



Íconos. Revista de Ciencias Sociales

ISSN: 1390-1249

ISSN: 1390-8065

FLACSO Ecuador

Cárdenas-Tapia., Dr. Juan; Pesántez-Avilés, Dr. Fernando; Torres-Toukoumidis, Dr. Angel
Madres, padres y representantes en la educación durante
la pandemia. La dicotomía rural-urbana en Ecuador
Íconos. Revista de Ciencias Sociales, núm. 74, 2022, Septiembre-Diciembre, pp. 95-115
FLACSO Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5226>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50972666006>

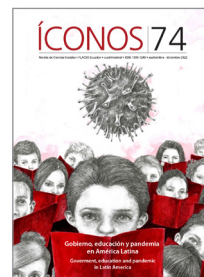
- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia. La dicotomía rural-urbana en Ecuador

*Mothers, fathers, and guardians in education during the pandemic.
The rural-urban dichotomy in Ecuador*



- Dr. Juan Cárdenas-Tapia. Docente-investigador. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador).
(jcardenas@ups.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0001-9110-6983>)
- Dr. Fernando Pesántez-Avilés. Docente-investigador. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador).
(fpesantez@ups.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0003-1799-0795>)
- Dr. Angel Torres-Toukoumidis. Docente-investigador. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador).
(atorrest@ups.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-7727-3985>)

Recibido: 13/10/2021 • Revisado: 25/03/2022
Aceptado: 30/05/2022 • Publicado: 01/09/2022

Resumen

En este artículo se analiza la implicación de las madres, los padres y representantes legales en el aprendizaje activo de niños y niñas que cursan grados de primaria y secundaria en un escenario particular: la enseñanza en línea durante la pandemia por la covid-19 en Ecuador. Para ello, se aplicó un cuestionario de 45 preguntas a una muestra de 6206 personas segmentadas según su zona geográfica. En el área rural, el grado de involucramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual se refleja, particularmente, al establecer el horario de sueño y en la aceptación por parte de los y las estudiantes de las críticas sobre las actividades realizadas. Para la zona urbana, se evidencia el manejo del enojo de los niños y las niñas, y el reconocimiento de sus fortalezas en las asignaturas. En cuanto a las estrategias, en el área rural aumenta la presión de progenitoras/es sobre educandos y educandas a fin de que realicen las actividades escolares, en tanto que, en la urbana, dialogan más con sus hijos e hijas cuando pierden el control, prestando más atención a sus emociones y necesidades. Así, la diferenciación se condensa en la siguiente expresión: en las zonas rurales, las madres, los padres y representantes se enfocan en la disciplina, mientras que en las urbanas se orientan hacia el espectro académico y emocional.

Descriptores: Ecuador; educación virtual; pandemia; papel de la familia; zona rural; zona urbana.

Abstract

This article analyzes the involvement of mothers, fathers, and legal guardians in the active learning of children in primary and secondary schools in a particular scenario: online learning during the COVID-19 pandemic in Ecuador. For this purpose, a 45-question survey was applied to a sample of 6,206 people, segmented according to their geographic areas. In the rural area, the degree of involvement in virtual teaching-learning processes is reflected, in particular, in the establishment of sleep schedules and the acknowledgement by student of criticisms of their activities. For the urban area, children's anger management and the recognition of their strengths in subject matters are evident. In terms of strategies, in rural areas, parents put more pressure on students to carry out school activities, whereas in urban areas, parents talk more with their children when they lose control, paying more attention to their emotions and needs. Thus, the differentiation is summarized in the following expression: in rural areas, mothers, fathers, and guardians focus on discipline, while in urban areas they are oriented towards the academic and emotional spectrum.

Keywords: Ecuador; virtual education; pandemic; family roles; rural areas; urban areas.



1. Introducción

La escuela en toda su extensión incluye a distintos actores, entre ellos están las madres, los padres y representantes legales, a quienes de manera histórica se les ha atribuido la responsabilidad primera de formación dentro del núcleo familiar. Justamente, los antecedentes de esta institución educativa se fundan sobre la familia, y luego la primera adopta supremacía en cuanto al deber de formar y educar a la persona. La escuela suplantaba a la familia, al punto de que profesados de épocas no muy lejanas a la actual sustituían con plenos poderes a las madres y los padres, acción denominada como *in loco parentis* (Garreta 2007).

Esta sustitución de la figura progenitora o representante por la del docente advertía en gran medida el grado de autoridad que representaba aquella persona que tenía la profesión de enseñar. De alguna forma, se instaló en el imaginario colectivo que quien instruye no solo tenía la potestad para formar, sino también para castigar. Con ello, la escuela en cierta parte de su historia también sembró su autoridad sobre la base de metodologías conductistas de aprendizaje poco didácticas y sin necesariamente cumplir su objetivo de instancia promotora de proyectos de vida o, como lo señala Perrenoud (2012), para la existencia individual, profesional y ciudadana.

Reconociendo tales antecedentes y ante la crisis mundial por la covid-19, se acrecienta la preocupación por la educación, en especial, por el encargo generalizado que madres, padres y representantes depositaron en los establecimientos escolares, muchas veces malentendiéndose aquello como un encargo unilateral que no requería reciprocidad en la acción educativa. Ribeiro et al. (2021) manifiestan las múltiples problematizaciones producidas en el nodo familiar debido al proceso de aprendizaje desde casa durante la pandemia; resumiendo tales problematizaciones se puede citar la creación de nuevos patrones de interacción, la búsqueda del balance entre el trabajo y el tiempo familiar, el apoyo a las madres y los padres sobre las nuevas tecnologías, y la necesidad de generar nuevos modos de colaboración entre varios actores: colegas, docentes, madres y padres.

Esta situación reconfiguró el rol de la familia hacia una situación nunca experimentada, que evidenció cambios en el ritmo de aprendizaje, estimación de las necesidades individuales y las nuevas barreras económicas entre pares (Spinelli et al. 2020). Se produjo así una serie de retos y procesos que se analizarán en este artículo desde el prisma de las estrategias activas de la enseñanza.

Youn, Leon y Lee (2012), casi 10 años antes de la pandemia, ya avisaban la necesidad de acompañamiento y supervisión de madres, padres y representantes en el aprendizaje mediado por la tecnología e invitaban a un involucramiento activo sobre el contenido impartido en clases. Estas sugerencias quizás no han sido tan atendidas después de todo; véase el caso que exponen Lase et al. (2022) sobre Indonesia, país con un 96 % de alfabetización, donde quienes supervisan las tareas escolares en el núcleo fami-

liar afirman que durante la pandemia existía escasa infraestructura en tecnologías de información y comunicación, refiriéndose a internet, dispositivos digitales, electricidad, falta de conocimientos tecnológicos y una preferencia hacia el aprendizaje tradicional.

Dentro del contexto latinoamericano, particularmente el de Ecuador, en el que se vislumbra una gobernanza isotrópica con frecuentes rediseños institucionales (Villacís 2021), madres, padres y representantes tuvieron que reinventarse de acuerdo con la realidad económica y educativa. Córdor Chicaiza et al. (2021) ahondan en este asunto admitiendo la incidencia de externalidades –el desempleo, el fallecimiento de familiares y la escasez de recursos–, a las que se suman problemáticas internas como los ajustes de los requerimientos educativos y la falta de seguimiento por parte del personal docente a madres y padres.

