así no se atrasaran y estuvieran al corriente” (Elizabeth, mamá de tercero). También porque “ayudaba a que los niños tuvieran presente el que se festeja ese día, es importante conmemorar esas fechas” (Jessica, mamá de tercero). Karla (mamá de sexto) señala que “ayuda a que los hijos no se atrasen, aunque en la pandemia sí se retrasaron porque

no fue lo mismo realizar estas actividades en la casa que llevarlas a cabo en la escuela con los maestros que sí están preparados”.

Respecto al después de la pandemia, la importancia de retomar estas actividades reside en que “se demuestra el interés por participar, de estar al pendiente de los niños, de poder dirigirse más fácilmente a los maestros, conocerlos más... a nosotros como padres nos motiva a participar” (Mariana, mamá de tercero). Además:

...los niños ven que uno está ahí, los maestros ven que estamos en la disposición de ayudarlos, también para poder encajar con ellos y ayudar a los niños, para que haya más comunicación, más confianza, nos informamos más. Se crea un vínculo de amistad más fuerte que hace que la convivencia sea más fácil. (Elizabeth, mamá de tercero)

Ayuda a que los niños se integren, ven la importancia de la conmemoración en ciertos días festivos y eso es lo que los niños tienen que ir aprendiendo. También nos ayuda a fomentar la confianza con el maestro, a conocerlo, cómo es su forma de trabajo, a buscar una solución si hubiera algún problema. (China, mamá de sexto)

...ayuda a estar más en comunicación con el maestro porque si tenemos dudas, le preguntamos y también podemos hablar de otras cosas, los niños ven que nos llevamos bien y eso les puede ayudar a que aprendan más porque el maestro también puede aprovechar para informarnos de cualquier cosa. (Rosa, mamá de sexto)

Con relación a lo expuesto anteriormente, la importancia de realizar estas actividades se mantuvo constante durante los distintos momentos de la pandemia y en ambos grupos, ya que contribuyen a que los estudiantes refuercen sus conocimientos sobre las fechas conmemorativas, al tiempo que fomentan la integración y mejoran la convivencia entre ellos. Para las madres, estas actividades facilitan la integración, promueven un mejor conocimiento mutuo y fortalecen la comunicación bidireccional, lo

que podría beneficiar el trabajo colaborativo, la escucha activa y el intercambio de ideas (Alcívar, 2011). Esto no solo ocurre con las demás madres de familia, sino también con el docente del grupo, promoviendo una mayor interrelación que permite, como señala Kaplún (1998), la formación de “redes de interlocutores”, impulsadas por la confianza que se desarrolla con cada actividad realizada.

4.3 Las herramientas tecnológicas de comunicación en la educación primaria

Una vez destacada la relevancia de la comunicación familia-escuela, los principales temas abordados en estas interacciones y las actividades en las que participan juntos, así como los beneficios obtenidos por maestros, madres y estudiantes, se presentan a continuación las herramientas tecnológicas implementadas en la pandemia y su continuidad en el proceso educativo posterior a esta contingencia sanitaria.

4.3.1 Herramientas tecnológicas de comunicación y su uso en la educación

Durante la pandemia del COVID-19, el proceso educativo experimentó una transición de la modalidad presencial a la virtual, lo que obligó a recurrir a herramientas tecnológicas y diversas aplicaciones digitales disponibles en los hogares de los estudiantes. Según Gómez et al., (2023), la comunidad educativa tuvo que informarse, aprender y emplear éstas para garantizar la continuidad del proceso educativo. Este contexto permite analizar cuáles fueron los recursos empleados y cómo se utilizaron.

Al investigar sobre los recursos tecnológicos que facilitaron la comunicación y coordinación entre maestros y madres de familia, se obtuvo información general que se presenta en la tabla 15.

Antes de la pandemia, el uso de herramientas tecnológicas de interacción y comunicación era limitado. En el caso del tercer grado, como menciona Elizabeth, “se utilizaba WhatsApp ocasionalmente y, en algunas situaciones, llamadas telefónicas”. Sin embargo, “las interacciones preferidas eran presenciales, aprovechando momentos en los que las madres podían hablar directo con el maestro, siempre que él tuviera

disponibilidad” (Elvia). En sexto grado, Rosa señala que, “aunque se empleaba el teléfono, el contacto directo seguía siendo la norma”.

Tabla 15

Herramientas tecnológicas y aplicaciones digitales en la educación

Grado escolar	Antes de la pandemia	Durante la pandemia	Después de la pandemia
Tercer grado	- Teléfono celular - WhatsApp - Llamadas telefónicas	- Teléfono celular - WhatsApp - Zoom - Google Meet - Internet	- Llamadas telefónicas - WhatsApp
Sexto grado	- Teléfono celular - WhatsApp	- Teléfono celular - WhatsApp - Llamada telefónica - Zoom - Google Meet	- Teléfono celular - WhatsApp - Llamadas telefónicas

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

A lo largo de la pandemia, el uso de estos recursos se incrementó de forma exponencial. En México, se adoptaron medios como la televisión abierta, la radio, redes sociales como Facebook y aplicaciones de mensajería como WhatsApp debido a su accesibilidad y amplia cobertura (Carro-Olvera y Sánchez-Olavarría, 2022). A la par, se implementaron plataformas de videollamadas como Google Meet y Zoom, además de recursos como material bibliográfico digitalizado, entre otros (Moreno y Chiecher, 2023).

Esto se refleja en tercer grado con lo que refiere Elvia: “utilizábamos las videollamadas de Google Meet para las clases y el WhatsApp para los mensajes y enviar las capturas de las tareas”. “Por WhatsApp nos decía que iba a haber junta... y ya nos conectábamos a la reunión por Zoom...” (Jessica). En cuanto a sexto grado, Rosa señala: “fue todo por el teléfono, por un grupo de WhatsApp para las indicaciones... para

las clases fue la aplicación de Meet y también para las reuniones que llegamos a tener”. “Pero cuando necesitaba que me explicara algo ampliamente o preguntar algo más complicado, entonces era llamada telefónica” (China).

Lo anterior demuestra algunos beneficios de los recursos tecnológicos en el ámbito educativo. Como sugiere Barbas (2012), estos recursos son un medio para establecer la comunicación que facilita el intercambio, la interacción, el diálogo y la cooperación, lo cual fue fundamental para continuar con el proceso educativo de los estudiantes durante el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19.

Tras la pandemia, las aplicaciones de videollamada han dejado de utilizarse. En el caso de tercero, Mariana refiere: “solo seguimos con el grupo de WhatsApp por cualquier tarea o duda, y esto genera más comunicación con el maestro, pero cuando se satura, le escribo a su número personal.” Por otro lado, Pedro señala: “ahora ya es personal. Se me hace más fácil venir a platicar con él; para mí, es más cordial hablar con la persona en vivo que a través del teléfono, porque luego no se entendía.”

En sexto grado, China comenta: “ya solo utilizamos el WhatsApp, pero siento que no les entiendo ni ellos a mí, por eso no me gusta comunicarme así. Mejor vengo personalmente antes de que inicien las clases”. Por el contrario, Karla menciona:

El maestro tiene un grupo de WhatsApp y nos avisa sobre cualquier cosa. Nosotros podemos preguntar, tenemos la libertad de expresarnos... también le podemos escribir a cualquier hora, y, de ser posible, llamarle. Considero que la pandemia dejó más comunicación; pues el WhatsApp funciona como refuerzo a la comunicación presencial.

A partir de los testimonios, es evidente que, antes de la pandemia de COVID-19, las herramientas tecnológicas de comunicación e interacción tenían un uso limitado y se tomaban como recursos auxiliares en ausencia de la interacción presencial. Sin embargo, en la pandemia, estos recursos se convirtieron en medios indispensables para establecer comunicación. WhatsApp se utilizó para enviar información, avisos e indicaciones, mientras que las interacciones más directas, ya fuera entre maestros y

estudiantes o maestros y madres de familia, se llevaban a cabo mediante llamadas telefónicas y aplicaciones de videollamada. Esto se debía a la facilidad de comunicación e interacción que brindaban al permitir ver y escuchar a la otra persona (García, 2014, en Villalobos, 2021). Este uso refleja la dimensión dialógica de los recursos tecnológicos (Barbas, 2012), con la mayoría de las conexiones realizadas a través de dispositivos móviles como teléfonos inteligentes.

Tras la contingencia sanitaria, las aplicaciones de videollamada han dejado de usarse en su mayoría, quedando únicamente el grupo de WhatsApp como medio de comunicación predominante. No obstante, se ha privilegiado el contacto personal, aunque algunos consideran que las aplicaciones de mensajería instantánea han incrementado la comunicación.

En conclusión, conocer cuáles fueron las herramientas tecnológicas más utilizadas en la pandemia y cómo se emplearon resulta relevante. Esto permite analizar dos aspectos principales: la comunicación con el maestro y el apoyo brindado a los estudiantes. A continuación, se presentan de forma general los resultados en la tabla 16.

Tabla 16

Uso de los recursos tecnológicos para la información de actividades

Grado escolar	Antes de la pandemia	Durante la pandemia	Después de la pandemia
Tercer grado	- Se utilizaban muy poco	- Enviar evidencias - Dar avisos - Explicaciones	- Ayuda en tareas - Enviar evidencias
Sexto grado	- Casi no eran utilizadas	- Recibir indicaciones - Enviar indicaciones - Investigación	- Estar al pendiente - Recibir indicaciones

Fuente: Elaboración propia con base al trabajo de campo.

Antes de la pandemia, el uso de herramientas tecnológicas era limitado, ya que la mayoría de las interacciones se realizaban de forma presencial. Como se mencionó en el subapartado anterior, estas herramientas tuvieron un uso exponencial durante la contingencia sanitaria. En tercer grado, “las aplicaciones de videollamadas se emplearon para reuniones y clases, mientras que los grupos de chat sirvieron para recibir indicaciones y explicaciones de los maestros” (Elizabeth). Elvia agrega:

Para enviar las evidencias; le tomábamos fotos a las tareas y las mandábamos a la maestra por WhatsApp... En algunos casos, con aquellos papás que sabían que eran responsables, ya no se les pedía las evidencias. Solo cuando íbamos por el material teníamos que enseñar la libreta; incluso nos pidió una carpeta de evidencias.

En sexto grado, estas herramientas se usaron para coordinar actividades. China relató: “fijábamos un horario en el que comenzaba a enviar las actividades y ya estábamos pendientes... Para las evidencias, enviábamos fotos de las tareas y, en ocasiones, entregábamos las libretas o maquetas en la escuela”.

Además, las aplicaciones igual apoyaron a los estudiantes, como explicó Rosa: “una vez terminada la clase por videollamada, le dejaba el teléfono para que buscara en internet la información para hacer la tarea”.

El uso de aplicaciones como WhatsApp fue en la mayoría a través de teléfonos celulares debido a su accesibilidad, portabilidad y alcance (Carro-Olvera y Sánchez-Olavarría, 2022). Estas plataformas facilitaron la coordinación de actividades y el envío de trabajos. Los productos resultantes debían almacenarse en carpetas de evidencias, como muestra del aprendizaje de los estudiantes (MEJOREDU, 2020).

