



EVALÚA

Ciudad de México

**Evaluación de las políticas públicas de educación en la
Ciudad de México, 2021**

Araceli Damián González

**Presidenta del Consejo de Evaluación
de la Ciudad de México**



Francisco Pamplona Rangel

Miguel Calderón Chelius

Myriam Cardozo Brum

Teresa Shamah Levy

**Consejeros del Consejo
de Evaluación de la Ciudad de México**



Gerardo Sánchez Romero

Coordinador general



Alejandra Brito, Pável Galeana, Valentina Jiménez,
María Juana Acevedo Frías, Fernando Galeana Munguía

Colaboradores



Consejo de Evaluación de la Ciudad de México

Ciudad de México, marzo de 2022

Índice

<i>Resumen ejecutivo</i>	9
<i>Introducción</i>	18
<i>Objetivos de la evaluación</i>	20
<i>Marco teórico-metodológico de la evaluación</i>	21
Marco teórico de la evaluación	21
Problemáticas sociales por educación a distancia en pandemia	21
Problemáticas educativas por educación a distancia en pandemia	26
Problemáticas para una enseñanza y gestión escolar de calidad	29
Marco metodológico de la evaluación	30
Tipo de muestreo empírico y matriz analítica para el trabajo con estudiantes y padres y madres de familia	32
Relación de actividades realizadas en el trabajo de campo	38
Actualización a los criterios muestrales.....	42
Estrategias y programas en materia educativa que serán evaluados.....	43
<i>I. Análisis y diagnóstico de la situación de la educación en la Ciudad de México</i>	44
Balance sobre el estado del arte de los estudios e investigaciones en materia educativa a nivel federal y políticas relacionadas con la educación en la Ciudad de México.....	44
Políticas educativas en México	48
Revisión histórica de las políticas en materia educativa en México y en CDMX	48
Políticas educativas en la CDMX.....	62
Problemáticas generales y recurrentes en México	75
Problemáticas sociales por educación a distancia en pandemia	82
Problemáticas educativas por educación a distancia en pandemia	92
Retos ante problemáticas socioeducativas provocadas por la educación a distancia en pandemia.....	109
Comparación de la educación presencial con la que se realiza en línea	116
Aprovechamiento escolar	116
Impartición de contenidos	118
Dinámicas de socialización educativa.....	120
Evaluación de los aprendizajes	122
Análisis de diseño de los programas sociales educativos locales que entregan transferencias monetarias o en especie a las familias y su relación e inserción en la coyuntura de la educación no presencial.....	124
Panorama de programas similares que se adaptaron como respuesta a la pandemia	126

Programas complementarios a mi Beca para Empezar implementados por el Gobierno de la CDMX	131
Problemáticas atendidas relacionadas con la pandemia del COVID-19 y áreas de oportunidad para la política de atención a la población escolar en la CDMX.....	134
II. Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación .136	
Estrategia pedagógica de educación a distancia y su influencia en el disfrute del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes.	136
Aprende en casa.....	138
Uso de guías y envío de actividades a los alumnos	140
Uso de WhatsApp, Facebook y aplicaciones similares.....	141
Uso de las plataformas Classroom y Teams	142
Clases en línea	143
Efectos en el acceso efectivo al derecho a la educación	146
Impactos positivos pero diferenciados	148
Valoración sobre los efectos más importantes sobre el estudiantado y las personas docentes de la educación no presencial	149
Efectos de la educación no presencial: adaptaciones y dinámicas nuevas.....	149
Formación en uso de tecnologías y pedagogía para la educación a distancia	155
Buenas prácticas en la educación a distancia.....	156
Dificultades para las adaptaciones y dinámicas nuevas.....	157
Principales hallazgos sobre rezago educativo, aprovechamiento y deserción en el contexto de la educación no presencial.....	159
III. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México 163	
Ingreso y gasto de hogares	163
El reparto del trabajo doméstico	164
La alimentación a la familia	165
El bienestar y desarrollo psicoemocional de infante y focos de violencia.....	165
Efectos en los hogares del Programa Mi Beca para Empezar	168
Conclusiones y recomendaciones.....	171
Recomendaciones	173
Bibliografía.....	176
Anexo	193
Principales instrumentos de investigación	193
Entrevistas individuales.....	194
I. Entrevista Madres de familia SECUNDARIA-EMS (D).....	194
II. Entrevista Madres de familia PRIMARIA – SECUNDARIA (D).....	201
III. Entrevista Madres de familia PREESCOLAR – PRIMARIA (A)	208

IV.	Entrevista Estudiantes SECUNDARIA – EMS (D)	215
V.	Entrevista Estudiantes PRIMARIA – SECUNDARIA (A).....	220
VI.	Entrevista docentes de matemáticas sexto grado de primaria	226
VII.	Entrevista Director/a de escuela SECUNDARIA	231
VIII.	Entrevistas Servidores Públicos educativos.....	232
	Entrevistas grupales	234
I.	Grupo Focal Estudiantes PRIMARIA - SECUNDARIA (A).....	234
II.	Grupo Focal Madres y Padres de familia o Principales Cuidadores PREESCOLAR- PRIMARIA (A).....	236
III.	Grupo Focal Madres y Padres de familia o Principales Cuidadores PRIMARIA - (D) 238	
	Glosario de principales conceptos	240

Índice de tablas e Ilustraciones

Tabla 1 Tipos de escenarios analíticos y su descripción.....	36
Tabla 2 Listado de escuelas visitadas durante el trabajo de campo.....	38
Tabla 3 Relación de entrevistas a autoridades educativas federales	39
Tabla 4. Relación de entrevistas individuales a autoridades educativas locales	40
Tabla 5. Relación de entrevistas a autoridades educativas y docentes del sistema público	40
Tabla 6. Relación de entrevistas a madres de familia y alumnado	41
Tabla 7. Relación de grupos focales a madres y padres de familia y alumnado	42
Tabla 8. Panorama Internacional de intervenciones orientadas a responder a la pandemia del COVID-19.....	127
Tabla 9. Programas complementarios a mi Beca para Empezar implementados por el Gobierno de la CDMX relacionados con problemáticas relacionadas a la educación en el contexto de la pandemia.....	¡Error! Marcador no definido.
<i>Tabla 10 Relación de alumnos inscritos y con los que se perdió comunicación en educación básica</i>	<i>161</i>
Ilustración 1 Horizonte temporal de la evaluación y principales hitos	34
Ilustración 2 NNA con trayectorias continuas y discontinuas y criterio temporal del estudio	35

Acotación sobre el lenguaje incluyente

En este reporte se utiliza la palabra “estudiantado” para representar a hombres y mujeres, pero se aclara que cuando se utiliza simplemente “estudiantes” o “alumnos”, también nos referimos a hombres y mujeres. También, se utiliza “familias” para referirse a padres, madres o tutores, tanto hombres como mujeres. Así mismo, se utiliza “los docentes” para referirse a hombres y mujeres. En casos en los que nos referimos a uno u otro sexo en particular, se hace explícito.

Resumen ejecutivo

La presente es la “Evaluación de las políticas públicas de educación en la Ciudad de México. Desigualdades sociales, políticas públicas y educación no presencial en el contexto de la pandemia por COVID-19”, comisionada por el Consejo de Evaluación de la Política Social de la Ciudad de México.

En el primer capítulo se ofrece un diagnóstico sobre la trayectoria y la situación actual de la educación en la Ciudad de México, enfocándose en las principales problemáticas surgidas en el contexto de la educación básica no presencial como respuesta a la pandemia de COVID-19. El diagnóstico ofrece un balance sobre el estado del arte de los estudios e investigaciones en materia educativa a nivel federal y local; un repaso histórico de las principales políticas educativas en México y en la Ciudad; un análisis de las principales problemáticas socio educativas que prevalecen con la pandemia, incluyendo efectos de la educación no presencial en el aprendizaje y bienestar del estudiantado, las principales problemáticas para una enseñanza y gestión escolar de calidad y retos para afrontar la educación en tiempos de pandemia. También se ofrece una comparación de la educación presencial con la que se realiza a distancia en las áreas de aprovechamiento escolar, impartición de contenidos, dinámicas de socialización educativa y procesos de aprendizaje. En este capítulo, también se analizaron elementos del diseño del programa Mi Beca para Empezar, un programa social de apoyo a la población escolar del gobierno de la Ciudad de México, con el objetivo de identificar temáticas o ámbitos de atención que podrían incorporarse a este u otros programas de la Ciudad de México para atender a la población escolar a la luz de los efectos disruptivos que la pandemia del COVID-19 ha tenido sobre el sistema educativo nacional en el nivel básico.

En el segundo capítulo, se realiza un análisis de carácter cualitativo basado en las percepciones de una muestra empírica de alumnas y alumnos, madres, padres, tutores, docentes, directivos y funcionarios educativos, sobre los efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación en la Ciudad de México. El criterio muestral es intencional y consistió en identificar alumnos y sus madres que por reunir ciertas características socio-económicas y educativas, les suponen mayores o menores desventajas, con el fin de obtener una muestra heterogénea que permita identificar experiencias contrastantes y hacer comparaciones entre estos grupos. Cabe mencionar que la muestra resultante fue limitada debido a la distancia social y al cierre de escuelas por COVID-19.¹ Los temas analizados son: las estrategias pedagógicas de educación a distancia y su influencia en el disfrute (o no) del derecho a la educación del alumnado; los efectos de la educación no presencial en las adaptaciones y dinámicas familiares; y los efectos sobre el rezago educativo, aprovechamiento y deserción en el contexto de la educación no presencial.

¹ Aunque es importante mencionar que en el caso de México, los ciclos educativos no se interrumpieron, sino que no continuaron de forma presencial.

En el tercer capítulo, siguiendo los mismos criterios teórico-metodológicos del capítulo anterior, se ofrece un análisis sobre los impactos de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México, en las áreas de: ingreso y gasto en los hogares; reparto del trabajo doméstico; alimentación de la familia; bienestar y desarrollo psocio emocional de las y los infantes y focos de violencia y; los principales efectos en los hogares del programa Mi Beca para Empezar.

Se realizaron un total de 42 entrevistas y 12 grupos focales. Las actividades se realizaron de forma presencial y a distancia, en 16 escuelas ,9 localizadas en la Alcaldía Benito Juárez y 7 en Iztapalapa, de las cuales 5 son del nivel preescolar, 6 de primaria y 5 de secundaria. Las entrevistas a las autoridades escolares se realizaron de forma virtual.

Con base en el análisis realizado, se identificó que docentes y familias percibieron el **aprovechamiento escolar** del alumnado en un nivel regular a bajo ya que, por un lado, consideran que no consolidaron los aprendizajes esperados y por el otro, que hubo pérdidas en competencias académicas, socioemocionales, de lenguaje y cambios en los hábitos del alumnado.

El aprovechamiento escolar mantiene una estrecha relación con factores como la motivación extrínseca e intrínseca del alumnado, la calidad de apoyo que recibieron las y los estudiantes, el acceso a servicios y recursos tecnológicos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas. En ese sentido, la mayoría de las personas de la muestra manifestaron que el aprovechamiento escolar en la modalidad de educación no presencial fue deficiente por no acceder de manera óptima a estos factores.

Los datos indican que las y los docentes, en su mayoría, adaptaron la **impartición de contenidos** a distancia según las necesidades académicas y económicas de su alumnado. Así generaron distintas alternativas de comunicación y estrategias de enseñanza-aprendizaje. En los casos de comunidades escolares sin conectividad recurrieron, a estrategias de trabajo a distancia como el uso de cuadernillos de trabajo. Estos cuadernillos fueron compendios de actividades elaborados por algunos docentes para seguir el plan de estudios.

Existe una diferencia importante en el acceso a la educación de calidad que tuvieron las personas en situación aventajada con respecto a aquellos en situación desaventajada. Los diversos contextos familiares del alumnado limitaron o favorecieron la posibilidad de seguir la programación de *Aprende en Casa* y esa diversidad de circunstancias llevaron a los docentes a buscar alternativas, como las plataformas virtuales de clases en línea.

A diferencia de lo que se vivía en la educación presencial, las **dinámicas de socialización** en el ámbito **educativo**, incluyendo la convivencia y la interacción entre pares, se vieron limitadas durante la modalidad a distancia, especialmente para quienes estaban en etapas de transición.

Ante la pérdida del contacto físico, emergieron alternativas para mantener comunicación entre los distintos actores de la comunidad escolar (docentes, estudiantes, padres y madres de familia).

En este sentido, se implementó el uso de redes sociales, siendo WhatsApp la más destacada, seguido de reuniones virtuales vía Google Meet o Zoom, el correo electrónico y, sólo en el caso de la socialización entre pares, los videojuegos en línea. Estos medios fueron mejor aprovechados por las familias aventajadas. Para estudiantes que no contaron con los recursos y servicios tecnológicos, la comunicación entre ellos fue prácticamente nula.

Una de las alternativas que destacó entre los docentes de preescolar y primaria para mantener la interacción con padres y madres de familia, sin que esto significara la pérdida de su privacidad, fue recurrir a la organización a través de vocales o tutoras de grupo para compartir información o dudas de las familias. Por otro lado, el regreso a clases presenciales resultó ser un factor sustancial para reintegrar al alumnado en actividades de recreación.

En cuanto a **procesos de evaluación del aprendizaje**, los docentes evidenciaron su resiliencia y su alto compromiso con la educación al incorporar técnicas e instrumentos de evaluación apoyadas por TIC para trabajar a distancia. Así, para la evaluación del desempeño del alumnado, a pesar de que no fue posible que ésta fuera rigurosa, el personal escolar tomó en cuenta diversos criterios, con especial énfasis en las evidencias que recibían en formato de fotografía o video, seguido de la asistencia y participación en las sesiones sincrónicas.

En preescolar, dada la etapa de desarrollo del alumnado, la evaluación se centró en valoraciones resueltas con mediación de los padres y madres de familia, mientras que, en el caso de estudiantes de educación primaria y secundaria se prefirió la resolución de exámenes como criterio de evaluación.

Por otro lado y considerando el alcance limitado de la muestra, se identificó que el decreto de no reprobación que emitió la SEP, generó desconcierto en gran parte del personal escolar ya que, en su opinión, esta medida acrecentó el rezago escolar y aumentó el grado de desinterés del alumnado en su proceso formativo. Empero, los estudiantes que se vieron más beneficiados por esta medida fueron quienes se encontraron en proceso de transición de secundaria a bachillerato, que es el tránsito que registra las más altas tasas de deserción en la educación básica.

Con base en el trabajo de campo, se realizó una valoración sobre los **efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo de los estudiantes y sus familias al derecho a la educación**. Así, se conoció que el apoyo familiar hacia los estudiantes; los recursos y acceso a la tecnología, así como las condiciones espaciales en los hogares fueron factores que condicionaron el goce de ese derecho.

Se identificó que se enfrentaron mayores dificultades en cuanto al acceso a educación efectiva en los polos: el alumnado más joven y los más mayores. En el caso de las y los pequeños, porque estaban totalmente dependientes del apoyo que les brindaran sus personas cuidadoras, y en el caso de las y los más grandes, porque no están acostumbrados al trabajo autónomo, y porque sus

docentes fueron menos capaces de incorporar estrategias didácticas diversificadas y que aprovecharan los múltiples recursos que ofrece la tecnología. En ese caso las clases resultaron mucho más aburridas y no tenían el aliciente de ver a sus amistades en la escuela.

El alumnado y sus familias debieron construir nuevas rutinas de trabajo, mucho más autónomas en el aprendizaje. En opinión de esta población, en la educación por medios virtuales es más difícil resolver dudas o acercarse a los docentes, sobre todo para las y los estudiantes más tímidos. Así, el trabajo presencial resulta indispensable para poder fortalecer los aprendizajes de la niñez; es mucho más fácil cuando se tiene al niño o niña enfrente para atender sus inquietudes de manera más particular, que a través de una cámara.

También se observó que aquellos docentes que realizaron menos adaptaciones de sus clases a medios electrónicos en línea, tuvieron menos horas a la semana con sus alumnos, trabajando en computadoras sin cámaras. Ello repercutió en una pobre experiencia de aprendizaje para las y los estudiantes. Se puede señalar que las estrategias educativas más exitosas fueron aquellas que aseguraron el vínculo y comunicación entre los docentes, el alumnado y las familias.

La educación no presencial fortaleció en el alumnado con menores desventajas sus habilidades digitales y su autonomía, lo que resultó de gran utilidad para aprender a aprender y, a su vez, abonaron a un mejor aprovechamiento escolar. Las y los niños, sobretodo de familias con menores desventajas, desarrollaron también sus habilidades digitales: aprendieron a interactuar a través de una pantalla, y se familiarizaron con aplicaciones, software y plataformas para aprender, para investigar, y para gestionar sus actividades de aprendizaje. Sin embargo, a los alumnos y sus familias en condiciones de mayores desventajas les fue más complicado lograr esta serie de habilidades, debido a las importantes barreras que enfrentaron, descritas en esta evaluación, para acceder a una mejor experiencia de educación no presencial.

Las y los estudiantes que tuvieron acceso a becas para la continuidad de los estudios, en particular, al programa Mi Beca para Empezar, manifestaron que tuvieron cierta mejoría en su aprovechamiento escolar. Por otro lado, se despertó mucho más la conciencia de la importancia de cuidar de los factores socioemocionales para facilitar el aprendizaje de niñas y niños y se dio importancia al abordaje de estos temas en el tiempo de clases.

Entre las y los docentes, la necesidad de buscar respuestas para enfrentar con éxito los retos que se les presentaron, hizo en muchos casos, que se fortalecieran los lazos de colaboración entre el colectivo docente. Experimentar el uso de herramientas tecnológicas colaborativas y de comunicación a distancia también facilitó la interacción entre los docentes con sus directivos.

Por su parte, la **dinámica de las familias** cambió porque se enfrentaron a una serie de dificultades, no sólo porque tuvieron que compartir espacios y llevar a cabo actividades escolares o laborales simultáneamente, sino también porque hubo cambios de residencia, inserción al mundo laboral en el caso de estudiantes cuyos padres o madres de familia perdieron el empleo y

porque aumentó la carga de labores domésticas y de cuidado, sobre todo para las madres de familia.

La dinámica de las y los docentes también cambió, ya que adaptarse a las necesidades de las familias de sus alumnos, significó trabajar en horarios fuera de lo habitual. Además, tuvieron que re-aprender a conciliar su vida laboral y familiar.

Los **padres de familia** y, **principalmente, las madres** de familia, fueron un **soporte** para el alumnado tanto a nivel académico, al acompañarles en la resolución de dudas y facilitar los recursos necesarios para el estudio, como a nivel emocional, al estar atentos de su estado de ánimo.

El apoyo brindado por la familia hacia algunos estudiantes fue diferenciado: en el caso de secundaria fue menos consistente, al asumir que realizaban las actividades escolares sin problemas, mientras que, en el caso de preescolar, las familias numerosas, dieron prioridad de acceso a las clases virtuales a los hijas e hijos que estudiaban primaria o secundaria.

Por otro lado, los padres y madres de familia no siempre pudieron apoyar en las actividades escolares del alumnado debido a su nivel educativo o a sus actividades laborales. En algunos casos, se contó con el apoyo de hermanos mayores o de cursos de regularización en el caso de familias aventajadas, o en su defecto, los estudiantes trabajaron de forma independiente. Sin embargo, en casos aventajados, el apoyo se tradujo en la compra de dispositivos tecnológicos, sin supervisión de su uso.

En cuanto a **recursos y acceso a tecnología**, las familias que estaban familiarizadas con el uso de dispositivos tecnológicos o plataformas digitales tuvieron una experiencia favorable durante la educación a distancia, ya que no sólo fortalecieron sus habilidades en este rubro, sino que adquirieron nuevas. No así en el caso de las familias en situación de desventaja y con pocas habilidades en el uso de estos recursos.

El principal dispositivo con el que contaron tanto las familias como los docentes fue el teléfono celular y en algunos casos contaron con computadoras. La principal dificultad a la que se enfrentó la comunidad escolar, y que fue una limitante en el acceso a la educación, fue la conexión intermitente a internet.

La educación a distancia implicó un gasto para docentes y familias al tener que adquirir dispositivos tecnológicos, como celulares o tabletas; o al aumentar el gasto para tener acceso al servicio fijo de internet. Quienes tuvieron menor posibilidad adquisitiva, tuvieron que compartir los dispositivos electrónicos entre los miembros de la familia, realizar recargas para acceder a datos móviles, acudir a casa de familiares para acceder a internet o hacer uso de la red inalámbrica de la CDMX.

La mayoría de las familias y docentes tuvieron que adaptarse a la nueva normalidad al distribuirse en distintos **espacios** del hogar o al incorporar mobiliario como sillas o pizarrones para facilitar

sus actividades laborales o escolares. Alumnos y docentes contaron, principalmente, con espacios compartidos y reducidos para realizar sus actividades escolares. Sin embargo, en el caso de quienes estuvieron en situación con menores desventajas contaron con espacios más adecuados para que los miembros del hogar realizaran sus actividades sin dificultades.

Sobre la **formación en uso de tecnologías y pedagogía para la educación a distancia**, las y los docentes manifestaron que recibieron una capacitación nula o deficiente, la cual puede ser considerada como una barrera en los procesos formativos, ya que no se les brindaron las herramientas suficientes para hacer uso de las plataformas digitales ni para adaptar su práctica educativa a las nuevas condiciones, de tal forma que tuvieron que buscar alternativas para aprender por cuenta propia.

En términos generales, se puede concluir que la experiencia educativa no presencial durante la pandemia se enfrentó a importantes problemáticas que supusieron desafíos al sistema educativo para garantizar el acceso a la educación. En el periodo de confinamiento, la situación de mayores y menores desventajas en las familias tuvieron un peso importante en la configuración de la experiencia y los resultados educativos: los hogares con mejores condiciones de infraestructura por mejores espacios, disponibilidad de aparatos para todos los integrantes del hogar y mejor conectividad tuvieron una mucho mejor experiencia educativa no presencial. Asimismo, a mejores condiciones económicas, mayor escolaridad de los padres y madres y mayor posibilidad de éstos para apoyar a sus hijos en la escuela, incluso contratando clases particulares, se observaron mayores posibilidades de éxito educativo del alumnado durante el periodo de educación a distancia observado.

En cuanto a los principales hallazgos sobre **rezago educativo, aprovechamiento y deserción escolar** en el contexto de la educación no presencial, en general se percibió, por parte de autoridades y directivos escolares, una disminución en la matrícula escolar tanto en escuelas como en los Centros de Atención y Cuidado Infantil, especialmente para el ciclo 2019-2020. En este sentido se perdió total o parcialmente la comunicación con algunos estudiantes, ya sea porque no asistían con regularidad a sesiones sincrónicas, o porque asistían, pero no participaban activamente ni hacían entrega de evidencias. Empero, según estos mismos actores, la deserción no fue tan grande como se esperaba en la Ciudad de México, debido a tres factores principales identificados: a) que ésta fue intermitente y no definitiva; b) al decreto de la SEP de inscribir automáticamente a todo alumno al siguiente ciclo escolar, y; c) al acceso al programa de becas escolares, Mi Beca Para Empezar.

Ante la pérdida de contacto con estudiantes o ante casos de abandono, el personal escolar estableció medidas de seguimiento como mapeos personalizados, visitas domiciliarias, comunicación vía telefónica con las familias y ajustes en la planeación.

En opinión de las autoridades escolares, la estrategia principal para mitigar la deserción, fue el impulso de becas escolares, siendo la más destacada *Mi beca para empezar*, ya que gracias a su universalización se logró no solo disminuir, sino que también aumentar la matrícula estudiantil,

debido a la identificación de casos de migración de alumnos de escuelas privadas y de estados colindantes a escuelas en la Ciudad que buscaban ser acreedores a este apoyo.

Los factores que se vincularon en mayor medida con el abandono o deserción escolar fueron la desintegración familiar, cambios de residencia, cambios de escuela pública a privada, pérdida de empleos de los padres y madres de familia que suele tener como consecuencia el abandono estudiantil para apoyar en la economía familiar; escasos recursos económicos, falta de acceso a recursos tecnológicos, insatisfacción con las clases virtuales, problemas familiares, la brecha generacional entre los padres de familia y el alumnado y aumento en los gastos del hogar.

Para explorar el **impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares en la CDMX**, se abordaron las siguientes problemáticas: ingreso y gasto de los hogares, reparto de trabajo doméstico, alimentación a la familia, bienestar y desarrollo psicoemocional de los infantes, focos de violencia y finalmente, los efectos del programa Mi Beca para Empezar.

En general, se identifica que se vieron afectados los **ingresos y gastos** de los hogares cuyo sostén dependía de actividades comerciales informales tanto como hogares donde los padres trabajaban en alguna empresa de manera formal, y que fueron despedidos o que redujeron sus ingresos. Una de las estrategias de compensación de la reducción de ingresos, fue el emprendimiento de actividades comerciales con la participación de diversos miembros de la unidad familiar.

En los casos estudiados, la disponibilidad de ahorros fue el factor que más amortiguó la urgencia de implementar este tipo de medidas y parece que en menor medida, el acceso a becas y apoyos gubernamentales.

Como se dijo con anterioridad, todos los casos aventajados contaban en mayor o menor medida con internet y dispositivos variados como computadoras, tablet, televisiones o celulares, pero en la mayoría de las familias, hubo necesidad de aumentar su número mediante préstamo o compra de equipos o el ancho de banda para compensar la mayor demanda en el contexto de la educación a distancia o del teletrabajo de padres.

Sobre los efectos en el **trabajo doméstico**, en algunos casos se observó que la incorporación de madres a actividades remuneradas durante la pandemia sí generó una mayor carga de trabajo para ellas, por ejemplo, en la preparación de alimentos el día previo al finalizar la jornada laboral y de cuidados. En sentido contrario, se observaron también casos donde los padres asumieron mayor carga doméstica que la que tenían previamente, ya sea porque su jornada laboral se vio interrumpida por un despido o disminuida, generando la necesidad temporal de que colaborasen en las actividades del hogar.

La convergencia de múltiples actividades escolares, laborales y domésticas en un espacio reducido (pues muchas familias viven en espacios pequeños o compartidos con otros núcleos

familiares), incrementó el nivel de desorden y ruido en algunos hogares, lo que generó situaciones de estrés, sufrido por los diferentes miembros del hogar de acuerdo con la situación familiar.

Para asegurar la **alimentación** de los hogares, se observó que cuando las situaciones económicas se veían comprometidas, se echó mano principalmente de las redes familiares, recibiendo o enviando directamente alimentos en momentos críticos, como cuando se tenía a un familiar contagiado de COVID-19 en casa. También, las becas, y en particular, Mi Beca para Empezar, parece que fueron mayormente utilizadas para gastos cotidianos como la alimentación, pero no exclusivamente, en el contexto de la pandemia. El “Apoyo para el Bienestar” y despensas que reemplazaron los desayunos escolares fueron también aprovechados para el abasto de alimentos.

Sobre los cambios experimentados en los **trabajos domésticos**, igual que en el resto de las actividades que se reorganizaron, se notó una mayor participación de hombres (hijos, padres, etc.) en labores como la preparación de los alimentos, y la limpieza y el cuidado de la casa y de los hijos. Estas actividades se aprovecharon para mejorar la convivencia y el diálogo en las familias.

Por otro lado, también ante la educación a distancia, tanto las familias como los docentes experimentaron diversas afectaciones psico-emocionales, predominando las emociones aflitivas tales como estrés, preocupación, tristeza y miedo, causadas por cambios en la dinámica familiar, pérdidas familiares, aumentos en las jornadas laborales, aumento en el número de contagios por COVID-19, el confinamiento y distanciamiento social, problemas económicos y pérdidas de empleo. Éstas dos últimas situaciones acrecentaron las emociones aflitivas experimentadas por familias en situación de desventaja.

Para estudiantes en proceso de transición de primaria a secundaria, la educación a distancia significó perder la oportunidad de contar con un cierre representativo de su egreso, lo que les generó tristeza. El regreso a clases fue considerado como un factor de preocupación y ansiedad para las familias porque consideran que las medidas sanitarias establecidas no garantizan la prevención de contagios.

Finalmente, en relación a los efectos en los hogares del Programa Mi Beca para Empezar (MbpE), de acuerdo con los hallazgos del trabajo de campo, se ha identificado que el uso que se le dio durante la pandemia al monto recibido por el Programa Mi Beca para Empezar fue para la satisfacción de necesidades básicas, principalmente para la compra de alimentos, ropa y calzado. Por lo que resultan elementos indispensables, aunque no los únicos, para mantener a los menores en la escuela y la facilitación de su obtención, podría dar un mayor margen para erogar otros gastos en los hogares.

En relación a los gastos para actividades educativas durante la pandemia, aquellos que resultaron prioritarios fueron la contratación de servicios de internet en el hogar y la compra de equipamiento digital de cómputo (smartphones, computadoras y tablets). Las personas

entrevistadas manifestaron haber utilizado los ingresos de MbpE en este tipo de bienes y servicios.

Se puede afirmar que en el contexto específico de la pandemia y en momentos críticos para acceder a bienes básicos –alimentos, herramientas y servicios para mejorar la experiencia educativa a distancia–el monto otorgado por MbpE pudo haber sido un ingreso importante para las familias en mayor situación de pobreza, sin el cual hubiese sido más complicado, o quizá imposible su obtención.

Introducción

La pandemia por la enfermedad de COVID-19, que tuvo como consecuencia el cierre total de centros educativos a nivel nacional y global de manera presencial por algunos meses², ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, que ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todos los continentes (Naciones Unidas, 2020³).

Esta pandemia está agravando las disparidades educativas preexistentes a nivel mundial y en México, al reducir las oportunidades que tiene la población más vulnerable del país para continuar con su aprendizaje, como lo son: habitantes de zonas rurales, personas hablantes o identificadas con un pueblo indígena, mujeres, niñas y niños, personas con discapacidad y en situación de pobreza (Naciones Unidas, 2020, INEGI, 2021a⁴; INEGI, 2020a⁵; UNICEF, EQUIDE y Evalúa CDMX, 2020⁶). Las pérdidas en materia de aprendizaje también amenazan con extenderse más allá de la generación actual y echar por tierra los progresos realizados en los últimos decenios, en particular en apoyo del acceso de las niñas y las mujeres jóvenes a la educación y de su mantenimiento en el sistema educativo (Naciones Unidas, 2020)⁷.

Dado que América Latina fue la región del mundo que tuvo los cierres de escuelas más largos, con un promedio de 158 días sin clases presenciales en 2020, se calcula que unos 80 millones de estudiantes de la región estuvieron totalmente desvinculados del proceso educativo durante el primer año de la pandemia y otros 80 millones tuvieron una vinculación parcial y de peor calidad que en años anteriores (Acevedo, Almeyda, et al., 2021⁸).

De un modo similar, la interrupción de la educación ha tenido y seguirá teniendo efectos considerables en otros ámbitos además del educativo. Los cierres de instituciones educativas dificultan la prestación de servicios esenciales a niños y comunidades como el acceso a alimentos

² Aunque es importante mencionar que en el caso de México, los ciclos educativos no se interrumpieron, sino que no continuaron de forma presencial.

³ Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Disponible en: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

⁴ Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2021a). *Censo 2020*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Documentacion>.

⁵ Instituto Nacional de Geografía y Estadística. [INEGI]. (2020a). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

⁶ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF] e Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad [EQUIDE] y EVALÚA CDMX. (2020). *Encuesta sobre los efectos del COVID-19 en el bienestar de los hogares con niñas, niños y adolescentes en la Ciudad de México. ENCOVID-19 CDMX*. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/media/5561/file/ENCOVID%20CDMX%20Diciembre.pdf>

⁷ Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Disponible en: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

⁸ Acevedo, I., Almeyda, G., et al. (2021). *Estudiantes desvinculados. Los costos reales de la pandemia*. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-10---Estudiantes-desvinculados-los-costos-reales-de-la-pandemia.pdf>

nutritivos, afectan la capacidad de trabajar de muchos padres y madres de familia y aumentan los riesgos de violencia contra las mujeres y las niñas, entre otras⁹.

Así, en la presente evaluación se comparte la hipótesis citada por Evalúa CDMX, de que la educación no presencial agudiza las abismales desigualdades existentes, tanto en el país, como en la Ciudad de México y amenaza con ampliar significativamente estas brechas (Ruiz, 2020¹⁰).

La irrupción de la pandemia por COVID-19 encontró a México con un sistema educativo en transición, donde se estaba dando paso a un nuevo modelo educativo en sustitución de la Reforma Educativa de 2013 y con importantes problemáticas que han persistido en el tiempo que, en conjunto, han derivado en un contexto educativo marcado por amplias desigualdades en distintos ámbitos. En la actualidad, en México aquellas escuelas ubicadas en ambientes rurales, indígenas y en situación de pobreza multidimensional, son las que presentan indicadores negativos en términos de cobertura (sobretudo en el nivel medio superior y superior), infraestructura escolar, calidad educativa y acceso y uso efectivo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC)¹¹.

El cierre de escuelas ocasionado por la pandemia ha aumentado el riesgo sobre las problemáticas que ya presentaba el sistema educativo y, además, ha alumbrado problemáticas emergentes, que pudieron no ser del todo visibles, pero cuya atención resultaría prioritaria para paliar las afectaciones que ya están siendo estudiadas y que se abordan en este reporte.

El presente reporte de evaluación contiene, además de los objetivos de la evaluación y marco teórico-metodológico, los siguientes capítulos: I. *Análisis y diagnóstico de la situación de la educación en la Ciudad de México*; II. *Efectos de la educación no presencial en el acceso a efectivo al derecho a la educación*; III. *Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México, y*; *Conclusiones y recomendaciones*.

Es importante hacer una mención sobre la temporalidad de la evaluación, que estuvo centrada en la transición del ciclo escolar 2019-2020 al 2020-2021, este último que concluyó en julio de 2021, mientras que el trabajo de campo se realizó a finales de 2021. Por ello, el análisis fue de carácter retrospectivo, donde se reconstruyeron los hechos y aunque algunos de los hechos del contexto cambiaron al momento de la elaboración del reporte, no fueron considerados para situar el análisis en su debido contexto.

⁹ Naciones Unidas. *Op. Cit.*

¹⁰ Ruiz, G. (2020). COVID-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 229-237.

¹¹ Véase la sección Diagnóstico de la presente evaluación

Objetivos de la evaluación

Evaluar el diseño, la operación y, si es posible, los resultados de la política de educación adoptada en la Ciudad de México, a partir de la estrategia de educación desarrollada por el gobierno federal ante la pandemia del COVID-19, incluyendo los procesos de coordinación entre la autoridad federal y local, así como un análisis del impacto que la citada política ha tenido en el bienestar de los hogares y en el acceso al derecho humano a una educación de calidad.

Objetivos específicos

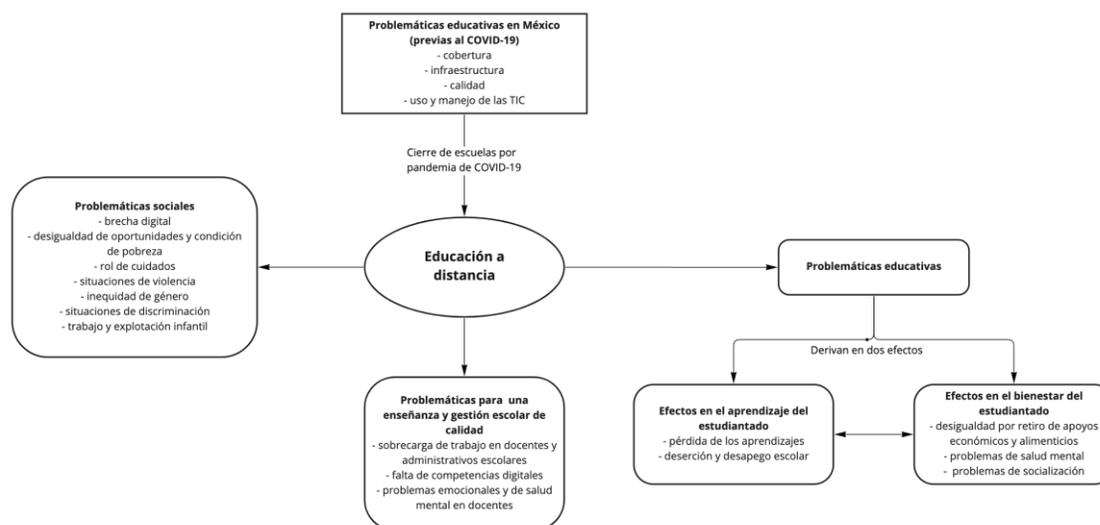
- a) Desarrollar un diagnóstico, desde un enfoque de derechos, sobre la situación del sistema educativo y las políticas públicas de educación en la Ciudad de México, identificando las posibles desigualdades y problemas estructurales preexistentes.
- b) Evaluar el diseño y la operación de la educación no presencial, tomando en consideración las principales percepciones, estrategias adoptadas, dificultades experimentadas y nivel de satisfacción de los actores más relevantes del proceso educativo a distancia, tales como docentes, autoridades, familias y estudiantes.
- c) Valorar la adaptación del contenido de los programas de las materias y de la estrategia pedagógica a las condiciones de la educación no presencial.
- d) Identificar el posible impacto de la educación no presencial del estudiantado del nivel básico, medio y medio superior en la Ciudad de México, a partir del análisis de las distintas limitaciones, restricciones o, en su caso, bondades que impone este tipo de educación en el involucramiento, posible aprovechamiento y restricciones a la socialización de los estudiantes.
- e) Identificar las principales afectaciones educativas y psicoemocionales del estudiantado de educación básica durante la pandemia por COVID-19.
- f) Analizar el impacto que la educación no presencial ha tenido en el bienestar social y económico de los hogares de la Ciudad de México, en términos de ingresos y gastos, distribución del trabajo doméstico, estrategias familiares frente a la crisis, conflictividad al interior del hogar, desarrollo psicosocial de la infancia, alimentación de las familias y otras dimensiones relevantes.
- g) Evaluar el diseño y los resultados de los programas sociales basados en transferencias monetarias o en especie, dirigidos a los estudiantes de educación preescolar a secundaria, inscritos en escuelas públicas, que han tenido como finalidad apoyar la economía familiar durante el tiempo transcurrido de la pandemia.

Marco teórico-metodológico de la evaluación

Marco teórico de la evaluación

Derivado de la revisión del estado del arte de estudios sobre la relación entre educación y la pandemia por COVID-19, se presentan las principales problemáticas que emergen por la educación a distancia por el cierre de escuelas en los ámbitos: a) social, considerando desigualdades socio educativas; b) educativo, considerando los efectos en el aprendizaje y el bienestar del estudiantado y, por último, c) de la enseñanza y la gestión escolar, considerando los efectos en el trabajo cotidiano del cuerpo docente. El siguiente diagrama ilustra el marco teórico de la presente evaluación.

Gráfico 1 Marco teórico de la evaluación



Fuente: elaboración propia

Problemáticas sociales por educación a distancia en pandemia

En el ámbito de las problemáticas sociales por educación a distancia, uno de los principales requerimientos de este tipo de educación es la capacidad de las y los educandos y el personal docente de aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para prosperar en la sociedad red o del conocimiento (Castells, 2006¹²). La **brecha digital** no sólo alude al acceso a TIC, sino también a las desigualdades que emergen entre grupos sociales en el uso y aprovechamiento del internet en dimensiones como acceso a dispositivos tecnológicos,

12 Castells, M. (2006). La sociedad red: una visión global. Alianza Editorial. Madrid.

autonomía de uso, apoyo social y el propósito para el cual la tecnología es utilizada (DiMaggio, P. y Hargittai, E., 2001¹³).

En la emergencia sanitaria generada por el coronavirus SARS-CoV-2 se tuvo la necesidad de permanecer en casa e implementar mecanismos educativos a distancia (sobre todo en línea), lo que ha redundado en ahondar las inequidades existentes. Entre los factores que incrementan estas inequidades y condicionan el acceso a una educación de calidad a distancia en México son: la clase social, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen (CONEVAL, 2019¹⁴).

Estudios en otros países como el Reino Unido, muestran que las familias de niveles socioeconómicos altos tienden a tener mejor infraestructura—o medios para invertir en ella—para recibir clases en línea, así como un contexto más propicio para apoyar el aprendizaje (Müller y Goldenberg, 2020).

En América Latina y el Caribe la **desigualdad de oportunidades y la condición de pobreza** se ha puesto en relieve tras la pandemia por COVID-19, aún más para la comunidad infantil y sobre todo en el ámbito educativo. Ello debido a factores como el nivel socioeconómico familiar, la educación de los padres, la pérdida de ingresos en los hogares, la agudización de la pobreza y la brecha digital existente (Hincapié, D., López-Boo.F, 2020¹⁵).

En el contexto de la pandemia, De la Cruz (2020)¹⁶ nota la emergencia de brechas sociales como: a) disparidades entre familias que pueden trabajar en casa vs. las que deben trabajar fuera (algunas porque viven al día), b) carencias en el hogar y posibilidad de dedicarse al estudio (e incluso de prevenir contagio), c) disparidad entre niños, niñas y adolescentes (NNyA) que son apoyados en el estudio y quienes viven violencia en casa, d) disparidad entre la capacidad de familias para apoyar el estudio, ya que dependiendo de la formación y escolaridad alcanzada, madres y padres pueden ignorar el contenido a estudiar o carecer de estrategias pedagógicas para transmitirlo y e) una tensión notable entre la pedagogía jerárquica a la que NNyA en México están acostumbrados vs. la exigencia de autorregulación, reflexividad y autonomía para el estudio en casa durante la pandemia.

Así pues, las personas más susceptibles a enfrentar consecuencias negativas como producto de la crisis desatada por la pandemia de COVID-19 son los adultos mayores, los jóvenes

¹³ DiMaggio, P. y Hargittai, E., et. al. (2001). *From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality*. Russell Sage Foundation.

¹⁴ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2019). *Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: avances y desafíos en política social. Medición de la pobreza serie 2008-2018*. México.

¹⁵ Hincapié, D., López-Boo.F y Rubio-Colina, M. (2020). *El alto costo del COVID-19 para los niños*. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>

¹⁶ De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógica en tensión ante la COVID-19. En Girón, J., (2020). *Educación y pandemia Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

desempleados o subempleados, las mujeres que laboran en el sector informal y aquellas que trabajan en el sector salud, al igual que los trabajadores migrantes. Todas estas personas enfrentarán un crecimiento de la desigualdad y forman parte de las poblaciones más vulnerables en la estructura de riesgos mexicana (Barba, 2021¹⁷).

La educación a distancia como respuesta a la pandemia, también ha implicado un cambio en cuanto al **rol de padres y madres de familia y docentes**, quienes han tenido que adaptarse a las necesidades de esta modalidad educativa. En este sentido, los y las docentes necesitan acompañar a los padres y las madres de familia, para que a su vez apoyen los aprendizajes de las y los estudiantes mediante diferentes estrategias, tales como:

- a) Crear redes de comunicación directa entre los padres y madres de familia del grupo, favoreciendo una comunicación abierta y respetuosa.
- b) Resolver dudas e inquietudes que se presenten, tanto enfocadas en los contenidos como en la elaboración de actividades.
- c) Motivar a padres y estudiantes, principalmente, porque el uso de medios digitales produce una sensación de distanciamiento, por lo que es necesario motivar a través de la cercanía de la comunicación por diferentes medios.
- d) Brindar retroalimentación para enriquecer los aprendizajes de estudiantes reconociendo fortalezas y áreas de oportunidad identificadas mediante la evaluación que realiza el y la docente.
- e) Mostrar flexibilidad, tanto en su planeación, como en función de la situación de crisis que viven tanto docentes, como padres de familia y estudiantes (Jiménez y Romero, 2011¹⁸).

Adicionalmente, las madres y padres de familia debieron realizar cambios drásticos en la organización del tiempo, en las labores no remuneradas en el hogar y de cuidado y en el acompañamiento en la educación, teniendo un rol protagónico en este último aspecto.

Por otro lado, los índices de **violencia** contra mujeres, niños y niñas aumentaron significativamente durante la cuarentena. La Organización Panamericana de la Salud (OPS) pone en relieve que la crisis actual de COVID-19 creó un escenario propicio tanto para el aumento de riesgo sobre todo de mujeres y niñas a padecer violencia, como para un incremento en las tensiones al interior de los hogares, siendo una de las razones de este aumento que las víctimas se encuentran con sus perpetradores, con oportunidades muy limitadas de salir de sus hogares o de buscar ayuda. Ejemplo de lo anterior es que hubo un incremento de la violencia durante el confinamiento, sobre todo en mujeres y niños que viven en situación de pobreza (OPS, 2021¹⁹). La

¹⁷ Barba, C. (2021). *El régimen de bienestar mexicano: Inercias, transformaciones y desafíos*.

¹⁸ Jiménez, J.P. y Romero, J. A. (2011). *Estrategias de acompañamiento para el favorecimiento del aprendizaje autónomo en educación virtual* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional). Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/28440.pdf>

¹⁹ Organización Panamericana de la Salud. [OPS]. (2021). *Impacto de la COVID-19 en la salud de las mujeres*. Disponible en: <https://www2.unwomen.org/>

Organización de Naciones Unidas (ONU)²⁰ alertó que el confinamiento a nivel mundial por el COVID-19 ha aumentado la exposición de menores de edad a hechos de violencia y abuso sexual, así como a venta, tráfico y explotación sexual.

Todo lo anterior avanza en detrimento del bienestar de niños y adolescentes. La violencia contra la infancia puede generar problemas de salud física y mental con secuelas que perdurarán toda la vida. Diferentes estudios documentan el incremento en patrones negativos del comportamiento entre NNyA que acuden a la escuela y que son víctimas de violencia doméstica, incluyendo la deserción escolar, el abuso de estupefacientes, la depresión, el suicidio, la futura victimización o su vinculación con la violencia y la delincuencia. Se ha documentado que los niños y las niñas que sufren castigos corporales en el hogar, tienen mayores probabilidades de practicar conductas agresivas contra otros niños, niñas y adultos (UNICEF, 2017²¹).

Además, los niños, niñas y adolescentes que provienen de grupos minoritarios, marginados, discapacitados, personas que viven en la calle y sin hogar, hogares monoparentales o encabezados por infantes, migrantes refugiados, desplazados internos o de zonas afectadas por conflictos o desastres, son más vulnerables al trabajo infantil y corren un riesgo más alto en la crisis actual.

El trabajo y la explotación infantil hace referencia a la participación de las niñas, niños y adolescentes en actividades y condiciones del mercado laboral que resultan peligrosas y/o perjudiciales para su bienestar integral, por ejemplo, actividades en exposición a riesgos, horarios prolongados, entre otros que, además, interfieren con su escolarización al limitar su posibilidad de asistir a clases, les llevan a abandonar la escuela o repercuten en la calidad de sus estudios si el trabajo es pesado y les consume mucho tiempo (CONAPRED, 2010; CDHCM, 2019²²; INEGI, 2021b²³).

Ante la contingencia sanitaria por COVID-19, López, Olave, Denkers y Espejo (2020²⁴) preveían que en México los indicadores de trabajo infantil y trabajo adolescente podrían incrementarse debido

/media/field%20office%20mexico/documentos/publicaciones/2020/julio%202020/impacto%20covid%20en%20la%20salud%20de%20las%20mujeres.pdf?la=es&vs=54570ECD

²⁰ Carranza, D., (2020). *ONU advierte aumento de violencia y abuso sexual contra menores durante confinamiento por COVID-19*. Disponible en: <https://www.aa.com.tr/es/mundo/onu-advierte-aumento-de-violencia-y-abuso-sexual-contra-menores-durante-confinamiento-por-covid-19/1797632>

²¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2017). *La violencia en la primera infancia*. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-03/20171023_UNICEF_LACRO_FrameworkViolencia_ECD_ESP.pdf

²² Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. [CDHCM]. (2019). *La situación del trabajo infantil y el trabajo adolescente en edad permitida en el Sistema de Transporte Colectivo Metro, la Central de Abasto y otros espacios públicos de la Ciudad de México*. Disponible en: https://directorio.cd hdf.org.mx/informes/Informe_trabajo_infantil_mod.pdf

²³ Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2021b). *Estadísticas a propósito del día mundial contra el trabajo infantil. Datos Nacionales*. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAPTrabInf_21.pdf

²⁴ López, A., Olave, M., Denkers, N. y Espejo, A. (2020). *La pandemia por COVID-19 podría incrementar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe*. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45679/1/NotaTecnica10IT-CEPAL_es.pdf

al aumento de desempleo y de pobreza. Por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) estima que cuando la pobreza aumenta 1%, el trabajo infantil aumenta 0.7%. Así, se estima que, ante las condiciones de pandemia en México, el número de niños, niñas y adolescentes que se incorporen al trabajo infantil puede ir de 1.43 millones hasta 1.57 millones (Senado de la República, 2021²⁵; REDIM, 2021²⁶).

Con respecto a las afectaciones en el derecho a la educación, tanto las posibilidades de estudiar como el rendimiento escolar se reducen para los niños, niñas y adolescentes que trabajan o acompañan a sus familiares en las actividades laborales, principalmente por el tiempo que éstas implican (CDHCM, 2019).

Las reformas adoptadas para eliminar los obstáculos a la inclusión económica de las mujeres han sido lentas en muchas regiones y al mismo tiempo desiguales entre estas mismas, según el informe *Mujer, Empresa y el Derecho 2021*. En promedio, las mujeres tienen sólo tres cuartas partes de los derechos reconocidos a los hombres. Las mujeres ya se encontraban en desventaja antes de la pandemia, y las iniciativas gubernamentales a fin de atenuar algunos efectos de la crisis, si bien innovadoras, han sido limitadas en muchos países, señala el informe (Banco Mundial, 2021²⁷).

En el informe *Mujer, Empresa y el Derecho 2021* se reportaron las leyes y regulaciones en 8 áreas que afectan las oportunidades económicas de las mujeres en 190 países dentro de un periodo que va desde septiembre de 2019 a octubre de 2020. Desde la movilidad a los desafíos que representan el trabajo, la crianza de los hijos y la jubilación, los datos ofrecen puntos de referencia objetivos y medibles sobre el progreso global hacia la **igualdad de género**.

Tras el desencadenamiento de la pandemia, el informe analiza igualmente la respuesta de los gobiernos a la crisis de COVID-19 y cómo la pandemia ha afectado a las mujeres en el trabajo y en el hogar, principalmente en lo referente al cuidado de los niños, el acceso a la justicia, la salud y la seguridad (Banco Mundial, 2021).

En general, los hallazgos del informe indican que muchos gobiernos han adoptado medidas para abordar el impacto de la pandemia en las mujeres trabajadoras. Por ejemplo, menos de una cuarta parte de las economías analizadas por el informe garantizaba por ley a los padres trabajadores alguna licencia para el cuidado de los hijos antes de la pandemia. Desde entonces, con el cierre de escuelas, cerca de 40 economías en todo el mundo han establecido políticas sobre

²⁵ Senado de la República. (2021). *Por pandemia, 2 millones de menores se sumarían al trabajo infantil, advierte Vázquez Mota*. Disponible en: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/51109-por-pandemia-2-millones-de-menores-se-sumarian-al-trabajo-infantil-advierte-vazquez-mota.html>

²⁶ Red por los Derechos de la Infancia en México. [REDIM]. (2021). *Balance Anual REDIM 2020. El año de la sindemia y el abandono de la niñez en México*. Disponible en: https://issuu.com/infanci cuenta/docs/balance_anual_redim_2020

²⁷ Banco Mundial. (2021). *El impacto económico y social de la pandemia de COVID-19 acentúa las desigualdades de género*. Disponible en: https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/02/23/laws-still-restrict-womens-economic-opportunities-despite-progress-study-finds?cid=ECR_E_NewsletterWeekly_ES_EXT&deliveryName=DM95417

licencias o prestaciones sociales con el fin de ayudar a los padres en el cuidado de los niños (Banco Mundial, 2021).

En este sentido, la parentalidad es también el área con grandes áreas de mejora a nivel mundial. Esto incluye la licencia parental remunerada, la garantía de acceso a derechos y beneficios por el gobierno y la prohibición del despido de mujeres. Del mismo modo, son necesarias reformas para superar las restricciones que enfrentan las mujeres en cuanto a los tipos de trabajos, tareas y horarios en los que pueden desempeñarse, lo cual, en la mayoría de las veces, las segrega a empleos menos remunerados (Banco Mundial, 2021).

Problemáticas educativas por educación a distancia en pandemia

De la educación a distancia por la pandemia, se desprenden también problemáticas en el ámbito educativo. Resaltan en primer lugar, los efectos que ello ha tenido en el aprendizaje del estudiantado. En cuanto al **efecto en el aprendizaje** durante el cierre de escuelas, la evidencia más robusta se enfoca a cierres temporales y de corta duración, ya sea por las vacaciones o por problemas ambientales como incendios o fenómenos naturales (notablemente, esta evidencia proviene de países del norte global como EEUU, Australia, y Europa). Se ha concluido que efectivamente existe una pérdida del aprendizaje durante las vacaciones de verano (y otoño); pero hay resultados inconclusos con respecto a: 1) qué materias son las más afectadas (parece que entre estudiantes de nivel socioeconómico medio y alto, la lectura no es afectada de la misma forma que sus pares de niveles más bajos) y 2) en qué edades la afectación es mayor (parece que entre mayores son los estudiantes, mayor es la pérdida) (Müller y Goldenberg, 2020²⁸).

Un fenómeno bien documentado es la pérdida de conocimiento durante las vacaciones largas en los países que la tienen. Aunque existen divergencias entre la magnitud de la pérdida, una revisión sistemática en los Estados Unidos encontró que a) en promedio, los estudiantes pierden un mes de aprendizaje durante las vacaciones de verano; b) las pérdidas de conocimiento son mayores en matemáticas que en lenguaje y entre los y las estudiantes en grados escolares más altos que en los bajos y c) la brecha en conocimientos y habilidades se amplía durante el verano porque los y las estudiantes de clase media mejoran sus habilidades de lectura, mientras que los de bajos ingresos las disminuyen²⁹. Relacionado con esta pérdida de conocimientos, en México, un estudio estimó que una reducción de 10 días de clases en educación primaria estaba asociada con una calificación 4 puntos menor en los resultados de matemáticas y español en la prueba

²⁸ Müller, L. M., & Goldenberg, G. (2020). *Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students*. Disponible en: https://my.chartered.college/wp-content/uploads/2020/05/CCTReport150520_FINAL.pdf

²⁹ Summer learning loss (s.f.). En Wikipedia. Recuperado de: https://en.wikipedia.org/wiki/Summer_learning_loss

estandarizada ENLACE, que se aplicó hasta 2015, antes de la prueba PLANEA (Agüero y Beleche, 2013³⁰).

En el país, se sabe que las clases de verano y otro tipo de intervenciones educativas disminuyen o eliminan la pérdida de conocimientos durante las vacaciones (Martínez, 2015³¹). Desafortunadamente, ser parte o no de estas intervenciones educativas durante el receso escolar está mediada por factores económicos y falta de acompañamiento por parte de los padres y las madres, lo que genera un fenómeno de *desfase curricular* (Alexander, Entwisle y Steffel 2007³²).

A raíz de la pandemia en México, el aprendizaje de las y los estudiantes se vio impactado por las medidas paliativas que se tomaron para sustituir el modelo de educación presencial. El estudio realizado por Monroy-Gómez, Vélez y López-Calva (2021³³), estimó que, en el mejor de los escenarios, en el que la educación a distancia fue un sustituto ideal para la educación presencial, la pérdida de aprendizajes a corto plazo sería equivalente a un tercio de un año escolar, mientras que en la zona sur del país sería de más de la mitad de un año escolar. En contraste, en el peor de los escenarios, en el que la sustitución no fue óptima, la pérdida estimada es de un año escolar completo y más de un año escolar en la zona sur. Se considera que la zona sur del país es la más afectada, debido a los recursos económicos con los que se cuentan, así como la disponibilidad y el acceso a equipamiento tecnológico (Monroy-Gómez, Vélez y López-Calva, 2021).

En México, se ha reportado que las crisis económicas no han generado un aumento en la **deserción escolar** a nivel preparatoria y universidad; principalmente porque la deserción puede darse a niveles educativos más bajos (de la secundaria a la prepa), quienes están en la preparatoria tienen ya un nivel socioeconómico que podría permitir sobrellevar una crisis económica; y hay programas de becas que apoyan a estas familias con resultados aparentemente positivos en la retención escolar (Cerutti et al., 2019). Sin embargo, en educación básica se reconocen principalmente los factores de problemas económicos, integración al trabajo a temprana edad (relacionado con el factor anterior), desintegración familiar y rechazo a la vida escolar (Jiménez, 2012³⁴) conducentes a la deserción.

³⁰ Agüero, J.M. & Beleche, T. (2013). Test-Mex: Estimating the effects of school year length on student performance in Mexico, *Journal of Development Economics*, Elsevier, vol. 103(C), pages 353-361.

³¹ Martínez, Z. A. (2015). *El trabajo del tutor comunitario de verano de CONAFE desde la visión del pedagogo* (Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional). Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/30695.pdf>

³² Alexander, K., Entwisle, D. y Steffel, L. (2007). *Lasting Consequences or the summer learning gap*. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000312240707200202>

³³ Monroy-Gómez, L., Vélez, R. y López-Calva, L.F. (2021). The potential effects of the COVID-19 pandemic on learning. *Centro de Estudios Espinosa Yglesias*, 8, 1-40. Disponible en: <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2021/10/08-Monroy-Gomez-Franco-Velez-y-Lopez-Calva-2021.pdf>

³⁴ Jiménez, J. M. (2012). *Causas de la deserción escolar en la educación primaria* (Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional). Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/29809.pdf>

Estos factores se ven agravados durante la pandemia que se vive actualmente, dados los diferentes problemas económicos derivados de las pérdidas de empleo, la creciente violencia y la falta de acceso a los medios tecnológicos para llevar a cabo la educación a distancia.

La educación a distancia también ha tenido importantes efectos en el bienestar del estudiantado, incluyendo la **inseguridad alimentaria y la desnutrición** de los y las estudiantes que asisten a las escuelas de tiempo completo, la disponibilidad de libros y otros bienes, la entrega de becas a estudiantes de familias menos afluentes y muchos otros más. En México, por ejemplo, se suspendieron los programas de alimentación escolar. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO³⁵) programas y apoyos económicos como éstos, beneficiaban a 85 millones de niñas y niños en América Latina y el Caribe y para 10 millones constituyen una de las principales fuentes de alimentación que reciben al día, por lo que su suspensión supone un desafío para garantizar la seguridad alimentaria y el estado nutricional de muchos niños y niñas, especialmente de los grupos más vulnerables de la población.

En cuanto a la **salud mental de estudiantes**, el principal problema tiene que ver con el distanciamiento social, ya que hay una relación estrecha entre largas cuarentenas y mayor angustia psicológica que puede manifestarse en pesadillas, miedo a salir a la calle o que sus padres vuelvan del trabajo, irritabilidad, hipersensibilidad emocional, apatía, nerviosismo, dificultades para dormir y concentrarse (Brooks, et al. 2020³⁶).

Además, el miedo incrementa los niveles de estrés y ansiedad en individuos sanos e intensifica los síntomas de aquellos con trastornos mentales preexistentes, los pacientes diagnosticados con COVID-19 o sospecha de estar infectados pueden experimentar emociones intensas y reacciones comportamentales abruptas, además de miedo, aburrimiento, soledad, ansiedad, insomnio o rabia. Estas condiciones pueden evolucionar en desórdenes como depresión, ataques de pánico, Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT), síntomas psicóticos y suicidio, especialmente prevalentes en pacientes en cuarentena, en quienes el estrés psicológico tiende a ser mayor (Ramírez et al., 2020³⁷).

Para los y las jóvenes, la escuela es un espacio de intercambio, convivencia y socialización, donde se encuentran los amigos y las amigas, donde se forman y crecen buena parte de sus habilidades socioemocionales. Tener negada esta posibilidad de convivencia, tiene repercusiones en el bienestar emocional del estudiantado.

³⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación para la Alimentación y la Agricultura. [FAO]. (2020). *FAO sobre el impacto del COVID-19 en la alimentación escolar de América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/1266856/OPS>

³⁶ Brooks, S.K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). El impacto psicológico de la cuarentena y cómo reducirlo: revisión rápida de la evidencia. *The Lancet*, 395 (10227), 912-920.

³⁷ Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F. y Escobar-Córdoba, F. (2020). Consecuencias de la pandemia COVID- 19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *SciELO preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.303>

Problemáticas para una enseñanza y gestión escolar de calidad

Las y los directores de planteles escolares son responsables de hacer de la escuela un espacio donde se garantice el derecho a la educación y para lograrlo, su gestión debe centrarse en los procesos de aprendizaje y en la actuación de todas las personas que contribuyen en éstos. Ante la pandemia, la función de las y los directivos afrontó un proceso de interrupción ante el cual se tuvieron que hacer adaptaciones importantes en su día a día, una de las principales fue la implementación de la estrategia didáctica “Aprende en Casa”, implementada a nivel nacional por la SEP, así como la comunicación directa de las y los docentes, con los padres y madres de familia y con las y los alumnos por vía telefónica, mensajería por internet, correo electrónico u otro medio. Sin embargo, surgieron múltiples dificultades, por ejemplo, el hecho de que no todos los hogares contaban con las condiciones mínimas para garantizar el acceso igualitario a TIC.

Una problemática importante fue la **sobre carga de trabajo en docentes y administrativos escolares**. En México se optó por el teletrabajo como un medio para mitigar la propagación del virus SARS-CoV-2, sin embargo, este requiere ser monitoreado continuamente en lo relativo a sus posibles repercusiones para la salud de sus trabajadores cuando se hace de manera obligatoria y en un contexto de contingencia.

Muchos docentes no contaban con la capacitación necesaria para el teletrabajo. Esta falta de preparación se debe principalmente a que a) no todos los hogares están preparados para la utilización de los requisitos técnicos relacionados con el uso de las TIC, b) no siempre es posible mantener un ambiente cómodo para el teletrabajo, 3) se requiere invertir mayor tiempo en las actividades debido a las dificultades de adaptación del profesional o del alumno, al aislamiento y a la distancia social y 4) al estar en casa, el docente debe lidiar con otros factores, como la presencia de más personas en el mismo espacio: niños y cónyuges que, a su vez, están sujetos a regímenes de teletrabajo y estudio a distancia debido al aislamiento por la pandemia (Ribeiro, Scorsolini, Dalri, 2021³⁸).

También, para los docentes, la transición repentina de las aulas en espacios físicos a las aulas virtuales, con poca o **nula formación en el manejo de herramientas tecnológicas**, les implicó adaptarse a las nuevas condiciones, ya que su labor no sólo consistía en impartir una clase a través de una plataforma, sino que tuvieron que adecuar contenidos, diseñar materiales, recurrir a recursos didácticos para facilitar su labor, y diseñar y planificar actividades óptimas para la modalidad a distancia e incluso han tenido que hacer frente a la brecha generacional que se hace

³⁸ Ribeiro, B.M.S., Scorsolini-Comin, F., y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es

evidente tanto con sus estudiantes como con sus colegas de mayor edad y más jóvenes (Saldívar-Garduño y Ramírez, 2020³⁹).

Finalmente, las diversas adaptaciones para el teletrabajo en el contexto de los profesionales de la educación pueden promover el malestar emocional, derivado tanto de las experiencias de aislamiento y distancia social como de la sobrecarga de trabajo derivada de la necesidad de mantener las actividades laborales en el régimen de teletrabajo y la percepción de tener que estar disponibles en cualquier momento. De este modo, estas condiciones pueden exponer a las y los docentes a riesgos que pueden afectar su **salud mental** durante la pandemia, imponiéndoles la necesidad de desarrollar habilidades y competencias para poder lidiar con los problemas vinculados con su salud mental en ese período (Ribeiro, Scorsolini, Dalri, 2021).

Marco metodológico de la evaluación

La presente evaluación se compone de investigación de gabinete y empírica. Para la elaboración del diagnóstico de la situación de la educación en la Ciudad de México se utilizó el marco teórico expuesto en la sección anterior y un enfoque de diagnóstico de política pública. Dicho enfoque comprende este tipo de diagnóstico como la “sistematización de información relevante que permita delimitar problemas o campos de problemas, identificando las posibles relaciones causales y sus consecuencias, con lo cual será posible crear un orden analítico al respecto de los problemas de evaluación que se identifiquen” (INEE, 2019a).

En primer lugar, se identificaron las principales políticas educativas adoptadas en la Ciudad de México históricamente, analizando e identificando los hitos en materia de reformas, así como sus resultados y efectos en la realidad particular de la capital de la república. En esta sección, se hizo una revisión de las principales políticas educativas implementadas en la CDMX, rescatando aspectos en materia de bienestar social, aprovechamiento académico y prevención de la deserción escolar, certificación, acreditación y evaluación educativa, así como un balance de los principales resultados de estas políticas.

En la siguiente sección, se analizaron los problemas estructurales asociados con la educación y las condiciones para continuar con el proceso educativo de manera remota, específicamente, en el contexto de la pandemia por COVID-19. Se analizó el impacto del nivel socioeconómico del hogar, así como de otras variables como el tamaño y los servicios de la vivienda o el acceso a tecnologías de la información en las posibilidades de aprovechamiento educativo de los integrantes de la familia. En esta sección se abordaron las principales problemáticas educativas recurrentes en México como la calidad, infraestructura y cobertura de servicios educativos. En relación con los factores de vulnerabilidad y desigualdad por educación remota, se analizaron los

³⁹ Saldívar-Garduño, A. y Ramírez, K. (2020). Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-19 en México. *Persona*, 23 (2), 11-40.

temas de brecha digital, condición multidimensional de pobreza y la ausencia de cuidadores y cuidadoras. Para analizar los efectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje ante situaciones disruptivas y educación remota, se abordaron temas como pérdida de aprendizajes, deserción, desafiliación y desapego escolar, y finalmente, para analizar las problemáticas sociales de niñas, niños y adolescentes (NNA) ante la educación remota por situaciones disruptivas, se analizarán los temas de violencia, discriminación, desigualdad de oportunidades y trabajo y explotación infantil.

Siguiendo este diagnóstico, se examinaron los problemas más recurrentes que pueden padecer, teóricamente y de acuerdo con el marco conceptual elaborado, los docentes, el estudiantado y las familias durante la modalidad de clases a distancia. Para lo cual, se analizaron los temas de falta de competencias de enseñanza, aprendizaje y evaluativas a distancia entre docentes y comunidad escolar y problemas emocionales y de salud mental, como síndrome por burnout y estrés generalizado, ansiedad y depresión, trastornos del sueño y afectaciones en la salud emocional. Además, se analizaron problemas asociados a desigualdad social y de género, como: sobre carga de trabajo en docentes y administrativos escolares: inequidad en la distribución del trabajo doméstico y desigualdad de oportunidades: entre hombres y mujeres docentes y directivos y por condición socioeconómica en estudiantes y sus familias.

También se establecieron comparaciones entre la educación presencial y no presencial en cuanto a la percepción de los diferentes actores de la educación, referente al logro de aprendizajes, impartición de contenidos, dinámicas de socialización educativa, dificultades en el proceso pedagógico, evaluación del aprendizaje mediante la investigación empírica propuesta en los siguientes capítulos.

En este mismo capítulo, finalmente, se elaboró un análisis ad hoc de diseño. Con la finalidad de acotar el alcance de este análisis a los programas sociales educativos que entregan transferencias monetarias a las familias que específicamente opera el gobierno de la Ciudad de México, se analizó el programa “Mi Beca para Empezar”⁴⁰. Este análisis se enfocó en el “Diagnóstico” de este programa y analizó el problema público que el programa busca revertir proveyendo observaciones sobre las implicaciones del nuevo contexto de educación a distancia y crisis económica por la pandemia. Estos insumos se contrapuntearon con los hallazgos empíricos y de gabinete de esta misma evaluación. Con ello, se buscó dotar de insumos informativos para los planeadores y tomadores de decisión para actualizar este u otros programas complementarios, a las nuevas condiciones que impone la educación a distancia en particular, y en general, el contexto post- COVID-19.

En esta sección y para establecer una comparación, se ofrece un comparativo de programas públicos con elementos similares y/o complementarios implementados en otros contextos internacionales y se identifican las adaptaciones que éstos han implementado en respuesta a la

⁴⁰ Véase: <https://www.mibecaparaempezar.cdmx.gob.mx/>

crisis ocasionada por la pandemia de COVID-19. Finalmente, se identificaron programas complementarios, operados a nivel local y federal en la CDMX, que en conjunto pudieron coadyuvar en la atención de los problemas públicos en los que se enfoca Mi Beca para Empezar.

Para desarrollar el capítulo “Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación”, perteneciente al Informe Final, se realizó un análisis de las principales valoraciones de los perfiles propuestos en esta evaluación (funcionarios, docentes, alumnos y padres de familia) sobre: los cambios en los contenidos y programas educativos en la modalidad a distancia y su influencia en el disfrute del derecho a la educación; la estrategia pedagógica desarrollada en el contexto de la educación no presencial, así como la calidad en los contenidos educativos al ser adaptados a esta modalidad; los efectos más importantes sobre el estudiantado y las personas docentes: sus actividades, percepciones, satisfacción, formas de adaptarse, dificultades, dinámicas nuevas, usos del tiempo, entre otras; el rezago educativo y el aprovechamiento o deserción en el contexto de la educación no presencial y finalmente; el arraigo de las principales desigualdades en el acceso a la educación en la Ciudad de México.

Asimismo, para desarrollar el siguiente capítulo “Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México”, correspondiente también al Informe Final, con base en los datos de las secciones anteriores, se analizarán: los impactos diferenciados de la educación no presencial en diferentes tipos de hogares en términos de situación socioeconómica, tamaño del hogar, condiciones y servicios de la vivienda, acceso a tecnología, nivel educativo, ocupación del jefe del hogar, entre otras variables; el efecto que la educación no presencial ha tenido en el ingreso y los gastos de los hogares, sus decisiones estratégicas de adaptación a una situación crítica, el reparto del trabajo doméstico, la alimentación de la familia, el bienestar y desarrollo psicoemocional de infantes o la aparición de posibles focos de violencia y tensión, y finalmente; el impacto en los hogares de los programas sociales educativos del gobierno local implementados en el contexto de la pandemia.

Para dar respuesta a los subapartados en estos dos últimos capítulos, los cuales requirieron información empírica, y cuya fuente de información son estudiantes y padres y madres de familia, se utilizó el siguiente tipo de muestreo y matriz analítica.

Tipo de muestreo empírico y matriz analítica para el trabajo con estudiantes y padres y madres de familia

En esta evaluación se propone una matriz analítica cualitativa, que parte de un criterio muestral basado en criterios teóricos para maximizar la variación o heterogeneidad de los casos elegidos.

Una parte del valor del análisis cualitativo recae en seleccionar casos ricos en información para su estudio a profundidad. Los casos ricos en información son aquellos con los cuales se puede aprender en extenso sobre el tema objeto del estudio y su selección debe construirse con criterios

cuidadosamente seleccionados (Patton, 2002⁴¹). Los datos cualitativos obtenidos a profundidad de un número reducido de participantes, documenta particularidades de la experiencia y del contexto que facilitan pequeñas generalizaciones para comprender aspectos únicos (Bamberger, 2012⁴²).

El muestreo tipo máxima variación (heterogeneidad) busca capturar y describir los temas y patrones centrales que emergen en grupos heterogéneos en relación con un fenómeno común. La lógica es que cualquier patrón común que emerge de casos con alta variación, es de interés y valor particular para capturar las experiencias principales y dimensiones compartidas de un fenómeno o escenario dado (Patton, M.Q. 2002). Este tipo de muestreo puede resultar pertinente en el estudio de desigualdades sociales e intervenciones públicas.

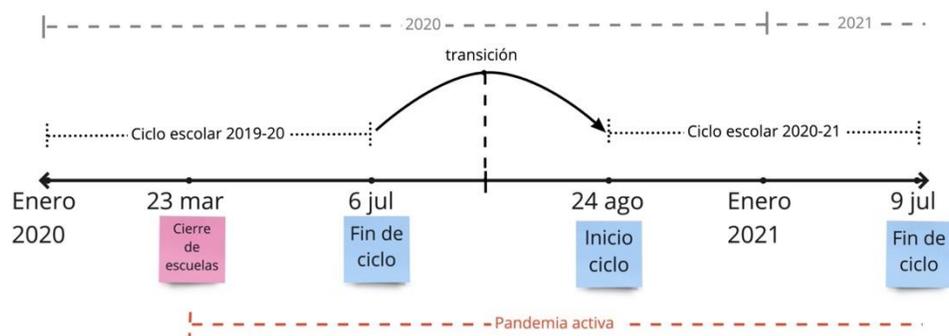
Con base en lo anterior, la matriz analítica que se plantea en este estudio está articulada en torno a diferentes ejes. El punto de partida es el evento de deserción escolar. Elegimos la deserción escolar puesto que en un contexto como el de la pandemia por COVID19, el fenómeno de la deserción escolar podría intensificarse y provocar niveles más altos de NNA que suspenden o abandonan su trayectoria educativa. Ahora bien, se sabe que los momentos en que se presentan las tasas de abandono más pronunciadas son en la transición entre niveles educativos. Centrarse en el eje de la deserción escolar quiere decir —en primer lugar— circunscribirse a observar a NNA que estaban por experimentar (i) la transición de preescolar a primaria (ii) la transición de primaria a secundaria y (iii) de secundaria a educación media superior. Esto tiene la ventaja de que permite analizar lo que sucede tanto en los niveles preescolar, primaria y secundaria, pero de manera diacrónica, como proceso social.

En segundo lugar, el horizonte temporal de observación se circunscribe a un antes y un «después» de la pandemia (el «después» es un momento entrecomillado porque alude al tiempo de realización del estudio). Esto quiere decir que la selección de NNA es la de aquellos que estaban inscritos al preescolar, al sexto grado de primaria o al tercero de secundaria en el ciclo escolar 2019-2020 y asistían a la escuela en febrero de 2020 (antes de la declaración de la emergencia sanitaria), sin importar cual sea su estatus escolar al momento del estudio. Esto será un elemento importante para construir grupos de comparación rigurosos y analíticamente relevantes.

