

ACOMPAÑAMIENTO DE PADRES Y MADRES EN EL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS E HIJAS ESTUDIO DE CASOS EN UNA PRIMARIA DURANTE EL CONFINAMIENTO Y POSCONFINAMIENTO

Accompaniment of Parents in their Sons and Daughters' Learning
A Case Study in an Elementary School Throughout Confinement and Postconfinement

CAROLINA ELIZABETH HERNÁNDEZ PULIDO*
KRISTIAN ARMANDO PINEDA CASTILLO**

RESUMEN

En el presente artículo se aborda el papel que desempeñaron los padres y las madres de familia durante y después del encierro social por la pandemia por coronavirus. El objetivo es describir el acompañamiento de padres y madres en el aprendizaje de estudiantes de tercer grado de educación primaria durante el confinamiento y posconfinamiento. Para la investigación, se siguió un enfoque mixto de conversión, que combina datos cualitativos y cuantitativos, recurriendo al método de estudio de casos múltiple. Los resultados revelan que los padres y las madres brindaron apoyo a los educandos al crear espacios de estudio, fomentar la autonomía de éstos, realizar visitas a la escuela y mantener comunicación constante con docentes; mientras otros se rezagaban a consecuencia de la brecha digital y la falta de compromiso de padres y madres. Entre las conclusiones, se considera que la compañía del familiar tiene un papel preponderante en situaciones que obligan a la sociedad a continuar con el proceso formativo desde casa.

PALABRAS CLAVE: ESTUDIANTE DE PRIMARIA, FAMILIA, EDUCACIÓN A DISTANCIA, EDUCACIÓN DE LOS PADRES, EDUCACIÓN EN SITUACIÓN DE EMERGENCIA.

* Escuela Primaria Magisterio Nacional, Servicios de Educación Pública Descentralizada del Estado de Sinaloa (SEPDES). Correo electrónico: caeli0594@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1867-6581>

** Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa/Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Correo electrónico: kristiancobacs@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4686-3587>

ABSTRACT

The present study addresses the role that parents played during and after the social confinement due to the coronavirus pandemic. The purpose was to describe the accompaniment of progenitors in the learning of third-year primary students during the confinement and postconfinement. To carry out the research, a mixed conversion approach was followed by combining qualitative and quantitative data by resorting to the multiple case study method. The results revealed that parents supported students by creating study spaces, fostering their autonomy, visiting the school, and maintaining constant communication with teachers, while certain infants fell behind due to the digital divide and lack of commitment from some progenitors. Among the conclusions, it is considered that the family members' support plays a leading role in situations that force society to continue the formative process from home.

KEYWORDS: PRIMARY SCHOOL CHILDREN, FAMILY, DISTANCE EDUCATION, PARENT EDUCATION, EDUCATION IN EMERGENCY SITUATION.

Fecha de recepción: 12 de enero de 2023.

Dictamen 1: 6 de marzo de 2023.

Dictamen 2: 7 de marzo de 2023.

Dictamen 3: 22 de agosto de 2023.

<https://doi.org/10.21696/rndl132420231521>

INTRODUCCIÓN

La pandemia de covid-19 se originó en Wuhan, China, en 2019, situación ante la cual México, como todos los países, se vio en la necesidad de suspender toda clase de actividades no esenciales a partir de marzo de 2020 (Santillán-Anguiano y González-Machado, 2021; Torres, 2020). Esta suspensión generó una grave crisis económica, social y de salud en el mundo (Maguiña *et al.*, 2020).

Cabe destacar que los recursos digitales resolvieron en gran medida las insuficiencias educativas de los y las estudiantes ante la contingencia de la pandemia. De ahí que el cambio viniera a transformar la enseñanza presencial a una remota, mediatisada por diversos materiales didácticos (Expósito y Marsollier, 2020). Sin embargo, aunque se reconoce que cada familia tiene necesidades diferentes, tanto los papás como las mamás participaron en el trabajo y apoyaron a sus hijos e hijas de acuerdo con sus posibilidades (Calvo *et al.*, 2016).

Por esta razón, se experimentaron dificultades derivadas de la brecha digital, que se manifestaron en sentimientos de impotencia por parte del cuerpo docente (Cortés, 2021). De este modo, el acceso a las clases virtuales, así como la falta de recursos económicos, representó una situación complicada en los distintos niveles educativos (Segura y Vilchis, 2021). No obstante, fue necesario que los docentes concientizaran a padres y madres para que reconocieran las responsabilidades que se tienen con el niño (Cano y Casado, 2015; Martínez Chairez *et al.*, 2020).

A partir de lo antedicho y de observaciones preliminares *in situ*, se detectaron diversos aspectos que los educandos y los padres vivieron durante la pandemia de covid-19. De esta forma, el objeto de estudio se delimita como el acompañamiento de padres y madres en el aprendizaje de discentes de tercer grado de educación primaria en tiempos de confinamiento y posconfinamiento de una escuela ubicada en Culiacán Rosales, Sinaloa (México). Este objeto condujo al planteamiento de la pregunta de investigación central: ¿cómo se vivió el acompañamiento de padres y madres en la educación de sus hijos e hijas durante y después del encierro por covid-19? De forma consecutiva, se estableció el objetivo de describir el acompañamiento de padres y madres en el aprendizaje de los estudiantes a lo largo del confinamiento y posconfinamiento.

En paralelo, se optó por circunscribir este estudio en el enfoque mixto dando mayor peso al análisis cualitativo. En consecuencia, se formuló un supuesto de investigación a fin de dar una respuesta tentativa a la pregunta central (Schmelkes y Elizondo, 2010): el acompañamiento de padres y madres de familia fue insuficiente

para apoyar a sus hijos e hijas en las actividades escolares, lo que afectó su formación; mientras sólo algunos demostraron una participación comprometida en el período de confinamiento y posconfinamiento.

PADRES Y MADRES DE FAMILIA EN LA EDUCACIÓN DURANTE EL CONFINAMIENTO Y POSCONFINAMIENTO

Según Huarcaya (2021), el vínculo entre los afectos y la participación en la relación familia-escuela aporta al lazo de los actores educativos. Tales relaciones se encuentran respaldadas desde sus trayectorias, así como las formas de percibir el mundo, en lo cual la comunidad también toma un papel relevante. No obstante, estas conexiones están condicionadas por factores ligados a desigualdades que se viven en las escuelas.

Por su parte, Ríos (2020) enfatiza que el acompañamiento de padres y madres de familia influye de manera significativa en la formación del estudiante. Al respecto, su ayuda se considera indispensable para el logro de aprendizajes en situaciones educativas adversas como el confinamiento. En este mismo tenor, Silva (2022) sostiene que la pandemia de covid-19 influyó en el aprendizaje de los educandos, en el que los efectos negativos se pueden agravar si no se detectan a tiempo, sobre todo en aquellos niños en edades de tres a cinco años.