Todo lo mencionado repercute directamente en la formalización del valor agregado de la investigación en la que se basa este artículo. Evidencia la necesidad de indagar aún más en el papel que desempeñan progenitoras/es y representantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado en la educación remota mientras transcurre la pandemia.

2. La familia y su tutoría en la educación

97

Así como la educación supone un derecho, también encarna obligaciones. En el caso de las madres y los padres de familia supone la delegación tácita de la sociedad sobre el cuidado de sus hijos e hijas, pues su educación repercute luego en su formación en cuanto ciudadano o ciudadana. Del mismo modo, las figuras materna y paterna devienen en tutores encargados de administrar lo que a sus descendientes les pertenece por naturaleza: el derecho a educarse. Entonces se puede decir que el rol de tutor es de carácter natural en madres y padres, y ha estado íntimamente ligado a los comportamientos morales y éticos.

Un buen ejemplo de lo señalado en el espectro educativo es el estudio de Yuste y Pérez (2008), pues muestra que entre las causas primeras de conductas violentas en la escuela estaban la despreocupación de madres/padres/tutores hacia la educación de sus hijos e hijas y la observación de episodios violentos entre quienes conforman el núcleo familiar. Las madres, los padres y representantes también juegan un papel importante en el proceso de formación; su implicación en la educación mediante la revisión de las decisiones institucionales, la supervisión de los resultados de aprendizaje y la valoración de la transparencia comunicativa respecto a la calidad de la enseñanza aseguran una relación positiva en el rendimiento académico de los y las jóvenes (Sánchez Oñate, Reyes Reyes y Villarroel Henríquez 2016).

Complementariamente, se debe entender que la vinculación de la familia es una cláusula *sine qua non* para el desarrollo académico y humano del estudiantado. Por

una parte, coadyuva a solventar las distintas particularidades de las comunidades educativas a través de un liderazgo constante orientado al perfeccionamiento profesional del cuerpo docente, y, por otra, enriquece el proceso de enseñanza con iniciativas de proyectos innovadores, favoreciendo, a su vez, un ambiente socialmente positivo e influyendo en la mitigación de los obstáculos (Larraín y León 2020).

Respecto a los obstáculos, la humanidad transita un momento de crisis causado por la covid-19, que ha perjudicado a todas las esferas incluyendo la educativa. Ha llevado a un redimensionamiento aún más amplio del rol de tutorado que desempeñan madres, padres y representantes, quienes asumieron un deber y una potencial acción cooperativa más allá del intercambio mercantil que involucra la inscripción a cambio de un conocimiento técnico y dirigido hacia el comportamiento social.

Existen múltiples investigaciones que han analizado los roles parentales hacia la enseñanza durante la pandemia; entre estas destaca la de Vázquez Soto, Moreno y Rosales (2020), quienes admiten que madres y padres no han podido proveer de una enseñanza efectiva por desconocimiento de estrategias y contenidos pedagógicos. En efecto, Dong, Cao y Li (2020) mencionan cierto desapego de estas figuras familiares hacia los valores y beneficios de la enseñanza en línea, que es rechazada en primera instancia por la falta de tiempo y de conocimientos profesionales.

En este contexto, la modalidad virtual de la educación precisa un ambiente propicio para la implementación de ciertas estrategias pedagógicas de manera eficiente aunadas en la bidireccionalidad (Baum y McPherson 2019). Su aprovechamiento ha sido ambiguo; autores como Zhang et al. (2020) la muestran como una parte integral y central de la educación para las nuevas generaciones, pues amplía la escala de acceso a la educación y ofrece nuevas oportunidades de innovación, pero otros reverberan su uso como un complemento que asiste a la educación tradicional (Gu 2022).

En Latinoamérica, escenario singular para la incorporación de la modalidad en línea, se han manifestado varios retos, que si bien ha transcurrido más de una década de los hallazgos presentados por Scagnoli (2009), se han visto afirmados posteriormente por Riofrío-Calderón y Ramírez-Montoya (2022): falta de familiaridad del personal docente con las tecnologías de la información y comunicación; carencia de planificación, desarrollo y producción de material multimedia relacionado con el contenido; escasez de opciones de accesibilidad a internet; deficiencias en la profesionalización sobre didácticas conectadas al ámbito de la enseñanza virtual y ausencia de políticas públicas que apoyen este tipo de intervenciones.

En la etapa pandémica, para amortiguar la situación de emergencia y conociendo las múltiples problematizaciones exhibidas *ut supra*, se dispuso un tecnocentrismo forzoso y solucionismo tecnológico a fin de arrostrar el confinamiento y las dificultades de la enseñanza (Román-Mendoza y Suárez-Guerrero 2021). Otra carga se sumó al ámbito familiar, pues sus integrantes tuvieron que convivir con una apropiación distinta en la enseñanza de sus descendientes/representados; en palabras técnicas de

Layne (2022), se debía atender con urgencia al microsistema educativo, es decir, la influencia de madres/padres/tutores y docentes en el desarrollo estudiantil mientras duraba la emergencia sanitaria.

Esta premisa desencadena en la siguiente interrogante: ¿cómo debe ser ese apoyo de las madres, los padres y representantes en los espacios virtuales? Curtis (2013) en prepandemia ya previó que las acciones parentales deben estar destinadas a monitorizar las actividades, aplicar la mentoría para efectivizar los resultados y motivar emocionalmente a seguir participando en el aprendizaje.

Bajo esta tesis, Daniel (2020) detalla que en una situación de crisis donde entra en juego la privación de libertades, las instituciones educativas deben tener una comunicación frecuente con las madres, los padres y representantes sobre las actividades y nuevas acciones del sistema escolar. En tal sentido, Meler (2020) concluye que por factores asociados a la vocación, la disponibilidad de tiempo y la autopercepción que tienen las madres y los padres respecto de su desempeño en la función docente, el rol parental en tiempos de aislamiento ha sido causal de controversia no solo en función de la educación, sino que se ha situado como una disparidad de género en el interior del grupo familiar. Sobresale la labor de la figura materna y femenina, pues los padres en mayor medida han rehuido de la prestación de apoyo docente por concebir que sus tareas están más relacionadas con el ámbito externo a la casa.

En ese tenor, se ha vislumbrado a nivel global, regional y nacional una gama de experiencias que exhiben la complejidad circundante en el escenario educativo pandémico que incluye a madres, padres y tutores. Desde China, país de origen del virus, se argumentó que las madres y los padres experimentaron estrés y continuas preocupaciones, se vieron obligados a realizar nuevas labores y tareas que previamente no les estaban asignadas; ello repercutió en su salud mental (Cui et al. 2021). En India, las madres y los padres revelaron su inconformidad e insatisfacción con los resultados de aprendizaje al generarse problemas de concentración y atención en niños/as, lo cual ha dificultado la aprehensión de aspectos teóricos y prácticos de las asignaturas (Grover et al. 2021). Sus homólogos en Turquía también mostraron descontento, aunque de manera parcial, pues estaban de acuerdo con las políticas de cierre de la escuela, pero disconformes por las desventajas de las clases en línea (Yarımkaş y Töman 2021).