⁴¹Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methos*. Disponible en: <https://aulasvirtuales.files.wordpress.com/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>

⁴² Bamberger, M. (2012). *Introducción a los métodos mixtos de la evaluación de impacto*. Disponible en: <https://www.interaction.org/wp-content/uploads/2019/04/3-Mixed-Methods-in-Impact-Evaluation-SPANISH.pdf>

Ilustración 1 Horizonte temporal de la evaluación y principales hitos



Otro eje que articula la conformación de la matriz analítica es el socioeconómico. La manera en que se vive la deserción escolar (su intensidad y temporalidad), así como la forma en que se experimentan momentos extraordinarios como una pandemia, varían de acuerdo con distintas circunstancias (sexo, edad o ubicación geográfica, por mencionar algunos), pero una característica clave que estructura otras tantas es la de la posición en la estructura socioeconómica. De esta forma, otro elemento para seleccionar a los NNA es el de asistir a escuelas y residir en colonias y alcaldías que maximicen la posibilidad de encontrar hogares de menores y mayores recursos. Quienes asistan a escuelas y residan en colonias de alcaldías con índices altos de desarrollo social pueden llamarse como “con menores desventajas” y, en contraste, puede denominarse “con mayores desventajas” a quienes asistían a escuelas y vivan en colonias en alcaldías con las características opuestas.⁴³

Así, se realizó una selección aleatorizada de hasta siete escuelas públicas de cada uno de los niveles de educación básica, preescolar, primaria y secundaria (n=21), localizadas en áreas geoestadísticas básicas o colonias con un Índice de Desarrollo Social de la Ciudad de México “muy bajo” en la alcaldía Iztapalapa; y siete escuelas de los mismos niveles (n=21) con un Índice “muy alto” localizadas en la alcaldía Benito Juárez. Se trabajó con un total de 42 escuelas donde se reclutó la muestra cualitativa de estudiantes y padres y madres de familia como se detallará más adelante.

Por último, se contempla el eje longitudinal de trayectorias educativas. Con el fin de alcanzar inferencias válidas y rigurosas, se forman dos grupos de comparación relevantes en términos tanto analíticos como metodológicos.

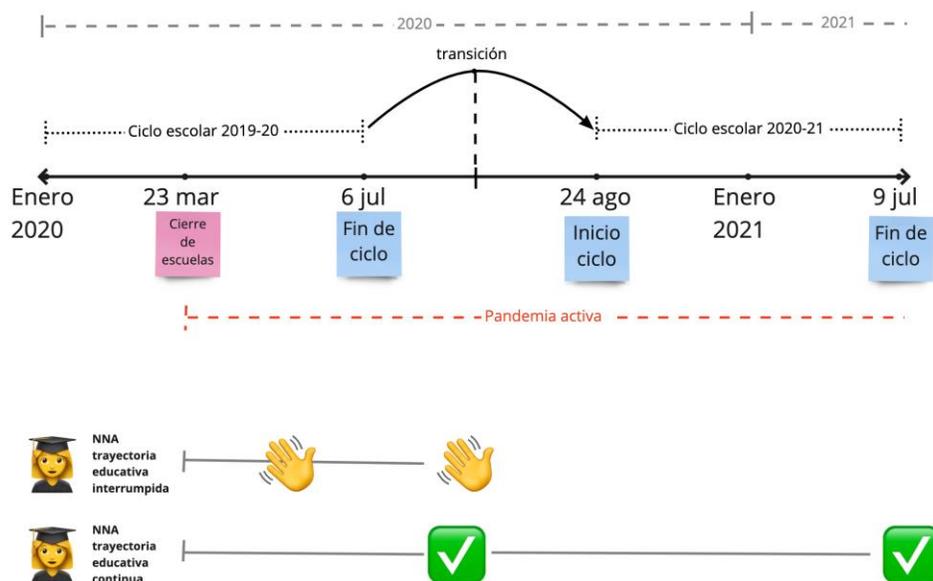
El primero está conformado por NNA que estaban inscritos al último grado de preescolar, sexto grado de primaria o al tercero de secundaria en el ciclo escolar 2019-2020, en febrero de 2020 asistían a clases (es decir, antes del inicio de la emergencia sanitaria) y lograron permanecer asistiendo a la escuela “a distancia” hasta concluir el ciclo 2019-2020, inscribirse al 2020-2021 y

⁴³ Conforme se realizó el estudio, los criterios de ventaja y desventaja fueron refinándose, para consultar la descripción detallada de estos criterios véase más adelante la sección “Actualización a los criterios muestrales”

continuar asistiendo al momento del trabajo de campo (segundo semestre de 2021). Estos son NNA que, a pesar de enfrentar el doble reto de transitar entre niveles y de hacerlo en un momento particularmente crítico como el de la educación a distancia en un contexto de pandemia, lograron permanecer en el sistema educativo. Por este motivo, podrían denominarse como de «trayectorias educativas continuas».

El segundo está conformado por NNA que estaban inscritos al último grado de preescolar, sexto grado de primaria, o al tercero de secundaria en el ciclo escolar 2019-2020, en febrero de 2020 asistían a clases, pero no lograron permanecer asistiendo a la escuela “a distancia” y desertaron en cualquier momento del ciclo escolar 2019-2020 posterior a febrero de 2020, sin importar el motivo, y al momento de trabajo de campo no asistían a clase. Por lo anterior, podrían denominarse de “trayectorias educativas interrumpidas”.

Ilustración 2 NNA con trayectorias continuas y discontinuas y criterio temporal del estudio



De esta manera, para dar respuesta a los temas de la presente evaluación, la matriz analítica permitió dar cuenta de las diferencias sistemáticas que ocurrieron en la experiencia escolar entre NNA, procedentes de escuelas localizadas en zonas con diferentes índices de desarrollo social y con diferentes trayectorias educativas en la Ciudad de México, en el contexto de la pandemia por COVID19 en el momento crucial del cambio de nivel escolar.

Para ampliar el alcance explicativo, cada escenario incluyó también a las madres de estos estudiantes, lo que también funcionó para triangular información.

En síntesis, los escenarios analíticos que se contrastarán son los siguientes:

- **Tipo “A”:** NNA y sus madres con menores desventajas y trayectorias educativas continuas.

- **Tipo “B”:** NNA y sus madres con menores desventajas y trayectorias educativas interrumpidas.
- **Tipo “C”:** NNA y sus madres con mayores desventajas y trayectorias educativas continuas.
- **Tipo “D”:** NNA y sus madres con mayores desventajas y trayectorias educativas interrumpidas.

La siguiente tabla abunda sobre las características de cada escenario analítico.

Tabla 1 Tipos de escenarios analíticos y su descripción

Escenarios analíticos	Descripción
Tipo A NNA y sus madres con menores desventajas y trayectorias educativas continuas.	NNA y sus madres que estaban inscritos al último grado de preescolar, sexto grado de primaria o al tercero de secundaria en el ciclo escolar 2019-2020, en febrero de 2020 asistían a clases (antes del inicio de la emergencia sanitaria) y lograron permanecer asistiendo a la escuela “a la distancia” hasta concluir el ciclo 2019-2020, inscribirse al 2020-2021 en el siguiente nivel educativo y continuar asistiendo al momento del trabajo de campo. Asisten a escuelas y residen en hogares ubicados en manzanas con muy alto índice de desarrollo social (Evalúa CDMX, IDS 2020).
Tipo B NNA y sus madres con menores desventajas y trayectorias educativas interrumpidas	NNA y sus madres que estaban inscritos al último grado de preescolar sexto grado de primaria o al tercero de secundaria en el ciclo escolar 2019-2020, en febrero de 2020 asistían a clases, pero <i>no</i> lograron permanecer asistiendo a la escuela “a la distancia” y desertaron en cualquier momento del ciclo escolar 2019-2020 posterior al momento del cierre de las escuelas (23 de marzo de 2020) y no se inscribieron en el siguiente nivel educativo, sin importar el motivo, y al momento de trabajo de campo no asistían a clase. Asisten a escuelas y residen en hogares ubicados en manzanas con muy alto índice de desarrollo social (Evalúa CDMX, IDS 2020).
Tipo C NNA y sus madres con mayores desventajas y trayectorias educativas continuas	NNA y sus madres que estaban inscritos al último grado de preescolar, sexto grado de primaria o al tercero de secundaria en el ciclo escolar 2019-2020, en febrero de 2020 asistían a clases (antes del inicio de la emergencia sanitaria) y lograron permanecer asistiendo a la escuela “a la distancia” hasta concluir el ciclo 2019-2020, inscribirse al 2020-2021 en el siguiente nivel educativo y continuar asistiendo al momento del trabajo de campo. Asisten a escuelas y residen en hogares ubicados en manzanas con muy bajo índice de desarrollo social (Evalúa CDMX, IDS 2020)..

<p>Tipo D NNA y sus madres con mayores desventajas y trayectorias educativas interrumpidas</p>	<p>NNA y sus madres que estaban inscritos al último grado de preescolar sexto grado de primaria o al tercero de secundaria en el ciclo escolar 2019-2020, en febrero de 2020 asistían a clases, pero <i>no</i> lograron permanecer asistiendo a la escuela “a la distancia” y desertaron en cualquier momento del ciclo escolar 2019-2020 posterior al momento del cierre de las escuelas (23 de marzo de 2020) y no se inscribieron en el siguiente nivel educativo, sin importar el motivo, y al momento de trabajo de campo no asistían a clase.</p> <p>Asisten a escuelas y residen en hogares ubicados en manzanas con muy bajo índice de desarrollo social (Evalúa CDMX, IDS 2020)..</p>
---	--

La estrategia de reclutamiento de estos perfiles consistió en que el equipo de investigación contactó a las autoridades escolares (directoras y directores) de las escuelas seleccionadas con los criterios antes descritos, para solicitar que se identifiquen estudiantes con sus madres de familia, que cumplan con los criterios de los escenarios A,B,C y D. Posteriormente, el equipo de investigación contactó a estas personas para solicitar una entrevista o un grupo focal según sea el caso y así hasta completar la muestra. La cantidad de personas y dinámicas que se llevaron a cabo se exponen en la sección siguiente. Es importante señalar que, si bien se seleccionaron hasta siete escuelas por cada nivel de educación básica, no se trabajó en todas ellas, sino en las primeras hasta que fue posible obtener la muestra deseada.

Esta matriz analítica configuró el diseño muestral de la evaluación y permitió generar las inferencias a nivel narrativo para dar respuesta a los apartados temáticos de la evaluación que requirieron información empírica y que se refieren a estudiantes y madres de familia.

En cada uno de los escenarios analíticos propuestos en esta matriz analítica se exploró, por medio de las técnicas de recolección de datos (entrevistas individuales y entrevistas grupales), la manera en que son percibidos los diferentes temas de la evaluación, por alumnos y madres de familia. Es importante señalar que en esta evaluación no se realizó un análisis de impacto, dado que hubiese rebasado los alcances, dando lugar a otro estudio. Esta evaluación se delimita al nivel de percepción de los temas explorados por parte de los actores consultados con una propuesta de casos seleccionados rigurosamente. Ello permitirá plantear generalizaciones y comparaciones válidas para comprender mejor las experiencias de estos actores.

Para completar la información, también se entrevistó a autoridades educativas, autoridades escolares (directores y directoras de plantel) y docentes del sistema público y privado.

El criterio de selección de las autoridades educativas fué por la relevancia del cargo que ocupan y la dependencia y/o área en relación a los temas de este estudio. Se trabajó con autoridades educativas federales y locales en la Ciudad de México (en la siguiente sección se detallan estos

perfiles). Se realizó una entrevista individual con cada director o directora (autoridad escolar) de cada plantel seleccionado según los criterios antes expuestos.

Dentro de las escuelas públicas del nivel básico seleccionadas, el criterio de selección del personal docente fue a conveniencia: se trató de trabajar con docentes de la asignatura de matemáticas de los últimos grados de cada nivel de educación básica (primaria y secundaria) y una educadora seleccionada a conveniencia del nivel preescolar (se ofrecen detalles de esta muestra en la siguiente sección).

Finalmente, es necesario apuntar que, si bien el equipo evaluador realizó importantes esfuerzos para obtener la totalidad de la muestra, debido a las restricciones de distancia social y el cierre de escuelas por COVID-19 se obtuvo una muestra limitada, por lo que el alcance de los resultados de la evaluación debe interpretarse tomando en cuenta esta limitación que se debió a un escenario excepcional.

Finalmente, en relación con las recomendaciones, éstas se limitarán al ámbito de competencia del gobierno de la Ciudad de México, particularmente, de programa social analizado: “Mi Beca para Empezar”. Para el caso de los niveles educativos analizados (educación básica), únicamente se emitirán hallazgos y conclusiones, puesto que el ámbito de competencia es federal.

En la siguiente sección de esta metodología, se detallarán los perfiles específicos a quienes se consultó en esta evaluación, agrupados en las dos técnicas de recolección de datos empleados: entrevistas individuales y entrevistas grupales.

Relación de actividades realizadas en el trabajo de campo

El trabajo de campo de la presente evaluación se realizó del 31 de octubre de 2021 al 19 de enero de 2022. Se realizó un pilotaje de instrumentos de recolección de datos del 3 al 9 de noviembre de 2021. El trabajo de campo consistió en primer lugar, en visitas a escuelas para reclutar participantes, y posteriormente, en visitas presenciales de investigadoras e investigadores en planteles escolares para realizar las dinámicas, las cuales también se hicieron a través de medios como video conferencias por internet (Zoom y WhatsApp) o vía telefónica.

A las y los participantes se les extendió un consentimiento informado (firmado por padres, madres o tutores en caso de menores de edad) para participar en el estudio y se les informó sobre el propósito del mismo, así como del hecho de que su participación era de carácter voluntario.

Con el acompañamiento de la AEFCM, se seleccionó la muestra de escuelas del estudio y se gestionó el acceso a estas. Se visitaron un total de 16 escuelas; 9 en la alcaldía Benito Juárez y 7 en Iztapalapa y 5 del nivel preescolar, 6 de primaria y 5 de secundaria. Las escuelas visitadas se enlistan a continuación.

Tabla 2 Listado de escuelas visitadas durante el trabajo de campo

Alcaldía	Nivel	Nombre	Clave (CCT)
----------	-------	--------	-------------

Benito Juárez	Preescolar	Rehabilitación DIF	09DJN0623C
		Chimalistac	09DJN0801P
		Tlacoquemécatl	09DJN0006S
	Primaria	Licenciado Eduardo Novoa	09DPR1323C
		Centro Urbano Presidente Alemán	09DPR1132M
		Hispano América	09DPR0967N
	Secundaria	Josefa Ortiz de Domínguez	09DES4038V
		Telesecundaria 122	09DTV0122Y
		Secundaria Técnica 14	09DST0014C
Iztapalapa	Preescolar	República Popular de Polonia	09DJN0229A
		Papaki	09DJN1284A
	Primaria	Genaro García	09DPR0051V
		Enrique García Gallegos	09DPR0030I
		Francisco Márquez	09DPR2644T
	Secundaria	Antonio Semionovich Makarenko	09DES0255I
Tetihuacán		09DES4266P	

A continuación, se enlistan las actividades de recolección de datos realizadas en esta evaluación, diferenciando por técnicas de recolección de datos y perfiles.

Entrevistas individuales⁴⁴

Autoridades educativas

Tabla 3 Relación de entrevistas a autoridades educativas federales

PERFIL	TOTAL
Autoridades Educativas Federales en la Ciudad de México (AEFCM)	
- Director General de Operación de Servicios Educativos	1
- Supervisor de Preescolar (Iztapalapa y Benito Juárez)	2

⁴⁴ En el Anexo de este documento se ofrecen los principales instrumentos para diferentes perfiles para entrevistas individuales y para grupos focales.

- Supervisor de Primaria (Iztapalapa y Benito Juárez)	2
- Supervisor de Secundaria (Iztapalapa y Benito Juárez)	2
Total de entrevistas	7

Tabla 4. Relación de entrevistas individuales a autoridades educativas locales

PERFIL	TOTAL
Autoridades educativas de la Ciudad de México	
- Subsecretaría de Educación, SECTEI	1
- Programa Mi Beca para Empezar, Coordinadora de Apoyos Escolares, FIDEGAR	1
- Programa Mi Beca para Empezar, Personal operativo, FIDEGAR	1
Total de entrevistas	3

El objetivo de entrevistar a estas autoridades fue obtener la perspectiva institucional sobre los temas de la evaluación y explorar aspectos de diseño del programa seleccionado para realizar el análisis del programa Mi Beca para Empezar.

Autoridades escolares y docentes de educación pública

Se realizaron entrevistas individuales a los directores o directoras de las escuelas donde se trabajó. También se realizaron entrevistas individuales con educadoras de nivel preescolar y docentes de primaria y de secundaria. Ambos perfiles se dividieron en dos grupos, tipo A y tipo B; el primero correspondió a aquellos planteles ubicados en la alcaldía Benito Juárez y los segundos, en Iztapalapa (Véase sección “Tipo de maestro empírico”). En la siguiente tabla se detalla la cantidad de entrevistas por perfil y tipo de escuela.

Tabla 5. Relación de entrevistas a autoridades educativas y docentes del sistema público

PERFIL	TIPO A	TIPO B	TOTAL
Autoridades escolares			6
- Director(a) PREESCOLAR	1	1	2
- Director(a) PRIMARIA	1	1	2
- Director(a) SECUNDARIA	1	1	2
Docentes de educación pública			6
- Educadoras PREESCOLAR	1	1	2
- Docentes de PRIMARIA	1	1	2
- Docentes de SECUNDARIA	1	1	2
Total de entrevistas			12

Adicionalmente, se tuvo acceso a dos docentes de planteles de educación privada que fueron entrevistados, de nivel preescolar, de la alcaldía Iztapalapa y de nivel secundaria de Benito Juárez, con el fin de contrastar la información con sus pares del sistema público. Sin embargo, dado que la cantidad de entrevistas fue muy baja, las comparaciones que se pudieron establecer son muy limitadas y se decidió no incluirlas en el reporte.

Escenarios analíticos (alumnado y madres de familia)

Se realizaron entrevistas individuales a madres de familia y sus hijos e hijas quienes son alumnos (o lo fueron en el caso de quienes desertaron de la escuela) de las escuelas seleccionadas, con los criterios expuestos en la sección anterior, como se detalla a continuación. En el caso del alumnado, no se trabajó con aquellos de la transición del preescolar a la primaria, por ser infantes menores.

Tabla 6. Relación de entrevistas a madres de familia y alumnado

PERFILES	TIPO A	TIPO B	TIPO C	TIPO D	TOTAL
Madres de familia					12
- Madres de familia PREESCOLAR - PRIMARIA	1	1	1	1	4
- Madres de familia PRIMARIA - SECUNDARIA	1	1	1	1	4
- Madres de familia SECUNDARIA - EMS	1	1	1	1	4
Alumnado					8
- Alumnos PRIMARIA - SECUNDARIA	1	1	1	1	4
- Alumnos SECUNDARIA - EMS	1	1	1	1	4
Total de entrevistas					20

Cabe resaltar que inicialmente se buscó entrevistar al alumnado con sus madres en conjunto para lograr los pares y tomarlos como casos. No obstante, la dificultad de acceder a participantes, en un contexto de distanciamiento social, limitó esta expectativa, por lo cual únicamente se lograron juntar 5 pares. El resto de las entrevistas se consideraron como casos individuales. Valga recordar que el propósito de juntar pares fue para triangular la información de los hogares, empero, las entrevistas individuales también pudieron dar un contexto suficientemente detallado que resultó útil en el análisis.

Debido también a los retos encontrados para obtener suficientes participantes en el estudio debido al contexto pandémico, los grupos focales originalmente planeados tuvieron un aproximado de asistencia de entre 2 y 3 personas en general, por lo que se decidió considerarlos en su lugar como entrevistas grupales.

Entrevistas grupales

La segunda técnica de recolección de datos empíricos de la evaluación son las entrevistas grupales. Estas se realizaron entre padres y madres de familia, así como entre el alumnado, con casos que respondan a los mismos criterios de los escenarios analíticos (A, B, C y D) de las entrevistas individuales. Siguiendo el caso de las entrevistas individuales, en el caso del alumnado no se trabajará con aquellos de la transición del preescolar a la primaria, por ser infantes menores.

Alumnos y madres de familia

Tabla 7. Relación de grupos focales a madres y padres de familia y alumnado

PERFILES	TIPO A	TIPO B	TIPO C	TIPO D	TOTAL
Padres y madres					8
Padres y madres de familia PRE - PRIM	1	0	1	0	2
Padres y madres de familia PRIM -SEC	2	0	2	0	4
Padres y madres de familia SEC - EMS	0	0	1	1	2
Alumnado					4
Alumnos y alumnas PRIM - SEC	2	0	2	0	4
Alumnos y alumnas SEC - EMS	0	0	0	0	0
Total de entrevistas grupales					12

Es importante señalar que se buscó que la mayoría de las entrevistas individuales se realizaran a distancia por observar las recomendaciones sanitarias por la pandemia de COVID-19, sin embargo, la mayoría de los grupos focales se realizaron de forma presencial.

Total de entrevistas	42
Total de entrevistas grupales	12
Total de actividades	54

Actualización a los criterios muestrales

Cabe destacar que la mayoría de las entrevistas grupales fueron de escenarios tipo “A” y “C”, es decir, que no desertaron de la escuela, mientras que solo se obtuvo un solo escenario de deserción “D” y ninguno del escenario “B”. Esto coincide con la discusión que se presentará a lo largo del informe sobre la dimensión menor que adquirió el problema de la deserción en la Ciudad de México, y que fungió uno de los supuestos de esta evaluación.

El tipo de deserción que se identificó en la evidencia empírica, fue del tipo intermitente. Es decir, en lugar de presentarse casos en los que las y los alumnos que hayan desertado lo hayan hecho de forma definitiva y no hayan vuelto a matricularse, lo que se halló fueron casos en los que los

alumnos que desertaron (o que refirieron las personas entrevistadas), al cabo de un tiempo retomaron sus estudios o volvieron a estar en contacto con las clases de alguna manera, y que incluso varios de ellos, volvían a abandonar. Esto pudiera estar asociado a la intermitencia a la que da pie la asincronía de la educación a distancia, sobretodo, aquella que se fue configurando conforme avanzaban los meses y se cambiaba de ciclos escolares durante la pandemia; así como al hecho de que la SEP emitió la instrucción de inscribir a todo el alumnado, independientemente de su rendimiento, como medida extraordinaria en respuesta a la pandemia, como se detalla en este informe.

Debido a lo anterior, el criterio de deserción que compone uno de los ejes de los escenarios analíticos (B y D) y el peso teórico de las transiciones entre niveles escolares, dejó de tener relevancia analítica en la muestra del estudio, debido a lo antes explicado y a que fueron emergiendo otros criterios más preponderantes en las explicaciones obtenidas en los temas. De esta forma, con base en las características de la muestra realmente obtenida, se formuló un nuevo criterio que confiere mayores y menores desventajas a los casos analizados. Así, se postuló que aquellos casos que: a) no percibieron una afectación mayor a sus ingresos del hogar; b) que tuvieron un acceso y uso efectivo de TIC para participar en la educación a distancia y c) que contaron con el apoyo de sus familiares en casa para continuar con sus estudios, pueden ser clasificados como con menores desventajas. En cambio, aquellos casos que apuntan en la dirección contraria, en los mismos rubros, pueden ser clasificados como con mayores desventajas. Estos resultaron los criterios principales que rigieron el análisis en el estudio.

Estrategias y programas en materia educativa que serán evaluados

La principal estrategia educativa como respuesta a la pandemia analizada en esta evaluación fue el programa “Aprende en Casa” del gobierno federal, que tiene por objetivo que los y las estudiantes puedan dar seguimiento a su educación, durante la época de la emergencia sanitaria por COVID-19.

Para el caso de la evaluación de diseño y resultados, el programa analizado será “Mi Beca para Empezar” (MbpE) del gobierno de la Ciudad de México, por focalizarse en apoyos dirigidos a la población escolar de la Ciudad de México. El objetivo general de MbpE es mejorar el ingreso de los hogares con hijos inscritos en nivel básico (preescolar, primaria, y secundaria pública), en Centros de Atención Múltiple de nivel preescolar, primaria, secundaria y laboral, para contribuir a erradicar la deserción escolar, mejorando el aprovechamiento académico y arraigando a los niños y niñas a la educación básica de la Ciudad de México, contribuyendo así a fortalecer el sistema educativo público.

I. Análisis y diagnóstico de la situación de la educación en la Ciudad de México

Balance sobre el estado del arte de los estudios e investigaciones en materia educativa a nivel federal y políticas relacionadas con la educación en la Ciudad de México.

Las principales investigaciones que se han publicado en México en materia educativa se relacionan con temas de desigualdad, calidad y equidad educativas; políticas públicas y su impacto en la educación; alcance de estrategias de evaluación docente; formación docente; rezago educativo y uso e impacto de las TIC en educación (Buendía y Álvarez, 2019⁴⁵).

Respecto al tema de investigaciones sobre desigualdad se identificó que aún existe un área de oportunidad en cuanto a identificar cómo se ejercen las políticas educativas de atención a la diversidad y atención a los más vulnerables, ya que las causas de los problemas se reflejan en el funcionamiento del sistema educativo. Entre las causas más relevantes destacan la desigualdad de recursos en los centros escolares; el débil liderazgo directivo escolar; climas escolares poco propicios para el aprendizaje; predominio de un modelo pedagógico homogéneo; una supervisión escolar que se concentra en el control administrativo sobre los asuntos pedagógicos; métodos educativos no actualizados usados por los docentes; deficiente formación inicial y continua docente; complejidad en los tramos de control administrativo y serias dificultades para saber lo que sucede en las escuelas y sobre el uso de los recursos; insuficientes e inadecuados usos de la tecnología y nulo control sobre los agentes escolares (Buendía y Álvarez, 2019).

En cuanto a las investigaciones sobre evaluación educativa, destacan aquellas que se concentran en el análisis de las evaluaciones estandarizadas que se llevan a cabo a partir de la incorporación de nuestro país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). A nivel nacional se cuenta con la evaluación PLANEA, la cual es una evaluación matricial, que considera el currículo como su parámetro principal, visibilizando algunas limitaciones de las pruebas estandarizadas que pretenden evaluar el aprendizaje de los alumnos, sin tomar en cuenta el currículo real ni las condiciones en las que se imparte la enseñanza. Hay que considerar que México es un país con grandes diferencias culturales y las modalidades por las que se expresa el conocimiento también son culturalmente diversas. La enseñanza tiene que tomar en cuenta esta

⁴⁵ Buendía, A. y Álvarez, G. (2019). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México* Disponible en: https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/entradas/2019_libro_investigacion_educativa_ante_cambio_gobierno_mexico.pdf

diversidad y por tanto el aprendizaje también va a ser diverso, tanto en sus formas de expresarse, como en relación con los contenidos que pueden apropiarse.

Otros estudios internacionales han mostrado que la aplicación generalizada de las pruebas estandarizadas produce el llamado efecto Mateo, que consiste en el aumento de la desigualdad entre los alumnos (Buendía y Álvarez, 2019). En este sentido, algunos de los resultados que destacan a nivel nacional en la aplicación de PLANEA (2019⁴⁶) incluye lo acontecido en la CDMX en el campo de formación de Lenguaje y comunicación. En este sentido, en tercero de secundaria, las entidades que tuvieron un puntaje promedio más alto y con una diferencia estadísticamente significativa con respecto a la media nacional fueron: Ciudad de México con 537 puntos, seguida de Colima con 522 puntos, Coahuila con 515 puntos y Querétaro con 511 puntos. Por el contrario, las entidades que alcanzaron los puntajes promedio más bajos y con una diferencia estadísticamente significativa con respecto a la media nacional fueron: Guerrero con 456 puntos, Tabasco con 457 puntos, Zacatecas con 472 puntos y Tamaulipas con 475 puntos. Por su parte en Matemáticas, las entidades que tuvieron un puntaje promedio más alto y con una diferencia estadísticamente significativa con respecto a la media nacional, al igual que por nivel de logro, fueron: Puebla con 533 puntos; Ciudad de México con 531 puntos, Querétaro y Colima con 522 puntos, respectivamente. Las entidades que alcanzaron los puntajes promedio más bajos y con una diferencia representativa con respecto a la media nacional fueron: Tabasco con 448 puntos de diferencia; Guerrero con 458 puntos y Tamaulipas con 463 puntos.

Por su parte, en sexto grado de primaria en el campo de formación de Lenguaje y Comunicación, las entidades que tuvieron un puntaje promedio más alto y con una diferencia estadísticamente significativa con respecto a la media nacional fueron: Ciudad de México con 541 puntos, seguida de Colima con 519 puntos, Aguascalientes con 518 puntos y Querétaro con 517 puntos. Por el contrario, las entidades que alcanzaron los puntajes promedio más bajos y con una diferencia estadísticamente significativa con respecto a la media nacional fueron: Guerrero con 454 puntos, Zacatecas con 482 puntos, Tabasco con 483 puntos y Durango con 489 puntos. Por su parte en Matemáticas, las entidades que tuvieron un puntaje promedio más alto y con una diferencia estadísticamente significativa con respecto a la media nacional, al igual que por nivel de logro, fueron: Jalisco con 535 puntos, Ciudad de México con 534 puntos, Aguascalientes con 533 puntos, Nuevo León con 526 puntos, Colima con 523 puntos y Querétaro con 520 puntos. Las entidades que alcanzaron los puntajes promedio más bajos y con una diferencia representativa con respecto a la media nacional fueron: Guerrero con 453 puntos, Tabasco con 479 puntos y Veracruz con 487 puntos.

Estos datos dan cuenta de que los puntajes más altos se obtuvieron en estados con un porcentaje menor de población en situación de pobreza como Coahuila (22.5%), Querétaro (27.6%), Ciudad

⁴⁶ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2019). *Informe de resultados PLANEA 2019. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. México: autor.

de México (30.6%) y Colima (30.9%). En contraste con los estados donde se obtuvieron menores puntajes y donde el porcentaje de personas en situación de pobreza es mayor como Guerrero (66.5%), Tabasco (53.6%), Zacatecas (46.8%) y Tamaulipas (35.1%) (CONEVAL, 2018a⁴⁷).

Particularmente en los resultados obtenidos en Ciudad de México, al comparar escuelas secundarias ubicadas en localidades de *alta o muy alta marginación*, *media marginación* y *baja o muy baja marginación* el factor de ser escuelas públicas o privadas sí afecta en cuanto a la distribución de los niveles de logro alcanzados por las y los estudiantes. Por ejemplo, al comparar los resultados en Matemáticas de escuelas públicas, 54% de las y los estudiantes provenientes de escuelas de *alta o muy alta marginación* obtuvieron el Nivel I⁴⁸ de logro, 58% de las y los estudiantes de escuelas con *media marginación* y 52% de las y los estudiantes de escuelas con *baja o muy baja marginación* obtuvieron este mismo nivel. Mientras que sólo 26% de las y los estudiantes de escuelas privadas con *baja o muy baja* y *media* marginación alcanzaron este mismo nivel (Nivel 1), pero en caso de las escuelas privadas con *alta o muy alta marginación* el porcentaje de estudiantes en este nivel de logro alcanza 45%. Estos datos indican que tanto las y los estudiantes de escuelas públicas como estudiantes que provengan de localidades de *alta marginación* (independientemente de si su escuela es pública o privada) obtienen resultados más bajos en la prueba de PLANEA en comparación con las y los estudiantes de escuelas privadas de *baja, muy baja o media* marginación.

Los resultados para Lenguaje y Comunicación son similares al encontrar que entre 43% y 45% de las y los estudiantes de escuelas públicas, independientemente de su grado de marginación, obtuvieron un Nivel II⁴⁹, mientras que 32% de las y los estudiantes de escuelas privadas de *baja o muy baja marginación* y 34% de las y los estudiantes de escuelas de marginación *media* alcanzaron el Nivel III⁵⁰. Sin embargo, en las escuelas privadas de *alta o muy alta marginación* sólo 20% de sus estudiantes alcanzó este nivel, siendo que 35% alcanzó apenas el Nivel II colocándoles en el mismo nivel de logro que las escuelas públicas.

En sexto grado de primaria no se encontraron datos específicos sobre la CDMX, sin embargo, a nivel nacional se encontró que, de acuerdo con la Escala de Recursos Familiares Asociados al Bienestar (RFAB⁵¹), las y los estudiantes que tuvieron menor puntaje en la prueba PLANEA pertenecieron también al Nivel más bajo de la escala RFAB siendo que las y los estudiantes

⁴⁷ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2018a). *Población en situación de pobreza por entidad federativa* 2018. Disponible en: <http://sistemas.coneval.org.mx/InfoPobreza/Pages/wfrMapaPobreza?pAnio=2018&pTipoPobreza=1&pTipoIndicador=1&pTipoMedicion=2>

⁴⁸ Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un conocimiento insuficiente de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares. Esto refleja mayores dificultades para continuar con su trayectoria académica.

⁴⁹ Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un conocimiento elemental de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares.

⁵⁰ Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un conocimiento satisfactorio de los aprendizajes clave incluidos en los referentes curriculares.

⁵¹ La escala contempla 4 niveles, donde el nivel 1 representa a la población con mayores carencias económicas y el nivel 4 representa a la población con mayores recursos económicos.

pertenecientes al Nivel 1 obtuvieron en promedio 445 puntos en Lenguaje y Comunicación, los de Nivel 2 obtuvieron 480 puntos, los de Nivel 3 obtuvieron 520 puntos y los de Nivel 4 obtuvieron 540 puntos. Mientras que, en Matemáticas, las y los estudiantes de Nivel 1 obtuvieron un promedio de 460 puntos, los de Nivel 2 obtuvieron 500 puntos, los de Nivel 3 obtuvieron 520 puntos y los de Nivel 4 obtuvieron 550 puntos⁵².

Además, en la Ciudad de México se han realizado estudios que se relacionan con la desigualdad socioeconómica en torno a la educación, la cual abarca el examen de algunas dimensiones en las que se manifiestan inequidades y que no se refieren necesariamente a la población en edad normativa de cursar educación obligatoria.

Por ejemplo, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece la gratuidad de la educación pública (Artículo 3º); sin embargo, ello no evita que las familias tengan que dedicar parte de sus recursos al pago de bienes y servicios de este tipo (como uniformes, materiales escolares y cuotas) que deben ser cubiertos para garantizar la permanencia de las personas en el sistema educativo. Según información de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), en la Ciudad de México existe una elevada desigualdad en el monto que destinan a estos rubros los hogares ubicados en distintas posiciones de la distribución del ingreso. Este promedio de gasto presenta una gran variación entre los hogares según el nivel socioeconómico al que pertenecen. En las familias con mayor nivel de ingreso, el gasto promedio mensual era \$12,886, que resultó 16 veces más elevado que el de los hogares con menos ingreso disponible, cuyo monto promedio mensual dedicado a cubrir el costo de los bienes y servicios educativos era \$811 (Evalúa CDMX, 2020).

En este sentido, las familias de la Ciudad de México dedican en un promedio de \$2,093 al mes por cada uno de sus integrantes que asistía a la escuela (independientemente del nivel cursado), pero esta cantidad disminuía a \$405 en los hogares con un menor nivel socioeconómico y aumentaba a \$9,774 en los que tenían un mayor nivel socioeconómico. Por consiguiente, el gasto promedio mensual de un estudiante perteneciente a un hogar de la Ciudad con el mayor ingreso disponible era 24 veces más elevado que el de un estudiante con menor nivel socioeconómico. Las disparidades entre las cantidades que pagaban los hogares de los distintos niveles socioeconómicos para cubrir los costos de la educación de sus miembros podrían ser explicadas, en parte, por las diferencias en el régimen del establecimiento educativo al que asistían y por el peso de las colegiaturas en dicho costo. Casi todos los estudiantes pertenecientes a hogares de menor nivel socioeconómico (96 de cada 100) estaban inscritos en centros escolares públicos, mientras que solo 29 de cada 100 estudiantes con un mayor nivel socioeconómico iban a estas instituciones (Evalúa CDMX, 2020).

Otro hallazgo importante es que, a medida que aumenta el ingreso de los hogares, se produce una mayor fragmentación de la matrícula por tipo y nivel del SEN. Este resultado pone de

⁵² Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). Resultados PLANEA. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>

manifiesto la mayor probabilidad que tienen los estudiantes de hogares con ingresos elevados de avanzar hacia niveles superiores del SEN, sobre todo si se compara el porcentaje de matrícula de educación superior entre los extremos de la distribución del ingreso. Más de la mitad de la población escolar con mayores ingresos corresponde a personas que cursan educación superior y 15.5% de éstas lo hace en programas de posgrado (Evalúa CDMX, 2020).

Estos datos cobran sentido cuando en la Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021⁵³ (CONEVAL, 2021a⁵⁴) se encontró que ante la pregunta de preferencia sobre esquemas educativos para el regreso a clases (presencial, semipresencial o mixta) las localidades con bajo grado de rezago prefieren la modalidad presencial, mientras que en las localidades con alto grado de rezago social los docentes se inclinan por la asistencia alternada de los alumnos y adquieren relevancia otros esquemas complementarios como las tutorías. Lo anterior debido a la falta de recursos en las localidades más marginadas para desarrollar la educación a distancia o en línea, ya que esto constituye una limitante que interrumpe las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

De hecho, la percepción de los docentes a nivel nacional sobre la asistencia escolar de los niños, las niñas y adolescentes durante el periodo de contingencia sanitaria refirió en primaria (54%) y en secundaria (73%) que la asistencia de los y las estudiantes “ha disminuido mucho” o “ha disminuido”.

Políticas educativas en México

Se presenta un balance sobre las principales políticas educativas adoptadas en México con perspectiva histórica, que analiza e identifica los hitos en materia de reformas, así como sus resultados y efectos en la realidad particular de la capital de la república.

Revisión histórica de las políticas en materia educativa en México y en CDMX

La década de los ochenta del siglo XX marcó un antes y un después en el sistema político mexicano debido a las reformas efectuadas en los ámbitos normativo, político, social y educativo resultantes de las políticas de modernización del estado (Del Castillo-Alemán, 2012⁵⁵). Estas políticas fueron impulsadas, por una parte, por los procesos de globalización que introdujeron a

⁵³ Nota metodológica: La Encuesta en línea Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa fue de carácter voluntario y se dirigió a **padres, madres o tutores** con niñas, niños y adolescentes inscritos a planteles de educación básica de todo el país, así como a los docentes, directores y supervisores de estas escuelas. En los meses de junio y julio de 2021 se capturó información de más de 200,000 actores escolares de todo el país.

⁵⁴ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2021a). *Información estratégica para el regreso a clases en México 2021*. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Informacion_Estrategica_Aprende_Casa.pdf

⁵⁵ Del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza, en Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652. Disponible en: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1073/2012_Castillo_Las%20pol%20c3%adticas%20educativas%20en%20M%20c3%a9xico%20desde%20una%20perspectiva%20de%20pol%20c3%adtica%20p%20c3%ablica%20governabilidad%20y%20governanza.pdf?sequence=1&isAllowed=y

México objetivos y prácticas de gobierno promovidas por organismos multilaterales; y por otra, por fuerzas políticas al interior del país que expresaban con fuerza, cada vez mayor, su oposición al corporativismo post-revolucionario, así como por los movimientos sociales internos en los que fue ganando terreno la sociedad civil organizada.

En este escenario, México recibía los años noventa con una serie de retos en materia de educación (Zorrilla y Barba 2008⁵⁶):

- Un sistema educativo que, en su conjunto, mostraba signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas, denotando el agotamiento de un esquema de organización trazado hacía más de setenta años.
- Limitaciones muy serias de la cobertura educacional en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio, acentuado con disparidades regionales muy marcadas.
- Deficiente calidad de la educación básica, que, por diversos motivos, no proporcionaba el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que pudiesen contribuir a su propio progreso social y al desarrollo del país.
- Distanciamiento creciente de la autoridad educativa respecto de la escuela, con el consiguiente deterioro de la gestión escolar resultando en una densa red de procedimientos y trámites.
- La responsabilidad de la educación de niños, niñas y jóvenes no estaba siendo compartida por la escuela, las madres y los padres de familia ni la comunidad.

Como retrata Latapí Sarre (2004)⁵⁷ en su libro “La SEP por dentro”, la política educativa de los últimos treinta años ha buscado, consistentemente, dar respuesta a estos desafíos y algunos más que han surgido recientemente.

Así, de una manera muy sucinta, se puede decir que de los años noventa del siglo XX a la fecha, en educación se han sucedido tres reformas: la de primera generación, que hace alusión a la descentralización y al financiamiento de la educación; la de segunda generación que enfatiza en la calidad del sistema educativo, mientras que la de tercera generación refiere a las transformaciones del espacio y la gestión escolar (Del Castillo-Alemán, 2012). Destacando especialmente a la administración actual que se ha promulgado a favor de la garantía del derecho

⁵⁶ Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-30. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>

⁵⁷ Latapí Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus Secretarios (1992-2004)* [Versión electrónica]. Disponible en: http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/la_sep_por_dentro__parte1de2.pdf.

de la educación para toda la población del país, no sólo para promover un entorno de bienestar en las mexicanas y los mexicanos, sino también para impactar en los ejes de política y gobierno, política social y economía. Partiendo siempre de la equidad como eje rector de la acción educativa (SEP, 2020a⁵⁸).

A continuación, se realiza una breve semblanza de las problemáticas y las respuestas que la política educativa nacional ha buscado dar en los últimos treinta años, organizados en cinco ámbitos:

- I. Organización del Sistema Educativo Nacional
- II. Contratación y gestión laboral del magisterio
- III. Cobertura educativa y atención a poblaciones vulnerables
- IV. Reformas curriculares y de materiales educativos
- V. Gestión escolar

Organización del Sistema Educativo Nacional

En 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se inició un largo y complejo proceso de centralización de la educación mexicana que, si bien tuvo distintas facetas, llegó a consolidarse en la mayor parte del siglo XX como un único sistema educativo a cargo del gobierno federal.

En los años ochenta se hicieron evidentes el agotamiento del esquema de gestión centralizada, así como la necesidad de las administraciones estatales de actuar con autonomía para hacer frente a sus problemáticas locales.

Así, en 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y en 1993 se publica la Ley General de Educación, con la que se define una nueva distribución de obligaciones entre la federación y los estados en materia educativa. Ello significó el inicio de un amplio proceso de descentralización de los servicios educativos de Educación básica y Normal del país, buscando otorgar más responsabilidades y libertad de acción a las entidades federativas.

Como resultado de lo anterior, en 26 estados de la república se establecieron organismos específicos encargados de la responsabilidad de ofrecer los servicios educativos transferidos por el gobierno federal, mientras que, otras cinco entidades federativas asumieron directamente la operación de los mismos, mediante sus propias Secretarías de Educación.

⁵⁸ Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2020a). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. DOF, 6 de julio 2020. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

De los años noventa a la fecha, se han buscado formas de hacer más eficiente la coordinación entre la Federación y los Estados para poder implementar la política educativa; así, por ejemplo, en 2001 se creó el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), cuyo propósito era asegurar la relación entre autoridades educativas estatales y federales en un marco de estabilidad y gobernabilidad, a partir de la construcción de decisiones consensuadas en materia de política educativa. Este Consejo opera hasta el día de hoy.

En esta reorganización de los servicios educativos en el país, el entonces Distrito Federal quedó fuera del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (AMNEB), y fue hasta 2005 que se desconcentraron los servicios educativos de Educación básica y Normal para el Distrito Federal. Es de notar que estos servicios siguen estando a cargo de la Secretaría de Educación Pública Federal.

Junto con el tema de la responsabilidad de la operación de los servicios educativos, se encuentran el del financiamiento de la educación; el de la contratación y la gestión laboral del magisterio y el de la construcción, mantenimiento y equipamiento de los planteles escolares, los cuales han sido objeto de distintas líneas de política educativa.

En un campo híbrido entre financiamiento e implementación de la política educativa, una de las fórmulas de coordinación, entre el gobierno federal y los gobiernos estatales, que se ha desarrollado consiste en la creación de Programas Federales con Reglas de Operación. A través de estos Programas, y previa firma de convenio de colaboración, la federación transfiere recursos y metodologías de trabajo a los gobiernos estatales y, en contraparte, los estados se comprometen a cumplir con los objetivos planteados en el Programa y a rendir cuentas de los recursos ejercidos, así como de los resultados alcanzados.

En el ámbito de la organización del Sistema Educativo Nacional (SEN), la presente administración (2019 – 2024) se ha planteado impulsar una “profunda transformación bajo la rectoría del Estado como garante del derecho a la educación” (SEP, 2020^a, p.15⁵⁹), por medio de estrategias como son la creación de mecanismos eficaces de participación y colaboración entre la Autoridad Educativa Federal (AEF) y las locales para dar cumplimiento al mandato constitucional de garantizar la obligatoriedad y gratuidad de la educación inicial, media superior y superior, con calidad, equidad, inclusión e integralidad; la consolidación de un sistema informático que genere información oportuna, confiable y pertinente, a fin de fortalecer la gestión educativa, así como la coordinación intersectorial en las esferas nacional y local.

En este mismo sentido, la administración actual planteó un cambio importante en el SEN en el que se pretende que la toma de decisiones no sea vertical, desarticulada, centralizada y sin tomar en cuenta las necesidades de la población. Por ello, parte de la idea sustancial de incorporar a las

⁵⁹ Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2020a). *DGPPyEE. Sistema Educativo Nacional. Estadística histórica nacional*. Recuperado el 13 de enero de 2020 de: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>

niñas, los niños, adolescentes y jóvenes; a padres y madres de familia, así como personal docente y directivo en el planteamiento de soluciones sobre las situaciones que les aquejan.

Por otro lado, con el propósito de asegurar la intersección entre políticas, programas y recursos para implementar soluciones que atiendan los desafíos educativos, establece el fortalecimiento del compromiso y responsabilidad social, a través de la rendición de cuentas y mecanismos de participación con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género.

Así, para dicha administración todo lo anterior es viable para lograr que el proyecto educativo cuente con las condiciones necesarias que transformen el Sistema Educativo Nacional en beneficio de todos y todas los mexicanos y mexicanas.

Contratación y gestión laboral del magisterio

La formación, contratación y gestión laboral del magisterio han sido objetos recurrentes en la política educativa por ser funciones del Estado.

En los años sesenta, setenta y ochenta del siglo XX el estado mexicano hizo un notable esfuerzo por incrementar la cobertura de la educación obligatoria en el país (entonces sólo primaria). Ello tuvo fuertes implicaciones sobre la necesidad de dotar de infraestructura física, libros de texto y personal docente para poder ofrecer servicios educativos a un país en crecimiento.

En la década de los sesenta, el profesorado era un referente en la sociedad mexicana, pero, derivado de la enorme demanda educativa de esta década, inició la improvisación en la formación magisterial y se relajaron los criterios de contratación docente (Latapí, 2004). Así, al transcurrir los años, las plazas docentes se fueron convirtiendo en botín político que se distribuía por igual entre el sindicato y los gobiernos estatales. Con frecuencia, las plazas eran vendidas y pasaban a formar parte del patrimonio propio de los y las docentes, quienes podían disponer de ellas a su juicio (INEE, 2018a⁶⁰).

A finales de los años ochenta y principios de los noventa, se emprendió una política de revaloración de la función magisterial con base en seis aspectos principales: la formación del maestro y la maestra, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

La política de revaloración se tradujo, entre otras cosas, en el crecimiento de las percepciones de los profesores y en el establecimiento de mejores condiciones que permitieran la actualización permanente de los educadores y su desarrollo profesional. Se creó así la Carrera Magisterial, como mecanismo de promoción horizontal que proporcionaba incentivos a los maestros

⁶⁰ Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. [INEE]. (2018a). La Reforma Educativa: reflexión y debate. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(11), 3-94. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G11_ESP.pdf

premiando factores como la antigüedad, los grados académicos, la preparación profesional y los cursos de actualización y superación profesional.

De manera complementaria a la Carrera Magisterial, empezó el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) que ofrecía a los docentes Talleres Generales y Cursos Nacionales de Actualización.

En la primera década del siglo XXI, el PRONAP evolucionó para conformar el Sistema Nacional de Formación Continua, el cual reconoció explícitamente la relación entre formación continua y el mejoramiento de los aprendizajes en los y las estudiantes. Además, se promovió una mayor participación de Instituciones de Educación Superior (IES) en el diseño de cursos y trayectos formativos dirigidos a los docentes. En este periodo se comenzaron a aplicar los exámenes de ingreso al servicio docente.

El ingreso al servicio docente está permeado por la Reforma Educativa de 2013, la cual dio origen a la Ley general del Servicio Profesional Docente (SPD) con el objetivo principal de establecer un sistema orgánico que promoviera la selección, actualización y evaluación del magisterio, es decir, se buscaba que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparte el Estado se llevaran a cabo basados en el mérito personal.

El SPD se vinculó con la política de evaluación, al crear concursos de oposición que valoraran la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los candidatos. Así, para 2018, se había evaluado a 1,750,000 sustentantes para ingreso, promoción, diagnóstico y permanencia en la profesión docente.

La actual administración ha planteado entre sus objetivos para el sector educativo, en el periodo 2020–2024, el de “Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio” (SEP, 2020^a, p. 25).

En este sentido, les reconoce como agentes de transformación educativa, que impactan directamente en la calidad del servicio que se brinda en este sector. Además, plantea como expectativa que el magisterio goce de autoridad y respeto en las comunidades en las que se desempeñe.

La Ley del SPD ha sido derogada al considerar que, por un lado, no se lograron contrarrestar de forma eficiente las situaciones anómalas que se presentaban en el sector educativo (herencias de plazas docentes, extorsiones, docentes con poco expertise y conocimientos, entre otros) y, por otro, hubo desacuerdo por parte del magisterio y no se tomaba en cuenta el contexto de la comunidad escolar; por lo que en su lugar se plantea consolidar el “Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros” que permitirá al personal docente alcanzar un pleno desarrollo profesional.

Lo anterior parte de la importancia de reconocer la función del magisterio, de brindarles el apoyo que requieren, de hacerles sentir motivados y valorados, privilegiando la tutoría entre pares y el acompañamiento continuo para su logro pleno.

Asimismo, el proyecto educativo de la presente administración plantea que se garantizará el respeto a los derechos del magisterio, el fortalecimiento de las escuelas normales públicas, la creación de un sistema de promoción vertical y horizontal justo y el reconocimiento del esfuerzo que realiza el personal docente en el aula.

Cobertura educativa y atención a poblaciones vulnerables

A lo largo del Siglo XX, el estado mexicano se enfocó en la alfabetización de su población y en lograr una cobertura total de los servicios de educación obligatoria. El sistema educativo, en el ciclo escolar 1963-1964, contaba con 39,224 escuelas y 203,343 maestros, que atendían a 7,379,770 estudiantes. Para el ciclo escolar 2011-2012 la matrícula total había crecido 4.7 veces, el número de escuelas se multiplicó por seis y la cantidad de maestros por nueve. Todo ello con una población 6.8 veces mayor que la que existía en los sesenta (Olvera, 2013⁶¹).

Aunque se había logrado una cobertura cercana a 90% a principios de los años noventa, la brecha de inequidad en el acceso y la permanencia en la educación era muy visible entre las distintas zonas del país; por ello la política educativa hizo énfasis en la función compensatoria del Estado (Olvera, 2013).

A partir de 1992 el Gobierno Federal impulsó el desarrollo de los programas compensatorios con el fin de responder con una mejor oferta educativa a las poblaciones rurales con las carencias económicas y sociales más acentuadas, buscando revertir los efectos del rezago educativo en educación básica en los ámbitos indígena, rural y urbano marginado (SEP, 2001⁶²).

Se impulsaron las modalidades comunitaria e intercultural-bilingüe en el medio rural con jóvenes instructores y aulas multigrado; así como las modalidades educativas a distancia y las acciones compensatorias que proporcionaron materiales didácticos y preservaron la infraestructura física en las escuelas con mayor rezago. Así, en diez años, la población infantil de 6 a 14 años de edad elevó su asistencia a la escuela al pasar de 86.5% en 1990 a 92.4% en el año 2000 (SEP, 2001).

En el caso de la educación primaria la matrícula alcanzó su máximo histórico en el periodo lectivo 2011-2012 con 14.9 millones de estudiantes. Para el ciclo escolar 2018-2019 la primaria alcanzó la cobertura universal en México (SEP, 2020b).

Conforme se han tenido resultados acerca del nivel de alfabetización y se ha alcanzado la cobertura de la educación primaria, han aumentado las ambiciones de proporcionar mayor

⁶¹ Olvera, Adriana (2013). Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIII (3),73-97. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898003>

⁶² Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2001). *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de México*.

educación a los mexicanos y las mexicanas. Así, en 1993 se incorporó la educación secundaria a la educación básica, estableciendo nueve años de escolaridad obligatoria: seis años de educación primaria y tres de educación secundaria. Posteriormente, en 2002, se estableció la obligatoriedad de tres grados de educación preescolar y en 2013 la Educación media superior obligatoria, quedando actualmente una escolaridad obligatoria de 12 años. Además, la Educación Superior, Formación para el Trabajo y la Educación inicial que por ahora no son obligatorias, aunque sobre la primera existen ya leyes al respecto (Olvera, 2013).

En términos de la educación media superior y superior, a finales de los años noventa, cada entidad federativa empezó a hacerse cargo de la construcción de centros escolares para estos niveles educativos; y desde entonces a la fecha se incrementaron las instituciones públicas y privadas que ofertan estos servicios, se diversificaron las modalidades y enfoques curriculares y creció de manera significativa la matrícula.

Del año lectivo 2008-2009 al ciclo escolar 2018-2019 el número de jóvenes inscritos en Educación Media Superior pasó de poco más de 3.9 millones a 5.2 millones de jóvenes, aumento que representa a 1.3 millones de estudiantes matriculados, logrando una cobertura de alumnos inscritos de 78.7%.

En este mismo periodo la matrícula de la educación de tipo superior se ha incrementado de manera sostenida, transitando de 2.7 millones de jóvenes inscritos en el ciclo 2008-2009 en las diversas instituciones de educación superior a 3.9 millones de estudiantes en el ciclo escolar 2018-2019; es decir, un aumento del 44 por ciento, alrededor de 1.2 millones de jóvenes durante esa década.

Así, el panorama a lo largo de estos treinta años, refleja que la presión por el aumento de la oferta educativa ha virado de la educación primaria a la educación media superior y la superior, lo cual, a su vez, se ha visibilizado en las políticas educativas. La ampliación de la educación básica obligatoria, aunados al crecimiento y comportamiento de la pirámide poblacional tienen fuertes implicaciones en los retos sobre la necesidad de proveer infraestructura física, personal docente actualizado, así como la dotación de libros de texto y materiales educativos para estudiantes y docentes en los diferentes niveles educativos.

Los retos a los que se enfrenta la educación media superior y superior para poder responder a los principios de equidad, calidad y pertinencia implican ampliar y dar flexibilidad a la oferta educativa, revisar los contenidos curriculares y mejorar la vinculación de los conocimientos que se imparten con el trabajo productivo.

Además, especialmente para estos últimos niveles educativos, en el Programa Sectorial de Educación 2020–2024, la SEP reconoce que existe todavía un rezago educativo que afecta particularmente a los grupos históricamente discriminados; un cupo insuficiente en los planteles de educación media superior y educación superior para cubrir la demanda existente, así como

una falta de capacidad institucional para atender la diversidad de características físicas, intelectuales, culturales y lingüísticas de las alumnas y los alumnos, entre otros.

Al respecto, la actual administración reconoce que cerca de 14.9% de niñas, niños y jóvenes indígenas de 3 a 17 años de edad no asiste a la escuela y el 31.7% de este mismo grupo de edad en situación de discapacidad es analfabeta. Además de hacer énfasis en que para la educación media superior el 63.9% de la población indígena asiste a la escuela; mientras que la educación superior es un privilegio dado que la cobertura alcanza un 39.7% para la modalidad escolarizada y no escolarizada (SEP 2020a).

De este modo, se busca promover una educación que se caracterice por ser equitativa, inclusiva, intercultural e integral independientemente de las características o condiciones de la población y se plantea que, para favorecer el acceso y la permanencia de estudiantes provenientes de familias de escasos recursos, las medidas orientadas a romper las barreras de acceso son indispensables, por lo que otorgará becas de tipo básico, medio superior y superior; ampliará la oferta de espacios educativos con atención prioritaria a las comunidades con mayor rezago social, marginación y violencia y atenderá con prioridad la educación inicial; realizará adaptaciones curriculares en centros educativos regionales, comunitarios, indígenas, multigrado y biculturales y promoverá la inclusión educativa de personas con discapacidad al fortalecer la educación especial.

Reformas curriculares y de materiales educativos

Hacia finales de la década de los ochenta del siglo XX, al ampliarse la cobertura de los servicios educativos sobre todo de educación primaria, empezó a observarse que en casi todos los países en vías de desarrollo se introdujeron los temas de calidad y equidad como objetivos del sector educativo, y México no fue la excepción.

El fenómeno de la globalización, caracterizado por el libre comercio y el libre tránsito de capitales y de información, empezó a exigir que los sistemas educativos asegurasen la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Se crearon entonces evaluaciones de aprendizaje estandarizadas, como TIMSS (Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias) y PISA (Programa de Evaluación Internacional de Alumnos).

Así, en México a inicios de los años noventa se emprendió una reforma curricular y pedagógica para los niveles que a partir de ese momento integraban la educación de tipo básico: preescolar, primaria y secundaria.

Con la incorporación de la educación secundaria como parte de la educación obligatoria, en el transcurso de la década de los noventa se revisaron los contenidos de planes y programas de estudio y se retornó a la organización curricular por asignaturas; se propuso el trabajo pedagógico con un enfoque constructivista, se incluyó la asignatura de Formación Cívica y Ética al programa de secundaria, basado en la educación de valores democráticos destacando los

derechos humanos; se renovaron y diversificaron los libros de texto gratuitos; se amplió la producción de materiales educativos para estudiantes y docentes y se formalizó el calendario escolar con 200 días de clases.

En el periodo 2000–2006 se consolidó la obligatoriedad de la educación preescolar. En consecuencia, se realizaron acciones tendientes a homologar sus criterios de enseñanza en todo el país y modificar su currículo para lograr un acceso a primaria satisfactorio. Se enfatizó en los programas de estudio de educación básica la importancia de las matemáticas, así como en adquisición de lectura y escritura. Se estableció, por ejemplo, el Programa Nacional de Lectura y se desarrolló e implementó el programa Enciclomedia como una forma de introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas de todo el país.

Para el sexenio 2006–2012 se impulsó la llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que planteaba como principal eje la articulación curricular entre preescolar, primaria y secundaria. Se reforzó el enfoque de competencias y se incorporaron los aprendizajes esperados en los programas de estudio; y se elaboró un perfil de egreso esperado para la educación obligatoria, que culminaba en secundaria. En ese sexenio comenzaron a realizarse evaluaciones censales de aprendizaje en el país. Así, la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) se aplicaba a las y los alumnos de primaria y secundaria, sin consecuencias para los maestros. Con la reforma curricular se inició otro proceso de renovación de libros de texto.

La RIEB fue sustituida en 2013–2017 por el “Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” que, por primera vez, consolidó un solo perfil de egreso para toda la enseñanza obligatoria del país: desde preescolar hasta bachillerato, con sus correspondientes aprendizajes clave. Ello supuso un avance destacado en la articulación curricular que venía buscándose desde dos décadas atrás. Se incorporaron además al currículo nacional el campo de formación socio-emocional y las competencias para aprender a aprender.

De igual forma, se abrió un espacio en el currículo denominado “autonomía curricular” que buscó dar a las escuelas la oportunidad de definir los contenidos que les fuesen más convenientes de acuerdo con los intereses de sus estudiantes y a su contexto. Además, se sustituyeron las pruebas ENLACE por PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), quitando a la evaluación de aprendizajes su carácter censal.

La actualización de libros de texto se quedó a medio camino entre la RIEB y el Nuevo Modelo Educativo, cuando sucedió el cambio de gobierno para el sexenio 2019- 2024, que detuvo la implementación del Modelo Educativo 2017.

En 2020, se promulgó el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 que tiene como base los principios rectores del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. El PSE responde a las disposiciones normativas aplicables y distintos ordenamientos como la Ley General de los

Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad; la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres; y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia; entre otros. Además, este programa tiene los siguientes objetivos prioritarios para transformar el Sistema Educativo Nacional durante la presente administración (SEP, 2020a):

- 1) Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
- 2) Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.
- 3) Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.
- 4) Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte de la población en México con énfasis en la integración de las comunidades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables.
- 5) Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

El PSE anticipa que los planes y programas de estudio se revisarán y adecuarán a las necesidades y desafíos actuales para lograr una educación integral y de calidad desde la primera infancia hasta la educación superior, que comprenda, entre otros campos, la salud, el deporte, la literatura, el arte, la música, el inglés, el desarrollo socioemocional, así como la promoción de estilos de vida saludables, de la educación sexual y reproductiva, del cuidado al medio ambiente y del uso de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD). Asimismo, se vincularán los conocimientos y aprendizajes adquiridos con el sector productivo y la investigación científica” (SEP, 2020b).

Gestión escolar

En México, como en el resto de América Latina, de finales del siglo XX a la fecha se ha dado una marcada apuesta por la gestión basada en la escuela, como parte de la adopción del movimiento de escuelas eficaces. A partir de ello las políticas educativas en esta región se han focalizado en

la transformación de las escuelas, como premisa para revertir los bajos logros educativos (Gómez, 2017⁶³).

En México la cadena de mando escolar de educación básica responde a múltiples formas de intervención de las autoridades educativas, de las burocracias y las organizaciones sindicales. La gestión escolar y la labor docente suelen estar subordinadas a marcos curriculares y normativos que se establecen de manera homogénea para todos, con márgenes estrechos de decisión local y escolar.

Ante esta situación, y considerando el marco de escuelas eficaces, han surgido demandas reiteradas para ampliar las facultades y atribuciones de las autoridades educativas de las entidades, tanto de docentes como de directivos escolares.

Así, la política de gestión escolar de los últimos años responde al deseo de construir un marco de gestión en torno a las escuelas para acercar la toma de decisiones a los centros escolares (Del Castillo-Alemán, 2012).

Una de las estrategias impulsada por el gobierno federal en este ámbito fue el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que se implementó en la primera década de este siglo, con el objetivo de establecer en la escuela pública de educación básica un modelo de autogestión, con base en los principios de libertad en la toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas docentes flexibles acordes a la diversidad de los educandos, planeación participativa, evaluación para la mejora continua y participación social responsable; en un esquema de rendición de cuentas que permita reconocer a un centro educativo como una escuela de calidad. Mediante el PEC se realizaba, a través de las autoridades estatales, una aportación financiera directa a las escuelas y una contrapartida a las aportaciones que éstas lograran reunir (Del Castillo-Alemán, 2012).

Estos recursos debían ser destinados, según las Reglas de Operación del PEC, por una parte, al fortalecimiento académico y formación continua de los colectivos escolares y por otra, a la adquisición de recursos materiales, mantenimiento e infraestructura del plantel escolar. Uno de los componentes del PEC incluía la obligación de que la escuela desarrollase un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) como instrumento para la toma de decisiones colegiadas. El uso de este instrumento se amplió para incluir la planificación de las zonas escolares (Del Castillo-Alemán, 2012).

En la siguiente administración (2013–2018) el PEC se transformó en el Programa de la Reforma Educativa, con un fuerte componente de inversión en infraestructura y equipamiento escolar y buscando reforzar la figura del supervisor escolar, así como la autonomía de gestión de las escuelas. En este periodo, el PETE se transformó en “Ruta de Mejora” de cada escuela y zona

⁶³ Gómez, M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa*, 17 (74), 143-163. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143&lng=es&tlng=es

escolar. Además, se instalaron los días de Consejo Técnico Escolar, una vez al mes, como espacios para la planificación y la reflexión del colectivo escolar (Del Castillo-Alemán, 2012).

Para el periodo 2020–2024, se ha contemplado fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, impulsar la participación de toda la comunidad escolar, el fomento a los valores y el uso de las evaluaciones de logro de aprendizaje en la toma de decisiones que permitan alcanzar la excelencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; apoyar el desarrollo de proyectos escolares pertinentes e inclusivos que ofrezcan soluciones a los problemas que enfrentan las comunidades de alta o muy alta marginación e impulsar un programa de atención integral a la infraestructura educativa y el equipamiento, que se enfoque en la mejora real de los inmuebles escolares (SEP, 2020a).

En línea con lo anterior, una de las estrategias prioritarias que destaca es la de apoyo a la gestión del personal docente, directivo y de supervisión destinados a los centros educativos en todos los niveles, para lo cual se propone fortalecer las capacidades de gestión de recursos y de liderazgo; actualizar periódicamente las estructuras ocupacionales de educación básica y media superior; garantizar la disponibilidad de profesionales capacitados para satisfacer las necesidades de las plantillas docentes en educación superior, entre otras.

Además, destaca el fortalecimiento del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) a modo de contar con los elementos y mecanismos para apoyar la planeación, gestión, desarrollo y evaluación de los procesos educativos, así como el seguimiento puntual de las necesidades de todos los agentes que forman parte del sistema educativo.

Políticas educativas en el contexto de la pandemia por SARS-CoV-2

Debido a la contingencia sanitaria mundial ocasionada por el coronavirus SARS-CoV-2 que obligó al distanciamiento social y con ello a la cancelación de clases presenciales, se estableció un acuerdo el 16 de marzo de 2020, en el que se dio a conocer la suspensión de clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquéllas de los tipos medio superior y superior dependientes de la SEP (DOF, 2020a⁶⁴). Sin embargo, en el acuerdo presentado no se dieron recomendaciones puntuales, ni un soporte técnico o metodológico por parte de la Secretaría de Educación para llevar a cabo la instrucción. Por esta razón, se establecieron algunas medidas emergentes que se tomaron a nivel de direcciones generales, estableciendo la necesidad de continuar con la educación de los alumnos desde casa, así como la implementación de

⁶⁴ Diario Oficial de la federación. [DOF]. (2020a, 16 de marzo). *Acuerdo número 02/03/20*. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0

estrategias a seguir para la instrucción y evaluación de los educandos (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020⁶⁵).

La Administración Educativa Federal (AEF) promovió la creación de la plataforma virtual *Aprende en casa* (<https://www.aprendeencasa.mx>) con la premisa de servir como apoyo a los docentes para realizar su labor en una modalidad educativa para la que pocos están preparados: la educación a distancia. En México la principal estrategia formal para llevar la educación a los hogares de los alumnos en el periodo de pandemia del ciclo escolar 2019 – 2020, fue Aprende en Casa (AeC), diseñado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y avalado por maestros.

Brevemente descrita, la estrategia de educación es multimodal: se basa en el seguimiento curricular de los libros de texto gratuito, y en la disseminación de contenidos de apoyo por radio, televisión e internet. Las clases emitidas por televisión son apoyadas por diferentes televisoras abiertas en México, que destinan una o varias barras de su programación en horarios específicos para cada nivel o grados educativos y con opciones de repetición o posibilidad de ver en los diferentes portales en línea de AeC. AeC se apoya de un portal en línea que es repositorio de tareas y ejercicios para los diferentes grados escolares, fichas de trabajo, módulos, videos y cápsulas educativas, lecturas, actividades lúdicas y enlaces a otras páginas educativas para reforzar aprendizajes de diferentes áreas, estos recursos de apoyo están destinados para madres y padres de familia, alumnos y docentes. Por otra parte, en el ciclo escolar 2020-2021 se implementó el uso de la plataforma de Google Classroom, en la que por medio de cuentas institucionales, docentes y alumnos acceden a aulas virtuales en las que es posible hacer un seguimiento de las tareas y actividades que los alumnos realizan en línea.

Adicionalmente, la SEP diseñó el programa “La Escuela En Casa”, un espacio de trabajo educativo virtual, interactivo y multimedia, con contenido dirigido a estudiantes, familias y docentes.⁶⁶ También, la AEFCM impartió 18 cursos para el uso de google classroom y 19 de microsoft, repartidos en el canal de YouTube de la AEFCM y en el de la red magisterial. Fuente: AEFCM.

En lo que se refiere al Sistema Público de Radiodifusión del Estado mexicano, se trata de un organismo público descentralizado no sectorizado que se encarga de proveer el servicio de radiodifusión pública digital a nivel nacional, a efecto de asegurar el acceso de más personas, a una mayor oferta de contenidos plurales y diversos de radio y televisión digital. Genera, difunde y distribuye contenidos de radio y televisión de manera digital, abierta y gratuita para el mayor número de personas en cada una de las entidades federativas en México (SPR, 2020). El sistema de radiodifusión por Internet del Sistema Público de Radiodifusión (SPR) *Altavoz Radio* (<http://www.altavozradio.mx/>) se encuentra dirigido, principalmente, a jóvenes, como un

⁶⁵ Navarrete, Z., Manzanilla, H.M. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. L, 143-172. Disponible en: https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237025/html/index.html#redalyc_27063237025_ref45

⁶⁶ Véase: <https://laescuelaencasa.mx/escuela-contigo/>

espacio de opinión y música propositiva, estableciendo un punto de interacción y expresión entre los jóvenes radioescuchas, sin ofrecer programación de tipo educativo que apoye a los alumnos jóvenes a continuar con su preparación (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020).

Se evidencia así que la SEP, frente a la emergencia sanitaria originada por el COVID-19, intentó aprovechar todos los recursos digitales disponibles para continuar con el desarrollo del ciclo escolar 2019-2020 desde casa. Sin embargo, al no contar con un sistema a distancia establecido para la educación básica inicial, ni con un proyecto previo para la implementación de un sistema educativo similar, y principalmente, por la premura con que se tomaron las medidas antes listadas, su impacto no ha sido el esperado, sobre todo porque no se tuvo en consideración los factores humanos, sociales, económicos, culturales y de acceso a tecnologías de la información y la comunicación⁶⁷ primordiales para medir el impacto real de estas medidas (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020).

Políticas educativas en la CDMX

Contexto socio-educativo de la CDMX

México ocupa el undécimo lugar entre las naciones más pobladas del mundo, al integrarse por 126 millones de habitantes —51.2% son mujeres— distribuidos en 32 estados, de los cuales sólo una tercera parte vive en localidades urbanas, y los restantes en pequeños asentamientos y en condiciones de pobreza (INEGI, 2021a). Las localidades urbanas concentran la mayor parte del crecimiento económico, al recibir elevados niveles de inversión industrial y de servicios, mientras que en las localidades rurales predomina una estructura económica estancada, basada en la producción agrícola de autoconsumo, con un Producto Interno Bruto (PIB) primario nacional de 18% (DOF, 2020a). En este contexto, los estados con mayor índice de pobreza son Chiapas, seguido de Guerrero, Oaxaca, Michoacán y Veracruz (CONEVAL, 2020⁶⁸).

La Ciudad de México tiene un porcentaje de pobreza de 11.4%, lo cual es menor que el nacional (41.9%). El porcentaje de población vulnerable por carencias sociales en la Ciudad de México es de 28.4%, lo que corresponde a 2,490,800 personas aproximadamente, quienes presentaron al menos una carencia. Al mismo tiempo, 7.8% de la población es vulnerable por ingresos, lo que significa que alrededor de 681,700 personas no tienen los ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades básicas (CONEVAL, 2020).

⁶⁷ Las TIC se conciben como el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la Comunicación (TC) – constituidas principalmente por la radio, la televisión y la telefonía convencional– y por las Tecnologías de la Información (TI) caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática, de las comunicaciones, telemática y de las interfaces). (PNUD, 2002), Informe sobre el Desarrollo Humano en Venezuela.

⁶⁸ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2020). *Informe de pobreza y de evaluación 2020*. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_CDMX_2020.pdf

Es importante señalar que en la Ciudad de México se mide la pobreza a partir del método de medición integrado de la pobreza (MMIP), el cual considera diferentes dimensiones que determinan el grado de pobreza de su población a partir de: ingresos, bienes durables, vivienda, salud seguridad social y educación. Cuando se utilizan métodos multidimensionales, existen tres criterios para identificar a las personas en situación de pobreza: 1) *Unión de los conjuntos*, en el que se considera que una persona vive en pobreza si tiene insatisfacción en una o más dimensiones, sin importar si en otras tiene una satisfacción por arriba de los umbrales (o normas), lo que significa que no se aceptan compensaciones de ningún tipo y, por lo tanto, se sobrestima la pobreza; 2) *Criterio de intersección*, en el que exige que las personas presenten simultáneamente carencia en dos dimensiones: necesidades básicas insatisfechas y línea de pobreza y 3) *Criterio promedio*, en el que cada dimensión se califica con un número de acuerdo con el grado de satisfacción/insatisfacción y para cada hogar se obtiene el promedio (simple o ponderado) de los puntajes y se define un criterio sobre qué valores promedio identifican la situación de pobreza (Evalúa CDMX, 2019a).

En este sentido, de acuerdo con el reporte de Pobreza multidimensional de la Ciudad de México se calcula que ésta asciende a 53.6% de la población, mientras que la pobreza extrema multidimensional corresponde a 24.9%. Por dimensión, se encontró que 45% de la población está en situación de pobreza por vivienda; 44.9% por ingresos; 41.7% por seguridad social; 28.6% por salud; 24.3% por educación y 18.6% por bienes durables (Evalúa CDMX, 2019b).

En México, 12.2% de niños y niñas de 3 años en adelante hablan alguna lengua indígena. Es decir, 7,364,645 personas de las cuales 51.4% son mujeres (INEGI, 2021). En nuestro país, existe una gran diversidad de lenguas indígenas, actualmente son 68 lenguas con 364 variantes en todo el país. En 2020, las principales lenguas indígenas habladas por la población de 3 años y más fueron: Náhuatl (22.4%), Maya (10.5%), Tzeltal (tseltal) (8.0%), Tzotzil (Tsotsil) (7.5%), Mixteco (7.2%) y Zapoteco (6.7%); en conjunto estas seis lenguas son habladas por 62.2% del total de hablantes de lenguas indígenas en el país. En la Ciudad de México, se reporta que 1.4% de la población mayor de 3 años habla alguna lengua indígena, principalmente náhuatl (32%) y mazateco (12%), lo que corresponde con 203,495 niños y niñas (INEGI, 2021a).