Tras la contingencia sanitaria por el COVID-19, el uso de estas herramientas evolucionó. En tercer grado, ahora son un apoyo en las tareas. Jessica señaló: “desde mi trabajo puedo hacer videollamadas de WhatsApp con ella... Cuando entiende el tema, solita hace su tarea y me manda una foto para que la revise”. Mariana añadió: “también

se utilizan para buscar información en internet, generalmente desde el teléfono. Solo necesita ayuda cuando algo se le complica”.

En sexto grado, estas herramientas se utilizan para supervisar las tareas y entregas, como explicó China: “estamos al pendiente de las tareas y trabajos que se tienen que entregar, además de preguntar si pone atención y cumple en tiempo y forma”. Sin embargo, Ana comentó un cambio en la dinámica: “ahora en el grupo de WhatsApp sólo el maestro puede escribir. Nosotros no podemos comentar nada, entonces las dudas se las mandamos a su WhatsApp personal o, en su caso, preferimos hablar con él personalmente”.

Antes de la pandemia, el uso de herramientas tecnológicas no era tan común debido a la preferencia por la interacción cara a cara con los docentes, el desconocimiento de estas, su uso inadecuado, o las necesidades específicas de cada entorno familiar (Aguilar y Del Valle, 2016). Además, estas tecnologías solían priorizarse en grados superiores al nivel secundaria (Miguel-Revilla, 2020).

En la pandemia, sin embargo, estas herramientas cobraron relevancia para recibir indicaciones y explicaciones de los maestros, lo que facilitó una comunicación más fluida entre madres de familia y docentes. Esto permitió la integración y participación activa en el proceso formativo de los estudiantes (Escalante, 2020). Además, se usaron para enviar evidencias de trabajos y buscar información para completar tareas.

En la actualidad, las herramientas tecnológicas son empleadas por las madres para realizar búsquedas en internet, apoyar en las tareas, supervisar su realización y verificar los trabajos escolares. Según Morales et al., (2022), este cambio refleja la apertura de nuevos horizontes educativos, el uso de múltiples canales de comunicación, y el entusiasmo de los estudiantes por aprender de manera autónoma, lo que podría beneficiar su rendimiento académico.

En el curso de la pandemia, estas herramientas se enfocaron en la interacción e intercambio de información con los docentes. Ahora, su uso está más orientado a brindar

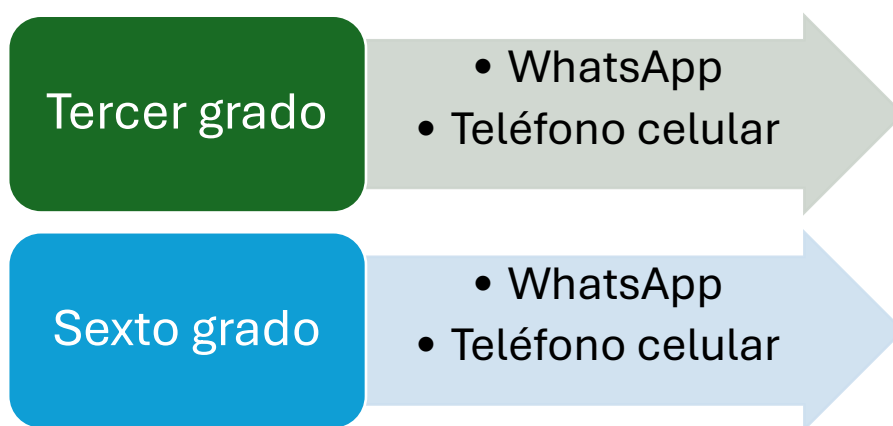
apoyo a los estudiantes, demostrando su utilidad no solo como medio de comunicación, sino también como una herramienta para fomentar el aprendizaje colaborativo.

4.3.2 Ventajas de las herramientas tecnológicas en la comunicación con el docente

Identificar las herramientas tecnológicas y aplicaciones digitales utilizadas para la interacción con los docentes permite analizar cuáles siguen vigentes y sus ventajas percibidas. La figura 13 ilustra esta información.

Figura 13

Herramientas tecnológicas utilizadas después de la pandemia



Fuente: Elaboración propia con base al trabajo de campo.

En tercer grado, Jessica comentó: “ya nada más utilizo el WhatsApp cuando no puedo venir. Entonces le mandó un mensaje personal al maestro, porque siempre vengo a dejar a mi hija y puedo pasar a hablar con él”. Por su parte, Elvia señaló: “ahorita dejamos de utilizar todas esas herramientas; ya nada más tenemos el grupo de WhatsApp”.

En sexto grado, el teléfono celular y WhatsApp continúan siendo las herramientas principales. China mencionó: “la maestra nos manda mensajes, avisos o alguna actividad que vayan a hacer”. Sandra agregó: “ahorita todavía podemos seguir comunicándonos con el maestro por medio del teléfono, a través del WhatsApp del grupo”.

Algunas herramientas y aplicaciones tecnológicas se siguen utilizando, aunque en menor medida. Por ello, se les preguntó a las entrevistadas cuáles eran las ventajas o motivos que justifican su vigencia. Al respecto, algunas señalaron:

Facilita el poder comunicarme con el maestro cuando no puedo venir... Es más rápido mandarle un mensaje por WhatsApp y avisarle, nos ahorramos tiempo. Puedo apoyar a mi hija, aunque yo esté trabajando. Cuando no puedo asistir a las juntas, le escribo al maestro y me dice de qué trató. (Mariana, mamá de tercero)

El WhatsApp lo sigo utilizando por comodidad. A veces no me da tiempo de ir por ella a la escuela, y el maestro manda la información; leo el mensaje y ya me entero, ya no tengo que ir hasta la escuela a preguntar. (Elizabeth, mamá de tercero)

Estamos más informados, ayuda a aclarar las dudas. A veces a los niños se les olvida darnos la información, entonces el maestro nos recuerda la información por el chat. Para mí es complementario a venir a hablar con el docente de la escuela. (Karla, mamá de sexto)

Todos los papás estamos en el grupo de WhatsApp; nos enteramos, estamos atentos. Es más fácil poder comunicarnos, ayuda a que no se nos olviden las cosas o los materiales que tenemos que comprar. Ya no es tan necesario venir a hablar con el maestro para avisarle de alguna situación. (Rosa, mamá de sexto)

Lo anterior coincide con lo señalado por González-Gutiérrez y Merchán-Sánchez-Jara (2022), quienes destacan que las TIC y sus herramientas son un recurso transversal que vertebra el proceso educativo, al abrir nuevos canales, dinámicas y flujos para el intercambio de información. Estas herramientas no solo facilitan la interacción, también apoyan a los estudiantes, proporcionan más fuentes para investigar y reducen los tiempos de traslado (Santana y Espinoza, 2022). Esto demuestra que las TIC no solo sirvieron como puente para la continuidad del proceso educativo, sino que introdujeron nuevas formas de comunicación que ayudaron a madres y docentes a superar las barreras que podrían limitar la interacción durante la pandemia.

Después de la contingencia, estos recursos continúan ayudando a estas dos instituciones a mantenerse en constante interacción. Si esta práctica persiste, puede fomentar una comunicación que enfatice el proceso educativo (Kaplún, 1998), en la que se tome en cuenta a los demás, se privilegie el diálogo bidireccional, y se promueva la reflexión y la construcción conjunta. Esto es posible gracias a que, con la ayuda de medios digitales, se puede comunicar, interactuar e intercambiar información sin necesidad de procesos presenciales y síncronos (Martínez, Ceceñas, et al., 2014). Por ejemplo, mediante grupos de chat, mensajería instantánea y redes sociales, los participantes pueden mantenerse conectados, incluso estando en distintos puntos geográficos (Martínez, Leyva, et al., 2014). Por lo tanto, es fundamental rescatar y conservar los recursos tecnológicos que faciliten una mejor comunicación en el proceso educativo (Escalante, 2020).

Otro aspecto destacable es el papel de las herramientas tecnológicas en la formación de comunidades virtuales. Estas plataformas digitales, aplicaciones y redes sociales han permitido establecer interacciones necesarias para garantizar la continuidad del proceso educativo (Venegas, 2020). Este tema se aborda con mayor detalle en el siguiente apartado.

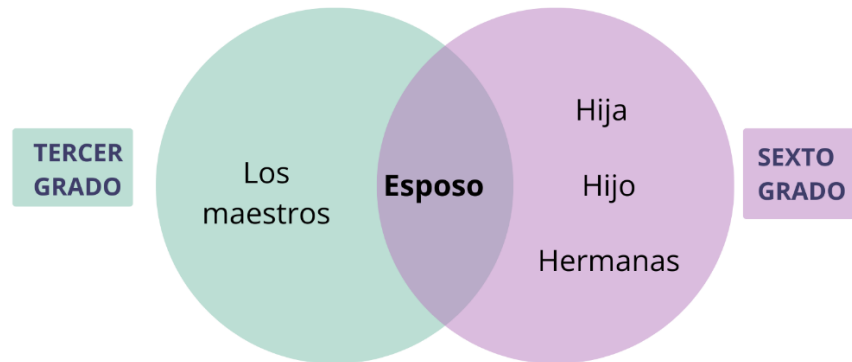
4.3.3 Las Comunidades Virtuales

Las comunidades virtuales están conformadas por personas con intereses en común, cuya comunicación a través de medios electrónicos crea una red de colaboración (Martínez, Leyva, et al., 2014). En este contexto, al tratarse de la continuidad del proceso educativo, estas comunidades deberían estar integradas por aquellos con responsabilidad directa en el proyecto educativo de los estudiantes (Roa y Torres, 2014). Esto incluye a los propios estudiantes, asociaciones de padres y madres, directoras de la escuela, maestras, supervisoras, entre otros (Freire, 1999), donde la comunicación constituye la base de la colaboración (Freire, 2005).

Al explorar quién o quiénes fueron el principal apoyo de las madres de familia en el uso de las TIC y aplicaciones digitales para continuar con la educación de sus hijos durante la pandemia, se obtiene la información reflejada en la figura 14.

Figura 14

Personas de apoyo a madres de familia en la utilización de las TIC



Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Al desglosar la información, Elizabeth, madre de un estudiante de tercer grado, refiere: “no sabía utilizar Zoom. La maestra fue quien nos mandó el link para descargarlo y nos explicó cómo usarlo”. Jessica comparte una experiencia similar: “no sabía utilizarlas. Los maestros comenzaron a enseñarnos; nos decían qué aplicaciones descargar y cómo conectarnos. Fue difícil, ya que nosotros, como papás, no estábamos acostumbrados. En sí, no sabemos manejar ese tipo de cosas”. Por su parte, Mariana señala: “no sabía usar nada de eso, así que batallaba mucho. Le decía a mi esposo: ‘No le entiendo’, y él trataba de explicarme cómo hacerlo. Cuando mandaban los archivos PDF, decía: ‘No le entiendo, no sé cómo descargarlos’, y buscábamos alguna aplicación para ayudarnos a descargar lo que enviaban los maestros”.