La información desprendida de los casos antes citados –China, India y Turquía– permite aseverar que en Croacia acontece una problematización similar, salvo en que admiten, como aspecto positivo, la constante comunicación entre docentes y madres y padres de familia. Sin embargo, muestran incompreensión del alto nivel de dependencia de los niños y las niñas hacia sus profesores, enfatizando su falta de autonomía en las tareas y en el desarrollo del contenido (Slovaček y Čosić 2020).

En Latinoamérica, en el estudio transaccional realizado por Polanco-Fajardo et al. (2020) sobre el papel de madres/padres/tutores en el aprendizaje en línea, se valora

las experiencias de Colombia, Venezuela y Ecuador reconociendo el desconocimiento sobre didácticas y herramientas pedagógicas en el contexto virtual, pues se apela únicamente a estrategias conductistas. De forma específica, en Ecuador, objeto de estudio de nuestra investigación, se añaden otros flagelos que alteran el proceso de aprendizaje, entre ellos, progenitores/as con analfabetismo funcional, altos niveles de estrés, poca información sobre el uso de las tecnologías de la información y comunicación, priorización de otras necesidades como empleo y cuidados orientados a la bioseguridad (Aguilar-Gordón 2020). En síntesis, el principal problema en Ecuador es la desigualdad (Bermeo-Chalco, García-Herrera y Mena-Clerque 2021). Por ello, este artículo se concentra en valorar si efectivamente existe una diferenciación entre las poblaciones rurales y urbanas.

3. Estrategias de madres-padres-representantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La relación existente entre madres-padres-representantes con el proceso de enseñanza-aprendizaje acontecido en la pandemia de la covid-19 refleja la necesidad de asentar el conjunto de competencias mínimas dirigidas al aprendizaje desde casa. Una década previa a esta coyuntura, Martínez-González (2009) presentaba un guía de 12 estrategias con sus 39 competencias educativas asociadas a la implicación de las madres, los padres y representantes en la formación, tomando en cuenta su rol en la transferencia de conocimientos, desarrollo de actitudes, valores personales y habilidades técnicas.

Unos meses antes de que iniciara la crisis sanitaria, Axford (2019) resumía que las prácticas familiares se concentraban en tres dimensiones: expectativas, actitudes y comportamientos. De estas partían siete indicadores: comunicación con los niños y las niñas, uso de tecnologías para monitorizar el desempeño estudiantil, supervisión de tareas, lecturas compartidas, asistencia a las actividades escolares, comunicación con la escuela y creación de un ambiente positivo en casa para el aprendizaje. A fin de cuentas, Thomas et al. (2019) vislumbraban que el rol parental se orientaba hacia un soporte del aprendizaje impartido en clase. Se ha demostrado que hay un mayor desarrollo metacognitivo cuando existe mayor autonomía, pero mayor motivación en el aprendizaje cuando las madres, los padres y representantes se encuentran más involucrados en las actividades.

Sin embargo, ante lo citado, que da cuenta de una histórica relación familia-educación, también se debe ser consciente de ciertos factores que no necesariamente nutren este diálogo. Para Talavera (2020) serían por lo menos tres los que han estado siempre presentes:

- a) la realidad académica de muchas familias es escasa y no poseen las herramientas y mucho menos, las estrategias para generar un proceso de aprendizaje, (b) la familia

tiene que responder a las exigencias propias de sus compromisos adquiridos, tales como estudio y trabajo, entre otros, y (c) la falta de recursos tecnológicos que permita la comunicación efectiva entre familia y escuela (Talavera 2020, 181).

Al momento que los entes gubernamentales iniciaron con las políticas de confinamiento y suspensión de actividades presenciales, en el trabajo de Huang et al. (2020), avalado por la UNESCO, se proponía una guía con retos y estrategias dirigidas a las madres, los padres y representantes, y orientadas al aprendizaje activo. Antes de discurrir en las especificidades de dicho documento, conviene definir la noción de aprendizaje activo como un método pedagógico que promueve la participación de los y las estudiantes produciendo un impacto significativo en su aprendizaje cuando se aplican de manera efectiva (Khan et al. 2017). De hecho, Amir et al. (2020) demuestran la idoneidad de su aplicación durante la pandemia.

Ahora bien, en cuanto a los retos de la enseñanza en casa se declara la dificultad del autocontrol de los y las estudiantes (Plowman et al. 2012; Lau y Lee 2020), lidiar con la ansiedad del aprendizaje de niños y niñas (Hwang y Hariyanti 2020), falta de interés por estudiar (Grindal et al. 2016; Garbe et al. 2020), adicción a los dispositivos electrónicos (Drane, Vernon y O'Shea 2020; Tour 2019) y actos de rebeldía que se oponen a los objetivos de aprendizaje (Franky y Chiappe 2018; Restian 2020). Entre algunas de las estrategias para conciliar estos flagelos se encuentran: potenciar la búsqueda de la diversión en las clases (Sutarto, Sari y Fathurrochman 2020), superar la adicción a la tecnología (Willis et al. 2020) y proveer de estrategias para mejorar la comunicación (Drouin et al. 2020).

Conociendo *a priori* estas problemáticas, se puede entrever que hasta el día de hoy no existen investigaciones científicas que se focalicen en el rol de las madres, padres y representantes en la crisis sanitaria sobre un país latinoamericano, y menos todavía que sistematicen la implicación de los mismos respecto a su área geográfica. Por ende, las preguntas que sustentaron la investigación que aquí se presenta fueron las siguientes:

- ¿Cuál es el rol actual que las madres, los padres y representantes mantienen en relación con la educación en pandemia?
- ¿Qué estrategias de aprendizaje activo tienen las madres, los padres y representantes en la enseñanza remota?
- ¿Qué estrategias de aprendizaje activo es necesario incorporar por parte de las madres, los padres y representantes para efectivizar la enseñanza remota?
- ¿Existe alguna diferencia entre el rol de las madres, los padres y representantes de zonas rurales y urbanas en cuanto a las estrategias utilizadas en la enseñanza remota?

A partir de lo expuesto, las cuatro interrogantes determinan el escenario presentado en este artículo, al cual se responde a través del objetivo general y los específicos.

El primero es analizar el rol de las madres, los padres y representantes legales en la enseñanza virtual durante la pandemia. Para ello, se trazan los siguientes objetivos específicos: 1) identificar las estrategias de aprendizaje activo utilizadas por madres, padres y representantes concernientes al autocontrol, ansiedad, interés, adicción tecnológica y desobediencia de los jóvenes durante la enseñanza remota; 2) contrastar el uso de estrategias de aprendizaje activo por parte de madres, padres y representantes en el ámbito rural y urbano en la enseñanza remota. Paralelamente, se desarrolla una hipótesis nula H_0 , presentando la independencia entre las zonas rural y urbana y las estrategias de aprendizaje activo, y otra hipótesis alternativa H_1 , que rechaza la hipótesis nula, demostrando la asociación entre estas dos variables.