En el mismo orden de ideas, el sistema educativo presentó diferentes retos durante el confinamiento para los estudiantes no sólo en el terreno cognitivo, sino también en el acompañamiento de padres y madres, a pesar de haber contado con el programa Aprende en Casa, de la Secretaría de Educación Pública (Bendezú, 2021). Desafortunadamente, la estrategia implementada reflejó las penurias vividas en ciertos contextos y la falta de compromiso de algunos padres y madres (Ortiz, 2021). Por su parte, los/as profesores/as se apoyaron en herramientas tecnológicas como la red social WhatsApp para comunicarse con padres, madres y discentes; sin embargo, la aplicación de los recursos digitales estuvo condicionada a cada situación social y económica (Hernández Arriaga, 2022).

De este modo, muchos padres y madres reconocieron que sus hijos e hijas no habían tenido el mismo rendimiento en la educación a distancia emergente, dado que desarrollaron un incremento de ansiedad, actitudes agresivas, fatiga mental y deseos de convivir con sus compañeros. Además, se afrontaron obstáculos de tipo tecnológico, emocionales o de conocimientos básicos para implementar un plan pedagógico que integrara a los padres y madres (Martinetti, 2022; Verdugo,

2021). Asimismo, se observó el fenómeno agravado del sedentarismo, por lo que se realizaron algunos esfuerzos pedagógicos para activar a padres, madres, docentes y estudiantes con el fin de reducir las prácticas sedentarias, mediante estrategias que mejoraran la motricidad de los educandos (Perdomo, 2021).

A pesar de que ciertas regiones contaron con internet y dispositivos para tener acceso a clases en línea durante el confinamiento, otras sólo pudieron hacerlo por medio de manuales o cuadernillos (Chengy Zhao, 2021). Pese a las circunstancias, las investigaciones reconocen el esfuerzo exitoso por parte de algunos padres y madres, puesto que en ambientes de aprendizaje con medios digitales se requiere de su apoyo cercano, en especial en situaciones sociales complicadas (Suma, 2021; Luciano, 2021).

Aunque la virtualidad promueve experiencias inmersivas, el acompañamiento parental resultó difícil en algunas ocasiones. Por ejemplo, muchos padres y madres de familia carecían de recursos para brindar un espacio según las necesidades de la educación a distancia. Esto se debió a que la pandemia obligó a tomar en cuenta la condición material de los sujetos (Dussel y Páez, 2022).

Las madres, en particular, sufrieron complicaciones para adaptar sus responsabilidades del hogar con las escolares, sumadas a su quehacer diario en casa. Páez y Zúñiga (2021) señalan que las desigualdades de mujeres y hombres impidieron notar los beneficios del ejercicio paterno. Aun así, se expone cómo el vínculo con los niños se intensificó durante el confinamiento; por ende, hubo mayor expresión de afecto para ellos. No obstante, no en todos los casos se llevó a cabo un apoyo equitativo. Además, muchos educandos tuvieron que aprender a sobrelevar su educación con el duelo por el fallecimiento de algún familiar cercano (Félix, 2022).

Por otro lado, el regreso a clases presenciales no fue fácil. El posconfinamiento siguió representando un temor para padres y madres de familia porque la propagación del virus aún continuaba. Al respecto, algunos padres y madres temían enviar a sus hijos e hijas a la escuela, mientras otros se sentían agobiados con las tareas escolares en las que tenían que seguir guiándolos (Contreras *et al.*, 2022).

Según una encuesta aplicada por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2021), del total de países consultados, entre ellos México, el 67 por ciento (14) retornó a clases presenciales en marzo de 2021. Con base en los datos recolectados, en la mayoría de las naciones el regreso fue progresivo, flexible y adherido a los protocolos de bioseguridad contextuales: uso de cubrebocas, ventilación en establecimientos cerrados, cuarentenas en caso de sospecha de contagio, distanciamiento físico, sanitización permanente, horario escolar diferido o sistemas educativos mixtos. Asimismo, en el contexto de la educación híbrida, la OEI indica que ciertas

regiones promovieron la elaboración de guías didácticas para el estudio en casa, las cuales estuvieron dirigidas a padres y madres, así como a educadores y educandos. De igual modo, se fomentó la habilitación en el hogar de espacios de aprendizaje.

PAPEL DE LOS PADRES Y LAS MADRES EN LA ESCUELA Y CRIANZA DEL NIÑO

La zona de desarrollo próximo (ZDP), propuesta por Vigotsky, evidencia el rol de un individuo más capaz, en este caso padres y madres. Éstos deben ser mediadores y guías para el niño en su proceso de apropiación del mundo. De la misma manera, se enfatiza el valor del compañerismo, el apoyo de los demás, así como la forma en que se aprende a través del contacto social, tendiendo puentes entre lo que se sabe y lo que se debe aprender (Henao *et al.*, 2007).

En este sentido, Vigotsky (1979) detalló cómo las personas que interactúan con los infantes, entre ellos los padres y las madres, influyen en la construcción de nuevos significados por medio de la ZDP. De este modo, la relación entre ambos se traduce en la transferencia de estrategias de quienes las poseen a otros para su progreso cognitivo. A partir de estas interacciones, los niños afrontan situaciones que pueden resolver ellos mismos, es decir, en la zona de desarrollo real (ZDR), pero también problemas para cuya resolución no cuentan con conocimientos o habilidades; por ende, los papás y las mamás les guían al logro de la meta, dicho de otro modo, en la ZDP.

Un aspecto común en el proceso de crianza es el grado de control de padres y madres sobre la relación con sus hijos e hijas. Otros elementos que se consideran habituales son la comunicación, el entorno que les rodea y los sentimientos (Moreno y Cubero, 1990). En cada contexto familiar, las costumbres son la base de las estrategias de socialización de los padres y las madres para mitigar el comportamiento, lo que se traduce en diversos estilos educativos: autoritario, permisivo, democrático, indulgente y permisivo-negligente (Henao *et al.*, 2007).

El estilo autoritario se caracteriza por no tomar en cuenta las necesidades, deseos o demandas de los niños. Ejerce controles limitados y estrictos, con imposición de reglas, uso reiterado de correcciones físicas, amenazas, así como privaciones continuas. La comunicación es unidireccional; los padres y las madres son informantes de sus decisiones sin considerar al niño y muestran indiferencia ante sus iniciativas (Baumrind, 1966; Villarejo *et al.*, 2020).

El estilo permisivo procura evitar el uso de controles, no requiere reglas o rara vez recurre al castigo. Si al niño se le permite regular sus actividades, hará pocas peticiones. Los padres y las madres tienden a estar dispuestos a aceptar los impulsos de sus hijos e hijas.

En cuanto a los padres democráticos, se distinguen por fomentar el comportamiento adecuado, controlar la conducta de sus hijos e imponer restricciones con normas claras, además de que se comunican con afecto, comprensión y de forma bidireccional (Baumrind, 1966).

En lo que respecta al estilo indulgente, existe un control y una implicación emocional *mínimos*, donde no hay normas ni límites de conducta. De esta manera, se da la pauta para un alto grado de permisividad en las acciones del niño o adolescente, lo que lleva a desobediencia, dificultades para la interiorización de valores o problemas de disciplina en el futuro (Navarrete y Ossa, 2013; Villarejo *et al.*, 2020).