En sexto grado, fueron los hijos mayores quienes asumieron este papel de apoyo. Así lo explica China: “el Zoom lo aprendimos entre nosotros. Mi otra hija fue quien nos enseñó. Al inicio fue difícil porque no teníamos la costumbre de usarlo, aunque ya manejábamos WhatsApp”. Sandra vivió algo similar: “me ayudó mi hija mayor. Era difícil al principio, muy complicado. Se me olvidaban los pasos para conectarme”. Karla, en cambio, cuenta: “fue complicado empezar a usar estas herramientas porque nunca las había manejado. Mi esposo sabía un poco más, así que él me ayudó”.

La conformación de esta comunidad virtual se logró con la colaboración de personas del entorno inmediato: maestros, hijos mayores y esposos, quienes apoyaron a las madres de familia en el aprendizaje y manejo de estas aplicaciones tecnológicas. Tanto la familia como la escuela, al ser las principales instituciones mediadoras del aprendizaje, deben comprender y adaptarse a la interacción mediante internet y herramientas tecnológicas, ya que esto facilita la comunicación, como indican Ballesta y Cerezo (2011). Las TIC pueden convertirse en recursos transversales que habiliten nuevos canales, flujos y dinámicas de comunicación (González-Gutiérrez y Merchán-Sánchez-Jara, 2022). Esto quedó evidenciado durante la pandemia del COVID-19, periodo en el que se construyeron redes de apoyo entre los integrantes de las familias, guiados por los maestros.

Un denominador común en los testimonios de ambos grupos fue la dificultad inicial para usar aplicaciones de videollamadas. Esto se debe, en parte, a que las TIC no son recursos ampliamente utilizados en la educación; suelen considerarse como un complemento (Vázquez et al., 2014). Además, como señala Rivas (2020), no había razones previas para estar preparados para este tipo de educación e interacción. La rápida propagación del COVID-19 no permitió capacitar a la comunidad educativa en el uso de estas herramientas. A esto se suma el desconocimiento y la falta de experiencia en su manejo (Aguilar y Del Valle, 2016).

A pesar de estas dificultades, la comunidad educativa se vio obligada a adoptar las TIC, encontrando en ellas un beneficio para coordinar y realizar las actividades necesarias del proceso educativo. Estas herramientas también facilitaron la adquisición de conocimientos para los estudiantes en la pandemia, tema que se aborda en el siguiente apartado.

4.4 Las TIC, la comunicación y el rendimiento académico

En este apartado se analizan las ventajas y las desventajas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en relación con el rendimiento académico de los estudiantes, así como el impacto de la comunicación familia-escuela en la adquisición de

conocimientos. Se consideran igual las barreras que dificultaron esta interacción desde la perspectiva de las entrevistadas, en dos momentos de la pandemia.

4.4.1 Ventajas y desventajas de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el rendimiento académico de los estudiantes

La incorporación de las TIC en el proceso educativo puede influir significativamente en el rendimiento académico, ya que promueven dinámicas de enseñanza innovadoras que facilitan la adquisición de conocimientos, motivan a los estudiantes a aprender de manera autónoma, colaboran con sus compañeros y exploran nuevos horizontes educativos (Pazmiño et al., 2022).

Las principales ventajas de estas herramientas percibidas por las entrevistadas en la continuidad del proceso educativo durante la pandemia se muestran en la tabla 17.

Tabla 17

Ventajas tecnológicas de las TIC con relación al rendimiento académico.

Grado escolar	Durante la pandemia	Después de la pandemia
Tercer grado	- Aprendieron más - Facilitó la comunicación - Continuar con la educación - Incentivó la responsabilidad	- Búsquedas en internet - Propicia la independencia - Resolución de dudas
Sexto grado	- Aprendieron a investigar - Importancia de la comunicación - Abrieron sus horizontes	- Repasar contenidos - “Googlear” - Mayor desenvolvimiento

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Como explica Elizabeth, mamá de tercer grado, “gracias al uso de esas aplicaciones, se pudo continuar con la educación. Aprendimos a usar algo nuevo y nos facilitaron la comunicación con el maestro”. Tras la pandemia, se identificaron beneficios adicionales:

Mi hija es más independiente. A veces me pide que la deje porque puede hacer su tarea sola. Las aplicaciones ayudan a resolver dudas y aprender, ya que hay información más amplia y otras explicaciones en internet. Además, es más fácil comunicarse con el maestro; en cualquier momento se pueden enviar mensajes, avisar de alguna situación y resolver dudas. (Elizabeth)

Por otra parte, en sexto grado, en la pandemia, Ana refiere:

Se descubrieron más usos que le podíamos dar a los dispositivos, por ejemplo, al celular. Ayudaron a poder continuar con la educación porque no había otra forma para que ellos tomaran sus clases. Ayudaron a que padres y maestros se comunicaran y así el niño aprendiera.

Después de la pandemia, se reconocen ventajas como: “pueden usar el celular para aprender más. Ya tiene más habilidad para poder buscar información; ya no se quedan solo con lo que dice el libro. A lo que no le entendemos lo busco en internet” (Sandra).

Las madres de familia perciben ventajas sobre el uso de herramientas tecnológicas en el rendimiento académico de sus hijos, coincidiendo con las propuestas de Barragán (2020) y Barrientos et al., (2022). Entre estas ventajas destacan la consolidación de la responsabilidad, el acceso a múltiples fuentes de investigación, la disponibilidad de materiales escolares adicionales, la mejora en la comunicación y la superación de barreras geográficas. Esto permitió dar continuidad al proceso educativo desde los hogares durante la pandemia de COVID-19.

En este contexto, las herramientas tecnológicas, en especial, las TIC, demostraron ser clave para mantener la educación en marcha, facilitando la comunicación entre estudiantes, docentes y madres de familia. Además, ayudaron a los estudiantes a adquirir nuevos aprendizajes, explorar otros usos de los dispositivos tecnológicos y familiarizarse con las aplicaciones de videollamadas. Estas experiencias contribuyeron a fortalecer su sentido de responsabilidad e independencia, lo que podría impactar en su rendimiento académico. Posteriormente, estas ventajas se tradujeron en una mayor

autonomía, ya que los estudiantes aprendieron a utilizar diversas fuentes de información para realizar sus tareas. Asimismo, las madres de familia encontraron en estas herramientas una manera más ágil de comunicarse con los docentes.

Sin embargo, es importante analizar las desventajas percibidas. Miguel-Revilla (2020) señala que el uso de las TIC se prioriza más en niveles educativos posteriores a la secundaria. Además, en algunos países, la incorporación de las TIC al sistema educativo ha sido lenta, generando una limitada experiencia en su manejo (Espejel et al., 2020). Algunas de estas desventajas, según las entrevistadas, se resumen en la tabla 18.

Tabla 18

Desventajas de las TIC con relación al rendimiento académico

Grado escolar	Durante la pandemia	Después de la pandemia
Tercer grado	- Saturación en las aplicaciones - No saber utilizar las aplicaciones - Dependencia tecnológica - Uso informacional	- Uso de otras aplicaciones - Fácil distracción - Dependencia tecnológica - Resolver a través del WhatsApp
Sexto grado	- Incompatibilidad de horarios - Internet indispensable - No contar con el dispositivo tecnológico ni internet adecuado. - No avanzaron como debían	- Mal uso al internet - Distractores - Dependencia tecnológica - Absorción de tiempo

Fuente: Elaboración propia con base al trabajo de campo.

En tercer grado, en la pandemia, Jessica identifica: “los niños se acostumbraron a tener el teléfono por mucho tiempo, y fue difícil tratar de ponerle límites. También había estudiantes que no podían conectarse a diario, y eso hizo que se retrasaran mucho”.

“Algunos maestros restringían el grupo, incluso algunos aún lo hacen; solo ellos podían escribir” (Elizabeth). Posterior a la contingencia sanitaria, Jessica señala:

Algunos papás ya no vienen a la escuela; todo lo quieren resolver por WhatsApp. Ahora los niños ya no quieren leer los libros físicos, todo lo quieren hacer en el teléfono, y se pueden distraer muy fácilmente al ver videos, escuchar música o jugando.

Por otro lado, en sexto grado, Sandra menciona como desventajas durante la pandemia que: “si tenías internet podías tomar las clases, porque las recargas no duraban mucho; por eso se tuvo que contratar internet. Además, mi teléfono se sobrecalentaba, y las clases de mis otros hijos eran a la misma hora.” Después de la pandemia, Sandra observa: “se pueden distraer con los juegos, el mal uso que le pueden dar al internet o que se acaben los datos. Ahora ya todo lo quieren buscar en internet y no en sus libros,” lo cual considera poco beneficioso para los estudiantes.

Lo expuesto en los testimonios coincide con algunas desventajas señaladas por Barrientos et al., (2022) y Santana y Espinoza (2022), tales como el ausentismo, ocasionado en este caso por la falta de recursos necesarios para la educación en línea (brecha digital), fallas en el servicio de internet, distracciones en las actividades académicas, la necesidad de disciplina y de establecer límites, así como una comunicación deficiente que, a su vez, genera la necesidad de explicaciones adicionales. Todo esto podría repercutir en una menor calidad académica en los estudiantes.

La percepción de estas desventajas también podría atribuirse a la limitada experiencia en el uso de recursos tecnológicos, lo cual puede derivar en una sobrecarga de tareas para los estudiantes (Espejel et al., 2020). Esto provoca que, en muchos casos, las actividades se realicen únicamente con el propósito de cumplir, evadiendo la reflexión y el análisis de ideas, elementos esenciales para enriquecer los conocimientos (Covarrubias y Yunué, 2021). Esta situación podría estar relacionada con una inadecuada administración del tiempo, la falta de retroalimentación inmediata para aclarar dudas, la escasa interacción dinámica y la carencia de herramientas adecuadas debido a las condiciones socioeconómicas de cada familia (Aguilar y Del Valle, 2016).

Otro aspecto reportado por las entrevistadas es el aislamiento social de los estudiantes, provocado por la falta de interacción y socialización con sus compañeros de clase y maestros.

De este modo, se puede observar que las desventajas durante la pandemia están relacionadas con la dependencia tecnológica, ya que el estudiantado pasaba mucho tiempo utilizando dispositivos electrónicos. Además, los problemas derivados de no contar con los dispositivos necesarios o con un servicio de internet adecuado, así como la incompatibilidad de horarios entre las clases de otros hijos e hijas, complicaron el aprendizaje. Tras la contingencia sanitaria y con el avance en el manejo de las TIC, los estudiantes tienden ahora a realizar casi todo a través del teléfono celular. Sin embargo, esto facilita el acceso a aplicaciones que no están relacionadas con las tareas académicas, lo que incrementa las distracciones.

Este panorama refleja cómo las herramientas tecnológicas impactan el aprendizaje de los estudiantes. En el mejor de los casos, cuando se dispone de estos recursos y se les da un uso adecuado, pueden representar una ventaja que favorezca el rendimiento académico. Por el contrario, la ausencia o inadecuación de los medios tecnológicos constituye una desventaja que limita el acceso a una formación adecuada que puede afectar el rendimiento escolar.

Un aspecto adicional que puede influir en el rendimiento académico es la interacción entre las madres de familia y los docentes. Por ello, es importante comprender cómo las entrevistadas conciben la comunicación familia-escuela para mejorar el desempeño académico de los estudiantes, tema que se aborda en el siguiente apartado.

