Interconectando Saberes

ISSN: 2448-8704
Vol. 11, Núm. 22
julio-diciembre 2026
DOI: https://doi.org/10.25009/is.v11i22.3061

Universidad Veracruzana – Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESES) http://is.uv.mx

CÓMO CITAR / HOW TO CITE:

Dorantes Carrión, J. J. (2026). Representaciones sociales de los padres sobre Aprende en Casa en primaria durante el COVID-19. *Interconectando Saberes*, *11*(22), 261-274. https://doi.org/10.25009/is.v11i22.3061

RECIBIDO:
9 de septiembre de 2026

ACEPTADO:
3 de noviembre de 2026

PUBLICADO:
20 de noviembre de 2026

LICENCIA

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Representaciones sociales de los padres sobre Aprende en Casa en primaria durante el COVID-19

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
https://orcid.org/0000-0002-0633-5931
Universidad Veracruzana, México

Resumen

La investigación buscó analizar las representaciones sociales de padres de familia sobre la estrategia educativa Aprende en Casa, implementada durante el COVID-19 en México, para comprender sus percepciones, experiencias y desafíos en el acompañamiento del aprendizaje de sus hijos en primaria. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo. Se aplicó un muestreo aleatorio estratificado, con una muestra de 497 padres de familia, con hijos inscritos en primarias públicas y privadas, de Xalapa. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento el cuestionario. Los resultados evidenciaron tensiones entre los objetivos de Aprende en Casa y las circunstancias de las familias, lo que repercutió en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Se concluye que las representaciones sociales de los padres de familia configuraron prácticas escolares diferenciadas y sugieren la necesidad de estrategias educativas pertinentes, para garantizar mayor equidad y eficacia en futuras iniciativas educativas.

Palabras clave: Representaciones sociales, Padres de familia, Educación a distancia, Educación primaria, COVID-19.

Abstract

The research sought to analyze the social representations of parents about the educational strategy Aprende en Casa, implemented during COVID-19 in Mexico, to understand their perceptions, experiences and challenges in accompanying their children's learning in primary education. The study had a quantitative approach, with descriptive scope. Stratified random sampling was applied, with a sample of 497 parents, with children enrolled in public and private primary schools, from Xalapa. The data collection technique was the survey and the questionnaire instrument. The results showed tensions between the goals of Learn at Home and the circumstances of families, which had an impact on students' learning experiences. It is concluded that the social representations of parents shaped differentiated school practices and suggest the need for relevant educational strategies, to ensure greater equity and effectiveness in future educational initiatives.

Keywords: Social representations, Parents and guardians, Distance education, Primary education, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

En Wuhan, China, surgió un brote de infección por coronavirus que se expandió rápidamente a nivel mundial. Se designó a la enfermedad provocada por el virus SARS-CoV-2 como COVID-19 (Real Academia Española, 2020, párrs. 8-9) y, en marzo del mismo año, la declaró pandemia y "emergencia de salud pública de relevancia internacional" (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020a, párr. 4).

En México, el Consejo de Salubridad General reconoció al COVID-19 "como una enfermedad grave de atención prioritaria" (DOF, 2020a, párr. 8) y emitió un acuerdo de intervención nacional con acciones preventivas y restrictivas para contener la transmisión de la enfermedad, como "suspender temporalmente las actividades escolares en todos los niveles" (DOF, 2020b, párr. 17).

Ante esta disposición, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó la estrategia educativa Aprende en Casa, para que los estudiantes de educación obligatoria continuaran sus estudios desde el hogar, alcanzaran los objetivos de aprendizaje y concluyeran el ciclo escolar 2019-2020 (Moctezuma, 2020); donde los supervisores, los directivos, los profesores y las familias desempeñaban la "función de apoyo, seguimiento y acompañamiento al aprendizaje" (SEP, 2020a, p. 3).

Diversos especialistas en educación señalaron tanto las posibilidades como los desafíos de Aprende en Casa. En cuanto a las posibilidades, Ripani argumentó que la estrategia era una iniciativa acertada para lidiar con las restricciones educativas y tenía el potencial de ser utilizada en escenarios post-COVID (SEP, 2020b). De manera similar, Díaz-Barriga (2020) enfatizó que era la oportunidad de "vincular la realidad a la escuela" (pp. 28-29), lo cual implicaba adaptación, flexibilidad y contextualización curricular.

Acerca de las limitaciones, Díaz (2020) resaltó "la inequidad en el acceso a las tecnologías y la poca familiaridad con éstas" (p. 146). A la par, Ducoing (2020) explicó que "las soluciones adoptadas en materia educativa tienen destinatarios específicos y no a toda la población de educación básica" (p. 63).

En ese contexto, los padres eran actores esenciales en el acompañamiento del aprendizaje de sus hijos; por ello, se consideró relevante analizar sus representaciones sociales sobre Aprende en Casa.

Asimismo, esta investigación buscó aportar evidencia empírica sobre Aprende en Casa en educación primaria, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de los servicios educativos en Veracruz y al diseño de políticas públicas más equitativas, inclusivas y pertinentes en escenarios de crisis y educación a distancia.