4. Metodología

La investigación se orientó hacia un enfoque inductivo y se utilizaron herramientas cuantitativas para la recopilación de datos con base en un diseño descriptivo-correlacional en función del objeto de estudio. El propósito que fija dicho diseño responde a su prescripción para ajustarse a comparativas basadas en la medición de datos. De forma particular, se revisó la información obtenida sobre la tendencia en el uso de estrategias de aprendizaje activo, seguido de la especificación entre la variable independiente, zona geográfica-rural/urbana, y la variable dependiente, retos para madres, padres y representantes ante la educación en casa durante la pandemia.

Para la recopilación de datos, se empleó un cuestionario originado según los indicadores propuestos por Huang et al. (2020), compuesto por 48 preguntas organizadas de la siguiente manera: información demográfica (6 preguntas), autocontrol (9), ansiedad (8), interés por aprender (6), adicción a dispositivos electrónicos (8) y acciones rebeldes (11). Respecto al formato de las interrogantes en 42 de las 48 se utilizó la escala de Likert de cinco niveles: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca, en correspondencia con las dimensiones referentes al aprendizaje activo desde casa. Mientras que en las seis preguntas restantes, que contienen la información sobre los datos demográficos, se optó por un formato multivariante de opción múltiple.

Continuando con la descripción del cuestionario, se puede agregar que las 48 preguntas fueron validadas desde las perspectivas cualitativa y cuantitativa. Desde la cualitativa, se procedió mediante la evaluación de contenido llevada a cabo por el juicio de 10 expertos pertenecientes al área de educación. Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), esta estrategia metodológica le otorga validez a la operacionalización de ítems de los cuestionarios. Los siguientes criterios se usaron para seleccionar a los expertos: al menos ocho años de experiencia académica, disponibilidad e investigación conectada a la inclusión, tecnología de educación y formación de madres y padres. Compendiando sus comentarios, se revisaron aspectos formales

y funcionales del cuestionario, la redacción, formato, escalamiento, y las opciones de respuesta y enunciados. Las precisiones realizadas por los expertos implicaron los siguientes ajustes en el diseño del cuestionario:

- Modificación de la escala de actitudes: se empleó “siempre, la mayoría de las veces sí, algunas veces sí, algunas veces no, la mayoría de las veces no, nunca” en lugar de “siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca”, para mejorar su lectura.
- Cambio en la redacción de las preguntas 6.1, 6.2, 6.3, 7.5, 12.2 y 15.4.
- Incorporación de los rangos de edad de las hijas e hijos representados.
- Restructuración de la redacción de algunas preguntas debido a la complejidad que implicaba el uso de determinadas categorías teóricas

Tras los cambios desde la perspectiva cualitativa, se procedió con la cuantitativa realizando un pilotaje al 20 % de una muestra de 830 ± 40 madres, padres y representantes de Ecuador, con un nivel de confianza de 99 % y un margen de error del 2 %; se obtuvo un pilotaje de 160 personas encuestadas. En función de dicha muestra, se calculó la fiabilidad con el Alfa de Cronbach –tabla 1– y la validez, mediante el análisis de componentes principales, derivando en la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y Bartlett (Gallego y Araque 2019) –tabla 2– y la diagonal de la matriz de correlación antimagen (Suárez 2007).

Tabla 1. Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N.º de elementos
0,789	0,846	42

Elaboración propia.

Tabla 2. Determinante, prueba KMO y Bartlett

Determinante		2,151E-10
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,667
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. chi-cuadrado	3431,722
	gl	861
	Sig.	0,000

Elaboración propia.

La fiabilidad de los 42 ítems demuestra que el cuestionario contiene un coeficiente que se aproxima a 1, por ende, se puede considerar que la escala cumple con una consistencia interna. En cambio, para la validez, el determinante de la matriz de correlaciones arrojó un valor 0, lo que indica que el grado de intercorrelación de las variables

es muy alto. Este valor fue confirmado por la significatividad asociada al test de esfericidad de Bartlett, que es 0,000, por lo que se pudo rechazar la hipótesis nula de correlación entre variables. También el KMO lanzó un valor superior a 0,753, de ahí que, según este indicador, la matriz de datos resulta apropiada para realizar sobre ella la factorización. Específicamente, se calcularon valores de agrupación y peso de cada variable a través de la diagonal de la matriz de correlación antimagen procediendo a discriminar aquellas alejadas a 1 y cercanas a valores negativos. De tal procedimiento resultó la extracción de las siguientes preguntas por falta de homogeneidad grupal:

Pregunta 10.3. Como madre/padre, conoce usted las motivaciones de su hijo/a sobre las asignaturas que está aprendiendo.

Pregunta 12.1. Las madres y los padres utilizan material impreso sobre la clase.

Pregunta 14.2. Las madres y los padres se comunican continuamente con su hijo/a.

Posterior al pilotaje, quedó definida la encuesta con 45 preguntas, de las cuales, 39 de tipo nominal con escalamiento de Likert y 6 nominales-demográficas. A partir de allí se realizó la conducción de la encuesta a 6206 madres, padres y representantes administrando la solicitud mediante el soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la plataforma ESEMTIA, donde se reflejó la encuesta diseñada en Google Forms. Se aplicó entre el 22 de febrero de 2021 y el 20 de abril de 2021 y los datos fueron extraídos en SPSS v. 25. Teniendo en cuenta que se tratan de ítems principalmente nominales, se condujo el cálculo de estadísticos descriptivos, tablas cruzadas, pruebas de Chi-cuadrado de Pearson con el fin de demostrar el nivel de significancia $-p$ menor a 0,05— entre cada una de las dimensiones expresadas sobre el aprendizaje activo y la zona rural/urbana.

5. Resultados

En primer lugar, haciendo referencia a los estadísticos descriptivos obtenidos respecto a los datos iniciales: género, zona geográfica, número de hijos/as, institución a la que asisten, número de dispositivos tecnológicos y la consideración de tomar en cuenta la enseñanza virtual a través de métodos activos, se evidencian la participación de 4328 (69,7 %) hombres y 1878 (30,3 %) mujeres. Por su parte, 5111 (82,4 %) pertenecen a zonas urbanas y 1095 (17,6 %) a zonas rurales. Respecto a las instituciones participaron madres, padres y representantes de 11 centros educativos de Ecuador, obteniendo así una foto estática del país: Quito (34,2 %), Cuenca (22,2 %), Riobamba (12 %), Macas (6,5 %), Ibarra (5,7 %), Manta (4,7 %), Guayaquil (4,4 %), Esmeraldas (4,2 %), Paute (2,4 %), otros (2,1 %), Zaruma (0,9 %) y Cayambe (0,7 %).

La consulta sobre el número de dispositivos tecnológicos utilizados en casa para la enseñanza virtual en proporción con el número de hijos e hijas consta en la tabla 3.