A nivel nacional, estas comunidades presentan grados de marginación alta y muy alta, lo que se relaciona con condiciones geográficas que dificultan el acceso y el poder dotarlas de los bienes y los servicios educativos necesarios para su desarrollo. Se calcula que siete de cada diez personas de este universo se encuentran en situación de pobreza, casi duplicando la cifra respectiva para no hablantes (74.9% frente a 39.4%) y en el caso de pobreza extrema el dato es seis veces mayor (35.6% frente a 5.6%) (CONEVAL, 2020). Esto es similar en la CDMX, ya que ocho de cada diez personas hablantes de una lengua indígena se encuentran situación de pobreza (Evalúa CDMX, 2020).

La población escolarizada a nivel nacional muestra diferencias importantes, por ejemplo, en Ciudad de México 2% de la población no está escolarizada, mientras que en Chiapas el 13.3% de

la población no ha recibido educación. El grado promedio de escolaridad del país es de 9.7 años, que equivale a la secundaria terminada; 2% de los niños y las niñas de 6 a 11 años no asisten a la escuela, lo que, en el grupo de 12 a 17 años, aumenta a 16.2%. Además, la primera causa por la que la población de 12 a 14 años no asiste a la escuela es por falta de interés, aptitud o requisitos para ingresar a la escuela (48.3%), seguida por la falta de recursos económicos (14.2%). Mientras, 19.1% de los adultos mayores de 60 y más años son analfabetas, 4.6% en el caso de los adultos de 30 a 59 años y 1.2% en los y las jóvenes de 15 a 29 años. Esto es que no saben leer ni escribir un recado. En la Ciudad de México, aproximadamente 105,000 personas son analfabetas, lo que equivale a 1.5% de todos los habitantes de la capital en este rango de edad (INEGI, 2021a).

Los resultados sobre los logros educativos de la población en general, expresados en el nivel educativo alcanzado y en la escolaridad promedio, permiten afirmar que los habitantes de 15 años y más de la Ciudad de México presentan un grado de escolaridad promedio de 11.1 años, lo que equivale a haber concluido educación secundaria y contar también con dos años de educación media superior. Por consiguiente, la media de años de educación de las personas que habitan en la capital del país es inferior a la duración de la educación obligatoria en México (INEGI, 2021a).

En cuanto al acceso a la educación, en el 2020 en la Ciudad de México hubo 3,121,968 personas inscritas en los distintos tipos, modalidades y servicios del sistema educativo (SEP, 2019). La mitad de ellas cursaba algún nivel de educación básica; la quinta parte estuvo inscrita en educación media superior sobre todo en modalidad escolarizada; la cuarta parte en educación superior con una mayor presencia también en programas escolarizados y 6% se distribuye entre capacitación para el trabajo (113,843, 4%) y educación especial (63,396, 2%). En ese año, el sistema educativo local estuvo atendido por 204,254 docentes que imparten cursos en 10,502 escuelas (Evalúa CDMX, 2020; MEJOREDU, 2021a).

“En lo que respecta a los centros escolares de la ciudad, 87.6% corresponde a escuelas de educación básica; 5.3%, a planteles de media superior, y 5.7%, a instituciones de educación superior (IES). La diferencia en la distribución se debe a que, conforme se avanza en los niveles educativos, el número de estudiantes por escuela disminuye de forma considerable, lo que coincide con la realidad nacional. El tipo de servicio predominante en la educación básica es el general, con 100% en educación inicial y primaria, 90.5% en preescolar y 68.6% en secundaria. En este último nivel, los alumnos y las alumnas inscritos en telesecundarias apenas representan 1.5% del total, cuando en algunas entidades se matriculan uno de cada dos adolescentes” (MEJOREDU, 2021, p.25).

En educación media superior, 65% de los planteles ofreció el modelo de bachillerato general y 35.8% bachillerato tecnológico, sin embargo, este último concentró a 43.2% de los y las estudiantes. Por último, la educación superior matriculó a 609,798 jóvenes, de los cuales 86.4% pertenece al nivel educativo de licenciatura; 13.4%, a posgrado y apenas 0.2% cursó alguna

carrera técnica superior. Destaca que más de un cuarto de los y las estudiantes de especialidad, maestría o doctorado del país se registra en la Ciudad de México (MEJOREDU, 2021).

En México la tasa de eficiencia terminal nacional en el ciclo escolar 2019-2020 fue de 95.6% en educación primaria, 86.5% en secundaria y 66.1% en educación media superior. Cuando se analizan los resultados del ciclo 2019-2020 por nivel en la Ciudad de México, se puede concluir que la eficiencia se reduce a medida que aumenta el nivel educativo, tal como a nivel nacional, ya que en educación primaria el promedio de finalización es de 94.1% (de las que iniciaron dicho nivel en el mismo periodo), en secundaria disminuye a 88.8% y en media superior a 49.4%. Resulta importante mencionar que, por sexo, a partir de la secundaria, se identifica que las mujeres tienen un cociente de eficiencia terminal menor (SEP, 2020).

En cuanto al índice de abandono, a nivel nacional, en el ciclo escolar 2019-2020 afectó a 1.4% de los alumnos y las alumnas de educación primaria que se matricularon al inicio de cursos en ese mismo nivel educativo. En secundaria el porcentaje aumentó a 4.2% y en la educación media superior afectó a 20 de cada 100 estudiantes. En la capital de la República esto es menor a lo que se reporta a nivel nacional, particularmente en la educación media superior (15.2%) y primaria (1.1%), aunque aumentó en secundaria (5.3%) (SEP, 2020).

Sobre la inasistencia a la escuela en la Ciudad de México, la mayor parte de los niños y las niñas entre 3 y 17 años (n1,464,709, 80%) debería estar matriculada en educación básica, y el resto en educación media superior (373,399). A nivel nacional, poco menos de 4.8 millones de habitantes con edades de entre 3 y 17 años no asiste a la escuela; por grupos de edad las tasas más altas de inasistencia corresponden a las poblaciones de 3 a 5 años y de 15 a 17 años, con 2.3 millones y 1.7 millones, respectivamente. Del grupo de edad de 12 a 14 años casi 439, 000 niños y niñas no asisten a la escuela, y en el grupo de 6 a 11 años poco más de 263, 000 tampoco lo hacen, a pesar de que la cobertura es casi universal para este rango etario (Evalúa CDMX, 2020).

La inasistencia se asocia con variables como la condición étnica y el nivel de ingresos de las familias de los niños y las niñas que no asisten a la escuela. Por ejemplo, en la Ciudad de México se estima que la probabilidad de la exclusión educativa para un niño o una niña en edad normativa de cursar educación obligatoria es tres veces más elevada cuando este niño o niña pertenece a un pueblo indígena. Las diferencias en la probabilidad de la exclusión son igualmente elevadas al analizar el problema desde la perspectiva de la desigualdad socioeconómica. A medida que aumenta el nivel de ingreso del hogar al que pertenecen los niños y las niñas disminuye el porcentaje de población que no asiste a la escuela, una tendencia que es visible tanto entre la población con edad típica para cursar educación básica como media superior (INEE, 2018a; Evalúa CDMX, 2020).

La población infantil que participa en las actividades productivas es especialmente vulnerable a la inasistencia escolar. En determinadas circunstancias, las necesidades materiales del hogar conducen a la incorporación temprana en las actividades económicas con el propósito de aportar recursos para el sostenimiento de la familia (recursos que, con frecuencia, pueden estar

dedicados a solventar los gastos de la asistencia a la escuela, como el transporte y los uniformes escolares), o bien se traducen en el desempeño de los quehaceres domésticos para liberar a otros familiares que tienen mayores oportunidades de incorporación a las actividades económicas. En cualquiera de estas situaciones, los requerimientos cotidianos de las familias pueden llevar a que los niños y las niñas con edades para cursar educación obligatoria trabajen (con o sin remuneración, en actividades domésticas o extradomésticas), aumentando el esfuerzo que deben realizar para atender ambas actividades (estudio y trabajo) de manera simultánea (Evalúa CDMX, 2020).

Según la Evaluación de la Implementación Curricular, en el año 2015 había en la Ciudad de México 35,975 personas de entre 12 y 17 años que trabajaban. Esta población representa 4.8% del tamaño de este grupo etario, y la tasa de participación laboral masculina era el doble que la femenina (6.4% y 3.2%, respectivamente). De los niños y las niñas entre 12 y 17 años que trabajaban, 63.4% (22,774) no asistía a la escuela. Si se amplía la mirada al grupo etario entre 18 y 23 años (edades normativas para cursar educación superior), aumentaba de manera significativa tanto el número de jóvenes que trabajaban como el porcentaje de inasistencia, con 320,243 personas entre 18 y 23 años ocupadas, de las cuales 82.5% no estaban escolarizadas.

En el contexto actual, la exclusión educativa y las condiciones actuales de educación a distancia mediada por la tecnología, resultan importantes: de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2019) se encontró que 77% de la población urbana es usuaria de Internet, comparada con 48% en zonas rurales; y que menos de 60% de los menores de 12 años eran usuarios de esta tecnología. En áreas urbanas, menos de 80% tenían un celular, comparado con menos de 60% en áreas rurales. Además, es destacable que 96% de la población con estudios universitarios se conecta a la red, mientras que casi 60% de las personas con estudios de educación básica lo hacen. Esto es, que los alumnos y las alumnas que tienen padres, madres o cuidadores con un nivel educativo más alto tendrán mayor probabilidad de acceder a una conexión a internet, fundamental para recibir y participar en la educación en línea. Casi dos terceras partes de los hogares localizados en asentamientos urbanos está conectado a Internet (65%), mientras un poco menos de una cuarta parte tiene esta conexión en los asentamientos rurales (23%). A nivel estatal, en la Ciudad de México estos datos se traducen en que 96% de los 2,765,318 hogares cuentan con televisión, 92% con acceso a por lo menos un teléfono celular, 79% con un dispositivo para oír radio, 76% con internet y 60% con una computadora (INEGI, 2021b).

Actualmente la esperanza de vida en México es de más de 72 años, con un crecimiento poblacional de 1.2%. La edad mediana de la población es de 29 años. En 2020 la población menor de 15 años representa 27.4% del total, mientras que la que se encuentra en el grupo de 15 a 64 años constituye 65.4% y 7.2% de la población en edad avanzada. Así, la pirámide poblacional comienza a ensancharse en su punto medio, lo que deriva en una progresiva estabilización de la demanda de servicios educativos en educación básica y media superior. Actualmente, la mayor

demanda se concentra en la educación secundaria y media superior, siendo la cobertura la prioridad en el nivel medio superior. En la Ciudad de México esta tendencia se mantiene, ya que la población menor de 15 años representa 25.3% del total, siendo también mayor la concentración en alumnos y alumnas de educación media superior y secundaria (INEGI, 2021a).

A continuación, se detallan las principales políticas educativas puestas en marcha en la Ciudad de México.

Educación básica

En el año de 2005 se desconcentró la instancia responsable de administrar los servicios educativos de educación básica y normal en la Ciudad de México. Se creó entonces la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) como órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con autonomía técnica y de gestión.

Al constituirse la Ciudad de México en la 32nda entidad federativa del país, la AFSEDF tomó el nombre de Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) y continuó con su responsabilidad de operar las escuelas de educación básica y normal, alternando sus funciones entre dos órdenes de gobierno: el federal y el local.

En el periodo 2013 al 2018, la AEFCM llevó a cabo las siguientes acciones, derivadas de la política educativa establecida por la SEP:

Organización del Sistema Educativo

Uno de los grandes desafíos de la Ciudad de México ha sido lograr que las escuelas tengan sus plantillas de personal completas, conforme a lo planteado en la Reforma de la educación 2013. Esto implica contar con el director, dos subdirectores y con docentes en cada uno de los grupos, en cada grado o en cada una de las disciplinas en el caso de la secundaria (AEFCM, 2018⁶⁹).

Para poder cubrir la estructura ocupacional de los planteles y con la mirada en la escuela al centro del sistema educativo, la AEFCM emprendió una amplia reorganización interna para trasladar a las escuelas, bajo el convencimiento y la voluntad tanto de docentes como de directores de las escuelas, a más de 5,500 docentes que ocupaban más de 12,000 plazas en funciones administrativas dentro de la burocracia. De esta manera, se logró una cobertura de 90% de escuelas de entre seis y nueve grupos con un subdirector de gestión y una cobertura de 85% en escuelas de diez y más grupos con una estructura completa. Como resultado de la estrategia, también se aplanó la estructura administrativa responsable de las escuelas de educación básica y normal en la Ciudad de México y, por ejemplo, desapareció la figura de Jefe o Jefa de Sector.

Uno de los instrumentos de coordinación que permitió este aplanamiento fue la llamada “Ruta de Mejora de la Zona Escolar” cuyo objetivo fue planear e implementar acciones para la mejora

⁶⁹ Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. [AEFCM]. (2018). *Retrato del quehacer educativo en la Ciudad de México, Testimonios desde las escuelas 2012 – 2018*.

educativa, involucrando a todos los directores y las directoras de las escuelas de la zona, utilizando para ello los espacios del Consejo Técnico de Zona para dar el seguimiento correspondiente.

Contratación y gestión laboral del magisterio

Otra de las prioridades en la administración de la AEFCM en el periodo 2013 al 2018. Previo a la implementación del Servicio Profesional Docente, como parte de las políticas educativas impulsadas por la federación, los egresados y las egresadas de las Escuelas Normales tenían prácticamente asegurado su ingreso a las plazas docentes. A partir del año 2007, se implementaron exámenes de ingreso que –entre otras– tuvieron como consecuencia la modificación de todo el proceso de contratación, asignación de plazas y presentación de los y las docentes en su centro de trabajo.

El nuevo proceso implicaba la elaboración de listas de prelación transparentes, a partir de los méritos personales, sin mediaciones, de acuerdo con los resultados de los exámenes. Mediante este mecanismo cada docente elige dónde quiere desempeñar su servicio docente y elige la plaza más conveniente.

Otra de las líneas de política consistió en dar impulso sostenido a la formación y capacitación docente, buscando mejores formas de colaboración y trabajo entre pares, a través de los Centros de Maestros y Maestras, que se transformaron en Centros de Asistencia Técnica a las Escuelas. Complementando este esfuerzo, se dieron cursos en línea sobre “Aprendizajes Clave” para cada grado en preescolar y primaria y por cada asignatura en secundaria, para que todos los y las docentes de educación básica en la Ciudad de México conocieran y se apropiaran de los aprendizajes clave que sustentaban el nuevo planteamiento curricular.

Cobertura educativa y atención a poblaciones vulnerables

La Ciudad de México es una de las entidades que más rápidamente logró una cobertura prácticamente universal en educación primaria y secundaria; sin embargo, la AEFCM reconoce que hay brechas de equidad en algunos grupos específicos de población y por ello implementó una fuerte política de inclusión.

La educación inclusiva tiene su sustento en los principios de gratuidad y obligatoriedad, igualdad de oportunidades y el derecho a la propia identidad. Con esta perspectiva, la SEP emprendió una transformación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) hacia las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Esto implicó un cambio de fondo tanto en su concepción como en su función, ya que en lugar de atender solo a los alumnos y las alumnas con alguna discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, su nueva misión consiste en atender a todos los alumnos y las alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, así como también a población indígena.

Asimismo, la estrategia tuvo repercusiones en la integración de las plantillas escolares, ya que se creó la figura de “maestro especialista, maestra especialista” en las escuelas de preescolar y primaria para ayudar a identificar y superar las diferentes barreras en los contextos escolar, áulico o socio-familiar que dificultan el acceso, la permanencia, aprendizaje, participación o egreso oportuno de los alumnos y las alumnas.

De esta forma, se amplió el apoyo a las escuelas y a docentes con estudiantes que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación, no solo por alguna discapacidad o por tener capacidades y aptitudes sobresalientes o talentos específicos, sino también por su situación de migrantes, indígenas o su condición de calle o de hospitalización.

Otras experiencias significativas en el ámbito de la inclusión fueron, por un lado, la instalación y operación de más de 50 aulas multisensoriales en Centros de Atención Múltiple (CAM) que atienden a niños y niñas con distintas necesidades especiales; y por otra parte, la llamada Pedagogía Hospitalaria, mediante la cual se desarrolló un modelo educativo y una estrategia que permitió ofrecer atención educativa, con énfasis en lo lúdico y socioemocional, a los menores en condiciones de hospitalización. Este modelo de atención fue creciendo hasta cubrir a todos los menores hospitalizados que lo solicitaban.

Finalmente, se desarrolló la experiencia piloto del Centro de Innovación Educativa para Alumnos y Alumnas con Altas Capacidades en su modalidad de primaria baja, primaria alta y secundaria.

En el caso de las acciones emprendidas específicamente en la Ciudad de México, sobresale la creación de los CENDI y los CACDI en 2019, lo que representó, para las familias, un ahorro promedio anual de \$4,630.00, aproximadamente por cada niña o niño debido a su carácter de gratuidad. “El mayor reto que se enfrenta es la ampliación de la cobertura, ya que para el periodo 2018-2019, esta alcanzó solo el 7.1% en dicho nivel educativo”⁷⁰.

El nivel preescolar recibe a infantes desde 3 hasta 5 años 11 meses de edad. Los índices de cobertura alcanzados son de 86.4% por lo que este aspecto, al igual que en el nivel precedente, constituye un foco de interés priorizado a fin de garantizar el acceso de todas las niñas y niños a esta instancia de educación obligatoria.⁷¹

El nivel primaria atiende al mayor número de estudiantes de educación básica, ya que concentra el 52.3% de la matrícula y tiene como objetivo sentar las bases en áreas fundamentales para la adquisición de conocimientos posteriores, esto es, el dominio de la lectoescritura, el entendimiento matemático aritmético y geométrico, el conocimiento básico de las ciencias naturales del cuerpo y las ciencias sociales, las capacidades motrices y emocionales, las artes y

70 SECTEI (2020). Segundo Informe de Gobierno.

71 *Idem*.

las relaciones interpersonales. Es el nivel educativo más consolidado por ser el primero en haberse establecido como obligatorio y con una cobertura prácticamente universal.⁷²

En el nivel de secundaria los estudiantes deben consolidar el perfil de egreso para contribuir a desarrollar las competencias para la vida que desde la educación inicial han trabajado. Agrupa al 28.4% de la matrícula de educación básica.⁷³

Reformas curriculares y de materiales educativos

En ese marco, la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, implementó diversas estrategias para pilotear aspectos del currículum de educación básica que se publicó en 2017, para formar a los y las docentes en los aprendizajes clave, para dotar a las escuelas de material educativo pertinente y para apoyar a las escuelas a definir sus proyectos de autonomía curricular.

La autonomía curricular es un espacio para que la escuela ejerza su autonomía de gestión al optar por alguno de los proyectos diseñados por la AEFCM, o bien para que desarrolle sus propios proyectos, a partir de las necesidades e intereses de los alumnos y las alumnas.

La Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México desarrolló una gama de contenidos para cada uno de los ámbitos de autonomía curricular que se propone en los programas de estudio de educación básica y para su implementación invitó a distintos aliados estratégicos.

Un componente innovador del planteamiento curricular de 2017 fue la educación socioemocional. Ésta se vinculó con los propósitos y contenidos del Programa Nacional de Convivencia Escolar, para mejorar las relaciones inter e intrapersonales y facilitar ambientes inclusivos y cohesivos donde la sana convivencia sea una vivencia cotidiana.

Gestión escolar

La nueva plantilla docente en las escuelas incrementó su capacidad para la toma de decisiones y su ámbito de acción, fortaleciendo así una mayor responsabilidad en los resultados educativos. La estructura escolar quedó formalmente integrada por: un subdirector de gestión para hacerse cargo de las tareas administrativas y descargar así de una pesada rutina burocrática a los directores y las directoras; un subdirector académico quien, junto con el director y la directora, apoya las tareas pedagógicas en la escuela para mejorar los aprendizajes de los alumnos y las alumnas; tres docentes promotores: uno de lectura, que fomentara y consolidara el gusto por esta actividad en cada plantel; uno de nuevas tecnologías, que apoyara a la escuela pública en el tránsito hacia el uso de las TIC como medio para la mejora de los aprendizajes; y uno de convivencia que promoviera un ambiente de sana armonía. Aunque, hay que notar que no se ha logrado dotar de esta estructura a todas las escuelas.

⁷² *Idem*

⁷³ *Idem*.

Además, se buscó respetar y aprovechar al máximo los espacios del Consejo Técnico Escolar (CTE), tanto la semana de la fase intensiva como los CTE mensuales marcados en el calendario oficial, con una estrategia de formación a supervisores y supervisoras y de seguimiento aleatorio a las sesiones del CTE. Así se pudieron constatar y valorar los avances en la Ruta de Mejora conseguidos en las escuelas bajo el liderazgo de sus directores y directoras.

Finalmente, una importante línea de trabajo que se dio de manera emergente en la AEFCM en el periodo 2013–2018 fue resultado de los sismos de septiembre de 2017, los cuales interrumpieron la normalidad del servicio educativo casi tres meses en muchos planteles y obligaron a muchas escuelas a ocupar aulas provisionales o a compartir espacios con otras escuelas.

Como prueba del impacto positivo que la política educativa local tuvo en los aprendizajes, la AEFCM enuncia un aumento en sus resultados de PLANEA 3 puntos en Lenguaje y comunicación y 5 puntos en Matemáticas, manteniéndose en los primeros lugares entre las entidades federativas del país.

La política social de la Ciudad de México y el acceso al derecho a la educación

En la Ciudad de México, se localiza el sistema educativo más complejo y de mayor cobertura en nuestro país, es el segundo en tamaño a nivel nacional. Uno de sus rasgos distintivos es que, a diferencia del resto de las entidades federativas, no administra de manera directa la educación inicial, básica -incluyendo la indígena y especial-, los servicios de educación normal y demás para la formación de maestros y maestras de educación básica, mismos que hasta este momento son responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública a nivel Federal (Evalúa CDMX, 2018⁷⁴).

A pesar de la imposibilidad de operar directamente esos servicios, el gobierno local ha impulsado una serie de acciones y programas para atender el ramo educativo de la entidad al buscar garantizar el derecho a la educación, desde una perspectiva integral y articulada. De esta forma, ha logrado apuntalar ámbitos de la educación básica cuya atención a nivel federal ha sido limitada, por ejemplo, acercando las TICs a las escuelas, entregando desayunos escolares o brindando uniformes y útiles escolares a estudiantes y, principalmente, ha desarrollado una oferta de servicios educativos en los niveles de educación media superior y superior. A continuación, se reportan las acciones de gobierno más significativas en materia de educación (EVALÚA, 2018) organizadas por nivel educativo.

La educación Inicial ha sido una constante en la política de atención educativa brindada por el Gobierno de la Ciudad de México. Con ello, ha dado lugar a la creación de un número de espacios educativos denominados genéricamente “Centros de Atención y Cuidado Infantil” (CACI), con diversas fuentes de financiamiento. Estos centros son una alternativa de acogida para niñas y

⁷⁴ Evalúa CDMX. (2018). *Metaevaluación de las Políticas y Programas Sociales vinculados al Derecho a la Educación en la Ciudad de México. Informe final*. Disponible en: <https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/evaluacion20/informe-final-de-la-metaevaluacion-educacion-2018.pdf>

niños lactantes (45 días de nacidos a 18 meses de edad), maternas (1 año 6 meses a 3 años) y preescolares (3 a 5 años 11 meses). Además, en 2017 se echó a andar el Modelo de Atención Educativa a la Primera Infancia (MAEPI).

Por su parte, en educación básica, destacan las acciones emprendidas por el gobierno local para incrementar la cobertura de preescolar, así como evitar el abandono y rezago educativo en primaria y secundaria. Entre los programas alineados con estos objetivos que se han impulsado se encuentran: Desayunos Escolares; Becas Escolares para Niñas y Niños en Condición de Vulnerabilidad Social; Útiles Escolares; Uniformes Escolares; Educación Garantizada, Atención Integral al estudiante, así como programas de becas como: Más becas, Mejor Educación y el Programa de Apoyo a Estudiantes de Secundaria o el Programa de Becas Escolares. A partir del 31 de marzo de 2020 se fusionaron los programas “Útiles Escolares” y “Uniformes Escolares” y el nombre actual es: “Uniformes y útiles escolares”.

En este sentido, *Mi beca para empezar* es un programa que sobresale porque busca contribuir a la erradicación de la deserción escolar y la precariedad de los ingresos familiares mediante la entrega de un vale electrónico a madres y padres de familia de niños y niñas matriculados en educación básica (Evalúa CDMX, s.f.⁷⁵).

Además, gracias al programa “Aula Digital” desde 2008 se ha venido dotando de equipamiento tecnológico a la mayoría de escuelas de educación básica, especial y se ha ampliado la conectividad educativa. Asimismo, *Mejor Escuela* es uno de los programas de la CDMX que destaca por otorgar un apoyo económico en este nivel educativo para hacer ajustes en: infraestructura y condiciones generales de funcionamiento (impermeabilizar, aplanar, realizar trabajos de carpintería, rehabilitar instalaciones eléctricas, entre otros), servicios sanitarios (mejora en instalaciones hidráulicas, colocación de muebles sanitarios, etc.), mobiliario y equipamiento (sillas, pizarrones, libreros,) y accesibilidad (adaptar espacios para permitir el libre tránsito) (Evalúa CDMX, s.f.).

Uno de los focos de atención más importantes para la administración local ha sido la atención de la educación media superior en términos de cobertura, deserción y eficiencia terminal. El primer objetivo que se buscó lograr fue el de la cobertura universal, frente al enorme desafío de que sólo 40% de los egresados y las egresadas de secundaria accedían a un espacio en la educación media superior.

Para ello, se creó el Instituto de Educación Media Superior (IEMS). Creado en el año 2000, el IEMS, tuvo inicialmente 16 escuelas y desde 2006 hasta 2018 creció con 6 planteles más. Desde el inicio

⁷⁵ Evalúa CDMX. (s.f.). *Evaluación externa de diseño y operación del programa “Mejor Escuela” 2019*. Disponible en: http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/2020/evaluaciones_externas/2019/evaluacionexterna2019_programamejorescuela.pdf

de la actual administración hasta la fecha, se han optimizado los espacios existentes y se han creado seis nuevos centros educativos, ya en operación. Cuenta con una matrícula actual de 29,057 estudiantes.⁷⁶

En los últimos años, la Ciudad de México extendió las opciones del subsistema abierto y a distancia en la educación media superior. Actualmente, más de 14 mil estudiantes se encuentran inscritos en el Bachillerato en línea Pilares, Bachillerato Policial y en Bachillerato Digital.⁷⁷

El segundo objetivo que se ha buscado en educación media superior es disminuir la problemática de la alta deserción y baja eficiencia terminal que se presenta en este nivel educativo, para lo cual se ha enfocado en el otorgamiento de becas. Al respecto destaca la puesta en marcha en 2007, del Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal, *Prepa Sí* con el propósito de implementar un sistema de estímulos económicos para asegurar que todos los y las jóvenes de la Ciudad de México que cursan el bachillerato en escuelas públicas en la Entidad puedan hacerlo con éxito, y no lo tengan que abandonar por falta de recursos.

En cuanto a la educación superior, el gobierno de la ciudad ha buscado incrementar la oferta educativa pública, y para ello emprendió en el año 2001 la tarea de promover y apoyar la formación de profesionales a través de la creación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), proyecto con el cual se atiende a más de diez mil estudiantes en sus cinco planteles ubicados en zonas que cuentan con unidades territoriales de bajo y muy bajo índice de Desarrollo Social como: Iztapalapa, Centro Histórico, Cuauhtépec, Del Valle y San Lorenzo Tezonco.

También, en el año 2019 se creó el Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México “Rosario Castellanos” (IRC), el cual cuenta con cinco unidades académicas ubicadas en las alcaldías de Azcapotzalco, Coyoacán, Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc y La Magdalena Contreras; esta última inaugurada en febrero de 2021, así como un Campus Virtual y cuya matrícula tiene un crecimiento sostenido anual de más de 6,000 estudiantes.⁷⁸

Así mismo, en el 2020 se creó la Universidad de la Salud (UNISA), pero comenzó sus actividades en modalidad virtual en el segundo semestre del ciclo escolar 2020-2021, por motivo de la pandemia por Covid-19. La matrícula de la primera generación estuvo conformada por un total de 1,044 estudiantes.⁷⁹

Con el fin de incentivar el tránsito de los y las estudiantes de la educación media superior a la superior, la administración anterior del gobierno de la Ciudad extendió el beneficio de *Prepa Sí* a estudiantes inscritos e inscritas en el primer semestre de cualquiera de las licenciaturas

⁷⁶ Fuente: <https://www.iems.cdmx.gob.mx/planteles>

⁷⁷ Idem

⁷⁸ Fuente: <http://rcastellanos.cdmx.gob.mx/>

⁷⁹ Fuente: <http://unisa.cdmx.gob.mx/>

impartidas en instituciones públicas del país.

Problemáticas socioeducativas que prevalecen con la pandemia

En este subapartado, se presenta un diagnóstico sobre los problemas estructurales asociados con la educación y las condiciones para continuar con el proceso educativo de manera remota, situación a la que el Sistema Educativo Nacional se vio obligado a afrontar debido a la pandemia por SARS-CoV-2. En primer lugar, se da a conocer el panorama de las problemáticas generales a las que se enfrenta México y la Ciudad de México en términos de cobertura, infraestructura y calidad educativa, así como de acceso, uso y manejo de las TIC.

En segundo lugar, se exponen a detalle variables que se visibilizaron durante la educación a distancia y que, en esencia, son problemáticas sociales, tales como la brecha digital, la desigualdad de oportunidades, la condición de pobreza, la ausencia de cuidadores y cuidadoras al brindar acompañamiento educativo de las y los estudiantes, situaciones de violencia, discriminación y trabajo y explotación infantil. Los problemas anteriores permearon en el aprovechamiento y desempeño del alumnado en el proceso de la educación a distancia. En consecuencia, se torna necesario dar cuenta de estas problemáticas surgidas como resultado de esta modalidad educativa.

En este sentido, para el alumnado, se exploraron los efectos que la educación a distancia pudo tener en su aprendizaje, dando paso a fenómenos como la deserción, el abandono y el desapego escolar y de factores como el retiro de apoyos económicos y alimenticios y los problemas de salud mental que se pudieron experimentar. En el caso de las y los docentes, se da cuenta de las principales problemáticas que pudieron poner en juego una enseñanza y gestión escolar de calidad como la falta de competencias digitales, problemas emocionales, y sobrecarga causada por la irrupción de sus actividades laborales en casa. A estas problemáticas se le suma la inequidad de género que se acentuó durante la pandemia y la falta de conciliación laboral y familiar, ambas de mayor impacto en las mujeres trabajadoras.

Dada esta discusión sobre los problemas educativos, pedagógicos y sociales que se evidenciaron ante la pandemia por COVID-19, es necesario reconocer los factores efectivos que pueden dar solución a ellas. Por ello, en una tercera parte del apartado se exponen los retos ante problemáticas socioeducativas provocadas por la educación a distancia en pandemia.

Al respecto, se coloca a las madres de familia como un pilar educativo por el apoyo que brindaron a sus hijos e hijas en el proceso educativo, seguido de las y los docentes: su práctica innovadora, su apertura para apropiarse y mantenerse actualizados en el uso de las TIC, así como el seguimiento que brindaron ante casos de abandono escolar. Por último, pero no por ello menos importante, se destaca la autonomía del alumnado y el apoyo de las autoridades educativas.

Es importante señalar que la información que se presenta fue recuperada al momento de realizar el presente reporte durante el transcurso del 2021, en el que aun no se contaba con algunos datos

vinculados con lo ocurrido durante el 2020, de modo que hay resultados que se presentan y que se han ido ajustando sobre la marcha y, en menor medida, datos que se plantean como pronósticos.

Problemáticas generales y recurrentes en México

En este apartado se presentan las principales problemáticas que enfrenta México en temas de educación antes de la pandemia y que no se han logrado superar durante esta. En este sentido, se abordan indicadores como la cobertura, las condiciones de infraestructura, la calidad educativa y los recursos tecnológicos con los que se cuenta.

Como se refirió en el apartado de contexto socio-educativo, México es un país con una numerosa población, concentrada en grandes ciudades, pero dispersa en un extenso territorio, con una gran diversidad étnica y lingüística. Esta heterogeneidad derivada de la pirámide poblacional, la distribución de la pobreza y la diversidad étnica-lingüística, imprimen desafíos en las etapas de desarrollo del Sistema Educativo Nacional (SEN), que presenta tres problemas que deberían ser resueltos para la mejora en el panorama educativo: cobertura, infraestructura y calidad.

Cobertura

En lo que refiere a la cobertura educativa en el país, los niveles de primaria y secundaria son los únicos que alcanzan una cobertura de 104 y 96 por ciento, sin embargo, los otros niveles reflejan serias deficiencias, desde el preescolar que cubre el 73%; seguido del nivel medio superior que abarca 72% de la demanda, hasta el nivel superior con mayor deficiencia de cobertura con un 31% (SEP, 2020c⁸⁰).

Los problemas para alcanzar niveles superiores están relacionados con las desigualdades que el país presenta en este ámbito, en el que docentes y estudiantes se encuentran inmersos en una crisis educativa, donde se visualiza que los sectores con mayores ingresos son los que tienen acceso a la educación. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) menciona que el acceso a la misma depende de los niveles socioeconómicos, ya que las escuelas con menos logros educativos se ubican en ambientes educativos rurales e indígenas, las cuales, a la vez, pertenecen a las poblaciones con mayor grado de marginación.

En relación con lo anterior, los estados que presentan una población de entre 6 y 14 años mayor a 97% en sus escuelas son Baja California Sur, Sinaloa, Nuevo León, San Luis Potosí, Querétaro, Hidalgo, Estado de México, Ciudad de México y Yucatán (INEGI, 2021a), mientras que los estados que presentan las cifras más bajas de niños, niñas y jóvenes en las escuelas – entre 93% y 95.9% – son Chihuahua, Jalisco, Colima, Michoacán, Guanajuato, Guerrero, Puebla, Veracruz, Oaxaca,

⁸⁰ Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020c). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2019-2020*. México: SEP. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

Chiapas y Campeche. Estas cifras se traducen en que los estados con mayor índice de pobreza son los que tienen un menor acceso a educación básica para su población, mientras que los estados más urbanizados y con un índice de pobreza menor, tienen mayor acceso educativo.

En el caso concreto de la Ciudad de México, la tasa de cobertura por nivel educativo corresponde a 88% en preescolar, 119% en primaria, 119% en secundaria, 86% en educación media superior y 71% en educación superior. Sin embargo, la distribución del nivel educativo que alcanzan las personas en cada delegación es desigual y responde a la variable de nivel socioeconómico (INEGI, 2021a)

Ejemplo de la distribución del nivel educativo según la delegación habitada en la Ciudad de México, se refleja en que la probabilidad de que una persona residente en Benito Juárez (alcaldía con menor grado de rezago social) llegue a cursar algún grado de educación superior (62.8%) es 4.5 veces mayor que en Milpa Alta (13.9%) (alcaldía con mayor grado de rezago social), mientras que la probabilidad de no contar con escolaridad en Milpa Alta (3.4%) es casi 5 veces más elevada que en Benito Juárez (0.7%). La delegación Miguel Hidalgo es otro ejemplo, en donde más de la mitad de sus habitantes de 15 años y más (52 de cada 100) cuentan con al menos un grado de educación superior, mientras que en Milpa Alta apenas 14 de cada 100 (CONEVAL, 2020; Evalúa CDMX, 2020⁸¹).

Infraestructura

En cuanto a la infraestructura, para garantizar el derecho a la educación, las escuelas deben cumplir con condiciones mínimas de dignidad, seguridad e higiene. Los servicios básicos en existencia son agua, energía eléctrica y drenaje, ya que es lo mínimo indispensable para brindar bienestar a la comunidad escolar, y representan el piso mínimo para el ejercicio de este derecho (Aguilera, et al., 2019⁸²).

Los derechos humanos reconocen que el acceso al *agua* es indispensable para el sano desarrollo de las personas. En este sentido, 62% de las primarias a nivel nacional dispone de agua todos los días de la semana. Las escuelas generales no multigrado y las privadas son las que en mayor proporción disponen del servicio y, por el contrario, las escuelas multigrado (comunitarias e indígenas) son las que, en un mayor porcentaje, no disponen de él (Aguilera, et al., 2019).

La carencia de agua en estos planteles puede deberse en gran medida a su ubicación, ya que, como se mencionó en páginas previas, un porcentaje alto de escuelas multigrado, pero sobre

⁸¹Evalúa- CDMX. (2020) Un diagnóstico de la desigualdad socio territorial. Disponible en: <https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/DIES20/ciudad-de-mexico-2020-un-diagnostico-de-la-desigualdad-socio-territorial.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2020). *Informe de pobreza y de evaluación 2020*. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_CDMX_2020.pdf

⁸² Aguilera, M. A., Quezada, S. & Camacho, K. (2019). Cap. 3 Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado. En *La educación multigrado en México* (pp. 75-104). México: INEE.

todo de las comunitarias e indígenas, se ubica en localidades pequeñas y en zonas de alta marginación donde los servicios públicos no están presentes. Sin embargo, la carencia de agua coloca a estas escuelas en condiciones difíciles para mantener la higiene del plantel y de la comunidad escolar (Aguilera, et al., 2019).

En contraste con lo anterior, la disponibilidad de servicios sanitarios básicos, en la Ciudad de México, no está presente en la totalidad de las escuelas de educación obligatoria, no obstante, la entidad alcanza altos porcentajes en este rubro: 97.9% de las primarias, 97.9% de las secundarias y 97.2% de los planteles de EMS cuentan con conexión a la red pública de agua potable –a nivel nacional: 70.9%, 73.5% y 72.3%, respectivamente–. Sobre el servicio para lavado de manos 88.8% de las primarias, 94.1% de las secundarias y 96% de los planteles de EMS –promedio nacional: 65.3%, 70.2% y 73% en cada caso (Aguilera, et al, 2019; MEJOREDU, 2021a⁸³).

La *energía eléctrica* en las escuelas es de vital importancia para el desarrollo de las actividades curriculares, ya que se requiere para el uso de diversos equipos de apoyo al aprendizaje. La inmensa mayoría de escuelas multigrado, tanto indígenas como generales, cuenta con el servicio todos o algunos días de la semana (88% y 92% respectivamente). En el caso de la Ciudad de México, solamente 2% de los planteles carecen de energía eléctrica (CONEVAL, 2018b⁸⁴).

En cuanto a las *aulas*, las escuelas indígenas y generales multigrado son las que en mayor proporción tienen sólo un aula (56% y 38% respectivamente); por su parte, las escuelas comunitarias en general dan su servicio en un salón de clases (88%) y es muy probable que sean unitarias. De esta forma, el salón de clases es su único espacio escolar; en éste atienden a todos los y las estudiantes y tienen que desarrollar todas las actividades formativas que propone el y la docente y que está señalado en el currículo vigente. Por su parte, en la Ciudad de México, una quinta parte de estudiantes que asisten a educación básica enfrentan problemas de disponibilidad de infraestructura, al no contar con servicios básicos en sus escuelas, y una sexta parte, al no tener mobiliario básico (CONEVAL, 2018).

Con lo anterior queda explícito, que las mayores carencias se presentan en las escuelas ubicadas en comunidades rurales: comunitarias e indígenas y en el caso de las generales multigrado. Ello plantea una primera condición de desigualdad dada por la localización geográfica de estas escuelas, en comparación con las escuelas y tipos de servicio que se encuentran en zonas urbanas.

Calidad

Sobre la calidad educativa del Sistema Educativo Mexicano es importante identificar cómo es que se le ha entendido y evaluado. Por ejemplo, en el Plan Nacional de Educación 2001-2006 se define

⁸³ Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. [MEJOREDU]. (2021a). Ciudad de México. Información del ciclo escolar 2018-2019. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos-estatales/cdmx.pdf>

⁸⁴ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2018b). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación*. Disponible: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf

la calidad del Sistema Educativo Mexicano como un concepto que comprende seis dimensiones esenciales: pertinencia, relevancia, eficacia interna y externa, impacto, eficiencia y equidad. La calidad educativa contempla el nivel de aprendizaje de las y los alumnos, pero también la medida en que una escuela o sistema educativo consigue que los niños y jóvenes en edad escolar acudan a la escuela y permanezcan en ella, al menos hasta el final del nivel obligatorio (bachillerato). La cobertura y la eficiencia terminal, así como el nivel de aprendizaje son dimensiones de la calidad educativa.

Al respecto, la OCDE (de la cual México es miembro desde 1994) lleva a cabo el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), con el objetivo de analizar los conocimientos y habilidades que estudiantes adquieren y que son necesarios para su participación en la sociedad.

En la última aplicación de la prueba PISA (2018), los resultados para México mostraron que el rendimiento de estudiantes (420 puntos) está por debajo del promedio de los países de la OCDE (487 puntos). Los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo (de 1%, en comparación con el promedio OCDE) en las tres áreas de conocimiento. Además, el promedio de la OCDE con bajo nivel de competencia en el área de matemáticas es de 24% y para México es de 56%. En México, 55% de los y las estudiantes alcanzó al menos un nivel 2 de competencia en lectura y alrededor de 53% alcanzó el nivel 2 o superior en ciencias, lo que implica que casi ningún estudiante demostró alta competencia en ciencias con niveles 5 ó 6 (OCDE, 2019⁸⁵).

Además de evaluar habilidades de lectura, matemáticas y ciencia, la prueba PISA también califica la capacidad de trabajar en equipo y ni México u otro país de Latinoamérica figuran entre los 20 primeros lugares de países que mejor resuelven los problemas en conjunto (OCDE, 2019). Respecto a otros indicadores de la calidad educativa, la educación primaria es el nivel más estable y consistente de todos los niveles educativos por su cobertura amplia y los bajos índices de abandono escolar (0.7%) y reprobación (0.8%) en el ciclo escolar 2019-2020.

En la presente administración, el tema de la calidad de la educación se ha atendido desde la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). Esta Comisión se basa en los principios que rigen al Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE). Estos principios son: a) el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) como centro de la acción del Estado; b) la mejora continua de la educación, que implica el desarrollo y fortalecimiento permanente del Sistema Educativo Nacional (SEN) para el incremento del logro académico de los educandos; c) el reconocimiento a maestras y maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social; d) la búsqueda de la excelencia en la educación; e) la integralidad del SEN, procurando la continuidad, complementariedad y articulación de la educación, desde el nivel inicial hasta el tipo superior; f) la contribución para garantizar una cobertura universal en todos los tipos y niveles educativos; y

⁸⁵ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [OECD]. (2019). *PISA 2018. Resultados*. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

g) la participación social y comunitaria (Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación) (Mejoredu, 2020).

Para Mejoredu, la educación es un derecho de toda persona, cuya garantía es responsabilidad del Estado mexicano, lo que significa asegurar que una buena educación con justicia social esté al alcance de todas y todos para que puedan participar de ella. La Comisión se orienta desde un enfoque de derechos humanos en la educación. Ello supone que el Estado debe garantizar a las personas el conocimiento de sus derechos, pero también que éstos se respeten en las prácticas y los espacios educativos. La educación debe preparar a las y los estudiantes para disfrutar, ejercer y defender sus derechos, así como los de otras personas. Entre los derechos humanos, la educación es clave, ya que permite el conocimiento, disfrute, ejercicio y defensa de otros.

Además, esta Comisión se maneja bajo principios que impactan en la búsqueda de la calidad en la educación como una visión humanista de la educación, la mejora continua de la educación como prioridad, buscar el cambio educativo a partir de las escuelas, la revalorización del trabajo docente, las maestras y los maestros y de la inclusión, participación y colaboración. Para sustentar estos principios, Mejoredu desarrolló lineamientos esclarecedores sobre lo que se asume como mejora continua en relación con lo que se debe esperar de la mejora de las escuelas, del desempeño escolar y de los resultados de aprendizaje en las y los estudiantes.

Es común pensar que las escuelas mejoran cuando el puntaje de sus estudiantes se incrementa o, en dado caso, aumentan su nivel de logro en una prueba estandarizada. Los resultados de estas pruebas suelen interpretarse como indicadores de una educación eficaz: mientras más alto sea el puntaje obtenido o el nivel de logro de las y los estudiantes de una escuela, se da por sentado que se acercan a aprender lo que todos deberían aprender en un trayecto educativo específico. Esto, si bien aparece como un logro del estudiantado, con frecuencia se interpreta como la expresión de una escuela con un buen desempeño, una escuela eficaz. Sin embargo, como mencionamos en el capítulo II, la eficacia es sólo una subdimensión de una unidad que llamamos educación aceptable y común, y que integra otras subdimensiones en relaciones de interdependencia.

Así, una educación eficaz no sería deseable si ignora la integralidad de la educación y su significancia; si los resultados son los deseados, pero se alcanzaron mediante prácticas que vulneran una educación digna, participativa y libre; o si lo aprendido carece de relevancia y trascendencia. Por ello, los lineamientos que emite Mejoredu relacionados con los resultados de aprendizaje no se centran en la eficacia exclusivamente, sino que buscan responder a la interdependencia entre las subdimensiones que definen una educación aceptable y común. Por tanto, también se proponen fortalecer:

- Un aprendizaje significativo, al que recurren los estudiantes en diferentes momentos para desarrollarse en uno o varios ámbitos de su vida y comprender o explicar el mundo natural y humano que les rodea; construido a partir de la activación de su voluntad de

aprender y del aprendizaje previo que han logrado en diferentes espacios escolares y no escolares, o en los intersticios y redes entre ellos.

- Un aprendizaje integral, que permite desarrollar en los estudiantes diferentes capacidades humanas: cognitivas, estéticas, emocionales, físicas y sociales, entre otras.
- Un aprendizaje relevante y trascendente, que los habilita para participar en la construcción de una sociedad de bienestar; vivir en un medio ambiente que requiere ser valorado y cuidado; fortalecer los vínculos con las personas que conforman sus grupos, comunidades y sociedad; participar de forma competente en la vida cultural, política y económica de estas últimas; pensar críticamente su realidad, cuestionarla y actuar en consecuencia para transformarla; y afrontar escenarios. Lo anterior revela dos aspectos a considerar en el marco de la mejora continua de la educación. Primero, no es posible mirar los resultados de aprendizaje desvinculados de los procesos mediante los cuales se construye. El aprendizaje es significativo no sólo por lo que resulta de él, sino en gran medida a partir de lo que implicó su construcción. En este sentido, y en atención a la interdependencia y unidad entre las subdimensiones que conforman una educación aceptable y común en el horizonte de mejora, los lineamientos relacionados con los resultados de aprendizaje se proponen contribuir a que los procesos de su construcción correspondan con una educación digna, participativa y libre, además de significativa.

Por ello, en primer lugar, el desempeño de las escuelas no se reduce a su eficacia. En última instancia, una escuela progresa en su desempeño en tanto avanza hacia el horizonte de mejora y concreta más atributos de las subdimensiones, dimensiones y pilares que lo conforman.

En segundo, la mejora de las escuelas no se ciñe al inmueble escolar, sino que refiere también a la mejora de la educación en ese ámbito específico de participación y responsabilidad, que, como señalamos en el capítulo II, tiene un carácter primordial para los procesos de cambio en las zonas y sectores escolares, los sistemas educativos estatales y el SEN. Por lo tanto, estos lineamientos buscan orientar los procesos de mejora escolar hacia las diferentes subdimensiones y dimensiones del horizonte de mejora. Se proponen contribuir a mejorar aspectos que van desde la infraestructura escolar, la disponibilidad de materiales educativos adecuados en las escuelas y la accesibilidad a la educación, hasta las prácticas que fortalezcan una educación significativa, integral, digna, participativa y libre, relevante y trascendente, eficaz y equitativa (diferenciada, pertinente e inclusiva).

Para llevar a la práctica los atributos del horizonte de mejora, los lineamientos relacionados con la mejora de las escuelas buscan incidir en los diferentes campos de acción que señalamos en el capítulo II. Ello supone cambios en campos que van del diseño curricular y el desarrollo de materiales educativos, a la participación social y estudiantil; requiere emprender acciones, programas y políticas que mejoren tanto la gestión educativa y escolar, como la formación continua, el desarrollo profesional y el trabajo docente. Estos cambios sólo son posibles si

diferentes actores educativos se involucran en sus ámbitos de participación y responsabilidad para llevarlos a cabo.

Las escuelas son los ámbitos de participación y responsabilidad centrales para la mejora continua de la educación, pero lo que sucede en ellas no es responsabilidad exclusiva de los actores que ahí concurren, sino también de otros, cuyo ámbito de participación es la zona o el sector escolar, el sistema educativo estatal o federal. Por ello, los lineamientos para la mejora continua de la educación en las escuelas buscan ser relevantes y pertinentes para distintos actores, incluidas las autoridades escolares y educativas.

Estos instrumentos se proponen fortalecer los procesos de mejora continua que emprenden las propias escuelas. Independientemente de sus iniciativas de mejora de aquello que los actores escolares acuerden mejorar y los campos de acción que pretendan cambiar, los lineamientos buscan contribuir a sostener la progresividad y gradualidad de los procesos de mejora que surjan de las escuelas, así como fortalecer su carácter sistemático, diferenciado, contextualizado y participativo.

Tecnología

En el caso de México, la crisis por la pandemia de COVID-19 hizo evidentes diversas limitaciones o retos como la escasa cultura en el uso y manejo de las TIC de la comunidad escolar, la falta de conectividad y la disponibilidad de tecnología apta para la educación. Además, debido a lo inesperado de la situación, no se estableció el modelo que las y los docentes debían seguir para continuar con la educación de las y los estudiantes, por lo que actualmente la educación virtual, en línea, remota y a distancia coexisten y se diversifican entre docentes e instituciones (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020; Mendoza, 2020⁸⁶). Sin embargo, estos problemas no son nuevos, sino que provienen de la carencia de los recursos tecnológicos en las escuelas y del limitado manejo de las TIC como recursos de aprendizaje.

En este sentido, de acuerdo con el reporte de los directores o responsables del plantel antes de la pandemia, en preescolar y primaria menos de la mitad de las escuelas en México dispone de computadoras para estudiantes (28.4 y 43.1%, respectivamente). En EMS esta proporción aumenta, ya que 3 de cada 4 planteles tienen este equipo. La distribución para la presencia de internet corresponde con el número de computadoras, ya que 37% de los directores en preescolar reportaron contar con él, mientras que 43.1% en primaria y 70.3% en EMS (INEE, 2019b⁸⁷).

En los servicios administrados por el CONAFE en preescolar y primaria, menos de 10% de las escuelas contaba con computadoras, lo que genera una clara desventaja para sus estudiantes.

⁸⁶ Mendoza, L.G. (2020). *La educación en México en tiempos de COVID-19*. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/medios/educacion-futura-mencion-del-articulo-de-marion-lloyd-en-el-libro-educacion-y-pandemia-894.pdf>

⁸⁷ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019b). *Capítulo 2. El derecho a un servicio educativo digno y de calidad*. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_020204.html

Las opciones privadas contaban en mayor medida con este recurso: en preescolar 64.2%; en primaria 89.3% y en EMS 86%. En el nivel de EMS también cuentan con estos servicios los bachilleratos autónomos (93.5%) y los del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (95.3%) (INEE, 2019).

Debido a la falta de infraestructura tecnológica, las escuelas que atienden a la población en comunidades rurales fueron las que tenían antes de la pandemia mayores carencias de internet. En preescolar, los cursos comunitarios, las escuelas indígenas unidocentes y no unidocentes, así como las generales unidocentes contaban con menos de 6% de internet. En primaria, las escuelas comunitarias y las escuelas indígenas multigrado no alcanzan 10%, mientras los servicios educativos que operan principalmente en zonas urbanas reportaron porcentajes cercanos a 90% con excepción de Educación Media Superior a Distancia donde sólo lo hizo 62.9%; en Telebachilleratos Estatales (TBE) 31% y en Telebachilleratos Comunitario (TBC) únicamente 16.8%. La opción privada es la que en mayor proporción registró tener este recurso: en preescolar y EMS casi la totalidad de los planteles (92.9% y 95.6%, respectivamente), y en primaria 68.2% (INEE, 2019b).

La Ciudad de México fue el estado de la república que tenía antes de la pandemia, en el ciclo escolar 2017-2018, un mayor porcentaje de escuelas con al menos una computadora para uso educativo, siendo 76% de sus escuelas primarias, 91% de las escuelas secundarias y 97% de los planteles de EMS. La proporción de escuelas y planteles con conexión a internet fue de: 81.9% de las escuelas primarias, 90.5% de las secundarias y 95.8% de los planteles de EMS (Aguilera, et al, 2019; MEJOREDU, 2021a; INEE, 2018b⁸⁸).

Hoy en día se requiere garantizar a todas y a todos los estudiantes el acceso a los medios informáticos, así como el aprendizaje del uso de las TIC, ya que, además de estar establecidos en la Constitución como un derecho, son fundamentales en términos de equidad, tomando en cuenta el actual contexto de aprendizaje a distancia haciendo uso de la tecnología (INEE, 2019b).

Problemáticas sociales por educación a distancia en pandemia

En este apartado se presentan las principales problemáticas que enfrenta México a partir de factores sociales que vulneran y generan desigualdad por educación remota. Entre las problemáticas que se analizarán se encuentra la brecha digital, condición de pobreza, ausencia de cuidadoras y cuidadores, violencia, discriminación, desigualdad de oportunidades, trabajo y explotación infantil.

⁸⁸ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE] .(2018b). AR02a- Porcentaje de escuelas primarias y secundarias que tienen al menos una computadora para uso educativo. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/ar02a-porcentaje-primarias-secundarias-una-computadora/>

Brecha digital

En la pandemia de COVID-19, se implementaron mecanismos educativos a distancia (sobre todo en línea), lo que también ha hondado las inequidades existentes. Entre los factores que incrementan estas inequidades y condicionan el acceso a una educación de calidad en línea en México son: la clase social, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen (CONEVAL, 2019).

Además, con base en datos recuperados de 2020, el 9.3% de la población mexicana carece de calidad y espacios para la vivienda, lo que impacta en la posibilidad de contar con un lugar para realizar las tareas y concentrarse en ellas, aunado a que 19.2% no tiene acceso a los servicios básicos: agua, drenaje, energía eléctrica y uso de leña o carbón sin chimenea para cocinar; privaciones más acentuadas en Guerrero, Oaxaca y Chiapas (CONEVAL, 2022⁸⁹).

Por su parte, en los resultados de la Medición de la Pobreza 2016-2020, la Ciudad de México se ubica como uno de los estados con menor pobreza, con una incidencia de 58%, además, al comparar datos de 2018 con los de 2020, hubo disminución de la pobreza en un 5.5% para adecuación sanitaria, 2.7% para bienes durables, 1.2% para educación, 1.1% para teléfono, 0.3% para energía y 0.09% para vivienda (Evalúa CDMX, 2022⁹⁰).

Es lógico pensar que las diferencias en países más desiguales deben de ser más profundas en este sentido. En el caso de México, se sabe que, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020⁹¹, de los 35 millones 219 mil 141 de hogares encuestados, 72% de la población tuvo acceso a internet, ubicándose los principales usuarios de este servicio en áreas urbanas con 78.3%, en contraste con las zonas rurales, en donde la proporción fue de 47.7%. Además, se reporta que 34.1% de las personas que se conectan a internet desde su hogar, lo hicieron para tomar cursos complementarios a su educación. Además del internet, la encuesta reporta que 75.5% contaba con telefonía celular y 38% con computadora, esta última destaca como herramienta de apoyo escolar con 54.9% (INEGI, 2021c).

La Ciudad de México destaca en la ENDUTIH, ya que en términos de la disponibilidad del internet (80.5%) y de disponibilidad de televisión (95.8%) es de las entidades con los valores más altos. Además, en el Censo de Población y Vivienda 2020, se añade que 37.6% de la población capitalina contaba con computadora, laptop o tablet y 87.5% con teléfono celular. Asimismo, en la Encuesta Nacional sobre los efectos del COVID-19 en el bienestar de los hogares con niñas, niños y

⁸⁹ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2022). *Medición multidimensional de la pobreza en México, 2016 – 2020*. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Pobreza_multidimensional_2016_2020_CONEVAL.pdf

⁹⁰ EVALÚA. (2022). *Resultados de la Medición de la Pobreza 2016 a 2020. Ciudad de México*. Disponible en: <https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/2021/estadistica/presentaciondatos/presentacion-pobreza-2020.pdf>

⁹¹ Instituto Nacional de Geografía y Estadística. [INEGI]. (2021c). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf

adolescentes en la Ciudad de México (ENCOVID-19 CDMX), los datos reportan que 96% de las niñas, niños y adolescentes continuó con su educación a distancia a través de internet (77%) mediante dispositivos como teléfono celular (63%), computadora personal (35%) o tableta (6%); mientras que 21% continuó con sus clases por medio de la televisión (INEGI, 2021a; INEGI, 2021c; UNICEF, EQUIDE y EVALÚA CDMX, 2020).

Desigualdad de oportunidades

En América Latina y el Caribe la desigualdad económica y de acceso a servicios se ha puesto en relieve tras la pandemia por COVID-19, aún más para la comunidad infantil y sobre todo en el ámbito educativo. Ello debido a factores como el nivel socioeconómico familiar, la educación de los padres, la pérdida de ingresos en los hogares, la agudización de la pobreza y la brecha digital existente (Hincapié, López-Boo y Rubio-Codina, 2020).

En México, ejemplo de desigualdades causadas por algunos de los factores previos, se visibilizan a través de la Encuesta de Seguimiento de los Efectos de la COVID-19 en hogares con niñas y niños (ENCOVID-19 Infancia). En ésta se reporta que, en mayo de 2020, sólo 58.3% de los hogares en donde hay población infantil contaban con los recursos necesarios para quedarse en casa durante la Jornada de sana distancia. Para julio del mismo año, con respecto a las clases a distancia, 84.8% de los encuestados de estratos de bajos recursos indicaron tomar las clases en esta modalidad, 90.7% en el caso de los estratos medios y 95.1% en el caso de aquellos con mayores recursos, por lo que la diferencia entre los de bajos y altos recursos es de casi 10% (EQUIDE y UNICEF, 2020⁹²).

Aunado a ello, otro de los elementos que permeó en la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación y cuyos datos eran diferentes o variantes conforme el nivel socioeconómico, fueron los recursos con los que contaban los hogares para la educación a distancia, ya que 39.5% refirieron contar con conexión fija a internet, 34% indicaron tener al menos una computadora y el 49.1% reportaron tener dos o más celulares (EQUIDE y UNICEF, 2020).

En línea con lo anterior, la ENCOVID-19 CDMX reconoce que los recursos más solicitados durante la educación a distancia fueron el acceso a internet (52%) y tener computadora (51%), de modo que la falta de ellos tuvo un impacto importante en situaciones de deserción escolar.

Asimismo, como se refería en la introducción de este apartado, la pérdida de ingresos es otro de los factores asociados con la desigualdad económica. En la Ciudad de México, 71% de los hogares refirieron haber tenido una reducción en su ingreso y fue evidente que del 2018 al 2020 hubo hogares que no tuvieron la oportunidad de aumentar el uso de la fuerza de trabajo para contrarrestar dicha disminución. En este sentido, el 40% mencionó que algún miembro de la

⁹² Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad [EQUIDE] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2020). *Resultados de la ENCOVID-19 Infancia*. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/media/4496/file/Acumulado%20de%20mayo%20a%20julio.pdf>

familia perdió su empleo o su fuente de ingresos. Y, ante este panorama, se ha tenido que recurrir a estrategias como pedir préstamos a familiares o amigos (37%), comenzar a trabajar o vender algo (34%) y dejar de pagar deudas o tarjetas de crédito (30%) (UNICEF, EQUIDE y Evalúa CDMX, 2020; Evalúa CDMX, 2022).

Un ejemplo de lo anterior en el área conurbada de la CDMX, es el testimonio ofrecido en un podcast de tema educativo conducido por una periodista, de una maestra que es supervisora de Educación media superior en el municipio de Ecatepec del Estado de México (Warketin, 2020). Este lugar ha sido de los más afectados por la pandemia, pero también por múltiples problemáticas estructurales relacionadas con la pobreza, violencia y deserción escolar.

Al hablar específicamente de cómo han vivido la educación en pandemia, esta maestra reporta que fue difícil mantener contacto con sus estudiantes, ya que la mayoría tiene ingresos bajos o nulos en sus familias, por lo que muchos padres y madres de familia perdieron sus trabajos, lo que les impide acceder a los recursos tecnológicos que la educación a distancia demanda para acercarlos al conocimiento. A pesar de que antes de la pandemia ya se había implementado un proceso de enseñanza en línea, en este contexto muchos estudiantes dejaron de realizar sus actividades escolares porque tuvieron que comenzar a trabajar o se fueron de su casa, por lo que fue necesario hacer visitas domiciliarias para invitar a las y los alumnos a no abandonar sus estudios ofreciéndoles los recursos que les fueran necesarios. En estas visitas, los docentes identificaron situaciones precarias que muchos de sus alumnos o alumnas viven, como tener que estudiar en el mismo espacio en el que comen o duermen, ya que en un hogar de dos habitaciones conviven con hasta otras siete y ocho personas.

Ante este panorama, es importante que se dé prioridad especialmente a quienes no tienen oportunidades o recursos para acceder a la educación a distancia, además, debe tomarse en cuenta que las acciones deben estar encaminadas a asegurar el adecuado aprendizaje, prevenir el abandono escolar y evitar que se mantenga la desigualdad generada (Hincapié, López-Boo y Rubio-Codina, 2020).

Condición de pobreza

La ENDUTIH 2019 encontró que 76.6% de la población urbana (71.2 millones de personas) es usuaria de Internet, comparada con 47.7% en zonas rurales (15.3 millones de personas) y que casi el 60% de los menores de 12 años eran usuarios de la red. Más de la mitad de los usuarios reportaron tener problemas de lentitud en la conexión y 40% de interrupciones continuas. En áreas urbanas, menos del 80% tenían un celular, comparado con menos del 60% en áreas rurales. Además, es destacable que el 96.4% de la población con estudios universitarios se conecta a la red, mientras que casi 60% las personas con estudios de educación básica lo hacen. Esto es, que los estudiantes que tienen padres, madres o cuidadores con un nivel educativo más alto tendrán mayor probabilidad de acceder a una conexión a internet, fundamental para recibir y participar en la educación en línea.

Bajo este panorama, y siguiendo con la ENDUTIH, en la actualidad ocho de cada diez personas de seis años o más son usuarias de Internet en asentamientos urbanos, pero solo cinco en población rural. Casi dos terceras partes de los hogares localizados en asentamientos urbanos está conectado a Internet (65.5%), mientras un poco menos de una cuarta parte tiene esta conexión en los asentamientos rurales (23.4%).

Es por esta razón que 28.6% de las viviendas con población de 3 a 29 años inscrita a algún grado escolar, hizo un gasto adicional para comprar teléfonos inteligentes, en 26.4% para contratar servicio de internet fijo y en 20.9% para adquirir mobiliario como sillas, mesas, escritorios o adecuar espacio para el estudio, ya que en distintos niveles de escolaridad, 55.7% de la población de educación superior usó la computadora portátil como herramienta para recibir clases, mientras que 70.2% de las y los estudiantes de primaria utilizó un celular inteligente (INEGI, 2021d⁹³).

En cuanto a las realidades que se viven en México, Oropeza (2020⁹⁴), documentó el caso de docentes de la comunidad de San Luis Acatlán en el estado de Guerrero, donde destaca el caso de un profesor quién después de acatar las indicaciones que dio la SEP del trabajo a distancia, tuvo que regresar a mitad de la cuarentena para dar clases presenciales, ya que la falta de recursos hizo imposible continuar con la educación a distancia, teniendo que dar sus clases solo los días lunes. Además, señala que los pobladores de la comunidad hablan la lengua me'phaa, por lo que carecen de información en su idioma sobre el COVID-19, por lo que es este profesor quien les alerta de los riesgos del virus y enseña estrategias de cuidado. Ejemplos como estos permiten visibilizar que en las zonas de mayor marginación es prácticamente imposible ofrecer educación a distancia.

En ese sentido, en México el CONEVAL (2021b⁹⁵) consideraba que la crisis económica afectaría fundamentalmente a los grupos más vulnerables y que su efecto podría revertir los avances en materia de desarrollo social de los últimos años. Algo determinante en este pronóstico son las condiciones de vulnerabilidad previas a la crisis como la prevalencia de enfermedades crónicas, particularmente hipertensión, diabetes y obesidad, los altos niveles de precariedad e informalidad laboral y múltiples brechas de acceso a derechos sociales en áreas como la salud, la alimentación, la educación y la vivienda.

Los datos más recientes que se recuperaron, indican que la población en situación de pobreza extrema a nivel nacional pasó de 7.2% en 2018 a 8.5% en 2020, impactando a 10.8 millones de personas. Además de identificar una disminución de 6.95 puntos porcentuales en el ingreso

⁹³ Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2021d). *INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación*. Disponible en:

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf

⁹⁴ Oropeza, D. (2020, junio 18). Cuando la educación a distancia se topa con la realidad indígena en México. *Inter Press Service*. Disponible en: <http://www.ipsnoticias.net/2020/06/cuando-la-educacion-distancia-se-topa-la-realidad-indigena-mexico/>

⁹⁵ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2021b). *Evolución mensual del valor de la Línea de Pobreza Extrema por Ingresos (Canasta alimentaria): enero 2014-enero 2021*. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Medicion/PublishingImages/LINEAS_DE_BIENESTAR/2021/Enero/G1_

corriente total per cápita, dando cuenta de que, en efecto, la emergencia sanitaria acrecentó los desafíos en términos de desarrollo social (CONEVAL, 2022).

Por su parte, en la revisión de los datos correspondientes a la Ciudad de México, de 2018 a 2020 se observaron aumentos notables en términos de pobreza para grupos específicos, destacando las personas que hablan una lengua indígena de 79.1% a 82.5%, con discapacidad de 53.7% a 58.8% y en hogares con jefaturas femeninas de 42.3% a 48.8% (Evalúa CDMX, 2022).

Ausencia de cuidadores y cuidadoras

En cuanto a la realidad de los alumnos y las alumnas, 56.6% de preescolar, 59% de primaria y 52.9% de secundaria fueron apoyados en la educación a distancia principalmente por su mamá, en contraste, con menos de 10% que fueron apoyados por sólo su papá o tanto por mamá como papá de los cuales 38.6% en preescolar, 28.2% en primaria y 22.8% en secundaria. Además, alrededor de 60% de las madres y los padres de familia se encuentran trabajando a distancia: 65.8% de preescolar, 58.6% de primaria y 56.4% de secundaria (Valora, 2020⁹⁶).

En este sentido, el acompañamiento de padres de familia tiene un papel fundamental, ya que alrededor de una tercera parte de los padres y madres de familia requieren capacitación en cuanto a la búsqueda de recursos de aprendizaje y uso de aplicaciones y plataformas; y alrededor de 20% asesoría sobre los contenidos académicos (Valora, 2020).

Situaciones de violencia y efectos derivados

La Organización de Naciones Unidas (ONU)⁹⁷ alertó que el confinamiento a nivel mundial por el COVID-19 ha aumentado la exposición de menores de edad a hechos de violencia y abuso sexual, así como a venta, tráfico y explotación sexual. De acuerdo con el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública⁹⁸ de México cuando comenzó a implementarse en marzo la medida de ‘Quédate en casa’ para evitar la propagación del COVID-19, en México, se registraron 115 mil 614 llamadas de emergencia por agresiones como abuso sexual, acoso sexual, violación, violencia de pareja y violencia familiar mostrando un incremento de 28% en relación con enero 2020.

En cuanto a los datos referentes al abuso de menores, de acuerdo con reportes de Save the Children México (2020⁹⁹), 7 de cada 10 niñas y niños en el país son víctimas de algún tipo de violencia. México es el primer lugar de violencia y abuso infantil en países de la OCDE. Cada día

⁹⁶ Valora Consultoría. (2020). *Docencia en tiempos de pandemia*. Disponible en: <https://valora.com.mx/wp-content/uploads/2020/05/200424-sondeo-educaci%C3%B3n-en-pandemia.pdf>

⁹⁷ Carranza, D., (2020). *ONU advierte aumento de violencia y abuso sexual contra menores durante confinamiento por COVID-19*. Disponible en: <https://www.aa.com.tr/es/mundo/onu-advierte-aumento-de-violencia-y-abuso-sexual-contra-menores-durante-confinamiento-por-covid-19/1797632>

⁹⁸ Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. (2020). *Incidencia delictiva*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/incidencia-delictiva-87005?idiom=es>

⁹⁹ Save the children (2020). *Violencia infantil en México*. Disponible en: <https://apoyo.savethechildren.mx/violencia-infantil-en-mexico>

mueren tres niñas o niños a causa de la violencia. En los últimos años fueron atendidas en servicios de salud 317,996 niñas por violencia sexual.

El encierro por la pandemia ha agravado las situaciones de violencia preexistentes: la violencia contra los menores de edad aumentó durante el confinamiento hasta en 100% según datos del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) y se estima que 3 de cada 4 menores están siendo violentados dentro de sus hogares. Además, en 2017 se calculó que 13% de los menores de 6 años no son cuidados por una persona adulta. Por otra parte, 81% de los hogares con niños de 0 a 3 años decidieron dejar de vacunarlos para otras enfermedades alternas al COVID-19, por los riesgos asociados a exponer a los menores al exterior (Observatorio Nacional Ciudadano, s.f.¹⁰⁰)

Todo lo anterior afecta el bienestar de niños, niñas y adolescentes, además, la violencia en infancia puede generar problemas de salud física y mental durante toda la vida. Los estudios documentan el incremento en patrones negativos del comportamiento incluyendo la deserción escolar, el abuso de estupefacientes, la depresión, el suicidio, la futura victimización o su vinculación con la violencia y la delincuencia. Los niños y las niñas que sufren castigos corporales en el hogar, tienen mayores probabilidades de practicar conductas agresivas contra otros niños, niñas y adultos (UNICEF, 2017).

En este sentido, la OIT (2020a¹⁰¹) mencionó que la crisis económica y social afectará especialmente a los niños y las niñas. Se estimó que en 2020 entre 42 y 66 millones de infantes podrían caer en la pobreza extrema como resultado de la crisis, lo que se suma a los 386 millones que en 2019 ya se encontraban en situación de pobreza extrema. Para ejemplificar lo anterior, un dato más reciente que se ha logrado recabar en este sentido, es el planteado por *El Pacto por la Primera Infancia* que hace un análisis a partir de datos presentados por el CONEVAL, en el que se señala que para el 2020 el 11.8% de la comunidad infantil menor a 6 años se encontró en situación de pobreza extrema, mientras que para el resto de la población el porcentaje fue de 8.5. Lo anterior significó un aumento de alrededor de 2 puntos porcentuales con respecto al 2018 cuyo dato estribaba en el 9.9% (Espinosa, 2021¹⁰²).

Por otra parte, las personas y familias vulnerables que han perdido sus empleos en la economía informal, y que necesitan urgentemente financiamiento para la supervivencia del hogar, pero que tienen pocos ahorros y un acceso limitado a la protección social u otras formas de apoyo del

¹⁰⁰ Observatorio Nacional Ciudadano. (s.f.). *El confinamiento como agravante de la violencia familiar*. Disponible en: <https://cieg.unam.mx/covid-genero/pdf/reflexiones/sociedad-civil/25-confinamiento-agravante-violencia-familiar.pdf>

¹⁰¹ Organización Internacional del Trabajo. [OIT]. (2020a). *El impacto del COVID-19 en el trabajo infantil y el trabajo forzoso: La respuesta del Programa de referencia IPEC+*. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@ipec/documents/publication/wcms_747230.pdf

¹⁰² Pacto por la Primera Infancia. (2021). *Se agrava pobreza y pobreza extrema en primera infancia*. Disponible en: <https://www.pactoprimerainfancia.org.mx/wp-content/uploads/2021/09/Bolet%C3%ADn-Ranking-Pobreza-en-PI.pdf>

Estado, es probable que corran un mayor riesgo de ser víctimas de los prestamistas que conceden créditos en condiciones que constituyen servidumbre por deudas (OIT, 2020a). Además, los hogares pueden recurrir al trabajo infantil para hacer frente a la pérdida de empleo y a la crisis sanitaria asociadas al COVID-19, en particular, si los niños y las niñas no están en el sistema educativo.

En un informe publicado en la revista médica *The Lancet*, se estima que 1,5 millones menores de 18 años perdieron al menos un padre, un abuelo que ayudó a cuidarlos o algún otro familiar responsable de su cuidado durante lo que lleva la pandemia por COVID 19 en todo el mundo.¹⁰³ El estudio señala que los países con el mayor número de niños que perdieron a sus cuidadores principales para abril de 2021 fueron México, Brasil, India, EE.UU., Perú y Sudáfrica, con un número de niños que va de los 94,625 y los 141,132. En México se registró la cifra más alta de menores en esta situación, ya que se calcula que 33,342 menores sufrieron la muerte de su madre y que 97,951 perdieron a su padre; y 32 menores perdieron a ambos padres. Lo anterior considerando también que muchos de estos menores perdieron a sus cuidadores secundarios, como sus abuelos o parientes mayores (de 60 a 84 años), la cifra de menores huérfanos en el país se eleva a 141,132 (Expansión, 2021¹⁰⁴; CNN, 2021¹⁰⁵). Esto deja a los menores en mayor vulnerabilidad de padecer violencia, explotación y abandono escolar.

Por lo anterior, se pone en manifiesto lo fundamental que es promover la salud de la sociedad, con énfasis en la salud mental. Que ésta sea accesible para todas y todos, especialmente, para quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad como es el caso de las mujeres, niños, niñas, adolescentes, adultos mayores y personas en situaciones de conflicto (OPS, 2021).