MARCO TEÓRICO

La teoría de las representaciones sociales

Serge Moscovici formuló la teoría de las representaciones sociales, derivada de su tesis doctoral. Esta propuesta teórica se consolidó como referente para analizar fenómenos sociales, al conjugar los procesos psíquicos individuales y las dinámicas colectivas. Una representación social es "una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos" (Moscovici, 1979, p. 17).

Crear una representación implica "un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social" (Moscovici, 1979, p. 18). De manera que la

representación de Aprende en Casa fue la producción mental de cada madre o padre, combinada con la de otros padres, la cual generó sistemas de comprensión y un ordenamiento en actitudes y conductas. Además, se nutrió de sus concepciones tradicionales sobre el aprendizaje y de sus experiencias inmediatas, pasadas y anticipaciones del futuro educativo de sus hijos.

Además, los padres recibieron información de la estrategia a través de medios de comunicación masiva, lo que influyó en la elaboración de su representación y moldeó sus interpretaciones y valoraciones; en tanto que WhatsApp y Facebook funcionaron como espacios de reelaboración y circulación de esas representaciones.

Para analizar estas dinámicas, resultó pertinente el modelo de tres fases propuesto por Doise et al. (1993) para el estudio cuantitativo de las representaciones sociales. Doise et al. (2005) indicaron que en los estudios sobre representaciones "es preciso también estudiar sus modulaciones en función de su imbricación específica en un sistema de regulaciones simbólicas" (p. 25). Es decir, también se deben analizar las variaciones entre individuos y cómo estas se anclan en función de las condiciones sociales y simbólicas.

El modelo se basa en tres supuestos: (a) varios miembros de una población bajo estudio comparten puntos de vista comunes sobre un tema social dado, (b) los individuos pueden diferir según la fuerza de su adhesión a varios aspectos de la representación social y (c) las variaciones sistemáticas están ancladas en realidades simbólicas colectivas, en experiencias psicológicas sociales compartidas en diferentes grados por los individuos y en sus creencias sobre la realidad social (Doise et al., 1999). Aplicado a Aprende en Casa, esto consiste en reconocer significados compartidos, identificar diferencias y variaciones en los posicionamientos, y comprender el anclaje de estos. Ello implica "reconsiderar el papel que pueden desempeñar las técnicas de análisis de datos y los análisis estadísticos en la puesta en práctica de los vínculos entre las dinámicas colectivas y cognitivas" (Doise et al., 1993, p. 5). De este modo, el enfoque tridimensional proveyó el sustento metodológico idóneo para examinar la complejidad de las percepciones que los padres construyeron en torno a la política educativa emergente.

La estrategia Aprende en Casa

Aprende en Casa, en su primera fase (2019-2020), se basó en los planes y programas de estudio y los libros de texto gratuitos. Su objetivo fue "dar continuidad al desarrollo y adquisición de aprendizajes de las alumnas y alumnos" (SEP, 2020a, p. 4). Para ello, puso a disposición del alumnado contenidos y materiales educativos por medio de la televisión, la radio, la plataforma digital y los libros de texto gratuitos. Además, se propuso una carpeta de experiencias para evaluar el ciclo escolar, esta debía contener evidencias de que los estudiantes tomaron las clases a través de algún soporte y realizaron las tareas dadas por los docentes (Moctezuma, 2020).

Las encuestas reflejaron un uso amplio de Aprende en Casa, pero también dificultades para dar continuidad a la educación. El Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad de la Universidad Iberoamericana et al. (2020) exhibieron que 63.4 % del alumnado de primaria accedió a la programación de la estrategia principalmente por televisión (73.78 %) e internet (33.7 %); algunas de las dificultades fueron la falta de computadora o internet (48.5 %), distracciones de los niños (21.1 %) y falta de conocimientos (17.1 %).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020) anunció que solo 32.5 % de los estudiantes vio los programas televisivos, 53.2 % trabajó con libros de texto gratuitos y 28.7 % ocupó la página Aprende en Casa; además, los padres "señalaron que las y los docentes dejaban muchas actividades, que a sus hijos les resultaba muy difícil realizar toda la tarea y a ellos darles seguimiento" (p. 59). A pesar de las contradicciones, Ripani y Zucchetti (2020) consideraron que el enfoque de la estrategia era acertado, dado que "podría ser una solución potencial para garantizar la continuidad pedagógica" (p. 5).

En la segunda fase (2020-2021), Aprende en Casa habilitó un centro de apoyo pedagógico con 160 líneas telefónicas para brindar asesoría a los estudiantes (SEP, 2020c) y amplió su alcance mediante televisoras privadas y públicas, difundiendo los contenidos educativos las 24 horas del día (SEP, 2020d). Sin embargo, Reforma-Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad del Tecnológico de Monterrey (2020) evidenció percepciones críticas de los padres sobre las clases a distancia: 68.0 % declaró que sus hijos no las disfrutaban, 67.0 % manifestó que no captaban el interés de sus hijos y 79.0 % consideró que eran menos efectivas para el aprendizaje.