Tabla 3. Número de hijos/as en la enseñanza virtual y número de dispositivos móviles

Ítem	Frecuencia	Personas que tienen dispositivo	3. ¿Cuántos/as hijos/as tiene usted participando en la enseñanza virtual?					Total
			1	2	3	4	5 o más	
5. ¿Cuántos dispositivos tecnológicos tiene usted en casa, que pueden utilizarse para la enseñanza virtual?	1	Recuento	503	584	263	50	21	1421
		Porcentaje	36,10 %	20,10 %	17,40 %	15,90 %	25,90 %	22,90 %
	2	Recuento	633	1572	624	139	28	2996
		Porcentaje	45,40 %	54,20 %	41,20 %	44,30 %	34,60 %	48,30 %
	3	Recuento	167	422	422	56	18	1085
		Porcentaje	12,00 %	14,50 %	27,90 %	17,80 %	22,20 %	17,50 %
	4	Recuento	52	212	114	35	6	419
		Porcentaje	3,70 %	7,30 %	7,50 %	11,10 %	7,40 %	6,80 %
	5 o más	Recuento	40	113	90	34	8	285
		Porcentaje	2,90 %	3,90 %	5,90 %	10,80 %	9,90 %	4,60 %
Total		Recuento	1395	2903	1513	314	81	6206
		Porcentaje	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Elaboración propia.

En este sentido, se puede observar que en algunos casos no existe proporcionalidad entre el número de dispositivos orientados a la enseñanza virtual y el número de descendientes que reciben clases virtuales. De allí valdría la pena resaltar que el 54 % de las madres y padres con tres hijos/as poseen tan solo dos dispositivos móviles; el 90 % de quienes tienen cuatro hijos/as solo tienen tres o menos equipos; y entre quienes tienen cinco o más hijos/as, el 97 % posee cuatro dispositivos tecnológicos o menos.

Por último, en esta sección se presenta una perspectiva optimista sobre la incorporación del aprendizaje activo dentro de la modalidad virtual, ya que el 81,5 % de las madres y los padres consideran que es posible utilizar metodologías participativas, mientras que el 10,6 % emite su negativa y el 7,9 % se encuentra dubitativo.

Asociación de la zona geográfica con las dimensiones de la metodología del aprendizaje activo y participativo en la enseñanza virtual

Para reflejar la asociación entre la zona geográfica y las distintas dimensiones del aprendizaje activo, se aplicó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson a las 39 interrogantes exhibiendo que tan solo en siete se formaliza una significación asintótica

bilateral menor a 0,05. Ello permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa asentando la dependencia entre las variables. Específicamente, la dependencia se encuentra en las siguientes dimensiones:

- 6.3. ¿Qué tan difícil le resulta dormir en un horario fijo en la noche?
- 7.2. Al momento que el niño o la niña pierde el control, ¿establece estrategias de diálogo?
- 8.2. Crítica por parte de su hijo/a respecto a las actividades de clase
- 8.3. Enfado de su hijo/a respecto a las actividades de clase
- 9.5. Presión de las madres y los padres a sus hijos/as en cuanto a las actividades de clase
- 10.2. Como madre/padre, ¿conoce usted las fortalezas de su hijo/a sobre las asignaturas que está aprendiendo?
- 15.1. ¿Las madres/los padres prestan atención a las emociones y necesidades actuales de sus hijos/as en la vida?

Tabla 4. Chi cuadrado en siete variables según su correlación con zona geográfica

Variables	Datos obtenidos		
6.3. ¿Qué tan difícil le resulta dormir en un horario fijo en la noche?	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,538	4	,000
7.2. Al momento que el niño o la niña pierde el control, ¿establece estrategias de diálogo?	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,242	4	,001
8.2. Crítica por parte de su hijo/a respecto a las actividades de clase	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,429	4	,000
8.3. Enfado de su hijo/a respecto a las actividades de clase	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,723	4	,000
9.5. Presión de las madres y los padres a sus hijos/as en cuanto a las actividades de clase	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,401	4	,000
10.2. Como madre/padre, ¿conoce usted las fortalezas de su hijo/a sobre las asignaturas que está aprendiendo?	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,495	4	,002
15.1. ¿Las madres/los padres prestan atención a las emociones y necesidades actuales de sus hijos/as en la vida?	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,159	4	,003

Elaboración propia.

En primer lugar, en la dimensión autocontrol, indicador “retos de autocontrol”, el ítem 6.3, referido a dormir en un horario fijo en la noche, es el primer ítem donde se cumple un $p < 0,05$ –ver tabla 4–. La tendencia se concentra en la opción “a veces” para ambas zonas geográficas –rural (40,7 %) y urbana (37,9 %)–; mientras que, si se adiciona “casi siempre” con “siempre”, para la zona rural se obtiene un 29,5 % y para la urbana 25,7 %. Se evidencia así que en las zonas rurales es más común establecer un horario para dormir que en las zonas urbanas.

Continuando con la dimensión autocontrol, pero referente al indicador “estrategias utilizadas por madres, padres y representantes para fomentar el autocontrol de los niños y las niñas”, el ítem definido como 7.2 “al momento que el niño o la niña pierde el control, ¿establece estrategias de diálogo?” de forma detallada, tanto en las zonas rurales y urbanas el 78,4 % de las madres, los padres y representantes se comunican con los niños y las niñas que están sufriendo un momento de intemperancia. Precisamente, en zonas urbanas se testimonia el 79,3 % y en zonas rurales el 74,5 %.

En contraste, la dimensión referida a la ansiedad, dentro del indicador “retos de la ansiedad”, el ítem 8.2. “crítica por parte de su hijo/a respecto a las actividades de clase” se presenta indecisión en ambas zonas geográficas pues el 40,9 % respondió “algunas veces sí, algunas veces no”. Esto significa que las madres y los padres no perciben una opinión de sus hijas/os estudiantes hacia las tareas. Sin embargo, en este caso, en la zona rural (37 %) a diferencia de las zonas urbanas (28,2 %), se muestra con mayor frecuencia esa actitud por parte de los niños y las niñas. En cambio, para el ítem 8.3. “enfado de su hijo/a respecto a las actividades de clase”, se presenta cierta pasividad del alumnado, ya que los datos permiten verificar que de modo general las madres, los padres y representantes no observan este tipo de compartimiento en sus descendientes con el 43,4 %; de forma segmentada, niños y niñas en zonas rurales son más propensos a molestarse sobre las tareas realizadas bajo la modalidad virtual.

Se prosigue con los datos significativos en la dimensión de la ansiedad, indicador 9. “estrategias utilizadas por madres, padres y representantes para enfrentar la ansiedad de los niños y las niñas”, específicamente con el ítem 9.5. “presión de las madres y los padres a sus hijos/as en cuanto a las actividades de clase”. A diferencia de las cifras anteriores se manifiesta que la mayoría de las madres y los padres se encuentran en la obligación continua de proveer seguimiento a las tareas que realizan sus hijos/as. Si bien en las zonas rurales se percibe con mayor frecuencia (55,5 %), en las zonas urbanas también se presenta como acción asidua (49,1 %).

En la dimensión llamada “interés en aprender”, solo uno de los indicadores orientados a los retos demuestra asociatividad entre la variable zona geográfica y el ítem 10.2. “como madre/padre, ¿conoce usted las fortalezas de su hijo/a sobre las asignaturas que está aprendiendo? Llama la atención que aunque las personas encuestadas no conocen con claridad las asignaturas que su hijo/a está aprendiendo, admiten que este/a tiene fortalezas en algunas de dichas materias. En este ítem se obtiene

una totalidad de 89,9 % en sumatoria del promedio “siempre” y “casi siempre”; al fraccionar entre zona rural (87,1 %) y urbana (90,4 %), se nota en la segunda una mayor preponderancia.

