

# Rol de las familias en el acompañamiento escolar en la COVID-19: análisis de necesidades

Role of families in school accompaniment in COVID-19: needs analysis

**MSc. Karen Soler Veloz**

<https://orcid.org/0000-0002-5529-6166>  
ksoler@uo.edu.cu  
Universidad de Oriente, Cuba

**MSc. Sandra Guillén Alarcón**

<https://orcid.org/0000-0002-3974-685x>  
sandra.guillena@uo.edu.cu  
Universidad de Oriente, Cuba

**MSc. Niuvis Maceo Chacón**

<https://orcid.org/0000-0002-6865-8699>  
niuvis.maceo@uo.edu.cu  
Universidad de Oriente, Cuba

**Resumen.** La interrupción docente durante la pandemia del Covid-19 impuso a las familias el rol rector en el acompañamiento escolar bajo un modelo de enseñanza remota. Los objetivos fueron: determinar las necesidades de las familias vinculadas a este rol; analizar el desempeño del acompañamiento escolar, e identificar los significados atribuidos al rol y al modo de afrontarlo. Fue un estudio cualitativo realizado en Palma Soriano en 2021; se asumió el método de investigación-acción y se aplicaron la observación, la entrevista individual y la grupal con apoyo de la telepsicología. Muestra conformada por 129 madres/padres/tutores y 11 maestros de educación primaria. Se identificaron necesidades básicas, materiales, de preparación técnica y personal para el manejo emocional de los escolares, la tutoría y la utilización de redes de apoyo familiar. El rol fue asumido de forma diversa entre las familias; se significó como difícil, complejo, y recayó en la figura materna.

**Palabras clave:** rol, familias, acompañamiento escolar, Covid-19.

**Abstract.** The teaching interruption during the Covid-19 pandemic imposed on families the leading role in school accompaniment under a remote teaching model. The objectives were: to determine the needs of the families linked to this role; analyze the performance of school accompaniment, and identify the meanings attributed to the role and the way of coping with it. It was a qualitative study carried out in Palma Soriano in 2021; the action-research method was assumed and obser-

vation, individual and group interviews were applied with the support of telepsychology. Sample made up of 129 mothers/fathers/guardians and 11 primary school teachers. Basic, material, technical and personal preparation needs were identified for the emotional management of schoolchildren, tutoring and the use of family support networks. The role was assumed differently among the families; was meant as difficult, complex, and fell on the mother figure.

**Keywords:** role, families, school accompaniment, Covid-19.

## Introducción

Los años 2020 y 2021 quedarán para la historia como un período significativo en todos los contextos de la vida social del ser humano, atravesados por el impacto de una pandemia a escala global acaecida por el virus SARS COV-2 y la enfermedad del Covid-19, potencialmente letal (Siqueira et al., 2020).

En consecuencia, fueron adoptadas medidas que coincidían en la protección de la salud y de las vidas humanas. Fue decretado el confinamiento y desagregadas la mayoría de las actividades cotidianas que implicaban aglomeración de personas, como forma de prever la expansión y contagio. Éstas resultaron ser las medidas no-clínicas más efectivas para frenar la pandemia (Choe & Choi, 2020).

Centros laborales, de esparcimiento y recreación, instituciones de salud y de educación, entre otros, fueron cerrados y/o limitados en su acceso público. De especial impacto para las familias resultó la interrupción de las clases escolares y el cierre masivo de escuelas. En junio de 2020, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020), un grupo reducido de países aun mantenían sus centros abiertos, mientras que otros 123 ya habían cerrado sus escuelas.

En el caso de Cuba, esta medida fue asumida tempranamente. El 23 de marzo de 2020 se decretó oficialmente el cierre del curso escolar 2019-2020 y, con ello, la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles de enseñanza del país, exceptuando los círculos infantiles (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021). Según esta referencia, el curso había asegurado en un 71,05 % el cumplimiento de su plan de estudio.