A la par, el estilo permisivo-negligente se caracteriza por la indiferencia de los papás y mamás hacia los comportamientos de sus hijos e hijas al permitirles hacer lo que deseen, siempre y cuando no intervengan en sus asuntos. De la misma forma, son complacientes en lo material para evitar sus rabietas. Por lo regular, delegan autoridad a maestros u otras personas (Capano *et al.*, 2016).

Por otro lado, los hijos e hijas de padres autoritarios exhiben una valiosa capacidad de afrontamiento, adaptación, rendimiento académico y menos dificultades de conducta (Aunola *et al.*, 2000). En paralelo, existen estudios que cuestionan que el estilo autorizativo pueda ser una de las mejores estrategias parentales en cualquier tipo de contexto cultural (Pinquart y Kauser, 2018). Por ejemplo, el estilo indulgente podría ser el más adecuado para la socialización parental, dado que se relaciona con igual o mayor ajuste psicosocial y bienestar que el autorizativo; en cambio, los progenitores negligentes y autoritarios se inclinan hacia niveles bajos (Villarejo *et al.*, 2020).

Por su parte, Goodall y Montgomery (2014) indican que la implicación de los progenitores se traduce en un mayor sentido de compromiso parental. Los expertos proponen tres tipos de relación en este continuo: el involucramiento parental con la escuela, el involucramiento parental con la educación y el compromiso parental con el aprendizaje de los niños. En el primer caso, la correlación predomina en la política educacional. En dicho marco, los padres y las madres pueden participar en actividades, pero éstas son creadas y controladas por la institución educativa. En el segundo caso, la relación se puede llevar a cabo en el centro escolar o en el hogar y se caracteriza por un intercambio de información entre padres, madres

y educadores. En el tercero, los padres y las madres tienen un papel sustancial y son quienes toman las decisiones para la acción y participación, además de que intervienen en la educación de sus hijos e hijas, no porque sean obligados, sino porque lo contemplan en su rol.

En general, las familias son constituidas por fundamentos de sentimientos de amor y solidaridad, con el objeto de preservar los lazos afectivos de atención, cuidado y protección. En el mismo contexto de la afectividad familiar se encuentra el proceso de aprendizaje en el que se desarrollan los primeros hábitos que garantizan o no una formación para afrontar las adversidades (Jacometo y Yanagu, 2017). En otras palabras, sin emociones afectivas, la motivación que impulsa al ser humano a la búsqueda del conocimiento puede verse afectada.

En tal sentido, el afecto es primordial en el funcionamiento de la inteligencia, debido a que no es posible razonar sin experimentar sentimientos. De hecho, las relaciones entre afectividad e inteligencia son indisociables y están integradas al desarrollo psicológico; sin amor no habría interés, necesidad o motivación de vida (Piaget, 2006). Para Piaget (1977), el afecto es una condición necesaria en la constitución de la inteligencia; pero aquél debe pasar por dimensiones sociales relacionadas con la cognición, el afecto y la moral. Así, indica que el aprendizaje es un proceso equilibrado en el que los niños son concebidos como seres activos que interactúan constantemente, actuando con objetos y personas; aprenden mediante el sistema cognitivo al buscar nuevas formas de interpretar y comprender la realidad, la esencia de la perspectiva constructivista.

METODOLOGÍA

Se recurrió al estudio de casos múltiple (Stake, 1999; Yin, 2016) desde un enfoque mixto de corriente pragmatista, bajo un diseño de conversión de los datos cualitativos a datos numéricos (Teddlie y Tashakkori, 2009). Este procedimiento se puede ubicar dentro de la clasificación exploratoria-secuencial CUAL-cuan, en la que lo cuantitativo viene a fortalecer el análisis de la información a través del uso de la estadística descriptiva, lo cual posibilita una mayor profundidad en la interpretación de los datos (Creswell y Plano, 2018). Asimismo, se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas; una de ellas, a madres de familia, y la otra, a estudiantes.

Principios de rigor y calidad. El rigor de la presente indagación se hace patente en el proceso al combinar ambos enfoques, CUAL-cuan, bajo una filosofía

pragmatista (Creswell y Plano, 2018). En el caso del procedimiento cualitativo, el rigor se cumple al emplear técnicas como la observación participante y entrevistas semiestructuradas para la coconstrucción de interpretaciones entre ambos investigadores y la validación de los resultados a manera de triangulación (Cohen *et al.*, 2018; Stake, 1999) por medio de técnicas como el análisis de contenido para crear códigos y categorías con fundamento en el escrutinio de unidades de análisis textuales y la observación participante de unidades de análisis como padres/madres y estudiantes (Lune y Berg, 2017). En lo que concierne al análisis cuantitativo, el rigor obedece a la transformación y al análisis de las categorías con estadística descriptiva empleando el cálculo de frecuencias y combinación de datos, como lo argumentan expertos en métodos mixtos (Teddlie y Tashakkori, 2009).

Participantes. Formaron parte de la investigación discentes de un grupo de tercer grado de educación primaria conformado de manera predeterminada por 40 personas: 19 de sexo femenino y 21 de sexo masculino. Se implementó una muestra por criterios (Cohen *et al.*, 2018), que consiste en seleccionar participantes de acuerdo con ciertas características asociadas con el objeto de estudio. Los criterios de inclusión consideraron a discentes sobresalientes, intermedios y de bajo rendimiento, así como a madres que dieron un acompañamiento sólido y a otras que no pudieron hacerlo por complicaciones diversas. De este modo, se logró contar con un total de 15 participantes: siete madres de familia de 24-25 años, más ocho estudiantes, cuatro mujeres y cuatro hombres de ocho a nueve años (véase el cuadro 1).

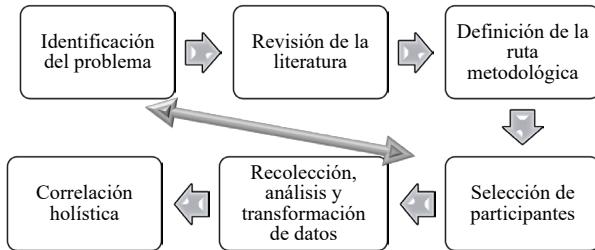
CUADRO 1. MUESTRA POR CRITERIOS

Participantes	Hombres	Mujeres
Madres de familia	0	7
Estudiantes de alto rendimiento	2	1
Estudiantes de rendimiento intermedio	1	1
Estudiantes de bajo rendimiento	1	2

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento. La ruta metodológica se consensó por parte de los dos investigadores entre agosto y diciembre de 2021 contemplando seis etapas principales. En dichas etapas se identificaron elementos clave del procedimiento que guío la presente investigación; se consideró una etapa de recolección y transformación de datos para cumplir con el diseño mixto (véase la figura 1).