En la dimensión “adicción a dispositivos electrónicos” los ítems se presentan con independencia de la zona geográfica, por ende, no se profundiza ni en los retos ni en las estrategias. Sin embargo, en la dimensión “acciones rebeldes” solo se presenta dependencia en el ítem 15.1. “las madres y los padres prestan atención a las emociones y necesidades actuales de sus hijos/as en la vida”. Cabe mencionar que es el ítem con mayor aceptación, es decir, las madres y los padres se enfocan más hacia el sentido emocional de sus vástagos durante las clases que hacia las aptitudes escolares. Como se evidencia en la tabla 5, los resultados del entrecruzamiento demuestran que en este aspecto la zona urbana supera a la rural.

Tabla 5. Correlación entre la realización de actividades divertidas y la zona geográfica

Ítem	Frecuencia	Personas según zona que habita	2. Habita usted en una zona...		Total
			Rural	Urbana	
14.2. Las madres y los padres realizan actividades divertidas con su hijo/a	Algunas veces	Recuento	325	1312	1637
		%	29,70 %	25,70 %	26,40 %
	Casi nunca	Recuento	31	126	157
		%	2,80 %	2,50 %	2,50 %
	Casi siempre	Recuento	426	2122	2548
		%	38,90 %	41,50 %	41,10 %
	Nunca	Recuento	5	25	30
		%	0,50 %	0,50 %	0,50 %
	Siempre	Recuento	308	1526	1834
		%	28,10 %	29,90 %	29,60 %
Total	Recuento		1095	5111	6206
	%		100 %	100 %	100 %

Elaboración propia.

6. Discusión

En siete de los ítems establecidos se rechaza la hipótesis nula (H_0) apoyándose entonces en la hipótesis alternativa (H_1), esto quiere decir que en efecto existe dependencia entre la zona geográfica y los retos-estrategias aplicados por madres, padres y representantes en la educación en casa durante la pandemia. Se puede constatar que aun

cuando existe diferencia porcentual entre las áreas urbana y rural, en general, existe dependencia de la zona con las estrategias de aprendizaje activo durante la etapa aludida.

En primera instancia, se observa cierta paridad respecto a los retos entre ambas zonas y se hallan patrones predominantes para cada una. En detalle, el ítem denominado “retos sobre el horario de dormir” referido a la dimensión de autocontrol y el ítem “crítica por parte de su hijo/a respecto a las actividades de clase”, perteneciente a la dimensión de ansiedad, arrojan mayores porcentajes para la zona rural. En cuanto a los comportamientos sobre el horario de descanso nocturno, un cotejo con la literatura científica previa, complementado con los resultados obtenidos, indica que si bien los niños incrementaron la duración del sueño de un 10 % a un 18 % (Brzek et al. 2021), las alteraciones se reflejan en los intervalos de desvelo producido por la rutina de enclaustramiento (Wearick-Silva et al. 2022).

En el segundo ítem, las quejas y críticas a las actividades de clase tienen una base singular expresada con anterioridad en el marco teórico. De manera específica, la desigualdad tecnológica que afecta a las zonas rurales de Ecuador deriva en la incompreensión de las actividades propuesta desde la vía virtual y en la frustración hacia las mismas (Bermeo-Chalco, García-Herrera y Mena-Clerque 2021).

Los ítems “retos de lidiar con el enfado de su hijo/a sobre las actividades de clase”, que se conecta con la dimensión de la ansiedad, y “conocer las fortalezas de su hijo sobre las asignaturas”, orientado a la dimensión establecida sobre el interés de aprender, se manifiestan con mayor reiteración en las zonas urbanas. Sobre el primero, se explica que el enfado es una respuesta emocional común durante la pandemia; al momento de detectarla, madres/padres/representantes deben actuar diligentemente con programas de intervención acompañados por la comunidad escolar para así mitigar los problemas de adaptación mediante una formación orientada a la inteligencia emocional (Di Giunta et al. 2022). En cuanto al segundo, que se relaciona con las fortalezas específicas, la virtualidad impuesta por el aislamiento reporta una mayor autonomía por parte del estudiantado en torno a las habilidades digitales; el salto intergeneracional en comparación con sus ascendientes, además de las múltiples ocupaciones, avalan la existencia de un desafío (Williamson, Eynon y Potter 2020) sobre este particular.

7. Conclusiones

En las tres estrategias de aprendizaje activo, las zonas urbanas contienen una batería mayor de opciones que las zonas rurales. La única donde prevalece la rural es en la presión ejercida por las madres y los padres para que sus hijos/as cumplan con las actividades de clase. Este compromiso hacia la supervisión del tiempo de estudio, acompañamiento y reconocimiento de las dificultades en zonas rurales incrementó

exponencialmente durante la pandemia (Niovianti y Garzia 2020). En tanto que en las zonas urbanas se utiliza con continuidad el diálogo cuando niñas y niños pierden el control, así como la atención a las emociones y necesidades actuales. También en estas zonas, las estrategias de aprendizaje activo se han centralizado en la de proveer de un equilibrio ante los estados emocionales fluctuantes a través de diálogos basados en la confianza y la empatía entre progenitores y descendientes (Kim, Wee y Meacham 2021).

Aunque con este estudio no se profundizó en las causalidades de esta diferenciación entre ambas zonas, se pueden inferir algunas razones de la misma. Por ejemplo, podría mencionarse a la brecha salarial entre quienes viven en la zona rural y quienes viven en la urbana, el desconocimiento de las asignaturas impartidas, y el tiempo invertido por las madres, los padres y representantes legales en el acompañamiento progresivo de las actividades.

Otro tema muy complejo es que las madres y los padres no conocen en realidad qué asignaturas están aprendiendo sus descendientes, pero intuyen que dentro de ellas hay algunas que son de mayor interés para sus hijos/as.

El estudio también contó con ciertas limitaciones, entre ellas destacan la aplicación de una metodología que permitiera obtener suficiente información significativa sobre el aprendizaje en casa y el tiempo dedicado a la obtención de datos durante un escenario afectado por la pandemia. Otra limitación evidente ha sido el tiempo limitado para el procesamiento de datos, los cuales pudieran haberse complementado desde la perspectiva cualitativa.

Si bien se trata de un estudio descriptivo respecto a la dicotomía rural-urbana se reflejan tres disyuntivas para futuros estudios. La primera es continuar con la profundización en la base de datos conformada por una muestra de 6206 madres, padres y representantes. En segundo lugar, replicar este tipo de investigaciones nacionales en otros países de Latinoamérica utilizando el formato de cuestionario validado. Por último, se recomienda incorporar una revisión de las causalidades del comportamiento de los niños y las niñas en edad escolar.

Apoyos

El estudio que sustenta este artículo contó con el apoyo de la Cátedra UNESCO de Tecnologías para la Educación Inclusiva y del Grupo de Investigación Gamelab de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS).