Este contexto emergente trajo como resultado dos aspectos interesantes. El primero fue que las familias pasaron a ocupar el papel

rector como agente educativo en la mediación del proceso de enseñanza aprendizaje. Para no interrumpir el proceso y asegurar su continuidad se les asignó a ellas convertir los hogares en un espacio docente y a los padres desempeñar el rol del maestro; en el sentido de ejercer la tutorización y acompañamiento que exige la educación formal y la actividad de aprendizaje, a lo que se ha denominado recientemente como *home base learning* (Zainuddin et al., 2020).

El segundo de ellos se refiere al establecimiento de una “enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al., 2020), o un cambio de un modelo de educación presencial y sincrónica, a un modelo de educación a distancia sustentado en la virtualidad, el uso de las tecnologías y las plataformas digitales. La educación virtual emplea las herramientas digitales como primer recurso y se emplean plataformas para llevar a cabo la interacción docente-alumno. En el caso de Cuba, atemperado a las posibilidades tecnológicas existentes fue empleado el Canal Educativo para la transmisión de teleclases a todo el estudiantado y brindar orientaciones a las familias a través de la figura del tele profesor, como soportes esenciales para garantizar el por ciento del plan de estudio que había quedado pendiente.

También fueron implementadas otras acciones tales como: el acceso a las teleclases desde el portal [www.cubaeduca.cu](http://www.cubaeduca.cu); el empleo de canales provinciales de televisión para ajustar la programación a las características de cada territorio; se dispuso el apoyo del lenguaje de señas a la programación televisiva para la inclusión de escolares con necesidades educativas especiales; se diseñaron programaciones específicas para los diferentes niveles de educación y para la formación y superación del personal docente. Se elaboraron aplicaciones informáticas para computadoras y móviles libres de costo para la familia, con ayudas psicopedagógicas; se abrió un servicio nacional de tutoría en red permanente “Repasador en Línea” para atender dudas y preguntas de estudiantes y familias; entre otras (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021).

Este cambio de modelo educativo impactó en las familias tal como lo hizo en los docentes y en los educandos que se enfrentaban por vez primera a esta experiencia. A pesar de que, en un primer momento la decisión de trasladar el proceso escolar a las familias fue transitoria, la complejidad de la situación epidemiológica extendió el tiempo de estancia de los menores en el hogar y determinó que los períodos de educación no presencial y presencial se alternaran durante los años

2020 y 2021, con una mayor prolongación de enero a noviembre del año 2021. Posterior a esa fecha la vacunación masiva de la población infantil permitió el reinicio del curso para su continuidad y cierre.

Lo anterior supuso un reto para las familias. Vázquez et al. (2020) refieren que el papel de los progenitores como apoyo en esta tarea puede alcanzar una gran complejidad, debido fundamentalmente al desconocimiento de estrategias y contenidos pedagógicos. Otro estudio mostró que la dificultad para manejar este cambio se relacionó positivamente con los niveles de estrés, que fueron menores en las que contaban con una mayor autoeficacia y un buen funcionamiento familiar (Moscardino et al., 2021). Los criterios expuestos justificaron la intención del estudio cuyos *objetivos* se orientaron a determinar las necesidades de las familias vinculadas a su rol en el acompañamiento del proceso escolar de los hijos en el hogar en el período del Covid- 19; analizar el papel desempeñado por ellas en ese proceso, e identificar los significados que tuvo la asunción de esta tarea y el modo de enfrentarla.

## **Materiales y métodos**

La investigación desarrollada fue un estudio cualitativo y constituyó la primera etapa de un diseño de investigación acción comprendida de enero a mayo de 2021. Partió de la necesidad de una mayor sensibilización y toma de conciencia por las familias acerca del rol de acompañar a los hijos en el proceso educativo.

Según Sandín (2003, referenciado en Hernández et al., 2014), la investigación-acción pretende esencialmente propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. Para ello, era tarea que la propia familia participara en la determinación de sus necesidades, que permitiera el desarrollo posterior de acciones de orientación familiar para un mejor desempeño de este rol.

La muestra se conformó con familias (madres, padres, otros familiares) y maestros de escolares en la Educación Primaria. El grupo de estudio quedó conformado por 140 personas, de ellas 129 miembros de las familias y 11 maestros de dos escuelas primarias de la localidad. Los criterios de selección adoptados fueron: disposición a colaborar, que estuviesen participando en el acompañamiento al proceso educativo en el hogar (para padres/familiares), que se desempeñaran como docentes en la enseñanza primaria (para maestros).