Aun así, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social le otorgó a la SEP un reconocimiento "por la implementación y ejecución de la estrategia de educación a distancia Aprende en Casa" (SEP, 2020e, párr. 1). Esta discrepancia subraya la necesidad de evaluar las condiciones reales del aprendizaje.

La Estrategia Aprende en Casa en Veracruz

La Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) implementó Clases desde Casa (2019-2020), estrategia que concordaba con las disposiciones generales de Aprende en Casa, pero que incluyó la señal y aplicación de TV MÁS y una plataforma digital (Gobierno del Estado de Veracruz, 2020a); además, distribuyó 365,800 cuadernillos para estudiantes en localidades apartadas (Gobierno del Estado de Veracruz, 2020b). Después, lanzó Veracruz Educando a Distancia 2020-2021, donde los estudiantes podían ver sus clases mediante canales abiertos y por la estación de Radio Más (Gobierno del Estado de Veracruz, 2020c).

Con respecto a los padres, la Ley de Educación del Estado de Veracruz los reconoce como parte de la función social educativa (H. Congreso del Estado de Veracruz, 2019), pero durante la pandemia se convirtieron en agentes educativos activos. Los estudios reflejaron este impacto, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020) reveló que 94.5 % de los niños recibió apoyo de sus padres o tutores en la elaboración de tareas; los gastos familiares aumentaron en plataformas digitales (79.5 %), equipos electrónicos (73.8 %) y material didáctico (63.7 %). Además, Reforma-Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad del Tecnológico de Monterrey (2020) precisó que 73.0 % de los padres se vio afectado en su actividad diaria.

Los padres realizaron adecuaciones en su vida para facilitar el aprendizaje de sus hijos, enfrentando retos prolongados; por lo tanto, su entendimiento sobre Aprende en Casa resultó clave para conocer la realidad escolar durante la pandemia.

METODOLOGÍA

Este estudio se orientó por la pregunta de investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales de los padres de familia sobre la estrategia Aprende en Casa, en educación primaria, durante el COVID-19 en la ciudad de Xalapa, Veracruz? Para responder a esta interrogante, se derivaron los objetivos específicos:

- Conocer el funcionamiento de la estrategia Aprende en Casa en educación primaria a partir de las representaciones sociales de los padres de familia.
- Explorar las implicaciones de la estrategia Aprende en Casa en educación primaria a partir de las representaciones sociales de los padres de familia.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y un alcance descriptivo. La población de estudio estuvo constituida por padres con hijos inscritos en educación primaria durante el ciclo escolar 2020-2021, en Xalapa, Veracruz. Los padres se localizaron por medio de las escuelas donde estaban matriculados sus hijos; a su vez, las primarias se identificaron a través de un listado proporcionado por la Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo (2021) de la SEV.

El muestreo fue aleatorio estratificado, con un tamaño final de 137 primarias (111 públicas y 26 privadas) y 381 padres (344 de primarias públicas y 37 de privadas), con un nivel de confianza del 95 %. Aunque el cálculo estadístico determinó un tamaño mínimo de 381 participantes, durante el levantamiento de información se obtuvieron 497 registros válidos; esta muestra final se reporta en los resultados y fortalece la representatividad del estudio. Asimismo, se establecieron dos criterios de selección: de inclusión (padres que utilizaron Aprende en Casa en coordinación con los docentes) y de exclusión (padres con hijos que requerían educación especial).

El análisis se organizó en torno a dos variables principales respecto a Aprende en Casa: funcionamiento (recursos, contenidos, aprendizaje y labor docente) e implicaciones (economía, proceso educativo y salud). Ambas se operacionalizaron con escalas de medición nominales y ordinales. La técnica de recolección de datos consistió en la encuesta por muestreo, aplicada a través de un cuestionario validado mediante juicio de expertos (coeficiente V de Aiken = .91) y con una confiabilidad comprobada por medio del coeficiente alfa de Cronbach (.86 para funcionamiento y .84 para implicaciones). El instrumento se estructuró en tres secciones: datos generales, funcionamiento e implicaciones de la estrategia, con 22 reactivos.

Para recabar la información, se alojó el cuestionario en un formulario de Google Forms, a fin de distribuirlo de manera virtual y permitir que fuera autoadministrado por los participantes. Se contactó a algunos padres a través de llamadas telefónicas y de forma presencial para solicitar su colaboración en el llenado del instrumento, además de pedirles su apoyo para difundirlo bajo la técnica de bola de nieve con otros padres. Asimismo, se enviaron correos electrónicos a los directores de diversas primarias con el propósito de solicitar su apoyo para la distribución del cuestionario entre los docentes frente a grupo, quienes, a su vez, lo compartieron con los padres de sus alumnos. Simultáneamente, el instrumento se aplicó de manera presencial en distintos espacios de la ciudad. En suma, la encuesta se llevó a cabo del 14 de junio al 8 de agosto de 2021 en Xalapa, Veracruz.