4.4.2 La comunicación familia-escuela a través de las TIC en relación con el rendimiento académico de los estudiantes

Al explorar la idea de cómo debería ser una comunicación que favorezca el rendimiento académico desde la perspectiva de las entrevistadas, se recopiló la información que se presenta en la tabla 19.

Tabla 19

Comunicación familia-escuela con relación al rendimiento académico

Grado escolar	Antes de la pandemia	Durante la pandemia	Después de la pandemia
Tercer grado	- Constante - Abierta - Accesible	- Tiempo de interacción - Destinar espacio - Mensajes claros y constantes	- Constante - Destinar un tiempo - Familia, docente y estudiante
Sexto grado	- Información constante - Disponibilidad de tiempo - Colaborativa	- Tiempo para hablar - Brindar explicaciones - Pauta para aclarar dudas	- Colaboración - Unidad, coordinación - Que permita cercanía - Familia, docente y estudiante

Fuente: Elaboración propia con base al trabajo de campo.

En tercer grado, antes de la pandemia, Elvia señala que esta comunicación debería ser abierta y clara: “necesito esto, apóyenme con esto”. Agrega que, “si no entendía el mensaje enviado por WhatsApp, la maestra se tomaba el tiempo de explicárselo, mostrando accesibilidad”. Según ella, “esta dinámica tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los niños”.

En el curso de la pandemia, según Jessica, hubiera sido deseable que:

Los maestros dedicaran tiempo a realizar videollamadas con los padres de familia, ya que intentaban resolver todo a través del grupo de WhatsApp, lo cual resultaba complicado. La aplicación se saturaba, se perdía tiempo y no se lograba una comunicación efectiva. Por ello, era necesario contar con un espacio específico para dialogar directamente con los padres.

Tras la pandemia, Mariana subraya la importancia de mantener “una comunicación fluida utilizando los medios disponibles, como WhatsApp, en caso de que no sea posible acudir personalmente con el maestro. Esto permitiría estar informados y fomentar una relación amena”. En sus palabras, Elvia relata que; “tendría que ser como una familia de tres: docente, padre de familia y estudiante. Los tres deben comunicarse, resolver dudas y aclarar indicaciones”.

En el sexto grado, antes de la pandemia, la comunicación se caracterizaba por:

La disposición y disponibilidad de tiempo de ambas partes. Por ejemplo, el maestro que nos tocó siempre tuvo tiempo para atendernos, y yo siempre he estado ahí para lo que el maestro requiera. También para platicar, porque sí, la comunicación entre nosotros se refleja en el aprendizaje de los hijos. Además, nos pueden decir en qué podemos ayudarles. (China)

Durante la pandemia, Karla señala que hubiera sido ideal que:

El maestro se tomará un tiempo para hablar con nosotros, que nos incluyeran en las clases o nos dieran algún tipo de guía. Muchas cosas cambiaron y no sabía cómo explicárselas a mi hija. Que el maestro hablara con nosotros y no solo enviara información a los estudiantes.

Finalmente, Ana apunta que, tras la pandemia, “la comunicación debe ser entre los tres: el maestro, el alumno y yo (la mamá en este caso) para atender los asuntos de la escuela. Unirse, coordinarse y organizarse más para impulsar el aprendizaje del niño”. “Esto nos permitiría estar más cerca del docente, por ejemplo, a través de los grupos de WhatsApp” (Karla).

A lo largo de las tres etapas de la pandemia, en ambos grados escolares, las madres de familia han expresado la necesidad de involucrarse más en el proceso educativo. Esto podría lograrse mediante la implementación de un modelo de participación intermedio. Según Vera et al., (2014), este modelo propone que el docente, como experto, facilite a las familias técnicas y procedimientos para apoyar el proceso educativo de sus hijos.

Asimismo, las madres abogan por un modelo de comunicación enfocado en el proceso, tal como lo describen Kaplún (1998) y Hernández (2023): un enfoque dialógico y cooperativo que fomente el intercambio de información y la reflexión conjunta en la construcción del aprendizaje. Este modelo prioriza una comunicación bidireccional que reconozca tanto los aspectos verbales como los emocionales, facilitando así la comprensión y efectividad de la interacción.

En este sentido, la información debe ser clara, comprensible y horizontal, trascendiendo la mera función informativa. Es decir, debe fomentar el consenso, la valoración y la utilidad del mensaje transmitido. Además, la comunicación interpersonal (cara a cara) permite una retroalimentación inmediata y facilita la construcción de un significado compartido (López y Alfonso, 2006; Zayas, 1990; Serrano, 2013).

De este modo, antes de la pandemia, la comunicación efectiva para mejorar el rendimiento académico requería apertura, claridad en los mensajes del maestro y disposición por parte de ambos para crear un espacio de interacción. En la pandemia, se evidenció la necesidad de que los docentes consideraran más a las madres de familia, ofreciendo espacios exclusivos para explicar y guiar las actividades escolares en casa.

Tras la contingencia, se busca que la interacción sea fluida y permita un mayor acercamiento entre madres, docentes y estudiantes, a fin de organizar y coordinar las actividades académicas. Para ello, es clave combinar los recursos digitales implementados durante la pandemia con la comunicación presencial para resolver dudas y abordar asuntos escolares.

Esta preferencia por la comunicación interpersonal se confirmó a través de la observación directa en el campo de estudio. En las visitas al centro escolar, se pudo observar a madres dialogando con los docentes afuera de los salones. Dos de estas madres, que luego participaron en las entrevistas, destacaron su preferencia por esta forma de interacción debido al entendimiento que les brinda.

Además, se identificó que las madres utilizan ambos canales de comunicación, aunque con mayor frecuencia recurren a los informales. De acuerdo con Cabello y Giró

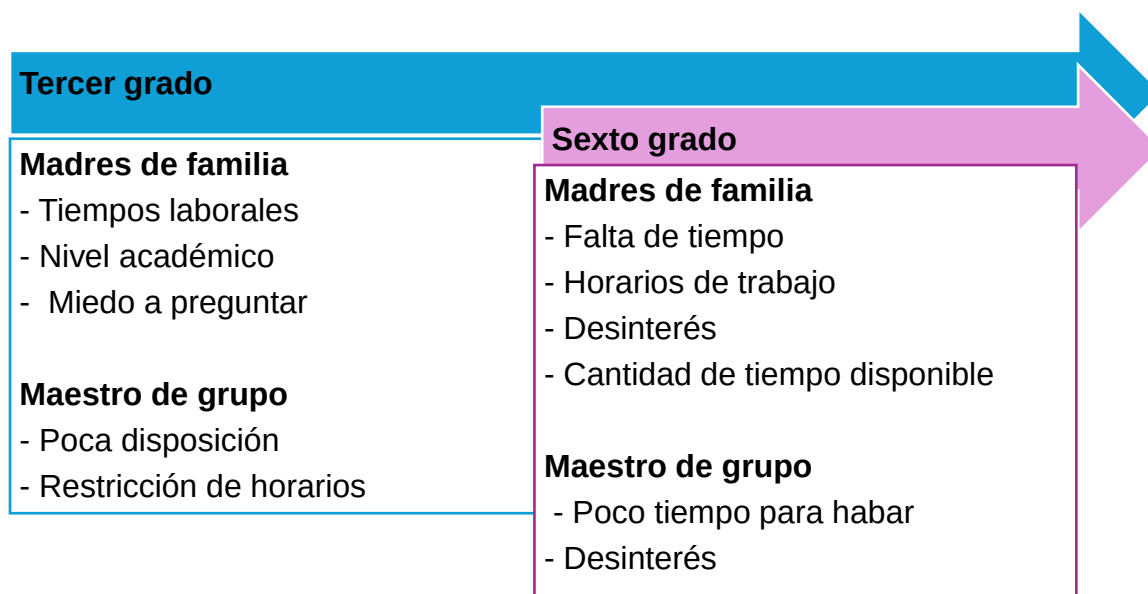
(2020) y Bernal et al., (2022), estos incluyen encuentros informales en patios o pasillos, visitas al centro educativo, redes sociales y grupos de chat, como se evidenció en los apartados anteriores.

4.4.3 Barreras en la comunicación familia-escuela que pueden afectar al rendimiento académico de los estudiantes de forma negativa.

Como se ha dado cuenta, la comunicación entre familia y escuela es uno de los elementos centrales en la construcción del proceso educativo y que podría repercutir en el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, es conveniente reconocer las barreras que podrían interferir en la interacción entre estas dos instituciones. La información general obtenida de las entrevistas se muestra en la figura 15.

Figura 15

Barreras para la comunicación familia-escuela



Fuente: Elaboración propia con base al trabajo de campo.

De manera más amplia, los factores que pueden afectar en negativo el rendimiento académico de los estudiantes en relación con la comunicación familia-escuela, específicamente en el caso de tercero, pueden ser, de acuerdo con Pedro: “que

los maestros no se presten a hablar, que solo atiendan en horarios establecidos o que no tengan interés. Por parte de los padres, el trabajo puede limitar el tiempo para acudir a la escuela". También "influye el nivel de estudios de los padres, ya que les da pena opinar o preguntar. Además, la poca disposición para dedicar un espacio a comunicarse con los docentes" (como menciona Elvia) también constituyen un obstáculo.

En sexto grado, se identifican factores similares: "la falta de tiempo y los horarios laborales de los padres, ya que los maestros están en la disposición de atenderlos", según Ana. Desde la perspectiva de Sandra, el problema con los maestros podría ser que "no tengan tiempo para platicar con los padres", mientras que Rosa considera que algunos docentes "no muestran interés por los alumnos ni para hablar con los papás".

No obstante, Jessica (madre de tercero) señala: "Cuando realmente nos importa el tema de nuestros hijos, sacamos el tiempo de donde sea". De manera similar, el esposo de Karla (madre de sexto) afirma: "No hay barreras, uno mismo las pone, porque está en la voluntad de los padres hacerse un tiempo para preguntar cómo va su hijo, así como querer involucrarse. Los maestros están dispuestos a informarte".

De este modo, las barreras que pueden impedir la comunicación familia-escuela identificadas tanto en los testimonios como en la literatura (Vera et al., 2014; Sánchez y Valdés, 2014) incluyen: la falta de tiempo, la escasa disposición de ambas partes para dialogar, el nivel académico de las madres, y en algunos casos, la falta de preparación o interés por parte de los docentes para involucrar a las familias.

En este sentido, se observa que la carga laboral y los horarios de trabajo son los principales factores que limitan la comunicación dentro de la comunidad educativa. No obstante, también influyen aspectos como el nivel académico de los padres o el temor que estos pueden sentir al expresar sus inquietudes. Según Céspedes (2016), es necesario buscar canales eficientes para informarse, dialogar y relacionarse, sin importar la distancia ni los medios empleados. Incluso, como señala Kaplún (1998), los medios artificiales pueden facilitar esta interacción.

En la pandemia, la interacción cara a cara estuvo limitada, lo que obligó a buscar herramientas alternativas para mantener la comunicación y garantizar la continuidad educativa. Estas herramientas demostraron ser útiles para superar ciertas barreras, y su implementación en el confinamiento dejó aprendizajes que siguen vigentes en las clases presenciales, ampliando las opciones para establecer una comunicación fluida y eficiente entre escuela y familia, como reflejan los testimonios anteriores.