Retorno a clases presenciales

Derivado de las problemáticas señaladas anteriormente, se abrió el debate de si las y los alumnos deberían regresar a clases presenciales. Se sabe de antemano el riesgo de contagio que supone para la comunidad escolar, sin embargo, el reabrir las escuelas en México se trata de una necesidad prioritaria. Mantener cerradas las escuelas tras un año cuatro meses de haber comenzado el proceso de confinamiento significa continuar provocando un perjuicio mayor a las actuales generaciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes; un perjuicio de una magnitud más

¹⁰³ Hillis, Susan, Unwi, Juliette (2021) *Global minimum estimates of children affected by COVID-19-associated orphanhood and deaths of caregivers: a modelling study*. The Lancet, Reino Unido. Publicado el 20 de junio. Disponible en <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2821%2901253-8>

¹⁰⁴ Expansión Política. (22 de julio, 2021). *El COVID-19 ha dejado 131,000 niños huérfanos en México, estima The Lancet*. Disponible en: <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/07/21/voces-el-covid-19-ha-dejado-a-131-000-ninos-huerfanos-en-mexico-estima-the-lancet>

¹⁰⁵ Cable News Network. [CNN]. (25 de julio, 2021). *México es el país con más huérfanos por COVID-19 según estudio*. Disponible en: <https://cnnespanol.cnn.com/2021/07/25/mexico-pais-con-mas-huerfanos-por-covid-19-segun-estudio-orix/>

grande que la que pudiera ocasionarles, en la absoluta mayoría de los casos, cualquier infección del virus SARS-CoV-2 (Herrera de la Fuente, 2021¹⁰⁶).

Al recuperar las experiencias de docentes al respecto, sobre el testimonio de una supervisora de Educación Media Superior del Estado de México antes aludido, al preguntarle su opinión sobre el regreso a clases presenciales, considera que para una gran parte de las alumnas y los alumnos las escuelas son vitales debido a la importancia que la escuela tiene en su desarrollo personal. En este sentido, aludido en esta evaluación como una viñeta, compartió la experiencia de uno de sus estudiantes, quien actualmente vive únicamente con su hermano, ya que su madre murió recientemente de cáncer y sabe que, por el contexto que su estudiante vive, lo más probable es que de no mantenerse en la escuela, este alumno o alumna “terminará [sic] en algún grupo delictivo o en situación de dependencia”, por esta razón, cree que las escuelas deben abrir nuevamente, pero solo para los estudiantes en situaciones de riesgo (Warkentin, 2020¹⁰⁷).

Finalmente, la maestra menciona que, para que vuelvan a clases presenciales, es necesario asegurar el servicio de agua para que puedan lavarse las manos constantemente y que mantenga higiene en las escuelas, de lo contrario es difícil que se espere volver a esta modalidad si no se cuentan con las medidas básicas para el cuidado de la salud de su comunidad. Por otra parte, considera que es fundamental lograr que todas las escuelas tengan internet; y que exista apoyo y disciplina por parte de padres y madres de familia que le den seguimiento a sus hijos e hijas para que se aseguren de que cumplan con las medidas de “sana distancia”, que asistan a clases y que hagan sus tareas, ya que es importante hacer que valga la pena el esfuerzo de volver a la presencialidad al considerar que algunas y algunos docentes también están viviendo procesos complicados, principalmente de duelo (Warkentin, 2020).

En este sentido, la UNESCO (2021¹⁰⁸) resume en tres prioridades que la estrategia conjunta de las instituciones de educación del país debería ser la siguiente:

- 1) “Todos los niños y las niñas deben volver a la escuela en un entorno seguro y propicio”;
- 2) “Recuperar el aprendizaje perdido”;
- 3) “Preparar y empoderar a los y las docentes”

En la Ciudad de México, estas prioridades permean las acciones que las autoridades capitalinas han tomado respecto al regreso a clases, ya que éste se llevó a cabo de manera voluntaria, es decir, respetando la decisión de cada familia de llevar a las niñas y los niños a la escuela. Además,

¹⁰⁶ Herrera de la Fuente, C. (5 de agosto, 2021). *Fundamental reabrir escuelas*. Disponible en: <https://aristeguinoticias.com/0508/mexico/fundamental-reabrir-escuelas-articulo/>. Al momento de la escritura de este informe (febrero de 2022), las escuelas de educación básica comenzaron un retorno escalonado a las aulas.

¹⁰⁷ Warkentin, G., (Anfitrión). (13 de abril de 2020). *Martha Téllez (No. 16)*. [Episodio de Podcast] En *Al habla... con Warkentin*. Spotify, Disponible en: https://open.spotify.com/episode/79yZym6mbBZBJ5pkFSIFkI?si=ezU0nyX9TpKoPZKR2wWMxw&utm_source=native-share-menu&dl_branch=1

¹⁰⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2021). *La misión de recuperar la educación*. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/mision-recuperar-educacion-2021>

se tomaron en cuenta los protocolos sanitarios para que la comunidad escolar se encuentre en un espacio seguro. Aunado a ello, el 30 de agosto de 2021, la Jefa de Gobierno, anunció que más de 90% de las escuelas de educación básica regresó a clases presenciales para dar inicio al ciclo escolar 2021-2022, siendo esta la cifra oficial que se ha compartido. Para este regreso a clases, no sólo se siguieron las medidas sanitarias, sino que se implementó un operativo de prevención y seguridad vial para salvaguardar a docentes, estudiantes y padres y madres de familia (Gobierno de la Ciudad de México, 2021a¹⁰⁹; Gobierno de la Ciudad de México, 2021b¹¹⁰; SEP, 2021¹¹¹).

Trabajo y explotación infantil

El trabajo infantil hace referencia a la participación de las niñas, niños y adolescentes en actividades y condiciones del mercado laboral que resultan peligrosas y/o perjudiciales para su bienestar integral.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2019 se estima que 3.3 millones de niños y niñas de 5 a 17 años se encuentran en condiciones de trabajo infantil, con una tasa de 11.5%. Así de los 3.3 millones de niños y niñas, 1.8 millones se desempeñan en una ocupación no permitida, mientras que 262 mil realizan tanto una ocupación no permitida como quehacer doméstico en condiciones no adecuadas y 1.3 millones sólo realizan quehaceres domésticos en condiciones no adecuadas. Así, por área geográfica, Baja California y Ciudad de México tienen las tasas más bajas de trabajo infantil con 5.3% y 5.4%, respectivamente (INEGI, 2020b¹¹²; INEGI, 2021d).

La explotación laboral de niños, niñas y adolescentes es un tema relevante para México a nivel nacional y local, por el impacto que genera a nivel personal, familiar y social y porque transgrede los derechos humanos.

Por lo anterior, la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCM) a través de su informe *La situación del trabajo infantil y el trabajo adolescente en edad permitida en el Sistema de Transporte Colectivo Metro, la Central de Abasto y otros espacios públicos de la Ciudad de México*, visibiliza las afectaciones que causa esta problemática y plantea diversas propuestas para su atención y prevención, siempre haciendo especial énfasis en la garantía de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes de la ciudad (CDHCM, 2019).

¹⁰⁹ Gobierno de la Ciudad de México. (2021a, agosto 25). *Operativo para el regreso a clases*. Disponible en: <https://www.cdmx.gob.mx/portal/articulo/regresan-a-clases-el-90-de-los-planteles-educativos-en-la-capital>

¹¹⁰ Gobierno de la Ciudad de México. (2021b, agosto 30). *Regresan a clases 90% de las escuelas en la capital*. Disponible en: <https://www.cdmx.gob.mx/portal/articulo/regresan-a-clases-el-90-de-los-planteles-educativos-en-la-capital>

¹¹¹ Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2021, agosto 11). *Boletín SEP no. 172 Se garantizará un Programa Estratégico General para el regreso a clases presenciales*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-172-se-garantizara-un-programa-estrategico-general-para-el-regreso-a-clases-presenciales-sep?idiom=es>

¹¹² Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2020b). *Resultados de la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enti/2019/>

Por otro lado, existen afectaciones a los derechos a la alimentación, la salud y el desarrollo de los niños, las niñas y adolescentes que son trabajadores o acompañantes de trabajadores en la Ciudad de México, ya que los riesgos, la falta de servicios y los entornos inadecuados (ruido, basura, inseguridad, etc.) que las actividades implican, impactan en su desarrollo físico, cognoscitivo y emocional. Aunado a ello, se afecta el derecho a un nivel de vida adecuado, ya que el trabajo infantil llega a obstaculizar los proyectos de vida, orillando a trabajar para aportar al gasto familiar y sobrevivir a las condiciones de pobreza (CDHCM, 2019).

Además, el trabajo infantil genera afectaciones en el derecho al cuidado, por ejemplo, en la Ciudad de México, en espacios como el sistema de transporte colectivo Metro, los paraderos de autobuses, mercados, tianguis, calles, cruceros, entre otros espacios públicos, las niñas y los niños trabajadores o que acompañan a sus familiares, lo hacen porque no hay una persona que los cuide y porque “no les queda otra opción” (CDHCM, 2019).

Por último, otra de las características de los entornos de las y los infantes trabajadores(as) de la Ciudad de México es la inseguridad y la violencia a la que son vulnerables por la presencia, por ejemplo, de bandas juveniles, actos delictivos, trabajo sexual, etc. Ejemplo de ello es la situación de niños, niñas y adolescentes que trabajan en la Central de Abasto, quienes además de enfrentar problemáticas económicas, también refieren estar expuestos a violencia familiar y consumo de sustancias adictivas (CDHCM, 2019).

Así, ante esta problemática multifactorial, la CDHCM (2019) propone como medidas de atención elaborar diagnósticos acerca del trabajo infantil en la Ciudad de México para tener una visión integral de esta situación; fomentar la coordinación entre estados para la generación de una estrategia de atención del trabajo infantil y adolescente que se presenta en la Ciudad de México y su área metropolitana; y difundir información acerca de la prevención y erradicación del Trabajo Infantil. Además, la REDIM (2021) señala que, especialmente en las condiciones de pandemia, se fortalezcan e implementen acciones para evitar dejar expuestos a las niñas, los niños y adolescentes a la explotación y el trabajo forzado.

Problemáticas educativas por educación a distancia en pandemia

En este apartado se ahonda en las problemáticas que emergieron como resultado de la educación a distancia por pandemia. Primeramente, se revisan los efectos en el aprendizaje de las y los estudiantes en cuanto a la pérdida de aprendizajes y la deserción y el desapego escolar como los efectos de mayor impacto y más visibles durante el periodo de suspensión de clases presenciales. Posteriormente, se explicitan factores que enfrentaron las y los estudiantes durante el confinamiento como lo fue la desigualdad social por el retiro de apoyos económicos y alimenticios; problemas de salud mental, como el incremento de estrés y ansiedad; problemas de socialización derivados del distanciamiento social; expectativas tras el confinamiento y desapego escolar que implica el que las y los estudiantes ya no se sientan comprometidos con su

proceso de aprendizaje después de varios meses de escuela en casa debido a que no cuentan con las herramientas para desarrollarla.

Por último, se profundiza en las problemáticas para una enseñanza y gestión de calidad relacionadas principalmente con los actores educativos como directivos, docentes y administrativos quienes enfrentan falta de competencias digitales para la enseñanza remota; problemas emocionales y de salud mental también asociados al estrés; sobre carga de trabajo de docentes y administrativos escolares; inequidad de género acentuado por la pandemia considerando que las y los docentes tuvieron que conciliar aspectos familiares y personales; además de la desigualdad de oportunidades.

Efectos en el aprendizaje del estudiantado

Pérdida en los aprendizajes

A raíz de la pandemia en México, el aprendizaje de las y los estudiantes se vio impactado por las medidas paliativas que se tomaron para sustituir el modelo de educación presencial. El estudio realizado por Monroy-Gómez, Vélez y López-Calva (2021), estimó que, según la efectividad de las estrategias educativas a distancia, el impacto en la pérdida de los aprendizajes es variable, pero cualquier interrupción educativa puede producir dos tipos de choques de aprendizaje. En primer lugar, un choque instructivo que puede producir pérdidas inmediatas de aprendizaje asociado con los efectos directos de la situación disruptiva de aprendizaje. Estas pérdidas pueden considerarse los costos de "corto plazo". En segundo lugar, las pérdidas inmediatas pueden desencadenar un proceso acumulativo que las agrava a medida que el estudiante progresa en su carrera académica, teniendo efectos "a largo plazo".

En este sentido, mediante un modelo de probabilidad se prevé que, en el mejor de los escenarios, en el que la educación a distancia fue un sustituto ideal para la educación presencial, la pérdida de aprendizajes a corto plazo sería equivalente a un tercio de un año escolar, mientras que en la zona sur del país sería de más de la mitad de un año escolar. En contraste, en el peor de los escenarios, en el que la sustitución no fue óptima, la pérdida estimada es de un año escolar completo y más de un año escolar en la zona sur. Se considera que la zona sur del país es la más afectada, debido a los recursos económicos con los que se cuentan, así como la disponibilidad y el acceso a equipamiento tecnológico (Monroy-Gómez, Vélez y López-Calva, 2021).

Sin embargo, aun con los datos estimados recopilados, sigue existiendo dificultad para evaluar en periodos inhábiles sumado con las condiciones de pandemia, por lo que la evaluación diagnóstica, formativa e integral se convierten en un factor central para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no sólo permiten conocer los conocimientos de los que parte el alumnado, sino también retroalimentar para fortalecer las prácticas educativas y dar cuenta de los factores que están interrelacionados en la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, es importante que las evaluaciones sean cercanas a los agentes que forman parte de la comunidad escolar, ya

que son ellos y ellas quienes conocen su contexto escolar y social y toman decisiones para la mejora educativa. Todas estas características las contempló la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación para diseñar la Evaluación Diagnóstica y Formativa para la Mejora del Aprendizaje de los Estudiantes de Educación básica publicada en el presente mes de agosto (MEJOREDU, 2021b¹¹³).

Dicha evaluación tiene como objetivo brindar información personalizada tanto a las escuelas como al profesorado acerca de la situación inicial o el punto de partida al comienzo del ciclo escolar, en términos de los aprendizajes, de las y los estudiantes en las áreas de lectura y matemáticas. Es importante añadir que está centrada en alumnas y alumnos que van desde segundo de primaria hasta tercero de secundaria y está basado en los aprendizajes esperados que se plantean en el currículo actual (MEJOREDU, 2021b).

Todo lo anterior con la finalidad de que el cuerpo docente cuente con información útil que apoye sus prácticas e intervenciones educativas, acerca de: 1) los contextos en que se han dado los procesos de enseñanza-aprendizaje en los últimos 12 meses, 2) los aprendizajes que dominan las y los estudiantes, 3) los aprendizajes en los que el alumnado requiere mayor apoyo, 4) los errores más frecuentes en los aprendizajes y 5) las trayectorias de aprendizajes esperados (MEJOREDU, 2021b).

A partir de los resultados obtenidos y de aportaciones de especialistas en las áreas de lectura y matemáticas, la intención es que se provea tanto a la SEP como al profesorado de orientaciones didácticas y sugerencias de estrategias de enseñanza e incluso ejemplos de actividades relacionadas con los elementos evaluados y con los aprendizajes esperados de cada grado, lo cual brinda la libertad a las y los docentes de elegir las más adecuadas para sus estudiantes, además enriquece sus prácticas para promover el aprendizaje significativo, situado y contextualizado (MEJOREDU, 2021b).

Así, esta propuesta cobra especial importancia ante la contingencia sanitaria, ya que la demanda de información veraz para mejorar los programas de intervención pedagógica es mayor y esta evaluación diagnóstica es un gran punto de inicio para reconocer los puntos de partida y los apoyos necesarios para fortalecer los aprendizajes y a su vez, orientar las planeaciones docentes (MEJOREDU, 2021b).

Deserción y desapego escolar

La modalidad de educación a distancia ha sido estudiada en las últimas décadas dadas las posibilidades de conectividad existentes. Existe una diferencia marcada, sin embargo, en el aprendizaje a distancia como resultado de la interrupción educativa y el aprendizaje planeado en esta modalidad. En este sentido, cuando la educación se ve interrumpida, implica el cierre de

¹¹³ Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. [MEJOREDU]. (2021b). Evaluaciones diagnósticas para la mejora de los aprendizajes. La nueva generación de evaluaciones para los estudiantes de educación básica. Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Evaluacion_Diagnostica_AED.pdf

escuelas. La mayoría de estudiantes no cuentan con los recursos necesarios para desarrollar sus clases en casa, lo cual aumenta la inequidad en el aprendizaje, reduce el apego a la escuela, y con ello, aumenta la probabilidad de deserción escolar (Banco Mundial. 2020). Si bien la calidad, eficacia y eficiencia de un proceso educativo no se condiciona únicamente en la modalidad escolar (presencial o a distancia), sino en el rigor de los planteamientos pedagógicos que sustentan el diseño y desarrollo de la estrategia de enseñanza a distancia, siempre será mejor en un proceso planeado, que en uno emergente derivado de la irrupción educativa (García Aretio y Ruíz, 2010¹¹⁴).

En educación básica se reconocen como motivos de deserción principalmente los factores de problemas económicos, integración al trabajo a temprana edad (relacionado con el factor anterior), desintegración familiar y rechazo a la vida escolar (Jiménez, 2012). Tan sólo a nivel nacional la Secretaría de Gobernación (2021¹¹⁵) reporta que durante el ciclo escolar 2020-2021 no se inscribieron 5.2 millones de estudiantes, de los cuales tres millones son niños y niñas. Las causas mencionadas estuvieron relacionadas con situaciones de COVID-19 o por falta de recursos. De este modo, la matrícula se redujo 2.6% para la educación básica a nivel nacional.

Sin embargo, la literatura que analiza los efectos del desplazamiento a la educación a distancia en los mexicanos, niñas, niños y adolescentes, siguen siendo escasos. Boruchowicz y col. (2021) identificaron que los adolescentes entre 12 y 18 años redujeron su tiempo de estudio de 40 horas semanales antes de la pandemia a 27 horas por semana durante la pandemia en 2020. También identificaron un aumento en la variabilidad de las horas dedicadas al estudio, lo que sugiere un aumento de la desigualdad educativa en el país (cit. en Monroy-Gómez, Vélez y López-Calva, 2021).

Por su parte, con respecto a la Ciudad de México, a través de la ENCOVID-19 CDMX se reporta que el 14% de los hogares de la ciudad un niño, niña o adolescente dejó sus estudios en el ciclo escolar 2020-2021, debido a la falta de acceso a internet o computadora (21%) o porque no aprendían (9%) (UNICEF, EQUIDE y EVALÚA CDMX, 2020).

Además, el INEGI (2021d) identificó que, de las 33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años que estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019-2020 (62.0% del total de ellas), 740 mil (2.2%) no concluyeron el ciclo escolar: 58.9% por alguna razón asociada a la COVID-19 y 8.9% por falta de dinero o recursos. En el ciclo escolar 2020-2021 sólo se inscribieron 32.9 millones (60.6% de la población de 3 a 29 años), sin embargo, debido a los motivos asociados a la COVID-19 o por falta de dinero o recursos por los que no se inscribieron fueron: 26.6% considera que las clases a

¹¹⁴ García Aretio, L., y Ruíz Corbella, M. (2010). La eficacia de la educación a distancia: ¿un problema resuelto? *Teoría de la educación*, 22 (1), 141-162..

¹¹⁵ Secretaría de Gobernación. (2021). *Impacto de la pandemia en niñas y niños*. Disponible en: <https://www.gob.mx/segob/documentos/impacto-de-la-pandemia-en-ninas-y-ninos-13-de-agosto-2021>

distancia son poco funcionales para el aprendizaje; 25.3% señala que alguno de sus padres o tutores se quedó sin trabajo, 21.9% carece de computadora, otro dispositivo o conexión de internet. Estos datos muestran una problemática que tendrá un impacto importante en aquellas y aquellos estudiantes que abandonaron o pausaron sus estudios principalmente por razones asociadas a la desigualdad de oportunidades (INEGI, 2021d).

Por su parte, con respecto a la Ciudad de México, a través de la ENCOVID-19 CDMX se reporta que las razones por las que el porcentaje de niños, niñas y adolescentes dejaron sus estudios en el ciclo escolar 2020-2021 (14%), fueron la falta de acceso a internet o computadora (21%) o porque no aprendían (9%) (UNICEF, EQUIDE y Evalúa CDMX, 2020).

Otro aspecto que destacar, es que los alumnos y las alumnas han abandonado paulatinamente el programa *Aprende en casa* por falta de motivación al no estar aprendiendo y porque su comunicación con las y los docentes ha sido a distancia. Por esta razón, la curva de aprendizaje tuvo un desgaste, aprendiendo ciertas habilidades nuevas relacionadas con el uso de la tecnología principalmente, pero en los aprendizajes escolares han sido ineficientes (VALORA, 2020).

Además, la mayoría de los y las estudiantes también mencionaron que no tienen espacios ni recursos para realizar sus actividades académicas, la mayoría trabaja en la cocina y no cuentan con computadoras, por lo que solo podían usar el celular de sus mamás para aprender, pero si ellas estaban trabajando o no había otro celular en casa, las y los estudiantes no pudieron acceder a sus clases (VALORA, 2020).

Efectos en el bienestar del estudiantado por confinamiento y cierre de escuelas

Desigualdad por retiro de apoyos económicos y alimenticios

La pandemia también ha tenido un impacto sobre muchas otras variables, incluyendo la inseguridad alimenticia y la desnutrición de los y las estudiantes que asisten a las escuelas de tiempo completo, la disponibilidad de libros y otros apoyos, la entrega de becas a estudiantes de familias menos afluentes y muchos otros más (UNICEF, 2020)¹¹⁶.

El impacto de la pandemia se ve reflejado en la disminución del poder adquisitivo y la capacidad de producir y distribuir alimentos, ya que se estima que actualmente son más de 21 millones de personas que han perdido su trabajo, y quienes todavía lo conservan, y seis de cada diez personas

¹¹⁶ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020). *Prevención de mala nutrición en niñas y niños en México ante la pandemia*. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/informes/prevenci%C3%B3n-de-mala-nutrici%C3%B3n-en-ni%C3%B1as-y-ni%C3%B1os-en-m%C3%A9xico-ante-la-pandemia>.

no ganan los suficiente para adquirir la canasta básica de una familia integrada por dos personas (Xantomila, 2020¹¹⁷).

En cuanto a la seguridad alimentaria en los hogares de la Ciudad de México sólo 36% de los hogares señalaron tener seguridad alimenticia, por lo que no tenían preocupación o limitaciones en la cantidad y calidad de sus alimentos. Así, 39% presentó inseguridad leve, 15% moderada y 10% severa. Sin embargo, al analizar y comparar los niveles de seguridad alimentaria en los hogares con niños y niñas y los hogares sin niños y niñas los resultados son preocupantes. Los hogares con niños y niñas presentaron menores niveles de seguridad alimentaria: 27% con seguridad alimentaria, 36% con inseguridad leve y 37% con inseguridad moderada o severa. Mientras que en los hogares sin niños y niñas: 45% presentaron seguridad alimentaria, 32% inseguridad leve y 23% inseguridad moderada o severa (UNICEF, EQUIDE y EVALÚA CDMX, 2020).

Problemas de salud mental

En cuanto a la salud mental de estudiantes, el principal problema tiene que ver con el distanciamiento social, además, el miedo incrementa los niveles de estrés y ansiedad en individuos sanos e intensifica los síntomas de aquellos con trastornos mentales preexistentes.

En el sondeo *Estudiar la educación media superior en confinamiento*¹¹⁸, se encontró que las emociones que experimentaron los hombres se distribuyeron de igual manera entre emociones aflitivas (“negativas”) y emociones edificantes (“positivas”), en cambio, 65% de las mujeres experimentaron más emociones aflitivas y 35% emociones edificantes, lo que permite cuestionarse cuáles son las circunstancias en las que las mujeres jóvenes viven el confinamiento que generan mayor tendencia a las emociones “negativas” en comparación con los hombre jóvenes, donde probablemente las responsabilidades domésticas que normalmente son asignadas a las mujeres, pueden ser un factor importante por el que reportan estas emociones.

Los datos anteriores coinciden con quienes, a través de una encuesta en la que participaron 5,007 personas de México, reportaron que las mujeres presentaron mayores niveles de estrés que los hombres. Esta diferencia en la que las mujeres padecen mayores efectos emocionales, la atribuyen a las situaciones de desigualdad social como la triple jornada que tienen que realizar (Contreras-Ibañez et al., 2020¹¹⁹). En este sentido, Saldívar-Garduño y Ramírez (2020) indican que tanto las alumnas, las trabajadoras universitarias como las mujeres en general han tenido que realizar actividades laborales, de estudio y de cuidado que afectan el tiempo que tienen disponible para atender su salud e integridad física y emocional.

¹¹⁷Xantomila, (2020). *Se dispara desempleo en México en 2do trimestre*. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/economia/2020/07/16/en-el-2deg-trimestre-13-millones-800-mil-perdieron-su-empleo-en-mexico-1348.html>

¹¹⁸Serna, L. (2020). *Jóvenes en confinamiento: entre soledad y la esperanza*. Disponible en: <https://valora.com.mx/2020/07/06/jovenes-en-confinamiento-entre-la-soledad-y-la-esperanza/>

¹¹⁹Contreras-Ibañez C., Flores, R., Reynoso, V., Pérez, F., Castro, C. y Martínez, L. (2020). *Condiciones socioeconómicas y situacionales asociadas al estrés, al inicio de la pandemia por COVID-19*. Disponible en: <https://entorno.udlap.mx/wp-content/uploads/2018/09/revista-Entorno-especial-2020-UDLAP.pdf>

Continuando con lo encontrado en el sondeo, referido a las y los estudiantes que por diversas razones están enfrentando dificultades académicas en el confinamiento, son también los que experimentan emociones aflitivas con más frecuencia. Al estrés académico con el que las y los estudiantes transitan por la experiencia escolar y cuya percepción es menor a mayor escolaridad, al menos por encima de bachillerato (Contreras-Ibañez et al., 2020), se agregaron las limitaciones y obstáculos al aprendizaje que resultan del confinamiento y la imposibilidad de asistir a clases, el esfuerzo por tratar de cubrir las lecciones y cumplir con las tareas bajo presión, con incertidumbre y sin la certeza de estar comprendiendo los contenidos.

Problemas de socialización

Para los y las jóvenes, la escuela es un espacio de intercambio, convivencia y socialización, donde se encuentran los amigos y las amigas, donde se forman y crecen buena parte de sus habilidades socioemocionales. Casi todos los estudiantes que participaron en el sondeo pasaron el confinamiento con su familia. La mayoría se ha mantenido en contacto con sus amistades a través de las redes sociales. Un hallazgo importante es que 66.9% de las y los jóvenes se han sentido solos durante el confinamiento (Serna, 2020).

Los estudiantes refirieron principalmente que en sus clases virtuales cada vez hay menos compañeros, además de que con ellos no existen interacciones verdaderas y cercanas, ya que los medios tecnológicos no lo permiten. En este sentido, es destacable que para muchos y muchas el contacto con semejantes es importante, pero en condiciones de pandemia se ha cortado esta interacción. La relación de las y los alumnos con sus docentes además es distante, por las barreras tecnológicas como por la falta de espacios de interacción cercano (VALORA, 2020).

Expectativas tras el confinamiento

El sondeo Estudiar la educación media superior en confinamiento incluye una pregunta abierta sobre cómo perciben su futuro las y los jóvenes después del confinamiento, donde se afirma que las respuestas son diversas. Muchos, aunque no la mayoría, tienen una visión pesimista en relación con sus estudios: “El ciclo se perderá, no tenemos computadora e internet es imposible hacer las actividades, tengo que ir a rentar computadora al ciber para poder hacer mis trabajos y el saldo de mi teléfono se termina muy rápido”, (estudiante de bachillerato tecnológico) (Serna, 2020).

Otros y otras se encuentran preocupados por la incertidumbre económica de sus familias, y del país: “Catastrófico puesto que no tendremos los recursos necesarios como ahora, pues no tendremos trabajos, la economía del país ha sido cada vez más baja, no se cuanto más dure esto, pero si esto sigue así, México quedará en pobreza extrema más de lo normal”, (estudiante de bachillerato tecnológico) (Serna 2020).

Una buena parte de los y las jóvenes tiene una expectativa positiva, de esperanza. “Voy a disfrutar cada momento que pase con las personas que me rodean, no me voy a andar quejando de la vida,

voy a valorar, voy a hacer lo que me apasione y me haga feliz”, (estudiante de CECYTE). “Creo que habré aprendido la importancia de estar en un plantel educativo y así mismo tener clases presenciales, pero sobre todo hacer conciencia en cuanto a la importancia del cuidado de la salud, la higiene, el amor y lo más importante que la naturaleza ocupa el lugar más importante en el mundo, que debemos cuidarla y hacer un cambio pues justo ahora somos vulnerables y algo tan fácil nos puede hacer daño e incluso llegar a la muerte, lo mismo pasa con la naturaleza: fábricas, sobreexplotación de la naturaleza, caza de animales, contaminación, etc.” (estudiante de preparatoria estatal) (Serna 2020).

Problemáticas para una enseñanza y gestión escolar de calidad

A partir de la pandemia se generaron diversas publicaciones que recuperaron la experiencia de la comunidad escolar y en el libro “Cuando enseñamos y aprendimos en casa”¹²⁰ se visibilizaron algunas problemáticas relacionadas con la enseñanza y la gestión. En este sentido, se reconoce que dirigir una escuela siempre ha sido una tarea compleja, llena de exigencias y presiones porque las y los directores escolares realizan diversas funciones como dirigir procesos de mejora continua, apoyar y acompañar a los docentes, vigilar el cumplimiento de normas, emprender acciones organizativas y administrativas, presidir consejos técnicos escolares, contribuir al desarrollo profesional docente, mejorar la participación de las madres y los padres de familia y todas las tareas necesarias para generar un ambiente escolar que favorezca el aprendizaje. Por estas razones, muchas ocasiones la carga administrativa puede llegar a obstaculizar los procesos de mejora.

El director o directora es responsable de hacer de la escuela un espacio donde se garantice el derecho a la educación y para lograrlo, la gestión directiva debe centrarse en los procesos de aprendizaje y en la actuación de todas las personas que contribuyen en éstos.

Ante la emergencia sanitaria ocasionada por el virus SARS- CoV2, la función directiva se hizo más compleja porque las y los directores tuvieron que tomar decisiones importantes, motivar al personal docente, ejercer liderazgo transformador, dirigir procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia, acompañar a los profesores en la capacitación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación¹²¹, agilizar la relación con madres y padres de familia, entre otras, todo esto en un contexto de pandemia.

Debido a la emergencia sanitaria, las escuelas dieron continuidad al ciclo escolar por medio de la estrategia “Aprende en casa”, cuyo propósito principal ha sido brindar educación de calidad a todos los estudiantes de educación básica, a través de las herramientas de Google, programas educativos de radio y televisión, aplicaciones digitales, material impreso, así como la

¹²⁰ Jiménez, E. (2020). *Gestión directiva en tiempos de COVID-19*. Disponible en: <https://faroeducativo.ibero.mx/2020/11/26/gestion-directiva-en-tiempos-de-covid-19/>

comunicación directa de las y los docentes, con los padres y madres de familia y con las y los alumnos por vía telefónica u otro medio.

Sin embargo, surgieron múltiples dificultades con la implementación de la estrategia de educación a distancia que influyeron directamente en la función directiva; por ejemplo, el hecho de que no todos los hogares contaban con las condiciones mínimas para garantizar el acceso igualitario como ya se ha revisado en apartados anteriores. En muchos lugares las conexiones a internet fueron débiles e inestables y el alumnado o los padres o madres de familia se desplazaban a lugares con conexiones inalámbricas gratis o utilizaban datos móviles para acceder a internet porque no contaban con este servicio de manera constante en su hogar.

Además de las carencias tecnológicas también se enfrentaron a casos donde prevaleció el desinterés por parte de los padres, madres o tutores en participar en la estrategia de educación a distancia. En ocasiones no poseían los conocimientos y/o el tiempo necesario para apoyar a sus hijos(as) en el desarrollo de las actividades, incluso hubo algunos a los que no fue posible localizar, porque no estaban actualizados los datos en el directorio escolar. Por otro lado, además de las carencias tecnológicas y del contexto poco favorecedor, la mayor dificultad a la que se enfrentaron fue la carga emocional que muchas veces sobre pasó a las y los directivos.

Al no tener fechas concretas para el regreso a clases presenciales en la primera fase de la pandemia, esto generó preocupación, pero en las escuelas que participaron en la publicación, reportaron centrarse en la educación socioemocional porque contaban con conocimiento de la importancia de ésta en momentos de incertidumbre, por lo que apostaron en la difusión de la información en este tema.

Otro problema que surgió con la implementación de la estrategia de educación a distancia fue que en el discurso de dar continuidad al ciclo escolar y al programa de estudios vigente se perdió el sentido de la educación, que, en palabras de Sacristán, en su libro “En busca del sentido de la educación”, se menciona que se ha hecho de la educación una esperanza de progreso universal a la que no es posible renunciar, al conducir al ser humano a desarrollarse en libertad para alcanzar autonomía. De esta forma, resultó cuestionable si la estrategia de educación a distancia en cada comunidad está favoreciendo la formación de ciudadanos críticos, autónomos y libres. Si las acciones propuestas estaban contribuyendo a comprender, analizar y afrontar la situación de pandemia.

La mayor preocupación de las y los directores participantes fue pensar en cuándo y cómo se reabrirían las escuelas, considerando las posibles consecuencias de hacerlo o de continuar con las escuelas cerradas, por lo que ayudó que la Secretaría de Educación del país publicara la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica¹²². En este documento se incluyen algunas recomendaciones como la instalación de filtros

¹²² Secretaría de Educación Pública. (2021). *Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases Presenciales en las Escuelas de Educación Básica*. Disponible en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-qOiksgis3w-ESTRATEGIANACIONAL_REGRESO_CLASES.pdf

sanitarios, sanitización y limpieza de las instalaciones, lavado constante de manos, promoción de la sana distancia, la circulación en un sentido, uso de cubrebocas, entre otras. Sin embargo, en cada escuela se gestionó cómo seguir el protocolo y, además, incluir otras medidas pertinentes para disminuir y evitar la propagación del virus como evitar que los alumnos compartan materiales, uso de caretas y tapetes sanitizantes a la entrada.

El propósito de la estrategia de educación a distancia no era continuar con el ciclo escolar o con los contenidos del programa de estudios como si nada hubiera cambiado, sino que la intención debe ser acompañar a los alumnos y padres de familia en el proceso de aprendizaje. El lenguaje sirvió para que los niños puedan expresar sus emociones, experiencias, sus preocupaciones, buscar información y así sucesivamente se deberán tejer las diferentes áreas de estudio para favorecer de manera integral aprendizajes significativos. Ese vínculo entre escuela y familia se mantuvo y fortaleció con una comunicación constante que orientó y acompañó el proceso de aprendizaje en casa.

En ocasiones si bien se pensó que los alumnos no aprenden en la escuela o que necesitan de ésta para aprender; el reto no es llevar la escuela a la casa, sino hacer a esta última un lugar óptimo para aprender. Es responsabilidad del director y de los profesores construir y favorecer ese puente.

Sobre carga de trabajo en docentes y administrativos escolares

Para prevenir la propagación del virus SARS-CoV-2 se optó en México por el teletrabajo o trabajo a distancia como una buena estrategia de mitigación durante la pandemia. De este modo, se evita la exposición entre compañeras y compañeros de trabajo, entre el estudiantado y demás trabajadores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el teletrabajo o trabajo remoto requiere de ser monitoreado e investigado continuamente en lo relativo a sus posibles repercusiones para la salud de sus trabajadores cuando éste se hace de manera obligatoria y en un contexto de contingencia.

El teletrabajo, *home office* o trabajo remoto, es común entre los trabajos altamente cualificados, como el trabajo docente. Esta modalidad de trabajo se ha convertido en la más adoptada principalmente por las instituciones educativas durante la pandemia de COVID-19. Este cambio ha generado la necesidad urgente de adaptación por parte de muchos docentes, quienes, en este contexto, han tenido que migrar sus labores a distancia. Aunque esta continuidad de trabajo bajo una nueva modalidad puede sugerir una competencia adaptativa importante para que las actividades de enseñanza-aprendizaje no se suspendan, los cambios laborales necesarios para

garantizar esta continuidad pueden ser muy significativos (Ahmed, Kim, Nowalk y King, 2020¹²³; Brenke, 2016¹²⁴).

Las diversas adaptaciones para el teletrabajo en el contexto de los profesionales de la educación pueden promover el malestar emocional, derivado tanto de las experiencias de aislamiento y distancia social como de la sobrecarga de trabajo derivada de la necesidad de mantener las actividades laborales en el régimen de teletrabajo. Por ejemplo, en la encuesta Carga laboral de docentes en Latinoamérica (2021¹²⁵) en promedio el 58% de docentes de primaria, secundaria y universidad encuestados indicaron que este cambio de modalidad de enseñanza presencial a virtual debido a la pandemia derivó en mayor intensidad de trabajo. Asimismo, el 60% consideran que este cambio de modalidad ha tenido entre muy frecuentemente a frecuentemente un impacto negativo en su dinámica familiar. Además, apenas un 62-67 % de la población encuestada cuenta con un lugar para realizar sus labores, o bien, a pesar de contar con un área de trabajo específica, debieron adecuarla durante el periodo de confinamiento, requiriendo una mayor inversión de tiempo, a lo cual se deben sumar la adaptación de material pedagógico y capacitaciones en el manejo de herramientas virtuales (Medina, Quintanilla, Palma y Guillén, 2021). Estos factores fueron detonadores de estrés para las y los docentes.

En este sentido, para las y los docentes el trabajo desde casa no ha representado una medida sencilla, ya que deben cumplir con una carga administrativa mayor. En el caso de Ciudad de México esto fue denunciado por diferentes docentes y sus testimonios fueron reportados en la prensa. En diversas notas periodísticas las y los docentes mencionaron que, además de diseñar actividades para que padres y madres de familia las desarrollen en casa con sus hijos e hijas, también debían entregar reportes continuos sobre su práctica educativa (Wong, 2020¹²⁶).

Además, se recogieron testimonios como el de una profesora de educación especial en la primaria Mártires de Tacubaya de la alcaldía Miguel Hidalgo, quien explicó que las necesidades de la educación a distancia son más apremiantes, ya que en principio un niño o niña en el aula necesita atención especial, a la distancia es más complejo. Aunado a ello, explicó que la autoridad educativa en la Ciudad de México les exige cumplir con reportes y formatos que aumentan su carga administrativa. La profesora brindó el siguiente testimonio: “Hay un reporte que debemos cumplir, tengo que revisar las fichas educativas y capturar el momento que lo estoy revisando con una fotografía, hacer mi análisis, enviarlo a mis autoridades, a la directora de la primaria, hay que

¹²³ Ahmed, F., Kim, S., Nowalk, M.P., King J.P. y otros. Paid leave and access to telework as work attendance determinants during acute respiratory illness, United States, 2017-2018. *Emerging Infectious Diseases*. 2020;26(1): 26-33.

¹²⁴ Brenke, K. (2016). Home Office: Möglichkeiten werden bei weitem nicht ausgeschöpft. DIW Weekly Report No. 5. Disponible en: <https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw>

¹²⁵ Medina-Guillen, L. F., Quintanilla-Ferrufino, G. J., Palma-Vallejo, M., & Guillen, M. F. M. *Carga laboral en un grupo latinoamericano de docentes durante la pandemia de COVID-19*. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Margarita-Palma-Vallejo-2/publication/350043674_Workload_in_a_group_of_Latin_American_teachers_during_the_COVID-19_pandemic/links/604d586e458515e529a79bb4/Workload-in-a-group-of-Latin-American-teachers-during-the-COVID-19-pandemic.pdf

¹²⁶ Wong, P. (2020, 15 de abril). *Docentes de la SEP denuncian carga de trabajo mayor ante contingencia por COVID.19*. Periódico Milenio. Disponible en: <https://www.milenio.com/politica/coronavirus-docentes-de-la-sep-denuncian-carga-mayor-de-trabajo>

comprobar todo y encima hacer sugerencias. Tenemos mucha carga administrativa además de las clases que de por sí ya debemos pensar, cumplir con impresiones, se nos ha pedido comprar una memoria USB de 32 gigas, de nuestro salario tenemos que hacer pagos, pagar nuestro paquete de datos, no hay recursos extra para eso, entonces aparte de la carga administrativa también es la parte económica” (Wong, 2020).

Por otro lado, el cambio abrupto en la modalidad de educación a distancia ha generado una reorganización de la vida laboral y familiar. Al realizarse el trabajo desde la casa, se exige una delimitación clara por parte de los docentes de los horarios y funciones a realizar en cada aspecto.

En la encuesta citada, se evidenció que, el 61 % de los encuestados tienen hijos y el 29 % personas dependientes, por ello, la convivencia, el compartir espacios destinados a estudio, trabajo y labores domésticas genera mucha permeabilidad laboral y personal (Centro de Ergonomía Aplicada, 2020), sin un horario fijo para sus actividades laborales y esto se relaciona, de forma directa, con que la gran mayoría refiere interrupciones de tipo laboral en sus horarios de descanso y de esparcimiento con su familia, lo cual influye, de manera negativa, en su bienestar personal y no favorece la conciliación entre la vida profesional y la vida personal: un 72 % de los docentes encuestados del nivel primaria, 73 % de secundaria y un 55 % del nivel universitario refieren estas interrupciones en su jornada (Medina, Quintanilla, Palma y Guillén, 2021).

Problemas emocionales y de salud mental en docentes

En el sondeo *Docencia en tiempos de pandemia*¹²⁷, también se encontró que más de la mitad de los y las docentes en todas las regiones del país reportó sentir incertidumbre, así como en los estados en los que respondieron un mayor número de participantes. En este sentido, los porcentajes son los siguientes: 72% Región Centro-Occidente, 62% Región Sur, 58% Puebla, 57% Estado de México, y Región Norte y 53% Ciudad de México; mientras que alrededor de 20% sintieron ansiedad también en las regiones y estados reportados.

El impacto psicológico y social de esta pandemia es indiscutible. La incorporación de la nueva modalidad de enseñanza generó cambios radicales en la interacción educativa. Tanto docentes como estudiantes adaptaron las nuevas aulas en el propio hogar. Algunos sufrieron dificultades debido a que no contaban con los recursos tecnológicos necesarios para cumplir su propósito. A algunos y algunas docentes les invadía un sentimiento de impotencia al escuchar a sus estudiantes manifestar la imposibilidad de tener acceso a las clases virtuales, debido que carecían de los medios necesarios para continuar con sus estudios. A fin de evitar la deserción, algunos docentes buscaron la manera de apoyar a aquellos que mostraron alguna necesidad y

127 El sondeo se realizó en línea entre el 14 y el 18 de abril de 2020. La encuesta se difundió a través de redes sociales. Respondieron 3,919 docentes de educación primaria, secundaria y media superior de 32 entidades. Debido a que la respuesta fue desigual entre las entidades, la información se organizó en siete grupos: tres regiones (norte, centro occidente y sur), tres entidades (las que más participaron), y el grupo de escuelas privadas. Valora Consultoría. (2020).).

los medios para lograr que los universitarios cumplieran con el programa y concluyeran el periodo (Cortés, 2021¹²⁸).

Muchas y muchos docentes redoblaron las horas de trabajo, las cuales incluían adaptar los contenidos de sus asignaturas presenciales al aprendizaje remoto de emergencia, el uso prolongado de plataformas virtuales, la asignación de tareas, la forma de evaluarlas y la entrega de resultados; todos estos aspectos que influyeron en el éxito de la encomienda derivaba en una tarea agotadora para todo el cuerpo docente, el desgaste físico y emocional fue mayor, lo cual genera un estado mental que traen consigo altas consecuencias psicológicas y emocionales (Cortés, 2021).

El detonante del estrés laboral de docentes en tiempo del COVID-19 recae en varios factores. Uno de ellos es la **modificación de las actividades** que habitualmente desempeñaban, ya que la adaptación de sus materias al plano virtual conlleva el doble de esfuerzo y lo expone a enfrentar situaciones en las que docentes debieron resolver situaciones tecnológicas. El uso de nuevas herramientas de trabajo con las cuales no se encontraban familiarizados sumado con la percepción de que, el y la docente estaría disponible a cualquier hora del día para atender a estudiantes, padres y madres de familia, así como autoridades escolares, resultó en jornadas de trabajo extenuantes, fuera del horario habitual e incluso en horarios imprevisibles (Cortés, 2021; Alonso, 2020¹²⁹).

La **falta de control que los y las docentes perciben sobre los efectos de su labor** es otro estresor, ya que, ante las condiciones de pandemia actuales, el trabajo del docente depende mucho de las condiciones económicas y tecnológicas de los hogares, así como de la disposición de los padres y madres de familia para apoyar en las actividades a realizar. Asimismo, la supervisión de las autoridades educativas, se agrega como otro factor de estrés para los y las docentes, ya que cuando esta no es adecuada, lejos de facilitar el desempeño de los y las docentes, puede ser motivo de agobio y enfado ante exigencias abundantes e irrelevantes (Alonso, 2020).

El confinamiento social es otro factor importante, ya que se implementó como medida para salvaguardar la salud de la comunidad escolar. Esto provocó la falta de interacción alumno-maestro que se da en la modalidad presencial, la cual es un elemento primordial para lograr un aprendizaje óptimo; otra actividad habitual que el docente desarrollaba era la interacción social entre compañeros de trabajo. Esta falta de interacción también permea las relaciones entre docentes, al dificultar la expresión de inquietudes y, por lo tanto, la superación de las dificultades mediante sugerencias de sus colegas; aunado a esto, las exigencias laborales limitan la conciliación con la vida familiar y personal, la convivencia con los seres queridos, el descanso y la recreación (Cortés, 2021; Alonso, 2020).

¹²⁸ Cortés Rojas, Juan Luís. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000300006&script=sci_arttext

¹²⁹ Alonso, R.J. (2020, octubre 25). El estrés de los maestros durante la pandemia. *Educación Futura*. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/el-estres-de-los-maestros-durante-la-pandemia/>

La convivencia entre seres humanos es necesaria para generar relaciones sanas que sopesan las cargas laborales asignadas, por lo que el distanciamiento social se asimila de manera negativa provocando la disminución del bienestar psicológico y la salud física. Dentro del proceso de adaptación se presentaron otras circunstancias que han dificultado la estabilidad emocional de los y las docentes. La incertidumbre y el miedo fueron elementos altamente negativos, la incesable llegada de noticias donde el panorama lejos de mejorar empeoraba, la preocupación por su salud o la de algún ser querido fueron situaciones que colocaron al ser humano en riesgo de desarrollar enfermedades mentales como trastornos de estrés, ansiedad y depresión (Cortés, 2021).

Este estrés prolongado, ha generado en muchos docentes el desarrollo paulatino del síndrome de *burnout*, lo que se traduce en agotamiento mental, físico y emocional por quienes la padecen, en muchas ocasiones sin darse cuenta. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha considerado al *burnout* como la patología que se relaciona con el agotamiento laboral. En otras palabras, este síndrome se define como toda sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resulta de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador. Cuando el personal docente está expuesto de manera continua, entre otros, a altos niveles de estrés, carga de trabajo excesiva, poca autonomía, malas relaciones en el trabajo y ausencia de apoyo en su entorno, falta de formación para desempeñar las tareas, etc., pueden llegar a padecer un estrés crónico (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017¹³⁰).

Los síntomas más comunes han sido depresión y ansiedad, que originan un gran número de bajas laborales. Además, relacionado con estos aspectos pueden aparecer síntomas como agotamiento emocional, una actitud distante frente al trabajo, sensación de ineficacia y de ineptitud, pérdida de habilidades para la comunicación, percibir el trabajo de forma cada vez más estresante y frustrante, dificultades para concentrarse, dolores de cabeza y de estómago o problemas intestinales, síntomas estos que se agravan cuando se tiene que compatibilizar el trabajo con el cuidado de la familia en el hogar (Rodríguez, *et al*, 2017).

Es importante ser conscientes de que, sucumbir ante las presiones del trabajo y ser sometidos a un exceso de jornada, y en ocasiones incluso a la “autoexplotación”, puede acarrear serios problemas para la salud. El gran problema está en que la onda expansiva del estrés en el cuerpo docente afecta a su pareja, a sus hijos e hijas y, además de su familia, a todo su entorno más cercano tanto social como laboral. Las manifestaciones y el malestar se extienden con el tiempo de la vida laboral a la vida social y familiar del trabajador o trabajadora (Rodríguez, *at al*, 2017).

Ante este panorama, y al dar cuenta del escenario tan demandante al que se enfrentan los profesores y las profesoras, es importante prestar atención a su estado emocional, ya que el éxito

¹³⁰ Rodríguez, José, & Guevara, Albertico, & Viramontes, Efrén (2017). *Síndrome de burnout en docentes*. En IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 8, num. 14, 2017. México: REDIECH. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653267015>
Evalúa CDMX

educativo no es posible, si ellos y ellas como agentes que se encargan de consolidarlo, se encuentran en condiciones desfavorables para desempeñar su laboral (Alonso, 2020).

Falta de competencias digitales

En el sondeo *Docencia en tiempos de pandemia*, se encontró que 46.5% de los y las docentes consideraron muy difícil y difícil desarrollar la educación a distancia, destacando 55.7% en la Ciudad de México y 70.4% en los estados de la zona sur de la República. Estos participantes reportaron enfrentar dificultades como el desarrollo de estrategias lúdicas, falta de dominio de plataformas, reclamos de padres y madres de familia, falta de seguimiento, falta de estrategias de evaluación, la falta de contacto, poca disponibilidad de recursos para que los y las estudiantes realicen las actividades. Mientras que 58.3% de las y los estudiantes opinaron que con la educación a distancia no se aprende o se aprende menos que de manera presencial, además consideraron que la falta de seguimiento a su aprendizaje (27.1%) y la falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores para transmitir los conocimientos (23.9%) han sido desventajas para aprender en línea (VALORA, 2020).

A través de la ENCOVID-19 CDMX, se preguntó a padres y madres de familia cómo valoran el aprendizaje de las niñas y los niños a raíz de las clases a distancia en comparación con las clases presenciales, ante lo cual la gran mayoría (73%) considera que es peor (59%) o mucho peor (15%), mientras que sólo el 19% consideran que es mejor o mucho mejor (UNICEF, EQUIDE y Evalúa CDMX, 2020).

En este sentido, las y los docentes han tenido que aprender que la educación presencial y la educación a distancia requieren condiciones muy distintas, ya que los elementos propios de la educación a distancia, que la hacen diferente de la educación presencial, impactan en el actuar docente, el aprendizaje del alumno y las alumnas y la consecución de los objetivos programáticos e institucionales. Una diferencia evidente es el uso de la tecnología como un mediador de la educación a distancia, como ya se ha mencionado en este estudio. En general, la presencia de las tecnologías ha empujado a la sociedad hacia un cambio de paradigma en la vida cotidiana, desde los aparatos que se tienen en el hogar hasta las formas de comunicación. La educación no queda fuera de los escenarios en los que dichas tecnologías tienen efectos. Las ya conocidas TIC entendidas como el conjunto de herramientas, soportes y canales para el acceso y el tratamiento de la información, permean los procesos educativos en distintas partes del mundo (Mendoza, 2020).

Sobre las competencias digitales docentes, en un estudio realizado a docentes egresados de las normales de México se determinó que, en el caso del estándar que orienta el presente estudio, “Competencias y Estándares TIC Desde la Dimensión Pedagógica”, publicado por UNESCO y la

Pontificia Universidad Javeriana – Cali estudiantes (Valencia et al., 2016¹³¹), se priorizan tres tipos de competencias en el uso educativo de las TIC que, según esta propuesta, deben fundamentar los planes de formación docente relativos a la apropiación de las tecnologías: las de diseño, implementación y evaluación de escenarios educativos mediados por TIC.

La competencia de diseñar escenarios educativos apoyados en TIC refiere los conocimientos y habilidades de planificación y organización de todos aquellos elementos que permitan la construcción y escenarios educativos donde intervenga el uso de las tecnologías y se promueva el aprendizaje significativo del estudiante. La de implementar escenarios educativos apoyados en TIC se relaciona con las habilidades que permiten la puesta en acción del diseño de un escenario educativo particular, mientras que la de evaluar la efectividad de los escenarios educativos apoyados en TIC implica las habilidades que permiten al docente valorar la efectividad de los escenarios educativos para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes (Valencia et al., 2016).

Los resultados encontrados fueron que las tecnologías informáticas en cuyo uso los docentes se perciben como más capacitados, son principalmente las que permiten la búsqueda, almacenamiento, comunicación, transmisión e intercambio de información de manera efectiva, es decir, las asociadas con el nivel de integración. Entre las opciones que mostraron mayores porcentajes en la categoría de “capacitado o muy capacitado” se encuentran los motores de búsqueda en línea (86.1%), equipo de cómputo y sus periféricos (84.1%), equipo para proyectar presentaciones y video (82.8%) y software para comunicar e intercambiar información escrita (81.5%). Por el contrario, la mayoría señaló considerarse “poco o nada capacitado” en el uso de recursos que permiten explotar las características particulares de las TIC y favorecer la construcción de conocimiento, como lo son las herramientas de la web 2.0 y las que permiten interactuar con la información de formas novedosas y constructivas (Juárez, Ramírez e Iñiguez, 2020¹³²).

En relación con la competencia de **diseño de escenarios educativos apoyados en TIC**, se encontró que 74.1% de docentes la pone en acción con regularidad, sin embargo, al hacerlo priorizan aspectos relacionados principalmente con el nivel de integración. Sobre esto, los datos indican que, al planear y organizar sus clases apoyadas con TIC, los criterios que la mayoría de los sujetos priorizan son su efectividad para presentar los contenidos de la asignatura (80%), sus beneficios en el acceso y búsqueda de información de calidad relacionada con los contenidos de la asignatura (70.7%) y su efectividad para comunicar y transmitir información (69.3%). Asimismo,

¹³¹ Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa, S., Caicedo-Tamayo, A. M., Montes-González, J. A. y Chávez-Vescance, J. D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

¹³² Juárez, A. L., Ramírez, E. L. e Iñiguez, J. E. M. (2020). Apropiación tecnológica en el manejo de competencias digitales por los profesores de escuelas normales en México. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 157-167.

resalta el hecho de que sólo un 38% prioriza la participación activa del alumno al momento de planear sus clases y actividades apoyadas en dichos recursos (Juárez, Ramírez e Iñiguez, 2020).

Respecto al manejo de la competencia de **implementación de escenarios educativos apoyados en TIC**, se encontró que su nivel de apropiación es el de integración. Esto se sustenta en el hecho de que las actividades que los docentes manifestaron realizar “casi siempre o siempre” en sus asignaturas con el apoyo de las TIC son principalmente aquellas donde las tecnologías facilitan la búsqueda, presentación y comunicación de información (Juárez, Ramírez e Iñiguez, 2020).

En relación con el rubro anterior, las opciones que mostraron porcentajes mayoritarios fueron la búsqueda de información relacionada con los contenidos de la asignatura por parte del docente (83.3%) y por parte del estudiante o la estudiante (82.6%), la exposición de temas utilizando proyector y diapositivas por parte del alumno (81.4%) y el docente (76%), y el intercambio de información utilizando correo electrónico u otros medios digitales (72%). En contraste, las actividades menos realizadas con apoyo de las TIC son las que permitirían niveles más avanzados de mediación entre las y los alumnos y los contenidos de aprendizaje, las que favorecen su actividad constructiva y las que fomentan su interacción y colaboración (Juárez, Ramírez e Iñiguez, 2020).

Una de las características de los niveles de apropiación avanzados en el manejo de la competencia anterior es el aprovechamiento del potencial de las **TIC para evaluar y dar seguimiento a los procesos constructivos de los estudiantes**. Sin embargo, se encontró que 62.3% no realiza esta actividad con regularidad con el apoyo de las TIC, por lo que se considera que no están conscientes de dicho potencial, o no lo aprovechan del todo. En cuanto a los usos principales que les otorgan en este proceso, las opciones que mostraron porcentajes mayoritarios nuevamente se vinculan directamente con el nivel de integración, mostrándose en el rango de entre 67.9% al 75.6%, mientras que las opciones de niveles superiores, como lo son el dar seguimiento a los niveles de participación de las y los alumnos, o retroalimentar a los mismos en relación con su desempeño y progreso durante la asignatura, se mantienen entre 22.1% y 37.4% (Juárez, Ramírez e Iñiguez, 2020).

En relación con **la evaluación de la efectividad de los escenarios educativos apoyados en TIC**, se encontró que un porcentaje de 74.9% no maneja esta competencia, o no lo hace con una frecuencia suficiente, y al hacerlo, no acostumbran utilizar herramientas tecnológicas. Es importante destacar que todos los niveles de apropiación considerados en el estudio suponen el uso de las TIC en la evaluación de dichos escenarios, por lo que analizando en conjunto los datos anteriores, no se puede afirmar que los docentes alcanzan el nivel más bajo de apropiación en el manejo de esta competencia (Juárez, Ramírez e Iñiguez, 2020).

En este sentido, si bien las y los docentes reportaron contar con algunas estrategias del dominio de habilidades digitales, en términos generales cuentan con mayores habilidades para la fase de diseño, mientras que para la implementación y evaluación son menores (UNESCO, 2018). Es decir,

que poseen los conocimientos, pero en la práctica, el trabajo en línea es inoperante por la falta de oportunidades para ponerlo en acción, sino hasta este momento de contingencia.

Retos ante problemáticas socioeducativas provocadas por la educación a distancia en pandemia

Las madres de familia ante la educación a distancia

Una investigación que visibiliza las problemáticas que las madres de familia (ya que son principalmente el apoyo de niñas y niños en educación básica al hacer sus actividades escolares desde casa) es *No desertar a la escuela en tiempos de COVID-19: el esfuerzo familiar durante la pandemia* del Mtro. Alejandro Flores (2021¹³³). El autor destaca que existen factores de riesgo o fracaso escolar como la transición entre grados, las actividades escolares, la relación entre los actores, los materiales disponibles, la motivación y salud familiar y expectativas familiares. Además, en esta investigación se señala que los y las estudiantes cuentan con anclas que les dan soporte ante situaciones de adversidad. Sin embargo, en condiciones de pandemia esos soportes se ven especialmente afectados, como su pilar familiar, el cual se encuentra en riesgo. Primero por la exposición al virus como lo es para la población en general y segundo, el estrés al que tienen que enfrentarse debido a que las y los cuidadores requieren de trabajar, apoyar a sus hijos en lo escolar y además cuidar a su familia y hogares.

Para la investigación se realizaron entrevistas a cuatro madres de familia quienes destacaron aspectos adversos que han tenido que enfrentar en pandemia como lo son la transición de la escuela al hogar encontrándose con que cuentan con pocas herramientas académicas principalmente por su nivel de escolaridad bajo, y por ello, difícilmente puede apoyar a sus hijos en la realización de sus actividades. Además, cuentan con poco tiempo, al tener que ocuparse de sus trabajos (si tienen alguna actividad laboral) o de las tareas del hogar, así como el cuidado de sus otros hijos quienes tienen las mismas demandas académicas (Flores, 2021).

Las madres de familia son conscientes de que sus hijos no están aprendiendo, pero señalan que tienen pocas herramientas para hacer algo al respecto. Además, no consideran viable demandar más a las maestras y los maestros, ya que tienen presente que están enfrentando condiciones similares a ellas, especialmente, la dificultad para conciliar su vida laboral y familiar.

Otro aspecto a destacar tiene que ver con los aspectos económicos que no son considerados en la escuela, por ejemplo, les piden que impriman los materiales de trabajo, pero esto representa un gasto importante que la mayoría de familias no puede sostener. En este sentido, muchas madres de familia tuvieron que dedicar un tiempo para transcribir las tareas de sus hijos e hijas para que las respondieran por su cuenta, lo que implica un desgaste importante en ellas al sumar esta actividad que les demanda más tiempo. Al respecto, este investigador evidenció que un

¹³³ Flores, A. (2021). *Webinario: No desertar a la escuela en tiempos de COVID: el esfuerzo familiar durante la pandemia*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6cH17uLXiIM>

factor de alta relevancia en educación en condiciones de pandemia tiene que ver con que las madres de familia, principal pilar de los alumnos y las alumnas se ha visto altamente afectado, por lo que su situación emocional resulta ser un factor de riesgo o abandono en el proceso educativo de sus hijos o hijas (Flores, 2021).

Así, la mejor manera de mantener el involucramiento de las madres de familia, es acompañarlas y construir lazos fuertes de colaboración y compromiso siendo sensibles a las necesidades de cada familia y manteniendo una comunicación estrecha mediante la tutoría por chat o videollamadas, grupos de trabajo colaborativo, así como atención especial a los más vulnerables (Valora, 2020).

Docentes como agentes transformadores de la educación

Práctica docente

Los docentes que destacaron por la resiliencia y espíritu innovador en su práctica educativa se consideran como un pilar para mitigar los estragos de la educación a distancia (García, 2021¹³⁴).

En este sentido, los docentes de nuestro país adaptaron sus estrategias didácticas a la nueva modalidad educativa para captar la atención de sus estudiantes y atender a la diversidad de necesidades que cada uno tenía. Por ejemplo, diseñaron estrategias diferenciadas según el acceso a servicios y equipamiento de los estudiantes, tales como generar grupos de WhatsApp o Facebook para mantenerse en comunicación con la comunidad escolar y asignar las actividades a realizar, brindar asesorías personalizadas, tener sesiones sincrónicas en Zoom, establecer contacto mediante llamadas telefónicas, hacer uso de los recursos de *Aprende en Casa*, generar cuadernillos de trabajo y entregar materiales impresos (Campa, 2021¹³⁵; Arce, 2020¹³⁶).

Un ejemplo de lo anterior en la CDMX fue el caso del director de una escuela de educación básica quien, a través de un testimonio, expresa que la estrategia inicial ante el cierre de escuelas consistió en asemejar el horario escolar. No obstante, con el paso del tiempo, tras reconocer las problemáticas que enfrentaban las madres de familia para brindar acompañamiento a sus hijos e hijas e identificar lo difícil que resultaba para los estudiantes mantenerse atentos frente a una computadora durante un periodo prolongado de tiempo, optó por disminuir la jornada de trabajo e incentivar al cuerpo docente a generar actividades que promovieran la interacción entre pares

¹³⁴ García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 9-25. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001.pdf>

¹³⁵ Campa, R.A. (2021). Estrategias y retos para el seguimiento educativo en primarias ante la contingencia COVID-19 en Sonora, México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12 (22), 1-21. Disponible en: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/951/3029>

¹³⁶ Arce, F.J. (2020). *Estrategias didácticas en primaria para enfrentar la pandemia*. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edubits-blog/estrategias-didacticas-educacion-primaria-pandemia>

(Paredes y Navarrete, 2021¹³⁷). Sin duda, la actitud, la vocación y las fortalezas de algunos docentes fueron puntos de inflexión en la calidad educativa que recibieron los y las estudiantes.

En concordancia, el Titular de la AEFCEM, Luis Humberto Fernández, añadió que las y los docentes de la Ciudad se caracterizaron por su alto nivel de compromiso y determinación, por su capacidad de hacer frente a la diversidad, por su interés en mantenerse actualizados y por su innovación educativa al incorporar herramientas técnico pedagógicas para dar continuidad a los aprendizajes escolares (OEIMEX, 2021¹³⁸).

Desde su perspectiva, esta actitud no sólo evitó la suspensión de clases, sino que también contribuyó a mantener el espíritu de comunidad, de unidad y mantener la relación entre estudiante-docente-familia, que resultaron sustanciales para cultivar los aprendizajes (OEIMEX, 2021).

Así, dado que se reconoce que estas grandes competencias docentes han sido favorables, es necesario seguir fortaleciéndolas a través de programas de formación que se enfoquen en la consolidación de un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo al incorporar elementos como la *selección de contenidos* diversos, de calidad y pertinentes para los fines de enseñanza esperados y la *evaluación* de los aprendizajes, así como la eficacia de la estrategia que se está usando (Mancera, 2020¹³⁹; Burde y cols., 2015¹⁴⁰).

Además, se espera que el impacto de la formación sea tal que las y los docentes logren: a) *Identificar prioridades de aprendizaje*, reconociendo los aprendizajes que menos se han alcanzado hasta el momento; b) *dedicar más tiempo a la planeación*, para asegurar el diseño de actividades atractivas, prácticas y reflexivas que aseguren mejorías en los aprendizajes; c) *considerar las opiniones de estudiantes* para elegir temas, productos finales y horarios; d) *sensibilizarse en cuanto a los recursos* de los y las estudiantes y padres y madres de familia como tiempo, recursos tecnológicos y acceso a internet; e) *realizar sondeos* recurrentes sobre las condiciones iniciales de estudiantes, así como el avance de sus aprendizajes y su nivel de satisfacción con el proceso de enseñanza; f) *crear grupos de estudio* entre niños y niñas vecinos o bien, que puedan comunicarse a la distancia para intercambiar y construir aprendizajes (Burde y cols., 2015).

¹³⁷ Paredes, L. y Navarrete, A. (2021). Educación a distancia y pandemia. Experiencias en educación básica en zonas rurales y urbanas. *Reencuentro: Educación y COVID*, 78, 101-122. Disponible en: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1023/989>

¹³⁸ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [OEIMEX]. (2021). *Tertulia Educativa 1*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=KGbPOpFNwWU&ab_channel=OEIMEX

¹³⁹ Mancera, C. (2020, junio 22). *Desafíos COVID parte I: ¿innovación o atasco educativo?* [Blog post]. Disponible en: <https://valora.com.mx/2020/06/22/desafios-covid-parte-i-innovacion-o-atasco-educativo/>

¹⁴⁰ Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abbadi, K. (2015). What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts: Education rigorous literature review. *Department for International Development*. Disponible en: <https://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Education-emergencies-rigorous-review-2015-10.pdf>

Apropiación de las TIC

Otro de los retos que resaltan para los docentes durante la educación a distancia, implicó apropiarse de las TIC y sumarlas como parte de sus estrategias pedagógicas. Aunque fue variable según las competencias docentes, su actitud positiva y proactiva se mantuvo constante (García, 2021). En primer lugar, aquellos que ignoraban el uso de estas herramientas o no contaban con formación o asesoramiento previo, mostraron alto interés por aprender de ellas. En segundo lugar, hubo quienes, aun teniendo conocimientos previos de las TIC, resignificaron el valor de su aplicación a la educación y enriquecieron sus prácticas al tomar asesorías o estudiar las bondades de éstas por cuenta propia. En tercer lugar, se ubicaron quienes, a pesar de trabajar en entornos presenciales previo al periodo de confinamiento, contaban con un alto nivel de experiencia en las tecnologías aplicadas a las acciones educativas, lo cual les permitió desenvolverse de manera casi natural frente a la educación a distancia e incluso enfrentaron menores dificultades que en los primeros dos casos.

Formación docente en el uso de TIC

Lo anterior significa que las TIC no modifican por sí solas los procesos formativos, sino la manera en cómo estos se utilizan para lograr un efecto transformador al propiciar una formación más flexible y centrada en enseñar a aprender, con márgenes para que las y los estudiantes puedan elegir actividades y medios acordes a sus circunstancias, motivaciones y estilos cognitivos (Salinas, de Benito y Lizana, 2014¹⁴¹).

Por ello, se vuelve necesaria la formación de docentes en la que se contemple la integración de las TIC, de tal forma que el docente las explote de manera pertinente sin limitar su utilización como medio de enseñanza, sino como parte de las estrategias de gestión de información y del proceso pedagógico en el que se involucra con la responsabilidad y autonomía que le exige su labor. Esto debe considerar la pluralidad de métodos y formas de enseñar y aprender, reconociéndose el papel de la resolución de problemas, el autoaprendizaje y el trabajo colaborativo desde la integración progresiva y personalizada de las TIC. Además, desarrollar en los docentes la capacidad comunicativa, oral y escrita, en los entornos virtuales; el diseño, selección y producción de contenido digital y la gestión de información con la publicación y socialización de los resultados (Lima y Fernández, 2017¹⁴²).

En este sentido, la formación deberá tomar en cuenta tres dimensiones de la educación a distancia: pedagógica, tecnológica y social (Salinas, 2007¹⁴³). La dimensión pedagógica aborda la dinámica de las relaciones entre los objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación en las

¹⁴¹ Salinas, J., de Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79 (28.1), 145-163. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190010>

¹⁴² Lima, S. y Fernández, F. A. (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. *Reflexiones didácticas. Atenas*, 3 (39), 31-39

¹⁴³ Salinas J. (2007). *Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales*. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/233145767>

distintas formas de organización de la formación. Ello facilita la apropiación de los conocimientos didácticos y conocimientos sobre las TIC, que son necesarios para el diseño y desarrollo de propuestas orientadas al tratamiento de los contenidos.

La dimensión tecnológica sirve de base para conocer las diversas aplicaciones tecnológicas y el saber utilizarlas en el contexto educativo. Incluye esencialmente los contenidos relacionados con los conceptos básicos de las TIC para su uso en el contexto educativo y la introducción progresiva de los avances tecnológicos en el proceso docente educativo.

Finalmente, la dimensión social aborda el dominio y la aplicación de los aspectos éticos, legales y sociales, la responsabilidad por alcanzar mejores resultados en su desempeño pedagógico, con énfasis en la formación de valores, con el uso de las TIC y la autocrítica y reflexión sobre la integración de las TIC en su práctica educativa a partir del conocimiento de sus potencialidades y necesidades en el desempeño pedagógico (Salinas, 2007).

Además, la formación deberá privilegiar el fortalecimiento de competencias relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de espacios educativos significativos mediados por TIC (Valencia, et al. 2016).

Seguimiento ante casos de abandono escolar

Con base en la *Encuesta en Línea: Evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2020*, se identifica que poco más de la mitad de agentes educativos de primaria perciben una reducción en la asistencia del alumnado durante la modalidad a distancia (54.4%) y que detectan que hubo desafiliación escolar. Estos datos, sumado con los señalados en apartados previos sobre abandono escolar se vuelven relevantes porque hacen evidente la necesidad de brindar un seguimiento oportuno a las y los estudiantes para favorecer su adherencia a la formación escolar (CONEVAL, 2021a)

En este sentido y en el caso específico de la Ciudad de México, el titular de la Autoridad Educativa Federal en la CDMX Luis Humberto Fernández señaló que, para combatir el abandono y deserción escolar, se detectó al alumnado que perdió comunicación con sus docentes o que actualmente no asisten de manera recurrente a las actividades presenciales y se realizaron visitas domiciliarias para facilitar el regreso (OEIMEX, 2021).

Otras de las estrategias a las que se recurre para prevenir o dar seguimiento a este tipo de casos (INEE, 2016¹⁴⁴): brindar tutorías individuales o grupales al alumnado, incorporar programas de becas, tener reuniones con padres y madres de familia, medir el porcentaje de asistencia con el pase de lista, contar con Sistemas de Alerta Temprana (SIAT) para establecer acciones que

¹⁴⁴ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior*. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf>

impidan el abandono escolar y regularizar al alumnado mediante asesorías individuales y complementarias a lo largo del ciclo escolar.

Estudiantes como reguladores de su propio aprendizaje

Como se ha señalado, tanto madres de familia como docentes fueron un eje central para la educación a distancia, no obstante, se ha reportado que la autonomía de los estudiantes ha sido un factor crucial que generó grandes diferencias en esta modalidad (Enríquez y Hernández, 2021; Gómez, 2020¹⁴⁵).

La autonomía se refiere a la capacidad de controlar el propio proceso de aprendizaje e implica aprender a aprender, por lo que en la educación a distancia se identifica una diferencia marcada entre quienes cuentan con esta habilidad y quienes no. En el primer caso, la autonomía les ha permitido adaptarse a las circunstancias, tomar decisiones, asumir responsabilidades y aprender a resolver problemas, no obstante, esto no significa que el docente no intervenga, sino que su papel recae en ser una guía que ayude al estudiante a descubrir y fortalecer sus capacidades y destrezas (Enríquez y Hernández¹⁴⁶, 2021; Gómez, 2020).

Esto pone en relieve la importancia de promover esta capacidad en los estudiantes y, dado lo que se evidenció a raíz de la educación a distancia, de fortalecerla en ambientes virtuales de aprendizaje, es decir, que desarrollen habilidades como (Yuhyun, 2016¹⁴⁷):

- **Identidad digital:** la capacidad de crear y administrar la propia identidad y reputación en línea. Esto incluye el conocimiento de la propia personalidad en línea y la gestión del impacto a corto y largo plazo de su presencia en línea.
- **Uso digital:** la capacidad de utilizar dispositivos y medios digitales, incluido el dominio del control entre la vida en línea y en desconexión para lograr un equilibrio saludable.
- **Protección digital:** la capacidad de gestionar los riesgos en línea (por ejemplo, el acoso cibernético, el grooming o acoso cibernético hacia un niño, niña o adolescente; y la radicalización), así como el contenido problemático (por ejemplo, la violencia y la obscenidad), y evitar y limitar estos riesgos.
- **Seguridad digital:** la capacidad de detectar amenazas cibernéticas (por ejemplo, piratería, estafas y malware o programa dañino para los sistemas de cómputo), comprender las mejores prácticas y utilizar herramientas de seguridad adecuadas para la protección de datos.
- **Inteligencia emocional digital:** la capacidad de ser empático y construir buenas relaciones con otros en línea.