El análisis de datos se realizó por medio de métodos no paramétricos, complementados con la transformación de variables para la aplicación de técnicas paramétricas. El criterio de selección de las herramientas estadísticas se basó en su pertinencia para dar cumplimiento a los objetivos planteados. De este modo, se emplearon las siguientes técnicas analíticas: frecuencias relativas, correlación de Spearman, prueba U de Mann-Whitney, tablas de contingencia con coeficientes Gamma y de contingencia, así como análisis factorial exploratorio y análisis de conglomerados por k-medias. Finalmente, el procesamiento de los datos se efectuó mediante el software IBM SPSS Statistics y MeaningCloud, considerando que "en la investigación es importante manejar la exactitud de los datos absolutos y relativos, esto les otorga validez, mérito y valía" (Dorantes, 2018, p. 173).

RESULTADOS

Datos generales

La investigación se realizó con 497 padres, lo cual superó el tamaño de muestra previsto. La mayoría provenía de primarias públicas (87.3 %) y el resto de privadas (12.7 %), siendo 402 representantes de género femenino (80.9 %) y 95 del masculino (19.1 %), con edades entre los 24 y 35 años, principalmente. Por lo que se refiere al nivel de escolaridad, predominó el bachillerato (35.1 %) en las primarias públicas y en las privadas destacaron la licenciatura (38.1 %) y la maestría (36.5 %). En relación con la ocupación principal, las labores del hogar (29.1 %) registraron una mayor frecuencia en las primarias públicas, mientras que en las privadas predominó el ejercicio profesional (49.2 %). Por último, la mayoría de los participantes reportó tener un solo hijo inscrito en educación primaria (70.6 %) y, de manera general, la madre se consolidó como la principal figura de apoyo educativo (65.0 %).

Funcionamiento de la estrategia Aprende en Casa

La mayoría de los encuestados (31.5 %) eligieron como principal propósito de Aprende en Casa "ofrecer continuidad educativa a los estudiantes durante la pandemia", mientras que "cumplir con el plan de estudios de la educación primaria" fue la opción menos señalada (19.8 %). En contraste, el 73.3 % no consideró que el objetivo fuera que "los estudiantes adquirieran los aprendizajes de cada grado y asignatura". Al analizar por tipo de primaria, tanto en las públicas (30 %) como en las privadas (42.1 %) la continuidad educativa fue la opción más destacada.

Recursos

Los recursos utilizados variaron según el tipo de primaria, televisión (64.3 %) y libros de texto gratuitos (44.5 %) en las públicas, plataforma digital (96.8 %) en las privadas. De manera general, la percepción de los padres respecto a la adecuación de los horarios de transmisión de los programas de televisión o radio de Aprende en Casa se ubicó mayoritariamente en una escala regular (39.8 %).

Contenidos

La valoración de los contenidos se percibió mayormente como regular, aunque con diferencias, en las primarias públicas la tendencia se inclinó hacia las categorías regular o poco, en tanto que en las privadas se orientó hacia las opciones regular o bastante. Un análisis de correlación mediante el coeficiente de Spearman develó una asociación positiva y significativa entre la pertinencia de los contenidos en función del plan y los programas de estudio y los contenidos en función del aprendizaje de los estudiantes (ρ = .595, p < .01). Por lo tanto, los

contenidos del plan y los programas de estudio valorados en una condición regular tendieron a coexistir con percepciones igualmente regulares sobre el aprendizaje logrado. La prueba *U* de Mann-Whitney exhibió diferencias significativas entre las primarias públicas y privadas sobre los contenidos de Aprende en Casa ($p < .05$), siendo la valoración más favorable en el sector privado.

Aprendizaje

Los participantes notaron que sus hijos pudieron realizar las tareas y aprender de manera regular, con una mejora moderada en las calificaciones. Sin embargo, el interés y agrado por las clases virtuales resultó bajo, únicamente el 11.5 % de los encuestados opinó que a sus hijos les gustaban bastante. Al comparar estos datos por tipo de primaria a través de la prueba *U* de Mann-Whitney, se observó que en las privadas la percepción sobre el aprendizaje de los estudiantes fue más positiva que en las públicas ($p < .05$).

Labor docente

La mayoría de los padres (73.9 %) reconoció que los profesores elaboraron tareas o ejercicios ajustados a las características y necesidades de sus hijos, lo cual favoreció su aprendizaje y el desarrollo de capacidades (72.0 %). En las primarias privadas estas actividades se valoraron de forma más positiva que en las públicas, esta discrepancia fue confirmada por medio de la prueba *U* de Mann-Whitney ($p < .05$). Asimismo, se identificó una relación significativa entre el aprendizaje de los estudiantes y las tareas o ejercicios que elaboraron los profesores para que los estudiantes aprendieran y desarrollaran sus capacidades (*Gamma* = .417, $p < .001$). De este modo, la dosificación de las actividades operó de manera proporcional: cuando los profesores diseñaron suficientes tareas o ejercicios los estudiantes adquirieron mayores conocimientos; por el contrario, el diseño de actividades escasas se asoció con aprendizajes limitados.