En cuanto a los docentes, desde la perspectiva de las madres de familia, se señala la falta de interés en involucrar a los padres y el reducido margen de tiempo para dialogar. Sin embargo, predomina la percepción de que los maestros están dispuestos a atender a las familias. Por lo tanto, parece ser una cuestión de voluntad para que ambas partes realicen un esfuerzo adicional en la organización de sus tiempos o aprovechen de manera más eficaz las herramientas tecnológicas disponibles. Una interacción bidireccional y colaborativa entre estas dos instituciones podría resultar clave para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Conclusiones

Esta investigación resalta la relevancia de la comunicación entre madres de familia y docentes en la construcción del proceso educativo, en particular, en el contexto de la pandemia del COVID-19, que impactó diversos aspectos de la vida entre el primer trimestre de 2020 hasta mediados de 2022.

El objetivo general fue analizar el proceso comunicativo entre familia y escuela antes, durante y después de la contingencia sanitaria, así como los recursos empleados en dicho proceso. La comunicación entre estas dos instituciones es crucial, ya que constituye la base para la colaboración que facilita el aprendizaje de los estudiantes, en este caso, en el nivel de educación primaria.

En este marco, la investigación abordó tres objetivos específicos. El primero analiza el concepto de comunicación, los temas tratados en las interacciones y las actividades realizadas conjuntamente, además de su importancia. Con base en los hallazgos, se identificó un cambio significativo en la concepción de lo que se entiende por comunicación:

- Antes de la pandemia, se concebía de manera general como un aspecto informativo, unidireccional, en el que el docente transmitía información a las madres de familia.
- Durante la contingencia, la comunicación fue limitada y escasa, con dificultades para entablar un diálogo debido a las restricciones de los recursos. La interacción se redujo al envío de mensajes escritos a través de aplicaciones digitales, manteniéndose, en la mayoría de los casos, como un proceso unidireccional.
- Al dejar atrás la pandemia, la comunicación se concibe como un espacio de convivencia, en el que es posible expresar ideas, comprender y dar significado a la información compartida entre madres y docentes gracias al retorno de las interacciones presenciales.

En cuanto a las temáticas de las interacciones, también se evidenció un cambio:

- Antes de la pandemia, las conversaciones giraban principalmente en torno a calificaciones, comportamiento y el cumplimiento de tareas.
- Durante la contingencia, las pocas conversaciones que se mantenían estaban relacionadas con instrucciones sobre qué hacer, cómo realizarlo y las fechas de entrega de los trabajos asignados a los estudiantes.
- Tras la pandemia, el interés de las madres se enfoca en la reintegración de los estudiantes a la dinámica escolar, debido al tiempo prolongado sin convivencia con sus compañeros. Además, buscan colaborar con los docentes en el proceso educativo, lo que exige que estos últimos actúen como guías y establezcan pautas claras para retomar el ritmo previo al confinamiento. Si bien los temas de calificaciones, comportamiento y materiales no han desaparecido, el enfoque principal ahora es coadyuvar al proceso educativo en lugar de limitarse a recibir información.

A lo largo de las distintas etapas de la pandemia, el interés por mantener la comunicación ha sido constante, ya que esta facilita la coordinación de las acciones requeridas para recuperar los aprendizajes perdidos y resolver problemáticas que demandan la atención conjunta de docentes y familias.

Otro aspecto que conserva su importancia en los tres momentos analizados son las actividades extracurriculares dentro del proceso educativo. Según las entrevistadas, estas acciones permiten a los estudiantes recordar eventos conmemorativos y días festivos. Para las madres de familia, facilita e incrementan la participación, fomentan la interacción con docentes y otras familias, generan confianza en la comunidad educativa y fortalecen la comunicación, un elemento clave para la cohesión en el proceso educativo.

Respecto al segundo objetivo específico, se reconocen las ventajas de las herramientas tecnológicas en el transcurso y después de la pandemia. Antes de la contingencia, estas no recibían suficiente atención. Aunque aplicaciones como WhatsApp formaban parte de la cotidianidad, las plataformas de videollamadas, como

Zoom y Google Meet, tenían un uso escaso o nulo. Fue durante la pandemia cuando estas herramientas demostraron su utilidad, convirtiéndose en el eje central para la comunicación entre docentes, madres de familia y estudiantes, permitiendo la continuidad del proceso educativo.

El uso de estas herramientas presentó retos, en especial, en el caso de las videollamadas, ya que muchas madres de familia no tenían experiencia previa con estas aplicaciones. Las dificultades incluyeron el desconocimiento de su funcionamiento y la falta de capacitación, lo que obligó a aprender su manejo mediante prueba y error. Esto evidencia y a la vez demanda una alfabetización tecnológica tanto para madres de familia, docentes y estudiantes.

Para el manejo de estas herramientas, las madres recurrieron al apoyo de su entorno inmediato, como docentes, hijos mayores y esposos. Los testimonios reflejan que el núcleo familiar desempeñó un papel fundamental en la continuidad del aprendizaje, lo cual debe ser una constante no solo en la pandemia, sino en la etapa posterior.

Tras la contingencia sanitaria, aunque las ventajas de estas herramientas aún se reconocen, su uso ha quedado relegado. El regreso a la presencialidad permite a las madres establecer comunicación directa con los docentes, mientras que el uso de WhatsApp se ha reducido al envío de mensajes y como alternativa para situaciones en las que no se puede acudir al centro educativo. Sería deseable aprovechar estas herramientas como un complemento para fomentar una comunicación bidireccional más efectiva.

En esta misma línea, y en relación con el tercer objetivo, se reconocen las ventajas de las herramientas tecnológicas para el rendimiento académico de los estudiantes. Durante la pandemia, además de dar continuidad al proceso educativo, estas ampliaron los horizontes de aprendizaje y ayudaron a los estudiantes a superar el miedo a utilizarlas de manera diferente. Este uso ayudó a mantener el aprendizaje, ya que los estudiantes contaban con más recursos para investigar y acceder a explicaciones alternativas.

También fomentó una mayor independencia en la realización de actividades educativas, como tareas e investigaciones.

Lo anterior se refleja en las mediciones realizadas por las autoridades educativas del estado a través de las evaluaciones internas del Plan Anual, tanto en 2020 como en 2022 (años de inicio y fin de la pandemia, respectivamente). En dichas evaluaciones, el promedio general de los estudiantes no tuvo una disminución significativa, lo cual puede interpretarse como algo positivo, considerando que la comunicación, retroalimentación e interacción entre estudiantes y maestros fue limitada en ese periodo. A pesar de estas dificultades, el rendimiento académico logró mantenerse. Sin embargo, se reconoce un atraso en algunas materias, debido a que durante la pandemia se priorizaron contenidos considerados indispensables.

Un aspecto destacable fue la comunicación, aunque limitada, entre docentes y madres de familia gracias al uso de las TIC. Esto permitió la coordinación necesaria para llevar a cabo las actividades del proceso educativo. Posterior a la pandemia, se identificaron ventajas adicionales: las habilidades desarrolladas por los estudiantes en la contingencia sanitaria ahora les facilitan la realización de tareas, incrementando su autonomía y su capacidad para acceder a diferentes fuentes de información.

Por otra parte, también deben señalarse las desventajas percibidas. En primer lugar, muchos estudiantes no contaban con dispositivos adecuados, ya sea por capacidad, rendimiento o número. En numerosos casos, solo había un dispositivo en casa, generalmente un teléfono celular, y debía ser compartido entre varios estudiantes que tenían clases en horarios similares. En segundo lugar, muchas familias no disponían de servicio de internet, por lo que tuvieron que contratarlo, ya que los planes de datos móviles no eran suficientes. Además, las aplicaciones de mensajería y videollamada con frecuencia presentaban saturación.

Al dejar atrás la pandemia de COVID-19, se han hecho más evidentes las desventajas relacionadas con la dependencia tecnológica que algunos estudiantes desarrollaron. Entre ellas, se destacan los distractores en línea, el tiempo excesivo que

pueden consumir, el mal uso de los dispositivos y la falta de recursos tecnológicos adecuados para continuar el proceso educativo.

A partir de la revisión teórica, contrastada con los datos recolectados en el trabajo de campo y la interpretación del investigador, se concluye que el objetivo general de la investigación se ha cumplido. La pandemia del COVID-19 promovió una reflexión sobre la importancia de la comunicación y la colaboración entre madres, padres, hijos y maestros para garantizar un proceso educativo adecuado. Tras la contingencia sanitaria, se aprecian modificaciones en diversos aspectos relacionados con la comunicación en el marco de la enseñanza-aprendizaje.

La comunicación, por lo tanto, mantiene su relevancia en las tres etapas de la pandemia. En primer lugar, facilita el entendimiento entre madres de familia y docentes. En segundo lugar, favorece la interacción y coordinación entre ambos, lo que impacta en positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. Por consiguiente, debe ser colaborativa, constante y orientada a fortalecer la unidad, coordinación y cercanía entre la comunidad educativa, en la que estudiantes, madres o padres, y docentes son agentes centrales.

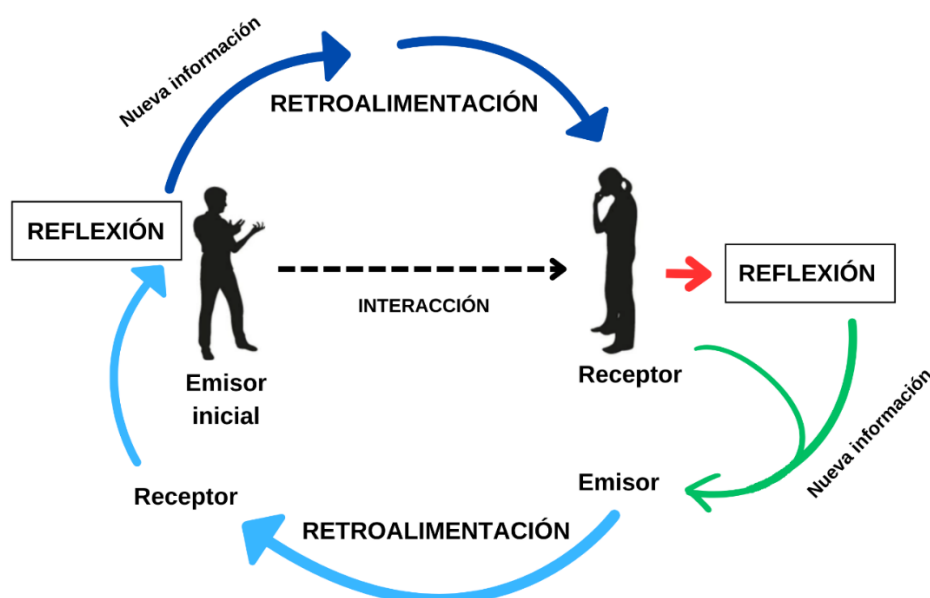
A lo largo del texto, se han evidenciado las deficiencias presentes en estas interacciones, tales como la unidireccionalidad de la información, la falta de diálogo directo con las madres de familia, la ausencia de un tiempo y espacio específicos para la comunicación, y las limitaciones en el acceso y manejo adecuado de recursos tecnológicos tanto por parte de las familias como de los docentes. Además, no siempre se consideran las condiciones y limitaciones de las familias, lo que limita la participación en el proceso educativo. Estas problemáticas deben abordarse para buscar soluciones conjuntas dentro de la comunidad educativa.