Referencias

- Aguilar-Gordón, Floralba del Rocío. 2020. "Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia". *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* 46 (3): 213-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Amir, Lisa, Ira Tanti, Diah Ayu Maharani, Yuniardini Wimardhani, Vera Julia, Benso Sulijaya y Ria Puspitawati. 2020. "Student Perspective of Classroom and Distance Learning During COVID-19 Pandemic in the Undergraduate Dental Study Program Universitas Indonesia". *BMC Medical Education* 20 (1): 1-8. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-42334/v2>
- Axford, Nick. 2019. *How Can Schools Support Parents' Engagement in their Children's Learning? Evidence from Research and Practice*. Londres: Education Endowment Foundation.
- Baum, Sandy, y Michael McPherson. 2019. "The human factor: The promise & limits of online education". *Daedalus* 148 (4): 235-254. https://doi.org/10.1162/daed_a_01769
- Bermeo-Chalco, Diana Gabriela, Darwin Gabriel García-Herrera y Sandra Elizabeth Medina-Clerque. 2021. "Brecha digital en tiempos de pandemia: perspectivas de padres de familia". *Episteme Koinonia* 4 (8): 338-360. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1359>
- Brzek, Anna, Markus Strauss, Fabian Sanchis-Gomar y Roman Leischik. 2021. "Physical Activity, Screen Time, Sedentary and Sleeping Habits of Polish Preschoolers during the COVID-19 Pandemic and WHO's Recommendations: An Observational Cohort Study". *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18 (21): 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111173>
- Cóndor Chicaiza, Jannet del Rocío, Achik Ninari Chimba Santillán, María Gladys Cóndor Chicaiza, Milton Fernando Romero Obando y Richar Jacobo Posso Pacheco. 2021. "Desarrollo de proyectos interdisciplinarios en la educación remota ecuatoriana". *Educare* 25 (2): 306-321. Acceso el 16 de mayo de 2022. <https://bit.ly/3NBbIDn>
- Cui, Shu, Chao Zhang, Shijang Wang, Xingong Zhang, Lei Wang, Ling Zhang, Qiuyu Yuan Cui Huang, Fangshuo Cheng, Kai Zhang y Xiaoqin Zhou. 2021. "Experiences and attitudes of elementary school students and their parents toward online learning in China during the COVID-19 pandemic: Questionnaire study". *Journal of Medical Internet Research* 23 (5): e24496. <https://doi.org/10.2196/24496>
- Curtis, Heidi. 2013. *A mixed methods study investigating parental involvement and student success in high school online education*. Idaho: Northwest Nazarene University.
- Daniel, John. 2020. "Education and the COVID-19 pandemic". *Prospects* 49(1): 91-96. Acceso el 13 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3xh3ggf>
- Di Giunta, Laura, Carolina Lunetti, Giulia Gliozzo, W. Andrew Rothenberg, Jennifer E. Lansford, Nancy Eisenberg y Concetta Pastorelli. 2022. "Negative Parenting, Adolescents' Emotion Regulation, Self-Efficacy in Emotion Regulation, and Psychological Adjustment". *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (4): 2251. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042251>
- Dong, Chuanmei, Simin Cao y Hui Li. 2020. "Young Children's Online Learning During COVID-19 Pandemic: Chinese Parents' Beliefs and Attitudes". *Children and Youth Services Review* 118: 105440. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>

- Drane, Catherine F., Lynette Vernon y Sarah O'Shea. 2020. "Vulnerable Learners in the Age of COVID-19: A Scoping Review". *The Australian Educational Researcher* 48 (4): 585-604. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00409-5>
- Drouin, Michelle, Brandon T. McDaniel, Jessica Pater y Tammy Toscos. 2020. "How Parents and Their Children Used Social Media and Technology at the Beginning of the COVID-19 Pandemic and Associations with Anxiety". *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 23 (11): 727-736. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0284>
- Escobar-Pérez, Jazmine, y Ángela Cuervo-Martínez. 2008. "Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización". *Avances en Medición* 6 (1): 27-36. Acceso el 8 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3akqfyY>
- Franky, Angélica Pineda, y Andrés Chiappe. 2018. "ICT and Home-Educating Families: A Qualitative Multiple Case Study". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação* 26 (1): 1324-1346. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601507>
- Gallego, Laura, y Oscar Araque. 2019. "Variables de influencia en la capacidad de aprendizaje. Un análisis por conglomerados y componentes principales". *Información Tecnológica* 30 (2): 257-264. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642019000200257>
- Garbe, Amber, Uzeyir Ogurlu, Nikki Logan y Perry Cook. 2020. "Parents' Experiences with Remote Education During COVID-19 School Closures". *American Journal of Qualitative Research* 4 (3): 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Garreta, Jordi. 2007. *Relación familia-escuela*. Lérida: Universitat de Lleida.
- Grindal, Todd, Jocelyn Bonnes Bowne, Hirokazu Yoshikawa, Holly S. Schindler, Greg J. Duncan, Katherine Magnuson y Jack P. Shonkoff. 2016. "The Added Impact of Parenting Education in Early Childhood Education Programs: A Meta-Analysis". *Children and Youth Services Review* 70: 238-249. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.018>
- Grover, Sandeep, Sandeep Kumar Goyal, Aseem Mehra, Swapnajeet Sahoo y Samta Goyal. 2021. "A Survey of Parents of Children Attending the Online Classes During the Ongoing COVID-19 Pandemic". *The Indian Journal of Pediatrics* 88 (3): 280-280. <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03523-5>
- Gu, Jiafeng. 2022. "Impact of Living Conditions on Online Education: Evidence from China". *Sustainability* 14(6): 3231. <https://doi.org/10.3390/su14063231>
- Huang, Ronghuai, Dejian Liu, Natalia Amelina, Junfeng Yang, Rongxia Zhuang, Ting-Wen Chang y Wei Cheng. 2020. *Guidance on Active Learning at Home during Educational Disruption: Promoting student's self-regulation skills during COVID-19 outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Hwang, Wu-Yuin, y Uun Hariyanti. 2020. "Investigation of Students' and Parents' Perceptions of Authentic Contextual Learning at Home and Their Mutual Influence on Technological and Pedagogical Aspects of Learning Under COVID-19". *Sustainability* 12 (23): 10074. <https://doi.org/10.3390/su122310074>
- Khan, Arshia, Ona Egbue, Brooke Palkie y Janna Madden. 2017. "Active learning: Engaging students to maximize learning in an online course". *Electronic Journal of E-Learning* 15 (2): 107-115. Acceso el 30 de julio de 2021. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1141876>
- Kim, Jinhee, Su Jeong Wee y Sohyun Meacham. 2021. "What is missing in our teacher education practices: A collaborative self-study of teacher educators with children during the