Respecto a la comunicación entre el profesorado y los padres durante la vigencia de Aprende en Casa, los medios más utilizados fueron las llamadas telefónicas (52.3 %), las redes sociales (41.0 %) y las plataformas virtuales (31.4 %). No obstante, los canales de interacción mostraron un comportamiento diferenciado según el tipo de primaria. Las privadas destacaron por un mayor uso de plataformas digitales (92.1 %), mensajería (76.2 %) y redes sociales (44.4 %); en cambio, en las públicas predominó el contacto vía mensajería (57.1 %), seguido de las plataformas virtuales (33.6 %) y las llamadas telefónicas (32.9 %). La disparidad más marcada, confirmada mediante la prueba *U* de Mann-Whitney ($p < .05$), se registró en el hecho de que los profesores de primarias privadas emplearon significativamente más las plataformas virtuales para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y mantener el contacto con los padres.

Para concluir, el monitoreo de Aprende en Casa resultó crítico para comprender no solo su funcionamiento operativo, sino también las condiciones estructurales de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Implicaciones de la estrategia Aprende en Casa

Economía

Aprende en Casa tuvo implicaciones económicas relevantes para las familias al generar mayores gastos destinados al proceso educativo de los hijos. Los principales incrementos ocurrieron en la contratación o ampliación de servicios de cable o internet (52.3 %) y la

telefonía celular (48.1 %), la adquisición de material didáctico (47.1 %) y la compra o reparación de equipos electrónicos (44.5 %). En contraste, la contratación de apoyo externo para capacitar, regularizar o ayudar al estudiante con las tareas (36.2 % reportó "nada") y las visitas a locales públicos para rentar computadoras e internet (26.2 % reportó "poco") fueron menos frecuentes, aunque estuvieron presentes en ciertos casos. La prueba *U* de Mann-Whitney demostró que los encuestados de primarias públicas fueron quienes destinaron más recursos para sostener el proceso educativo de sus hijos ($p < .05$), considerando que tuvieron mayor impacto en gastos de telefonía, material didáctico, visitas a locales públicos y contratación de apoyo externo.

Proceso educativo

Los padres enfrentaron diversos retos al apoyar el proceso educativo de sus hijos. La falta de tiempo (55.7 %) y los problemas para mantener la atención de los estudiantes y que aprendieran (43.3 %) se posicionaron como los obstáculos más recurrentes. A estos les siguieron problemas para expresarse y explicar con claridad para que los alumnos comprendieran (34.2 %) y en la elaboración o corrección de tareas (30.2 %); junto con la falta de bienes y servicios (32.0 %). También señalaron los escasos conocimientos de las materias (29.8 %) y en el manejo de la computadora, los programas o las plataformas virtuales (29.6 %).

Un análisis comparativo entre primarias públicas y privadas destacó coincidencias en la falta de tiempo y los problemas para mantener la atención de los estudiantes y aprendieran. Sin embargo, también se identificaron diferencias relevantes. En las públicas, los participantes experimentaron mayores obstáculos vinculados con el conocimiento de las materias; el manejo de la computadora, los programas o las plataformas virtuales; los problemas para expresarse y explicar con claridad para que los estudiantes comprendieran; la elaboración o corrección de tareas y la disponibilidad de bienes y servicios. A diferencia de las privadas, donde fue más frecuente encontrar problemas leves para expresarse y explicar con claridad para que los estudiantes comprendieran, así como en la elaboración o corrección de tareas. A estas les siguieron los escasos conocimientos de las materias y en el manejo de la computadora, los programas o las plataformas virtuales, mientras que la carencia de bienes y servicios fue mínima. La prueba *U* de Mann-Whitney confirmó estas variaciones ($p < .05$), lo cual reveló que los encuestados de primarias públicas enfrentaron situaciones más desfavorables para apoyar a sus hijos en su educación.

Posicionamiento de los padres

Se realizó un análisis sobre el posicionamiento de los padres ante las situaciones que enfrentaron para apoyar a sus hijos en su educación. El abordaje se efectuó por medio de un análisis factorial exploratorio, aplicado a la escala de dichas situaciones, que permitió depurar las variables y obtener una solución optimizada. Tras eliminar dos variables con baja comunalidad, se obtuvieron resultados estadísticamente sólidos: un índice KMO = .737, una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($p < .001$) y una varianza explicada del 77.9 %. De este modo, las cinco variables originales se organizaron en dos factores claramente diferenciados. El primero, denominado "aprendizaje del niño", agrupó los problemas para expresarse y explicar con claridad para que los estudiantes comprendieran, para mantener la atención de los estudiantes y aprendieran y en la elaboración o corrección de tareas. El segundo, llamado "conocimiento del padre", reunió los escasos conocimientos de las materias y en el manejo

de la computadora, los programas o las plataformas virtuales. Estos dos factores constituyeron principios organizativos subyacentes a las posiciones de los padres ante las situaciones que enfrentaron para apoyar a sus hijos en su educación.

Con los dos factores obtenidos en el análisis factorial, se aplicó un análisis de k-medias de segmentación no jerárquica que permitió segmentar a los 497 padres en cuatro grupos diferenciados. Los segmentos se distribuyeron de la manera siguiente: el primero concentró al mayor número (225), quienes tuvieron dificultades con el aprendizaje del niño y con el conocimiento del padre. El segundo agrupó a 80 que no presentaron problemas con el aprendizaje del niño, pero sí con el conocimiento del padre. El tercero incluyó a 96 que no presentaron dificultades con el conocimiento del padre, pero sí con el aprendizaje del niño. Por último, el cuarto reunió a 96 que no tuvieron inconvenientes con el aprendizaje del niño ni con el conocimiento del padre. Estos cuatro segmentos se consideraron como patrones de posicionamiento diferenciados que condujeron al último paso del análisis.