La muestra de padres/familiares estuvo integrada por 77 madres, 22 padres y 30 familiares de otro parentesco. Los docentes de la muestra provenían de dos escuelas y estaban distribuidos según los siguientes cargos: jefe de ciclo (1), psicopedagogo (1), maestro de sexto grado (2), maestro de cuarto grado (2), maestro de tercer grado (3) y maestro de segundo grado (2).

La categoría que orientó el estudio y análisis de los datos fue *Rol*, asumida desde la concepción de la Teoría del Rol, y de Pichón Riviere (s/n). Según la primera es entendido como el desempeño real de una persona en una situación dada, de acuerdo a los requerimientos de una posición determinada. El cómo una persona se comporte, dependerá del status en que se halle o de la posición en su medio social. Para Pichón(s/n) “es un modelo organizado de conducta relativo a una cierta posición del individuo en una red de interacción ligado a expectativas propias de los otros” (p.2).

Desde esta conceptualización, se comprende como el desempeño y acciones desarrolladas por las familias ante un contexto emergente que las coloca en una posición en la que se les asigna un conjunto de expectativas dictadas por el Ministerio de Educación en el país, vinculadas al aseguramiento y continuidad del curso escolar.

En este orden, los indicadores evaluados fueron:

- Significado de la asunción del rol del maestro
- Modo de enfrentar la tarea/ acompañamiento al escolar

Se precisa que el rol del maestro pone la mirada en la función de las familias como guía y mediadora entre los hijos, la tecnología y los contenidos del currículo escolar.

Los métodos e instrumentos aplicados fueron la observación y la entrevista. La primera en las familias a las que se pudo acceder de forma directa. La entrevista en una modalidad individual y grupal. La individual se realizó con apoyo de las redes sociales (mensajería Facebook y WhatsApp y sus sistemas para videollamadas) y sincrónica en los casos con los que se pudo interactuar. La variante grupal se hizo auxiliada de la telepsicología a través de una sesión de trabajo en el espacio virtual del grupo de WhatsApp “Desarrollo Personal Online”, creado para el trabajo con las familias por el Centro Loyola en Santiago de Cuba y con el cual se establecieron vínculos de colaboración.

El trabajo en este grupo orientó el análisis de la construcción grupal de los significados (Hernández et al., 2014). Su acceso fue a través

del link <https://chat.whatsapp.com/EtykpMSADsMEaYNZsjMM-PV> y contó con 117 participantes. Los ejes temáticos que dirigieron el debate se corresponden con los indicadores antes enunciados.

Para triangular la información de las familias se desarrollaron dos entrevistas grupales a maestros en dos escuelas primarias. Un primer grupo conformado por cinco maestros y un segundo grupo, integrado por seis. Se partió del criterio que estos podían compartir información de valor acopiadas a través de las visitas a los hogares en este período sobre dos núcleos temáticos de interés: *la percepción sobre el papel de las familias en el acompañamiento escolar; principales necesidades y problemáticas detectadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el hogar.*

Se transcribieron los datos para el procesamiento de la información y se efectuó la categorización y codificación.

## Resultados y discusión

### Significado de la asunción del rol del maestro

Los significados más recurrentes en el discurso de las familias calificaron la experiencia de convertir la casa en un espacio docente y desempeñarse en el rol del maestro como: “un gran reto”, “bastante difícil”, “es duro”, “super difícil”, “difícil de asumir”, “muy complicado”, “muy incómodo”. Otros calificativos empleados en menor medida fueron: “sobrecarga”, “demanda mucho de mí”, “experiencia diferente”, “nueva tarea para las mujeres”, “pésimo”.

Estas expresiones se acompañaban de realidades descritas que hoy caracterizan la dinámica de muchas de las familias cubanas que complejizaron la asunción de esta tarea: madres solteras; con varios hijos, algunos de estos en varios niveles organizativos de enseñanza; asumiendo múltiples roles, un mayor protagonismo en el ejercicio de este rol en la figura de la mujer-madre; carencias y limitaciones económicas, escasa red de apoyo familiar. Afloraron el factor tiempo, la multiplicidad de funciones a desempeñar y la satisfacción de las necesidades básicas entre los contenidos más significativos y repetidos.