¹⁴⁵ Gómez, E. (2020). El valor de la autonomía del alumnado en tiempos de COVID-19. *Revista Andalucía Educativa*. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203105/El_valor.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹⁴⁶ Enríquez, L. y Hernández, M. (2020). Alumnos en pandemia: una mirada desde el aprendizaje autónomo. *Revista Digital Universitaria*, 22 (2), 1-10. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/349992241_Alumnos_en_pandemia_una_mirada_desde_el_aprendizaje_autonomo

¹⁴⁷ Yuhyun, P. (2016, 13 de junio). *8 digital skills we must teach our children*. Disponible en: <https://www.weforum.org/agenda/2016/06/8-digital-skills-we-must-teach-our-children/>

- **Comunicación digital:** la capacidad de comunicarse y colaborar con otros utilizando tecnologías y medios digitales.
- **Alfabetización digital:** la capacidad de encontrar, evaluar, utilizar, compartir y crear contenido, así como competencia en el pensamiento computacional.
- **Derechos digitales:** la capacidad de comprender y defender los derechos personales y legales, incluidos los derechos a la privacidad, la propiedad intelectual, la libertad de expresión y la protección contra la incitación al odio.

Apoyo de las autoridades educativas

Las autoridades educativas fueron otra clave para mejorar las condiciones de aprendizaje actuales. En este sentido, destacan los programas y las acciones de desarrollo social, los cuales han permitido incidir directamente en la garantía de los derechos sociales, así como atender problemas públicos que contribuyan al bienestar de la población (CONEVAL, 2021).

En México, existen diversos programas y acciones que apuestan y abonan a la atención de los retos que emergieron para dar continuidad a la educación. Por ejemplo, acciones como producción, distribución y transmisión de materiales educativos y libros para la adaptación de los contenidos de la educación a distancia o programas como el *Programa de mantenimiento e infraestructura física educativa*, *Programa de mantenimiento e infraestructura física educativa* o *La Escuela es Nuestra* que abonan al acceso a infraestructura y equipamiento (CONEVAL, 2021).

En el caso de la Ciudad de México se han sumado programas de becas para la alimentación, para el acceso a útiles escolares y para reducir el abandono escolar y apoyar a los ingresos de los hogares. Además, se ha mostrado una constante preocupación en aquellos estudiantes que tuvieron pérdidas significativas en su familia y que se encuentran en una situación de orfandad (OEIMEX, 2021).

Además, partiendo de la idea de que la formación docente tiene una estrecha relación con el aprendizaje de alumnas y alumnos se ha fortalecido a los docentes a través de cursos de tanatología y de salud mental para motivarles ante el desgaste físico, mental y emocional que les ha implicado el trabajar en estas condiciones de pandemia, es decir, se busca que sus condiciones sean favorables y que incrementen sus aprendizajes para la mejora educativa (OEIMEX, 2021; AEFCM, 2021¹⁴⁸).

Un claro ejemplo de lo anterior son los talleres virtuales sobre Pedagogía de Emergencia a los que convocó la AEFCM dirigidos tanto a docentes como a directivos con el fin de dar a conocer las herramientas didácticas y fundamentos para brindar acompañamiento a estudiantes que han

¹⁴⁸ Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México. [AEFCM]. (2021). Boletín SEP no. 142. Disponible en: https://www.aefcm.gob.mx/gbm/boletines/archivos-2021/BoletinSEP_142-DesarrollaAEFCMCivismoDigitalTalleresPedagogiaEmergenciaEstudiantes.pdf

pasado por alguna situación que les causó un shock emocional, además de ser una estrategia para que los agentes educativos sean promotores de autocuidado (AEFCM, 2021).

Por lo anterior, es necesario que las decisiones políticas sigan enfocadas en mantener programas gubernamentales de protección que garanticen una cobertura de calidad y que estén dirigidos para todas y todos, sin distinción (OIT, 2020b¹⁴⁹).

Comparación de la educación presencial con la que se realiza en línea

En esta sección se presenta una comparación de la educación presencial con la que se realiza en línea, a partir de las fuentes de información secundarias revisadas y de los datos empíricos, en términos de aprovechamiento escolar, impartición de contenidos, dinámicas de socialización educativa, dificultades en el proceso pedagógico, evaluación del aprendizaje y otras variables relevantes.

Aprovechamiento escolar

Las pruebas que se han aplicado a estudiantes mexicanos desde antes de la pandemia como la prueba PISA reflejan un rendimiento por debajo del promedio de los países de la OCDE (OCDE, 2019). A raíz de la pandemia, el rendimiento escolar se vio altamente afectado por algunos de los factores descritos previamente, los cuales no sólo fueron señalados por las familias, el personal y las autoridades escolares entrevistadas, sino que también se reconocieron en la literatura. Tal es el caso de la disponibilidad de tecnología apta para la educación, la calidad de los espacios y vivienda, las estrategias de educación virtual y afectaciones a nivel emocional (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020; Mendoza, 2020).

Sin embargo, a diferencia de otras localidades en las que la desigualdad educativa ha estado fuertemente permeada por factores sociales, los agentes entrevistados en la CDMX percibieron una relación estrecha entre el aprovechamiento escolar y los factores de motivación interna y externa de las y los estudiantes, siendo este uno de los factores que está asociado al fracaso escolar (Flores, 2021). Otro de los factores que se hicieron evidentes fue la pérdida de aprendizajes, que coincidió con lo señalado especialmente por el personal escolar ya que, como se recordará, cuando existen interrupciones educativas o cuando hay periodos vacacionales prolongados, hay una brecha amplia de conocimientos y habilidades (Monroy-Gómez, Vélez y López-Calva, 2021; Martínez, 2015).

No obstante, tanto las familias como el personal escolar reconocieron que, a pesar del desgaste que se vivió en la curva de aprendizaje, las y los estudiantes aprendieron otras habilidades como

¹⁴⁹ Organización Internacional del Trabajo. [OIT]. (2020b). *La importancia de la protección social en tiempos de pandemia*. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_740938.pdf

el uso de la tecnología y el fortalecimiento de su autonomía, lo cual coincide con lo señalado por VALORA (2020) al inicio de la pandemia. La autonomía fue una de las habilidades que se volvieron sustanciales durante la pandemia, ya que permitió al alumnado aprender a aprender, a solucionar problemas y a tomar decisiones o al no desarrollarse, generar desvinculación (Enríquez y Hernández, 2021; Gómez, 2020).

Las **familias** que formaron parte del estudio señalaron dos vertientes con respecto al aprovechamiento escolar que las y los estudiantes lograron durante el periodo de educación a distancia. Por un lado, como aspectos positivos, hubo un mejor aprovechamiento escolar gracias a que el alumnado pudo fortalecer y desarrollar diversas habilidades vinculadas con las tecnologías. Bajo este panorama, las familias destacaron que esta modalidad fomentó la autonomía y la independencia por parte de los y las estudiantes, sobre todo en quienes estaban en transición de primaria a secundaria. Además, el conocimiento previo con el que contaban estos estudiantes sobre el uso de TIC, resultó de gran utilidad en las clases en línea e incluso indicaron que su buen aprovechamiento fue reconocido a través de diplomas.

Por otro lado, una apreciación negativa hacia esta modalidad, fue que las y los estudiantes disminuyeron su aprovechamiento escolar a causa de muchos retos que les requirieron adaptación, especialmente al inicio de la pandemia por COVID-19.

Los retos más relevantes que compartieron las familias entrevistadas sobre el aprovechamiento escolar fueron: dificultad para ver la programación de *Aprende en Casa (AeC)* dado el desconocimiento de los horarios, tareas excesivas que no estaban acompañadas de explicaciones previas, actividades poco gratificantes para las y los estudiantes como aquellas en las que solicitaban trabajos escritos, clases monótonas por medio de alguna plataforma en la que no se estimulaba la creatividad del alumnado, percepción de un aprendizaje limitado y la necesidad de buscar información en diversas fuentes para resolver dudas dado que no se contaba con la facilidad de preguntar directamente al docente. Las familias manifestaron que les hubiera sido de gran utilidad un mayor involucramiento por parte de los y las docentes en facilitar a las familias diversos recursos educativos para apoyar a sus hijos e hijas.

Además, expresaron otras dificultades que se enfrentaron en la esfera personal y familiar y que impactaron en la esfera académica, tales como estrés causado por problemas en casa y pérdidas familiares. En los casos desaventajados se enfrentaron a situaciones como desconexión con las actividades escolares por apoyar en el cuidado de hermanos menores y pérdida de aprendizajes dada la falta de acceso a TIC.

El **personal escolar** (supervisores, directores y docentes) expresó que la educación a distancia favoreció el aprendizaje de forma regular porque no sólo dependió de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se gestaron en el aula virtual, sino que también dependió de las condiciones de cada estudiante tales como el acceso a servicios y recursos tecnológicos y la calidad del apoyo que recibieron de padres y madres de familia. En este sentido, enfatizaron que el logro del aprovechamiento escolar fue bajo, ya que no se lograron los aprendizajes esperados

al cierre del ciclo escolar 2019-2020 y durante el ciclo escolar 2020-2021 debido a la inasistencia del alumnado en las sesiones sincrónicas, al desinterés que mostraron en las actividades o a la entrega de trabajos de mala calidad.

En este sentido, reconocieron que fue una curva de aprendizaje. Al principio, buscando abarcar todos los contenidos y dejando una gran cantidad de trabajos, que fueron reduciendo poco a poco. Quienes lograron encontrar el justo medio reportan haber logrado que sus estudiantes alcanzaran niveles de aprendizajes muy consolidados. Quienes no lo lograron, dejaron a muchos alumnos en el camino.

Sin embargo, el personal escolar destacó que con la educación a distancia las y los estudiantes tuvieron oportunidad de desarrollar o fortalecer otras competencias como habilidades digitales al hacer uso de herramientas como Zoom y en el caso de preescolar, de videos como recursos de aprendizaje para favorecer la adquisición de lectura y escritura. Además, involucrarse en actividades que suelen resolver sus padres y madres mientras están en la escuela como son situaciones de compra-venta de los alimentos que se consumen en los hogares y del cuidado de familiares o hermanos menores.

Con el regreso a clases presenciales, el personal escolar enfatizó que existe evidencia clara de las pérdidas en el aprovechamiento escolar que se gestó a raíz de la educación a distancia, así como en sus competencias personales, ya que observaron dificultades de socialización al no haber tenido la posibilidad de trabajar en grupo, en el desarrollo del lenguaje y desarrollo motriz, además de cambios en los hábitos de sueño y alimentación.

Por su parte, las **autoridades escolares** refirieron como balance del aprovechamiento escolar del programa Aprende en Casa lo siguiente, apreciaciones como la siguiente:

“[una dificultad en el aprovechamiento escolar] deriva de la naturaleza propia de los contenidos curriculares ya que algunos de ellos requieren de una atención presencial bajo la cual es imprescindible la valoración de los avances y dificultades, y aunque se ha contado con el apoyo de las familias no ha logrado ser suficiente dada la complejidad en el proceso de adquisición y consolidación del aprendizaje, caso específico: la iniciación en la escritura y la lectura, así como los aprendizajes básicos de matemáticas y ciencias en los diferentes grados escolares” (Personal DGOSE, AEFCM).

Impartición de contenidos

Sobre la práctica educativa a distancia en relación con cómo fue la **estrategia pedagógica**, se han documentado casos variados que se diferencian de la educación presencial. Sin embargo, como casos más sobresalientes dadas las adaptaciones que se hicieron, se rescatan la de docentes que se localizan en zonas rurales o donde las familias no tuvieron acceso a una educación de calidad por tener escasos recursos económicos. En este sentido, se identifica que

se optó por dar clases presenciales un día a la semana y asignar actividades escolares para el resto de los días (Oropeza, 2020).

En otros casos, la estrategia pedagógica consistió en generar grupos de WhatsApp o Facebook tanto con el fin de establecer comunicación con las familias, como con el de asignar las actividades a realizar, sumado con asesorías personalizadas, sesiones sincrónicas en plataformas virtuales o al implementar el uso de cuadernillos de trabajo (Campa, 2021; Arce, 2020).

Por otro lado, las escuelas incorporaron a la estrategia de AeC. En este sentido, **sobre su conocimiento, uso y utilidad**, se ha mencionado en otros estudios que fue una alternativa para brindar educación de calidad a través de programas de radio o televisión, aunque en algunos casos se realizaron ejercicios con materiales impresos o por medio de aplicaciones digitales (Jiménez, 2020).

Las **buenas prácticas** que han destacado en otros casos de estudio por parte del personal escolar en el proceso formativo de la comunidad escolar ha sido brindar acceso a información veraz para la promoción y fomento del cuidado de la salud, así como establecer comunicación directa con estudiantes o padres y madres de familia vía telefónica, así como la creación de materiales impresos personalizados, como alternativas para quienes tienen escasez de recursos (Oropeza, 2020; Jiménez, 2020). Asimismo, se destacan características como la innovación educativa para incorporar herramientas tecno pedagógicas y el alto compromiso de las y los docentes con la formación escolar (OEIMEX, 2021).

Sobre los recursos y el acceso a tecnología se observa una serie de disparidades y **dificultades** que contrastan entre las personas que tienen ventaja a nivel socioeconómico sobre quienes tienen desventaja, es decir, las condiciones no permitieron garantizar el acceso igualitario a la educación (De la Cruz, 2020; OIT, 2020; Jiménez, 2020). En este sentido, la literatura remonta a las personas que tienen o no carencias en el hogar y posibilidad de dedicarse al estudio porque cuentan con espacios óptimos para el mismo (De la Cruz, 2020; OIT, 2020).

Lo anterior mantiene una estrecha relación con la posibilidad de acceder a los recursos de la estrategia *Aprende en Casa*, de tal forma que es mayor para quienes no se encuentran en una posición de desigualdad social, lo cual a su vez tiene un fuerte impacto en los resultados educativos en términos del aprendizaje (De la Cruz, 2020). Si bien estas desigualdades han existido a lo largo del tiempo, no eran tan evidentes dado que durante la educación presencial los recursos y servicios para tener acceso a la educación se proveían en los centros escolares, aunque no siempre con las condiciones de dignidad, seguridad e higiene (Aguilera, et al., 2019).

Como parte de las recomendaciones que se han establecido en la literatura para facilitar el aprendizaje de los educandos y que aplican tanto para la educación presencial como para la educación a distancia, es: facilitar redes de comunicación entre padres, madres, docentes y estudiantes; dar respuesta a las dudas e inquietudes que surjan en relación con los contenidos o las actividades de aprendizaje, diseñar planeaciones flexibles, tomar en cuenta la opinión de la

comunidad, retroalimentar y reconocer tanto fortalezas como áreas de oportunidad (Jiménez y Romero, 2011; Burde y cols., 2015).

Es importante que éstas no se pierdan de vista, ya que ante la realidad educativa en la que hay distanciamiento social, el fomento de espacios que transmitan cercanía, pueden hacer la diferencia en términos del aprendizaje percibido por la comunidad escolar.

Dinámicas de socialización educativa

En este sentido, **las familias** expresaron un contraste importante entre la educación presencial y la educación en línea al señalar que la primera permitía a las y los estudiantes convivir, charlar y jugar entre sí, mientras que la segunda limitó la comunicación e interacción entre compañeras y compañeros, especialmente entre estudiantes en transición de preescolar a primaria o que cambiaron de escuela ya que, al no conocer a sus docentes y nuevos compañeros, perdieron un soporte importante con el que habían contado anteriormente; así como en quienes estuvieron en situación de desventaja en acceso a TIC.

Sin embargo, las familias aventajadas destacaron que las alternativas que las y los estudiantes llevaron a cabo para mantener contacto entre sí fueron: reuniones sincrónicas grupales, trabajos en grupo, uso de redes sociales como Facebook y WhatsApp y videojuegos en línea. Además, destacó el caso de un estudiante de secundaria quien tuvo oportunidad de tener reuniones con sus amigos de forma presencial.

Así, si bien se lograron avances para no perder contacto entre pares con apoyo de los recursos tecnológicos, algunas madres de familia consideraron que éstos fueron una distracción para las y los estudiantes a nivel secundaria.

No obstante, las familias expresaron que el regreso a aulas permitió que las y los estudiantes se reincorporaran e integraran con sus pares en nuevas actividades, lo cual les daba una sensación de tranquilidad. En el caso de quienes optaron por continuar en actividades en línea, la alternativa para promover la socialización consistió en tomar actividades extraescolares recreativas.

La escuela a lo largo del tiempo se ha establecido como un espacio de intercambio entre pares, lo cual promueve la creación y fortalecimiento de lazos de amistad, así como de habilidades socioemocionales (Serna, 2020). Respecto al confinamiento, la literatura coincide con los datos recuperados en las entrevistas, al destacar que las clases virtuales no favorecieron una interacción cercana entre pares, ya sea por las condiciones contextuales de la pandemia que limitaron el contacto o por las barreras tecnológicas que se vivieron (VALORA, 2020). Sin embargo, la tecnología cobró una vertiente distinta en este estudio, ya que favoreció alternativas de comunicación a través de las redes sociales, que han sido ampliamente referidas en la literatura o la utilización de videojuegos en línea.

Con respecto al impacto que tuvo el regreso a clases en relación con la socialización, lo mencionado por las familias permite reafirmar que las escuelas son un espacio de convivencia importante y que la socialización es un elemento valioso para que los educandos desarrollen valores humanos (Warketin, 2020).

De esta forma, las familias que formaron parte del estudio expresaron, en primer lugar, que los medios por los cuales se estableció comunicación entre estudiantes y docentes fueron grupos de WhatsApp, sesiones sincrónicas en Google Meet y correo electrónico o correo institucional. Sin embargo, las familias con estudiantes en secundaria o bachillerato enfatizaron el uso de otras plataformas. No obstante, destaca el caso de una estudiante en transición de secundaria a bachillerato y en situación de desventaja, que perdió total comunicación con sus docentes y compañeros.

En segundo lugar, las familias señalaron que la comunicación directa entre padres-madres de familia y docentes o directivos se realizó con el fin de estar informados respecto a las actividades escolares y el avance académico de las y los estudiantes. En este sentido, los medios que utilizaron fueron grupos de WhatsApp principalmente, así como correo electrónico, llamadas telefónicas, sesiones por Google Meet o Zoom, Facebook institucional en el que se compartían avisos generales y en reuniones presenciales que se gestaron a finales del año 2021, ya que las condiciones sanitarias lo permitieron. En los niveles educativos de preescolar y primaria funcionó distinto ya que no se tuvo contacto directo con las y los docentes, sino que había una “vocal” intermediaria o una tutora de grupo en un caso de educación media superior, cuya principal función fue compartir avisos, así como transmitir a las y los docentes las dudas que surgieran y, posteriormente, compartir la respuesta a las mismas.

Finalmente, en tercer lugar, las familias señalaron que la comunicación entre padres y madres de familia se dio por medio de grupos de WhatsApp informativos. Sin embargo, hubo padres y madres de familia que sólo establecieron comunicación con quienes habían tenido contacto cercano antes del confinamiento o, quienes participaban en actividades extra escolares, pero tuvieron comunicación limitada con la comunidad escolar en general.

La comunicación fue uno de los factores en los que se evidenció el contraste entre la educación presencial y la educación a distancia, ya que la primera se caracterizaba por el contacto físico y directo, mientras que en esta última las y los docentes tuvieron que implementar escenarios educativos apoyados por las TIC a las que recurrieron especialmente para la comunicación de información (Juárez, Ramírez e Iñiguez, 2020). Lo anterior se visibiliza en los testimonios de las familias al mencionar que hubo comunicación a través de diversos medios como grupos de correo electrónico, WhatsApp, Facebook o sesiones sincrónicas, los cuales han sido constantemente señalados por otros autores (Campa, 2021; Arce, 2020; Juárez, Ramírez e Iñiguez, 2020).

No obstante, una diferencia importante en comparación con otras experiencias que se han documentado de la educación en línea en la que se enfatiza que las y los docentes establecieron contacto directo con la comunidad estudiantil (Campa, 2021; Arce, 2020), es que durante la

pandemia, el personal docente de la CDMX mantuvo comunicación a través de vocales o personas intermediarias en los niveles de preescolar y primaria.

Evaluación de los aprendizajes

En términos de la evaluación, **las familias** expresaron que cada docente utilizó diversos criterios para evaluar el desempeño de las y los estudiantes, los cuales incluyeron la asistencia a clases sincrónicas, entrega de evidencias¹⁵⁰ a través de plataformas como Google Classroom, participaciones, proyectos, apuntes y, en el caso de estudiantes de educación media superior, resolución de exámenes con cámara encendida.

El **personal escolar** indicó que el principal criterio de evaluación que tomó en cuenta fueron las evidencias de las actividades que se asignaban a las y los estudiantes. Dichas actividades iban acompañadas de instrucciones precisas, así como de recursos educativos como videos y eran enviadas al docente en formato de fotografía o video a través de WhatsApp, correo electrónico o Google Classroom, para posteriormente retroalimentarlas. Lo anterior permitió generar carpetas de evidencias digitales con los trabajos realizados a lo largo del curso.

Otro de los criterios de evaluación fueron la participación y asistencia a clases virtuales y la resolución individual de formularios o exámenes en sesiones sincrónicas con la supervisión de las y los docentes en los casos de primaria y secundaria. Sobre la entrega de calificaciones, agregaron que se realizó en formato digital vía correo electrónico o vía telefónica. En el caso de preescolar destacó que, dado el desarrollo del lenguaje de las niñas y los niños en esta etapa, se realizó una valoración cuyo llenado fue exclusivo del padre o de la madre de familia, además, se les contactó para conocer el avance de sus hijos e hijas.

Es importante señalar que, al cierre del ciclo escolar se emitió un Decreto Secretarial por parte de la SEP indicando que todos los alumnos debían ser promovidos al siguiente ciclo escolar, independientemente de su nivel de aprovechamiento. Cabe destacar el enorme esfuerzo que implicó para la administración pública gestionar el tránsito de estudiantes entre niveles educativos viéndose en la necesidad de resolver una logística adecuada a la no presencialidad que asegurara, por ejemplo, un ingreso ordenado de los egresados de la educación secundaria a la media superior. Lo mismo ocurrió con los alumnos que transitaron de preescolar a primaria y de primaria a secundaria.

El personal escolar hizo énfasis en que la educación a distancia requirió de un proceso de adaptación y de ensayo y error para encontrar las técnicas e instrumentos de evaluación óptimos, además de haberse enfrentado a retos como pocas o nulas evidencias enviadas por parte del alumnado, sobre todo hacia finales del 2020 e inicio de 2021; padres o madres de familia que

¹⁵⁰ Según la AEFCM, ésta no hizo obligatorio a los docentes entregar evidencias del desempeño educativo del alumnado.

resolvían los ejercicios o evaluaciones del alumnado, estudiantes con limitantes de comunicación y la dificultad para generar un diagnóstico sobre sus niveles de aprendizaje, fortalezas e intereses.

Sin embargo, este factor fue considerado por las y los docentes como desfavorable y les generó descontento, ya que consideran ésta generó en las y los estudiantes actitudes de desinterés en su proceso de formación lo cual generó un importante rezago académico en la comunidad estudiantil, especialmente en estudiantes con los que no habían tenido contacto desde el inicio de la pandemia. Así, de la muestra de la evaluación, destacaron cuatro casos de alumnos de secundaria en donde la solución a la falta de evidencias en la materia de matemáticas fue realizar un examen extraordinario con acompañamiento por medio de asesorías para resolverlo. Sin embargo, señalaron que esta medida fue benéfica para estudiantes en transición de secundaria a bachillerato, ya que les permitió acceder a su certificado. Específicamente a este grupo de estudiantes, se les brindó apoyo para la resolución de su guía para el examen de la COMIPEMS.

Bajo este panorama, resulta importante recordar que antes de la educación a distancia, la evaluación y el seguimiento de las actividades escolares permitía al docente incorporar diversas técnicas e instrumentos para conocer el desempeño del alumnado, sin embargo, es evidente que las familias y el personal escolar coincidieron al señalar que la educación en línea requirió de potencializar la evaluación en escenarios educativos apoyados por TIC (Juárez, Ramírez e Iñiguez, 2020).

Al respecto, en otros estudios se ha puesto en manifiesto que las y los docentes tienen niveles bajos en esta competencia (UNESCO, 2018; Juárez, Ramírez e Iñiguez, 2020), lo anterior permite explicar la razón por la que las y los docentes de la CDMX tuvieron que pasar por un proceso en el que probaron distintas estrategias hasta identificar las más óptimas y acordes a las características del alumnado.

Casos similares se ejemplificaron en la literatura, en los que se implementaron estrategias diferenciadas que fueron cambiando conforme transcurrió el ciclo escolar (Paredes y Navarrete, 2021; Campa, 2021; Arce, 2020). De esta forma, el que las familias y el personal escolar reconocieran que en la CDMX se hizo un esfuerzo por incorporar criterios de evaluación como la participación, asistencia, carpeta de evidencias en formatos digitales, entre otros, a pesar de las circunstancias es un reflejo de su compromiso, determinación y resiliencia de la comunidad escolar (OEIMEX, 2021).

Por último, una diferencia importante, que no se ha señalado en otras experiencias, fue la actitud que las y los docentes y el alumnado tomaron ante la estrategia de no reprobación, las cuales como se pudo apreciar fueron recibidas de distinta manera.

Análisis de diseño de los programas sociales educativos locales que entregan transferencias monetarias o en especie a las familias y su relación e inserción en la coyuntura de la educación no presencial.

En esta sección, se revisan elementos del diseño del programa Mi Beca Para Empezar (MbpE) y se compara con otros programas locales e internacionales, con el objetivo de identificar temáticas o ámbitos de atención que podrían incorporarse a este u otros programas de la Ciudad de México para atender a la población escolar, a la luz de los efectos disruptivos que la pandemia del COVID-19 ha tenido sobre el sistema educativo nacional en el nivel básico. Se decidió centrar el análisis de esta sección en el Programa Mi Beca para Empezar, por ser la más grande de la presente administración en términos de inversión y cobertura en materia de becas o subsidios a estudiantes y sus familias en educación básica de la Ciudad de México.

De acuerdo con el diagnóstico que se presenta en las Reglas de Operación (ROP) de MbpE, son dos los principales problemas que este programa atiende. Por una parte, la deserción escolar, y por otra, la precariedad de los ingresos familiares; ambos posiblemente se verán acentuados como consecuencia de la pandemia del COVID-19 en la población objetivo de este programa, misma que se define como el conjunto de la población estudiantil perteneciente al nivel básico de preescolar, primaria, secundaria y Centros de Atención Múltiple de la Ciudad de México.

Podría decirse que un tercer objetivo, mencionado solo de forma implícita en las ROP es “contribuir a la satisfacción de algunas necesidades básicas, como alimentación, transporte o vestido” de igual forma, puede generar una aportación decisiva para arraigar a los estudiantes al sistema educativo e impactar en su aprovechamiento.”

De acuerdo con las ROP del programa del año 2021, la población beneficiaria “será igual a la población objetivo, aproximadamente 1,250,000 niñas, niños y adolescentes matriculados en escuelas preescolares, primarias, secundarias y Centros de Atención Múltiple de nivel preescolar, primaria, secundaria, y laboral, públicas de la Ciudad de México. Por lo tanto, la cobertura del programa es universal y plena (100%) con respecto a su población objetivo y ampliamente mayoritaria con relación a su población potencial (superior al 80%). Se beneficiará, así, a todos los estudiantes del nivel básico que estudian en las aproximadamente 4,008 escuelas públicas de niveles preescolar, primaria, secundaria y CAM de preescolar, primaria, secundaria y laboral de la Ciudad de México.

En este mismo documento se puntualiza que Mi Beca para Empezar instrumenta sus apoyos mediante las siguientes acciones específicas:

- Entregar gratuitamente y de forma universal un vale electrónico a los padres, madres o tutores de todas las niñas y niños matriculados en escuelas públicas preescolares de la Ciudad de México, en la que se depositarán 350 pesos mensuales de enero a junio y de septiembre a diciembre del año 2021 (3,500 pesos anuales).

- Entregar gratuitamente y de forma universal un vale electrónico a los padres, madres o tutores de todas las niñas, niños y adolescentes matriculados en escuelas públicas primarias y secundarias de la Ciudad de México, en la que se depositarán 350 pesos mensuales de enero a junio y de septiembre a diciembre del año 2021 (3,500 pesos anuales).
- Entregar gratuitamente y de forma universal un vale electrónico a los padres, madres o tutores de todas las niñas, niños y adolescentes matriculados en Centros de Atención Múltiple de nivel preescolar, primaria, secundaria y laboral de la Ciudad de México, en la que se entregará 450 pesos mensuales de enero a junio y de septiembre a diciembre del año 2021(4,500 pesos anuales).

Observaciones generales

Las dos problemáticas centrales atendidas por MbpE mencionadas antes, son tanto causa como efecto de numerosos fenómenos problemáticos surgidos o aumentados por la pandemia. Sin embargo, hay algunos aspectos que resultan importantes al observar los objetivos de este programa.

1. Durante la pandemia, la precarización económica de las familias es uno de los fenómenos que se han presentado con mayor fuerza. Sin embargo, la intensidad de esta precarización puede depender del nivel socio-económico de las familias, por lo que siendo este un programa que se plantea como universal, su objetivo de evitar la precarización de los ingresos domésticos solo aplicaría, de ser el caso, en ciertos contextos. Por otra parte, en los documentos del programa tampoco se justifica con claridad que el ingreso proveniente de este programa sea suficiente para abonar significativamente a este objetivo.
2. No está claramente justificado en el diagnóstico incluido en las ROP del 2021 cómo es que la deserción escolar es un fenómeno problemático en preescolar y primaria, ni cómo es que durante la pandemia pudo haberse agudizado. Es importante mencionar que durante el trabajo de campo de esta investigación tampoco se han encontrado evidencias suficientes que respalden o expliquen la hipótesis de un aumento en el abandono en el nivel básico durante la pandemia en la Ciudad de México, en parte, por la instrucción por parte de la SEP de inscribir a todos los alumnos y no dar de baja a nadie.
3. Por otro lado, derivado del trabajo de campo, un fenómeno que se identificó durante la pandemia fue una interrupción de facto en los procesos de aprendizaje debido, entre otros factores, a la brecha digital. Si bien esta interrupción no implicó una “baja” en el sentido administrativo, en la vivencia de las familias y del estudiantado, esto sí significó discontinuidad con la experiencia educativa previa y en algunos casos, pérdida de aprendizajes y dificultad para retomar contenidos subsecuentes o escalonados de la currícula. En este sentido, un programa complementario a Mi Beca Para Empezar, podría plantearse en el futuro cercano ofrecer apoyos económicos dirigidos a mejorar la

infraestructura y conectividad tecnológica de los hogares para erogar gastos económicos en la contratación de servicios o compra de equipos de cómputo. Aunque el trabajo de campo sugiere que de hecho, las familias han utilizado de forma revolvente sus ingresos provenientes de MbpE en este tipo de conceptos, no existe en el programa, ni en el diagnóstico ni en sus acciones, una orientación para atender esta problemática que es muy probable prevalezca más allá del contexto pandémico, con la creciente demanda y oferta de servicios educativos no presenciales.

Panorama de programas similares que se adaptaron como respuesta a la pandemia

La siguiente tabla, presenta una revisión de algunas experiencias internacionales de programas que han surgido o se han adaptado para responder a la pandemia. Esta revisión se hizo tomando en cuenta programas que tengan elementos concordantes y/o complementarios a los de MbpE.

Tabla 8. Intervenciones de atención a la población escolar a nivel internacional ante la pandemia por COVID-19 que concuerdan y/o se complementan con Mi Beca para Empezar

Organismo	Nombre del programa	Elementos concordantes y/o complementarios en relación a MbpE
<p>Buddy4Study India Foundation</p> <p>La India</p> <p>Organización no Gubernamental</p>	<p>COVID-19 Crisis (Jyoti Prakash) Support Scholarship</p>	<p>El programa de becas de apoyo a la crisis de COVID-19 (Jyoti Prakash) es una iniciativa de la Fundación Buddy4Study India para apoyar a los niños y las niñas que quedan en situación de vulnerabilidad y con muy poco o ningún apoyo financiero para seguir estudiando debido a una crisis de COVID-19 (fallecimiento de un familiar o pérdida de empleo) en su familia. También brinda fortalecimiento a docentes mediante mentorías y aprendizaje continuo. Montos dispersados: único de 9,000 a 30,000 rupias (\$1,430 a \$4,766 pesos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioriza el apoyo para estudiantes de primaria y secundaria para que permanezcan en la escuela. • Contribuye a reducir la precariedad de los ingresos familiares. • Reconoce a la escuela pública como institución fundamental y eje vertebrador de cualquier sistema democrático y social. • Contribuye a la satisfacción de algunas necesidades básicas, como alimentación, transporte o vestido. • Genera una aportación decisiva para arraigar a los y las estudiantes al sistema educativo e impactar en su aprovechamiento. • Brinda apoyo en contexto de pandemia.
<p>Consejo Federal de Educación y Ministerio de Educación</p> <p>Argentina</p>	<p>Acompañar: Puentes de igualdad</p>	<p>Ofrecer herramientas para que todas y todos los niños, las niñas y adolescentes reanuden su vínculo con la escuela, que por diversas razones se ha visto complejizado por la pandemia. La conformación de la mesa tiene como objetivo poner disponible y articular los programas, proyectos y recursos existentes en cada dependencia de Gobierno y en cada territorio para este fin.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioriza el apoyo para estudiantes de primaria y secundaria para su permanencia en la escuela. • Contribuye a reducir la precariedad de los ingresos familiares. • Reconoce a la escuela pública como institución fundamental y eje vertebrador de cualquier sistema democrático y social.

Instancia gubernamental		<ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a la satisfacción de algunas necesidades básicas, como alimentación, transporte o vestido. • Genera una aportación decisiva para arraigar a los y las estudiantes al sistema educativo e impactar en su aprovechamiento. • Brinda apoyo en contexto de pandemia.
<p>Banco HDFC La India</p> <p>Entidad privada</p>	<p>Beca de Apoyo a la Crisis de COVID-19</p>	<p>El programa de becas está destinado a los y las estudiantes de escuelas básicas y a los que cursan estudios de grado, postgrado y diplomatura. En el marco de este programa de becas, los y las estudiantes reciben una ayuda financiera única que oscila entre 15.000 y 75.000 rupias (\$3,823 y \$11,920 mxn. El programa está disponible para los y las estudiantes que: hayan perdido a uno o a ambos padres, o a uno o a varios miembros de la familia con ingresos o hayan perdido su empleo (o su medio de vida) durante la pandemia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioriza el apoyo para estudiantes de primaria y secundaria para que permanezcan en la escuela. • Contribuye a reducir la precariedad de los ingresos familiares. • Reconoce a la escuela pública como institución fundamental y eje vertebrador de cualquier sistema democrático y social. • Surge y brinda apoyo en contexto de pandemia. • Contribuye a la satisfacción de algunas necesidades básicas, como alimentación, transporte o vestido. • Genera una aportación decisiva para arraigar a los y las estudiantes al sistema educativo e impactar en su aprovechamiento. • Dirigido a NNA que aumentaron su vulnerabilidad por la pérdida de soportes económicos durante la pandemia
<p>Child Care Connections</p> <p>EUA</p>	<p>Family Support-COVID-19 Specific Special</p>	<p>Es una beca que busca ayudar a padres y madres de familia para compensar los gastos de niños de 0 a 18 años de edad, tales como atención individualizada, gastos alimenticios, suministros para el cuidado de los niños y las niñas en el hogar y apoyo para el aprendizaje remoto. Monto único del apoyo: \$4,000 USD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a reducir la precariedad de los ingresos familiares.

Organismo no gubernamental	Circumstance Scholarship	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a la satisfacción de algunas necesidades básicas, como alimentación, transporte o vestido. • Surge y brinda apoyo en contexto de pandemia.
Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (INABIF) Perú Instancia gubernamental	Asistencia Económica por Casos de Orfandad por la COVID-19	<p>La asistencia económica es la entrega de S/ 200.00 soles (\$1,058 mxn) mensuales a niñas, niños y adolescentes cuyo padre, madre o ambos hayan fallecido durante la emergencia sanitaria por causa de la COVID-19, otorgados a través del Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (INABIF). Se prioriza a las familias que se encuentren en situación de pobreza y extrema pobreza según el Padrón General de Hogares del Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH) y que la defunción se encuentre inscrita como tal en el Sistema Informático Nacional de Defunciones (SINADEF).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a reducir la precariedad de los ingresos familiares. • Contribuye a la satisfacción de algunas necesidades básicas, como alimentación, transporte o vestido. • Surge y brinda apoyo en contexto de pandemia. • Dirigido a NNA que aumentaron su vulnerabilidad por la pérdida de soportes económicos durante la pandemia
Chile Atiende Chile Instancia gubernamental	Ingreso Familiar de Emergencia (IFE)	<p>Es una ayuda económica de \$177,000 a \$887,000 pesos chilenos (\$3,925 a \$19,671 mxn) a que se entregó mensualmente entr 2020 y 2021, para los hogares que recibían ingresos informales y formales insuficientes, y que vieron disminuidos estos recursos debido a que no podían trabajar a causa de la emergencia producida por el virus COVID-19.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a reducir la precariedad de los ingresos familiares. • Contribuye a la satisfacción de algunas necesidades básicas, como alimentación, transporte o vestido. • Surge y brinda apoyo en contexto de pandemia.
Gobierno de Costa Rica	Creemos y Avancemos	Creemos es una transferencia monetaria condicionada mensual de 22,500 colones (\$641 mxn) para que las y los estudiantes permanezcan en el sistema educativo formal del MEP en los ciclos de preescolar y

Costa Rica		<p>primaria para ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de personas en situación de pobreza en el sistema educativo. Además, promueve el acceso y permanencia en el sistema de educación secundaria de personas estudiantes a partir de los once años.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a reducir la precariedad de los ingresos familiares. • Genera una aportación decisiva para arraigar a los estudiantes al sistema educativo e impactar en su aprovechamiento.
-------------------	--	--

Fuente: elaboración propia en diciembre de 2021

Con base en los ejemplos anteriores, se identifican las siguientes temáticas o ámbitos de atención en común que abordan los programas analizados, y que se agrupan como sigue:

Aprendizaje mediado por TIC y desarrollo de habilidades

1. Ampliación de infraestructura digital y contenidos para la educación remota en radio, tv, TIC y materiales impresos.
2. Apoyo para que estudiantes accedan optimamente a la educación no presencial e interactúen con docentes.
3. Mentorías, aprendizaje continuo y capacitación para docentes en habilidades TIC.
4. Desarrollo de capacidades de acompañamiento de las familias al estudiantado.

Apoyo psicoemocional

5. Acompañamiento psicoemocional a estudiantes y alumnos en el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio por la pandemia.

Apoyo financiero, alimentario y de necesidades básicas a las familias

6. Apoyo económico en caso de fallecimiento de familiares o pérdida de empleo.
7. Apoyo económico para que las familias solventen labores de cuidados.
8. Apoyo económico a las familias para favorecer la permanencia en escuelas y evitar la interrupción de los estudios.
9. Apoyos alimentarios y suministros para estudiantes.

Ajustes de los procesos educativos y administrativos

10. Modificaciones en la organización escolar para garantizar la continuidad pedagógica en un ciclo escolar irregular.
11. Estrategias remediales para recuperar aprendizajes perdidos

Estos elementos que se derivan de experiencias a nivel internacional, provenientes, sobretudo del sur global, podrían informar ulteriores actualizaciones al diseño del programa MbpE o bien, de otros programas complementarios, para adaptarse a los cambios contextuales que han surgido a raíz de la pandemia por COVID-19.

Programas complementarios a mi Beca para Empezar implementados por el Gobierno de la CDMX

En esta sección se presentan algunos programas del Gobierno de la Ciudad de México que son complementarios con Mi Beca para Empezar y que atienden las temáticas o ámbitos señalados anteriormente.

Programa Mejor Escuela (FIDEGAR)

Objetivo: La entrega de un apoyo económico a las escuelas públicas de educación básica de la Ciudad de México que se encuentran en aproximadamente 2 mil 798 inmuebles, cuyas comunidades escolares sean beneficiarias del programa social, cuenten con recursos financieros

que incidan en el mejoramiento de la infraestructura por medio del mantenimiento menor y el equipamiento de estas.

Población potencial: Aproximadamente 1 millón 188 mil 237 estudiantes de nivel básico público (preescolar, primaria, secundaria, centros de atención múltiple y escuelas de educación especial) del Sistema de Educación de la Ciudad de México.

Este programa resulta complementario con Mi Beca Para Empezar porque si bien busca atender a una parte de la misma población potencial, su objetivo y tipos de apoyo son distintos. Ambos programas repercuten en el logro educativo porque Mejor Escuela mejora el estado de la infraestructura y equipamiento de los planteles, lo que puede favorecer la calidad educativa y con ello reducir la deserción.

Útiles Escolares Gratuitos (FIDEGAR)

Objetivo: Garantizar un ahorro en la economía de las familias que cuentan con integrantes que cursan la educación básica, mediante la entrega de un vale electrónico para el apoyo en la compra de un paquete de útiles escolares a todas y todos los niños y jóvenes inscritos en escuelas públicas de nivel básico en la Ciudad de México.

Población potencial: 1,250,000 estudiantes inscritos en escuelas públicas de educación básica.

Componentes o tipos de apoyo: Un vale electrónico anual por 120 pesos para el nivel preescolar; 220 pesos para primaria y 300 pesos para secundaria.

Este programa es complementario con Mi Beca para Empezar porque, aunque los dos atienden la misma población potencial, y ambas lo hacen mediante un vale, su objetivo es diferente. Ambos programas tienen efectos positivos en reducir la precariedad del ingreso doméstico porque Útiles Escolares Gratuitos apoya en particular la adquisición de materiales necesarios para el proceso educativo, a la vez que permite que el ingreso de mi beca para empezar pueda ser utilizado en otros bienes y servicios que repercutirán en el logro educativo de manera directa o indirecta.

Uniformes Escolares Gratuitos

Objetivo: Garantizar un ahorro en la economía de las familias con integrantes que cursan la educación básica, mediante la entrega de un vale electrónico para el apoyo en la compra de dos uniformes escolares a los niños y jóvenes inscritos en escuelas públicas de nivel básico en la Ciudad de México.

Población potencial: 1,250,000 estudiantes inscritos en escuelas públicas de educación básica.

Componentes o tipos de apoyo: 600 pesos al año en un vale electrónico para la compra de dos uniformes escolares.

Este programa es complementario con Mi Beca para Empezar por los mismos criterios expuestos previamente.

Programa Alimentos Escolares (DIF CDMX)

Objetivo: Contribuir a que niñas y niños, inscritos en escuelas públicas de la Ciudad de México en los niveles de educación preescolar, primaria y especial, mejoren su alimentación mediante el acceso a los apoyos de raciones alimenticias en modalidad fría, basados en los criterios de calidad nutricia. Impulsando el derecho al acceso a la alimentación.

Población potencial: 650,670 niñas y niños inscritos en escuelas públicas de la Ciudad de México en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y especial.

Componentes o tipos de apoyos: Alimento frío elaborado a partir de un primer insumo de leche descremada y un segundo insumo elaborado a base de cereales y semillas oleaginosas en diferentes mezclas y presentaciones.

Este programa es complementario con Mejor Escuela porque, si bien busca atender a una parte de la misma población potencial, su objetivo y tipos de apoyo son distintos. Ambos programas repercuten en el logro educativo porque Mi Beca para Empezar proporciona recursos a las familias para evitar la deserción y mejorar la economía doméstica, mientras que el Programa Alimentos Escolares otorga alimentos dentro de las escuelas, los cuales mejoran las capacidades cognitivas y funcionales de los estudiantes.

Programa Beca Leona Vicario de la Ciudad de México (DIF CDMX)

Objetivo: Contribuir a la restitución de los derechos de hasta 35,500 niñas, niños y adolescentes, de 0 a 17 años 11 meses, que viven situaciones de alta vulnerabilidad.

Población potencial: Hasta 35,500 niñas, niños y adolescentes, de 0 a 17 años 11 meses, que viven situaciones de alta vulnerabilidad.

Componentes o tipos de apoyo: un apoyo mensual de 832 pesos para niñas y niños en primera infancia; extrema pobreza; víctimas de violencia; cuyas madres, padres o tutores hayan fallecido, tengan una incapacidad permanente para trabajar o estén privados de la libertad, o con madres, padres o tutores solos que tienen un ingreso menor a dos unidades de cuenta de la Ciudad de México.

Resulta complementario con Mi Beca para Empezar porque, si bien busca atender a parte de la misma población potencial con transferencias económicas, su objetivo es distinto. Ambos programas, contribuyen a reducir la deserción porque Mi Beca para Empezar proporciona recursos a las familias para evitar la deserción y mejorar la economía doméstica, y el Programa Beca Leona Vicario de la Ciudad de México protege a aquellos estudiantes cuyo riesgo educativo de deserción es más agudo.

Va Seguro (FIDEGAR)

Objetivo: Garantizar que 1,900,000 alumnos y alumnas de escuelas públicas de nivel básico (preescolar, primaria, secundaria) hasta nivel medio superior que se ubiquen en la Ciudad de México, así como 70,000 docentes, trabajadores educativos o escolares, servidores públicos y

prestadores de servicios que laboren o brinden algún servicio o actividad en beneficio de las y los alumnos, cuenten con un servicio de aseguramiento y de atención médica de urgencia en caso de accidente escolar que les permita afrontar un evento fortuito sin vulnerar la economía de sus familias y de esta manera reducir el riesgo de que abandonen sus estudios, contribuyendo en la protección y cuidado necesarios para preservar la integridad física, psicológica y social de las y los estudiantes, en cumplimiento con lo dispuesto en el artículo 73 de la Ley General de Educación, con esto salvaguardar los derechos universales de educación, salud y trabajo.

Población potencial: 1,900,000 alumnos y alumnas de escuelas públicas de nivel básico (preescolar, primaria, secundaria) hasta nivel medio superior que se ubiquen en la Ciudad de México, así como 70,000 docentes, trabajadores educativos o escolares, servidores públicos y prestadores de servicios que laboren o brinden algún servicio o actividad en beneficio de las y los alumnos.

Componentes o tipos de apoyo: Servicios de aseguramiento y atención médica urgente, así como una cobertura de gastos médicos en caso de que las y los asegurados sufran un accidente, ya sea en las instalaciones de sus escuelas, o bien en los trayectos que realicen de su domicilio a la escuela y viceversa de manera ininterrumpida, incluyendo las actividades extraescolares.

Este programa es complementario con Mi Beca para Empezar porque, si bien busca atender a la misma población potencial, su objetivo y tipos de apoyo son diferentes. Ambos programas, en última instancia, tienen efectos positivos sobre el logro educativo y la deserción escolar porque Mi Beca para Empezar proporciona recursos a las familias para evitar la deserción y mejorar la economía doméstica, mientras que Va Seguro cubre eventuales accidentes cuyos costos podrían resultar en la deserción escolar y en el deterioro de la economía doméstica de los hogares menos aventajados.

Problemáticas atendidas relacionadas con la pandemia del COVID-19 y áreas de oportunidad para la política de atención a la población escolar en la CDMX

De acuerdo con el análisis anterior, se observa que varios de los ámbitos de atención identificados en programas locales e internacionales (aprendizaje mediado por TIC y desarrollo de habilidades, apoyo psicoemocional, apoyo financiero, alimentario y de necesidades básicas a las familias y ajustes de los procesos educativos y administrativos), surgidos o acentuados a raíz de la pandemia por COVID-19, son atendidos transversalmente por el programa Mi Beca para Empezar y por los programas complementarios identificados, beneficiando a la población escolar y sus familias de la Ciudad de México.

No obstante, se detecta como área de oportunidad la ampliación de los esfuerzos para atender los ámbitos de: aprendizaje mediado por TIC y desarrollo de habilidades, apoyo psicoemocional y ajustes de los procesos educativos y administrativos. Como se verá más adelante en la evaluación, estos ámbitos resultaron prioritarios para lograr la adaptación a la educación no presencial y atender en un área crítica a la comunidad escolar afectada por la pandemia.

Si bien se reconoce que estos ámbitos de atención no cabrían dentro del alcance de un programa de becas, sí deberían ser retomadas por la política pública educativa a través de otro tipo de acciones o programas complementarios de manera transversal. Los hallazgos de este trabajo sugieren que precisamente la brecha digital, tanto en equipamiento e infraestructura como en capacidades, y la dificultad para acceder a servicios de apoyo psico-emocional son algunos ámbitos clave que han afectado a familias de estudiantes que cursan la educación básica y que, si bien son temas que van más allá de los problemas que MbpE busca atender, no pueden quedar relegados.

II. Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación

Estrategia pedagógica de educación a distancia y su influencia en el disfrute del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes.

Con base en el análisis de la información empírica recabada en esta evaluación, en esta sección se presenta una valoración de la estrategia pedagógica desarrollada en el contexto de la educación no presencial; la calidad en los contenidos educativos al ser adaptados a esta modalidad, así como una valoración de los cambios en los contenidos, en los programas educativos en la modalidad a distancia y su influencia en el disfrute del derecho a la educación.

Se encontraron amplias coincidencias en lo reportado por tutores, alumnos y docentes que participaron en el estudio. A través de sus testimonios se pueden distinguir claramente tres etapas en lo ocurrido en el periodo durante el cual las escuelas permanecieron cerradas:

- una al inicio de la pandemia, que correspondió al segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020, es decir de abril a julio de 2020;
- la segunda, que correspondió al inicio del ciclo escolar 2020-2021, y que comprendió de septiembre de 2020 hasta marzo del 2021 aproximadamente; y
- finalmente, el último tramo de ese ciclo escolar, de abril a julio del 2021.

Etapa 1

En términos generales el primer periodo (abril a julio de 2020) fue desconcertante para toda la comunidad escolar, incluidos docentes, padres de familia y alumnos. Entonces se tenía la percepción de que el cierre de escuelas sería pasajero y pronto se regresaría a clases en las aulas.

Habiendo pasado ya un semestre juntos, en ese periodo los docentes conocían al alumnado y a sus familias, pero incluso por norma, sólo tenían contacto con ellos en el plantel y, en su mayoría, no interactuaban a través de otros medios como correo electrónico, redes sociales o mensajes de celular. Por ello al inicio de la pandemia las escuelas se vieron en la necesidad de construir redes de comunicación con el alumnado y sus familias, recurriendo principalmente al WhatsApp y en menor medida a Facebook. En aquellos momentos, la principal estrategia pedagógica consistió en enviar por esos medios guías con actividades para que las y los niños hicieran en casa bajo la supervisión de sus familias y se les pidió, sobretodo a los más pequeños, que vieran la programación de Aprende en Casa.

Durante esta etapa, Aprende en Casa se mostró como una estrategia pertinente para paliar el alejamiento del alumnado del centro escolar, principalmente porque no se conocía cuánto duraría la pandemia; sin embargo, ya desde ese momento se mostraba insuficiente en su abordaje pedagógico.

Inicialmente los docentes diseñaron actividades de repaso para el alumnado mediante el uso de cuadernillos. Conforme avanzó el semestre y fue evidente que ya no se regresaría a las aulas, los docentes tuvieron el desafío de avanzar con los temas del currículo sin tener mucha capacidad de contactar con el alumnado.

Fue entonces cuando Aprende en Casa comenzó a perder pertinencia con respecto a las necesidades reales que estaban enfrentando los docentes y alumnos. En términos generales se puede decir que, al ser una programación estandarizada, Aprende en Casa no se adecuaba al ritmo de avance que cada docente llevaba con sus estudiantes, a pesar de que la programación se alojó un YouTube para su consulta asincrónica. También, el alumnado, no tenían a quién preguntar dudas ni solventar inquietudes al momento. Esta situación hizo que los docentes buscaran otras alternativas. En este periodo la administración educativa hizo un gran esfuerzo para dotar a los docentes y estudiantes de correos electrónicos que les dieran acceso a las plataformas de Google (Classroom) y de Microsoft (Teams) que empezaron a ser utilizadas como medio para gestionar el trabajo con el alumnado.

Etapa 2

En el segundo periodo, comprendido de septiembre del 2020 a marzo de 2021, se extendió el uso de las plataformas de gestión del aprendizaje como Google Classroom y Microsoft Teams, así como de los sistemas para hacer videoconferencias en línea, como Zoom. Fue un periodo que requirió de una curva de aprendizaje de estudiantes y docentes sobre el uso de esas plataformas, esto implicó un proceso de ensayo y error para determinar el balance ideal entre horas de clase en línea y trabajo autónomo del estudiantado; cuestión –hay que decir– que algunos docentes lograron y otros no.

En este segundo periodo, Aprende en Casa diversificó sus estrategias. Se elaboraron más fichas didácticas, accesibles vía web, para apoyar el trabajo de los docentes con sus estudiantes. Además, se establecieron horarios y canales específicos para transmitir la programación de cada ciclo educativo (preescolar, primaria baja, primaria alta y secundaria), sin embargo la tendencia general fue ir dejando de lado la programación de Aprende en Casa y centrarse en el uso de los ficheros como referencia de los contenidos a ir abordando en el ciclo escolar.

Como recursos didácticos se emplearon en este periodo principalmente los libros de texto, y se fueron incorporando materiales y recursos digitales a las planificaciones didácticas.

Etapa 3

La tercera etapa, de abril a julio de 2021, fue un periodo de mayor estabilidad en la rutina escolar: los docentes, el alumnado y sus familias ya tenían un poco más de familiaridad con el uso de plataformas y con las clases en línea. Ello a pesar de que en mayo de 2021 se impulsó un regreso a clases presenciales, lo que significó un nuevo reto a las escuelas y docentes.

De igual forma, en los ámbitos en los cuales la comunidad escolar tenía poco acceso a TICs y conectividad, tenían ya un sistema bien establecido para entregar asignaciones y recoger

evidencias del trabajo del alumnado, ya fuera a través de WhatsApp o mediante la entrega de fotocopias.

A continuación, se ofrece un reporte más detallado de las fortalezas y problemáticas detectadas en el uso de los distintos recursos pedagógicos a los que se recurrió para educar a distancia:

- Aprende en casa
- Uso de guías
- Clases en línea
- Uso de plataformas
- Uso de WhatsApp, Facebook y otros

En algunos casos, se encontraron efectos muy específicos en cada nivel educativo y se reporta de esa forma. Asimismo, se reporta en los casos en los que se detectaron hallazgos diferenciados de acuerdo a las condiciones de ventaja o desventaja de los informantes. En los temas en los que no se encontraron diferencias significativas ni por nivel educativo, ni por condición de ventaja o desventaja, se reporta de manera general.¹⁵¹

Aprende en casa

Inicialmente Aprende en Casa consistió en la transmisión de contenidos educativos por televisión, acompañado de una estrategia de actividades de reforzamiento para que madres y padres de familia pudieran trabajar los procesos educativos desde casa.

Al principio (en el ciclo escolar 2019-2020) se solicitó a docentes de escuelas públicas que basaran sus actividades en la programación de Aprende en Casa y la planificación didáctica incluía ver un programa, realizar una actividad y guardar la evidencia en un portafolio de evidencias. Las escuelas particulares casi no recurrieron a la plataforma de Aprende en Casa.

Los docentes daban información a las familias acerca de cómo ver la programación, en qué horarios y qué ligas podían utilizar. Al principio este esquema funcionó bien en las escuelas públicas, pero conforme pasó el tiempo, a las y los niños les costaba más trabajo mantener la atención en los programas porque eran muy largos y “los niños necesitan manipular, experimentar y no sólo mirar” (Director de preescolar).

Maestras y Directoras participantes coincidieron en que los programas eran de una calidad académica buena, pero el verdadero aprendizaje requiere de interacción. Además, aunque la programación estaba apegada a los planes y programas de estudio, estaba descontextualizada de la realidad de sus estudiantes y desfasada de los antecedentes académicos del grupo.

Los supervisores entrevistados consideraron que Aprende en Casa resultó más pertinente en la segunda etapa, cuando se pudieron acceder a los recursos en línea y no en la programación de la

¹⁵¹ Para entender estrategia analítica y los criterios de ventaja y desventaja, véase la sección “Marco metodológico de la evaluación”.

televisión porque los docentes podían decidir cuándo y cómo utilizar el recurso en su planificación didáctica. Además, consideraron que esta estrategia tuvo un impacto directo en el estudiantado que mantuvo una comunicación permanente con sus maestras y maestros y no así con quienes tuvieron comunicación intermitente.

Se encontraron diferencias significativas en el uso de Aprende en casa de acuerdo al nivel educativo:

Preescolar

En el nivel preescolar se trabajó mucho con los materiales educativos y también con Aprende en Casa, pero más que con la televisión, se trabajó con los ficheros. En las escuelas en donde las familias tenían poco acceso a conectividad, se recurrió más a los recursos de Aprende en Casa, porque estos se transmitían sobre todo por televisión.

En un inicio, los contenidos de Aprende en Casa no eran muy adecuados para el estudiantado de preescolar, pero fueron mejorando. Además, hicieron mucho más énfasis en los contenidos dirigidos a niñas y niños de tercero de preescolar que en lo que necesitaban en el primero y segundo grados. Para la niñez en estos grados eran más atractivos los cuentos y las historias que pasaban en Aprende en Casa. Los contenidos de matemáticas eran demasiado complejos para realizarse sin el apoyo de adultos.

Las maestras de preescolar reportaron que Aprende en Casa les sirvió mucho como guía para establecer cuáles tendrían que ser los aprendizajes fundamentales a trabajar con las y los niños, y a partir de ello utilizaron en mayor o menor medida los materiales. Trabajaron principalmente con los ficheros de Aprende en Casa y en menor medida con los programas de TV¹⁵², pero en su opinión, lo que realmente hizo avanzar en el aprendizaje fue el trabajo en equipo con padres y madres.

Otra de las dificultades reportadas por las y los padres de familia de este grado, es que el horario de transmisión de la barra de preescolar era demasiado temprano y a las y los niños les costó trabajo despertarse a tiempo.

Primaria

Al inicio de que las y los estudiantes trabajaron con Aprende en casa, este fue llamativo e innovador, pero después se comenzaron a recibir comentarios de las familias de que se había vuelto muy aburrido y de qué el alumnado ya no lo querían ver. Las maestras pensaban que los estudiantes iban a estar muy contentos viendo la televisión, pero no fue así; varios de los programas se les hacían tediosos, rebuscados, extensos y pesados. Entonces se comenzó a ver la necesidad de hacer más clases virtuales.

Otra limitante que manifestaron los docentes es que los programas no sustituían otro tipo de aprendizajes muy importantes que se dan con la relación docente: "Por ejemplo, ya en clase

¹⁵² Según la AEFCM, los ficheros de Aprende en Casa, tienen la misma secuencia didáctica que los programas de TV de Aprende en Casa, pero puestos en un formato de ficha.

corregíamos modales, comportamientos, la escritura, el orden, la presentación, las participaciones, la forma de hablar, levantar la mano, tratarse con respeto...” (Docente de primaria).

En el caso de poblaciones escolares con muy baja conectividad, se les daba la opción de ver Aprende en Casa y enviar sus trabajos, sin necesidad de acceder a una conexión a internet.

Secundaria

Al cierre del ciclo 2019-2020 la práctica pedagógica se centró en muchos trabajos, guías y ver Aprende en Casa, pero en el nivel de secundaria era difícil dar seguimiento a la programación y los temas se abordaban demasiado rápido.

Además, se observó mucha dificultad para que las y los estudiantes siguieran Aprende en Casa, porque realmente no les interesaban los programas. “Llegó un momento en que se dijo, saben qué, Aprende en Casa sí ayuda, pero como que nos estamos quedando muy cortos, los chicos quieren más” (Director de secundaria). Por lo anterior casi no se trabajó con este programa.

Por otro lado, Aprende en Casa sirvió a los docentes para seleccionar qué temas ver en sus clases con el estudiantado. Además, en los casos del estudiantado que no contaban con internet o computadoras para tomar clases a distancia, y sí contaban con TV, fue una herramienta en la que se apoyaron los docentes para asesorarlos. De igual forma, cuando las clases tenían que interrumpirse porque algunos docentes se enfermaron de COVID-19, y no se tenía cómo reemplazarlos, el programa fue un recurso útil.

Uso de guías y envío de actividades a los alumnos

No se encontraron diferencias significativas por nivel educativo en el uso de esta estrategia pedagógica, pero sí resultó evidente que fue mucho más recurrida en las comunidades escolares cuyo alumnado tenía muy poco acceso a TIC.

Al inicio de la pandemia, en el ciclo escolar 2019-2020 los docentes trabajaron principalmente con guías que mandaban a las familias: “Las primeras tres semanas de pandemia se enviaron actividades a casa acompañadas de libros de texto y un paquete de materiales por alumno” (Docente de preescolar).

En algunos casos se citó a los papás y mamás para la entrega de estos materiales y darles orientación de cómo realizar las actividades. En otros, “se activó la comunicación vía correo electrónico, por medio del cual se enviaron las guías previamente desarrolladas, además de que la directora las pegara en la entrada de la escuela, o incluso llevarlas a las casas directamente” (Docente de primaria).

Este método de trabajo persistió a lo largo del ciclo escolar 2020-2021, en el caso de las comunidades escolares con poca conectividad y acceso a TICs. “A los estudiantes sin celular o internet se les citó incluso fuera de la escuela para trabajar con su docente y a quienes no tenían

internet, pero sí teléfono celular o fijo, se les llamaba y trabajaba con ellos a través de estos medios” (Directora de primaria).

Fue difícil al principio planificar, porque los docentes tenían que pensar en actividades que las familias pudieran hacer con los niños y niñas, con materiales que tuvieran en casa, en lugar de actividades que les guiaran en la escuela. Cabe resaltar que en los contextos escolares en donde se realizó el estudio y que por sus características socioeconómicas fueron caracterizados como de mayor desventaja, en la alcaldía Iztapalapa, se reportó la presencia de algunas mamás que no saben leer ni escribir.

Así, una de las estrategias que se implementó para apoyar a las familias que tenían más dificultad de conectividad, fue permitirles entregar trabajos cada 15 días, cuando se contactaba la madre para dar seguimiento.

Uso de WhatsApp, Facebook y aplicaciones similares

El uso de estas plataformas resultó fundamental como herramienta de apoyo a la docencia sobre todo al inicio de la pandemia, ya que a través de ellas se mandaban lecciones, ejercicios, vínculos y tareas, y se recibían evidencias. En los casos de las comunidades escolares con baja conectividad, esta estrategia fue complementaria al uso de guías y envío de actividades al estudiantado y permaneció durante todo el periodo de confinamiento.

En las comunidades escolares más aventajadas, su uso como herramienta didáctica se fue sustituyendo por las plataformas de gestión de aula como Classroom y Teams, pero permanecieron como medio de comunicación para los padres y madres de familia.

En el ciclo escolar 2019-2020, se buscó contactar al estudiantado a través del correo electrónico, de la aplicación WhatsApp y de llamadas telefónicas. En algunos casos “se hizo una cuenta de Facebook, pero luego se cambió al WhatsApp, porque era más fácil la comunicación con los papás” (Docente de preescolar).

A continuación, algunas citas que ejemplifica esto:

“Al principio de la pandemia todas las actividades se organizaron por WhatsApp. En el siguiente ciclo escolar se fueron habilitando las plataformas como Classroom para enviar tareas y recibir evidencias”. (Madre de alumno que transitó de primaria a secundaria)

“El maestro de educación física hacía cápsulas, felicitaciones y actividades en línea y las mandaba por WhatsApp o las publicaba a través del blog” (Director de primaria).

“Las autoridades nos decían que usáramos Classroom, pero era muy difícil para los papás. Hicieron una encuesta y resultó que lo más fácil para la mayoría era el WhatsApp” (Docente de preescolar).

“Durante el 2020-2021, se utilizaban los grupos de WhatsApp para enviar trabajos e incluso dejábamos tareas físicamente en papelerías para que los estudiantes las pudieran recoger ahí. Luego, se implementó el Classroom” (Director de secundaria)

Uso de las plataformas Classroom y Teams

El uso de plataformas Classroom y Teams se generalizó como herramientas de gestión de clase en el ciclo escolar 2020–2021. En las escuelas que tenían experiencia trabajando con estas plataformas, la transición a la modalidad virtual resultó menos problemática; sin embargo, estos fueron pocos casos, y se dieron en escuelas más aventajadas.

Se buscó el uso de estas plataformas en todos los niveles educativos, pero a los padres y madres de familia no les resultó práctico, por lo que su uso fue mucho más extendido en los grados escolares donde los estudiantes eran capaces de trabajar de forma más independiente.

El número de actividades que subían los docentes a Classroom era muy variable. Como mínimo, se les exigía una a la semana, pero algunos subían más. En algunas ocasiones las familias se quejaban de que era mucha carga de trabajo para los estudiantes.

En algunas escuelas el uso de estas plataformas –cuya forma de trabajo permite un intercambio asincrónico, es decir, al ritmo y posibilidades de cada estudiante–, se convirtió en la principal herramienta de comunicación entre los docentes y el alumnado debido a la dificultad de conectividad para hacer clases en línea sincrónicas. Sin embargo, en ocasiones los alumnos experimentaban problemas al subir sus trabajos a la plataforma, “por ejemplo te decían que subían de los trabajos, pero no se reflejaba” (Director de secundaria). Cuando los docentes privilegiaron el envío de tareas a través de las plataformas como estrategia didáctica, en general en la percepción de las y los adolescentes entrevistados, no tenían suficiente información para resolver los ejercicios, por lo que les era muy pesado hacer todo lo que se les requería.

El uso de estas plataformas facilitó la diversificación de materiales didácticos y se fue haciendo más frecuente el uso de videos y audios como herramientas de aprendizaje. “En el ciclo escolar 2020-2021, las maestras sumaron el uso diario de la plataforma Classroom con sus alumnos, lo que le permitió diversificar la enseñanza en función de los estilos de aprendizaje de los estudiantes” (Docente de preescolar).

Sin embargo, tanto docentes como alumnos experimentaron una aguda curva de aprendizaje para dominar el uso de estas plataformas: “Tuvimos que aprender cómo crear un Classroom y adaptar toda la experiencia analógica del pizarrón a un pizarrón digital. Por parte de los alumnos, no sabían hacer los procedimientos más básicos como subir una fotografía a la plataforma” (Director de secundaria).

A través de estas plataformas, los docentes fueron recopilando evidencias del trabajo de los alumnos durante toda la pandemia. Al momento del trabajo de campo, en las escuelas seguían implementando la plataforma de Classroom para guardar trabajos.

Clases en línea

En todas las escuelas de donde procedieron las personas que participaron en este estudio, se recurrió a clases en línea de manera sincrónica entre alumnos y docentes a través de plataformas de videollamada como Zoom, Meet y Teams. Sin embargo, su uso fue mucho más frecuente en comunidades educativas aventajadas.

A finales del ciclo escolar 2019–2020 las escuelas comenzaron a implementar la estrategia de clases en línea. Hubo un difícil proceso de aprendizaje—que algunos entrevistados llegaron a calificar incluso como “doloroso”—para su uso adecuado, el cual fue mejorando hasta consolidarse en el ciclo escolar 2020–2021. Al principio en muchas escuelas se pretendió que el alumnado siguiera con su horario de clases casi normal, pero haciéndolo en línea. Poco a poco, los docentes se dieron cuenta de que resultaba demasiado cansado y en muchos casos materialmente insostenible para los alumnos, por lo que fueron moderando las horas en línea y complementando con la asignación de tareas a través de las plataformas de gestión ya comentadas.

“Al comienzo, algunos docentes que manejaban prácticas como el dictado querían seguir haciendo las cosas de esa manera, pero la directora les decía que esas clases <<tradicionalistas>> ya habían terminado y que era necesario realizar otro tipo de estrategias” (Docente de secundaria).

En el caso de los estudiantes, muchos alumnos siguieron las clases desde su celular y en ocasiones les costaba trabajo ver lo que el profesor escribía por la resolución de las cámaras o de las pantallas. Esta situación pudo dejar de manifiesto la falta de previsión de la experiencia de uso real del alumnado, dando por sentado que “cualquier” medio podría funcionar. En este punto, vale recordar que la TIC con mayor penetración en la Ciudad y en el país es el teléfono celular (véase la sección de “Diagnóstico”), dicho lo cual, se observa que no sólo basta con tener acceso a un dispositivo de este tipo, sino que hay aún una brecha importante entre el acceso y el uso efectivo o dominio de la tecnología.

La estrategia de clases en línea tuvo sus limitantes en cuanto a la disponibilidad de equipos y calidad de conectividad, tanto por parte del alumnado y sus familias. Por otro lado, aunque de entre las estrategias empleadas esta fue la que mayor interacción permitía entre los docentes y los alumnos, en algunos casos no fue garantía de ello ya que estos no prendían la cámara o no activaban el micrófono. Además, tuvo un efecto colateral al poder vulnerar la privacidad de estudiantes y sus familias. Los docentes reportaron, por ejemplo, que “algunos estudiantes no querían prender la cámara porque les daba pena que otras personas de su familia se encontraban trabajando, o que decían que su casa no era tan bonita como la de otros compañeros” (Directora de secundaria)

En el caso de las clases en línea, se detectaron diferencias significativas en cuanto a uso, dificultades y efectividad entre los distintos niveles educativos:

Preescolar

Se encontraron, como esfuerzos loables, que las maestras diseñaron una estrategia de trabajo sincrónica –mediante clases en línea– y otra asincrónica para los niños que no se podían conectar. En muchos casos hicieron las sesiones fuera del horario escolar para adaptarse a los tiempos que tenían disponibles los tutores, ya que en el preescolar era indispensable contar con la mediación y supervisión de los padres de familia en todo momento.

Las maestras tenían que hacer que las actividades resultaran atractivas para los alumnos y para sus padres y madres, pero fue necesario trabajar mucho con los tutores para que entendieran que tenían que dejar trabajar a sus niñas y niños y no hacer las cosas por ellos.

En la mayoría de las entrevistas, se percibe que la expectativa inicial era que las clases en línea en preescolar funcionarían como si los alumnos fueran a la escuela. Hubo que platicar mucho con padres y madres para que entendieran que lo más importante era el trabajo que ellos hacían con los alumnos. De muy poco servía que se conectaran a las sesiones en línea si los padres y madres no trabajaban con los menores, expresaron las docentes participantes en el estudio. Los casos de mayor éxito en el uso de esta estrategia, se registraron cuando las clases en línea se utilizaron para reforzar lo que los padres y madres trabajaban con los alumnos en la semana y para generar un espacio de “convivencia virtual” entre las y los niños y con sus maestras.

Las docentes mencionaron que les llevó meses lograr buenas sesiones en línea, por ejemplo, para regular la participación y que las y los niños hicieran las actividades. Además, no se trataba sólo de conectarse, sino que tenían que lograr “jalar” la atención de los infantes en la sesión. Así, el trabajo en preescolar requirió de un gran acompañamiento a los padres y madres de familia para que pudieran trabajar con las y los niños.

Primaria

Cuando se inició el uso de las plataformas de videoconferencia para dar clases en línea a los alumnos de primaria, hubo una tendencia a sobre-saturarles con horas de clase frente a la pantalla; sin embargo, hacia finales del ciclo escolar 2020-2021 en general, el personal docente concentró sus estrategias pedagógicas empleando diversos recursos, como Apps, investigaciones en línea, consulta de videos y audios con fines didácticos, actividades interactivas, etc, que permitía a los alumnos llevar a cabo actividades de aprendizaje de manera más autónoma.

En los casos más exitosos, para establecer el horario de las sesiones sincrónicas, las escuelas hicieron encuestas al alumnado y sus familias y determinaron la frecuencia y los horarios de conexión en función de la disponibilidad de la mayoría. Así, por ejemplo, esas sesiones, que tenían una duración de dos horas diarias, se centraron en atender dudas, repasar y clarificar elementos básicos que el cuerpo docente identificó que les habían costado trabajo en las actividades que les enviaban diariamente. Desafortunadamente, en la mayoría de los casos no se llegó a un grado de consolidación en la planificación de clases y los docentes realizaban sus sesiones en línea como si estuvieran en una situación presencial. En el largo plazo ello fue cansando al alumnado, a quienes las sesiones les comenzaron a parecer sumamente aburridas.

Otra problemática que se dio en las clases en línea, fue que en ocasiones se notaba una intervención excesiva de los padres y madres de familia que estaban presentes durante las sesiones y no dejaban que las y los niños experimentaran. Se notaba incluso que algunos estudiantes tenían miedo de hablar al estar junto a sus padres y madres por temor a equivocarse y a ser regañados. Por su parte, resalta que algunas de las madres de familia participantes en el estudio expresaron que a sus hijas les era difícil participar en las clases en línea porque era muy difícil para el profesor gestionar los turnos de palabra cuando varios niños hablaban al mismo tiempo en la videollamada.

Secundaria

Al inicio del ciclo escolar 2020-2021 se utilizó la plataforma Classroom en la enseñanza en este nivel, para la entrega de tareas y sesiones sincrónicas, y de 8 a 14 horas todos los días.

Al respecto los docentes de secundaria señalan que “los chicos se conectaban, pero no siempre se quedaban en la sesión, y como no prendían la cámara no sabían quién estaba realmente” (Docente de secundaria). En algunas escuelas había una prohibición de exigir a los alumnos que tuvieran las cámaras prendidas todo el tiempo, porque resultaba violatorio a su privacidad. En el caso de los docentes, sí procuraban tener la cámara prendida todo el tiempo, pero encontramos en las entrevistas casos de maestros que no contaban con computadoras con cámara, ni celular inteligente, por lo que dieron sus clases únicamente con audio.

Los alumnos de familias más aventajadas tuvieron acceso a un mayor número de horas de clases en línea. Por ejemplo, cita una madre de familia que “al final del ciclo se sumaron clases los sábados por parte de algunos profesores para preparar (a los estudiantes) para el examen COMIPEMS” (Madre de alumno en transición de secundaria a bachillerato).

Conforme avanzó el ciclo escolar, fue disminuyendo la asiduidad de los alumnos a las clases sincrónicas. En la percepción de los maestros, había un porcentaje de estudiantes (entre el 20 y el 40%) que se conectaban cada dos o tres días e incluso quienes sólo lo hacían una vez a la semana.

Paulatinamente, los docentes optaron por disminuir el número de clases a la semana con sus grupos. De cinco horas a la semana, por ejemplo, pasaron a hacer dos de manera sincrónica. Los demás días se enviaban asignaciones para que los alumnos trabajaran de manera autónoma y los docentes iban revisando los trabajos.