En consecuencia, una tarea prioritaria es sumar esfuerzos para subsanar las carencias que la pandemia del COVID-19 dejó al descubierto. Es necesario transitar hacia una comunicación educativa (Figura 16) que fomente la convivencia, la expresión asertiva y una interacción que no se limite a la transmisión de información, sino que permita reflexionar sobre esta, generar retroalimentación bidireccional y alcanzar

consensos que fortalezcan el trabajo conjunto entre los agentes educativos. Independientemente de si la interacción es presencial o mediante herramientas TIC, estas han demostrado ser aliadas fundamentales al facilitar el diálogo, la coordinación y la construcción de lo educativo, como quedó evidenciado durante la contingencia sanitaria. Incluso después de ella, su utilidad sigue vigente.

Figura 16

La comunicación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

La pandemia del COVID-19 no fue solo un episodio que quedó en el pasado; sus repercusiones aún persisten. En el ámbito de la comunicación, ha propiciado que la comunidad educativa cuente con más recursos para interactuar. Sin embargo, se ha evidenciado una preferencia por la presencialidad, debido a la costumbre de mantener una comunicación interpersonal directa.

Otra tarea pendiente es trasladar los beneficios de la interacción cara a cara, como la eficiencia de los mensajes verbales, la retroalimentación inmediata, la claridad en la expresión de ideas y el entendimiento mutuo, al uso de recursos tecnológicos. Además, se requiere gestionar estas herramientas para lograr una comunicación bidireccional

efectiva. No obstante, al tratarse de aspectos más pragmáticos, esto podría ser abordado en investigaciones futuras.

En futuras investigaciones, sería posible ampliar el análisis a experiencias que esta investigación no logró abarcar por limitaciones de tiempo y recursos. Por ejemplo, se podrían incluir las vivencias de los maestros de grupo, así como de aquellos padres que no atendieron los llamados escolares o de quienes tienen hijos con bajo rendimiento académico. Con un enfoque cualitativo, sería viable dar voz a estas personas. Otra línea de investigación podría explorar la reconfiguración de los espacios educativos, aprovechando el conocimiento adquirido y las herramientas tecnológicas que ahora están disponibles para facilitar la comunicación en la comunidad educativa.

Muchos procesos cotidianos suelen pasar desapercibidos por considerarse parte de la rutina. En el caso de la comunicación familia-escuela, aunque ha sido un tema ampliamente estudiado, fenómenos como la pandemia de COVID-19 ofrecen una oportunidad para nuevos análisis y reflexiones. Tras la contingencia sanitaria, se observa una reconfiguración en los roles y responsabilidades, que demanda mayor participación activa y sostenida a lo largo del proceso educativo.

En este sentido, es crucial reconocer que los contextos varían. Por ello, resulta necesario recoger las experiencias de quienes vivencian y significan estos procesos desde su perspectiva, para generar reflexiones y discusiones adaptadas a sus necesidades. Esto puede lograrse mediante metodologías y técnicas cualitativas, como la etnografía educativa. En esta investigación, dichas herramientas permitieron dar voz a las prácticas, procesos, creencias y vivencias de las madres de familia en la construcción de lo educativo durante los distintos momentos de la pandemia del COVID-19.

Referencias

- Aenlle, B., Giménez, A., y Robledo, S. (2021). Estudiantes universitarios y pandemia: aislamiento y virtualidad. *Revista de Políticas Sociales*, (7), 19-24. <http://www.publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/article/view/311>
- Aguilar, M. A., y Del Valle, M. M. (2016). De lo presencial a lo virtual: Caso Universidad Metropolitana. *Opción*, 32(9), 17-31. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21712/21503>
- Alcívar, O. L. (2011). La comunicación educativa en el nivel superior. *La Técnica: Revista De Las Agrociencias*(4), 46-47. https://doi.org/10.33936/la_tecnica.v0i4.666
- Alfonso, S. I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. (S. (Comp.), Ed.) *Revista ACIMED*, 11(6). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018
- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). Orígenes y planteamientos básicos de la investigación cualitativa. En J. J. Álvarez-Gayou, *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (pp. 13-38). Paidós Ecuador.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis, *Estrategias de la investigación cualitativa* (pp. 107-151). Gedisa editorial. España.
- Backhoff, E. E. (2021). Educación y covid-19: lecciones aprendidas. *nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/educacion-y-covid-19-lecciones-aprendidas/>
- Ballesta, P. J., y Cerezo, M. M. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación. *EducaciónXXI*, 14(21), 133-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.248>
- Barbas, C. Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, (14), 157-175. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/issue/view/Issue/1/1>

- Barragán, A. A. (2020). *Educación desde casa, ventajas y desventajas*. Instituto Superior de Estudios Psicológicos. <https://www.isep.es/actualidad/educacion-desde-casa/>
- Barragán, A. S. (2018). *La educación: una responsabilidad compartida*. inee.edu.mx. <https://www.inee.edu.mx/la-educacion-una-responsabilidad-compartida/>
- Barreto, G. A., Hernández, R. M., Moreno, C. D., y Saldaña, C. A. (2007). Propuesta de acciones para mejorar la calidad de la comunicación de los alumnos en las clases deportivas de la Sede Universitaria Municipal "Nancy Uranga Romagoza". *PODIUM - Revista De Ciencia Y Tecnología En La Cultura Física*, 2(2), 1-16. <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/98>
- Barrientos, O. N., Yáñez, J. V., Pennanen-Arias, C., y Aparicio, P. C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista De Ciencias Sociales*, 28(4), 496-511. <https://doi.org/10.31876/rscs.v28i4.39144>
- Bas, P. E., y Pérez, d. G. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-67. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109721>
- Bazán, R. A., Félix, V. R., y Domínguez, M. L. (2014). El apoyo familiar percibido y su relación con el desempeño académico en la lengua escrita de estudiantes mexicanos de quinto grado. En A. Bazán y N. Vega (Coords.), *Familia-escuela-comunidad. Teorías en la práctica* (pp. 23-50). Ediciones mínimas.
- Bazán, R. A., Sánchez, H. B., y Castañeda, F. S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 12(33), 701-729. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/633/633>
- Beneyto, S. S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. 3ciencias. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=657731>

- Bernal, Á. Á., Indacochea, G. B., Cañarte, V. C., y Falconi, A. P. (2022). La comunicación interactiva y su incidencia en la formación profesional. *Domino de las Ciencias*, 8(3), 1256-1273. <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2870>
- Bernate, J. A., y Fonseca, I. P. (2023). Impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación del siglo XXI: Revisión bibliométrica. *Revista De Ciencias Sociales*, 29(1), 227-242. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39748>
- Botía-Morillas, C., y Jurado-Guerrero, T. (2018). El proceso de una investigación cualitativa longitudinal sobre la transición a la maternidad y paternidad en España. *EMPIRIA Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (41), 33-56. <https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22603>
- Cabello, S. A., y Giró, M. J. (2020). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (13), 79-98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Carro-Olvera, A., y Sánchez-Olavarría, C. (2022). Distance Basic Education in COVID-19 Time from the Analysis of the “Aprende en Casa” Strategy in Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.27>
- Cary, A. O. (2006). *How Strong Communication Contributes to Student and School Success: Parent and Family Involvement*. National School Public Relations Association, 1-38.
- Casariago, N. C. (2021). La comunicación educativa y el aprendizaje. *MÉRITO Revista de Educación*, 3(7), 38-52. <https://doi.org/10.33996/merito.v3i7.281>
- Castro, D., Garaza, I., Moreira, S., Pritsch, F., Robledo, N., y Sequeira, Á. (2011). Participación en los medios como proceso de formación en comunicación. *XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, (pp. 1-9). Argentina.

<https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa4/participacion-en-los-medios-.pdf>

CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19, CEPAL-UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>

Céspedes, A. M. (2016). Directivos y docentes liderando el diálogo igualitario en el proceso de transformación de la escuela. En *Comunidades de Aprendizaje, Principios del Aprendizaje Dialógico* (2-17). <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/503/6f80fe363f4386d4cc94b19eb8a2565c.pdf>

Chong, G. E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. (A. Centro de Estudios Educativos, Ed.) *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, 91-108. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.159>

Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *REVISTA THEORIA: Arte, Ciencia y Humanidades*, 14(1), 61-71. <https://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

Colombani, M. C. (2014). La construcción del "entre" en el espacio educativo. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, 1, 137-143. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1085/1130>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (13 de abril de 2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19*. gob.mx/mejoredu. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/546270/mejoredu_covid-19.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *La escuela debe abrirse a la comunidad educativa, no puede seguir cerrada en sí misma: especialistas en educación*. gob.mx/mejoredu.

<https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/la-escuela-debe-abrirse-a-la-comunidad-educativa-no-puede-seguir-cerrada-en-si-misma-especialistas-en-educacion-282160>

Congreso del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala. (2022). *Plan Estatal de Desarrollo 2021-2017*. congresodetlaxcala.gob.mx.

<https://congresodetlaxcala.gob.mx/archivo/D.%2094.-%20PLAN%20ESTATAL%20DE%20DESARROLLO%202021%20-%202022.%2022032022.pdf>

Corenstein, Z. M. (2001). Un repaso de la etnografía educativa en México hoy. *Educación Física y Ciencia*, 55-67.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.92/pr.92.pdf

Covarrubias, H., y Yonué, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 150-160. <https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/3436>

Data México. (s. f.). *Tenancingo, municipio de Tlaxcala*. economia.gob.mx: <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/tenancingo-29027#population-and-housing>

De la Cruz, A. M. (10 de Enero de 2023). *Ambientes de aprendizaje durante la pandemia SARS COVID 19 en México*. Acervo Digital Educativo. https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/65122/115EJN1427R_Ambientes%20de%20aprendizaje%20durante%20la%20pandemia%20SARS%20COVID.pdf?sequence=1

De Sousa, S. B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. Buenos Aires, Argentina. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)

- Dirección General de Desarrollo Curricular (2024). La comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, 77-85 <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Edel, N. R. (2016). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5354>
- Escalante, R. G. (2020). Estrategias de involucramiento y comunicación entre docentes y padres de familia: Un estudio de caso. *TLA-MELAUUA. Revista de Investigación en Ciencias Jurídicas*, (48), 175-193. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.0.48.992>
- Escenario TLX. (2021). ¡Covid, ya wey! En Tlaxcala hay un rezago educativo de hasta 3 años. *Escenario Tlaxcala*. <https://escenariotlx.com/covid-ya-wey-en-tlaxcala-hay-un-rezago-educativo-de-hasta-3-anos/>
- Espejel, R. A., Vázquez, G. O., y Castillo, R. I. (2020). Pandemia y educación virtual: significaciones y obstáculos en jóvenes del bachillerato. (CIISDER, Ed.) *Revista Contraste Regional*, 8(16), 37-55. https://www.ciisder.mx/images/revista/contraste-regional-16/079_Pandemia_y_educacin_virtual_significaciones_y_obstculos_en_jvenes_del_bachillerato.pdf
- Flores, M. C. (2022). Del confinamiento al recuento de los daños. En A. Flores y C. Flores (Coords.), *Experiencia de mujeres y jóvenes ante el COVID-19* (pp. 7-13). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Flores-Jaramillo, S., y Trabadela-Robles, J. (2023). Community manager en centros educativos de infantil y primaria. Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 22(1), 173-189. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.173>
- Freire, P. (1999). *La educación en la ciudad* (Segunda edición ed.). España: Siglo XXI.