FIGURA 1. RUTA METODOLÓGICA DEL ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES



Fuente: elaboración propia con base en Stake (1999), Teddlie y Tashakkori (2009) y Yin (2016).

Posteriormente, de enero a junio de 2022, el anteproyecto fue presentado y registrado en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Después, se procedió al cumplimiento de los principios éticos, con la participación del coinvestigador, al redactar un consentimiento informado, que fue firmado por las participantes, con la gestión de la investigadora principal. Dicho documento integró los fines del trabajo, el trato que se le daría a los datos respetando la confidencialidad e identidad de madres y discentes, así como dando optativa de abandonar la investigación sin repercusiones.

Consecutivamente, de junio a julio de 2022, la investigadora principal recopiló datos a través de las entrevistas y la observación participante. Para ello, se aplicó una entrevista en línea a siete madres de familia y otra a ocho discentes (véase el cuadro 2). En esta fase, las entrevistas se grabaron en formato de audio, para posteriormente transcribirlas en el procesador de textos Microsoft Word, válido en el enfoque cualitativo (Watkins, 2017). En el caso de la observación, se hizo una bitácora digital de los sucesos y las observaciones, registrados en ella trimestralmente, a lo largo del confinamiento y posconfinamiento. El procesamiento de estas observaciones se efectuó creando códigos y categorías con los mismos registros y, en algunos casos, combinándolos con la información de las entrevistas, proceso que fue acompañado y validado por el coinvestigador.

CUADRO 2. MADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES ENTREVISTADOS

Participantes	Total
Madres de familia	7
Alumnas	4
Alumnos	4
Total	15

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, de septiembre a octubre de 2022, con el apoyo del coinvestigador se examinaron las unidades de análisis textual mediante la técnica de análisis de contenido generando códigos y categorías (Lune y Berg, 2017). Durante este proceso, la investigadora principal asignó una E a los discentes, más un número, con la finalidad de diferenciar a cada uno de otros discentes; por ejemplo, E1, E2. Respecto a las madres de familia, se decidió identificarlas con la nomenclatura MFE; por ejemplo, MFE1, MFE2.

En la siguiente fase, de octubre a diciembre de 2022, el coinvestigador realizó la transformación de los datos cualitativos a cuantitativos conforme al diseño mixto de conversión. Para ello, se recurrió a la estadística descriptiva al emplear frecuencias con tabulaciones y gráficos con el fin de cerñirse al enfoque de conversión de los métodos mixtos (Fallon, 2016; Teddlie y Tashakkori, 2009). Subsiguientemente, se correlacionaron holísticamente los datos como lo plantean Onwuegbuzie y Teddlie (2003), lo que dio la pauta para la valoración de la similitud de la información cualitativa y numérica con objeto de generar descripciones más profundas. Por último, se integraron los datos cuantitativos y cualitativos para triangular interpretaciones y postular una hipótesis teórica.

RESULTADOS

Acompañamiento de padres y madres durante el confinamiento

En seguida, se describen las categorías y los códigos que estuvieron inclinados a responder la primera y la segunda pregunta: ¿cómo acompañaron los padres y las madres de familia a sus hijos e hijas en la educación durante el encierro social? y ¿cómo percibieron los estudiantes dicho apoyo?

Ambientes positivos

En esta categoría se descubrieron códigos relacionados con un acompañamiento positivo de los estudiantes por parte de las madres. Se puede apreciar que, para que dicho proceso fuera exitoso, fue indispensable la creación de espacios de aprendizaje, así como el apoyo tanto de padres, madres y tutores.

Apoyo familiar. Los datos revelaron que las madres de familia fueron las principales guías. Ellas fungieron como la autoridad que acompañó al educando en sus actividades escolares en el período de confinamiento y posconfinamiento, pues proporcionaron los recursos necesarios para el desarrollo de las habilidades de los educandos en un

ambiente de aprendizaje nuevo. Una de las madres reportó: “Bueno, se le apoyó con lo que se podía y, cuando llegábamos del trabajo, lo apoyábamos a realizar sus tareas por vía internet” (MFE7). Otra madre refirió: “Yo tomaba las clases virtuales junto con él, lo apoyaba a hacer los trabajos; después se los hacía llegar al WhatsApp” (MFE4). Una más subrayó: “Yo siento que estuve bien el apoyo. No las dejé solitas. A veces nos frustrábamos, pero sí trabajábamos en las tareas que mandaba” (MFE6).

Creación de espacios de estudio. A ciertos niños y niñas del grupo se les pudo facilitar espacios adecuados con el propósito de que continuaran estudiando en línea. Esta facilitación llevó a que algunos educandos contaran con el apoyo adecuado durante la educación a distancia. Al respecto, una madre de familia expresó: “[...] mi hijo es único. Entre su papá y yo nos organizábamos para apoyarlo a que se conectara a las clases virtuales; le adaptamos un espacio en su cuarto con computadora y una mesita” (MFE1). En contraste, uno de los niños dijo: “Las tareas las hacíamos en el *ciber* porque en la casa no teníamos internet. Mi hermana usaba el teléfono un día sí y un día no, para que los dos nos conectáramos a las clases” (E2).

Comunicación activa

En esta categoría se hace referencia a la importancia de la comunicación entre docentes, padres y madres, que, según la observación, puede contribuir al desempeño del educando. De la misma forma, la comunicación en el período de confinamiento fue la base para generar entornos de aprendizaje idóneos que permitieran garantizar el derecho a la educación, adaptando los recursos y las herramientas que cada familia tuviera a su alcance.

Apoyo docente. El apoyo docente fue esencial para que los discentes pudieran adaptarse, desenvolverse y desarrollar sus habilidades. Con frecuencia, este apoyo implicó trabajar fuera de los horarios laborales, por lo que se amplió la disponibilidad para atender a los padres y madres de familia y a los discentes. En este sentido, E1 expresó: “[...] con ayuda de mi mamá. Casi siempre me esperaba a que se desocupara del trabajo porque también trabajaba desde la casa. Cuando yo tenía dudas buscábamos en internet [...]. Ella me ayudaba o te preguntábamos a ti, maestra”.

Comunicación entre padres, madres y docente. Las observaciones dieron la pauta para la apreciación de la manera en que los progenitores mostraron interés y se comunicaban con la docente de grupo. Esto permitió apoyar lo mejor posible la orientación y el proceso de educación en el discente. En adición, se realizaron actividades flexibles tomando en cuenta los horarios, los espacios y los recursos de padres, madres y educandos. Asimismo, los recursos digitales tuvieron un papel

significativo porque generaron oportunidades de contacto entre docentes, compañeros y padres y madres por medio de plataformas como Zoom, WhatsApp, Facebook o Google Meet. La siguiente frase, de una de las madres, refleja lo anterior: “[...] ayudándolo en las tareas, a conectarse a las clases y enviar sus trabajos” (MFE3).

Alumnos con autonomía

Esta categoría se relaciona con las formas de estudio que adoptaron algunos educandos del grupo. Por ende, deja ver que los discentes trabajaron de manera independiente; en algunas ocasiones, con la observación y el apoyo de padres, madres o tutores.