Se abordó el anclaje de los patrones de posicionamiento en el tipo de primaria y en el nivel de estudios, vínculos que se analizaron mediante tablas de contingencia. Los resultados arrojaron asociaciones estadísticamente significativas: coeficiente de contingencia = .315, $p < .001$ para el tipo de primaria y coeficiente de contingencia = .386, $p < .001$ para el nivel de estudios.

Por lo que corresponde al tipo de primaria, se observó que los padres de públicas se concentraron en los patrones con mayores complicaciones: dificultades con el aprendizaje del niño y con el conocimiento del padre (96.4 %), así como aquellos que no presentaron problemas con el aprendizaje del niño, pero sí con el conocimiento del padre (95.0 %). En tanto, los padres de privadas se unieron en los patrones de menor problemática: el 41.3 % no tuvo inconvenientes con el aprendizaje del niño ni con el conocimiento del padre y el 39.7 % no presentó dificultades con el conocimiento del padre, pero sí con el aprendizaje del niño.

En cuanto al nivel de estudios, los padres con educación secundaria (65.8 %) y bachillerato (56.0 %) se ubicaron en el patrón caracterizado por dificultades con el aprendizaje del niño y el conocimiento del padre. En cambio, quienes contaban con licenciatura (30.3 %) y especialización (42.9 %) no presentaron dificultades con el conocimiento del padre, pero sí con el aprendizaje del niño; los de maestría (42.1 %) no tuvieron inconvenientes con el aprendizaje del niño ni con el conocimiento del padre. En síntesis, el análisis demostró que las condiciones sociales compartidas ejercieron una influencia directa en la manera en que los padres enfrentaron el acompañamiento escolar de sus hijos.

Salud

Se observaron afectaciones físicas y emocionales en los estudiantes y sus padres. Respecto a los estudiantes, una parte considerable de los encuestados mencionó ausencia de problemas de vista (34.8 %) y dolor de cabeza (34.6 %) en sus hijos, pero también un sector relevante declaró afectaciones en grado bastante (23.1 % en vista y 17.9 % en dolor de cabeza). En el caso de los trastornos emocionales, más de la mitad de los participantes (57.3 %) estimó que sus hijos los presentaron entre bastante y regular. Al comparar por tipo de primaria, se identificó que en las privadas los problemas de vista se concentraron mayormente entre nada y poco (58.7 %); a diferencia de las públicas, donde 24.0 % informó afectaciones en grado bastante. Acerca

del dolor de cabeza, la tendencia fue similar, predominando las categorías nada y poco. Respecto a los trastornos emocionales, en ambos tipos de primarias se registró una valoración elevada entre bastante y regular. No obstante, la prueba de *U* de Mann-Whitney exhibió que estas diferencias no son estadísticamente significativas ($p > .05$).

También se solicitó a los encuestados que describieran cómo estaban o se sentían ellos y sus hijos; los datos se examinaron por medio de un análisis de sentimiento. En relación con los estudiantes, hubo un predominio de opiniones negativas (56.3 %), seguidas de positivas (27.2 %), neutras o bipolares (7.8 %), muy negativas (6.0 %) y muy positivas (2.6 %). Los estudiantes fueron descritos por sus padres como "frustrados, aburridos, tristes, sin entusiasmo", aunque también aparecieron valoraciones como "tranquilo, contento, aprendiendo" y, en menor medida, "muy bien, apoyado al 100". En el caso de los padres, las opiniones negativas alcanzaron el 57.9 %, seguidas de las positivas (19.1 %), muy negativas (15.3 %), neutras o bipolares (5.6 %) y muy positivas (2.0 %). Entre las expresiones más frecuentes se encontraron "estresado, cansado, harto", pero también "agradecida, afrontando inconvenientes" y "apoyando al máximo". La prueba de *U* de Mann-Whitney expuso diferencias significativas ($p < .05$) entre primarias públicas y privadas, siendo los padres y estudiantes de privadas los que se sentían mejor.

Como último aspecto analizado en esta dimensión, se les preguntó a los encuestados si tenían una actitud positiva hacia Aprende en Casa. Se encontró una relación significativa entre el tipo de primaria y dicha actitud (coeficiente de contingencia = .207, $p < .001$). De manera que en las públicas únicamente el 8.0 % de los participantes expresó una actitud bastante positiva, mientras que en las privadas esta proporción ascendió al 25.4 %. A su vez, la actitud nada positiva se concentró en las públicas (93.8 %) frente al 6.2 % en las privadas.

En conjunto, los resultados de este bloque evidenciaron que, aunque la salud física y emocional de los estudiantes no presentó variaciones estadísticamente significativas entre tipos de primaria, las percepciones de bienestar y las actitudes de los encuestados hacia Aprende en Casa sí difirieron, con una tendencia consistentemente más favorable en el sector privado.