Por su parte, las y los alumnos de secundaria entrevistados señalaron que las clases sincrónicas en línea les parecían más aburridas que las presenciales: eran demasiadas horas seguidas sentados frente a la pantalla. Tampoco ayudaron las fallas de conectividad que había, porque seguido los docentes, o ellos mismos, se quedaban sin audio o sin video.

Sin embargo, aún con esas dificultades el alumnado apreciaba las clases en línea ya que comentaron que hubo docentes que únicamente dejaban trabajos a través de las plataformas de

gestión y no hacían sesiones sincrónicas lo que, por otro lado, también les dejaba con muchas dudas sobre los contenidos.

Hubo intentos de organizar trabajos en equipo, pero la falta de acceso a dispositivos y conectividad entre el alumnado, hacía que resultara muy complicada la coordinación y muy desigual la contribución entre ellos.

Efectos en el acceso efectivo al derecho a la educación

Como resultado del análisis de la muestra, se identificó que se enfrentaron mayores dificultades en cuanto al acceso a educación efectiva en los polos: el alumnado más joven y los más mayores. En el caso de las y los pequeños, por ser totalmente dependientes del apoyo que les brindaran sus personas cuidadoras, y en el caso de las y los más grandes, porque no están acostumbrados al trabajo autónomo, y porque sus docentes fueron menos capaces de incorporar estrategias didácticas diversificadas y que aprovecharan los múltiples recursos que ofrece la tecnología; en ese caso las clases resultaron mucho más aburridas y no tenían el aliciente de ver a sus amistades en la escuela.

Conforme a lo reportado, en retrospectiva, concluir el ciclo escolar 2019-2020 no fue tan difícil porque los maestros conocían al alumnado y sus familias, y las familias se conocían entre sí. El cuerpo docente ya tenía dos trimestres trabajando con el alumnado y les habían evaluado, entonces el tercer trimestre fue más sencillo. En contraparte, fue mucho más complicado iniciar el ciclo 2020-2021 porque no conocían a los niños ni sus papás y los maestros comenzaron a enfrentarse con grupos con mucha heterogeneidad en el momento de consolidación de los aprendizajes que correspondían al grado anterior.

Las limitaciones de la educación no presencial llevaron a la necesidad de acotar el currículum para centrarse en los aprendizajes más fundamentales. Algunos docentes reportaron que únicamente alcanzaban a cubrir dos temas al trimestre, lo que redujo mucho los contenidos que se abordaban en condiciones presenciales. Además, a mayor grado escolar, mayor dificultad de alcanzar los aprendizajes en materias “prácticas” como son los laboratorios o dibujo técnico, que suelen ser atractivas para el estudiantado porque tienen un fuerte componente activo. Esto fue motivo de gran preocupación, sobre todo, para los docentes encargados de los grados terminales de preescolar, primaria y secundaria, porque tenían bajo su responsabilidad preparar a sus alumnos y alumnas para el ingreso al siguiente nivel.

Se detecta que fue muy difícil para el cuerpo docente lograr el equilibrio entre los contenidos a abordar, el número de horas frente a pantalla y la cantidad de ejercicios e investigaciones a realizar de manera autónoma.

En el caso de preescolar y los primeros años de primaria, se añadió la dificultad de que los aprendizajes debían ser mediados por los padres y madres de familia, de manera que el ritmo, las cargas de trabajo y las actividades debían considerar las posibilidades familiares para apoyar a los niños y niñas. De esta forma, entre mayor disponibilidad de tiempo y recursos tenían las

familias, mayores oportunidades educativas pudieron brindarse al estudiantado. En esos primeros grados escolares fue difícil planificar para los docentes, porque tenían que pensar en actividades que las madres y los padres pudieran hacer con las y los niños y con materiales que tuvieran en casa, en lugar de actividades que guiaran los docentes en la escuela. Hubo madres que no saben leer ni escribir y esos casos requirieron de una atención muy particular.

El alumnado y sus familias debieron construir nuevas rutinas de trabajo, mucho más autónomas en el aprendizaje. De forma virtual es más difícil resolver dudas o acercarse a los docentes, sobre todo para las y los estudiantes más tímidos. El trabajo presencial resulta indispensable para poder fortalecer los aprendizajes de la niñez; es mucho más fácil cuando se tiene al niño o niña enfrente para atender sus inquietudes de manera más particular, que a través de una cámara.

En particular, para las y los alumnos que egresaron de secundaria, el cambio al bachillerato fue complicado, en términos de no conocer a otros alumnos, ni a los docentes, ni la forma de trabajar y evaluar. Las y los maestros, probablemente acostumbrados a delegar en el alumnado un trabajo más autónomo, no brindaron acompañamiento suficiente para que se familiarizaran con la forma de trabajo a distancia. Así, las y los estudiantes requerían mucho más apoyo para comprender los contenidos que en circunstancias normales y muchas veces los padres y madres no podían brindarlo, ello debido a la complejidad de los aprendizajes en el nivel medio superior.

También se observó que aquellos docentes que realizaron menos adaptaciones de sus clases a medios electrónicos en línea, tuvieron menos horas a la semana con sus alumnos, trabajando en computadoras sin cámaras. Ello repercutió en una pobre experiencia de aprendizaje para las y los estudiantes.

Se puede concluir que las estrategias educativas más exitosas fueron aquellas que aseguraron el vínculo y comunicación entre los docentes, el alumnado y las familias.

En el caso de familias en donde las y los niños alternan su estancia entre la casa de la madre y del padre, se complicó el seguimiento a las y los niños pequeños, porque no podían dar continuidad al trabajo desde casa, ya que cada padre sólo tenía la mitad de la información. De forma similar, para muchas familias lo más difícil fue atender a niñas y niños con diferentes edades; en el caso de familias grandes, de hasta cuatro niños o niñas, atender a uno de cada grado era muy difícil para las familias. Hubo algunos padres y madres que dieron preferencia a sus hijos o hijas mayores y dejaron de atender a los de preescolar.

Adicionalmente, se perdieron mecanismos compensatorios que brindaban las escuelas a los estudiantes que no tienen suficiente apoyo en casa. Por ejemplo, antes de la pandemia había en algunos planteles “grupos de apoyo por las tardes para alumnos cuyos padres no podían acompañarlos en las tareas, pero la pandemia obligó a cerrar ese mecanismo” (Tutor de alumno en transición de primaria a secundaria).

Si bien la muestra con la que se trabajó está lejos de ser representativa, llama la atención el caso de dos alumnas que se encontraban en transición de secundaria a media superior y que manifestaron no continuar con sus estudios por preferir apoyar a la familia con trabajo en casa.

No así en el caso de varones que dejaron la escuela, pero buscando incorporarse al trabajo remunerado. Sin embargo, el caso más crítico lo representan las poblaciones con necesidades especiales, ya que no hubo estrategias especialmente dirigidas a ellos.¹⁵³

En conclusión, en términos generales se puede establecer que la experiencia educativa no presencial durante la pandemia se enfrentó a importantes problemáticas que supusieron desafíos al sistema educativo para garantizar el acceso a la educación. En el periodo de confinamiento, la situación de mayores y menores desventajas en las familias tuvieron un peso importante en la configuración de la experiencia y los resultados educativos: los hogares con mejores condiciones de infraestructura por mejores espacios, disponibilidad de aparatos para todos los integrantes del hogar y mejor conectividad tuvieron una mucho mejor experiencia educativa no presencial. Asimismo, a mejores condiciones económicas, mayor escolaridad de los padres y madres y mayor posibilidad de éstos para apoyar a sus hijos en la escuela, incluso contratando clases particulares, se observaron mayores posibilidades de éxito educativo del alumnado durante el periodo de educación a distancia observado.

Impactos positivos pero diferenciados

Ante las dificultades enfrentadas, también se detectaron efectos positivos de las distintas estrategias utilizadas para brindar educación a distancia. No obstante, éstos impactos variaron entre alumnos y familias en situación de mayores y menores desventajas.

Las y los alumnos, sobretodo de familias con menores desventajas, adquirieron autonomía en sus prácticas de aprendizaje, aprendieron a investigar y a desarrollar trabajos por su cuenta. También desarrollaron sus habilidades digitales: aprendieron a interactuar a través de una pantalla, y se familiarizaron con aplicaciones, software y plataformas para aprender, para investigar, y para gestionar sus actividades de aprendizaje. En muchos casos, fue por primera vez que las y los alumnos tuvieron una cuenta de correo electrónico y dada la necesidad, esta experiencia en el uso de tecnologías también permeó a los padres de familia que no habían estado expuestos a ellas.

No obstante, a los alumnos y sus familias en condiciones de mayores desventajas les fue más complicado lograr esta serie de habilidades, debido a las importantes barreras que enfrentaron, descritas en esta evaluación, para acceder a una mejor experiencia de educación no presencial.

La destreza de los docentes para adaptarse al trabajo mediado por tecnología tuvo un gran peso en la experiencia educativa y la decisión de continuar o no en la escuela. En general hubo una percepción de que las clases por Zoom son más cansadas y aburridas, pero la percepción de las ventajas de la educación a distancia mejora en la medida en que los maestros lograron incorporar

¹⁵³ Al respecto, en réplica, la AEFCEM mencionó lo siguiente: “Tanto a nivel nacional como a nivel estatal se presentaron orientaciones y algunas fichas para educación especial. Es importante hacer ver que para educación especial las y los docentes son quienes hacen las adecuaciones. Quizá el área de mejora sea la difusión de estas orientaciones para padres y madres de familia. Incluso en Aprende en Casa todos los miércoles había un programa dedicado a dar orientaciones para padres y madres de educación especial.”

nuevos recursos didácticos en forma de aplicaciones o videos interesantes, que permitieran un aprendizaje más activo. En preescolar, por ejemplo, los padres y madres mencionaron que el uso de “juegos electrónicos” para que las y los niños aprendieran a escribir y repasaran matemáticas ha tenido un efecto muy positivo en su aprendizaje.

Al verse en la necesidad de adaptar las actividades de aprendizaje a los recursos que las y los alumnos tenían en casa, los docentes despertaron su creatividad e incorporaron actividades de corte más activo y práctico que las y los alumnos valoraron.

Por otro lado, se despertó mucho más la conciencia de la importancia de cuidar de los factores socioemocionales para facilitar el aprendizaje de niñas y niños y se dio importancia al abordaje de estos temas en el tiempo de clases.

El uso de Classroom y plataformas similares permitió dar un seguimiento más cercano a los alumnos tanto por parte de los docentes como de sus cuidadores.

Por otro lado, el uso de las plataformas de comunicación en línea permitió supervisar las sesiones de los docentes y para supervisores y directores resultó una forma eficaz para poder realimentar y enriquecer la práctica de sus docentes; incluso les permitió analizar su propia práctica educativa. De igual forma, la necesidad de buscar respuestas para enfrentar con éxito los retos que se les presentaron, hizo en muchos casos, que se fortalecieran los lazos de colaboración entre el colectivo docente. Experimentar el uso de herramientas tecnológicas colaborativas y de comunicación a distancia también facilitó la interacción entre los docentes con sus directivos.

Valoración sobre los efectos más importantes sobre el estudiantado y las personas docentes de la educación no presencial

En esta sección, se presentan las percepciones que tuvieron las familias y el personal escolar con respecto a los efectos, adaptaciones y nuevas dinámicas que la educación no presencial tuvo en los siguientes ámbitos: dinámica familiar, apoyo familiar hacia estudiantes, comunicación entre la comunidad escolar, recursos y acceso a tecnología y factores espaciales. En segundo lugar, se detallan las percepciones sobre la formación en uso de tecnologías, pedagogía para la educación a distancia y ajustes en procesos de gestión. En tercer lugar, se enlistan buenas prácticas y aquellos aspectos que familias y docentes consideran pudieron realizarse diferente.

Efectos de la educación no presencial: adaptaciones y dinámicas nuevas

Dinámica familiar

Para adaptarse a las nuevas condiciones en el hogar, **las familias** expresaron que establecieron acuerdos para facilitar las actividades escolares y evitar discusiones entre los miembros de la familia; fomentaron la participación de todas y todos en las tareas domésticas y lograron conciliar la vida laboral y familiar para organizar horarios y distribuir actividades, salvo en casos en los que

únicamente las madres de familia y los hijos e hijas fueron responsables de estas actividades, al ser los padres quienes siguen dedicando más tiempo a actividades remuneradas fuera del hogar.

En casos de familias en situación de desventaja, se dieron cambios por la pérdida de empleo. En este sentido, destacaron estudiantes de bachillerato que dedicaron tiempo a actividades remuneradas a la par de su escuela. Por otro lado, las familias reconocieron que se fortaleció su convivencia familiar. Sin embargo, como se mencionó en el apartado previo, refirieron a un aumento en las discusiones parentales, además del aumento en la carga de labores domésticas y de cuidado, especialmente para las madres de familia, cuando hubo contagios por COVID-19 entre los miembros del hogar.

Si bien en la literatura abordada, se hace alusión al fenómeno de violencia enfocado en la de tipo física o verbal, no hay que dejar de lado que ésta genera malestar entre la comunidad estudiantil, además de ser considerado un factor que abona a la desigualdad (INEGI, 2020; OIT, 2020; De la Cruz, 2020).

Como refiere Flores (2021), las madres de familia no sólo tuvieron que hacerse cargo de las tareas del hogar sino del cuidado de otras personas, en este caso, de quienes enfermaron de COVID-19. Este tipo de situaciones, se vinculan con la inequidad de género que se agudizó en tiempos de pandemia (Banco Mundial, 2021) en México. Esto mismo percibieron **los docentes** de la CDMX, al señalar que hubo cambios en la dinámica familiar de las y los estudiantes de bajos recursos o en aquellas familias en las que hubo pérdidas de empleo, muerte de familiares y regreso a las comunidades de origen.

En este estudio se visibilizó que en la CDMX como a nivel nacional sigue prevaleciendo una tendencia de que las madres de familia sean el principal actor de soporte en las familias, por lo que durante la pandemia vivieron un desgaste importante por la carga de trabajo remunerado y no remunerado (Flores, 2021).

Por su parte, las y los docentes señalaron que sus estrategias de adaptación consistieron en conciliar actividades de trabajo con sus parejas y establecer horarios para las actividades domésticas. Además, en lo que respecta a sus labores docentes, señalaron que tuvieron que ampliar su jornada de trabajo para tener la posibilidad de revisar las evidencias de las alumnas y alumnos. Hubo quienes a la 1 o 2 de la mañana estaban recibiendo tareas del estudiantado, porque eran los momentos en que los padres y madres de familia podían enviarlos. Dejaron de tener una jornada de las 8 a las 2 de la tarde y más bien se extendió de forma no muy estructurada. Esta medida de ampliación del horario laboral se reporta como la forma habitual de responder de actores escolares ante situaciones de disrupción educativa (Cortés, 2021; Alonso, 2020).

Apoyo familiar hacia estudiantes

Las familias señalaron que, para la realización de actividades escolares, dado que no había posibilidad de preguntar las dudas al docente y obtener una respuesta inmediata, los padres y

madres de familia estuvieron al tanto para supervisar las actividades, aclarar las dudas y facilitar las condiciones de estudio, así como los recursos o materiales necesarios.

De esta forma, los padres y madres de familia consideraron que la educación en línea les permitió dar seguimiento continuo a sus hijas e hijos, fungiendo como el principal soporte en lo académico y emocional. Sin embargo, cuando no fue posible orientar o brindar el acompañamiento oportuno, algunos estudiantes recibieron apoyo de sus hermanos y hermanas mayores, o en familias con ventaja económica y tecnológica, los inscribieron en cursos de regularización.

Por su parte, algunos estudiantes cuyos padres trabajaban fuera de casa, realizaron sus actividades escolares de forma independiente, pero recibieron apoyo en relación con el acceso a los materiales necesarios para su educación; mientras que otros realizaron las actividades escolares en el espacio de trabajo de padres y madres de familia, aunque esto restringió a estos últimos el poder involucrarse en todas las actividades escolares.

En relación a lo anterior, **los docentes** señalaron que la mayoría de los alumnos recibieron apoyo por parte de los padres y madres de familia (de menor a mayor grado a lo largo de la pandemia) aunque no en todos los casos, sobre todo a nivel secundaria. Las razones que se identificaron en los casos donde se disminuyó el apoyo los alumnos fueron: 1) desinterés: asumir que sus hijos e hijas realizaban las actividades escolares y no ahondar en la razón de que obtuvieran calificaciones bajas y 2) priorización: al dar acceso a clases virtuales a quienes estudiaban primaria o secundaria sobre los de preescolar.

Por otro lado, aun cuando **los docentes** reconocieron que en su mayoría el alumnado recibió apoyo familiar, externaron que hubo casos de familias en situaciones de desventaja en los que no fue posible que les ayudaran con el envío de evidencias por dificultades relacionadas con las actividades laborales o con el nivel educativo de las madres y los padres de familia. Por su parte, en casos aventajados, esta situación se tradujo en adquisición de los dispositivos electrónicos necesarios para la educación a distancia, pero sin supervisión por parte de las familias. Por lo anterior, los docentes, sobre todo a nivel secundaria, decidieron realizar charlas continuas con las familias reiterando la importancia de su apoyo y seguimiento con sus hijos e hijas.

Sobre el apoyo familiar hacia estudiantes, tanto los datos de campo por parte de familias y docentes de la CDMX como la literatura, coinciden al referir que el acompañamiento de los padres y madres de familia fueron un factor crucial que facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se mantiene la tendencia de ser las madres de familia quienes fungen como el apoyo principal de la comunidad estudiantil (Flores, 2021; VALORA, 2020).

Comunicación entre la comunidad escolar

En general, la mayor parte de **las familias** entrevistadas coincidieron en que la comunicación fue buena a través de los medios que se utilizaron. Sin embargo, algunas compartieron experiencias en las que se intentó mantener contacto con los docentes, pero no se obtuvo respuesta. Por ejemplo, algunas familias señalaron dificultades como la poca respuesta de los docentes y recibir

sanciones en la calificación en caso de que trataran de contactarles por un medio de comunicación distinto al correo institucional.

Como se refirió con anterioridad, la labor docente consistió en buscar medios de comunicación alternos a la forma presencial (Serna, 2020). Al ser las TIC los medios más empleados para establecer contacto, resulta preocupante que algunas familias percibieran que hubo poca o nula respuesta de parte de los docentes por estas vías, ya que esto no sólo impide el intercambio de información, sino que corta con la posibilidad de fortalecer las habilidades socioemocionales y de interacción (VALORA, 2020).

En el caso de **estudiantes** en situación de desventaja, se expresó nula comunicación con docentes, así como en la participación en los trabajos en equipo con sus pares, por el acceso limitado a recursos y servicios tecnológicos con los que contaron.

Por su parte, los docentes señalaron que con sus estudiantes enviaron mensajes de texto, audio o videos a través de WhatsApp, con la finalidad de adaptarse a las necesidades de cada estudiante y de mostrar apoyo a sus estudiantes ante situaciones difíciles que enfrentaron como la pérdida de familiares o las problemáticas dadas por la dinámica familiar. Sin embargo, para evitar saturar su teléfono de mensajes, contaron con la figura de una madre de familia, vocal de grupo, a la cual se ha hecho referencia en apartados previos.

Por otro lado, la comunicación entre directivos y docentes se mantuvo vía WhatsApp y entre colegas se hizo con la finalidad de compartir experiencias y sugerencias en torno al uso de recursos y herramientas tecnológicas. Con las familias y en específico con estudiantes, la comunicación se llevó principalmente a través de medios como WhatsApp, Facebook o llamadas telefónicas con la finalidad de compartir información sobre el desempeño de cada estudiante o para enviar y recibir evidencias, además, de las sesiones sincrónicas semanales para impartición de clase o resolución de dudas. En el caso de docentes de preescolar y primaria, señalaron que, al principio, hubo vocales del grupo que mediaron la comunicación con madres de familia como ya se había visibilizado en apartados anteriores.

Recursos y acceso a tecnología

Con respecto al uso de las TIC, la mayoría de **las familias** expresaron estar familiarizadas con los equipos de cómputo y celulares y expresaron que les gustó haber aprendido por su cuenta o con apoyo de los docentes sobre el uso de los mismos. Además de haber adquirido habilidades para hacer uso de programas como Word, Excel y PowerPoint, plataformas como Google Classroom o Google Meet y otras herramientas educativas como Canva para el diseño de infografías y presentaciones.

Caso contrario el que, para algunas familias especialmente en situación de desventaja, el uso de estos dispositivos durante la educación a distancia les resultó difícil dadas las pocas habilidades que tenían en su uso. En las familias, el dispositivo principal con el que la mayoría de los alumnos contó, fue el teléfono celular de uso compartido, mientras que una minoría accedió a una

computadora y con grandes dificultades, el uso del correo electrónico. Así, los docentes percibieron una diferencia notoria en relación con el aprovechamiento escolar de quienes tenían posibilidad de acceder sin problemas de conexión a las sesiones sincrónicas, en comparación de quienes tuvieron una conexión intermitente.

Las familias tuvieron que adaptarse a las necesidades escolares para lo cual hicieron gastos adicionales porque adquirieron dispositivos como: celulares de uso personal para que las y los estudiantes no tuvieran que hacer uso del de los padres o madres de familia; televisión para ver la programación de AeC; tabletas para continuar con las clases en línea; repetidor de señal Wi-Fi para aumentar la cobertura del internet en casa y evitar los problemas de conexión debido al uso simultáneo de la red; audífonos para facilitar la escucha de las clases y aminorar los ruidos externos cuando había sesiones sincrónicas simultáneas entre diferentes miembros de la familia.

En relación con el servicio de internet fijo, las familias que no contaban con él antes de la pandemia tuvieron que contratarlo, o en su defecto, hubo un aumento en el gasto de este servicio casi al doble del pago que hacían anteriormente con el fin de aumentar el ancho de banda del mismo. No obstante, quienes no tuvieron esta posibilidad, para realizar las actividades escolares recurrieron a alternativas como recargas telefónicas con un costo aproximado de quince pesos, para tener acceso a datos móviles e internet por dos horas; acudir a la casa de algún familiar para tener acceso a la red o en el caso de una estudiante de bachillerato en situación de desventaja, tomar clases en su trabajo para tener acceso a internet. Mientras que quienes no contaban con un teléfono personal para cada miembro de la familia, se adaptaron compartiendo los dispositivos electrónicos disponibles

Por su parte, las familias en situación de mayor desventaja enfrentaron dificultades de acceso a las plataformas digitales, además de carecer de recursos económicos para comprar dispositivos cuando estos fueron insuficientes.

Por su parte, **los docentes** contaron con dispositivos y equipamiento como celular o computadora y tuvieron acceso a servicios de luz e internet fijo. Sin embargo, hubo casos en los que el docente contó con computadora, pero este dispositivo no tenía cámara para hacer uso de ella en las sesiones sincrónicas; destaca el caso de una primaria en la que la Asociación de madres y padres de familia se organizó para apoyar en la compra de estos recursos. Otras dificultades que enfrentaron fueron fallas en la conexión por la calidad de la señal Wi-Fi o por la conexión simultánea de varios dispositivos a la red, lo cual dificultaba la escucha o la visualización de la imagen durante sesiones sincrónicas.

De igual forma, para algunos docentes la enseñanza en línea implicó un gasto adicional, al tener que adquirir una cuenta de celular distinta para que las familias no tuvieran acceso a su número telefónico personal y al contratar servicios de internet fijo con el que no contaban. Asimismo, señalaron que ante las dificultades de conexión que se presentaban, optaron por conectarse a la red inalámbrica de la CDMX.

Además, la literatura señala que los gastos realizados por la comunidad escolar en un 20.9% fue para adquirir mobiliario, como mesas, sillas, escritorios, entre otros para contar con las condiciones óptimas de trabajo (INEGI, 2021c).

Factores espaciales

Respecto al espacio físico de los hogares en el que **las familias** cohabitaron durante el periodo de educación a distancia, algunas familias en situación aventajada expresaron haber contado con espacios cómodos, amplios y propios; mientras que la mayoría refirió que era una vivienda habitada por más de una familia, en la que no se contaba con una habitación para que cada miembro realizara sus actividades escolares o laborales, por lo que tuvieron que adaptarse a las nuevas condiciones.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, tanto en ventaja como en desventaja, las familias tuvieron que adaptar sus espacios domésticos a la nueva normalidad. Así, algunas de las dificultades que se vivieron y que afectaron la escuela en casa fueron los ruidos externos y el compartir un mismo espacio de trabajo con otras personas del hogar, lo cual trajo consigo acciones como establecer acuerdos para usar un mismo espacio de estudio, pero adaptado a dos personas, hacer uso de audífonos o distribuirse en diferentes áreas de la casa. Aspectos que han sido reiterados en apartados previos.

Por su parte, **los docentes** coincidieron con lo anterior, al señalar que tanto en su hogar como en los de las familias, los espacios de trabajo se dividieron en dos: por un lado, quienes contaron con un espacio personal de trabajo o estudio y por otro, quienes vivían en un espacio reducido y tenían espacios compartidos con otras personas que realizaban actividades escolares o laborales.

Hubo docentes que mencionaron haber tenido que acondicionar espacios, como el pasillo, para poder impartir las clases, ya que otras personas en el hogar realizaban actividades escolares o laborales en otros espacios. Así, los docentes señalaron que en su espacio de trabajo incorporaron materiales como pizarrones, sillas y adaptaron utensilios para colocar el teléfono en un lugar fijo para poder transmitir la clase.

Entonces, una de las grandes ventajas de la educación presencial es que estas limitaciones que muchas familias y docentes tienen, son subsanadas y aminoradas sobre todo para quienes viven en situación de desventaja, (INEGI, 2021c; Aguilera, et al., 2019; CONEVAL, 2018) al acceder a un espacio igualador de condiciones como son las escuelas públicas.

Sobre los recursos y acceso a la tecnología y los factores espaciales, resulta importante explicitar la relación estrecha que guardan ambas variables en situaciones de desigualdad, ya que no todas las personas contaron con espacios óptimos para sus procesos formativos (INEGI, 2021a; INEGI, 2021c; UNICEF, EQUIDE y Evalúa CDMX, 2020).

Bajo esta línea de análisis, resulta importante hacer alusión a la desigualdad que la emergencia sanitaria visibilizó. En este estudio se hacen evidentes dos vertientes, por un lado, quienes debido a un mejor estatus socioeconómico tuvieron acceso a recursos y servicios de infraestructura propicios para facilitar el aprendizaje o promover una enseñanza de calidad y, por otro lado, quienes no contaron con las habilidades ni los recursos para acceder a una educación de calidad o poder brindarla (CONEVAL, 2018b; Müller y Goldenberg, 2020).

Formación en uso de tecnologías y pedagogía para la educación a distancia

Si bien la formación docente es una de las prioridades de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM) desde mucho tiempo antes de la emergencia sanitaria por COVID-19, dichos procesos predominaban principalmente durante la educación presencial a través de una amplia gama de cursos con la finalidad de promover la apropiación de diversos aprendizajes y competencias. Sin embargo, en el ámbito del uso de las TICs esta atención se veía limitada (AEFCM, 2018; Evalúa CDMX, 2018). Lo anterior es congruente con lo señalado por las y los docentes y cobra sentido que fueran ellos y ellas principalmente quienes, a través de webinars, aprendieran a utilizar las plataformas y descubrieran distintos recursos pedagógicos a través de los cuales podían abordar los temas con el alumnado.

Prácticamente todos los docentes que participaron en el estudio señalaron no haber recibido suficiente capacitación o formación en el uso de las TIC, manifestando que “se les dificultó demasiado y les faltó capacitación, porque la SEP los mandó al ruedo” (Director, primaria) y no sabían manejar recursos tecnológicos para dar las clases en línea; se desesperaban con el alumnado porque muchos les hablaban al mismo tiempo, no sabían usar el chat, ni usar el micrófono. Otros docentes comentaron que la capacitación que se les brindó estuvo principalmente enfocada en el manejo tecnológico de las plataformas, pero no en cómo adaptar su estrategia pedagógica.

En este sentido, los testimonios recuperados del personal escolar denotan un fuerte contraste con la experiencia durante la educación a distancia; por un lado, al no haber contado con procesos de capacitación formales, y por el otro, no obstante, de haber acrecentado aprendizajes adquiridos de manera autónoma sobre el uso de tecnologías y la pedagogía para la enseñanza en esta nueva modalidad de aprendizaje. Esta situación generó grandes dificultades para que el personal escolar lograra implementar escenarios educativos óptimos apoyados en TIC, ya que, como se sostiene, las TIC no modifican por sí solas los procesos formativos, sino que su carácter transformador recae en el uso efectivo que se les da (Ribeiro, Scorsolini y Dalri, 2021; Juárez, Ramírez e Iñiguez, 2020; Salinas, de Benito y Lizana, 2014).

Además, la falta de capacitación identificada resulta una barrera importante para los procesos formativos. Cuando no se asegura el proceso pedagógico para llevarlo a cabo por medio de TIC, difícilmente se podrán incorporar la pluralidad de métodos de enseñanza, incorporar

aplicaciones tecnológicas en contextos educativos y promover la crítica constructiva acerca de las potencialidades de las TIC (Salinas, 2007; Lima y Fernández, 2017).

A pesar de ello, una de las características que se ha destacado en las y los docentes es su proactividad y compromiso con su formación al buscar tomar asesorías o estudiar los beneficios de las TICs por cuenta propia (García, 2020) y en el caso de las y los docentes de la CDMX no fue la excepción.

Buenas prácticas en la educación a distancia

En esta sección se ofrece un compendio de buenas prácticas que surgieron en la experiencia de las familias y docentes en la educación a distancia, así como las dificultades y para las adaptaciones y dinámicas nuevas que emergieron en esta situación crítica.

Familias

Las familias expresaron que a raíz del cambio en la modalidad educativa y tras el surgimiento de nuevas dinámicas en el hogar, emergieron buenas prácticas que facilitaron el proceso educativo del alumnado, las cuales fueron:

- **La mejora de la convivencia y la comunicación familiar**, ya que hubo mayor cercanía entre los miembros de la familia y los padres y madres de familia tuvieron oportunidad de involucrarse en la educación de sus hijas e hijos, además de brindar el apoyo necesario para que continuaran con sus estudios.
- **El contacto cercano entre la comunidad escolar**, que se consideró de gran ayuda durante este periodo, reiterando que es necesario que padres, madres y docentes mantengan una relación estrecha sin asumir que la educación es sólo trabajo del cuerpo docente.
- **El uso de medios digitales** para llevar a cabo las clases. En particular, a las familias les pareció una buena opción el envío y la recepción de evidencias por estos medios, ya que esto permitió brindar retroalimentación y dar seguimiento al cumplimiento de las actividades, y se señaló que les gustaría que se mantuviera el acceso a recursos educativos en línea. A su vez, esta práctica con las TICs, en ocasiones pudo generar destrezas que resultan importantes en la vida profesional y cotidiana actual.
- **El acompañamiento del personal docente**, así como su organización, disposición y proactividad, ya que no sólo estuvieron al tanto de las y los estudiantes, sino que también apoyaron a los padres y madres de familia en conocimiento para el uso de TIC, lo cual les permitió fortalecer y desarrollar sus habilidades en esta área.

Docentes

Como parte de las buenas prácticas que se incorporaron en el periodo de educación a distancia, los docentes refirieron las siguientes:

- **La colaboración entre colegas** para compartir experiencias y resultados de lo realizado con sus grupos de trabajo.
- **La comunicación con padres y madres de familia**, ya que les permitió llegar a acuerdos, tener un mayor acercamiento a la labor docente, involucrarse en las actividades escolares y asumir una parte de la responsabilidad en el aprendizaje del alumnado.
- **La adaptación a las necesidades de la comunidad estudiantil**, por ejemplo, al emplear métodos alternativos de comunicación, como audios por WhatsApp a padres y madres de familia que no sabían leer; al ser flexibles con la recepción de dudas y evidencias y al preocuparse por conocer, mediante encuestas, los horarios disponibles de los alumnos y sus familias para poder llevar a cabo las sesiones sincrónicas.
- **La práctica con clases sincrónicas en línea**, ya que estas fungieron como espacios para el reforzamiento de aprendizajes y la profundización de los temas, además de brindar la posibilidad de trabajar desde distintos espacios al ser en línea.

El apoyo de la familia continúa siendo un aspecto relevante en el proceso educativo de la comunidad estudiantil, de tal forma que su ausencia establece una diferencia marcada en el desempeño estudiantil (Flores, 2021; VALORA,2020). Así, esta es una buena práctica que debe mantenerse y fortalecerse.

Además, se evidenció que cuando las y los docentes lograron diseñar y planificar actividades óptimas para la modalidad a distancia, adaptando los contenidos y haciendo uso de herramientas tecnológicas, fue altamente valorado por las familias y reconocido como una cualidad por el personal docente.

Un aspecto importante que se recuperó a partir de los datos del trabajo de campo y del que hay pocas experiencias documentadas, es que las familias reconocieron que el haberse involucrado o haber mantenido una mayor participación en el proceso educativo de sus hijas e hijos fue benéfico, porque les permitió ser más empáticos con la labor educativa y fortalecieron sus lazos familiares. Además, destacó el acompañamiento por parte de los docentes, seguido de su adaptación a las necesidades de la comunidad estudiantil, aspectos que se han establecido como útiles para mantener el involucramiento de las madres de familia y del alumnado porque se fomentan lazos fuertes de colaboración y compromiso.

Dificultades para las adaptaciones y dinámicas nuevas

Familias

En cuanto a dificultades que experimentaron las familias al adaptarse a nuevas dinámicas surgidas por la educación no presencial, consideraron que hubo diversos puntos que no resultaron favorables en el proceso de formación educativa del alumnado, entre los cuales señalaron los siguientes:

- **Falta de contacto presencial con docentes**, lo cual dificulta la experiencia educativa, en particular la posibilidad de resolver dudas de manera instantánea las dudas no se podían resolver de forma instantánea.
- **Acompañamiento docente inefectivo**, ya que los estudiantes no recibieron asesorías individuales, lo cual impactó en su rendimiento escolar. Además, consideraron que en ocasiones el tiempo para realizar las actividades asignadas fue insuficiente.
- **La falta de dinamismo en las clases**, porque no se realizaron actividades que promovieran el fortalecimiento de vínculos y lazos entre pares, especialmente en la transición entre niveles educativos. Además, señalaron que se tenía una gran carga de trabajo escolar lo cual llegó a generar fatiga entre docentes y alumnos.
- **Falta de comprensión y empatía de docentes y autoridades educativas**, porque no se brindó el apoyo esperado a quienes no contaron con acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad, con dificultades económicas.
- **La falta de contacto entre padres y madres de familia**, para fortalecer el proceso educativo del alumnado, al intercambiar puntos de vista y asuntos relevantes del día a día de la educación de las y los hijos. También, el correo electrónico como medio de comunicación con docentes no se consideró como una herramienta efectiva de comunicación. Por otro lado, WhatsApp resultó una vía más accesible y de la que se tenía mayor conocimiento en relación con su uso.
- **Aprende en Casa**, al expresar que no resultó útil porque se cerraba la posibilidad de comunicación presencial cara a cara y preguntar en caso de que no se entendieran los temas abordados. Los contenidos eran repetitivos, por la organización de los temas, por los horarios en los que se transmitía la programación y porque la televisión se consideró como un distractor más que un medio de formación, por la costumbre de utilizar esta como un medio de entretenimiento y no educativo.

Docentes

Por su parte, los docentes identificaron una serie de situaciones que se vivieron durante el periodo de educación a distancia y que no fueron favorables, tales como:

- **La falta de apoyo de padres y madres de familia**, porque cuando no se contó con éste, independientemente de la planeación docente, no se lograron los aprendizajes esperados.
- **Uso de plataformas y dispositivos tecnológicos**, que consideraron un reto, ya que en algunos casos se trabajó únicamente con teléfono celular que no ayudó al trabajo efectivo, mientras que, en otros casos, la computadora de uso personal no contó con cámara y se limitó la cercanía con el alumnado.
- **El número de sesiones sincrónicas con estudiantes**, que consideraron escaso y limitado para generar un óptimo aprendizaje y, además, dada la distancia temporal entre una sesión y otra, identificaron que incluso llegaron a notar retrocesos en lo aprendido.

- **Al uso de cubrebocas en clases presenciales**, porque se considera como un factor que limita la comunicación efectiva con el alumnado e impide reconocer el estado emocional en el que se encuentran.

En general, tanto las y los docentes como las familias consideraron que tener que limitarse a tener comunicación con los alumnos únicamente través de dispositivos tecnológicos tuvo un impacto desfavorable en el aprendizaje del alumnado, tanto como en el establecimiento de relaciones afectivas y de apego docente-alumno. Por lo anterior, esta también se considera un área de oportunidad, ya que resultó una limitante para fomentar el espíritu de comunidad, unidad y de relación estudiante-docente-familia (OEIMEX, 2021). Además, como se señaló en apartados previos, en algunos estudios se indica que la participación de estos actores se pudo ver limitada por razones como desinterés, pocos conocimientos en relación con el uso de las tecnologías de información o con los contenidos abordados o por la falta de tiempo para acompañamiento (Jiménez, 2020).

Por último, en lo que respecta a AeC, la información presentada por VALORA (2020) coincide con la recopilada en esta evaluación, al señalar que, en el caso de las y los estudiantes, esta estrategia fue abandonada de forma paulatina con el transcurrir de la pandemia porque no fomentó la motivación del alumnado.

Principales hallazgos sobre rezago educativo, aprovechamiento y deserción en el contexto de la educación no presencial

En relación al abandono escolar, la mayoría de las **familias** externaron que los estudiantes fueron regulares y que no supieron de casos de conocidos que hayan abandonado sus estudios, sin embargo, externaron su opinión sobre que quienes abandonaron, lo hicieron para trabajar y ayudar a la economía doméstica, o por falta de recursos económicos. Por su parte, **los docentes** expresaron que en preescolar la matrícula disminuyó considerablemente para el ciclo 2020-2021, lo que implicó un cambio de tener grupos de 35 estudiantes a grupos de 15. Sin embargo, en casos de primaria, los docentes observaron que la matrícula se mantuvo, mientras que en secundaria se observó un aumento en la matrícula en comparación con el ciclo escolar 2019-2020.

En las escuelas en las que se supo de casos de deserción, se señaló que ello derivó de la pérdida de la comunicación y la falta de involucramiento por parte de algunos estudiantes. Por ejemplo, en el caso de una secundaria localizada en una zona desaventajada, se especificó que, si bien 80% del alumnado se presentó regularmente a sesiones sincrónicas, el 20% restante se presentó a las sesiones, pero no entregó evidencias o no participó activamente.

Los docentes atribuyeron la deserción escolar a factores como la pérdida de familiares, o de padres o madres de familia que dejaron a alguno de sus hijos al cuidado de sus abuelos o tíos, cambios de residencia, cambios de escuelas privadas a públicas a causa de la pérdida de empleo o de escasos recursos económicos. Además, falta de acceso a dispositivos tecnológicos,

insatisfacción con las clases virtuales, por situaciones familiares de salud y por problemas conyugales.

Sin embargo, los docentes señalaron que en sus planteles no se dio de baja a ningún estudiante de la comunidad escolar. Además, con los alumnos con los que perdieron contacto, establecieron medidas de seguimiento como visitas domiciliarias, acudir a los espacios de trabajo de los padres y madres de familia y hacer ajustes en la planeación o establecer comunicación vía telefónica.

Las **autoridades escolares** reconocieron que sí hubo casos de deserción escolar en la Ciudad, coincidiendo con los docentes, identificando motivos como: la pérdida de empleo de los padres y madres de familia; la falta de acceso a dispositivos tecnológicos y, añadiendo, a la brecha generacional que limitó el acompañamiento en la educación a distancia y el aumento en los gastos del hogar. Asimismo, especificaron que esta desincorporación ocurrió posterior al término del ciclo escolar 2019-2020, aunque para el siguiente ciclo observaron un aumento en la matrícula a raíz –según varios de ellos–del Programa *Mi Beca para Empezar*.

En relación con las autoridades responsables del acceso a las becas, señalaron que no existe una estrategia determinada para recuperar a las y los estudiantes que abandonaron, ya que, aunque envían correos electrónicos informativos respecto a la convocatoria, señalan que no se realiza un seguimiento personalizado.

Por otro lado, dado que las autoridades escolares identificaron casos de alumnos que mantuvieron un contacto nulo o intermitente, mencionaron que la Administración Federal tomó la decisión de realizar un mapeo personalizado a partir del contacto con directivos y del registro de inscripciones para dar seguimiento a las y los estudiantes, además de implementar estrategias de recuperación o reinserción dirigida a los padres y madres de familia de primaria y secundaria. El equipo evaluador no tuvo acceso a estos materiales.

Asimismo, agregaron que no sólo en los centros escolares hubo una disminución en la matrícula, sino que también la hubo en los Centros de Atención y Cuidado Infantil, en donde la matrícula se redujo más del 50%, siendo la pérdida de empleo de padres y madres de familia una de las causas principales.

La deserción escolar es un fenómeno que se ve permeado por múltiples factores, tales como la falta de recursos necesarios para desarrollar las actividades en casa, los problemas económicos, la violencia y la desintegración familiar (Banco Mundial, 2020; Jiménez, 2012; Cerutti et al., 2019).

En este sentido, en el ciclo escolar 2019-2020 a nivel nacional se reporta que el 2.2% de las personas de entre 3 y 29 años no concluyeron su ciclo escolar por falta de recursos o por alguna situación asociada al confinamiento; mientras que en el ciclo 2020-2021, el 14% de los estudiantes de la CDMX abandonaron sus estudios por problemas en el acceso a internet o por la percepción de falta de aprendizajes (UNICEF, EQUIDE y Evalúa CDMX, 2020).

No obstante, según cifras de la AEFCEM proporcionadas al equipo evaluador referidas al cierre del ciclo 2020-2021, se señala que el porcentaje de alumnos con el que se perdió comunicación fue

de 1.3% en preescolar, 2.05% en primaria y 1.6% en secundaria. Estos porcentajes bajos se pudieran explicar debido a que este año escolar (2021) derivado de la Pandemia por el Virus SARS-CoV2, todos los alumnos y alumnas fueron inscritos en el grado correspondiente con la finalidad de salvaguardar los lugares asignados a todos los menores, sin que se presentará la baja de ninguno, aún cuando el lugar no hubiese sido confirmado por el padre, madre de familia y/o tutores” (Autoridad, AEFCM).

Por otro lado, representantes de la autoridad educativa en la Ciudad de México también proyectaron que la matrícula de alumnos en preescolar, primaria y secundaria pudo haber registrado un ligero descenso del ciclo 2020-2021 al 2021-2022, siendo mayor en los niveles preescolar (-36.2%) y primaria (-11.6%) del sistema privado¹⁵⁴. Este dato da cuenta de las importantes bajas que padeció el sistema privado, cuya población que causó baja–por motivos que podrían ligarse a disminución de los ingresos–según las autoridades educativas, fue absorbida por el sistema público.

Tabla 9 Relación de alumnos inscritos y con los que se perdió comunicación en educación básica

ALUMNOS 2020 2021	Preescolar	Primaria	Secundaria	TOTAL
ALUMNOS QUE SE INSCRIBIERON	236, 040	797, 872	437, 638	1, 471. 550
ALUMNOS CON LOS QUE SE PERDIÓ COMUNICACIÓN	3, 048	16, 331	6, 822	26, 201
% DE ALUMNOS CON LOS QUE SE PERDIÓ COMUNICACIÓN	1.29%	2.05%	1.56%	1.78%

Fuente: Tabla proporcionada por correo electrónico al equipo evaluador por la Dirección General de Operación de Servicios Educativos de la AEFCM el 7 de diciembre de 2021.

En el caso de los docentes, las visitas domiciliarias y el seguimiento personalizado para recuperar a aquellos con quienes se perdió comunicación, es una de las acciones que se ha señalado en las fuentes de información revisadas (OEIMEX, 2021).

Por su parte, la información recabada por las autoridades escolares, visibiliza que esta fue una de las estrategias que se mantuvo durante la educación en línea y que abonó a la permanencia escolar, en donde el programa *Mi Beca para Empezar*, cobró relevancia gracias a su universalización. No obstante, es importante recordar que esta beca ya se consideraba como un programa sobresaliente anterior a la pandemia (Evalúa CDMX, s.f.).

Otro contraste importante es que, a diferencia de la educación presencial en la que predominaban los programas sociales y de estímulos económicos, en la educación en línea las autoridades sumaron estrategias como el rastreo y seguimiento de casos de deserción y acciones enfocadas en los padres y madres de familia.

En suma, a lo largo del tiempo, el gobierno local de la CDMX y los actores educativos han destacado por implementar diversas estrategias para evitar el rezago, la deserción o el abandono

¹⁵⁴ Datos proporcionados al equipo evaluador por la Dirección General de Operación de Servicios Educativos de la AEFCM.

escolar en educación presencial, siendo una de las principales el impulso de becas escolares (Evalúa CDMX, s.f.), sobre el cual se ahonda en el siguiente capítulo.

El análisis que se ha presentado a lo largo de este capítulo, brinda un panorama general que permite identificar, a nivel de percepción, los efectos de la educación no presencial en el acceso a efectivo al derecho a la educación. Además, permite reconocer la experiencia de actores que forman parte del sistema educativo de la Ciudad y, por lo tanto, da cuenta de las fortalezas y las áreas de oportunidad por las que transita la educación en el contexto de la pandemia por COVID-19 en la Ciudad de México.

III. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México

En este capítulo se realiza un análisis del impacto que la educación no presencial ha tenido en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México, circunscribiendo el bienestar en la satisfacción de necesidades mínimas e indispensables en los rubros de ingreso y gasto, trabajo doméstico, alimentación, desarrollo psico-emocional y manejo de conflicto.

Ingreso y gasto de hogares

La pandemia afectó la economía de todas las familias que participaron en el estudio. Los escenarios de ocupación son muy diversos y las circunstancias variaron caso por caso. Los datos de campo no brindan patrones claros en cuanto a las afectaciones al ingreso y gasto de los hogares, sin embargo, sugieren algunas posibilidades que veremos a continuación. En general, se puede decir que se vieron afectados hogares cuyo sostén dependía de actividades comerciales informales tanto como hogares donde los padres trabajaban en alguna empresa de manera formal, y que fueron despedidos o que redujeron sus ingresos.

Una de las estrategias de compensación de la reducción de ingresos, fue el emprendimiento de actividades comerciales, tanto temporales como más duraderas, en ocasiones con apoyo de redes familiares y la participación de diversos miembros de la unidad familiar. Esto incluyó a los estudiantes tanto en los negocios, como en las actividades domésticas; o a las madres, en casos donde previamente no se dedicaban a actividades remuneradas. Otra de las estrategias, fue en la ampliación de la jornada laboral de padres y madres. En los casos estudiados, la disponibilidad de ahorros fue el factor que más amortiguó la urgencia de implementar este tipo de medidas y parece que en menor medida, el acceso a becas y apoyos gubernamentales; una excepción en este sentido, fue un grupo focal de madres de familias desaventajadas, donde la mayoría dijeron tener dos o más hijos, y donde el monto de la beca resultó importante como amortiguamiento durante una parte de la pandemia cuando se limitaron más sus ingresos.

Los gastos de emergencia suscitados por la pandemia incluyeron el pago de tratamientos médicos. En el ámbito educativo, todos los casos aventajados contaban en mayor o menor medida con internet y dispositivos variados como computadoras, tablet, televisiones o celulares, pero en la mayoría, hubo necesidad de aumentar su número mediante préstamo o compra de equipos o el ancho de banda para compensar la mayor demanda en el contexto de la educación a distancia o del teletrabajo de padres. El uso de audífonos fue extendido, sobre todo en familias donde se congregaban diversos miembros para realizar actividades a distancia ya fueran escolares o laborales, inclusive en los niveles preescolar y primaria, y casos donde los espacios habitacionales son compartidos con otros núcleos familiares (aunque no exclusivamente en estos casos).

Una alternativa temporalmente implementada por algunas familias, fue el préstamo a los hijos

de dispositivos como celulares y tablets o computadoras, que normalmente son usadas por los padres, para sus labores escolares. Algunos casos desaventajados, en contraste sugieren menor disponibilidad de dispositivos e internet previos a la pandemia y durante esta, y aparentemente ahí fue necesario un esfuerzo importante para adquirirlos o contratar servicios de este tipo.

La compra de equipos y el uso de servicios de comunicación tecnológica a distancia, también sirvieron para la comunicación cotidiana entre las familias, por ejemplo, en casos donde el contagio implicó una separación física de corto a mediano plazo.

En cuanto a particularidades por nivel educativo, en el nivel de secundaria, se mencionó en una de las entrevistas grupales la necesidad de adquirir además equipo para imprimir, así como hojas y tinta, pues había una demanda constante de impresiones físicas que costaba mucho dinero fuera de casa. Fue también mencionado de forma esporádica en las entrevistas en un caso aventajado del nivel medio-superior, la contratación de servicios docentes externos a las escuelas para apoyar la regularización de uno de los miembros del hogar.

Algunos gastos comúnmente realizados por las familias se vieron reducidos durante la pandemia, por ejemplo, el costo del combustible o el transporte, sin que esto compense cuantitativamente el gasto en otro tipo de rubros educativos. En general, la mayoría de las familias tanto aventajadas como desaventajadas no mencionaron haber tenido afectaciones extremas en lo económico debido a la pandemia, pero esta percepción puede tener otras implicaciones. Hay que tomar en cuenta, que muchas de las familias retomaron sus actividades laborales durante el primer año de la pandemia o nunca dejaron de hacerlo, con lo cual, pese a estar expuestas a un riesgo mayor de contagio, las afectaciones económicas se amortiguaron.

El reparto del trabajo doméstico

En el trabajo de campo se identificaron escenarios diferenciados de trabajo doméstico; por una parte, hogares donde las madres son tradicionalmente quienes están a cargo, y otros donde contribuyen a veces con mayor protagonismo otros miembros como padres, abuelos, tías y hermanos o hermanas. Estos escenarios se presentaban antes y durante la pandemia; en cualquier caso, generalmente experimentaron reacomodos en la cantidad de tiempo destinada.

Con los datos disponibles no se observan patrones claros con relación a variables de género, pero en algunos casos, la incorporación de madres a actividades remuneradas durante la pandemia sí generó una mayor carga de trabajo, por ejemplo, en la preparación de alimentos el día previo al finalizar la jornada de cuidados y laboral; en el otro lado, se observan casos donde los padres asumieron mayor carga doméstica que la que tenían previamente, ya sea porque su jornada laboral se vio interrumpida por un despido o disminuida, generando la necesidad temporal de que colaborasen en las actividades del hogar.

Como mencionamos antes, en diferentes entrevistas se observó que en ciertos casos los hijos e hijas también expandieron el rango o intensidad con que realizaban algunas actividades domésticas y de cuidados con sus pares de menor edad.

La convergencia de múltiples actividades escolares, laborales y domésticas en un espacio reducido (pues muchas familias viven en espacios pequeños o compartidos con otros núcleos familiares), incrementó el nivel de desorden y ruido en algunos hogares, lo que generó estrés en muchas familias, absorbido por los diferentes miembros del hogar de acuerdo con la situación familiar.

La alimentación a la familia

Este rubro se vio afectado principalmente por la reducción de ingresos, aunque no hubo menciones explícitas en el sentido de que se haya visto gravemente deteriorada. En algunos momentos de la pandemia, cuando los ahorros se agotaron y ante la situación que no parecía mejorar, las familias tuvieron que implementar medidas económicas, como las mencionadas antes, para evitar padecer problemas de abasto en los hogares. En ocasiones, se echó mano de las redes familiares, recibiendo o enviando directamente alimentos en momentos críticos, como cuando se tenía a un familiar contagiado de COVID-19 en casa.

En el sentido de los trabajos domésticos, igual que en el resto de las actividades que se reorganizaron, hubo menciones de la participación de padres, hijos e hijas en actividades de preparación de alimentos. Estas actividades se aprovecharon para mejorar la convivencia y el diálogo en las familias, aunque se mencionó solo de forma esporádica. Finalmente, las becas, y en particular, Mi Beca para Empezar, parece que fueron mayormente utilizadas para gastos cotidianos como la alimentación, pero no exclusivamente, en el contexto de la pandemia. El “Apoyo para el Bienestar” y despensas que reemplazaron los desayunos escolares fueron también aprovechados para el abasto de alimentos.

El bienestar y desarrollo psicoemocional de infante y focos de violencia

“Lo más difícil fue la cuestión socioemocional, las pérdidas, muchos chicos quedaron desamparados, eso afectó tanto a maestros como a las familias.”. “Los chicos llegaron como asustados, estoy hablando del primer mes [de clases presenciales], no hablaban, ni saludaban, estábamos en la clase y nadie quería ni levantar la vista, entonces todo ello nos causó como una impresión, y pues dijimos que había que platicar con ellos, “¿cómo te fue, cómo estás, cómo está tu familia? Cuéntame...” Como que necesitaban sacar todo lo que vivieron durante el tiempo que estuvieron aislados en sus casas.” (Director escolar”).

La enfermedad causada por el COVID-19 se expandió rápidamente por diferentes zonas de la Ciudad de México desde el primer año de la pandemia. Es plausible suponer que el nivel de afectación fue similar entre todas las escuelas de la muestra. Algunas familias con mayores ventajas económicas, traducidas en mayor ingreso, equipamiento y calidad y espacios en la vivienda, pudieron sobrellevar mejor algunos aspectos del encierro temporal y de la educación a distancia; sin embargo, parece que se presentaron afectaciones psicoemocionales diversas de manera más o menos generalizada. Un estudio dedicado a identificar la prevalencia de

problemáticas específicas podría dar mejor cuenta de las diferencias en función de acceso a capital social, financiero, intelectual o físico.

Al comienzo de la pandemia, como hemos mencionado, las familias vieron el encierro como una oportunidad para el descanso y la socialización interna. Sin embargo, esta circunstancia fue de relativa corta duración, condicionada principalmente por el nivel de ahorros o de acceso a financiamiento (familiar principalmente) e ingresos mediante teletrabajo, o jornadas reducidas. Otro factor condicionante fue el nivel de tedio que las personas fueron experimentando a medida que las opciones recreativas se fueron reduciendo y que, pese a las adversidades y la distancia social, la dinámica económica fue exigiendo progresivamente niveles de esfuerzo similares a los de la “normalidad”: las personas debían ajustarse a la normalización de sus jornadas laborales, pero compaginando con niveles de desarreglo domésticos cada más acuciados. En algunos casos, cuando las circunstancias lo permitieron, las familias entraron en fases de cierto equilibrio, donde pudieron establecer hasta cierto punto rutinas de trabajo, alimentación, aseo, ocio y comunicación. En otros casos, no obstante, estas dinámicas de equilibrio aparentemente nunca se llegaron a establecer. En ambos casos se presentaron algunos factores condicionantes.

- Las familias fueron experimentando poco a poco procesos de **cansancio** llegando en algunos casos al **agotamiento extremo**. Por parte de los padres y madres, las jornadas de trabajo implicaron, en ocasiones, mayores jornadas de trabajo o la yuxtaposición de jornadas laborales con jornadas de cuidados y trabajo doméstico. La necesidad de apoyar continuamente los procesos pedagógicos de los estudiantes supuso niveles de esfuerzo en el repaso, y en ciertos casos el re-aprendizaje de temas de la currícula para poder explicarlos. En sí mismo, el proceso de acompañamiento implicaba un gasto de energía que muchos padres y madres no estaban acostumbrados o disponibles para realizar. De acuerdo con los docentes, al regresar a la presencialidad, muchos niños mostraron signos de dificultad para regular sus emociones y respetar las reglas en clase, lo que hace suponer el desafío que debió ser a nivel doméstico para modular su comportamiento cotidiano, y al mismo tiempo lograr los objetivos de aprendizaje.
- Esta dinámica generaba también **frustración e impotencia**, que fue más evidente en las entrevistas entre las madres con menor nivel de escolaridad. En algunos casos, se suscitaban diferencias entre los miembros del hogar, por diferentes visiones sobre la enseñanza, o sobre la organización familiar para lograrla. Como hemos visto ya, en muchas ocasiones los espacios físicos son reducidos en los hogares, con lo cual el trabajo simultáneo de diferentes miembros, tanto escolar como laboral y doméstico, implica logísticas que conllevan un alto costo de energía y que no siempre son fáciles de gestionar. Había que organizar el nivel de ruido, el consumo de ancho de banda de Internet, los horarios de comida, de preparación, de limpieza, entre muchas otras necesidades cotidianas. Estos resultaron nichos de conflicto en los hogares.

Además, especialmente las familias en situación de desventaja, refirieron emociones

aflictivas como **estrés, desesperación y tristeza** por discusiones conyugales en el hogar, por las condiciones del confinamiento y aislamiento, por problemas económicos o pérdida de empleo, por el cambio en la dinámica familiar y por la rebeldía que algunos estudiantes mostraron para seguir las normas del hogar. En todas las familias, cuando se contó con algún deceso de un familiar, se experimentó **tristeza y procesos de duelo**; siendo las dos últimas situaciones las que se han asociado en la literatura con un fuerte impacto emocional en personas que vivieron experiencias similares (Ramírez et al., 2020).

- La dificultad para contar con momentos y espacios de **comunicación** con pares, **ocio y recreación** fuera del hogar, tuvo una repercusión en los estados de ánimo de los miembros de las familias. Las rutinas se hicieron cada vez más monótonas. Los espacios de socialización se pausaron y las dinámicas escolares resultaban aburridas y poco estimulantes.
- Esto fue así, en cierta medida que avanzó la pandemia, y los contagios se hicieron cada vez más cercanos a las familias. Con ello aumentó el **temor de contagiarse** y asumir una fuerte carga económica en el mejor de los casos por los costos de hospitalización y medicinas, y en el peor de los casos, encarar escenarios de fallecimientos, que sí fueron frecuentes en las familias e incluso entre los docentes de las escuelas. Algunas familias optaron por aislarse hasta donde fuera posible. Testimonios de personal docente revelan otros escenarios, donde muchos niños perdieron a sus padres, madres o a sus cuidadores, lo que les llevó a sentimientos **de desamparo y abandono**. Esto implicó a veces la necesidad de que muchos niños y niñas comenzaban actividades laborales para su propia manutención antes de lo que hubiera ocurrido en otras circunstancias.
- Los diferentes miembros de las familias se **distanciaron de sus círculos sociales**, en particular, los estudiantes se distanciaron de sus amigos, con lo que experimentaron procesos de extrañamiento y se perdieron momentos de convivencia claves en esta etapa de la infancia o la pre-adolescencia. Una de las madres señaló que su hijo, que transitó de preescolar a la primaria, generó una mayor dependencia hacia ella, como consecuencia de una **limitada experiencia en otros ámbitos de socialización**. Ante ello, la dinámica de educación a distancia ofrecía escasas alternativas. Algunas madres lamentaron la imposibilidad de que sus hijos e hijas tuvieran una graduación festiva como suele ser, y a cambio de ello tuvieron solamente un evento virtual, que no les permitió dar cierre a las etapas de vida por las que estaban transitando, **ni crear recuerdos significativos**. Todo lo anterior generaba sentimientos de **enojo**, y **cuadros de estrés y depresión**. Las madres dijeron haber experimentado (aunque cabe suponer que los padres también) tics nerviosos, pérdida de cabello, **momentos de violencia** principalmente verbal, aunque posiblemente física también con sus hijas e hijos, y el incremento de problemas de pareja que llevaron incluso a rupturas familiares.
- Otro foco de tensión mencionado frecuentemente entre las personas entrevistadas, fue el **temor ante la pérdida del empleo**, sobretodo de padres. Aunque la mayoría recuperó, o

consiguió otro empleo, estos periodos de incertidumbre en los ingresos retroalimentaban los niveles de estrés familiares y limitaban las opciones recreativas y la posibilidad de un mejor equipamiento e infraestructura doméstica con la cual encarar la situación inédita de la pandemia.

En cuanto a adaptaciones o dinámicas nuevas en respuesta a la educación no presencial, en los casos de las familias aventajadas, ante el cúmulo de emociones aflictivas experimentadas, buscaron iniciar un proceso terapéutico para mejorar el estado de salud mental, mientras que en el caso de las familias en desventaja que sufrieron pérdidas de empleo, se adaptaron emprendiendo pequeños negocios familiares para solventar los gastos del hogar.

Algunas madres de familia en desventaja que tuvieron que trabajar en el confinamiento, señalaron que la presencia de los hijos e hijas en el hogar disminuyó el tiempo para actividades personales, por lo que implementaron rutinas familiares. En casos aventajados, buscaron apoyo de otros familiares para la preparación de alimentación.

Por su parte, los docentes reconocieron que un aspecto que les permitió adaptarse a la situación fue reconocerse como seres humanos capaces de ser empáticos y comprensivos con las experiencias que se estaban presentando, especialmente con las familias de escasos recursos. Además, refirieron el apoyo de docentes a estudiantes y el apoyo entre colegas como un factor central en todo el proceso de adaptación. Así, el buscar apoyo de colegas o reconocerse como seres emocionales son medidas que están estrechamente relacionadas con la inteligencia emocional digital y la comunicación digital, que aluden a la capacidad de ser empático, de construir relaciones con otros aún en línea y de colaborar con otros utilizando las tecnologías y los medios digitales (Yuhyun, 2016).

Efectos en los hogares del Programa Mi Beca para Empezar

Como se mencionó en el primer Capítulo de esta evaluación, el Programa Mi Beca para Empezar ha hecho esfuerzos importantes para cubrir la meta de su cobertura, la cual fluctuó entre el 97 y 98 por ciento en promedio mensual en el periodo analizado: ciclo escolar 2020-2021¹⁵⁵ y el cual está diseñado para beneficiar universalmente a la matrícula escolar de nivel básico. Este principio se justifica bajo el supuesto de que la población de nivel básico que acude a la educación pública padece los niveles más elevados de pobreza y los más bajos de desarrollo social, así como los mayores índices de deserción escolar en este nivel, sobretodo, comparado con el sistema privado. Por lo tanto, en primer lugar, se identifica que el programa resulta pertinente al atender a esta población y dirigir sus objetivos a contribuir al ingreso de los hogares y evitar la deserción escolar. Ahora bien, para entender los efectos que MBpE ha tenido en estos dos objetivos, conviene identificar los usos que las personas entrevistadas hicieron con este apoyo y cómo

¹⁵⁵ Según lo reporta el personal operativo del Programa que se entrevistó.

contribuye con los gastos de la familia y a mantener al becario o la becaria en la escuela.

De acuerdo con los hallazgos del trabajo de campo, se ha identificado que el uso que se le dio durante la pandemia al monto recibido por el Programa Mi Beca para Empezar, se destinó a la satisfacción de necesidades básicas, principalmente para la compra de alimentos, ropa y calzado. Hay que notar que el análisis de este tipo de gasto resulta subjetivo, pues las familias tienden a mezclar diferentes fuentes de ingresos y satisfacer necesidades de forma escalonada en función de su prioridad. Por lo que, aunque las familias reportan gastar en uno u otro concepto, en realidad estas decisiones pueden verse afectadas por ingresos adicionales, y es difícil determinar exactamente qué dinero se utilizó para qué gastos. No obstante, al identificar el gasto en estos bienes básicos de subsistencia (alimentación) y vestido (ropa y calzado), se puede decir que resultan elementos indispensables, aunque no los únicos, para mantener a los menores en la escuela y que la facilitación de su obtención, podría dar un mayor margen para erogar otros gastos en los hogares.

En relación a los gastos para actividades educativas no presenciales durante la pandemia, aquellos que resultaron prioritarios fueron la contratación de servicios de internet en el hogar y la compra de equipamiento digital de cómputo (smartphones, computadoras y tablets). Las personas entrevistadas manifestaron haber utilizado los ingresos de MbpE en este tipo de bienes y servicios. Esto fue posible, además, porque durante 2020, se dispersaron adicionalmente 500 pesos en abril, mayo y junio, con lo que las familias tuvieron un extra que pudieron haber invertido en materiales para educación, específicamente, para solventar los requisitos materiales de la educación a distancia. Asimismo, en 2021 la beca tuvo un aumento de 100 pesos con relación a 2020.

Como se vio en el Capítulo anterior, para tener una experiencia educativa a distancia aceptable, resultó primordial el contar con conexión estable a internet y al menos un dispositivo a disposición de los alumnos. Si estos dispositivos no eran solo teléfonos inteligentes, sino computadoras personales, tanto de escritorio o portátiles y los alumnos atendían sus clases en un espacio propicio en el hogar, la experiencia educativa mejoraba considerablemente, según lo reportado por las personas entrevistadas y lo que refiere la literatura consultada. Por lo que el gasto en estos rubros que facilitó la beca, pudo haber contribuido a mejorar la experiencia educativa y a continuar con la educación a distancia

Si bien, como se menciona en la sección de diseño, el monto financiero que ofrece el programa no parece ser suficiente para generar impactos significativos en sus objetivos de evitar la precarización del ingreso familiar, se puede afirmar que en el contexto específico de la pandemia y en momentos críticos para acceder a bienes básicos, alimentos y herramientas y servicios para mejorar la experiencia educativa a distancia, el monto otorgado por MbpE pudo haber sido un ingreso importante para las familias en mayor situación de pobreza, sin el cual hubiese sido más complicado, o quizá imposible la obtención de estos bienes y servicios. Como se ha visto en este reporte, el contar con estas herramientas tecnológicas fue clave para la participación en las estrategias de educación a distancia.

Adicionalmente, se recuperaron al menos un par de testimonios de personal de FIDEGAR y de SECTEI donde, con base en los datos de inscripción al ciclo escolar 2020-2021 que les proporcionó la AEFCM, se detectó un fenómeno de migración, más abultado que en años anteriores, de alumnos de escuelas privadas a escuelas públicas de educación básica, así como también, de alumnos provenientes del Área Metropolitana de la Ciudad de México (sobretudo de los municipios colindantes del Estado de México) a escuelas del nivel básico en la CDMX. Estos funcionarios atribuían esto, en parte, a lo atractivo que ha resultado entre muchas de estas familias el poder acceder a este apoyo para apoyar a su economía doméstica, además de, en los casos de cambios de escuelas privadas a públicas, la caída de ingresos en los hogares provocada por la pandemia. Estas afirmaciones, que dan una aproximación a lo aludido, para robustecerse deberían contrastarse con estadísticas oficiales en un estudio especializado.

Conclusiones y recomendaciones

En esta evaluación, se visibilizan dinámicas a nivel vida cotidiana entre familias de estudiantes de escuelas públicas de nivel básico con menores y mayores desventajas que enfrentaron el cierre de escuelas y se adaptaron a la educación no presencial durante la Pandemia de COVID-19 en la Ciudad de México. Los contrastes entre las familias con mayores y menores desventajas que participaron de la educación no presencial, apuntan a la continuidad en todos los casos, y el exacerbamiento en algunos otros, de desigualdades sociales y educativas que prevalecían antes de la pandemia, agudizándose en las familias con mayores desventajas. Las problemáticas y oportunidades que emergen de estas dinámicas, son elementos que pueden informar a la política pública educativa y de bienestar para atender las consecuencias sociales generadas por esta pandemia.

Se identifica que tanto los esfuerzos a nivel de las familias, docentes y directivos escolares, como de las intervenciones de la política pública de la Ciudad que ya estaba en marcha para contribuir al bienestar y a la asistencia escolar, pudieron haber contribuido a que se haya dado un volumen menor de alumnos de educación básica del sistema público que abandonaron sus estudios durante la pandemia (en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021) o bien, que lo hicieron de forma intermitente, según lo reportan las autoridades federales y se observa en los datos recabados.

En las familias se observan elementos que fueron cruciales para que los alumnos continuaran con sus estudios en modalidad no presencial, como el tener acompañamiento cercano de sus madres, padres y/o tutores en su progreso escolar; contar con acceso a tecnologías de la información y comunicación como teléfonos inteligentes y computadoras, con conexión a internet, dedicadas la mayor parte del tiempo a los usos escolares de los estudiantes y en espacios en el hogar propicios para favorecer la concentración en las clases; y pertenecer a familias con una posición económica con mayor holgura, que se aleje progresivamente de carencias sociales agudas y sobretodo, que no hubieran padecido la pérdida del empleo del sostén económico. Empero, dichos elementos positivos se presentaron más en aquellas familias con menores desventajas que en aquellas con mayores desventajas, por lo que resulta importante que la política pública de educación y bienestar ponga especial atención en estas familias para robustecer las estrategias de retención y evitar ahondar brechas sociales y educativas.

A pesar de que se haya observado una dimensión menor del problema de la deserción escolar, es importante subrayar que la provisión de una educación de calidad en modalidad no presencial, resulta una asignatura pendiente, cuyos efectos en el bajo rendimiento, aprovechamiento y trayectoria escolar de esta generación de estudiantes, es algo que quedará por estudiarse.

Entre los principales retos que a los que se enfrentaron los docentes y directivos para garantizar el acceso a la educación no presencial, se encontraron dificultades en: la comunicación con los alumnos y sus familias para dar seguimiento y consolidar los aprendizajes; la didáctica empleada,

puesto que no se logró revertir la falta de interés de los alumnos frente a las clases a través de la pantalla; interrupciones al proceso educativo causadas por deficiencias técnicas; la falta de disponibilidad de dispositivos y espacios propicios para estudiar y; la carga excesiva de trabajo tanto de docentes y directivos escolares como alumnos y familias.

Un tema a considerar fue la detección de diversas afectaciones de carácter psicoemocional que experimentaron alumnos, familias, docentes y directivos causados por el confinamiento y la pandemia. Entre estas, la angustia por la incertidumbre ante el porvenir y la sensación de peligro provocado por el virus SARS-COV-2 y el agotamiento por la sobre carga de trabajo en condiciones inusuales, fueron las más recurrentes. Un elemento importante fue el tedio que manifestaron los alumnos, sobretodo los de secundaria, de pasar todo el día dentro de casa y la añoranza de convivir con sus compañeros y acudir a sus escuelas.

A pesar de que existe evidencia documental y estadística de la aparición de focos de violencia, especialmente hacia mujeres y menores, en el trabajo de campo no se detectaron dichos casos, lo cual no quiere decir, ni mucho menos, que el problema no se haya presentado.

En el caso del programa *Aprende en Casa*, por un lado, resultó una respuesta ágil y oportuna ante el cierre de las escuelas y logró la articulación de diversos actores para responder ante una contingencia y reestablecer por medios adecuados la continuidad de la educación. Sin embargo, el programa presentó importantes retos para su óptima implementación, sobretodo entre aquellos estudiantes en condiciones de mayores desventajas, que no cuentan con suficiente acceso y habilidades TIC, espacios propicios de trabajo, ni con el debido acompañamiento de sus padres, madres y/o tutores en el desarrollo de su experiencia educativa.

En sentido contrario, y dado que la educación no presencial es una modalidad cada vez más común en la experiencia educativa actual, y ya que también, una contingencia sanitaria o relacionada con riesgos naturales, conflicto social, etc., podría volverse a presentar, es importante que las autoridades educativas identifiquen las buenas prácticas que se desprendieron de esta experiencia para tenerlas en cuenta en caso de encontrarse nuevamente en un escenario similar.

Entre estas prácticas, llevadas a cabo por alumnos, madres y padres de familia y docentes se identificó: la comunicación y el contacto constante que se mantuvo entre docentes y padres de familia que permitió que la responsabilidad de la formación educativa se asumiera como un proceso bilateral, que no sólo recaía en los docentes; el acompañamiento que dieron los docentes a las familias, así como sus proactividad y adaptación a las necesidades del alumnado y sus padres y madres de familia, y; la colaboración entre colegas docentes para mejorar la práctica educativa a distancia.

Se puede concluir que la experiencia de la educación no presencial de alumnos y familias con menores desventajas, pudo amortiguar mejor los efectos negativos derivados de este tipo de educación, al contar con mayores elementos para no abandonar los estudios y adaptarse a sus nuevas lógicas, en contraste con aquellas familias con mayores desventajas quienes al participar

en esta modalidad educativa, vieron agudizados sus problemas para acceder a una educación de calidad.

La crisis por Covid-19 ha supuesto desafíos importantes al sistema educativo, tanto nacional como en la Ciudad de México, para garantizar el acceso a la educación y revertir las desigualdades educativas. El funcionamiento de programas sociales universalizados de transferencia de recursos, como Mi Beca para Empezar, han contribuido a que los hogares que reciben este apoyo cuenten con un recurso adicional que ha ayudado en la adquisición de bienes y servicios básicos para no dejar de ejercer el derecho a la educación. Empero, la educación no presencial aún enfrenta importantes retos en cuanto a calidad, cobertura, acceso y estrategias pedagógicas y de gestión escolar para lograr una educación digna para toda la población y no ahondar las profundas brechas de desigualdad educativa que aún persisten en la Ciudad y el país.

Este estudio plantea un esbozo de la percepción que los actores de la educación básica experimentaron durante la pandemia y las clases no presenciales y de cómo el estado garantizó –o no– su derecho a la educación. Sin embargo, para obtener conocimiento más detallado sobre cada uno de los temas analizados, sería necesario realizar estudios con un enfoque más preciso y con metodologías especializadas, que pudieran producir resultados más profundos. En esta evaluación, sin embargo, se ofrecen un cúmulo de instantáneas de la vida cotidiana que, al ilustrar las experiencias diferenciadas de alumnos y familias en diferentes situaciones sociales, visibiliza las brechas que las autoridades, responsables de la educación y del bienestar, deben conocer para diseñar programas y políticas públicas educativas que no dejen a nadie atrás.

Recomendaciones

A pesar de que la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México es la responsable en todos sus aspectos de la impartición de la educación pública de nivel básico en esta Ciudad, se emiten las siguientes recomendaciones dirigidas a las entidades públicas de la Ciudad de México encargadas de la coordinación con esta Autoridad Federal, en particular, de SECTEI y SIBISO, con el fin de que se puedan considerar en ejercicios futuros de planeación y coordinación inter gubernamental en materia educativa.