Estos significados, aunque denotan una valía displacentera en término de costos; se conjugaban en un grupo de madres y otros familiares con otras proposiciones que adjetivaban de forma disyuntiva la experiencia como: única y maravillosa, un enriquecimiento personal.

Los sentidos personales emergentes dieron cuenta de un nivel de satisfacción y gratificación a pesar de lo difícil y dura que pudo significar esta experiencia; aspecto que se relaciona con contenidos patrimoniales para las familias como la responsabilidad en la función educativa de los hijos y la conciencia de ella; y por otro lado, con la oportunidad de potenciar su capacidad resiliente, traducida en aprendizajes, desarrollo personal, reajustes en la dinámica hogareña y activación de recursos personales para su cumplimiento.

Sin embargo, no tuvo igual comportamiento para todas según lo observado y referido. Para algunas familias, la prioridad no era la continuidad del curso en el hogar, y sí la satisfacción de las necesidades básicas, y el desarrollo de actividades laborales u otras que garantizaran su sustento: “yo trabajo mucho y cuando llego a la casa es hacer las cosas de la casa, buscar la comida, así no se puede” (...) “imagínese no puedo dejar de trabajar, ya tendrán tiempo de aprender cuando vuelvan a la escuela”.

Un elemento que resalta en la asunción del rol es el atravesamiento de la problemática de género expresada en desigualdades: las madres asumen el acompañamiento escolar de forma predominante en relación a los padres. Ellas se adjudican la tarea desde una postura patriarcal, ilustrado en la expresión “te toca como madre”. Esta configuración de sentido las hizo sentir sobrecargadas y demandaban, de forma explícita, la participación equitativa de ambos progenitores y hasta de otros miembros de las familias en ese acompañamiento.

### **Modo de enfrentar la tarea/ acompañamiento al escolar**

La preparación de las familias fue un aspecto importante que incidió en el modo de enfrentar la tarea y acompañar a los escolares en este período. Prevaleció la percepción de no estar preparados, no sólo al inicio de la actividad sino también en su transcurso; ello generó preocupación, incertidumbre y ansiedad respecto a la preparación de los hijos.

El dominio del contenido, el olvido de ciertas materias y la ausencia de estrategias y recursos propios a los maestros, fueron aspectos aludidos que dificultaron el acompañamiento. Sin embargo, muchas familias apelaron al aprendizaje y a la capacitación. Para ello emplearon varias estrategias. Como denominadores comunes resultaron: la planificación del tiempo, grabar las teleclases, descargarlas, usar recursos educativos y motivacionales apropiados a la edad del niño (modular tono de voz, juegos, cuentos), combinar las tareas escolares con actividades del

hogar, comunicarse con ellos, auxiliarse de materiales didácticos y bibliográficos distintos a los compartidos en la televisión. Los padres que asumen el rol profesional de maestros reconocieron haber tenidos mayores ventajas y resultados.

También supuso comprender y orientar los estados emocionales de los niños(as) relacionados con el aprendizaje. Con mayor prevalencia afloraron: la ansiedad, la apatía, la desmotivación, la frustración, la negatividad y la percepción de fracaso. Muchos de estos estados guardaron relación con el modo en que eran preparados y guiados por las familias ante esta actividad.

Se mostraron preocupaciones relacionadas al aprendizaje de la lectoescritura y su metodología en los escolares más pequeños; hacia cómo motivar y mantener el interés por el estudio en los niños; sobre cómo orientarlos en la comprensión de los contenidos escolares y respecto a la organización de los horarios y la concepción de las tareas.

Otras preocupaciones identificadas fueron: la no asunción de este rol por algunos padres o la asunción negligente (cuando además suplanta la responsabilidad del aprendiz); lo cual coloca a los infantes en una situación de vulnerabilidad al limitar su derecho a la educación y con ello generar desventajas en relación al resto que sí recibe la preparación. Estos elementos permiten identificar necesidades de orientación presentes en las familias para el desempeño de este rol.