Autonomía de trabajo. En algunos momentos, muchos estudiantes se vieron en la necesidad de trabajar de manera independiente en las actividades, a pesar de contar con el apoyo de sus padres y madres. Así lo manifiesta un estudiante: “A veces, si tenía alguien al lado mayor de edad, le preguntaba a él o a ella si sabía”. (E5). Otra dijo: “Yo las hacía sola” (E6).

Fomento de autonomía. Algunos padres y madres, derivado de sus responsabilidades, se vieron en la necesidad de dejar a sus hijos e hijas solos en ciertas ocasiones. A causa de esta situación, hubo niños que cumplieron con sus tareas de forma independiente al conectarse a las clases virtuales por cuenta propia o manteniendo contacto con la docente para que los orientara acerca de las dudas que surgieran. En este tema, un educando reportó: “Me ayudaba mi mamá o a veces mi papá. Cuando ellos no estaban, hacía la tarea yo solito” (E7).

De igual modo, se reproducen otras respuestas alineadas con lo argumentado: “La verdad, lo dejábamos solito, y, si tenía una duda, lo tratábamos de apoyar. En algunas ocasiones [...] pues, ya ve que le mandábamos mensaje a usted o, si no, en Malala lo apoyaban mucho” (MFE1). Otro de los estudiantes refirió: “Cuando mi mamá no trabajaba, me ayudaba, o mi hermana también. Casi siempre las hacía solo porque se la pasaban en su trabajo mi mamá y mi papá” (E2).

Líneas de apoyo

En esta categoría se abordan los códigos enfocados a las líneas de apoyo para el infante durante el confinamiento. En consecuencia, da cuenta de la manera en que los padres y madres de familia compartían responsabilidad con tutores, tíos, abuelos y otras personas de la red familiar.

Apoyo de familiares. Se constató que los padres y madres recibieron apoyo de otras personas durante el confinamiento y posconfinamiento con la finalidad de que

los educandos cumplieran con sus actividades. Algunos de éstos últimos indicaron que recibieron ayuda de familiares cercanos, lo que se corroboró con los padres y madres: “[...] en mi casa, mi tía, y en la escuela, le preguntaba a la maestra” (E4).

Apoyo externo. En ocasiones, los discentes, padres y madres de familia buscaban otros medios para que los estudiantes lograran la consolidación del aprendizaje. Hubo casos de progenitores que vivieron dificultades relacionadas con la brecha digital porque, por ejemplo, la señal de internet no era buena en su ubicación geográfica. Debido a esto, se vieron en la necesidad de buscar centros de apoyo: “[...] algunas cosas las preguntaba en Malala, casi siempre lo de las fracciones, que es lo que se me hace un poquito más difícil” (E1).

Acompañamiento de padres y madres durante el posconfinamiento

En seguida, se desglosan las categorías y los códigos que fundamentan las interpretaciones sobre el acompañamiento recibido por el estudiante por parte de los padres y las madres durante el posconfinamiento. Con estos códigos y categorías se pretendió contestar las preguntas ¿cómo acompañaron los padres y las madres de familia en la educación de sus hijos e hijas al momento de su reincorporación a la escuela? y ¿cómo percibieron los educandos dicho apoyo?

Ayuda en tareas escolares

En esta categoría se describen los códigos relativos al acompañamiento brindado por los padres y madres de familia durante el período de reincorporación a las clases presenciales.

Fomento de autonomía. Al igual que a lo largo del confinamiento, hubo padres y madres que continuaron promoviendo la independencia académica de los niños y las niñas durante el regreso a clases al impulsarlos a que hicieran por sí solos sus trabajos. La MFE7 señaló: “Iba a la escuela y, cuando regresaba, le preguntaba sobre las tareas que le dejaba su maestra”. Otro ejemplo lo hallamos en estas palabras: “[...] solamente le preguntaba lo que le dejaban de tarea y, si tenía dudas, pues lo ayudaba a resolver. Por lo regular, él hace sus tareas solito” (MFE1). Por ende, se puede apreciar cómo algunas madres inspiran confianza en los niños para hacerse responsables de sus actividades académicas.

Seguimiento al desempeño. Algunas madres decidieron dar seguimiento al trabajo escolar del niño con la docente. Esta decisión se reflejó en su constante preocupación durante las clases presenciales al procurar información del desempeño

académico de sus hijos e hijas. Una de las madres indicó: “[...] estaba atenta; siempre iba con la maestra y le preguntaba cómo iba, porque sí se me aflojeró un poco, ya que a veces era difícil que se metiera a las videollamadas” (MFE5).

Comunicación con la escuela. Esta comunicación dependía de la posibilidad de estar dentro del centro escolar. A fin de contribuir a un regreso seguro, se limitó el acceso a éste y la realización de eventos culturales, lo cual afectó la participación y la interacción con padres y madres.

Comunicación entre docente, padres y madres. Los padres y las madres de familia mostraron interés por mantener una comunicación con la docente de grupo con el objeto de apoyar lo mejor posible la educación de los educandos durante el período de confinamiento y posconfinamiento. Asimismo, la observación participante permitió determinar que la interacción se mantenía por medio de la aplicación móvil WhatsApp en virtud de que ésta sirvió para dar avisos, atender dudas y asuntos relacionados con la organización de actividades escolares. Ahora bien, la comunicación por estos medios digitales disminuyó, puesto que se regresó a una atención presencial. Ante tal disminución, se intentó retomar un contacto de forma personal, lo que fue difícil al principio, ya que se continuó recibiendo mensajes mediante las redes sociales.

Visita escolar. En diversas ocasiones, los padres y las madres de familia realizaban visitas a la institución. Además, se limitaban a estar únicamente en las entradas para evitar contagios masivos dentro de las aulas. La observación participante dio la pauta para apreciar que la visita a la escuela fue regularizándose poco a poco, puesto que los padres y las madres se fueron acercando con mayor frecuencia con la finalidad de obtener información acerca de sus hijos e hijas.

Acompañamiento docente. Éste fue una de las piezas indispensables para que discentes, padres y madres lograran tener una orientación en el trabajo a distancia, concluir los niveles escolares y adaptarse a las nuevas realidades pospandémicas. Del mismo modo, durante el período de posconfinamiento, fue posible apreciar que la educadora-investigadora fungió como elemento decisivo para el logro del aprendizaje: “Cuando no entendía algo, le preguntaba a usted, maestra” (E2). Al respecto, otro estudiante explicó: “Si deja tarea y mi mamá no sabe responder, espero en la escuela” (E1).

Preferencia por una educación presencial

Esta categoría se incluyó porque, en un principio, se observó que la educación en el confinamiento fue algo problemática, pero novedosa a la vez, para ciertos discentes,

padres y madres de familia. No obstante, en la aplicación de las entrevistas, las respuestas de los niños reflejaron una preferencia por las clases presenciales. A pesar de que, en ocasiones, resultó ser mejor estudiar o trabajar desde la comodidad del hogar, los estudiantes manifestaron una preferencia por estar en la escuela, ver a sus compañeros, jugar, así como formar parte del día a día en la escuela: “Las clases me gustan más en el salón, aunque estaban divertidos los juegos o videos que nos ponía en línea” (E1).