- Freire, P. (2005). La teoría de la acción dialógica y sus características. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (Segunda Edición ed.). (pp. 159-242). Siglo XXI.
- García, A. L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García-Martín, S., y Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Revista Científica de Educomunicación*, 27(59), 37-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- Garduño, V. (2019). *La importancia del apoyo familiar en el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes*. INEE México. <https://historico.mejoredu.gob.mx/la-importancia-del-apoyo-familiar-en-el-aprendizaje-de-las-ninas-ninos-y-adolescentes/>
- Garreta, B. J. (2013). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social*, 101-124. <https://repositori.udl.cat/items/f1fba46f-b34b-4abb-b687-6ec86755bcdb>
- Garreta, B. J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762>
- Garreta-Bochaca, J., y Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XX1*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Gómez, R. J., Chaparro, S. E., y Alvarez, B. J. (2023). Cambios en las formas de trabajo docente ante la pandemia. *RILCO*, 5(42), 50-65. <https://doi.org/10.51896/rilcods.v5i42.114>
- González, A. C. (16 de Marzo de 2020). Maestros y trabajadores estarán aún en planteles esta semana: Domínguez. *Agenda Tlaxcala*.

<https://www.agendatlaxcala.com/2020/tlaxcala-capital/maestros-y-trabajadores-estaran-aun-en-planteles-esta-semana-dominguez->

- González-Gutiérrez, S., y Merchán-Sánchez-Jara, J. (2022). Humanidades digitales y ecosistema educativo: hacia una nueva estructura epistémica desde las didácticas digitales. *Anuario ThinkEPI*, 16, 1-7. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a35>
- Guzón-Nestar, J. L., y González-Alonso, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos de educación*, (23), 31-53. <https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/22>
- Hernández, D. G. (2023). Mario Kaplún: La verdadera comunicación no comienza hablando sino escuchando. *Temas de comunicación*, (47), 81-98. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/6415>
- Herrera, C. L., Mendoza, Z. N., y Buenabad, A. M. (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, 9(10), 62-77. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1200>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2021). *Análisis de los sectores de Telecomunicaciones y Radiodifusión en 2020: Valoración de los efectos de la emergencia sanitaria*. Instituto Federal de Telecomunicaciones. <https://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/estadisticas/analisisstyr2020acc.pdf>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2022). *Diagnóstico de banda ancha fija en el estado de Tlaxcala*. Instituto Federal de Telecomunicaciones. <https://despliegueinfra.ift.org.mx/docs/Tlaxcala.pdf>
- Instituto Mexicano del Seguro Social. (20 de abril de 2021). *Inicia vacunación a personal del sector educativo de cinco estados*. www.imss.gob.mx. <https://www.imss.gob.mx/prensa/archivo/202104/CC014>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (19 de julio de 2023b). *Hogares con equipamiento de tecnología de información y comunicaciones, por entidad*

- federativa, según tipo de tecnología.* Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2022/#tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (20 de agosto de 2023a). *Equipamiento de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Hogar> Nacional> Hogares con equipamiento de tecnología de información y comunicaciones, según tipo de tecnología.* Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2017: <https://www.inegi.org.mx/app/buscador/default.html?q=endutih>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023.* www.inegi.org.mx. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_07&bd=Educacion
- Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales. (2021). *Línea del Tiempo COVID-19 en México.* micrositios.inai.org.mx. https://micrositios.inai.org.mx/conferenciascovid-19tp/?page_id=8432
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México. (noviembre de 2018). *Planea, resultados 2018.* [inee.edu.mx](https://www.inee.edu.mx): https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/PLANEA06_Resultados_Tlaxcala_20181130.pdf
- James, M. C., y Guzmán, F. E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, (46). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/610>
- Jarillo, A. (5 de junio de 2020). Presenta Sepe calendario de cierre e inicio de actividades escolares. *El Sol de Tlaxcala*. <https://www.elsoldetlaxcala.com.mx/local/presenta-sepe-calendario-de-cierre-e-inicio-de-actividades-escolares-5324051.html>

- Jiménez, C. J. (2011). Elementos de la comunicación y el aprendizaje en la educación virtual. *Revista ContactoS*, 79, 23-30.
<http://www2.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n79ne/evaluacion.pdf>
- Kaplún, M. (1998). Modelos de educación y modelos de comunicación. En M. Kaplún, *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Revista de Psicología Educativa Propósitos y Representaciones*, 13(1), 313-386.
<https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lastre, M. K., López, S. L., y Alcazar, B. C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39). <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Ledesma, A. C. (2012). Uso y distribución de espacios escolares. *Trabajo de fin de grado (Maestría)*. Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2911/TFG-L155.pdf;jsessionid=3BD8D95B94F96A1ADD3CE39D5297ECCD?sequence=1>
- Linde-Valenzuela, T., Guillén-Gámez, F. D., Sánchez-Rivas, E., y Sánchez-Vega, E. (2022). La comunicación digital en la relación familia-escuela: alfabetización informacional e iniciación informática para la participación virtual de las familias. En E. Sánchez-Rivas, E. Colobo-Magaña, J. Ruiz-Palmero y M. Gómez-García (Coords.) *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación* (pp. 25-37). Barcelona.
- López, C. M., y Alfonso, S. A. (2006). La comunicación educativa en la educación a distancia. *Revista Varela*, 6(14).
<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/309>
- López, O. A. (14 de julio de 2021a). Reforma para dar a CFE 54% del mercado nacional. Conferencia presidente AMLO. Video de YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=BFGIp8t9Bww>

- López, O. A. (30 de agosto de 2021b). Regreso voluntario y seguro a clases presenciales. Ciclo 2021-2022. Conferencia presidente AMLO. Video de YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=0FC2hPICv_I
- López-Gatell, R. H. (23 de marzo de 2020). *Componentes de la JNSD*. Twitter. <https://twitter.com/HLGatell/status/1241918043128815617>
- Luévano, H. U., y Ramírez, R. L. (2022). Revisión sistemática de literatura: evolución del espacio lúdico educativo en el contexto covid-19. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (33), 89-105. <https://doi.org/10.21555/rpp.v33i33.2414>
- Maciá, B. M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/245841>
- Macia, B. M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Martínez, H. L., Ceceñas, T. P., y Ontiveros, H. V. (2014). Concepto de virtualidad. En L. Martínez, P. Ceceñas, y V. Ontiveros, *Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuales* (pp. 6-43).
- Martínez, H. L., Leyva, A. M., y Félix, A. L. (2014). Comunidades virtuales. En L. Martínez, P. Ceceñas, y V. Ontiveros, *Virtualidad, ciberespacio y comunidades virtuales* (pp. 120-143).
- Martínez, U. C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27. <https://doi.org/10.18800/educacion.200802.001>
- Martínez, V. T. (2021). *COVID-19 y regreso a clases: Gasto de inversión en infraestructura sanitaria*. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria. <https://ciep.mx/covid-19-y-regreso-a-clases-gasto-de-inversion-en-infraestructura-sanitaria/>

- Mendoza, N. (31 de agosto de 2021). Fue parcial el retorno a las escuelas. *El Sol de Tlaxcala*. <https://www.elsoldetlaxcala.com.mx/local/fue-parcial-el-retorno-a-las-escuelas-7153050.html>
- Meneses, P. (2020). Presentación. En B. De Sousa, *La cruel pedagogía del virus* (pp. 13-15). CLACSO. Buenos Aires, Argentina. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>
- Miguel-Revilla, D. (2020). Rendimiento académico y tecnología: evolución del debate en las últimas décadas. *Cadernos de pesquisa*, 50(178), 1122–1137. Obtenido de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7144>
- Molina-Pérez, J., y Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y Digitalización “Improvisada” en Educación Secundaria: Tensiones Emocionales e Identidad Profesional Cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Morales, D. (4 de agosto de 2020). Lista la SEPE para el regreso a clases: Domínguez. *Síntesis*. <https://sintesis.com.mx/tlaxcala/2020/08/04/lista-sepe-regreso-a-clases/>
- Morales, L. I., Villamizar, R. C., y Hurtado, M. J. (2022). Herramientas tecnológicas y rendimiento académico: una experiencia de Investigación Acción. *Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (9838), 63-82. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/39153>
- Moreno, J. E. y Chiecher, A. C. (2023). Educación virtual durante la emergencia sanitaria: valoraciones de ingresantes universitarios de carreras de ingeniería. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3276>
- Naciones Unidas México. (1 de Enero de 2023). *Acerca del Virus*. coronavirus.onu.org.mx. <https://coronavirus.onu.org.mx/coronavirus/acerca-del-virus>
- Navarrete-Cazales, Z. y Manzanilla-Granados, H. M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1),

65-82.

<http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/index.php/component/content/article/105-vol-13-1-espanol/111-vol-13-n-1-enero-junio-2017>

Organización Mundial de la Salud (9 de Agosto de 2023). *Enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. who.int. [https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/coronavirus-disease-\(covid-19\)](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/coronavirus-disease-(covid-19))

Osses, B. S., Sánchez, T. I. y Ibáñez, M. F. (2006). Investigación cualitativa en educación. hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v32n1/art07.pdf>

Pazmiño, C. M., Moreira, S. J., Hernández, P. E. y Cedeño, C. I. (2022). Herramientas digitales educativas utilizadas en el nivel medio y su importancia en el rendimiento académico. *Revista Científica Sinapsis*, 2(21). <https://doi.org/10.37117/s.v2i21.655>

Puig, R. J., y Trilla, B. J. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 52-55. https://www.researchgate.net/profile/Jaume-Trilla/publication/39155003_El_aula_como_espacio_educativo/links/551e509c0cf2a2d9e13ba452/El-aula-como-espacio-educativo.pdf

Ramírez, V. B., y López, L. L. (2015). Espacio. En B. Ramírez y L. López, *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo* (pp. 17-64). Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Rendón, P. (2020). *COVID-19: Educación en línea va más allá de dar clases por videoconferencia*. IBERO. <https://ibero.mx/prensa/covid-19-educacion-en-linea-va-mas-alla-de-dar-clases-por-videoconferencia>

Rivas, P. J. (2020). Después del virus Covid-19 (d.CV.) no seremos los mismos, antes (a.CV.) tampoco lo éramos y no lo sabíamos. *Educere*, 24(79), 493-502. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16171/21921927317>

- Rivera, G. E. (2022). #QuédateEnCasa. La enseñanza emergente en tiempo de confinamiento por COVID-19. En A. Flores, y C. Flores (Coords.), *Experiencia de mujeres y jóvenes ante el COVID-19* (pp. 27-39). Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.
- Roa, A. C., y Torres, P. W. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Educación y Ciudad*, (27), 139-146.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v.n27.2014.37>
- Rodríguez- Companioni, O. (2020). La dirección del proceso educativo institucionalizado: apuntes para una conceptualización. *Revista EduSol*, 20(73), 206-216.
<https://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/299>
- Rodríguez, S. C., Lorenzo, Q. O., y Herrera, T. L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Sáenz-Gavilanes, J. V. (2017). Las prácticas comunicativas y la educación en valores. Reflexiones a partir de la Filosofía reflexiva de Paul Ricoeur. *Polo del Conocimiento*, 2(4), 41-72. <https://doi.org/10.23857/pc.v2i2.18>
- Saiz, F. H., Gallardo, F. I., y De Castro, C. A. (2018). Comunicación y diálogo entre la familia y escuela en un entorno digital. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez, *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 2924-2934). Barcelona.
- Sánchez, E. P., Valdés, C. Á., Reyes, M. N., y Martínez, E. A. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Revista Liberabit*, 16(1), 71-81.
<http://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/?portfolio=revista-liberabit-vol-16-1>

Sánchez, E. P., y Valdés, C. Á. (2014). Análisis de la participación de las familias en la educación en México. Una guía para la intervención y la investigación. En A. Bazán, y N. Vega, *Familia-escuela-comunidad. Teorías en la práctica* (pp. 51-66).