DISCUSIÓN

Una vez terminado el análisis de los datos, se vincularon los hallazgos con el modelo trifásico con miras a identificar las representaciones sociales de los padres sobre Aprende en Casa, objetivo general de la investigación.

En la primera fase, se identificaron consensos entre los participantes sobre el objetivo de Aprende en Casa, los horarios de las clases, los contenidos y el impacto en la salud de los estudiantes. En la segunda fase, surgieron diferencias entre las primarias públicas y privadas respecto a los recursos, los contenidos y el estado físico y emocional de padres e hijos. En esta etapa, se segmentó a los encuestados en cuatro patrones de posicionamiento según las dificultades con el aprendizaje del niño y el conocimiento del padre, lo que reflejó que las experiencias y concepciones estaban ancladas tanto al tipo de primaria como al nivel educativo. La tercera fase hizo visible que estos posicionamientos se relacionaban con pertenencias categoriales, donde las semejanzas se acentuaban dentro de cada grupo (público o privado) y las diferencias se marcaban entre ellos.

En último lugar, emergió un entendimiento común y otro dispar referente al aprendizaje, la labor docente, la economía y el proceso educativo. Asimismo, surgieron posturas diversas sobre los vínculos entre el aprendizaje y las tareas o ejercicios que elaboraron los profesores para que los estudiantes aprendieran y desarrollaran sus capacidades, así como los nexos entre el tipo de primaria y una actitud positiva hacia Aprende en Casa.

Ahora bien, Aprende en Casa mantuvo la continuidad educativa durante la pandemia, pero no consiguió su verdadero objetivo: que los estudiantes adquirieran los aprendizajes de cada grado y asignatura. Considerando que el aprendizaje reportado por los padres se situó en un nivel moderado, con tareas realizadas de manera regular y una mejora limitada en las calificaciones. Aunado a ello, los horarios de clase resultaron poco adecuados, los contenidos se percibieron como regulares y el gusto por las clases fue bajo.

La labor docente destacó como un factor decisivo, cuando los profesores elaboraron suficientes tareas o ejercicios ajustados a las necesidades de sus alumnos, el aprendizaje fue más sólido. Este hecho enfatiza la relación directa entre la calidad del trabajo docente y los resultados educativos, incluso en escenarios mediados por la tecnología. En paralelo, solo algunos estudiantes experimentaron problemas de vista y dolor de cabeza, pero los trastornos emocionales fueron muy frecuentes. Esto mostró que la evaluación de Aprende en Casa debe incluir la dimensión socioemocional y no únicamente los aprendizajes académicos.

La segmentación en cuatro patrones de posicionamiento develó distintos niveles de dificultad respecto al aprendizaje del niño y el conocimiento del padre, así como la heterogeneidad de las experiencias parentales.

En suma, las representaciones sociales de los padres sobre Aprende en Casa se configuraron a partir de significados compartidos, divergencias en las comprensiones y variaciones profundas en los posicionamientos según el tipo de primaria y el nivel educativo. Estas representaciones actuaron en la realidad individual y colectiva, lo que influyó en las prácticas escolares durante el COVID-19.

CONCLUSIONES

Si bien los participantes coincidieron en varios aspectos del funcionamiento y las implicaciones de Aprende en Casa, las diferencias en percepciones, recursos y posicionamientos pusieron de relieve que la estrategia operó en un escenario marcado por desigualdades. Por lo tanto, las políticas educativas deben considerar las condiciones sociales y económicas para evitar que las brechas se amplíen.

Los patrones de posicionamiento identificados pueden tener implicaciones prácticas. Al ser utilizados como indicadores para diseñar acciones diferenciadas, abren la posibilidad de articular las iniciativas educativas que se implementen fuera de los centros escolares con la diversidad de los padres.

En términos sociales y educativos, los hallazgos sugieren que la educación mediada por la tecnología debe integrarse de manera estructural en la vida escolar, pero acompañada de políticas que garanticen equidad. Es necesario asegurar la infraestructura, la formación y la capacitación en el uso de las tecnologías, así como fortalecer la mediación docente. Asimismo, se debe atender el bienestar integral y garantizar que los costos asociados no recaigan desproporcionadamente en las familias más vulnerables. Solo así la experiencia de emergencia podrá transformarse en una oportunidad

para avanzar hacia una educación más inclusiva y resiliente.

Finalmente, se reconoce que las limitaciones metodológicas (como el cuestionario autoadministrado, el desequilibrio entre participantes masculinos y femeninos y la escasa diversidad de preguntas y escalas de medición) restringieron el alcance del análisis. No obstante, los resultados ofrecen una base sólida para futuras investigaciones que profundicen en cómo los padres experimentaron Aprende en Casa y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria.