Obstáculos educativos

En esta categoría se generaron códigos relacionados con aquellos ambientes desfavorables que, de algún modo, limitaron a los estudiantes en su educación durante el confinamiento y posconfinamiento.

Dificultades de adaptación. Se detectaron algunas dificultades relativas a problemas de salud, responsabilidades familiares, estilos de aprendizaje incompatibles con la modalidad y la falta de tolerancia por parte de los padres y las madres para cubrir diversos compromisos. Una madre de familia expuso: “Trataba de apoyarlas con las tareas, aunque muchas veces no tenía la paciencia necesaria para hacerla porque llegaba de trabajar, la casa, la comida..., pero, pues sí, la hacíamos, batallando, pero sí la hacíamos” (MFE6).

Asimismo, hubo quienes se resistieron a enviar a sus hijos e hijas a clases por diferentes razones, entre éstas, el miedo al contagio del coronavirus. Por otra parte, algunas madres decidieron evitar esta situación, como lo indicó una de ellas: “se nos hizo difícil al principio porque no se querían levantar. Se tenían que volver a acostumbrar. Me di cuenta de que muchas mamás no los llevaban o se les hacía fácil que faltaran” (MFE6).

Dificultades con recursos digitales. Ciertos padres, madres y discentes mostraron dificultades al conectarse a las clases, mantener comunicación con la docente de grupo o enviar las actividades escolares por diversas plataformas. Además, no todos los estudiantes contaron con las herramientas digitales para cumplir con las tareas. Algunos padres o madres prestaban sus dispositivos electrónicos a sus hijos e hijas para que realizaran los trabajos, debido a la limitación de los recursos. De este modo lo indicó una de las madres: “[...] con videollamadas. No siempre la pude apoyar porque trabajaba y ella se conectaba con mi celular” (MFE3). A continuación, se reproduce otra respuesta relacionada con este código:

Estábamos en el rancho y batallamos mucho con la señal. Entonces apoyaba a mi hijo para que se conectara [...]. Como sólo tenemos un teléfono, lo compartía con su hermana y le

metía saldo al celular, o lo llevaba a un *ciber* en otra ranchería para enviarle los trabajos por correo (MFE2).

Incumplimiento de responsabilidades. La observación participante permitió identificar que, a falta de apoyo, tiempo u otra razón, ciertos infantes no lograban cumplir con sus actividades escolares. Ocasionalmente, algunas madres no pudieron acompañar a los estudiantes en la realización de las tareas, por lo que solicitaron ayuda a otros familiares cercanos. No obstante, algunas veces este acompañamiento fue imposible por causas de fuerza mayor, lo cual llevó a los educandos a incumplir con sus responsabilidades académicas: “[...] casi siempre mi mamá, cuando salía del trabajo [...] me dejaban con mi abuela, pero si estaba allá, no la hacía [la tarea], y mis clases me gustan más en la escuela” (E8).

En la nube de palabras que se muestra en la figura 2 se representa la interacción llevada a cabo en las entrevistas. Como se puede apreciar, la densidad de palabras refleja algunas de las categorías e interpretaciones del análisis cualitativo.

FIGURA 2. REPRESENTACIÓN DE RESPUESTAS EN NUBE DE PALABRAS



Fuente: elaboración propia en Pro Word Cloud.

Transformación de datos

La transformación de las unidades de análisis textuales se llevó a cabo en los siguientes pasos. Primero, las respuestas se colocaron en el procesador de textos de Microsoft Word, lo que posibilitó un primer análisis estadístico mediante el conteo de palabras, caracteres, líneas y párrafos (véase el cuadro 3).

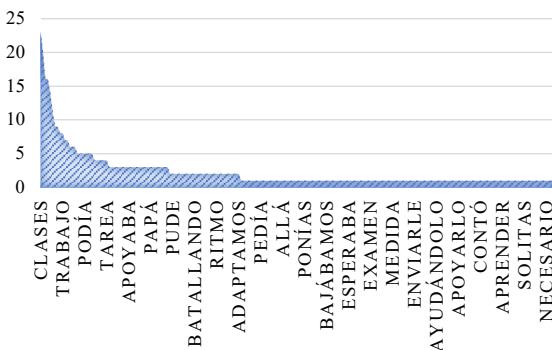
CUADRO 3. ESTADÍSTICA EN WORD

Dato	Conteo Word
Páginas	3
Palabras	1 674
Caracteres (sin espacios)	7 407
Caracteres (con espacios)	9 104
Párrafos	21
Líneas	108

Fuente: elaboración propia con base en los datos introducidos en Microsoft Word.

En el siguiente paso se colocaron las respuestas en un contador de palabras en línea (<https://www.morethanbooks.eu/cuenta-palabras/>) con el propósito de obtener un conteo simple de la frecuencia de cada palabra. A la par, mediante la eliminación de algunos elementos gramaticales (artículos, preposiciones y adverbios), se realizó una reducción manual de datos que reflejara de manera más representativa la densidad de palabras, como se aprecia en la síntesis estadística representada en la figura 3.

FIGURA 3. DENSIDAD DE PALABRAS



Fuente: elaboración propia en Microsoft Excel.

El análisis estadístico dio la pauta para la apreciación de algunos elementos revelados en el análisis cualitativo. Por ejemplo, la palabra *preguntaba* puede relacionarse con la categoría apoyo del docente o familiar; la palabra *adaptarnos*, con la categoría obstáculos educativos. Así, fue posible verificar una correlación desde una perspectiva holística entre los datos cuantitativos y cualitativos.

Por último, se efectuó un análisis estadístico con las frecuencias de las categorías cualitativas descubiertas en la observación participante y en las entrevistas. Para facilitar el análisis se estableció la nominación que se asienta en el cuadro 4.

CUADRO 4. NOMINACIÓN DE CATEGORÍAS

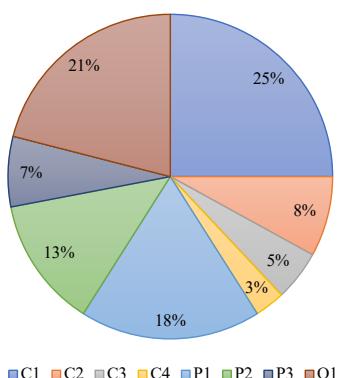
Categoría	Nominación
Ambientes positivos	C1
Comunicación activa	C2
Estudiantes con autonomía	C3
Líneas de apoyo	C4
Ayuda en tareas escolares	P1
Comunicación con la escuela	P2
Preferencia por educación presencial	P3
Obstáculos educativos	O1

Nota: C = confinamiento, P = posconfinamiento, O = obstáculos educativos.

Fuente: elaboración propia.