Emergieron inquietudes sobre la continuidad del curso escolar, los aprendizajes que pudieran alcanzar sus hijos en el momento de culminar el grado y sobre si aprobarían o no las materias escolares. En respuesta a las preocupaciones antes descritas, una de las necesidades más sentidas por los padres fue el reclamo de la participación del maestro en el apoyo a las familias y a los escolares. Se apreció una mayor toma de conciencia respecto al papel del maestro y de la escuela como agencia educativa en la educación de los hijos.

Sin embargo, prevaleció una mirada crítica respecto a la figura del docente y al rol desempeñado por esta agencia, pues no todas las familias contaron de forma sistemática con ese apoyo; cuestión que estuvo interpelada por las posibilidades de contacto que brindó la situación epidemiológica existente y el cómo la escuela diseñó sus estrategias de trabajo y acompañamiento familiar según las necesidades develadas en los educandos, y los aprendizajes que fueron incorporando en el período. Algo contrario sucedió con la figura del tele profesor que fue respaldado con criterios positivos.



En entrevista efectuada a los maestros se constató que la percepción que ellos comparten del papel desempeñado por las familias, fue que el proceso escolar en las casas fue garantizado en un 60% de efectividad (resultado obtenido en un instrumento diagnóstico aplicado y la labor social).

Para los docentes, algunos padres respondieron de forma consciente y responsable ante la tarea, en su mayoría los profesionales y con mayor preparación. Para otros, que representaron la minoría, el problema de la educación de los hijos era de la escuela. Las familias socialmente complejas fueron las que presentaron mayores dificultades, así como aquellas enclavadas en comunidades más vulnerables.

Fueron identificadas familias con carencia de recursos materiales para ejercer la tutoría de los niños en el aprendizaje, se priorizaban otras necesidades y se descuidaban las obligaciones y deberes como padres ante el estudio. Muchos referían a los maestros no poseer tiempo ni los medios tecnológicos (TV, decodificador de señal de TV, teléfono inteligente, computadora u otro dispositivo) para visualizar las clases y grabarlas, para acceder al portal [www.cubaeduca.cu](http://www.cubaeduca.cu) y al sitio [www.mined.gob.cu](http://www.mined.gob.cu). Desde el punto de vista humano algunas carecían de preparación: expresaban no saber explicar y no recordar el contenido. Este último aspecto permite intuir que estas familias no acompañaban a los niños en la visualización de las teleclases, práctica que pudo garantizar en cierta medida esta preparación.

Refirieron que algunos padres se acercaron a la escuela en busca de apoyo e interesados en que se les repasara a los hijos, que brindaban sus casas a los maestros con este fin, mientras para otros el comportamiento no fue similar. Se apreció una percepción más favorable del rol de los padres en aquellos que tenían a sus hijos en una escuela primaria con régimen de vida de seminternado, así lo reflejan las opiniones de las maestras de este centro, lo cual lo atribuyen a un mayor nivel de formación en las familias trabajadoras en el sector profesional, esencialmente en las áreas de la salud y la educación.

Sin embargo, un número significativo de los escolares del centro referido anteriormente, que conviven en una de las comunidades vulnerables de la localidad, reportaron mayores dificultades en el acompañamiento escolar, asociadas a las carencias de recursos ya expuestas, y otras con estereotipos y patrones culturales comunitarios que impactan en la cultura familiar, en su dinámica y en la mirada a los procesos educativos, y que son asumidos como naturales en la vida cotidiana

de ese barrio. Por ejemplo, contradictoriamente ante una prevalencia de padres desocupados sin empleos, el argumento expuesto por las familias era no tener tiempo para ver las teleclases. En muchas de estas familias la demanda sobre retomar las clases y la vuelta de los niños a la escuela era mayor.

Las principales problemáticas identificadas por los maestros, la psicopedagoga escolar y la jefa de ciclo coinciden en la organización de los horarios (acomodo del niño al horario de casa por lo que se anulan las responsabilidades), ausencia de negociación (presencia de imposición ante el aprendizaje), desmotivación ante las actividades escolares, dificultades en el aprendizaje a causa de negligencia familiar, mayor tiempo dedicado al juego, la exposición a las pantallas digitales y a permanecer en las calles descuidando el cuidado de su salud.