Santana, G. A., y Espinoza, I. V. (2022). Los beneficios y adversidades de la educación en línea. *EUTOPIA*, 7-13.
<https://gaceta.cch.unam.mx/es/editorial/revistas/educacion-en-linea-ventajas-y-desventajas-del-nuevo-modelo>

Scott, I. R. (2016). El Aprendizaje Dialógico: de los argumentos por la fuerza a la fuerza de los argumentos- Análisis de casos. En Comunidades de Aprendizaje, *Principios del Aprendizaje Dialógico* (pp. 81-90).

Secretaría de Educación Pública. (s. f.). *Evaluación Interna 6° Grado de Educación Primaria*. planea.sep.gob.mx. http://planea.sep.gob.mx/ba_ei/

Secretaría de Educación Pública. (19 de marzo de 2015). *Conoce el Sistema Educativo Nacional*. www.gob.mx. <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20de%20tipo%20b%C3%A1sico,requiere%20bachillerato%20o%20sus%20equivalentes>.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Localización Geográfica de Escuelas Primaria, Resultados 2018*. primarias.resultadosplanea.connectit.company.
<https://primarias.resultadosplanea.connectit.company/map?state=29>

Secretaría de Educación Pública. (07 de Mayo de 2020a). *No se paralizó el Sistema Educativo ante la pandemia de COVID-19; regresará a clases fortalecido: Esteban Moctezuma Barragán*. Secretaría de Educación Pública.
<https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-118-no-se-paralizo-el-sistema-educativo-ante-la-pandemia-de-covid-19-regresara-a-clases-fortalecido-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública. (1 de mayo de 2020b). *Lineamientos generales para el uso de la estrategia de Aprende en Casa*. educacionbc.edu.mx.

<https://educacionbc.edu.mx/eventos/2020/Linaprendeencasa/Lineamientos%20de%20la%20Estrategia%20Aprende%20en%20Casa%20Mayo2020.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2021). *La Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Versión 2.0*. educacionbasica.sep.gob.mx/. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgja_Nac.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Diagnóstica Educación Básica 2023*. planea.sep.gob.mx. <http://planea.sep.gob.mx/Diagnostica/>

Secretaría de Educación Pública del Estado-Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala. (2022). *Programa anual 2022*. septlaxcala.gob.mx: https://septlaxcala.gob.mx/transparencia/documentos/programa_anual_2022.pdf

Secretaría de Educación Pública en el Estado. (2021). *Guía para el Regreso Cautoso, Ordenado y Responsable a las Escuelas ante el Covid-19*. septlaxcala.gob.mx. https://septlaxcala.gob.mx/transparencia/guia_regreso_escuelas_2021_2022.pdf

Secretaría de Educación Pública en el Estado y la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. (2020). *Plan Anual 2020*. septlaxcala.gob.mx: https://septlaxcala.gob.mx/transparencia/documentos/programa_anual_2020.pdf

Secretaría de Finanzas Tlaxcala. (2024). *Recaudadora de San Pablo del Monte*. www.finanzastlax.gob.mx. <https://www.finanzastlax.gob.mx/portalsf/index.php/dir-recaudadoras>

Secretaría de Salud. (24 de diciembre de 2020). *Arranca vacunación contra COVID-19 en México*. www.gob.mx. <https://www.gob.mx/salud/prensa/266-arranca-vacunacion-contracovid-19-en-mexico>

Secretaría de Salud. (16 de junio de 2022). *Abierto el registro para que niñas y niños de cinco a 11 años sean inmunizados contra SARS-CoV-2*. www.gob.mx/salud. <https://www.gob.mx/salud/prensa/291-abierto-el-registro-para-que-ninas-y-ninos-de-cinco-a-11-anos-sean-inmunizados-contrasars-cov-2>

- Secretaría de Salud. (9 de mayo de 2023). *México pone fin a la emergencia sanitaria por COVID-19: Secretaría de Salud*. [www.gob.mx. https://www.gob.mx/salud/prensa/mexico-pone-fin-a-la-emergencia-sanitaria-por-covid-19-secretaria-de-salud](https://www.gob.mx/salud/prensa/mexico-pone-fin-a-la-emergencia-sanitaria-por-covid-19-secretaria-de-salud)
- SEDESOL; CONEVAL. (2010). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. [www.gob.mx. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46950/Tlaxcala_027.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46950/Tlaxcala_027.pdf)
- Serrano, P. R. (2013). Innovación educativa y comunicación. *Tesis de Grado doctoral*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Síntesis. (3 de agosto de 2020). Respaldó Tlaxcala plan de regreso a clases: SEPE. *Síntesis*. <https://sintesis.com.mx/tlaxcala/2020/08/03/respalda-sepe-plan-regreso-clases/>
- Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. (2024). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Spedding, P. A. (2013). Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y recolección de datos. En M. Yapu, *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas* (pp. 117 - 196). Bolivia.
- Tenahua, R. A. (25 de Febrero de 2022). Tlaxcala regresa a clases presenciales al 100% a partir del 28 de febrero. *e-consulta.com*. <https://www.e-tlaxcala.mx/nota/2022-02-25/educacion/tlaxcala-regresa-clases-presenciales-al-100-partir-del-28-de-febrero>
- Trujillo, B. L. (2015). La importancia de los espacios escolares en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. *Trabajo de fin de grado (Maestría)*. Universidad de Málaga. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9069/TrujilloBenitez_TFG_Primaria.pdf

- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23- 64). España.
- Vázquez, C. E., López, M. E., y Colmenares, Z. L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8(1), 145-157.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v8n1/art10.pdf>
- Venegas, Á. J. (2020). Diferencias entre lo virtual y lo digital. *Revista Universitaria de Informática* RUNIN, 8-14.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/6125>
- Vera, J. A., Ávila, G. M., Martínez, F. B., y Musitu, O. G. (2014). Relación entre familia y escuela y sus implicaciones en el ajuste escolar en adolescentes. En A. Bazán y N. Vega, *Familia-escuela-comunidad. Teorías en la práctica* (pp. 129-153).
- Villalobos, M. K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 60(1), 107-138.
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1177>
- Zayas, A. P. (1990). Comunicación interpersonal. *Trabajo de grado*. Universidad Tecnológica de El Salvador.
https://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55772.pdf

Anexos

Anexo 1



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional



Maestría en Análisis Regional

CUESTIONARIO PARA LA FAMILIA

Datos generales		
Número de entrevista	Grado del estudiante	Calificación del estudiante
Edad del estudiante		
Seudónimo del tutor	Parentesco	Edad del tutor
Estado civil	Nivel académico	Ocupación
Contacto	Fecha de aplicación	

	Pregunta	Antes	Durante	Después
1	Para usted ¿Qué es la comunicación entre el docente del grupo y la familia del estudiante?			
2	¿Es importante que el docente del grupo y la familia del estudiante se comuniquen? ¿Por qué?			
3	Me puede describir los 5 temas principales de los que habla con el docente de su hijo			
4	¿Cuáles son los temas de menor importancia para hablar con el docente de su hijo? ¿Por qué?			
5	¿Cuáles son las actividades en que participa conjuntamente con el docente de grupo?			
6	¿Cuál es la importancia de realizar estas actividades en conjunto con los docentes de la escuela?			

	Pregunta	Antes	Durante	Después
7	¿Cómo es la comunicación con el docente de su hijo?			
8	¿Cuáles herramientas tecnológicas de comunicación utilizaba para comunicarse con el docente de su hijo?			
9	¿Alguien le apoyó en el uso de las herramientas tecnológicas? ¿Cómo fue ese apoyo?			
10	¿Cómo fue el uso de las herramientas tecnológicas de comunicación durante la pandemia?			
11	Mencione las herramientas tecnológicas que sigue utilizando para comunicarse con el docente de su hijo			
12	¿Qué ventajas les encuentra ahora a las herramientas tecnológicas para comunicarse con el docente de su hijo?			

	Pregunta	Antes	Durante	Después
13	Usted ¿Cómo considera que debe ser la comunicación entre el docente y la familia del estudiante para favorecer el rendimiento académico del estudiante?			
14	Dígame 3 ventajas que tuvieron las herramientas tecnológicas en el rendimiento académico de su hijo durante la pandemia ¿Por qué?			
15	Dígame 3 desventajas que tuvieron las herramientas tecnológicas en el rendimiento académico de su hijo durante la pandemia ¿Por qué?			
16	¿Existen barreras para poder comunicarse con el docente de su hijo que afecte su rendimiento académico? ¿Cuáles?			
17	De todo lo abordado hasta ahora, ¿Hay algún otro factor que usted considere que afecta al rendimiento académico?			
18	Hay algo que usted quisiera que deban saber o tomar en cuenta el docente de su hijo en el proceso educativo			

Anexo 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias
Sobre Desarrollo Regional



Maestría en Análisis Regional

Guía de observación de las interacciones madres-docentes

Característica	¿Quién se presenta?	Interpretación
Lugar de la interacción (en la reja de entrada, pasillos o exterior del salón)		
Momento de la interacción (entrada, receso o salida)		
Tipo de conversación (seria, distendida)		
Comportamientos no verbales		
Actividades compartidas y la presencia de tutores.		

Anexo 3



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre
Desarrollo Regional



Maestría en Análisis Regional

Formato de consentimiento informado para participantes entrevistados

No. de entrevista: _____

Para la investigación “Comunicación familia-escuela, antes, durante y después de la pandemia del COVID-19 en el nivel primaria en Tenancingo, Tlaxcala”:

Yo _____ (*Nombre del participante*) una vez que he sido informado/informada sobre los propósitos, objetivos, procedimiento de investigación, recolección y procesamiento de la información obtenida para la investigación, autorizo a Freddy Vázquez Vázquez para realizar:

- Una entrevista
- Grabar el audio de la entrevista
- Realizar el análisis de la información obtenida

Adicionalmente se me informó que mi participación es completamente libre y voluntaria, así como la libertad de detener la entrevista en cualquier momento. Además de no recibir ninguna clase de beneficio por la participación en este proyecto.

También se me informó que toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán manejados con estricta confidencialidad y esta información puede ser almacenada de forma electrónica y en papel.

Por último, la información personal no estará disponible para terceras personas ni organizaciones de ningún tipo. De esta manera hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido.

Firma del entrevistado/entrevistada