Las concurrencias identificadas en las respuestas de los participantes según la frecuencia de las categorías arrojaron los datos estadísticos que se representan en la figura 4. En ésta es notorio un mayor peso en las categorías que integran el acompañamiento del padre o la madre de familia con respecto de los obstáculos educativos que se vivieron.

FIGURA 4. CONCURRENCIAS CUALITATIVAS



Nota: C = confinamiento, P = posconfinamiento, O = obstáculos educativos.

Fuente: elaboración propia en Microsoft Excel.

DISCUSIÓN

Es medular reconocer que tiempo atrás, antes del confinamiento, el magisterio en general ya afrontaba problemas relacionados con el compromiso de padres y madres en el acompañamiento escolar de los niños (Ramírez Hernández y Santana, 2020). De esta forma, es posible comparar los resultados de este estudio con los de otras investigaciones (Silva, 2022). Por ello, se afirma que los efectos de la pandemia de covid-19 influyeron en el aprendizaje de los discentes.

Asimismo, se reconoce que la participación de familiares es la base para la vida educativa del niño. Así pues, se concuerda con los resultados de la investigación de Huarcaya (2021) en la que hace hincapié en que el vínculo entre los efectos y la participación en la relación familia-escuela es el núcleo primordial para el desarrollo del trabajo escolar. Se podría suponer que los discentes que no contaron con los recursos necesarios o con el apoyo pertinente difícilmente lograron salir adelante. En este sentido, el acompañamiento familiar se percibió un tanto positivo en el confinamiento y posconfinamiento, pues gran parte de los padres y las madres estuvieron en constante comunicación porque trabajaban desde casa virtualmente.

En cuanto a la aplicación de las entrevistas, se dio la facilidad de redefinir una hora flexible para aquellas madres a las que no les fue posible asistir en los horarios acordados. Sólo tres autorizaron ser grabadas, y una de ellas es madre de dos estudiantes, por lo que da un total de cuatro niños. Algunas prefirieron sólo firmar el consentimiento informado. Por otra parte, la grabación causó algo de inseguridad o nerviosismo, en especial en aquellas que los estudiantes tenían a sus padres o madres a un lado. Otras entrevistas se llevaron a cabo sin complicaciones. Aquí, la observación participante y la reflexión dieron lugar a interpretaciones más certeras. Algunos audios se dañaron por fallas técnicas de los equipos; ante dicha circunstancia se tomó nota a discreción, lo cual podría representar un sesgo. Aunque se considera que tener alternativas para estos casos recae en la creatividad y la habilidad del investigador.

Por otra parte, fue necesario reducir los datos cualitativos con respecto de los obtenidos originalmente para incluir las interpretaciones más representativas. En este sentido, se fusionaron algunas categorías y códigos cuyas descripciones fueran similares. Dicha fusión no representó ningún sesgo, dado que se tuvo la precaución de no omitir información trascendental que respondiera a las interrogantes del estudio.

CONCLUSIONES

En función de los hallazgos, es posible comprender en profundidad el objeto de estudio y alcanzar el objetivo general planteado. En hipótesis, se puede postular sustancialmente que el acompañamiento durante el confinamiento y posconfinamiento se vivió según las realidades de cada padre, madre, tutor o educando.

Por un lado, se percibió una experiencia positiva tanto de los padres y madres como de los estudiantes, dado que se brindó un apoyo variable al facilitar espacios de aprendizaje, así como para ayudar en las tareas con el uso de recursos digitales; se mantuvo constante comunicación con los actores; otros familiares y centros educativos tuvieron un papel vital en el apoyo a los niños en su formación; algunos educandos tuvieron la posibilidad de desarrollar autonomía al hacerse responsables de la realización de sus trabajos escolares, mientras otros generaron mayor dependencia de la ayuda de un adulto. Por otro lado, el acompañamiento no fue del todo positivo, ya que muchos padres y madres de familia sufrieron un proceso de adaptación, que no siempre fue exitoso en virtud de que no pudieron armonizar las responsabilidades laborales u hogareñas con las escolares; de igual modo, no todas las familias contaron con la infraestructura digital adecuada.

Es necesario subrayar que las aportaciones teóricas de esta investigación se circunscriben en mayor medida en el paradigma interpretativo. Ello significa que en ningún momento se busca la generalización de las verdades presentadas, puesto que son meramente las realidades de los entrevistados, que pueden ser mejores, iguales o peores que en otros contextos educativos. Por consecuencia, se plantean las siguientes preguntas: ¿cuáles son los efectos negativos del confinamiento sobre el desarrollo humano de los estudiantes de educación básica? y ¿cómo es posible reparar los daños emocionales, académicos y sociales causados por el confinamiento? Se puede continuar con la formulación de interrogantes que amplíen el conocimiento, no obstante, ya dependerá de las necesidades e intereses de cada contexto y nivel educativo.

Con base en la investigación, se confirma que la educación no corresponde únicamente a los docentes. Resulta necesario que los padres y las madres adopten una actitud de compromiso y liderazgo para orientar a sus hijos e hijas, brindarles un acompañamiento de calidad, ser pacientes, tolerantes y afectuosos. Asimismo, se reconoce que la familia desempeña el rol de conector entre la comunidad escolar —estudiantes y profesores—, lo cual facilita la apropiación de conocimientos, habilidades y destrezas que podrían permitir al estudiante desarrollarse de manera óptima, cubrir las demandas y las necesidades sociales y personales.

BIBLIOGRAFÍA

- AUNOLA, Kaisa; Stattin, Håkan, y Nurmi, Jari-Erik. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence* (23), 205-222. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2000.0308>
- BAUMRIND, Diana. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- BENDEZÚ, Ana Inés. (2021). *Participación de padres de familia en la educación remota de la IEP San Agustín* (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/73605>
- CALVO, Ma. Isabel; Verdugo, Miguel Ángel, y Amor, Antonio Manuel. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- CANO, Rufino, y Casado, Mónica. (2015). Escuela y familia: dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217036214003>
- CAPANO, Álvaro; González Tornaría, María del Luján, y Massonnier, Natalie. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 413-444. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- CHEN, Xing, y Zhao, Xi. (2021). Observaciones y perspectivas sobre las modalidades de educación básica en América Latina en la era pandémica y pospandémica. Estudio de caso: Aprende en Casa de México. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67), 1-24. <https://doi.org/10.6018/red.480841>
- COHEN, Louis; Manion, Lawrence, y Morrison, Keith. (2018). *Research methods in education* (8a. ed.). Routledge.
- CONTRERAS, Claudia Patricia; Pérez Piñón, María Teresa; Picazo, David, y Pérez Piñón, Dagoberto. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 1821-1834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612
- CORTÉS, Juan Luis. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(1), 1-11. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>