Referencias

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19: Educación básica*. https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Publicaciones/CuadernoED.pdf

Consejo de Salubridad General. (2020, 23 de marzo). *Acuerdo por el que el Consejo de Salubridad General reconoce la epidemia de enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) en México, como una enfermedad grave de atención prioritaria, así como se establecen las actividades de preparación y respuesta ante dicha epidemia. Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590161&fecha=23/03/2020 Diario Oficial de la Federación

Diario Oficial de la Federación. (2020, 24 de marzo). *Acuerdo por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*. Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020 Diario Oficial de la Federación

Díaz, M. A. (2020). Equipos directivos de educación primaria: Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 145–152). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente: La necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 19–29). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The quantitative analysis of social representations*. Harvester Wheatsheaf.

Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Doise, W., Spini, D., & Clémence, A. (1999). Human rights studied as social representations in a cross-national context. *European Journal of Social Psychology, 29*(1), 1–29. https://www.researchgate.net/publication/228585101_Human_rights_studied_as_social_representations_in_a_cross-national_context

Dorantes, J. J. (2018). La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la universidad. *Interconectando Saberes*, (6), 171–185. https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2021/06/2018-A-Dorantes-La-Aventura-de-Investigar-se-aprede-en-la-universidad.pdf

Ducoing, P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: El caso de una alumna. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 55–64). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

Gobierno del Estado de Veracruz. (2020a). *Este lunes, más de 2 millones de estudiantes iniciarán el ciclo escolar "Veracruz Educando a Distancia 2020-2021": Cuitláhuac García*. http://www.veracruz.gob.mx/2020/08/23/este-lunes-mas-de-2-millones-de-estudiantes-iniciaran-el-ciclo-escolar-veracruz-educando-a-distancia-2020-2021-cuitlahuac-garcia/

Gobierno del Estado de Veracruz. (2020b). *Imparte SEV "Clases desde Casa" a partir de este martes*. http://www.veracruz.gob.mx/2020/03/23/imparte-sev-clases-desde-casa-a-partir-de-este-martes/

Gobierno del Estado de Veracruz. (2020c). *Inicia la distribución de cuadernillos "Veracruz Educando a Distancia": SEV*. http://www.veracruz.gob.mx/2020/04/22/inicia-la-distribucion-de-cuadernillos-veracruz-educando-a-distancia-sev/

H. Congreso del Estado de Veracruz. (2019). *Ley de Educación del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*. https://www.legisver.gob.mx/leyes/LeyesPDF/LEDUCACION200819.pdf

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad de la Universidad Iberoamericana, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, & Organización de Estados Iberoamericanos. (2020). *Encuesta de seguimiento de los efectos del COVID-19 en el bienestar de las niñas, niños y adolescentes: #ENCOVID19Infancia*. https://www.unicef.org/mexico/media/4131/file/Resultados%20de%20mayo.pdf

Moctezuma, E. (2020, 17 de abril). *Maestras, maestros, confío en su gran vocación magisterial* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=naFNJEg_Xzc

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Real Academia Española. (2020, 19 de marzo). *Crisis del COVID-19: Sobre la escritura de «coronavirus»*. https://www.rae.es/noticia/crisis-del-covid-19-sobre-la-escritura-de-coronavirus

Reforma-Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad del Tecnológico de Monterrey. (2020, 6 de noviembre). Desagradan a niños clases a distancia. *Reforma*.

Ripani, M. F., & Zucchetti, A. (2020). *Education continuity during the Coronavirus crisis: Mexico—Aprende en Casa (Learning at home)*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://oecdedutoday.com/wp-content/uploads/2020/07/Mexico-Aprende-en-casa.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Aprende en Casa: Orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia durante la emergencia por COVID-19*. https://www.usebeq.edu.mx/PaginaWEB/Content/AprendeEnCasa/Docentes/05-Aprende-en-casa-Orientaciones-20-ABRIL-vf%20(1).pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020b). *Boletín SEP núm. 202: Reconocen potencial del programa Aprende en Casa para ser aprovechado en el futuro*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-202-reconocen-potencial-del-programa-aprende-en-casa-para-ser-aprovechado-en-el-futuro?idiom=es

Secretaría de Educación Pública. (2020c). *Boletín núm. 231: Habilita SEP Centro de Apoyo Pedagógico, vía telefónica, para el regreso a clases. Aprende en Casa II*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-231-habilita-sep-centro-de-apoyo-pedagogico-via-telefonica-para-el-regreso-a-clases-aprende-en-casa-ii?idiom=es

Secretaría de Educación Pública. (2020d). *Boletín núm. 288: Recibe SEP reconocimiento por parte de CONEVAL por la implementación y ejecución de la estrategia Aprende en Casa*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-288-recibe-sep-reconocimiento-por-parte-de-coneval-por-la-implementacion-y-ejecucion-de-la-estrategia-aprende-en-casa?idiom=es

Secretaría de Educación Pública. (2020e). *Regreso a clases: Aprende en Casa II*. Gobierno de México. https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/sites/21/2020/08/03164053/CPM-SEP-Regreso-a-Clases-AC-II-03ago20-1_compressed.pdf

Secretaría de Salud. (2020, 24 de marzo). *Acuerdo por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020

Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo. (2021). *Escuelas primarias públicas y privadas de Xalapa, Veracruz de Ignacio de la Llave, en el ciclo escolar 2020-2021* [Informe técnico]. Secretaría de Educación de Veracruz.