1. En caso de volver a implementar generalizadamente la educación no presencial, motivado o no por una contingencia, el gobierno de la Ciudad de México a través de la SECTEI, podría emitir un protocolo de seguridad para facilitar actividades presenciales para los casos en que los alumnos no cuenten con lo necesario para tomar clases a distancia o requieran orientación de los profesores.
2. Tanto la autoridad educativa federal como la local, podrían diseñar e implementar modelos educativos híbridos (en modalidades presencial y a distancia) aprovechando, por un lado, el trabajo mediado por tecnología, con mayor flexibilidad, autonomía y

personalización, y por otro, la posibilidad de no interrumpir la socialización y resolver dudas de manera más óptima por las ventajas de la presencialidad.

3. De igual manera, en caso de volver a implementarse una modalidad de educación no presencial, la AEFCEM en conjunto con la autoridad educativa local representada por la SECTEI, podrían fomentar la participación de toda la comunidad escolar, incluyendo a alumnos y familias, en el diseño e implementación de estrategias para que esta modalidad educativa sea efectiva. El programa “La Escuela es Nuestra-Mejor Escuela” podría articular estos espacios de participación mediante las acciones que lleva a cabo.
4. Para mejorar la calidad de la educación no presencial, se recomienda fortalecer las capacidades en el manejo y adaptación de la estrategia pedagógica mediante TIC de las y los docentes. Para ello, se recomienda realizar diagnósticos participativos mediante consultas con la planta docente de la ciudad para identificar con precisión sus necesidades en formación de TIC y sobre las mejores formas de adaptar su estrategia pedagógica a estas tecnologías. Ello, robustecería la oferta educativa que ya reciben las y los docentes del nivel básico desde la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos de la SEP. Se recomienda que esto se realice mediante la coordinación de las instancias educativas locales y federales.
5. Diseñar una estrategia universal de formación continua de capacidades TIC para la educación y la vida diaria, dirigida a estudiantes, madres y padres de familia o personas cuidadoras y docentes, para disminuir la brecha digital, facilitar el acceso a TIC y fortalecer los procesos educativos remotos que han tenido continuidad después de la pandemia, dando especial atención a aquellas familias y personas con menores ingresos. Para la ejecución de esta recomendación podría aprovecharse la infraestructura de TIC de los Centros Pilares y la red de internet público y gratuito de “Internet para Todos”.
6. En relación a lo anterior, se recomienda ampliar la cobertura de la red de internet público y gratuito de “Internet para Todos” hacia todas las escuelas públicas de la ciudad, en todos los niveles, y explorar colaboraciones con el tercer sector, especialmente con fundaciones, para el equipamiento de equipos informáticos en centros escolares públicos que más lo requieran.
7. Diseñar un programa, en coordinación con la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México, para fortalecer la oferta de clases extraescolares y de regularización, que permitan a niñas, niños y adolescentes recuperar conocimientos y fortalecer su nivel educativo. Esto podría realizarse en coordinación con los esfuerzos que desarrolla el DIF de la Ciudad de México en el marco de la estrategia Aprende y Crea DIFerente. Ello con base en que uno de los señalamientos recurrentes de la evaluación es precisamente que

la estrategia de educación a distancia generó carencias y atrasos en términos de aprovechamiento educativo.

8. Ante las importantes afectaciones psico-emocionales que las familias padecieron durante la educación no presencial, se recomienda diseñar una estrategia para fortalecer los mecanismos de consejería y acompañamiento psicológico a niños y niñas, así como a padres y madres de familias, en las escuelas públicas de nivel básico. La ejecución de esta estrategia podría realizarse en colaboración con el Programa de Atención Psicológica a Distancia de la Facultad de Psicología de la UNAM. Este programa consiste en un conmutador virtual del Programa de Atención Psicológica a Distancia de la Facultad de Psicología, que cuenta con 30 líneas (hasta el momento) para recibir llamadas gratuitas de todo el país, de América Latina, Estados Unidos y Canadá, y permite el trabajo de diádas, integradas por un joven profesional que presta su servicio y un experto que actúa como supervisor.

Bibliografía

- Abreu, Y., Barrera, A.D., Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *MENDIVE. Revista de educación*, 16 (4), 610-623.
- Acevedo, I., Almeyda, G., et. al. (2021). Estudiantes desvinculados. Los costos reales de la pandemia. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-10---Estudiantes-desvinculados-los-costos-reales-de-la-pandemia.pdf>
- Agudelo, M.E. (2005). *Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión*. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v3n1/v3n1a07.pdf>
- Agüero, J.M. y Beleche, T. (2013). Test-Mex: Estimating the effects of school year length on student performance in Mexico, *Journal of Development Economics*, Elsevier, vol. 103(C), pages 353-361.
- Aguilera, M. A., Quezada, S. y Camacho, K. (2019). Cap. 3 Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado. En *La educación multigrado en México* (pp. 75-104). México: INEE
- Ahmed, F., Kim, S., Nowalk, M.P., King, J.P. y otros. Paid leave and access to telework as work attendance determinants during acute respiratory illness, United States, 2017-2018. *Emerging Infectious Diseases*. 2020;26(1): 26-33.
- Alexander, K., Entwisle, D. y Steffel, L. (2007). *Lasting Consequences or the summer learning gap*. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000312240707200202>
- Alonso, R.J. (2020, octubre 25). El estrés de los maestros durante la pandemia. *Educación Futura*. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/el-estres-de-los-maestros-durante-la-pandemia/>
- Amuchástegui, G., Del Valle, M.I. y Renna, H. (2020). Educación en emergencias en la E2030. *Perfiles educativos*, 42 (168), 176-185. Disponible en: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59841
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. [AEFCM]. (2018). *Retrato del quehacer educativo en la Ciudad de México, Testimonios desde las escuelas 2012 – 2018*.
- Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México. [AEFCM]. (2021). *Boletín SEP no. 142*. Disponible en: https://www.aefcm.gob.mx/gbmx/boletines/archivos-2021/BoletinSEP_142-DesarrollaAEFCMCivismoDigitalTalleresPedagogiaEmergenciaEstudiantes.pdf
- Arce, F.J. (2020). *Estrategias didácticas en primaria para enfrentar la pandemia*. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/estrategias-didacticas-educacion-primaria-pandemia>

- Arguello, M. (2013). *Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>
- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión. [AMAI]. *Niveles socioeconómicos*. Disponible en: <https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=preguntas>
- Bamberger, M. (2012). *Introducción a los métodos mixtos de la evaluación de impacto*. Disponible en: <https://www.interaction.org/wp-content/uploads/2019/04/3-Mixed-Methods-in-Impact-Evaluation-SPANISH.pdf>
- Barba, C. (2021). *El régimen de bienestar mexicano: Inercias, transformaciones y desafíos*.
- Banco Mundial, (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de Políticas Públicas*. Disponible en: <http://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/COVID-19-Education-Summary-esp.pdf>
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17 (4), 582-589. Disponible en: <https://www.psicothema.com/pdf/3149.pdf>
- Buendía, A. y Álvarez, G. (2019). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México*. Disponible en: https://inide.iberro.mx/assets_front/assets/entradas/2019_libro_investigacion_educativa_ante_cambio_gobierno_mexico.pdf
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H. & Al-Abbadi, K. (2015). What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts: Education rigorous literature review. *Department for International Development*. Disponible en: <https://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Education-emergencies-rigorous-review-2015-10.pdf>
- Brenke, K. (2016). *Home Office: Möglichkeiten warden bei weitem nicht ausgeschöpft*. DIW Weekly Report No. 5. Disponible en: <https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw>
- Brooks, S.K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). El impacto psicológico de la cuarentena y cómo reducirlo: revisión rápida de la evidencia. *The Lancet*, 395 (10227), 912-920.
- Cabeza, C.C. y García, M.A. (2018). *Dificultades en la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11536/Dificultades%20en%20la%20enseñanza%20%20C2%BF%20aprendizaje%20de%20las%20Ciencias%20Sociales%20Estudio%20aproximativo%20desde%20la%20perspectiva%20de%20los%20docentes%20de%200Secundaria%20y%20Bachillerato%20en%20centros%20de%20norte%20y%20zona%200metropolitana%20de%20T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cable News Network. [CNN]. (25 de julio, 2021). *México es el país con más huérfanos por COVID-19 según estudio*. Disponible en: <https://cnnespanol.cnn.com/2021/07/25/mexico-pais-con-mas-huerfanos-por-covid-19-segun-estudio-orix/>

- Calvo, A. R. (2015). Procedimiento de intervención en violencia escolar desde el centro educativo en Cerez, F. (COORD), Calvo, A. R., Piñero, E., Sánchez, C., Monjas, M. Ijas, A.I. y Álvarez, D. (2015). Barcelona: Horsori pp 69-92
- Campa, R.A. (2021). *Estrategias y retos para el seguimiento educativo en primarias ante la contingencia COVID-19 en Sonora, México*. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12 (22), 1-21. Disponible en: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/951/3029>
- Carranza, D. (2020). *ONU advierte aumento de violencia y abuso sexual contra menores durante confinamiento por COVID-19*. Disponible en: <https://www.aa.com.tr/es/mundo/onu-advierte-aumento-de-violencia-y-abuso-sexual-contra-menores-durante-confinamiento-por-covid-19/1797632>
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial. Madrid.
- Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. [CDHCM]. (2019). *La situación del trabajo infantil y el trabajo adolescente en edad permitida en el Sistema de Transporte Colectivo Metro, la Central de Abasto y otros espacios públicos de la Ciudad de México*. Disponible en: https://directorio.cd hdf.org.mx/informes/Informe_trabajo_infantil_mod.pdf
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. [CNDH]. *Derecho al acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Disponible en: http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll_DerAccesoUsoTIC.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. [MEJOREDU]. (2021a). *Ciudad de México. Información del ciclo escolar 2018-2019*. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos-estatales/cdmx.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. [MEJOREDU]. (2021b). *Evaluaciones diagnósticas para la mejora de los aprendizajes. La nueva generación de evaluaciones para los estudiantes de educación básica*. Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Evaluacion_Diagnostica_AED.pdf
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. [CONAVIM]. (2016). *¿A qué nos referimos cuando hablamos de sexo y género?* Disponible en: <https://www.gob.mx/conavim/articulos/a-que-nos-referimos-cuando-hablamos-de-sexo-y-genero>
- Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2010). *Programa Anual de Evaluación [PAE] para el ejercicio Fiscal 2010 de los Programas Federales de la Administración Pública Federal*. México: CONEVAL. Disponible en: http://www.coneval.gob.mx/contenido/eval_mon/6792.pdf
- Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2017). *¿Qué resultados buscan lograr los programas sociales en México? Informe de resultados 2017*. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/Documents/monitoreo/informes/Informe_E

nfoque_Resultados_2017.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2018a). *Población en situación de pobreza por entidad federativa 2018*. Disponible en: <http://sistemas.coneval.org.mx/InfoPobreza/Pages/wfrMapaPobreza?pAnio=2018&pTipoPobreza=1&pTipoIndicador=1&pTipoMedicion=2>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2018b). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación*. Disponible: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2019). *Diez años de medición de pobreza multidimensional en México: avances y desafíos en política social. Medición de la pobreza serie 2008-2018*. México.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2020). *Informe de pobreza y de evaluación 2020*. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobrez_a_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_CDMX_2020.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2021a). *Información estratégica para el regreso a clases en México*. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Informacion_Estrategica_Aprende_Casa.pdf#page107

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2021b). *Evolución mensual del valor de la Línea de Pobreza Extrema por Ingresos (Canasta alimentaria): enero 2014-enero 2021*. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Medicion/PublishingImages/LINEAS_DE_BIENESTAR/2021/Enero/G1_gde_ene2021.PNG.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. [CONEVAL]. (2022). *Medición multidimensional de la pobreza en México, 2016 – 2020*. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Pobreza_multi_dimensional_2016_2020_CONEVAL.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. [CONAPRED]. (2010). *Documento Informativo sobre el trabajo infantil*. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=documento&id=102&id_opcion=45&op=491

Contreras-Ibáñez C., Flores, R., Reynoso, V., Pérez, F., Castro, C. y Martínez, L. (2020). *Condiciones socioeconómicas y situacionales asociadas al estrés, al inicio de la pandemia por COVID-19*. Disponible en: <https://entorno.udlap.mx/wp-content/uploads/2018/09/revista-Entorno-especial-2020-UDLAP.pdf>

Cortés, A. (2012). *Medios que se utilizan en los diferentes ambientes de aprendizaje*. Disponible en: <https://www.uv.mx/blogs/sea/2012/06/26/medios-que-se-utilizan-en-los-diferentes-ambientes-de->

- https://www.researchgate.net/publication/349992241_Alumnos_en_pandemia_una_mirada_desde_el_aprendizaje_autonomo
- Evalúa CDMX. (s.f.). *Evaluación externa de diseño y operación del programa “Mejor Escuela” 2019*. Disponible en: http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/2020/evaluaciones_externas/2019/evaluacionexterna2019_programamejorescuela.pdf
- Evalúa CDMX. (2018). *Metaevaluación de las Políticas y Programas Sociales vinculados al Derecho a la Educación en la Ciudad de México. Informe final*. Disponible en: <https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/evaluacion20/informe-final-de-la-metaevaluacion-educacion-2018.pdf>
- Evalúa CDMX. (2020). *Un diagnóstico de la desigualdad socio territorial*. Disponible en: <https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/DIES20/ciudad-de-mexico-2020-un-diagnostico-de-la-desigualdad-socio-territorial.pdf>
- Evalúa CDMX. (2022). *Resultados de la Medición de la Pobreza 2016 a 2020. Ciudad de México*. Disponible en: <https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/2021/estadistica/presentaciondatos/presentacion-pobreza-2020.pdf>
- Espinosa, M. A., Reyes de la Cruz, V. G., Torres, J. y Pérez, F. (2015). Programas sociales como alternativa para generar la redistribución del ingreso: un estudio de caso. *Estudios sociales*, 23 (46), 272-288.
- Expansión Política. (22 de julio, 2021). *El COVID-19 ha dejado 131,000 niños huérfanos en México, estima The Lancet*. Disponible en: <https://politica.expansion.mx/mexico/2021/07/21/voces-el-covid-19-ha-dejado-a-131-000-ninos-huerfanos-en-mexico-estima-the-lancet>
- FACUA. (s.f.). *Gestión eficaz de la economía doméstica*. Disponible en: https://www.facua.org/es/guias/economia_domestica_sevilla.pdf
- Flores, A. (2021). Webinario: *No desertar a la escuela en tiempos de COVID: el esfuerzo familiar durante la pandemia*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6cH17uLXiiM>
- Federación de Usuarios-Consumidores Independientes. [FUCI]. *Economía doméstica. El presupuesto doméstico, conceptos básicos y consejos en esta materia*. Disponible en: <http://www.fuci.es/wp-content/uploads/2012/11/Economia-domestica-web.pdf>
- Fernández, T. (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 164-179. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094009.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2017). *La violencia en la primera infancia*. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-03/20171023_UNICEF_LACRO_FrameworkViolencia_ECD_ESP.pdf

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2020). Prevención de mala nutrición en niñas y niños en México ante la pandemia. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/informes/prevenci%C3%B3n-de-mala-nutrici%C3%B3n-en-ni%C3%B1as-y-ni%C3%B1os-en-m%C3%A9xico-ante-la-pandemia>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF] e Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad [EQUIDE] y EVALÚA CDMX. (2020). *Encuesta sobre los efectos del COVID-19 en el bienestar de los hogares con niñas, niños y adolescentes en la Ciudad de México. ENCOVID-19 CDMX.* Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/media/5561/file/ENCOVID%20CDMX%20Diciembre.pdf>
- Hillis, Susan, Unwi, Juliette (2021) *Global minimum estimates of children affected by COVID-19-associated orphanhood and deaths of caregivers: a modelling study.* The Lancet, Reino Unido. Publicado el 20 de junio.
- Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad [EQUIDE] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2020). *Resultados de la ENCOVID-19 Infancia.* Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/media/4496/file/Acumulado%20de%20mayo%20a%20julio.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] e Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad [EQUIDE]. (2020). *Resultados de la ENCOVID-19 Infancia.* Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/media/4496/file/Acumulado%20de%20mayo%20a%20julio.pdf>
- García Aretio, L. & Ruíz Corbella, M. (2010). La eficacia de la educación a distancia: ¿un problema resuelto? *Teoría de la educación*, 22 (1), 141-162.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 9-25. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460001/331464460001.pdf>
- Gamboa, M.C., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12 (1), 101-128
- Gil, G.E. (2010a). La resiliencia: Conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*, 19, 27-42.
- Gil, I. (2019). *Adaptaciones curriculares: ¿qué son y qué tipos hay?* Disponible en: <https://fundaciondecco.org/blog/que-son-las-adaptaciones-curriculares/>
- Gobierno de la Ciudad de México. (2021a, agosto 25). *Operativo para el regreso a clases.* Disponible en: <https://www.cdmx.gob.mx/portal/articulo/regresan-a-clases-el-90-de-los-planteles-educativos-en-la-capital>

- Gobierno de la Ciudad de México. (2021b, agosto 30). *Regresan a clases 90% de las escuelas en la capital*. Disponible en: <https://www.cdmx.gob.mx/portal/articulo/regresan-a-clases-el-90-de-los-planteles-educativos-en-la-capital>
- Gómez, M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa*, 17 (74), 143-163. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143&lng=es&tlng=es
- Gómez, E. (2020). *El valor de la autonomía del alumnado en tiempos de COVID-19*. Revista Andalucía Educativa. Disponible en: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203105/El_valor.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo, A. y Suárez, E. (comp.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Guerrero, J.L. (2020, agosto 9). Educación a distancia, virtual y en línea ¿Cuál es la diferencia? *Docentes al día*. Disponible en: <https://docentesaldia.com/2020/08/09/educacion-a-distancia-virtual-y-en-linea-cual-es-la-diferencia/>
- Herrera de la Fuente, C. (5 de agosto, 2021). *Fundamental reabrir escuelas*. Disponible en: <https://aristeguinoicias.com/0508/mexico/fundamental-reabrir-escuelas-articulo/>
- Hincapié, D., López-Boo, F. y Rubio-Codina, M. (2020). *El alto costo del COVID-19 para los niños*. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En The Learning Factor (Eds.), *Enseñanza remota de emergencia. Textos para la discusión* (pp.12-22). Disponible en: <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Ibañez, F. (2020, noviembre 20). Educación en Línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? *Observatorio: Instituto para el Futuro de la Educación*. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2008). *Informe 2008: ¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*. México: INEE. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2008/Completo/informe2008a.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior*. Disponible

en: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. [INEE]. (2018a). La Reforma Educativa: reflexión y debate. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(11), 3-94. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G11_ESP.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE] (2018b). *AR02a-Porcentaje de escuelas primarias y secundarias que tienen al menos una computadora para uso educativo*. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/ar02a-porcentaje-primarias-secundarias-una-computadora/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2019a). *Informe de resultados PLANEA 2019. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. México: autor.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE] (2019b). *Capítulo 2. El derecho a un servicio educativo digno y de calidad*. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_020204.html

Instituto Nacional de Estadística e Informática. [INEI]. (2018). *Características de la infraestructura de la vivienda y equipamiento del hogar*. Disponible en: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1666/cap10.pdf

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. [INEGI]. (s.f.). *Glosario*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=ENEU>

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. [INEGI]. (2020a). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2020b). *Resultados de la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enti/2019/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2020c). *Cuéntame de México. Hogares*. Disponible en: <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx?tema=P>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2021a). *Censo 2020*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Documentacion>.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2021b). *Estadísticas a propósito del día mundial contra el trabajo infantil. Datos Nacionales*. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAPTrabInf_21.pdf

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. [INEGI]. (2021c). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. Disponible en:

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDU_TIH_2020.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2021d). *INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación*. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVLD-ED_2021_03.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres. [INMUJERES]. (2013). *El trabajo de cuidados ¿Responsabilidad compartida?* Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101231.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES]. (2019). *Participación económica femenina*. Recuperado de: <https://www.onu.org.mx/la-participacion-laboral-de-la-mujer-en-mexico/>

Jiménez, E. (2020). *Gestión directiva en tiempos de COVID-19*. Disponible en: <https://faroeducativo.iberomexico.mx/2020/11/26/gestion-directiva-en-tiempos-de-covid-19/>

Jiménez, J. M. (2012). *Causas de la deserción escolar en la educación primaria* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional). Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/29809.pdf>

Jiménez, J.P. y Romero, J. A. (2011). *Estrategias de acompañamiento para el favorecimiento del aprendizaje autónomo en educación virtual* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional). Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/28440.pdf>

Juárez, A. L., Ramírez, E. L. e Iñiguez, J. E. M. (2020). Apropiación tecnológica en el manejo de competencias digitales por los profesores de escuelas normales en México. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 157-167.

Latapí Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus Secretarios (1992-2004)* [Versión electrónica]. Disponible en: http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/la_sep_por_dentro_parte1de2.pdf

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3 (1), 313-386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

Lima, S. y Fernández, F. A. (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. *Reflexiones didácticas. Atenas*, 3 (39), 31-39.

López, A., Olave, M., Denkers, N. y Espejo, A. (2020). *La pandemia por COVID-19 podría incrementar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe*. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45679/1/NotaTecnica10IT-CEPAL_es.pdf

Maguiña, A. y Varas, N. (1988). Bienestar social y Trabajo Social Alternativo. *Revista Acción Crítica*. Disponible en <https://www.coursehero.com/file/52062056/bienestar-socialpdf/>

- Mancera, C. (2020, junio 22). *Desafíos COVID parte I: ¿innovación o atasco educativo?* [Blog post]. Disponible en: <https://valora.com.mx/2020/06/22/desafios-covid-parte-i-innovacion-o-atasco-educativo/>.
- Martínez, M. (2012). El desarrollo psicosocial del ser humano y la calidad de vida. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 6 (11), 85-95.
- Martínez, Z. A. (2015). *El trabajo del tutor comunitario de verano de CONAFE desde la visión del pedagogo* (Tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional). Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/30695.pdf>
- Medina-Guillen, L. F., Quintanilla-Ferrufino, G. J., Palma-Vallejo, M., y Guillen, M. F. M. Carga laboral en un grupo latinoamericano de docentes durante la pandemia de COVID-19. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Margarita-Palma-Vallejo-2/publication/350043674_Workload_in_a_group_of_Latin_American_teachers_during_the_COVID-19_pandemic/links/604d586e458515e529a79bb4/Workload-in-a-group-of-Latin-American-teachers-during-the-COVID-19-pandemic.pdf
- Mendoza, L.G. (2020). *La educación en México en tiempos de COVID-19*. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/medios/educacion-futura-mencion-del-articulo-de-marion-lloyd-en-el-libro-educacion-y-pandemia-894.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2019). *Corresponsabilidad de género*. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/corresponsabilidad-de-genero>
- Miquel, A. (2015). *El impacto del crecimiento sobre el bienestar económico sostenible de las naciones: análisis crítico* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a distancia). Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencEcoEmp-Abmiquel>
- Mora, J. y Aguolera, A. (2000). *Dificultades de aprendizajes y necesidades educativas especiales*. Disponible en: https://personal.us.es/aguijim/03_03_DA_NEE.pdf
- Moore, C. (s.f.). *Aprendizaje sincrónico y aprendizaje asincrónico*. Recuperado de: <https://www.tae.edu.mx/wp-content/uploads/2020/12/Sincronico-y-asincronico.pdf>
- Monroy-Gómez, L., Vélez, R. y López-Calva, L.F. (2021). The potential effects of the COVID-19 pandemic on learning. *Centro de Estudios Espinosa Yglesias*, 8, 1-40. Disponible en: <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2021/10/08-Monroy-Gomez-Franco-Velez-y-Lopez-Calva-2021.pdf>
- Müller, L. M. y Goldenberg, G. (2020). *Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students*. Disponible en: https://my.chartered.college/wp-content/uploads/2020/05/CCTReport150520_FINAL.pdf
- Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: Impacto en el desarrollo humano. *Educação*, 31 (1), 61-65.
- Muñoz, J. M. (2009). La importancia de la socialización en la educación actual. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-9. Disponible en:

- https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20MARIA_MUNOZ_1.pdf
- Muñoz, V. (2010). *El derecho a la educación en situaciones de emergencia*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(2), 59-77. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficheroioia/documentos/2518_d_Razones_y_emociones_No_19.pdf
- Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Disponible en: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Navarrete, Z., Manzanilla, H.M. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. L, 143-172. Disponible en: https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237025/html/index.html#redalyc_27063237025_ref45
- Observatorio Nacional Ciudadano. (s.f.). *El confinamiento como agravante de la violencia familiar*. Disponible en: <https://cieg.unam.mx/covid-genero/pdf/reflexiones/sociedad-civil/25-confinamiento-agravante-violencia-familiar.pdf>
- Olvera, A. (2013). Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIII (3),73-97. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898003>
- ONU Mujeres. *Profundicemos en temas de género*. Disponible en: http://onu.org.gt/wp-content/uploads/2017/10/Guia-lenguaje-no-sexista_onumujeres.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [OEIMEX]. (2021). *Tertulia Educativa 1*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=KGbPOpFNwWU&ab_channel=OEIMEX
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2018). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/las_competencias_digitales_son_esenciales_para_el_empleo_y_l/
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2021). *La misión de recuperar la educación*. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/mision-recuperar-educacion-2021>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación para la Alimentación y la Agricultura. [FAO]. (2020). *FAO sobre el impacto del COVID-19 en la alimentación escolar de América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/1266856/>
- Organización Panamericana de la Salud. [OPS]. (2021). *Impacto de la COVID-19 en la salud de las mujeres*. Disponible en: <https://www2.unwomen.org/>

- [/media/field%20office%20mexico/documentos/publicaciones/2020/julio%202020/impacto%20covid%20en%20la%20salud%20de%20las%20mujeres.pdf?la=es&vs=5457](#)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [OCDE]. (2002). *Perspectivas de la OCDE sobre las tecnologías de la información 2002*. Disponible en: <https://www.oecd.org/digital/ieconomy/1933290.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [OCDE]. (2019). *PISA 2018. Resultados*. Disponible en: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. [OIT]. (2020a). *El impacto del COVID-19 en el trabajo infantil y el trabajo forzoso: La respuesta del Programa de referencia IPEC+*. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@ipec/documents/publication/wcms_747230.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. [OIT]. (2020b). *La importancia de la protección social en tiempos de pandemia*. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_740938.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *La participación laboral de la mujer*. Recuperado de: <https://www.onu.org.mx/la-participacion-laboral-de-la-mujer-en-mexico/>
- Orjales, I. (1999). *Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Organización Mundial de la Salud. [OMS]. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la Salud*. Recuperado de: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf
- Oropeza, D. (2020, junio 18). Cuando la educación a distancia se topa con la realidad indígena en México. *Inter Press Service*. Disponible en: <http://www.ipsnoticias.net/2020/06/cuando-la-educacion-distancia-se-topa-la-realidad-indigena-mexico/>
- Osorio, M.C., Mejía, L.H. y Navarro, J.A. (2012). Perfil del alumno de éxito en el aprovechamiento escolar de la asignatura de física general: Caso del Plantel Ignacio Ramírez Calzada. *Espacios públicos*. 134-151. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/676/67624803009.pdf>
- Pachon, J. (2021, febrero 12). La educación remota no es sinónimo de educación virtual. *Revista Educación virtual*. Disponible en: <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/3462>
- Paredes, L. y Navarrete, A. (2021). Educación a distancia y pandemia. Experiencias en educación básica en zonas rurales y urbanas. *Reencuentro: Educación y COVID*, 78, 101-122. Disponible en: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1023/989>

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Disponible en: <https://aulasvirtuales.files.wordpress.com/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F. y Escobar-Córdoba, F. (2020). Consecuencias de la pandemia COVID 19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *SciELO preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.303>
- Realidad Educativa. (s.f.). *¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Disponible en: <https://atlantidagranada.wixsite.com/granada/single-post/2017/02/28/-dificultades-de-aprendizaje-o-dificultades-de-ense%C3%B1anza>
- Recio, G. (s.f.). *Mujer, política e igualdad*. Disponible en: https://www.ceenl.mx/educacion/certamen_ensayo/doceavo/6MH.%20Mujer,%20pol%C3%ADtica%20e%20igualdad.pdf
- Red por los Derechos de la Infancia en México. [REDIM]. (2021). *Balance Anual REDIM 2020. El año de la pandemia y el abandono de la niñez en México*. Disponible en: https://issuu.com/infanciacuenta/docs/balance_anual_redim_2020
- Ribeiro, B.M.S., Scorsolini-Comin, F., y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1), 29-50. Disponible en: [https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1#:~:text=Ausubel%20\(1976%2C%202002\)%2C,y%20sustantiva%20o%20no%20literal](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1#:~:text=Ausubel%20(1976%2C%202002)%2C,y%20sustantiva%20o%20no%20literal)
- Rodríguez, J., Guevara, A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8 (14), 1-24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653267015>
- Saldívar-Garduño, A. y Ramírez, K.E. (2020). Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-10 en México. *Persona*, 23(2), 11-40. Doi: [https://doi.org/10.26439/persona2020.n023\(2\).5011](https://doi.org/10.26439/persona2020.n023(2).5011)
- Salinas J. (2007). *Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales*. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/233145767>
- Salinas, J., de Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79 (28.1), 145-163. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190010>
- SanMartín, J. (2006) Concepto y tipos (21-31) en Serrano (2006) *Acoso y Violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel: Barcelona

- Save the children (2020). *Violencia infantil en México*. Disponible en: <https://apoyo.savethechildren.mx/violencia-infantil-en-mexico>
- Secretaría de Educación, Ciencia y Tecnología de la Ciudad de México [SECTEI] (2020) Segundo Informe de Gobierno.
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2001). *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de México*.
- Secretaría de Educación Pública. [SEP] (2006). Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2009). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2008-2009*. México: SEP. Disponible en: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Principales.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2017-2018*. México: SEP. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. Programa Sectorial de Educación 2020–2024
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2020a). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. DOF, 6 de julio 2020. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2020b). *DGPPyEE. Sistema Educativo Nacional. Estadística histórica nacional*. Recuperado el 13 de enero de 2020 de: <https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020c). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2019-2020*. México: SEP. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2021, agosto 11). *Boletín SEP no. 172 Se garantizará un Programa Estratégico General para el regreso a clases presenciales*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-172-se-garantizara-un-programa-estrategico-general-para-el-regreso-a-clases-presenciales-sep?idiom=es>
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. (2020). *Incidencia delictiva*. Disponible en: <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/incidencia-delictiva-87005?idiom=es>
- Secretaría de Gobernación. (2021). *Impacto de la pandemia en niñas y niños*. Disponible en: <https://www.gob.mx/segob/documentos/impacto-de-la-pandemia-en-ninas-y-ninos-13-de-agosto-2021>
- Senado de la República. (2021). *Por pandemia, 2 millones de menores se sumarían al trabajo infantil, advierte Vázquez Mota* [Boletín] Disponible en:

<http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/51109-por-pandemia-2-millones-de-menores-se-sumarian-al-trabajo-infantil-advierte-vazquez-mota.html>

- Serna, L. (2020, Julio 6). *Jóvenes en confinamiento: entre soledad y la esperanza* [Blog post]. Disponible en: <https://valora.com.mx/2020/07/06/jovenes-en-confinamiento-entre-la-soledad-y-la-esperanza/>
- Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L.B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17 (2), 300-313. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>
- Summer learning loss (s.f.). En Wikipedia. Disponible en: https://en.wikipedia.org/wiki/Summer_learning_loss
- Torres, M. (2013). La violencia en los escenarios educativos: La integración de un modelo de comunicación no violenta y los grupos de apoyo como una alternativa viable. *Cuaderno de investigación en la educación*, 13, 91-108.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 1997*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-sp.pdf>
- Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa, S., Caicedo-Tamayo, A. M., Montes-González, J. A. y Chávez-Vescance, J. D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Valora Consultoría. (2020). *Docencia en tiempos de pandemia*. Disponible en: <https://valora.com.mx/wp-content/uploads/2020/05/200424-sondeo-educaci%C3%B3n-en-pandemia.pdf>
- Warketin, G., (Anfitrión). (2020, abril 13). *Martha Téllez (No. 16)*. [Episodio de Podcast]. Disponible en: https://open.spotify.com/episode/79yZym6mbBZBJ5pkFSIFKl?si=ezU0nyX9TpKoPZKR2wWMxw&utm_source=native-share-menu&dl_branch=1
- Wong, P. (2020, 15 de abril). *Docentes de la SEP denuncian carga de trabajo mayor ante contingencia por COVID.19*. Periódico Milenio. Disponible en: <https://www.milenio.com/politica/coronavirus-docentes-de-la-sep-denuncian-carga-mayor-de-trabajo>
- Xantomila, J. (2020). *Se dispara tasa de desempleo en México en 2do trimestre*. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/economia/2020/07/16/en-el-2deg-trimestre-13-millones-800-mil-perdieron-su-empleo-en-mexico-1348.html>

- Yuhyun, P. (2016, 13 de junio). *8 digital skills we must teach our children*. Disponible en: <https://www.weforum.org/agenda/2016/06/8-digital-skills-we-must-teach-our-children/>
- Zandomeni, N., Canale, S., Pacífico, A. y Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. *Ciencia*, 27 (52), 127-152. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/145/14547610009.pdf>
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-30. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>

Anexo

Principales instrumentos de investigación

A continuación, se presentan los principales instrumentos de evaluación que serán empleados por la evaluación, tanto entrevistas individuales como entrevistas grupales. Se contempla un pilotaje previo a campo para refinarlos. Los instrumentos que se presentan en esta evaluación son los siguientes:

Entrevistas individuales:

- I. Entrevista Madres de familia SECUNDARIA-EMS (D)
- II. Entrevista Madres de familia PRIMARIA – SECUNDARIA (D)
- III. Entrevista Madres de familia PREESCOLAR – PRIMARIA (A)
- IV. Entrevista Estudiantes SECUNDARIA – EMS (D)
- V. Entrevista Estudiantes PRIMARIA – SECUNDARIA (A)
- VI. Entrevista docentes de matemáticas sexto grado de primaria
- VII. Entrevista Director/a de escuela SECUNDARIA
- VIII. Entrevistas Servidores Públicos educativos

Grupos Focales

- I. Grupo Focal Estudiantes PRIMARIA - SECUNDARIA (A)
- II. Grupo Focal Madres y Padres de familia o Principales Cuidadores PREESCOLAR-PRIMARIA (A)
- III. Grupo Focal Madres y Padres de familia o Principales Cuidadores PRIMARIA - (D)

Una vez que se revisen y se aprueben estos instrumentos, se elaborarán los instrumentos restantes.

Entrevistas individuales

I. Entrevista Madres de familia SECUNDARIA-EMS (D)

REPORTES Y SECCIONES	SUB-TEMAS	TIPOS
		D (mayores desventajas e interrumpió)
Informe Final / V. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México. Apartado 1	Inicio/demografía y ruptura de hielo - Situación sociodemográfica - tamaño del hogar - condiciones y servicios de la vivienda - acceso a tecnología - nivel educativo - ocupación del o la jefa del hogar	<p>- <i>¿Podría contarme de usted?, ¿quién es?, ¿cómo le va?</i> La investigadora tiene que poner atención a que mencione sus datos básicos: nombre completo, edad cumplida, lugar de nacimiento y dónde vive, escolaridad en grados terminados, ocupación, situación conyugal, entre otros.</p> <p>- <i>¿Y su familia?, ¿quiénes son?</i> Que mencione con quién vive al momento de la entrevista, los miembros y filiación de todos sus familiares directos, posición genealógica de sus hijos, presencia del cónyuge, escolaridad de todos los miembros con grados terminados. Ocupación de todos los miembros del hogar que trabajan. ¿Quiénes y cómo contribuyen al gasto del hogar?: ingresos por trabajo, negocios, remesas, programas sociales, "ayudas", etc. Actividades domésticas y de cuidado. Maternaje. Miembros con discapacidades, enfermos, etc. ¿Hubo algún nacimiento recientemente? ¿Alguien se mudó ultimamente/ comenzó a vivir en pareja? La investigadora debe ser capaz de identificar el tamaño y composición del hogar de origen, así como el actual.</p> <p>- <i>¿Cómo es el lugar donde vive?</i> Servicios, equipo, calidad y espacios de la vivienda. Énfasis especial en computadoras y otros dispositivos, acceso y calidad de internet, costos. Historia residencial: ¿siempre has vivido</p>

		<p>ahí? ¿Dónde más has estado?</p> <p>- <i>Y con sus hijos, ¿cómo le va?, ¿cómo les fue ahora que empezó la pandemia?</i></p> <p>Nombre del plantel, ubicación, tamaño (grados, aulas, etc), horarios, turno.</p> <p>Primera aproximación, profundizar en la siguiente sección.</p> <p>Trayectoria: en qué otras escuelas han estado, cambios de plantel, de grupo, de turno.</p> <p>Explorar relación del joven con sus compañeros, amigos, profesores, papel desempeñado por sus padres, hermanos y otras figuras de rol.</p> <p>Costos: traslados, alimentos, cooperaciones voluntarias, material escolar, ciber cafés, uniforme (es EMS, ojo).</p> <p>Eventos de repetición de grado.</p> <p>Expectativas escolares y, si sale el tema en este momento, laborales.</p> <p>Consumo de alcohol y drogas. No preguntar directamente.</p> <p>- <i>¿Cómo les fue con el COVID?</i></p> <p>Que cuente paso a paso la experiencia de su familia con la pandemia: ¿cómo se enteró?, ¿quién le dijo?, ¿qué sintió?, ¿qué pensó?, ¿qué hizo?, ¿qué pasó después?</p> <p>- <i>¿Alguien se enfermó de COVID?</i></p> <p>* Historia del enfermo.</p> <p><i>¿Tuvieron que dejar de trabajar o cambiar su rutina de trabajo?</i></p>
--	--	---

<p>Segundo Informe / II Análisis y diagnóstico de la situación de la educación en la ciudad de México / Apartado 5</p> <p>Informe Final / IV. Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación / Apartados 1, 2 y 4</p>	<p>- Dificultades en el proceso pedagógico</p> <p>- Aprovechamiento educativo</p> <p>- Evaluación de aprendizaje</p>	<p>- <i>Haciendo memoria de cuando su hijo(a) cursaba tercero de secundaria (septiembre a diciembre 2019):</i></p> <p><i>¿A qué escuela acudía? ¿En qué horario?</i></p> <p><i>¿Estudió toda la secundaria en esa escuela?</i></p> <p><i>¿Cómo le iba? ¿Iba contento? ¿Se llevaba bien con sus compañeros?</i></p> <p><i>¿Cómo se llevaban con los maestros?</i></p> <p><i>¿Cómo iba y regresaba de la escuela?</i></p> <p>- <i>¿Y en la escuela? ¿Cómo les fue a sus hijos a partir de que apareció lo del COVID? ¿Y a EGO?</i></p> <p>Explorar con detalle, paso a paso, como fue la experiencia de sus hijos en la escuela a partir de marzo de 2020. Si no lo menciona, preguntar por lo siguiente:</p> <p>a) <i>¿Cómo se enteró que se suspendían las clases? ¿Qué le dijeron el personal docente? ¿Qué pensó? ¿Qué sintió?</i></p> <p>b) <i>¿Cómo re-organizaron las clases? ¿Qué medios utilizaron (whats app, facebook, teléfono, otros)? ¿Con qué temporalidad tenía contacto con el personal docente? ¿Cómo cambió esto a lo largo del tiempo?</i></p> <p>c) <i>Veían Aprende en casa? ¿Les gustaba a sus hijos?</i></p> <p>d) <i>¿Qué aprendió a partir de los cambios?</i></p> <p>e) <i>¿Cuál es su opinión sobre estos ajustes? ¿Qué le habría gustado que se hiciera de manera diferente? ¿Qué cosas le agradaron?</i></p> <p>f) <i>¿Extrañaban algo de la escuela? ¿Qué les gustó de esa temporada?</i></p> <p>- <i>¿Cómo te fue con la educación a distancia? ¿Cómo fue la experiencia escolar estando en casa?</i></p> <p>Profundizar en el uso de viejas y nuevas tecnologías: televisión, internet, número de dispositivos en el hogar (tanto computadoras como teléfonos inteligentes), cuántos los usan; si comparten, cómo se organizan para</p>
--	--	--

		<p>usarlos; costos, internet en casa o uso de prepagos, disponibilidad de electricidad continua en el domicilio.</p> <p>Profundizar en condiciones para estudiar en casa: disponibilidad de un espacio adecuado para estudiar (mesa, iluminación, silencio, continuidad del servicio eléctrico, etc.), la organización doméstica permite disponer de tiempo adecuado para concentrarse en clase y hacer tareas; si alguien enfermó, cómo afectó esto su "educación a la distancia".</p> <p>Si no lo menciona, preguntar por lo siguiente:</p> <p>a) <i>¿Cómo se enteró que se suspendieron las clases?, ¿Cómo se sintió cuando supo que sus hijos(as) seguirían la escuela desde casa?, ¿qué sintió cuando supo que el ciclo escolar 2020-2021 empezaría a distancia?, ¿y eventualmente terminaría así?, ¿cómo vivió el posible regreso del 7 de junio?</i></p> <p>b) <i>En la escuela de sus hijos(as), ¿cómo re-organizaron las clases? ¿qué medios utilizaron (whats app, facebook, teléfono, otros)? ¿Con qué temporalidad tuvo contacto con el personal docente? ¿Cómo cambió esto a lo largo del tiempo?</i></p> <p>c) <i>¿Sus hijos(as) requirieron de apoyo durante la escuela en casa?, ¿qué tipo de apoyo requirieron?, ¿quién solía acompañarlos o esto no fue posible por su trabajo?</i></p> <p>d) <i>¿Sus hijos(as) tuvieron tareas?, ¿tuvieron clases en línea?, ¿vieron la televisión para seguir los contenidos de la escuela? Explorar si la hacía solo o con apoyo de alguien.</i></p> <p>e) <i>¿Qué hicieron sus hijos(as) cuando tenían dudas sobre algún tema de la escuela?, ¿a quién consultaron?, ¿cómo fueron evaluados?</i></p> <p>- <i>¿Qué es eso de "Aprende en Casa"?, ¿cómo funciona?, ¿le gusta?, ¿qué no le gusta?</i></p> <p>- <i>¿Considera que sus hijos o hijas han</i></p>
--	--	---

		<p><i>aprendido con la escuela en casa?, ¿qué es lo que más se les ha dificultado?, ¿qué es lo que más han aprendido?</i></p> <p><i>- ¿Qué considera que deberían adicionar los y las docentes para mejorar las clases o la forma de impartir educación a distancia?</i></p> <p><i>- ¿Recibías alguna beca o apoyo para estudiar? ¿Qué pasó con ese apoyo, lo seguiste recibiendo?</i></p> <p>Identificar si recibía Becas Benito Juárez o Jóvenes escribiendo el futuro.</p> <p>Identificar si en algún momento recibió beca de Prospera.</p> <p>En todos los casos: desde cuándo, a cuánto ascendía, cómo fue que comenzó a recibirla, en qué la gastaba, qué le gustaba, qué cosa no le gustaba, qué tenía que hacer para conservar la beca.</p> <p>** Al finalizar esta sección la investigadora debe tener ya claridad sobre los motivos de la deserción escolar del joven, identificando distintos factores personales, domésticos, escolares, del grupo de pares, de la transición a la vida adulta (inicio de vida sexual, por ejemplo), y riesgos asociados al consumo de alcohol o drogas, entre otros.</p> <p><i>Adelante puede profundizarse sobre el tema.</i></p>
--	--	--

	- Socialización educativa	- <i>¿Qué pasó con sus compañeros de clase? ¿Ahora cómo se lleva con ellos? ¿Los sigue frecuentando?</i> Medios de comunicación, frecuencia, dificultades, nuevas maneras de socializar. Opinión de las nuevas maneras de socializar.
Informe Final / IV Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación / Apartado 3	- Actividades(cambios)/uso del tiempo - Percepciones/satisfacción - Formas de adaptarse - Dificultades - Dinámicas nuevas en la familia	<i>¿Cómo fue el día de ayer? ¿Podría contarme paso a paso qué hizo desde que inició el día hasta que terminó?</i> Si no lo menciona, preguntar por tareas domésticas, actividades de cuidado, trabajo remunerado, aseo personal, actividades educativas, socialización con amigos y compañeros de escuela, entre otros. <i>¿Cómo era antes de que comenzara la pandemia? Cuéntame paso a paso cómo era un día de los de antes.</i>
Informe Final / IV Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación/ Apartado 4 Informe Final / V. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México. Apartado 2	- Motivos de la continuación/deserción de los estudios - Decisiones estratégicas de adaptación a una situación crítica - reparto de trabajo doméstico - alimentación de la familia - bienestar y desarrollo psicoemocional de infantes - aparición de posibles focos de violencia y tensión	- <i>Ya me dijo algo sobre el tema, pero ¿podría contarme un poco más cómo fue que su hijo dejó de asistir a clase? ¿Tenía pensado inscribir a su hijo en la preparatoria? No, ¿Por qué? Sí, ¿En cuál? ¿Porqué decidió ya no inscribirlo?</i> - <i>¿Cómo se enteró usted? ¿Qué le dijo su hijo?</i> - <i>¿El personal docente le dijo algo?</i> - <i>¿Qué pensó? ¿Qué hizo? ¿Habló con alguien de la escuela? ¿Y con sus amigos?</i> - <i>Si tenía beca: ¿qué pasó con la beca? Si no tenía beca: ¿pensó en pedir algún apoyo del gobierno para entusiasmar a su hijo con la escuela? Una beca, por ejemplo.</i> Explorar la disponibilidad de recursos económicos en el hogar, la presión para trabajar y aportar a la economía doméstica, la presión para desempeñar tareas domésticas y de cuidado. Identificar el papel en el acceso,

		<p>disponibilidad y uso de tecnologías de la información.</p> <p>- <i>¿Qué fue lo más difícil de vivir en confinamiento? ¿Cómo afectó esto en las actividades escolares de su hijo?</i> Explorar episodios de violencia doméstica o en el barrio o gastos extraordinarios.</p> <p>- <i>¿Qué emociones le generó a su hijo tomar clases a distancia?</i> Mencionar una serie de emociones tanto positivas como negativas y pedir ejemplos</p> <p>- <i>¿Conoce a alguien que se haya enfermado de COVID? ¿En su familia o en la de tus amigos hubo algún caso grave?</i></p> <p><i>¿Cuáles son los planes de su hijo? ¿Piensa regresar a la escuela? ¿Cómo le harían?</i> <i>¿En qué le gustaría trabajar a su hijo? ¿Qué es lo que le llama la atención de eso?</i> <i>¿Ha pensado en casarse o juntarse?</i> <i>¿Cómo te gustaría estar en cinco años?</i></p>
Cierre		<p><i>¿Hay algo más que te gustaría contarme? Algo que tú creas importante y que no te haya preguntado, por ejemplo.</i></p>

II. Entrevista Madres de familia PRIMARIA – SECUNDARIA (D)

REPORTES Y SECCIONES	SUB-TEMAS	TIPO D (mayores desventajas e interrumpió)
<p>Informe Final / V. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México. Apartado 1</p>	<p>Inicio/demografía y ruptura de hielo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situación sociodemográfica - tamaño del hogar - condiciones y servicios de la vivienda - acceso a tecnología - nivel educativo - ocupación del o la jefa del hogar 	<p>- <i>¿Podría contarme de usted?, ¿quién es?, ¿cómo le va?</i> La investigadora tiene que poner atención a que mencione sus datos básicos: nombre completo, edad cumplida, lugar de nacimiento y dónde vive, escolaridad en grados terminados, ocupación, situación conyugal, entre otros.</p> <p>- <i>¿Y su familia?, ¿quiénes son?</i> Que mencione con quién vive al momento de la entrevista, los miembros y filiación de todos sus familiares directos, posición genealógica de sus hijos, presencia del cónyuge, escolaridad de todos los miembros con grados terminados. Ocupación de todos los miembros del hogar que trabajan. ¿Quiénes y cómo contribuyen al gasto del hogar?: ingresos por trabajo, negocios, remesas, programas sociales, "ayudas", etc. Actividades domésticas y de cuidado. Maternaje. Miembros con discapacidades, enfermos, etc. ¿Hubo algún nacimiento recientemente? ¿Alguien se mudó ultimamente/ comenzó a vivir en pareja? La investigadora debe ser capaz de identificar el tamaño y composición del hogar de origen, así como el actual.</p> <p>- <i>¿Cómo es el lugar donde vive?</i> Servicios, equipo, calidad y espacios de la vivienda. Énfasis especial en computadoras y otros dispositivos, acceso y calidad de internet, costos. Historia residencial: ¿siempre has vivido ahí? ¿Dónde más has estado?</p>

	<p>- <i>Y con sus hijos, ¿cómo le va?, ¿cómo les fue ahora que empezó la pandemia?</i> Nombre del plantel, ubicación, tamaño (grados, aulas, etc), horarios, turno. <-- Primera aproximación, profundizar en la siguiente sección. Trayectoria: en qué otras escuelas ha estado, cambios de plantel, de grupo, de turno. Explorar relación del joven con sus compañeros, amigos, profesores, papel desempeñado por sus padres, hermanos y otras figuras de rol. Costos: traslados, alimentos, cooperaciones voluntarias, material escolar, ciber cafés, uniforme (es EMS, ojo). Eventos de repetición de grado. Expectativas escolares y, si sale el tema en este momento, laborales. Consumo de alcohol y drogas. No preguntar directamente.</p> <p>- <i>¿Cómo les fue con el COVID?</i> Que cuente paso a paso la experiencia de su familia con la pandemia: ¿cómo se enteró?, ¿quién le dijo?, ¿qué sintió?, ¿qué pensó?, ¿qué hizo?, ¿qué pasó después? - <i>¿Alguien se enfermó de COVID?</i> * Historia del enfermo. <i>¿Tuvieron que dejar de trabajar o cambiar su rutina de trabajo?</i></p>
--	--

<p>Segundo Informe / II Análisis y diagnóstico de la situación de la educación en la ciudad de México / Apartado 5</p> <p>Informe Final / IV. Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación / Apartados 1, 2 y 4</p>	<p>- Dificultades en el proceso pedagógico</p> <p>- Aprovechamiento educativo</p> <p>- Evaluación de aprendizaje</p>	<p>- <i>Haciendo memoria de cuando su hijo(a) cursaba sexto de primaria (septiembre a diciembre 2019):</i></p> <p><i>¿A qué escuela acudía? ¿En qué horario?</i></p> <p><i>¿Estudió toda la primaria en esa escuela?</i></p> <p><i>¿Cómo le iba? ¿Iba contento? ¿Se llevaba bien con sus compañeros?</i></p> <p><i>¿Cómo se llevaban con los maestros?</i></p> <p><i>¿Cómo iba y regresaba de la escuela?</i></p> <p>- <i>¿Y en la escuela? ¿Cómo les fue a sus hijos a partir de que apareció lo del COVID? ¿Y a EGO?</i></p> <p>Explorar con detalle, paso a paso, como fue la experiencia de sus hijos en la escuela a partir de marzo de 2020. Si no lo menciona, preguntar por lo siguiente:</p> <p>a) <i>¿Cómo se enteró que se suspendían las clases? ¿Qué le dijeron el personal docente? ¿Qué pensó? ¿Qué sintió?</i></p> <p>b) <i>¿Cómo re-organizaron las clases? ¿Qué medios utilizaron (whats app, facebook, teléfono, otros)? ¿Con qué temporalidad tenía contacto con el personal docente? ¿Cómo cambió esto a lo largo del tiempo?</i></p> <p>c) <i>Veían Aprende en casa? ¿Les gustaba a sus hijos?</i></p> <p>d) <i>¿Qué aprendió a partir de los cambios?</i></p> <p>e) <i>¿Cuál es su opinión sobre estos ajustes? ¿Qué le habría gustado que se hiciera de manera diferente? ¿Qué cosas le agradaron?</i></p> <p>f) <i>¿Extrañaban algo de la escuela? ¿Qué les gustó de esa temporada?</i></p> <p>La investigadora debe ser capaz de describir paso a paso, como proceso, cómo era la vida escolar antes de la pandemia, qué cambió, qué dificultades enfrentaron, cómo las solucionaron y cómo se ajustaron.</p> <p>- <i>¿Cómo te fue con la educación a distancia? ¿Cómo fue la experiencia escolar estando en casa?</i></p>
--	--	--

		<p>Profundizar en el uso de viejas y nuevas tecnologías: televisión, internet, número de dispositivos en el hogar (tanto computadoras como teléfonos inteligentes), cuántos los usan; si comparten, cómo se organizan para usarlos; costos, internet en casa o uso de prepagos, disponibilidad de electricidad continua en el domicilio.</p> <p>Profundizar en condiciones para estudiar en casa: disponibilidad de un espacio adecuado para estudiar (mesa, iluminación, silencio, continuidad del servicio eléctrico, etc.), la organización doméstica permite disponer de tiempo adecuado para concentrarse en clase y hacer tareas; si alguien enfermó, cómo afectó esto su "educación a la distancia". Cambios a lo largo de la pandemia: ¿qué ajustes tuvieron que hacer?</p> <p>Si no lo menciona, preguntar por lo siguiente:</p> <p>a) ¿Cómo se enteró que se suspendieron las clases?, ¿Cómo se sintió cuando supo que sus hijos(as) seguirían la escuela desde casa?, ¿qué sintió cuando supo que el ciclo escolar 2020-2021 empezaría a distancia?, ¿y eventualmente terminaría así?, ¿cómo vivió el posible regreso del 7 de junio?</p> <p>b) En la escuela de sus hijos(as), ¿cómo reorganizaron las clases? ¿qué medios utilizaron (whats app, facebook, teléfono, otros)? ¿Con qué temporalidad tuvo contacto con el personal docente? ¿Cómo cambió esto a lo largo del tiempo?</p> <p>c) ¿Sus hijos(as) requirieron de apoyo durante la escuela en casa?, ¿qué tipo de apoyo requirieron?, ¿quién solía acompañarlos o esto no fue posible por su trabajo?</p> <p>d) ¿Sus hijos(as) tuvieron tareas?, ¿tuvieron clases en línea?, ¿vieron la televisión para seguir los contenidos de la escuela? Explorar si la hacía solo o con apoyo de alguien.</p>
--	--	--

		<p>e) <i>¿Qué hicieron sus hijos(as) cuando tenían dudas sobre algún tema de la escuela?, ¿a quién consultaron?, ¿cómo fueron evaluados?</i></p> <p>- <i>¿Qué es eso de "Aprende en Casa"?, ¿cómo funciona?, ¿le gusta?, ¿qué no le gusta?</i></p> <p>- <i>¿Considera que sus hijos o hijas han aprendido con la escuela en casa?, ¿qué es lo que más se les ha dificultado?, ¿qué es lo que más han aprendido?</i></p> <p>- <i>¿Qué considera que deberían adicionar los y las docentes para mejorar las clases o la forma de impartir educación a distancia?</i></p> <p><i>¿Les dieron calificaciones al final del ciclo escolar? ¿Cómo le fue a su hijo(a)?</i></p> <p><i>¿Le dieron su certificado de primaria?</i></p> <p>- <i>¿Recibías alguna beca o apoyo para estudiar? ¿Qué pasó con ese apoyo, lo seguiste recibiendo?</i></p> <p>Identificar si recibía Becas Benito Juárez o Jóvenes escribiendo el futuro.</p> <p>Identificar si en algún momento recibió beca de Prospera.</p> <p>En todos los casos: desde cuándo, a cuánto ascendía, cómo fue que comenzó a recibirla, en qué la gastaba, qué le gustaba, qué cosa no le gustaba, qué tenía que hacer para conservar la beca.</p> <p>** Al finalizar esta sección la investigadora debe tener ya claridad sobre los motivos de la deserción escolar del joven, identificando distintos factores personales, domésticos, escolares, del grupo de pares, de la transición a la vida adulta (inicio de vida sexual, por ejemplo), y riesgos asociados al consumo de alcohol o drogas, entre otros.</p> <p><i>Adelante puede profundizarse sobre el tema.</i></p>
--	--	---

	- Socialización educativa	- <i>¿Qué pasó con sus compañeros de clase? ¿Ahora cómo se lleva con ellos? ¿Los sigue frecuentando?</i> Medios de comunicación, frecuencia, dificultades, nuevas maneras de socializar. Opinión de las nuevas maneras de socializar.
Informe Final / IV Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación / Apartado 3	- Actividades(cambios)/uso del tiempo - Percepciones/satisfacción - Formas de adaptarse - Dificultades - Dinámicas nuevas en la familia	<i>¿Cómo fue el día de ayer? ¿Podría contarme paso a paso qué hizo desde que inició el día hasta que terminó?</i> Si no lo menciona, preguntar por tareas domésticas, actividades de cuidado, trabajo remunerado, aseo personal, actividades educativas, socialización con amigos y compañeros de escuela, entre otros. <i>¿Cómo era antes de que comenzara la pandemia? Cuéntame paso a paso cómo era un día de los de antes.</i>
Informe Final / IV Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación/ Apartado 4	- Motivos de la continuación/deserción de los estudios - Decisiones estratégicas de adaptación a una situación crítica - reparto de trabajo doméstico	- <i>Ya me dijo algo sobre el tema, pero ¿podría contarme un poco más cómo fue que su hijo dejó de asistir a clase? ¿Tenía pensado inscribir a su hijo en la secundaria? No, ¿Por qué? Sí, ¿En cuál? ¿Porqué decidió ya no inscribirlo?</i>
Informe Final / V. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México. Apartado 2	- alimentación de la familia - bienestar y desarrollo psicoemocional de infantes - aparición de posibles focos de violencia y tensión	- <i>¿Cómo se enteró usted? ¿Qué le dijo su hijo?</i> - <i>¿El personal docente le dijo algo?</i> - <i>¿Qué pensó? ¿Qué hizo? ¿Habló con alguien de la escuela? ¿Y con sus amigos?</i> - <i>Si tenía beca: ¿qué pasó con la beca? Si no tenía beca: ¿pensó en pedir algún apoyo del gobierno para entusiasmar a su hijo con la escuela? Una beca, por ejemplo.</i> Explorar la disponibilidad de recursos económicos en el hogar, la presión para trabajar y aportar a la economía doméstica, la presión para desempeñar tareas domésticas y de cuidado. Identificar el papel en el acceso,

		<p>disponibilidad y uso de tecnologías de la información.</p> <p>- <i>¿Qué fue lo más difícil de vivir en confinamiento? ¿Cómo afectó esto en las actividades escolares de su hijo?</i> Explorar episodios de violencia doméstica o en el barrio o gastos extraordinarios.</p> <p>- <i>¿Qué emociones le generó a su hijo tomar clases a distancia?</i> Mencionar una serie de emociones tanto positivas como negativas y pedir ejemplos</p> <p>- <i>¿Conoce a alguien que se haya enfermado de COVID? ¿En su familia o en la de tus amigos hubo algún caso grave?</i></p> <p><i>¿Le gustaría que su hijo(a) siguiera estudiando?</i> <i>¿Hasta qué grado? ¿En dónde?</i> <i>¿Qué necesitaría para que su hijo(a) regresara a la escuela?</i></p>
Cierre		<p>¿Hay algo más que te gustaría contarme? Algo que tú creas importante y que no te haya preguntado, por ejemplo.</p>

III. Entrevista Madres de familia PREESCOLAR – PRIMARIA (A)

ENTREVISTAS MADRES DE FAMILIA PREESCOLAR A PRIMARIA		
INFORMES Y SECCIONES	SUB-TEMAS	TIPO
		A (menor desventaja y continuó)
<p>Informe Final / V. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México. Apartado 1</p>	<p>Inicio/demografía y ruptura de hielo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situación sociodemográfica - tamaño del hogar - condiciones y servicios de la vivienda - acceso a tecnología - nivel educativo - ocupación del o la jefa del hogar 	<p>- <i>¿Podría contarme de usted?, ¿quién es?, ¿qué le gusta?, ¿qué cosas no le gustan?</i></p> <p>La investigadora tiene que poner atención a que mencione sus datos básicos: nombre completo, edad cumplida, lugar de nacimiento y dónde vive, situación conyugal, escolaridad, entre otros. Identificar a lo largo de la conversación qué suele hacer para disminuir la ansiedad o tensión que se vive en casa posiblemente derivado de la pandemia: fuma, bebe o consume estimulantes de cualquier tipo. No preguntarlo directamente.</p> <p>- <i>¿Y su familia?, ¿quién la integra?, ¿cómo se distribuyen las labores del hogar?, ¿quiénes trabajan?, ¿quiénes estudian?</i></p> <p>Que mencione con quién vive al momento de la entrevista, los miembros y filiación de todos sus familiares directos, posición genealógica de ella y sus hermanas/os.</p> <p>Ocupación de todos los miembros del hogar que trabajan. ¿Hay alguien más que ayude al gasto del hogar?, ¿quiénes son dependientes económicos?</p> <p>La investigadora debe ser capaz de identificar el tamaño y composición del hogar de origen, así como el actual.</p> <p>- <i>¿Cómo es el lugar donde vive?</i></p>

		<p>Servicios, equipo, calidad y espacios de la vivienda.</p> <p>Historia migratoria: <i>¿siempre has vivido ahí? ¿Dónde más has estado?</i></p> <p>- <i>¿Cuáles son los aparatos tecnológicos con los que cuenta en casa como computadora, televisión?, ¿tiene internet en casa?, ¿es de buena calidad?, ¿cuenta con celular de uso personal?, ¿alguien más de su familia tiene celular?</i></p> <p>Énfasis especial acceso y calidad de internet, costos.</p> <p>- <i>¿Sus hijos(as) están involucrados en la escuela?, ¿cómo es su escuela?</i> Nombre del plantel, ubicación, tamaño (grados, aulas, etc.), horarios, turno.</p> <p>Trayectoria: en qué otras escuela han estado, cambios de plantel, de grupo, de turno.</p> <p>- <i>¿Cómo van sus hijos(as) en la escuela?, ¿cuál es su promedio aproximado?, ¿cómo son como estudiantes? ¿hasta qué nivel le gustaría que sus hijas e hijos estudien?, ¿por qué hasta este nivel?</i></p> <p>- <i>¿Cómo le ha ido con el COVID?</i> Que cuente paso a paso su experiencia con la pandemia: <i>¿cómo se enteró?, ¿quién le dijo?, ¿qué sintió?, ¿qué pensó?, ¿qué hizo?, ¿cómo fueron los primeros meses de pandemia?</i></p> <p>- <i>¿Se ha enfermado de COVID?</i> Historia del enfermo.</p>
<p>Segundo Informe / II Análisis y diagnóstico de la situación de la educación en la ciudad de México /</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en el proceso pedagógico - Aprovechamiento educativo - Evaluación de aprendizaje - Formas de adaptarse - Dificultades 	<p>- <i>¿Y en la escuela?, ¿cómo le ha ido con la escuela en casa por el COVID? ¿cómo ha sido la experiencia escolar estando en casa?, ¿y con niños y niñas pequeños?</i></p>

<p>Apartado 5</p> <p>Informe Final / IV. Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación / Apartados 1, 2, 3 y 4</p>	<p>Explorar con detalle, paso a paso, cómo ha sido la experiencia con la escuela de sus hijos(as) en casa a partir de marzo de 2020.</p> <p>Profundizar en el uso de nuevas tecnologías: número de dispositivos en el hogar, cuántos los usan; si comparten, cómo se organizan para usarlos; costos, internet en casa o uso de prepagos, disponibilidad de electricidad continua en el domicilio.</p> <p>Profundizar en condiciones para estudiar en casa: disponibilidad de un espacio adecuado para estudiar (mesa, iluminación, silencio, continuidad del servicio eléctrico, etc.), la organización doméstica permite disponer de tiempo adecuado para concentrarse en clase y hacer tareas; si alguien enfermó, cómo afectó esto la "educación a la distancia" de sus hijos(as).</p> <p>Cambios a lo largo de la pandemia: <i>¿qué ajustes tuvieron que hacer?</i></p> <p>Si no lo menciona, preguntar por lo siguiente:</p> <p>a) <i>¿Cómo se enteró que se suspendieron las clases?, ¿Cómo se sintió cuando supo que sus hijos(as) seguirían la escuela desde casa?, ¿qué sintió cuando supo que el ciclo escolar 2020-2021 empezaría a distancia?, ¿y eventualmente terminaría así?, ¿cómo vivió el posible regreso del 7 de junio?</i></p> <p>b) <i>En la escuela de sus hijos(as), ¿cómo re-organizaron las clases? ¿qué medios utilizaron (whats app, facebook, teléfono, otros)? ¿Con qué</i></p>
--	---

	<p><i>temporalidad tuvo contacto con el personal docente? ¿Cómo cambió esto a lo largo del tiempo?</i></p> <p><i>c) ¿Sus hijos(as) requirieron de apoyo durante la escuela en casa?, ¿qué tipo de apoyo requirieron?, ¿quién solía acompañarlos o esto no fue posible por su trabajo?</i></p> <p><i>d) ¿Sus hijos(as) tuvieron tareas?, ¿tuvieron clases en línea?, ¿vieron la televisión para seguir los contenidos de la escuela? Explorar si la hacía solo o con apoyo de alguien.</i></p> <p><i>e) ¿Qué hicieron sus hijos(as) cuando tenían dudas sobre algún tema de la escuela?, ¿a quién consultaron?, ¿cómo fueron evaluados?</i></p> <p><i>- ¿Qué es eso de "Aprende en Casa"?, ¿cómo funciona?, ¿le gusta?, ¿qué no le gusta?</i></p> <p><i>- ¿Considera que sus hijos o hijas han aprendido con la escuela en casa?, ¿qué es lo que más se les ha dificultado?, ¿qué es lo que más han aprendido?</i></p> <p><i>- ¿Qué considera que deberían adicionar los y las docentes para mejorar las clases o la forma de impartir educación a distancia?</i></p> <p><i>- ¿Sus hijos(as) recibieron alguna beca o apoyo para estudiar?, ¿qué pasó con ese apoyo, lo recibieron a lo largo de la pandemia?, ¿lo siguen recibiendo?</i> Identificar si recibía Becas Benito Juárez o Jóvenes escribiendo el futuro; Prospera. En todos los casos: desde cuándo, a cuánto ascendía, cómo fue que comenzó a recibirla, en qué la gastaba, qué le gustaba, qué</p>
--	---

		cosa no le gustaba, qué tenía que hacer para conservar la beca.
	- Socialización educativa	- <i>¿Qué pasó con los compañeros y las compañeras de clase de sus hijos(as)? ¿siguen en comunicación?, ¿de qué forma y para qué asuntos?</i> Medios de comunicación, frecuencia, dificultades, nuevas maneras de socializar, opinión sobre estas nuevas formas de socialización.
Informe Final / IV Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación / Apartado 3	-Actividades(cambios)/uso del tiempo - Percepciones/satisfacción - Formas de adaptarse - Dificultades - Dinámicas nuevas en la familia	- <i>¿Cómo fue el día de ayer?, ¿podría contarme paso a paso qué hizo desde que inició el día hasta que terminó?</i> Si no lo menciona, preguntar por tareas domésticas, actividades de cuidado, actividades laborales, aseo personal, actividades educativas, socialización con amigos y comunidad escolar, entre otros. - <i>¿Cómo era antes de que comenzara la pandemia? Cuénteme paso a paso cómo era un día de los de antes. Además de que sus hijos(as) no van a la escuela, ¿cuáles han sido los principales cambios en su dinámica de vida?</i> - <i>De toda su experiencia de escuela en casa durante el confinamiento, ¿qué le gustaría que continuara?, ¿qué le gustaría que fuera diferente o como antes?</i>
Informe Final / IV Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la	- Motivos de la continuación/deserción de los estudios - Decisiones estratégicas de adaptación a una situación	- <i>¿Qué tuvo que hacer para que sus hijos(as) siguieran estudiando?</i> Identificar modificaciones en trabajo de cuidados, en la alimentación y preparación de los mismos, en

<p>educación/ Apartado 4</p> <p>Informe Final / V. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México. Apartado 2</p>	<p>crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> - reparto de trabajo doméstico - alimentación de la familia - bienestar y desarrollo psicoemocional de infantes - aparición de posibles focos de violencia y tensión 	<p>dinámicas laborales, en el acompañamiento a la enseñanza, etc.</p> <p>- <i>¿Qué materiales tuvo que obtener para que siguieran estudiando hijos(as)?</i> Identificar cambios en teléfonos, computadoras, planes de internet fijo y/o móvil, televisiones cuadernos, etc.</p> <p>- <i>¿Qué cambios en su casa tuvo que hacer para que siguieran estudiando sus hijos(as)?</i> Identificar sobre remodelaciones, reasignación de espacios, adquisición de mobiliario, etc.</p> <p>- <i>¿Qué esfuerzos económicos tuvo que hacer en el hogar para que siguieran estudiando sus hijos(as)?</i> Identificar sobre redistribución de la prioridad del gasto familiar, aumento de trabajos o turnos laborales del o la jefa del hogar, adquisición de deuda, etc.</p> <p>- <i>¿Qué otras decisiones importantes tuvieron que tomarse para que siguieran estudiando sus hijos(as)?</i></p> <p>- <i>¿En algún momento pensó/consideró en retirar a sus hijos de clases, sí, no ¿por qué? Indagar en si se le dio prioridad a los estudios de algún miembro de la familia en particular, ¿por qué?</i></p> <p>- <i>¿Experimentó algún momento desagradable o difícil mientras trataba de que sus hijos e hijas siguieran estudiando?</i> Pida ejemplo(s) y explorar sobre la posible aparición de focos de violencia y tensión y cómo se resolvieron si fuera el caso.</p>
--	--	---

		<p>- Si sus hijos(as) tenían beca: ¿qué pasó con la beca? Si no tenían beca: ¿pensó en solicitar algún apoyo del gobierno? Una beca, por ejemplo.</p> <p>Explorar la disponibilidad de recursos económicos en el hogar, la presión para trabajar y aportar a la economía doméstica, la presión para desempeñar.</p>
--	--	---

IV. Entrevista Estudiantes SECUNDARIA – EMS (D)

REPORTES Y SECCIONES	SUB-TEMAS	TIPO D (mayores desventajas e interrumpió)
<p>Informe Final / V. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México. Apartado 1</p>	<p>Inicio/demografía y ruptura de hielo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situación sociodemográfica - tamaño del hogar - condiciones y servicios de la vivienda - acceso a tecnología - nivel educativo - ocupación del o la jefa del hogar 	<p>- <i>¿Podrías contarme de ti?, ¿quién eres?, ¿qué te gusta?, ¿qué cosa no te gusta?</i> La investigadora tiene que poner atención a que mencione sus datos básicos: nombre completo, edad cumplida, lugar de nacimiento y donde vive, si tiene novia, entre otros. Identificar a lo largo de la conversación si fuma, bebe o consume estimulantes de cualquier tipo. No preguntarlo directamente.</p> <p>- <i>¿Y tú familia?</i> Que mencione con quién vive al momento de la entrevista, los miembros y filiación de todos sus familiares directos, posición genealógica de ella y sus hermanas/os, si estudian o no sus hermanos/as, sus grados terminados, turno. Ocupación de todos los miembros del hogar que trabajan. ¿Hay alguien más que ayude al gasto del hogar? La investigadora debe ser capaz de identificar el tamaño y composición del hogar de origen, así como el actual.</p> <p>- <i>¿Cómo es el lugar donde vives?</i> Servicios, equipo, calidad y espacios de la vivienda. Énfasis especial en computadoras y otros dispositivos, acceso y calidad de internet, costos. Historia migratoria: <i>¿siempre has vivido ahí? ¿Dónde más has estado?</i></p> <p>- <i>¿Y tú escuela? ¿Cómo era dónde estudiabas?</i> Nombre del plantel, ubicación, tamaño (grados, aulas, etc), horarios, turno. Trayectoria: en qué otras escuela ha estado, cambios de plantel, de grupo, de</p>

		<p>turno.</p> <p>- <i>¿Qué era lo que te gustaba de estudiar?</i> - <i>¿Qué es lo que no te agradaba?</i> Explorar relación con sus compañeros, amigos, profesores, papel desempeñado por sus padres, hermanos y otras figuras de rol. Costos: traslados, alimentos, cooperaciones voluntarias, material escolar, ciber cafés, uniforme (es EMS, ojo). Eventos de repetición de grado. Expectativas escolares y, si sale el tema en este momento, laborales.</p> <p>- <i>¿Cómo te fue con el COVID?</i> Que cuente paso a paso su experiencia con la pandemia: <i>¿cómo se enteró?</i>, <i>¿quién le dijo?</i>, <i>¿qué sintió?</i>, <i>¿qué pensó?</i>, <i>¿qué hizo?</i>, <i>¿qué pasó después?</i> - <i>¿Te enfermaste de COVID?</i> Historia del enfermo.</p>
<p>Segundo Informe / II Análisis y diagnóstico de la situación de la educación en la ciudad de México / Apartado 5</p> <p>Informe Final / IV. Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación / Apartados 1, 2 y 4</p>	<p>- Dificultades en el proceso pedagógico - Aprovechamiento educativo - Evaluación de aprendizaje</p>	<p>- <i>¿Y en la escuela? ¿Cómo te fue a partir de que apareció el COVID?</i> Explorar con detalle, paso a paso, como fue su experiencia en la escuela a partir de marzo de 2020. Si no lo menciona, preguntar por lo siguiente: a) <i>¿Cómo se enteró que se suspendían las clases? ¿Qué le dijeron el personal docente? ¿Qué pensó? ¿Qué sintió?</i> b) <i>¿Cómo re-organizaron las clases? ¿Qué medios utilizaron (wapp, fbook, teléfono, otros)? ¿Con qué temporalidad tenía contacto con el personal docente? ¿Cómo cambió esto a lo largo del tiempo?</i> c) <i>¿Qué es eso de "Aprende en Casa"? ¿Cómo funciona? ¿Te gusta?</i> d) <i>¿Qué aprendió a partir de los cambios?</i> e) <i>¿Cuál es su opinión sobre estos ajustes? ¿Qué le habría gustado que se hiciera de manera diferente? ¿Qué cosas le agradaron?</i></p>