- CRESWELL, John W., y Plano, Vicki L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3a. ed.). SAGE.
- DUSSEL, Inés, y Páez, Yuri Constanza. (2022). Los espacios escolares transformados. Narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia. *Korpus* 2(5), 275-292. <https://doi.org/10.22136/korpus212022111>
- EXPÓSITO, Cristián David, y Marsollier, Roxana Graciela. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- FALLON, Marianne. (2016). *Writing up Quantitative Research in the Social and Behavioral Sciences*. Sense Publishers.
- FÉLIX, Marcela. (2022). Resiliencia en tiempos de covid-19: una prioridad para los alumnos de educación básica. *Formación Estratégica*, 4(01), 1-15. <https://formacionestategica.com/index.php/foes/article/view/47>
- GOODALL, Janet, y Montgomery, Caroline. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- HENAO, Gloria Cecilia; Ramírez Palacio, Carlota, y Ramírez Nieto, Luz Ángela. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora USB*, 7(2), 233-240. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407748997003>
- HERNÁNDEZ ARRIAGA, Mario. (2022). Prácticas pedagógicas de la estrategia Aprende en Casa III. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), e347. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1188>
- HUARCAYA, Carlos Enrique. (2021). *Afecto y participación en la relación familia-escuela en tiempos de la covid-19: el caso de un aula multigrado en la comunidad campesina San Antonio de Cusicancha* (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19067>
- JACOMETO, Marissa Claudia, y Yanagu, Adriana Rossato. (2017). Relaciones familiares versus aprendizaje: un análisis con niños de 5 a 6 años. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(1), 55-66. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.05>
- LUCIANO, María Selene Yasmín. (2022). *Resultados académicos durante la transición educativa de la modalidad presencial a la modalidad a distancia, con el uso de TIC, del Colegio Miguel Hidalgo durante el confinamiento causado por el virus SARS-CoV-2* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Chiapas). Repositorio Institucional de la UNACH. <http://www.repository.unach.mx:8080/jspui/handle/123456789/3600>

- LUNE, Howard, y Berg, Bruce L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9a. ed.). Pearson.
- MAGUIÑA, Ciro; Gastelo, Rosy, y Tequen, Arly. (2020). El nuevo coronavirus y la pandemia del covid-19. *Revista Médica Herediana*, 31(2), 125-131. <https://dx.doi.org/10.20453/rmh.v31i2.3776>
- MARTINETTI, Marissa del Rocío. (2022). *Proyecto de intervención para desarrollar interacciones socioemocionales en el período de adaptación post confinamiento para niños de 4 años de la Unidad Educativa Bilingüe EducaMundo* (Tesis de Maestría, Universidad Casa Grande). Repositorio Digital. Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/3453>
- MARTÍNEZ CHAIREZ, Guadalupe Iván; Torres, Melissa Jaziry, y Ríos, Vera Lucía. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (11), e657. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657
- MORENO, María del Carmen, y Cubero, Rosario. (1990). Relaciones sociales: familias, escuela, compañeros. Años preescolares. En Jesús Palacios, César Coll y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (pp. 219-232). Alianza.
- NAVARRETE, Lucía, y Ossa, Carlos Javier. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 47-56. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.1177>
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). (2021). *Informe. Retorno escolar presencial postpandemia en Iberoamérica: avances, reflexiones y recomendaciones*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Secretaría General. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-retorno-escolar-postpandemia-en-iberoamerica-avances-reflexiones-y-recomendaciones>
- ONWUEGBUZIE, Anthony J., y Teddlie, Charles. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. En Abbas Tashakkori y Charles Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp.351-384). SAGE.
- ORTIZ, Edna Karina. (2021). Educación remota y pandemia: experiencias de padres de familia. *RDP. Revista Digital de Posgrado* (4), 34-51. <https://doi.org/10.22201/fesa.rdp.2022.4.04>
- PÁEZ, Iván, y Zúñiga, Mercedes. (2021). ¿Paternidades en transformación? Ser padre en Culiacán, Sinaloa, en tiempos de confinamiento y crisis sanitaria. *Región y Sociedad* (33), e1502. <https://doi.org/10.22198/rys2021/33/1502>

- PERDOMO, Martha Idalia. (2021). *Sedentarismo y pandemia, una alianza negativa para el desarrollo motriz de los infantes* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio UPN. <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/35220>
- PIAGET, Jean. (2006). *Seis estudios de psicología*. Forense.
- PIAGET, Jean. (1977). *O julgamento Moral na criança*. Mestre Jou.
- PINQUART, Martin, y Kauser, Rubina. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 75-100. <http://dx.doi.org/10.1037/cdp0000149>
- RAMÍREZ HERNÁNDEZ, Elba, y Santana, Emma Verónica. (2020). Retos e implicaciones de los padres y maestros en la educación básica del siglo XXI. *A&AmpH: Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (12), 114-129. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/60>
- Ríos, Rocío. (2021). *Apoyo de los padres en el logro de aprendizaje durante la pandemia en estudiantes de una institución educativa Loreto, 2020* (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio Digital Institucional. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56005>
- SANTILLÁN-ANGUIANO, Ernesto Israel, y González-Machado, Emilia Cristina. (2021). Empleo, educación y desigualdad: las juventudes mexicanas como población vulnerable en tiempos de COVID-19. *Revista Controversia* (216), 203-227. <https://doi.org/10.54118/controver.vi216.1226>
- SEGURA, Gustavo Antonio, y Vilchis, Ivett. (2021). Sociedad escolar y pandemia en México. La educación en línea: de refugio temporal a definitivo. *Apertura*, 13(2), 142-157. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2006>
- SCHMELKES, Corina, y Elizondo, Nora. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)* (3a. ed.). Oxford University Press.
- SILVA, Daniela. (2022). *Efectos de la pandemia del COVID19 en el aprendizaje de los niños de una institución educativa del Cusco, 2021* (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio Digital Institucional. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/82534>
- STAKE, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de caso* (2a. ed.). Morata.
- SUMA, Sonia. (2021). *Tecnologías de información y comunicación en el estrés durante la pandemia covid-19 en estudiantes de una institución educativa, Cusco, 2020* (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio Digital Institucional. Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/60866>

- TEDDLIE, Charles, y Tashakkori, Abbas. (2009). *Foundations of mixed methods research*. SAGE.
- TORRES, Juan Ángel. (2020). Propuestas para el mejoramiento de la educación universitaria virtual después del brote del COVID-19. *UVserva* (9), 4-7. <https://doi.org/10.25009/uvs.v0i9.2700>
- VERDUGO, Mercedes. (2021). La educación básica en México en tiempos de pandemia. Evaluación de la política pública “Aprende en casa”. *Cadernos Do Aplicação*, 34(2). <https://doi.org/10.22456/2595-4377.110731>
- VIGOTSKY, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- VILLAREJO, Sonia; Martínez-Escudero, José Antonio, y García, Óscar F. (2020). Estilos parentales y su contribución al ajuste personal y social de los hijos. *Ansiedad y Estrés*, 26(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.12.001>
- WATKINS, Daphne C. (2017). Rapid and rigorous qualitative data analysis: The “RADaR” technique for applied research. *International Journal of Qualitative Methods* (16), 1-9. <https://doi.org/10.1177/1609406917712131>
- YIN, Robert K. (2016). *Qualitative research from start to finish* (2a. ed.). Guilford Press.