- Covid-19 pandemic". *Studying Teacher Education* 17 (1): 22-37.
<https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1895102>
- Larraín, Francisco, y Joaquín León. 2020. "Prácticas directivas que favorecen el rol de los padres en la educación de sus hijos". *Revista Panamericana de Pedagogía* 30: 19-35.
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i30.2019>
- Lase, Delipiter, Sonny E. Zaluchu, Dorkas O. Daeli y Amurisi Ndraha. 2022. "Parents' Perceptions of Distance Learning During Covid-19 Pandemic in Rural Indonesia". *Journal of Education and Learning* 16 (1): 103-113. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i1.20122>
- Lau, Eva Yi Hung, y Kerry Lee. 2020. "Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong". *Early Education and Development* 32 (6): 863-880. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- Layne, Delceina. 2022. *Rural Title I School Teachers' and Parents' Perspectives on Parent Involvement at Home During the COVID-19 Pandemic*. Minneapolis: Walden University.
- Martínez-González, Raquel Amaya. 2009. *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Novianti, Ria, y Meyke Garzia. 2020. "Parental engagement in children's online learning during covid-19 pandemic". *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education* 3(2): 117-131. <https://doi.org/10.33578/jtlee.v3i2.7845>
- Meler, Irene. 2020. "La pandemia como analizador psicosocial. Qué nos enseña el COVID sobre las subjetividades en la cultura actual". *Revista Desvalimiento Psicosocial* 7(1): 1-11. Acceso el 8 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3M0oy74>
- Perrenoud, Philippe. 2012. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Plowman, Lydia, Olivia Stevenson, Christine Stephen y Joanna McPake. "Preschool Children's Learning with Technology at Home". *Computers & Education* 59 (1): 30-37.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.014>
- Polanco-Fajardo, Maigualida, Víctor Estupiñán-Medina y Ana López-Ibarra. 2020. "Pedagogía de los padres en el aprendizaje virtual en tiempos de COVID-19". *Praxis Pedagógica* 20 (27): 100-119. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.27.2020.100-119>
- Restian, Arina. 2020. "Freedom of learning in the 'elementary arts and culture' subject the character-based covid-19 pandemic". *Journal for the Interdisciplinary Art and Education* 1 (1): 57-64. Acceso el 20 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3x0xcyf>
- Ribeiro, Luísa Mota, Rosário Serrão Cunha, Maria Conceição Andrade e Silva, Marisa Carvalho y Maria Luísa Vital. 2021. "Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities". *Education Sciences* 11 (6): 1-17.
<https://doi.org/10.3390/educsci11060302>
- Riofrío-Calderón, Gioconda, y María-Soledad Ramírez-Montoya. 2022. "Mediation and Online Learning: Systematic Literature Mapping (2015-2020)". *Sustainability* 14 (5): 29-51.
<https://doi.org/10.3390/su14052951>
- Román-Mendoza, Esperanza, y Cristóbal Suárez-Guerrero. 2021. "Ecosistemas locales de aprendizaje ante la globalización tecnológica. Retos de los modelos educativos digitales pospandemia". *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*: 1-11.
<https://doi.org/10.6018/riite.503001>

- Sánchez Oñate, Alejandro, Fernando Reyes Reyes y Verónica Villarroel Henríquez. 2016. "Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública". *Estudios Pedagógicos* 42 (3): 347-367. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400019>
- Scagnoli, Norma. 2009. "A review of online learning and its evolution in Latin America". *Policy Futures in Education* 7 (5): 555-565. <https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.5.555>
- Slovaček, Katarina Aladrović, y Gordana Čosić. 2020. "The Role of Parents during the COVID19 Pandemic in Croatia". *Studies in Educational Management* 8 (8): 9-17. <https://doi.org/10.32038/sem.2020.08.02>
- Spinelli, Maria, Francesa Lionetti, Annalisa Setti y Mirco Fasolo. 2021. "Parenting stress during the COVID-19 outbreak: Socioeconomic and environmental risk factors and implications for children emotion regulation". *Family process* 60 (2): 639-653. <https://doi.org/10.1111/famp.12601>
- Suárez, Omar. 2007. "Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio". *Scientia et technica* 1(35). Acceso el 3 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/3N6iwTU>
- Sutarto, Sutarto, Dewi Purnama Sari y Irwan Fathurrochman. 2020. "Teacher Strategies in Online Learning to Increase Students' Interest in Learning During COVID-19 Pandemic". *Jurnal Konseling Dan Pendidikan* 8 (3): 129-137. <https://doi.org/10.29210/147800>
- Talavera, Frank. 2020. "La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI". *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* 44: 176-187. Acceso el 18 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3lUKoyc>
- Thomas, Valérie, Jaël Muls, Free De Backer y Koen Lombaerts. 2019. "Exploring self-regulated learning during middle school: views of parents and students on parents' educational support at home". *Journal of Family Studies*: 1-19. <https://doi.org/10.1080/13229400.2018.1562359>
- Tour, Ekaterina. 2019. "Supporting primary school children's learning in digital spaces at home: Migrant parents' perspectives and practices". *Children & Society* 33(6): 587-601. <https://doi.org/10.1111/chso.12347>
- Vázquez Soto, Marco Antonio, Wendy Teresita Bonilla Moreno y Leticia Yanelith Acosta Rosales. 2020. "La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia". *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación* 7(14): 111-134. <https://bit.ly/38C212U>
- Villacís, Byron. 2021. "Experticia estadística en la administración pública ecuatoriana: mecanismos de emergencia y legitimación". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 71: 81-102. <https://doi.org/10.17141/iconos.71.2021.4841>
- Wearick-Silva, Luis Eduardo, Samanta Andresa Richter, Thiago Wendt Viola y Magda Lahorgue Nunes. 2022. "Sleep Quality Among Parents and Their Children During COVID-19 Pandemic". *Jornal de Pediatria* 98 (3): 248-255. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2021.07.002>
- Williamson, Ben, Rebecca Eynon y John Potter. 2020. "Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency". *Learning, Media and Technology* 45(2): 107-114. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107081>
- Willis, Linda-Dianne, Sonja Clancy, David Macknish, Carmel Nash, Donna Pendergast y Beryl Exley. 2020. "Spotlight on Parent Engagement: Practice and Research: A day in the life of early years students, parents and teachers during the# pandemic". *Practical Literacy* 25(3): 41-43. Acceso el 22 de agosto de 2021. <https://bit.ly/38vXdvj>

- Yarımkaş, Derya, y Ufuk Töman. 2021. "Exploring Turkish Parents' Lived Experiences on On-line Science Lessons of Their Children with Mild Intellectual Disability Amid the COVID-19 Pandemic". *International Journal of Developmental Disabilities*: 1-10. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1922242>
- Youn, Ma, Jee Leon y Jeon Lee. 2012. "The influence of maternal employment on children's learning growth and the role of parental involvement". *Early Childhood Development and Care* 182 (9): 1227-1246. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.604944>
- Yuste, Nazario, y María del Carmen Pérez. 2008. "Las cuestiones familiares como posible causa de la violencia escolar según los padres". *European. Journal of Education and Psychology* 1(2): 19-27. Acceso el 5 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3x0nBGb>
- Zhang, Hao, Tao Huang, Liu Sanya, Yin Hao, Li Jia, Huai Yang y Yu Xia. 2020. "A learning style classification approach based on deep belief network for large-scale online education". *Journal of Cloud Computing* 9 (1): 1-17. <https://doi.org/10.1186/s13677-020-00165-y>

Cómo citar este artículo:

Cárdenas-Tapia, Juan, Fernando Pesántez-Avilés y Angel Torres-Toukourmidis. 2022. "Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia. La dicotomía rural-urbana en Ecuador". *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 74: 95-115. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5226>