		<p>- <i>¿Cómo te fue con la educación a distancia? ¿Cómo es la experiencia escolar estando en casa?</i> Profundizar en el uso de nuevas tecnologías: número de dispositivos en el hogar, cuántos los usan; si comparten, cómo se organizan para usarlos; costos, internet en casa o uso de prepagos, disponibilidad de electricidad continua en el domicilio. Profundizar en condiciones para estudiar en casa: disponibilidad de un espacio adecuado para estudiar (mesa, iluminación, silencio, continuidad del servicio eléctrico, etc.), la organización doméstica permite disponer de tiempo adecuado para concentrarse en clase y hacer tareas; si alguien enfermó, cómo afectó esto su "educación a la distancia". Cambios a lo largo de la pandemia: ¿qué ajustes tuvieron que hacer?</p> <p>- <i>¿Recibías alguna beca o apoyo para estudiar? ¿Qué pasó con ese apoyo, lo seguiste recibiendo?</i> Identificar si recibía Becas Benito Juárez o Jóvenes escribiendo el futuro. Identificar si recibía beca Probems. Identificar si en algún momento recibió beca de Prospera. En todos los casos: desde cuándo, a cuánto ascendía, cómo fue que comenzó a recibirla, en qué la gastaba, qué le gustaba, qué cosa no le gustaba, qué tenía que hacer para conservar la beca.</p>
	<p>- Socialización educativa</p>	<p>- <i>¿Qué pasó con tus compañeros de clase? ¿Ahora cómo te llevas con ellos?</i> Medios de comunicación, frecuencia, dificultades, nuevas maneras de socializar. Opinión de las nuevas maneras de socializar.</p>

<p>Informe Final / IV Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación / Apartado 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades(cambios)/uso del tiempo - Percepciones/satisfacción - Formas de adaptarse - Dificultades - Dinámicas nuevas en la familia 	<p><i>¿Cómo fue el día de ayer? ¿Podrías contarme paso a paso que hiciste desde que inició el día hasta que terminó?</i> Si no lo menciona, preguntar por tareas domésticas, actividades de cuidado, trabajo remunerado, aseo personal, actividades educativas, socialización con amigos y compañeros de escuela, entre otros.</p> <p><i>¿Cómo era antes de que comenzara la pandemia? Cuéntame paso a paso cómo era un día de los de antes.</i></p>
<p>Informe Final / IV Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación/ Apartado 4</p> <p>Informe Final / V. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México. Apartado 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivos de la continuación/deserción de los estudios - Decisiones estratégicas de adaptación a una situación crítica - reparto de trabajo doméstico - alimentación de la familia - bienestar y desarrollo psicoemocional de infantes - aparición de posibles focos de violencia y tensión 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Cómo fue que dejaste de asistir a clase?</i> - <i>¿Qué te dijeron en casa? (padre, madre, hermanos, otros familiares)</i> - <i>¿Y tus amigos?</i> - <i>¿El personal docente te dijo algo?</i> - <i>¿Tú qué pensaste? ¿Qué sentiste?</i> - Si tenía beca: <i>¿qué pasó con la beca?</i> Si no tenía beca: <i>¿pensaste en pedir algún apoyo del gobierno? Una beca, por ejemplo.</i> <p>Explorar la disponibilidad de recursos económicos en el hogar, la presión para trabajar y aportar a la economía doméstica, la presión para desempeñar tareas domésticas y de cuidado. Identificar el papel en el acceso, disponibilidad y uso de tecnologías de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Cuáles son tus planes? ¿Piensas regresar a la escuela? ¿Cómo le harías?</i> - <i>¿En qué te gustaría trabajar? ¿Qué es lo que te llama la atención de eso?</i> - <i>¿Cómo te gustaría estar en cinco años?</i> - <i>¿Qué fue lo más difícil para ti de vivir en confinamiento? ¿Cómo afectó esto en tus actividades escolares? Explorar Episodios de violencia doméstica o en el barrio o gastos extraordinarios.</i> - <i>¿Qué emociones has experimentado te ha generado tomar clases a distancia?</i> Mencionar una serie de emociones tanto

		<p>positivas como negativas y pedir ejemplos</p> <p>- ¿Conoces a alguien que se haya enfermado de COVID? ¿En tu familia o en la de tus amigos hubo algún caso grave?</p>
Cierre		<p>¿Hay algo más que te gustaría contarme? Algo que tú creas importante y que no te haya preguntado, por ejemplo.</p>

V. Entrevista Estudiantes PRIMARIA – SECUNDARIA (A)

INFORMES Y SECCIONES	SUB-TEMAS	TIPO
		A (menor desventaja y continuó)
<p>Informe Final / V. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México. Apartado 1</p>	<p>Inicio/demografía y ruptura de hielo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situación sociodemográfica - tamaño del hogar - condiciones y servicios de la vivienda - acceso a tecnología - nivel educativo - ocupación del o la jefa del hogar 	<p>- <i>¿Podrías contarme de ti?, ¿quién eres?, ¿qué te gusta?, ¿qué cosa no te gusta?</i> La investigadora tiene que poner atención a que mencione sus datos básicos: nombre completo, edad cumplida, lugar de nacimiento y donde vive, si tiene novia, entre otros. Identificar a lo largo de la conversación si fuma, bebe o consume estimulantes de cualquier tipo. No preguntarlo directamente.</p> <p>- <i>¿Y tú familia?</i> Que mencione con quién vive al momento de la entrevista, los miembros y filiación de todos sus familiares directos, posición genealógica de ella y sus hermanas/os, si estudian o no sus hermanos/as, sus grados terminados, turno. Ocupación de todos los miembros del hogar que trabajan. ¿Hay alguien más que ayude al gasto del hogar? La investigadora debe ser capaz de identificar el tamaño y composición del hogar de origen, así como el actual.</p> <p>- <i>¿Cómo es el lugar donde vives?</i> Servicios, equipo, calidad y espacios de la vivienda. Énfasis especial en computadoras y otros dispositivos, acceso y calidad de internet, costos. Historia migratoria: <i>¿siempre has vivido ahí? ¿Dónde más has estado?</i></p> <p>- <i>¿Y tú escuela? ¿Cómo era dónde estudiabas?</i> Nombre del plantel, ubicación, tamaño (grados, aulas, etc), horarios, turno. Trayectoria: en qué otras escuela ha estado, cambios de plantel, de grupo, de</p>

		<p>turno.</p> <p>- <i>¿Qué era lo que te gustaba de estudiar?</i> - <i>¿Qué es lo que no te agradaba?</i> Explorar relación con sus compañeros, amigos, profesores, papel desempeñado por sus padres, hermanos y otras figuras de rol. Costos: traslados, alimentos, cooperaciones voluntarias, material escolar, ciber cafés, uniforme. Eventos de repetición de grado. Expectativas escolares y, si sale el tema en este momento, laborales.</p> <p>- <i>¿Cómo te fue con el COVID?</i> Que cuente paso a paso su experiencia con la pandemia: ¿cómo se enteró?, ¿quién le dijo?, ¿qué sintió?, ¿qué pensó?, ¿qué hizo?, ¿cómo fueron los primeros meses de pandemia para tí? - <i>¿Te enfermaste de COVID?</i> Historia del enfermo.</p>
<p>Segundo Informe / II Análisis y diagnóstico de la situación de la educación en la ciudad de México / Apartado 5</p> <p>Informe Final / IV. Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación / Apartados 1, 2, 3 y 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en el proceso pedagógico - Aprovechamiento educativo - Evaluación de aprendizaje - Formas de adaptarse - Dificultades 	<p>- <i>¿Y en la escuela? ¿Cómo te fue a partir de que apareció el COVID?</i> Explorar con detalle, paso a paso, como fue su experiencia en la escuela a partir de marzo de 2020. Si no lo menciona, preguntar por lo siguiente: a) ¿Cómo se enteró que se suspendían las clases? ¿Cómo te sentiste cuando supiste que iba a concluir el ciclo escolar y no ibas a regresar a la escuela? b) ¿Cómo re-organizaron las clases? ¿Qué medios utilizaron (whats app, facebook, teléfono, otros)? ¿Con qué temporalidad tenía contacto con el personal docente? ¿Cómo cambió esto a lo largo del tiempo? c) ¿Te dejaban tarea? Explorar si la hacía</p>

		<p>solo o con apoyo de alguien.</p> <p>d) ¿Qué hacías cuando tenías dudas sobre algún tema de la escuela? ¿A quién consultabas?</p> <p>e) ¿Tuviste que hacer exámenes o trabajos finales? ¿Qué tomaban en cuenta los profesores para evaluar?</p> <p>f) ¿Qué es eso de "Aprende en Casa"? ¿Cómo funciona? ¿Te gusta?</p> <p>g) ¿Qué aprendió a partir de los cambios?</p> <p>h) ¿Cuál es su opinión sobre estos ajustes? ¿Qué le habría gustado que se hiciera de manera diferente? ¿Qué cosas le agradaron?</p> <p>i) ¿Recuerdas cómo fue el ciclo escolar pasado? Explorar si se le dificultó más o menos las clases respecto al ciclo analizado</p> <p>- ¿Cómo te fue con la educación a distancia? ¿Cómo es la experiencia escolar estando en casa?</p> <p>Profundizar en el uso de nuevas tecnologías: número de dispositivos en el hogar, cuántos los usan; si comparten, cómo se organizan para usarlos; costos, internet en casa o uso de prepagos, disponibilidad de electricidad continua en el domicilio.</p> <p>Profundizar en condiciones para estudiar en casa: disponibilidad de un espacio adecuado para estudiar (mesa, iluminación, silencio, continuidad del servicio eléctrico, etc.), la organización doméstica permite disponer de tiempo adecuado para concentrarse en clase y hacer tareas; si alguien enfermó, cómo afectó esto su "educación a la distancia".</p> <p>Cambios a lo largo de la pandemia: ¿qué ajustes tuvieron que hacer?</p> <p>- ¿Recibías alguna beca o apoyo para estudiar? ¿Qué pasó con ese apoyo, lo seguiste recibiendo?</p> <p>Identificar si recibía Mi Beca para Empezar de la CDMX</p>
--	--	---

		<p>Identificar si recibía Becas Benito Juárez o Jóvenes escribiendo el futuro. Identificar si recibía beca Probems. Identificar si en algún momento recibió beca de Prospera. En todos los casos: desde cuándo, a cuánto ascendía, cómo fue que comenzó a recibirla, en qué la gastaba, qué le gustaba, qué cosa no le gustaba, qué tenía que hacer para conservar la beca.</p>
	- Socialización educativa	<p>- <i>¿Qué pasó con tus compañeros de clase? ¿Ahora cómo te llevas con ellos?</i> Medios de comunicación, frecuencia, dificultades, nuevas maneras de socializar. Opinión de las nuevas maneras de socializar.</p>
Informe Final / IV Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación / Apartado 3	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades(cambios)/uso del tiempo - Percepciones/satisfacción - Formas de adaptarse - Dificultades - Dinámicas nuevas en la familia 	<p><i>¿Cómo fue el día de ayer? ¿Podrías contarme paso a paso que hiciste desde que inició el día hasta que terminó?</i> Si no lo menciona, preguntar por tareas domésticas, actividades de cuidado, trabajo remunerado, aseo personal, actividades educativas, socialización con amigos y compañeros de escuela, entre otros.</p> <p><i>¿Cómo era antes de que comenzara la pandemia? Cuéntame paso a paso cómo era un día de los de antes.</i></p> <p>- De toda tu experiencia de aprendizaje durante el confinamiento, ¿qué te gustaría que continuara? ¿Qué te gustó? / ¿Qué te hubiera gustado que fuera diferente?</p>
Informe Final / IV Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación/ Apartado 4	<ul style="list-style-type: none"> - Motivos de la continuación/deserción de los estudios - Decisiones estratégicas de adaptación a una situación crítica - reparto de trabajo doméstico 	<p><i>¿Cómo es que pudiste continuar estudiando?</i> - <i>¿Qué tuvieron que hacer tus padres para que siguieras estudiando? [modificaciones en trabajo de cuidados, en la alimentación y preparación de los mismos, en dinámicas laborales, en el acompañamiento a la enseñanza, etc.] respecto de antes del inicio de la</i></p>

<p>Informe Final / V. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México. Apartado 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - alimentación de la familia - bienestar y desarrollo psicoemocional de infantes - aparición de posibles focos de violencia y tensión 	<p>pandemia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué tuvieron que hacer tus hermanos u otros familiares para que siguieras estudiando? [modificaciones en trabajo de cuidados, en dinámicas laborales, en el acompañamiento a la enseñanza, etc.] respecto de antes del inicio de la pandemia. - ¿Qué materiales tuvieron que obtener para que siguieras estudiando? [teléfonos, computadoras, planes de internet fijo y/o móvil, televisiones cuadernos, etc] - ,Qué cambios en tu casa tuvieron que hacer para que siguieras estudiando [remodelaciones, reasignación de espacios, adquisición de mobiliario, etc.] respecto de antes del inicio de la pandemia. - ¿Qué otras decisiones importantes tuvieron que tomar para que tu siguieras estudiando? - Si tenía beca: <i>¿qué pasó con la beca?</i> Si no tenía beca: <i>¿pensaste en pedir algún apoyo del gobierno? Una beca, por ejemplo.</i> <p>Explorar la disponibilidad de recursos económicos en el hogar, la presión para trabajar y aportar a la economía doméstica, la presión para desempeñar tareas domésticas y de cuidado. Identificar el papel en el acceso, disponibilidad y uso de tecnologías de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué fue lo más difícil para ti de vivir en confinamiento? ¿Cómo afectó esto en tus actividades escolares? Explorar Episodios de violencia doméstica o en el barrio o gastos extraordinarios. - ¿Qué emociones has experimentado te ha generado tomar clases a distancia? Mencionar una serie de emociones tanto positivas como negativas y pedir ejemplos - ¿Conoces a alguien que se haya enfermado de COVID? ¿En tu familia o en la de tus amigos hubo algún caso grave?
--	---	--

--	--	--

VI. Entrevista docentes de matemáticas sexto grado de primaria

DOCENTES DE MATEMÁTICAS 6º GRADO PRIMARIA		
INFORMES Y SECCIONES	SUB-TEMAS	Preguntas
<p>Informe Final / V. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México. Apartado 1</p>	<p>Inicio/demografía y ruptura de hielo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situación sociodemográfica - tamaño del hogar - condiciones y servicios de la vivienda - acceso a tecnología - nivel educativo - ocupación del o la jefa del hogar 	<p>- <i>¿Podría contarme sobre usted?, ¿quién es?, ¿qué le gusta?, ¿qué cosas no le gustan?</i></p> <p>La investigadora tiene que poner atención a que mencione sus datos básicos: nombre completo, edad cumplida, lugar de nacimiento y dónde vive, hace cuánto tiempo es docente, qué niveles, grados y materias ha impartido, entre otros.</p> <p><i>¿Cuál es la primera palabra que viene su mente cuando menciono educación a distancia”</i></p> <p>- <i>¿Cómo le ha ido con el COVID?</i> Que cuente paso a paso su experiencia con la pandemia: ¿cómo se enteró?, ¿quién le dijo?, ¿qué sintió?, ¿qué pensó?, ¿qué hizo?, ¿cómo fueron los primeros meses de pandemia?</p> <p>- <i>¿Se ha enfermado de COVID?</i> Historia del enfermo.</p>
<p>Segundo Informe / II Análisis y diagnóstico de la situación de la educación en la ciudad de México / Apartado 5</p> <p>Informe Final / IV. Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación /</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en el proceso pedagógico - Aprovechamiento educativo - Evaluación de aprendizaje - Formas de adaptarse - Dificultades 	<p>- <i>¿Y en la escuela?, ¿cómo le ha ido con la enseñanza desde casa por el COVID? ¿cómo ha sido la experiencia escolar de ser docente estando en casa, ¿y con niños y niñas pequeños?</i></p> <p><i>¿Cómo ha sido experiencia con ser docente a distancia a partir de marzo de 2020?. Explorar con detalle ¿Cómo fue el proceso de transición? ¿Recibieron capacitaciones, talleres, acompañamiento?</i></p> <p>Profundizar en el uso de nuevas tecnologías: número de dispositivos en el hogar, cuántos los usan; si comparten,</p>

<p>Apartados 1, 2, 3 y 4</p>		<p>cómo se organizan para usarlos; costos, internet en casa o uso de prepagos, disponibilidad de electricidad continua en el domicilio.</p> <p>Profundizar en condiciones para enseñar en casa: disponibilidad de un espacio adecuado para trabajar y planear su trabajo (mesa, iluminación, silencio, continuidad del servicio eléctrico, etc.), la organización doméstica permite disponer de tiempo adecuado para concentrarse en clase y hacer sus labores docentes; si alguien enfermó, cómo afectó esto la "enseñanza a la distancia".</p> <p>Cambios a lo largo de la pandemia: <i>¿qué ajustes tuvo que hacer?</i></p> <p>Si no lo menciona, preguntar por lo siguiente:</p> <p>a) <i>¿Cómo se enteró que se suspendieron las clases?, ¿Cómo se sintió cuando supo que enseñaría a distancia?, ¿qué sintió cuando supo que el ciclo escolar 2020-2021 empezaría a distancia?, ¿y eventualmente terminaría así?, ¿cómo vivió el posible regreso del 7 de junio?</i></p> <p>- <i>¿Cómo es el proceso educativo que ahora está llevando con sus estudiantes?, ¿cuánto tiempo diario promedio destina a sus actividades como docente?, ¿qué herramientas educativas utiliza para su enseñanza a distancia?, ¿cuáles han sido los principales materiales y contenidos educativos con los que trabaja?</i></p> <p>- <i>¿Elabora carpeta de evidencias de sus alumnos(as)? ¿cómo les ayuda para que armen sus carpetas de evidencias? ¿cómo le envían sus evidencias sus alumnos(as)? ¿son útiles las evidencias que recibe para su trabajo docente?</i></p>
-------------------------------------	--	---

		<p>- ¿Qué ha hecho cuando su alumnado no tiene acceso a internet?</p> <p>- Sobre su enseñanza, ¿lleva el control de asistencia a sus clases, en caso de dar clases en línea?, ¿cómo lo hace?, ¿da seguimiento a las actividades que realiza?, ¿cómo lo hace?, ¿cómo está evaluando el rendimiento escolar?</p> <p>- ¿Qué es eso de "Aprende en Casa"?, ¿sintoniza los canales de televisión en los que pasan las clases de "Aprende en Casa" para preparar o dar sus clases?, ¿con qué frecuencia ha recurrido a este programa?, ¿cómo funciona?, ¿le gusta?, ¿qué no le gusta?</p> <p>- ¿Considera que sus alumnos y alumnas han aprendido con la educación a distancia?, ¿qué es lo que más se les ha dificultado para avanzar en su aprendizaje?, ¿qué es lo que más han aprendido?</p> <p>- ¿Qué considera que deberían sumar los padres y las madres de familia para que la educación a distancia funcione mejor?</p> <p>- ¿Sus alumnos(as) recibieron alguna beca o apoyo para estudiar?, ¿qué pasó con ese apoyo, lo recibieron a lo largo de la pandemia?, ¿lo siguen recibiendo?, ¿qué sabe?</p> <p>Identificar si recibían Becas Benito Juárez o Jóvenes escribiendo el futuro; Prospera. En todos los casos: desde cuándo, a cuánto ascendía, cómo fue que comenzó a recibirla, en qué la gastaba, qué le gustaba, qué cosa no le gustaba, qué tenía que hacer para conservar la beca.</p> <p>- Al día de hoy, ¿qué tanto considera que ha logrado adaptarse para ser docente de educación a distancia? ¿qué faltaría?</p>
--	--	---

	- Socialización educativa	<p>- <i>¿Tiene contacto con sus alumnos y alumnas?, ¿a través de qué medios? (whatsapp, teléfono, reuniones virtuales), ¿con qué frecuencia?, ¿cómo considera la calidad de esta comunicación?, ¿qué aborda con ellos y ellas?, ¿cuáles han sido los principales problemas en mantener esta comunicación?</i></p> <p>- <i>Ha mantenido comunicación con los padres y las madres de familia de sus estudiantes durante la pandemia?</i></p> <p>Identificar medios de comunicación, frecuencia, dificultades, nuevas maneras de socializar, opinión sobre estas nuevas formas de socialización. Indagar también con los demás docentes de la misma escuela y con el director o directora de su escuela.</p>
Informe Final / IV Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al derecho a la educación / Apartado 3	-Actividades(cambios)/uso del tiempo - Percepciones/satisfacción	<p>- <i>¿Cómo fue el día de ayer? ¿Podría contarme paso a paso que hizo desde que inició el día hasta que terminó?</i> Si no lo menciona, preguntar por tareas domésticas, actividades de cuidado, actividades laborales, aseo personal, actividades educativas, socialización con amigos y comunidad escolar, entre otros.</p> <p>- <i>¿Cómo era antes de que comenzara la pandemia? Cuénteme paso a paso cómo era un día de los de antes. Además de que usted no va a la escuela, ¿cuáles han sido los principales cambios en su dinámica de vida?</i></p> <p>- <i>De toda su experiencia de aprendizaje durante el confinamiento, ¿qué le gustaría que continuara?, ¿qué le gustaría que fuera diferente o como antes?</i></p>
Informe Final / IV Efectos de la educación no presencial en el acceso efectivo al	- Motivos de la continuación/deserción de los estudios - Decisiones estratégicas de	<p>- <i>¿Qué tuvo que hacer para poder ser docente de enseñanza a distancia?</i> Identificar modificaciones en trabajo de cuidados, en la alimentación y preparación de los mismos, en dinámicas</p>

<p>derecho a la educación/ Apartado 4</p> <p>Informe Final / V. Impacto de la educación no presencial en el bienestar de los hogares de la Ciudad de México. Apartado 2</p>	<p>adaptación a una situación crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> - reparto de trabajo doméstico - alimentación de la familia - bienestar y desarrollo psicoemocional de infantes - aparición de posibles focos de violencia y tensión 	<p>laborales, en el acompañamiento a la enseñanza, etc. Adquisición de materiales, modificaciones en espacios del hogar.</p> <p>- <i>¿Qué factores comparten sus alumnos y alumnas que abandonaron la escuela en la que usted da clases en esta pandemia?</i> Si no lo menciona, explorar factores asociados como desempeño escolar; economía del hogar; falta de apoyo de padres y madres o solo padres de familia; carencias sociales como calidad, espacios y servicios a la vivienda, carencia de TICs; posición en la reproducción del hogar, género, presión para trabajar, formación de familia propia, adicciones, conductas de alto riesgo, etc.</p> <p>- <i>¿Qué factores comparten sus alumnos y alumnas que han permanecido en la escuela en la que da clases en esta pandemia?</i> Si no lo menciona, explorar factores asociados como desempeño escolar; economía del hogar; falta de apoyo de padres y madres o solo padres de familia; carencias sociales como calidad, espacios y servicios a la vivienda, carencia de TICs; posición en la reproducción del hogar, género, presión para trabajar, formación de familia propia, adicciones, conductas de alto riesgo, etc.</p> <p>- <i>¿Experimentó algún momento desagradable o difícil mientras trataba enseñar a distancia?</i> Pida ejemplo(s) y explorar sobre la posible aparición de focos de violencia y tensión y cómo se resolvieron si fuera el caso.</p> <p>- <i>Si sus alumnos(as) tenían beca: ¿qué pasó con la beca? Si no tenían beca:</i></p>
---	---	---

		¿sabe de algún otro apoyo o apoyos que hayan solicitado? Una beca, por ejemplo. Explorar la disponibilidad de recursos económicos en el hogar del alumnado, la presión para trabajar y aportar a la economía doméstica, la presión para desempeñar.
--	--	---

VII. Entrevista Director/a de escuela SECUNDARIA

1. Situándose en los primeros meses de pandemia, en el primer semestre del 2020, ¿cuál fue la estrategia que siguieron en la escuela para concluir el ciclo escolar?
2. ¿Cuál fue el papel de Aprende en Casa en ese periodo para su comunidad escolar?
3. ¿Cómo hicieron la evaluación final de los estudiantes?
4. ¿Bajo qué criterios entregaron los certificados de secundaria?
5. ¿Cuál fue la estrategia de inscripción de alumnos al primer grado de secundaria para el siguiente ciclo escolar (2020 – 2021)?
6. ¿Hubo cambios en la matrícula, comparando con otros ciclos escolares? ¿A qué cree que se debió? Explorar factores como problemas económicos de los hogares; falta de apoyo de padres y madres o solo padres de familia; carencias sociales como calidad, espacios y servicios a la vivienda, carencia de TICs; posición en la reproducción del hogar, género, presión para trabajar, formación de familia propia, adicciones, conductas de alto riesgo, etc.
7. ¿Su plantel implementó estrategias para contrarrestar la deserción y/o promover la retención de los alumnos?
8. ¿Cuál fue la estrategia que siguieron en el ciclo escolar (2020 – 2021) para trabajar con los alumnos?
9. ¿Fueron instrucciones de la AEFCM o decisiones que tomaron en la escuela?
10. ¿Cómo se prepararon los maestros para los cambios que tuvieron que hacer? ¿Recibieron capacitaciones, talleres, acompañamiento? ¿Qué fue lo que más les costó trabajo?
11. ¿Cuál fue el papel de Aprende en Casa en ese ciclo escolar (2020 – 2021)?
12. ¿En qué medida considera que lograron seguir en contacto con los alumnos y sus familias? ¿A través de qué medios? Explorar variaciones por grado escolar o por asignatura.
13. ¿Qué ha sido lo más difícil para las familias en estos dos años que ha durado la pandemia? ¿Y para los alumnos?
14. ¿Cuáles considera que han sido los principales desafíos que han tenido que enfrentar como escuela en estos dos años de pandemia?
15. ¿Qué han podido solventar y qué ha quedado pendiente?
16. ¿Sus alumnos(as) recibían alguna beca o apoyo para estudiar en el ciclo escolar 2019-2020?, ¿qué pasó con ese apoyo, lo recibieron a lo largo de la pandemia?, ¿lo siguen recibiendo?, ¿qué sabe? Identificar si recibían Becas Benito Juárez o Jóvenes escribiendo el futuro; Prospera.

17. Desde su punto de vista, ¿cuál ha sido la política de la SEP en materia de educación en el periodo de pandemia?
18. ¿Qué considera que podría haberse hecho diferente?
19. ¿Qué aprendizajes y cambios ocasionados por la pandemia considera que son buenas prácticas que deberían permanecer en el contexto educativo?
20. ¿Considera que habrá un problema de deserción o desafiliación escolar en este ciclo escolar (2021 – 2022)? ¿Tienen menos alumnos inscritos?
21. ¿Cuáles considera que serán los principales desafíos para el ciclo escolar que inicia (2021 – 2022)?

VIII. Entrevistas Servidores Públicos educativos

Perfil: Subsecretaría de Educación>Subdirección de Educación a Distancia, SECTEI

1. ¿Cuál es la función del área?
2. ¿Hay alguna relación entre el sistema de educación a distancia y el sistema escolarizado?
3. ¿A cuántos alumnos atienden?
4. ¿En qué modalidades?
5. ¿Han observado cambios en su matrícula de 2020 a la fecha?, ¿cuáles?
6. ¿Han tenido que hacer adaptaciones a su modelo educativo a partir de la pandemia?, ¿cuáles?
7. ¿Cuáles considera que han sido los principales desafíos que han tenido que enfrentar en estos dos años de pandemia?
8. ¿Qué han hecho para enfrentarlos?
9. Desde su punto de vista, ¿cuál ha sido la política federal en materia de educación en el periodo de pandemia?
10. ¿Y en la CDMX?
11. ¿Conoce la estrategia de Aprende en Casa? ¿Qué tan pertinente le pareció esta estrategia, en términos de forma de operación y de contenidos?
12. ¿Considera que los alumnos y alumnas han aprendido con la educación a distancia?, ¿qué es lo que más se les ha dificultado para avanzar en su aprendizaje?
13. ¿Cómo ha sido la relación entre las autoridades educativas federales y las de la CDMX en el periodo de Pandemia
14. ¿Desde su perspectiva la política educativa ha salvaguardado el derecho a la educación de niños y jóvenes?
15. ¿Qué considera que podría haberse hecho diferente?
16. ¿Qué aprendizajes y cambios ocasionados por la pandemia considera que son buenas prácticas que deberían permanecer en el contexto educativo?
17. ¿Considera que hay un problema de deserción escolar o de rezago educativo en este ciclo escolar (2021 – 2022)?

Perfil: Director General de Operación de Servicios Educativos, AEFCEM

Evalúa CDMX

Mtro. Gerardo Sánchez Romero, coordinador

1. ¿Cuál es la función del área?
2. Situándose en los primeros meses de pandemia, en el primer semestre del 2020, ¿cuál fue la estrategia emprendida en la DGOSE para concluir el ciclo escolar?
3. ¿Cuál fue el papel de Aprende en Casa en ese periodo? ¿Qué tan pertinente le pareció esta estrategia, en términos de forma de operación y de contenidos?
4. ¿Cuál fue la estrategia de inscripción de alumnos a los primeros grados de preescolar, primaria y secundaria para el siguiente ciclo escolar (2020 – 2021)?
5. ¿Hubo cambios en el desempeño de la matrícula, comparando con otros ciclos escolares?
6. ¿Cuál fue la estrategia que siguieron en el ciclo escolar (2020 – 2021) en cuanto a la provisión de servicios educativos de preescolar, primaria y secundaria?
7. ¿Cuál fue el papel de Aprende en Casa en ese ciclo escolar?
8. ¿En qué medida considera que lograron seguir en contacto con los alumnos y sus familias?, ¿A través de qué medios?
9. ¿Cuáles considera que han sido los principales desafíos que han tenido que enfrentar en estos dos años de pandemia?
10. ¿Qué han podido solventar y qué ha quedado pendiente?
11. ¿Considera que los alumnos y alumnas han aprendido con la educación a distancia?, ¿qué es lo que más se les ha dificultado para avanzar en su aprendizaje?
12. ¿Cómo ha sido la relación entre las autoridades de la SEP y la AEFCCM en el periodo de Pandemia?
13. ¿Desde su punto de vista, cuál ha sido la política federal en materia de educación en el periodo de pandemia?
14. ¿Qué considera que podría haberse hecho diferente?
15. ¿Qué aprendizajes y cambios ocasionados por la pandemia considera que son buenas prácticas que deberían permanecer en el contexto educativo?
16. ¿Considera que hay un problema de deserción escolar o rezago educativo en este ciclo escolar (2021 – 2022)?
17. ¿En qué niveles ha variado más la matrícula?
18. ¿Cuáles considera que serán los principales desafíos para el ciclo escolar que inicia (2021 – 2022)?

Entrevistas grupales

I. Grupo Focal Estudiantes PRIMARIA - SECUNDARIA (A)

Tiempo aproximado: 45 min-1 hr

Presentación de participantes

1. Nombre y edad
2. ¿Cómo es su familia? ¿Con quienes viven?
3. ¿Qué es lo que más les gusta de ser estudiantes? ¿Y lo que menos?
4. ¿Hasta qué año o grado les gustaría estudiar?

Historia proyectiva

La forma en que cada familia ha vivido la pandemia es diferente y cada familia ha tenido que hacer cambios. Vamos a hacer un ejercicio de imaginación para construir una historia, ¿les parece?

5. Paco y María son hermanos que cursaban el sexto grado cuando llegó la pandemia, por lo que tuvieron que terminar el año escolar en su casa. Al principio los profesores les dejaron tareas para hacer en casa y tenían que tomar algunas clases por televisión; pero después empezaron a tener clases en línea y les costaba trabajo organizarse para ver quién usaba la computadora. En la casa estaban también sus papás y todos se peleaban por el internet y había mucho ruido. ¿Qué de esta historia se parece a la de ustedes? ¿En qué sí y en qué no?

Seguimiento

6. ¿Cómo fué su escuela en casa? ¿Eran aburridas o divertidas?
7. ¿Qué tuvieron que hacer para concentrarse mejor o para poder hacer las tareas o las actividades de la escuela? (compraron algún dispositivo o computadora en la casa)
8. Quienes usaron tecnología, ¿les costó trabajo acostumbrarse a las clases en línea o las plataformas a distancia (Drive, aplicaciones de comunicación, Kahoot, etc.), ¿qué otras aplicaciones o recursos en línea utilizaban? (Youtube, por ejemplo)
9. ¿Ustedes vieron *Aprende en Casa*? ¿qué recuerdan?
10. ¿Qué hacían cuando tenían dudas? ¿Alguien les apoyaba en casa?
11. ¿Cómo era el ambiente en casa en ese momento? ¿Estaban contentos o tristes? ¿Les preocupaba algo? ¿Había peleas con sus hermanas, hermanos, mamás y papás?
12. En el caso de ustedes, ¿cómo le han hecho con sus amigos y amigas durante la pandemia? ¿las frecuentan?
13. ¿Tienen ganas de regresar presencialmente a la escuela después de la pandemia? (qué emociones o sentimientos les provoca)
14. ¿Qué piensan que será diferente cuando regresen a la escuela físicamente? (foco en lo relacional)

15. De las cosas nuevas que hicieron durante la pandemia para la escuela, ¿qué les gustaría que continuara cuando regresen presencialmente a clases?

II. Grupo Focal Madres y Padres de familia o Principales Cuidadores PREESCOLAR-PRIMARIA (A)

Tiempo aproximado: 45 min-1 hr

Presentación de participantes

- Nombre y edad
- ¿Cómo es su familia?, ¿cómo se integra?

Desarrollo del Grupo Focal

1. Pensando en que sus niños y niñas son aún pequeños, ¿cómo les ha ido a ustedes durante la pandemia? (Explorar residencia, trabajo, salud, tiempo libre, rutinas, estructura y labores domésticas)
2. ¿Pueden describir cómo ha cambiado su día a día durante la pandemia? (desde que se despiertan hasta que se duermen) (Explorar residencia, trabajo, salud, tiempo libre, rutinas, estructura y labores domésticas)
3. ¿Sus hijos(as) realizaron actividades escolares durante la pandemia?
4. ¿Lo hicieron a través de Aprende en Casa? ¿En qué consistió Aprende en Casa?
5. Si dejaron de usar Aprende en Casa o nunca lo usaron, ¿cómo se organizaron con la escuela y l@ maestros para las clases y las tareas?
6. ¿Qué tuvo que hacer para que sus hijos(as) siguieran estudiando?, ¿qué cosas tuvo que comprar para que siguieran estudiando? (Identificar modificaciones en trabajo de cuidados, en la alimentación y preparación de comida, en dinámicas laborales, en el acompañamiento a la enseñanza, en tecnología, etc.)
7. Considerando que sus hij@s son aún chiquitos, ¿cómo consideran que aprenden mejor: en la escuela presencial o con la Escuela en Casa? (se pueden hacer comparaciones con hermanos mayores) ¿A qué se debe? (explorar métodos de enseñanza; factores domésticos; tiempo para acompañar; disponibilidad y uso de tecnología)
8. ¿Experimentaron algún momento desagradable con sus hij@s o familiares mientras trataban de que sus hijos e hijas siguieran estudiando? Pedir ejemplos y explorar sobre la posible aparición de focos de violencia y tensión y cómo se resolvieron si fuera el caso.
9. ¿Siguen en comunicación con los compañeros y las compañeras de clase de sus hijos (as)?, ¿con sus mamás?, ¿de qué forma y para qué asuntos?
10. De toda su experiencia con la escuela durante el confinamiento, ¿qué les gustaría que continuara y qué les gustaría que fuera diferente o como antes?

Si sus hijos(as) tenían beca: ¿qué pasó con la beca?, ¿qué pasó con ese apoyo, lo recibieron a lo largo de la pandemia?, ¿lo siguen recibiendo? | Si no tenían beca:

¿pensaron en solicitar algún apoyo del gobierno? Una beca, por ejemplo. Explorar la disponibilidad de recursos económicos en el hogar, la presión para trabajar y aportar a la economía doméstica, la presión para desempeñar.

III. Grupo Focal Madres y Padres de familia o Principales Cuidadores PRIMARIA - (D)

Presentación de participantes

- Nombre y edad
- ¿Cómo es su familia?, ¿con quienes viven?

Desarrollo del grupo focal:

1. ¿Pueden describir cómo ha cambiado su día a día durante la pandemia? (desde que se despiertan hasta que se duermen) *(Explorar dinámicas al interior del hogar, trabajo, salud, tiempo libre, rutinas, estructura y labores domésticas)*
2. Sus hijos(as) dejaron de asistir a la escuela durante la pandemia ¿por qué?, ¿cuáles fueron los motivos y las situaciones que acontecieron para que sus hijos(as) dejaran de asistir a la escuela?
3. ¿Cómo llegaron a la decisión de que sus hijos(as) dejaran de asistir a la escuela? ¿Experimentaron algún momento desagradable con sus hij@s o familiares mientras trataban de que sus hijos e hijas siguieran estudiando? *Pedir ejemplos y explorar sobre la posible aparición de focos de violencia y tensión y cómo se resolvieron si fuera el caso.*
4. Sus hijos(as) realizaron actividades escolares de otra naturaleza, es decir, actividades escolares fuera de la escuela. En caso afirmativo, ¿cuáles?, ¿en qué consistieron?
5. ¿Lo hicieron a través de *Aprende en Casa?*, ¿sabe en qué consistió *Aprende en Casa*?
6. ¿Cómo observa a sus hijos(as) por la falta de la escuela en este periodo de pandemia?, ¿qué aprendió y qué dejó de aprender?
7. ¿Cómo cambiaron sus dinámicas de vida con la no asistencia de sus hijos(as) a la escuela? *(Identificar modificaciones en trabajo de cuidados, en la alimentación y preparación de comida, en dinámicas laborales, en el acompañamiento a la enseñanza, en tecnología, etc.)*
8. ¿Siguen en comunicación con compañeros y compañeras de clase de sus hijos(as)?, ¿con sus mamás?, ¿con sus docentes?, ¿de qué forma y para qué asuntos?
9. De toda su experiencia con la no asistencia de sus hijos(as) a la escuela durante el confinamiento, ¿qué les gustaría que continuara y qué les gustaría que fuera diferente o como antes?
10. ¿Tienen ganas de que sus hij@s regresen presencialmente a la escuela después de la pandemia?, ¿cómo piensan que será el regreso? (¿qué emociones o sentimientos les provoca?)
11. Si sus hijos(as) tenían beca: ¿qué pasó con la beca?, ¿qué pasó con ese apoyo, lo recibieron a lo largo de la pandemia?, ¿lo siguen recibiendo? | Si no tenían beca: ¿pensaron en solicitar algún apoyo del gobierno? Una beca, por ejemplo. *Explorar la*

disponibilidad de recursos económicos en el hogar, la presión para trabajar y aportar a la economía doméstica, la presión para desempeñar.

Glosario de principales conceptos

A continuación, se presentan los principales conceptos e indicadores que generan desigualdad educativa atribuibles a las responsabilidades de la CDMX, así como una definición teórica de la cual se parte en la presente evaluación. En consecuencia, el glosario se integra por 55 elementos, de los cuales 49 son conceptos y 6 indicadores. Los conceptos e indicadores se presentan por orden alfabético.

Conceptos e indicadores y premisas teóricas que informarán el desarrollo del trabajo <i>Fuente: Elaboración propia</i>	
Concepto	Definición teórica
Abandono o deserción escolar	Acción voluntaria o forzada por la influencia de circunstancias y factores personales, socioeconómicos, institucionales, académicas y contextuales, de modo que el estudiante no concluye el nivel o grado educativo en curso. En términos numéricos puede representarse por la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación entre uno y otro periodo académico. Al abandono que ocurre durante el ciclo escolar se denomina <i>deserción intracurricular</i> ; al abandono que se efectúa al finalizar el ciclo escolar, independientemente de que el alumno o la alumna haya aprobado o no, se le llama <i>deserción intercurricular</i> . Por último, la <i>deserción total</i> es la combinación de ambas deserciones (SEP, 2020c; Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015 ¹⁵⁶ ; Zandomeni, Canale, Pacífico y Pagura, 2016 ¹⁵⁷).
Acceso a las TIC	Derecho constitucional que comprende la libertad de las personas de acceder y usar eficazmente las tecnologías, navegar por la banda ancha y adquirir información de calidad por los diversos medios digitales, radiofónicos y televisivos. Asimismo, difundir cualquier contenido por los medios mencionados, interactuar y formar parte integral de la Sociedad de la Información, sin importar condiciones sociales o económicas (CNDH, 2015 ¹⁵⁸ ; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917 ¹⁵⁹).
Adaptación curricular	Ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa con el objetivo de hacer que determinados contenidos sean más accesibles a los alumnos que lo requieren. Existen <i>adaptaciones curriculares significativas</i> que consisten en la adecuación del temario de enseñanza común

¹⁵⁶ Suárez-Montes, N. y Díaz-Subieta, L.B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17 (2), 300-313. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n2/v17n2a13.pdf>

¹⁵⁷ Zandomeni, N., Canale, S., Pacífico, A. y Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. *Ciencia*, 27 (52), 127-152. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/145/14547610009.pdf>

¹⁵⁸ Comisión Nacional de los Derechos Humanos. [CNDH]. Derecho al acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Disponible en: http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll_DerAccesoUsoTIC.pdf

¹⁵⁹ Diario Oficial de la Federación. [DOF]. (2021, 28 de mayo). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Aprendizaje significativo

para todos los alumnos, a las necesidades especiales e individuales de un alumno o alumna; y las *adaptaciones curriculares no significativas*, que se hacen en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación (Gil, 2019¹⁶⁰; Orjales, 1999¹⁶¹; Arguello, 2013¹⁶²).

Proceso cognitivo que desarrolla nuevos conocimientos, para que sean incorporados a la estructura cognitiva del estudiante, que surgen si los contenidos tienen un significado que los relacione con los anteriores, facilitando la interacción y restructuración de la nueva información con la preexistente (Ausubel, 2002 cit. en Rodríguez, 2011¹⁶³).

Aprovechamiento educativo

Nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje, la evaluación de éste se realiza a través de la valoración que el y la docente hacen del aprendizaje del alumnado matriculado, lo que se relaciona con los objetivos y contenidos de los programas y el desempeño de los escolares en todo el proceso educativo (Navarro, Mejía y Osorio, 2012¹⁶⁴)

Bienestar económico

Contexto encaminado hacia la igualdad de oportunidades y a la reducción de la inequidad, en el cual las personas y/o los hogares no enfrentan privaciones de sus necesidades básicas (Miquel, 2015¹⁶⁵)

Bienestar social

Valoración de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad, sin embargo, también puede verse como un proceso de construcción y de mejora de las condiciones de vida. Los indicadores que se incorporan al bienestar social son: *integración social, aceptación social, contribución social, actualización social* y finalmente *coherencia social* (Maguiña y Varas, 1988¹⁶⁶; Keyes, 1998, p. 122, cit. en Blanco y Díaz, 2005¹⁶⁷).

¹⁶⁰ Gil, I. (2019). Adaptaciones curriculares: ¿qué son y qué tipos hay? Disponible en: <https://fundaciondecco.org/blog/que-son-las-adaptaciones-curriculares/>

¹⁶¹ Orjales, I. (1999). Déficit de Atención con Hiperactividad. Manual para padres y educadores. Madrid: CEPE.

¹⁶² Arguello, M. (2013). Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>

¹⁶³ Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3 (1), 29-50. Disponible en: [https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1#:~:text=Ausubel%20\(1976%2C%202002\)%2C,y%20sustantiva%20o%20no%20literal.](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1#:~:text=Ausubel%20(1976%2C%202002)%2C,y%20sustantiva%20o%20no%20literal.)

¹⁶⁴ Osorio, M.C., Mejía, L.H. y Navarro, J.A. (2012). Perfil del alumno de éxito en el aprovechamiento escolar de la asignatura de física general: Caso del Plantel Ignacio Ramírez Calzada. Espacios públicos. 134-151. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/676/67624803009.pdf>

¹⁶⁵ Miquel, A. (2015). El impacto del crecimiento sobre el bienestar económico sostenible de las naciones: análisis crítico (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a distancia). Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:CiencEcoEmp-Abmiquel>

¹⁶⁶ Maguiña, A. y Varas, N. (1988). Bienestar social y Trabajo Social Alternativo. Revista Acción Crítica. Disponible en <https://www.coursehero.com/file/52062056/bienestar-socialpdf/>

¹⁶⁷ Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. Psicothema, 17 (4), 582-589. Disponible en: <https://www.psicothema.com/pdf/3149.pdf>

Brecha digital	Distancia entre individuos, hogares, negocios y áreas geográficas en diferentes niveles socioeconómicos con respecto a sus oportunidades de acceso a TIC y su uso para una amplia variedad de actividades (OCDE, 2002 ¹⁶⁸).
Cobertura	Número total de alumnos y las alumnas en un nivel educativo al inicio del ciclo escolar, por cada cien personas del grupo de población con la edad reglamentaria para cursar ese nivel (SEP, 2020c).
Competencias digitales	Espectro de competencias que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información y llevar a cabo una mejor gestión de éstas. Estas competencias permiten crear e intercambiar contenidos digitales, comunicar y colaborar, así como dar solución a los problemas con miras a alcanzar un desarrollo eficaz y creativo en la vida, el trabajo y las actividades sociales en general (2018 ¹⁶⁹)
Desafiliación escolar	Trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. Los momentos en que se presentan las tasas de abandono más pronunciadas son en la transición entre niveles educativos (Fernández, 2009 ¹⁷⁰).
Desarrollo psicosocial	Hace alusión a las tareas psicosociales que el ser humano realiza lo largo de distintos momentos de su ciclo vital; tales como la satisfacción de necesidades de afecto, bienestar y protección; la adquisición de la autonomía e independencia, el fortalecimiento de la identidad, la búsqueda de la trascendencia y la toma de decisiones; y finalmente, encontrar un significado a la vida. De esta forma, el desarrollo psicosocial armónico permite a la persona afrontar los posibles impactos y dificultades a las que se enfrenta dado el mundo en el que se vive (Mulsow, 2008 ¹⁷¹ ; Martínez, 2012 ¹⁷²).

¹⁶⁸ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [OCDE]. (2002). Perspectivas de la OCDE sobre las tecnologías de la información 2002. Disponible en: <https://www.oecd.org/digital/ieconomy/1933290.pdf>

¹⁶⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2018). Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/las_competencias_digitales_son_esenciales_para_el_empleo_y_l/

¹⁷⁰ Fernández, T. (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7 (4), 164-179. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094009.pdf>

¹⁷¹ Mulsow, G. (2008). Desarrollo emocional: Impacto en el desarrollo humano. Educação, 31 (1), 61-65.

¹⁷² Martínez, M. (2012). El desarrollo psicosocial del ser humano y la calidad de vida. Revista de Postgrado FACE-UC, 6 (11), 85-95.

Desempeño escolar

Habilidades, destrezas y conocimientos que se aprenden como resultado de la experiencia y la educación formal que se expresa por medio de una calificación (UNAM-DGEE, 2008¹⁷³).

Dificultades de aprendizaje

Grupo heterogéneo de trastornos que provocan que el alumnado manifieste impedimentos para aprender independientemente de las discapacidades físicas o psíquicas o situaciones ambientales cuando encuentran obstáculos de diversa índole para desarrollar y usar las capacidades y/o habilidades necesarias para adquirir los conocimientos o conseguir destrezas fundamentales de ciertas áreas de aprendizaje en los tramos de escolaridad acordes a su edad, dándose un sensible desfase negativo entre su rendimiento escolar en estas materias y el posible y esperado en función de su capacidad potencial (Cabeza y García, 2018¹⁷⁴; Mora y Aguilera, 2000¹⁷⁵).

Dificultades de enseñanza

Implica traducir los “problemas o dificultades de aprendizaje” de los alumnos a problemas que se tienen que visibilizar en un reto profesional que cuestiona los procedimientos estandarizados de intervención y que compromete al profesorado con la intervención educativa (Realidad educativa, s.f.¹⁷⁶).

Dinámicas familiares

Comprende las diversas situaciones de naturaleza psicológica, biológica y social que están presentes en las relaciones que se dan entre los miembros que conforman la familia y que les posibilita el ejercicio de la cotidianidad en todo lo relacionado con la comunicación, afectividad, autoridad y crianza de los miembros y subsistemas de la familia, los cuales se requieren para alcanzar el objetivo fundamental de este grupo básico de la sociedad: lograr el crecimiento de los hijos y las hijas y permitir la continuidad de las familias en una sociedad que está en constante transformación (Agudelo, 2005¹⁷⁷).

Disrupción educativa

Interrupción de los procesos educativos por situaciones de emergencia que demandan la suspensión temporal de las clases presenciales dentro de los centros educativos de cada localidad, como es el caso de guerras, incendios, terremotos o pandemias. Existen diferentes iniciativas para encauzar las

¹⁷³ Dirección General de Evaluación Educativa-Universidad Nacional Autónoma de México- [DGEE-UNAM]. (2008). *Glosario básico de términos de evaluación educativa*.

¹⁷⁴ Cabeza, C.C. y García, M.A. (2018). *Dificultades en la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Disponible en: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11536/Dificultades%20en%20la%20enseñanza%20C2%BF%20aprendizaje%20de%20las%20Ciencias%20Sociales%20Estudio%20aproximativo%20desde%20la%20perspectiva%20de%20los%20docentes%20de%20Secundaria%20y%20Bachillerato%20en%20centros%20de%20norte%20y%20zona%20metropolitana%20de%20T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

¹⁷⁵ Mora, J. y Aguolera, A. (2000). *Dificultades de aprendizajes y necesidades educativas especiales*. Disponible en: https://personal.us.es/aguijim/03_03_DA_NEE.pdf

¹⁷⁶ Realidad Educativa. (s.f.). *¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Disponible en: <https://atlantidagranada.wixsite.com/granada/single-post/2017/02/28/-dificultades-de-aprendizaje-o-dificultades-de-ense%C3%B1anza>

¹⁷⁷ Agudelo, M.E. (2005). *Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión*. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v3n1/v3n1a07.pdf>

<p>Distribución de trabajo doméstico</p>	<p>políticas con miras a asegurar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables como las afectadas por desastres, a todos los niveles de enseñanza: infancia, parvularia, primaria, secundaria, técnico-profesional y superior (Amuchástegui, Del Valle, y Renna, 2020¹⁷⁸; Muñoz, 2010¹⁷⁹).</p> <p>Corresponsabilidad que refiere a compartir las tareas de cuidados entre varones y mujeres siendo ambos sexos responsables de cuidar y deconstruir los roles tradicionales de género. De esta forma, los varones y mujeres participan en la misma medida en el trabajo no remunerado y tienen las mismas oportunidades para desarrollar su vida personal, familiar y laboral. Además, los cuidados compartidos favorecen el desarrollo integral de niñas y niños (Ministerio de Desarrollo Social, 2019¹⁸⁰; INMUJERES, 2013¹⁸¹).</p>
<p>Economía familiar</p>	<p>Se refiere a la gestión y administración óptima de los ingresos y los gastos que se dan en el núcleo familiar, con el fin de satisfacer las necesidades materiales y de desarrollo humano (FACUA s.f.¹⁸²).</p>
<p>Edad</p>	<p>Número de años transcurridos entre la fecha de nacimiento de las personas y la fecha del periodo de referencia. Suele considerarse únicamente años cumplidos; los menores de un año se registran con cero años (INEGI, s.f.).¹⁸³</p>
<p>Educación básica</p>	<p>Tipo educativo en el Sistema Educativo Nacional. Es el primer tramo formativo obligatorio que comprende el mayor número de años de escolaridad; está compuesta por los niveles: inicial (general e indígena), preescolar (general, indígena, cursos comunitarios), primaria (general, indígena, cursos comunitarios) y secundaria (general, técnica y telesecundaria). Los rangos de edad típicos para cursar los niveles educativos son: inicial, de 45 días a 2 años 11 meses; preescolar, de 3 a 5 años; primaria, de 6 a 11 años; y, secundaria, 12 a 14 años (SEP, 2020c).</p>
<p>Educación en línea</p>	<p>Hace referencia a la modalidad en la que tanto docentes como estudiantes interactúan en entornos digitales en donde el aprendizaje ocurre de forma sincrónica, es decir, se da en tiempo real. Lo anterior permite al alumnado escuchar la información, tener acceso a los materiales audiovisuales e interactuar</p>

¹⁷⁸ Amuchástegui, G., Del Valle, M.I. y Renna, H. (2020). Educación en emergencias en la E2030. *Perfiles educativos*, 42 (168), 176-185. Disponible en: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59841

¹⁷⁹ Muñoz, V. (2010). *El derecho a la educación en situaciones de emergencia*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(2), 59-77. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2518_d_Razones_y_emociones_No_19.pdf

¹⁸⁰ Ministerio de Desarrollo Social. (2019). *Corresponsabilidad de género*. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/corresponsabilidad-de-genero>

¹⁸¹ Instituto Nacional de las Mujeres. [INMUJERES]. (2013). *El trabajo de cuidados ¿Responsabilidad compartida?* Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101231.pdf

¹⁸² FACUA. (s.f.). *Gestión eficaz de la economía doméstica*. Disponible en: https://www.facua.org/es/guias/economia_domestica_sevilla.pdf

¹⁸³ Instituto Nacional de Geografía y Estadística. [INEGI]. (s.f.). *Glosario*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=ENEU>

con el profesor “en vivo”, para lo cual se hace uso de herramientas o plataformas digitales como Zoom, Google Hangouts, entre otras que permiten realizar videollamadas (Moore, s.f.¹⁸⁴; Ibañez, 2020¹⁸⁵; Guerrero, 2020¹⁸⁶).

Educación inicial

Servicio educativo que se brinda a infantes de 45 días a dos años 11 meses de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social. Es parte de la educación básica a partir de la Reforma Educativa de 2019, por lo tanto, obligatoria y en México la educación inicial puede ser impartida en tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada (SEP, 2020c; DOF, 2019¹⁸⁷; SEP, 2017¹⁸⁸).

Educación a distancia

Modalidad educativa que puede tener un porcentaje de presencialidad y otro virtual. Los alumnos tienen control sobre el tiempo, el espacio y el ritmo de su aprendizaje, porque no se requiere una conexión a internet o recursos computacionales, como en otros métodos. En México, se consideran esenciales los siguientes elementos para la consolidación de una educación a distancia efectiva: a) *Equipamiento y conectividad*, b) *Fomento de la autorregulación y aprendizaje autónomo en los alumnos para que puedan decidir*; c) *Selección de contenidos diversos, de calidad*; d) *Organización y normatividad del sistema educativo*; e) *Evaluación de los aprendizajes*, y f) *Desarrollo de plataformas digitales adaptables a las necesidades de docentes y alumnos, útiles y dinámicas* (Ibañez, 2020; Mancera, 2020).

Educación no presencial

Modalidad educativa en la que los y las docentes y alumnado no se encuentran en la misma dimensión espacio temporal durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que no necesariamente se traduce en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Cortés, 2012¹⁸⁹).

¹⁸⁴ Moore, C. (s.f.). *Aprendizaje sincrónico y aprendizaje asincrónico*. Recuperado de: <https://www.tae.edu.mx/wp-content/uploads/2020/12/Sincronico-y-asincronico.pdf>

¹⁸⁵ Ibañez, F. (2020, noviembre 20). Educación en Línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? Observatorio: Instituto para el Futuro de la Educación. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>

¹⁸⁶ Guerrero, J.L. (2020, agosto 9). Educación a distancia, virtual y en línea ¿Cuál es la diferencia? Docentes al día. Disponible en: <https://docentesaldia.com/2020/08/09/educacion-a-distancia-virtual-y-en-linea-cual-es-la-diferencia/>

¹⁸⁷ Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019, 15 de mayo). *Reforma Educativa 2019. Secretaría de la Función Pública*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

¹⁸⁸ Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2017-2018*. México: SEP. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf

¹⁸⁹ Cortés, A. (2012). *Medios que se utilizan en los diferentes ambientes de aprendizaje*. Disponible en: <https://www.uv.mx/blogs/sea/2012/06/26/medios-que-se-utilizan-en-los-diferentes-ambientes-de-aprendizaje/#:~:text=Ambiente%20No%20Presencial&text=%2D%20Alumno%20y%20maestro%20no%20deben,el%20profesor%20desarrolla%20su%20acci%C3%B3n.>

Educación media superior

Tipo educativo que comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y los equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. El grupo de edad típico para cursar este tipo educativo es de 15 a 17 años. El bachillerato cuenta con programas de estudio de dos y cuatro años y su certificación es requisito para ingresar a la educación de tipo superior. La educación profesional técnica cuenta con programas que se cumplen de dos a cinco años, y forman para el trabajo técnico, por lo que son de carácter terminal. Sin embargo, existen instituciones que cuentan con programas que permiten obtener el certificado del bachillerato mediante la acreditación de materias adicionales (SEP, 2020c; SEP, 2017).

Educación preescolar

Nivel educativo del tipo básico, en el cual se busca el desarrollo integral y equilibrado que facilita la relación de las niñas y los niños con sus pares y con adultos. Promueve la socialización y la afectividad, las capacidades de comunicación, el pensamiento matemático, el conocimiento de los entornos natural y social, el desarrollo y enriquecimiento físico y psicomotriz, así como la expresión artística. Es antecedente de la educación primaria y obligatoria. El grupo de edad típico para cursar este nivel educativo es de tres a cinco años. Este nivel es obligatorio desde 2002, la obligatoriedad de la educación preescolar trajo, además del crecimiento de la matrícula, el replanteamiento del enfoque pedagógico. Se pasó de una visión muy centrada “en los cantos y juegos”, y en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, a otra que destacó la importancia de educar a los niños y las niñas integralmente, es decir, reconoció el valor de desarrollar los aspectos cognitivos y emocionales de los alumnos (SEP, 2020c; SEP, 2017).

Educación primaria

Nivel educativo del tipo básico, en el cual se sientan las bases en áreas fundamentales para la adquisición de conocimientos posteriores, esto es, el dominio de la lectoescritura, el conocimiento matemático, aritmético y geométrico, el conocimiento básico de las ciencias naturales y sociales, el conocimiento del cuerpo, las posibilidades motrices y las emociones, las artes y las relaciones interpersonales. Es antecedente de la educación secundaria y obligatoria. El grupo de edad típico para cursar este nivel educativo es de seis a 11 años, y al concluirla se otorga un certificado oficial que es requisito indispensable para ingresar a la secundaria. Este nivel es obligatorio desde 1917. Su objetivo es brindar y desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para su formación personal, social, científica, ciudadana y artística (SEP, 2020c; SEP, 2017).

Educación remota

Es aquella en la que se realiza una adaptación de los sistemas educativos presenciales o, en otras palabras, implica trasladar los cursos que se llevaban a cabo de manera presencial a un aula virtual. Ante la pandemia surge el término de educación o enseñanza remota de emergencia, debido al corto plazo de tiempo que las instancias educativas tuvieron para adaptar sus métodos y continuar con las clases para los y las estudiantes. Aunado a ello, al ser emergente, no hay métodos o herramientas definidas, sino que cada institución hace uso de aquellas que les permitan sobrellevar las condiciones actuales. Por ello, se dice que la enseñanza remota de emergencia es únicamente una alternativa ante las circunstancias de crisis que sólo busca dar al alumnado un acceso temporal a la instrucción y diversos apoyos educativos durante una emergencia (Ibañez, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020¹⁹⁰; Pachón, 2021¹⁹¹).

Educación secundaria

Nivel educativo del tipo básico, en el cual se proporcionan los conocimientos necesarios para que quien egrese pueda realizar estudios del tipo medio superior o se incorpore al sector productivo. Su antecedente obligatorio es la educación primaria y se cursa en tres años en los siguientes servicios: general, técnica, secundaria para trabajadores, telesecundaria, comunitaria o las modalidades regionales autorizadas por la Secretaría de Educación Pública. Se imparte en tres grados, se dirige a jóvenes de 12 a 15 años de edad, y se acredita mediante certificado oficial, que es requisito para ingresar a la educación media superior. Este nivel es obligatorio desde 1992 (SEP, 2020c; SEP, 2017).

Educación virtual

Es una modalidad que funciona de forma asincrónica, es decir, el alumnado y el profesorado no interactúan en tiempo real, sino que se asignan actividades, se comparten materiales (videos en línea, y se realizan foros a través de diversas plataformas digitales). La característica de ser asincrónica brinda mayor flexibilidad a las y los estudiantes, además de promover la autonomía y permitirles trabajar a su ritmo (Moore, s.f.; Ibañez, 2020; Guerrero, 2020; Pachón, 2021).

Eficacia interna y externa

Implica lograr que la más alta proporción posible de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto previsto y egrese habiendo alcanzado los objetivos de aprendizaje (INEE, 2008¹⁹²).

¹⁹⁰ Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En *The Learning Factor* (Eds.), *Enseñanza remota de emergencia. Textos para la discusión* (pp.12-22). Disponible en: <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>

¹⁹¹ Pachon, J. (2021, febrero 12). La educación remota no es sinónimo de educación virtual. *Revista Educación virtual*. Disponible en: <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/3462>

¹⁹² Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2008). *Informe 2008: ¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*. México: INEE. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2008/Completo/informe2008a.pdf

Eficiencia	Hace referencia a contar con recursos humanos y materiales suficientes y aprovecharlos de la mejor manera, evitando despilfarros y derroches (INEE, 2008).
Eficiencia terminal	Indicador educativo que permite conocer el número de alumnos que termina un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo establecido) y el porcentaje de alumnos y alumnas que lo culminan extemporáneamente. Es la relación porcentual que resulta de dividir el número de egresados de un nivel educativo determinado, entre el número de estudiantes de nuevo ingreso que entraron al primer grado de ese nivel educativo (SEP, 2009 ¹⁹³).
Equidad	Toma en cuenta la desigual situación de alumnos y alumnas y familias, de las comunidades donde viven y las escuelas mismas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible (INEE, 2008).
Estrategia pedagógica	Acciones que el y la docente realiza con la finalidad de promover el aprendizaje de los estudiantes, incluyendo así actividades formativas, prácticas y procedimientos donde se buscan el fortalecimiento de valores, conocimientos y prácticas (Gamboa, García y Beltrán, 2013 ¹⁹⁴).
Evaluación de programas de diseño	Evaluación que analiza mediante trabajo de gabinete y de manera sistemática el diseño del programa, verificando la relevancia y pertinencia tanto de los indicadores, como del resto de los componentes, entre ellos supuestos y medios de verificación. Esta evaluación se hace a los programas que se encuentran en su primer año de operación en el ejercicio fiscal respectivo o que hayan tenido cambios sustanciales (CONEVAL, 2010 ¹⁹⁵).
Focos de violencia y tensión	La violencia son las acciones en las que se hace uso intencional del poder o de la fuerza física, con la finalidad de causar daño a otra persona, un grupo o comunidad; o para satisfacer intereses propios. Algunos de los grupos que son focos de violencia son: mujeres, niños y niñas, minorías étnicas, minorías sexuales

¹⁹³ Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2009). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2008-2009*. México: SEP. Disponible en: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Principales.pdf>

¹⁹⁴ Gamboa, M.C., García, Y. y Beltrán, M. (2013). *Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo*. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12 (1), 101-128

¹⁹⁵ Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2010). *Programa Anual de Evaluación [PAE] para el ejercicio Fiscal 2010 de los Programas Federales de la Administración Pública Federal*. México: CONEVAL. Disponible en: http://www.coneval.gob.mx/contenido/eval_mon/6792.pdf

	y de género; y adultos mayores (OMS, 2002 ¹⁹⁶ ; San Martín, 2006 ¹⁹⁷ ; Torres, 2013 ¹⁹⁸ ; Calvo, 2015 ¹⁹⁹ ; Observatorio Nacional Ciudadano, s.f.).
Género	Conjunto de atribuciones (roles, comportamientos, actividades) asociadas tanto con ser hombre o mujer, como a las relaciones entre mujeres y hombres, niños y niñas. Dichas atribuciones son específicas al contexto, momento o época que se vive, es decir, son cambiantes; y son aprendidas a través del proceso de socialización (CONAVIM, 2016 ²⁰⁰ ; ONU MUJERES, 2016 ²⁰¹).
Hogar	Conjunto de personas que pueden ser familiares o no familiares que comparten la misma vivienda. Así, los hogares se clasifican en familiares (aquel en el que al menos uno de los integrantes tiene parentesco con la jefa o el jefe del hogar. A su vez se divide en: nuclear, ampliado y compuesto) y no familiares (donde ninguno de los integrantes tiene parentesco con la jefa o el jefe del hogar). Una persona que vive sola también constituye un hogar (INEGI, 2020c ²⁰²).
Infraestructura	La infraestructura de la vivienda es definida como “ <i>un lugar cerrado construido para que pueda ser habitado por personas o grupo de personas, un hogar</i> ”, por lo que incluye características como los servicios con los que cuenta la vivienda, la calidad de su construcción, el equipamiento, etc. (INEI, 2018, p.169 ²⁰³).

¹⁹⁶ Organización Mundial de la Salud. [OMS]. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la Salud. Recuperado de: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf

¹⁹⁷ SanMartín, J. (2006) Concepto y tipos (21-31) en Serrano (2006) Acoso y Violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying. Ariel: Barcelona

¹⁹⁸ Torres, M. (2013). La violencia en los escenarios educativos: La integración de un modelo de comunicación no violenta y los grupos de apoyo como una alternativa viable. Cuaderno de investigación en la educación, 13, 91-108.

¹⁹⁹ Calvo, A. R. (2015). Procedimiento de intervención en violencia escolar desde el centro educativo en Cerez, F. (COORD), Calvo, A. R., Piñero, E., Sánchez, C., Monjas, M. Ijas, A.I. y Álvarez, D. (2015). Barcelona: Horsori pp 69-92

²⁰⁰ Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. [CONAVIM]. (2016). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de sexo y género? Disponible en: <https://www.gob.mx/conavim/articulos/a-que-nos-referimos-cuando-hablamos-de-sexo-y-genero>

²⁰¹ ONU Mujeres. Profundicemos en temas de género. Disponible en: http://onu.org.gt/wp-content/uploads/2017/10/Guia-lenguaje-no-sexista_onumujeres.pdf

²⁰² Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI]. (2020c). Cuéntame de México. Hogares. Disponible en: <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx?tema=P>

²⁰³ Instituto Nacional de Estadística e Informática. [INEI]. (2018). Características de la infraestructura de la vivienda y equipamiento del hogar. Disponible en: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1666/cap10.pdf

Ingresos y gastos	Los ingresos son las entradas de dinero que un individuo recibe, ya sea a través de salarios, prestaciones, pensiones, ayudas, entre otras; mientras que el gasto hace referencia a la salida de dinero para la adquisición de un bien o servicio (FUCI, s.f. ²⁰⁴).
Nivel educativo	Refiere a la gradación de las experiencias de aprendizaje, en donde se espera que el aprendiz cuente con las competencias, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes que se establecen como parte de los programas educativos (UNESCO, 2006 ²⁰⁵).
Nivel socioeconómico	El nivel socioeconómico (NSE) hace referencia a la clasificación de los hogares mexicanos en función de su capacidad para satisfacer las necesidades de sus integrantes. Algunas de las dimensiones que se consideran para estimar el NSE son capital humano, infraestructura práctica, conectividad y entretenimiento, infraestructura sanitaria, planeación y futuro, infraestructura básica y espacio (AMAI, s.f. ²⁰⁶).
Participación de la mujer	La participación implica un ejercicio permanente de derechos, responsabilidades, y toma de decisiones según las necesidades de cada uno, las mujeres, adolescentes y adultas, tienen una baja tasa de participación a comparación de la participación de los hombres en el ámbito laboral y económico y, además, ésta suele ser mayor en las zonas urbanas (Barrera, 2005 cit. en Recio, s.f. ²⁰⁷ ; INMUJERES, 2019 ²⁰⁸ ; ONU, 2020 ²⁰⁹).
Pertinencia	Cualidad de contar con un sistema educativo que tenga un currículo adecuado a las necesidades de los alumnos y las alumnas (INEE, 2008).
Proceso de enseñanza	Proceso educativo institucional que de modo sistémico organiza y estructura la enseñanza en relación con la manera que debe ocurrir el aprendizaje, a partir de la relación esencial que se da entre los fines de la educación (objetivos) y la precisión de los contenidos y de éstos con la dinámica (maestro, alumno, métodos, medios, formas, evaluación) a través de los cuales es posible lograr la educación vinculada de manera directa a un determinado contenido de las

²⁰⁴ Federación de Usuarios-Consumidores Independientes. [FUCI]. *Economía doméstica. El presupuesto doméstico, conceptos básicos y consejos en esta materia*. Disponible en: <http://www.fuci.es/wp-content/uploads/2012/11/Economia-domestica-web.pdf>

²⁰⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 1997*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-sp.pdf>

²⁰⁶ Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión. [AMAI]. *Niveles socioeconómicos*. Disponible en: <https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=preguntas>

²⁰⁷ Recio, G. (s.f.). *Mujer, política e igualdad*. Disponible en: https://www.ceenl.mx/educacion/certamen_ensayo/doceavo/6MH.%20Mujer,%20pol%C3%ADtica%20e%20igualdad.pdf

²⁰⁸ Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES]. (2019). *Participación económica femenina*. Recuperado de: <https://www.onu.org.mx/la-participacion-laboral-de-la-mujer-en-mexico/>

²⁰⁹ Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *La participación laboral de la mujer*. Recuperado de: <https://www.onu.org.mx/la-participacion-laboral-de-la-mujer-en-mexico/>

	ciencias concretas, expresado en planes y programas de estudio (Abreu, Barrera, Breijo y Bonilla, 2018 ²¹⁰).
Programas sociales	Los programas sociales están orientados a la solución de alguna problemática que afecta a la población de un país, es decir, se espera que aquellos programas que se implementan ayuden al desarrollo social de la persona, a la mejora de la calidad de vida, el bienestar social, la mejora en salud, superación de carencias, a la reducción de la desigualdad y la pobreza (Espinosa, Reyes de la Cruz, Torres & Pérez, 2015 ²¹¹ ; CONEVAL, 2017 ²¹²).
Relevancia	Cualidad de contar con un sistema educativo que tenga un currículo adecuado a las necesidades de la sociedad (INEE, 2008).
Rendimiento académico	Nivel de conocimientos que muestra el educando para un área o materia específica, según la norma de edad y nivel académico, es decir, hay un proceso de evaluación implicado y éste generalmente se ve en las calificaciones que los docentes asignan. A nivel América Latina existen un grupo de factores que consistentemente predicen el rendimiento académico [o en contraparte, su abandono] tales como: clima escolar, gestión del director, desempeño y satisfacción docente, y recursos materiales que apoyan el aprendizaje (computadoras disponibles, infraestructura y servicios básicos) (Edel, 2003 ²¹³ ; Lamas, 2015 ²¹⁴ ; INEE, <i>Idem</i>).
Reprobación	Número de alumnos que no lograron adquirir los conocimientos o requisitos establecidos para aprobar un grado escolar, por cada cien alumnos matriculados al final del ciclo escolar. No se considera a los alumnos que se regularizaron en todas las materias antes de iniciar el siguiente nivel educativo (SEP, 2020c).
Resiliencia	Conjunto de características personales como la autonomía, el humor, la empatía, etc., que permiten al individuo sobreponerse o hacer frente a la

²¹⁰ Abreu, Y., Barrera, A.D., Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *MENDIVE. Revista de educación*, 16 (4), 610-623.

²¹¹ Espinosa, M. A., Reyes de la Cruz, V. G., Torres, J. y Pérez, F. (2015). Programas sociales como alternativa para generar la redistribución del ingreso: un estudio de caso. *Estudios sociales*, 23 (46), 272-288.

²¹² Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2017). *¿Qué resultados buscan lograr los programas sociales en México? Informe de resultados 2017*. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/Documents/monitoreo/informes/Informe_Enfoque_Resultados_2017.pdf

²¹³ Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: Concepto, Investigación y Desarrollo*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1 (2), 1-15

²¹⁴ Lamas, H. (2015). *Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y Representaciones*, 3 (1), 313-386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

	adversidad y fortalecerse e incluso ser transformado por dicha experiencia (Grotberg, 2001 ²¹⁵ ; Gil, 2010 ²¹⁶).
Rezago educativo	Población de 15 años o más que no cuenta con la educación básica y que no es atendida por el sistema de educación básica, como proporción de la población total de 15 años y más. SEP (2006). Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos
Socialización escolar	Proceso mediante el cual los estudiantes se convierten en miembros de un grupo, en donde aprenden y fortalecen normas, actitudes, valores, etc. de la cultura en la que viven (Muñoz, 2009 ²¹⁷)
Suficiencia	Contar con recursos humanos y materiales según necesidades específicas (INEE, 2008)
Vivienda digna	Se considerará vivienda digna y decorosa la que cumpla con las disposiciones jurídicas aplicables en materia de asentamientos humanos y construcción, salubridad, cuente con espacios habitables y auxiliares, así como con los servicios básicos y brinde a sus ocupantes seguridad jurídica en cuanto a su propiedad o legítima posesión, y contemple criterios para la prevención de desastres y la protección física de sus ocupantes ante los elementos naturales potencialmente agresivos (DOF, 2020b ²¹⁸).
Ventaja/ Desventaja	En la presente evaluación, los conceptos de ventaja y desventaja son empleados como conceptos “paraguas” para agrupar características sociales adversas o favorables relacionadas con desarrollo social y logro educativo, incluyendo la permanencia o abandono escolar. Se emplea metodológicamente para definir los criterios muestrales de la evaluación.

²¹⁵ Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo, A. y Suárez, E. (comp.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.

²¹⁶ Gil, G.E. (2010a). *La resiliencia: Conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. El Guiniguada*, 19, 27-42.

²¹⁷ Muñoz, J.M. (2009). La importancia de la socialización en la educación actual. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-9. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20MARIA_MUNOZ_1.pdf

²¹⁸ Diario Oficial de la federación. [DOF]. (2020b, 29 de octubre). *Programa institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional de Vivienda*. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5603798&fecha=29/10/2020#gsc.tab=0