El grado aludido con mayores dificultades en los escolares fue el primer grado, a causa de la complejidad del dominio de la habilidad de la lectoescritura. Esta habilidad supone una mayor tutorización y mediación del adulto en la demostración para su asimilación, por lo que demandaba una intervención necesaria de ese rol en la figura de los padres.

La valoración del rol de las familias en el acompañamiento escolar permite aseverar que su asunción no fue igual en todas. El desempeño favorable del rol se constató en aquellas en que se desarrollaron un conjunto de acciones que permitieron a los niños(as) realizar las actividades docentes mientras cuidaban de su salud.

En un estudio efectuado por Pérez et al. (2021) sobre las acciones educativas de las familias durante el confinamiento por la Covid-19 en Cuba, concluyen que las acciones educativas: cumplir los horarios de alimentación y sueño, distribuir los roles en el cuidado del menor, apoyo emocional, apoyar con las teleclases, siempre se realizaron por las familias con desempeño favorable en un 70,6 %. Para las familias con desempeño desfavorable las ejecuciones de acciones educativas relativas al aprendizaje en casa fueron de las menos frecuentes: ayudar a sus hijos a dosificar el estudio, explicar si no entienden los contenidos o buscar ayuda y facilitar el estudio en casa. Lo anterior se corresponde con los resultados obtenidos en este estudio.

El acompañamiento fue significado como una experiencia difícil, compleja y un gran reto, aunque vivenciada positivamente en muchas familias. Para García et al. (2020) el manejo del estudio, acompañado del sentimiento de responsabilidad por el resultado a alcanzar en este

período de instrucción en el hogar, ha generado tensiones en los padres y fue uno de los aspectos negativos de la crianza durante el aislamiento.

Emergieron desigualdades genéricas, al recaer el protagonismo de este rol en la figura de la madre-mujer, quienes en su mayoría asumieron la tarea bajo los preceptos socioculturales y expectativas depositadas a su status en la crianza de los hijos. Ello condicionó que se sintieran sobrecargadas ya que esta situación supone un añadido de manejo que trasciende las rutinas diarias y supone una tensión a la convivencia en familia (Universidad Complutense de Madrid, 2020, citado por Pérez et al., 2021). En no pocos casos deben simultanear sus actividades domésticas con el teletrabajo (Lara, 2020), por lo que se convierte a la vez en trabajadora pública, trabajadora doméstica, cuidadora, maestra y otras funciones que desempeñará según lo específico de su situación.

Vale resaltar que, en Cuba a diferencia de otros países, a las madres trabajadoras cuyos hijos estuvieran en la educación primaria o especial, se les procuró un tratamiento de protección laboral. Fue emitida una ley que les permitiría cesar su trabajo beneficiándose el primer mes con el 100 % de su salario y a partir del segundo con el 60 % de este. No obstante, al decir de Romero (2020, p. 22) esta ley «en su formulación [...] esconde un enfoque patriarcal que sigue concibiendo el cuidado como un asunto de mujeres».

Las principales necesidades develadas en el rol desempeñado por las familias, se relacionaron con la preparación y el tiempo; el manejo de las emociones en los niños vinculadas con el aprendizaje y la educación formal en el hogar; una limitada red de apoyo familiar para la distribución igualitaria de las tareas; todas ellas atravesadas por necesidades de orden básicas y materiales (tecnológicas), que acentuaron en definitiva ciertas desigualdades educativas en los niños al no contar con las mismas influencias y dirección en la visualización de las teleclases y la realización de las actividades escolares.

Comparando este resultado con otros obtenidos en esta etapa, Álvarez y Peña (2021) exponen que las principales insatisfacciones e inquietudes de los padres en las redes sociales versaron sobre las diferencias en las capacidades de aprendizaje de los infantes, la necesidad de las clases presenciales para el aprendizaje, la ausencia de recursos materiales y de tiempo, y el reconocimiento de la falta de habilidades de los adultos en casa para afrontar la educación.

En relación con el manejo de las emociones identificadas en los escolares, en un artículo de Jiménez et al (2021), citado por Avila et al. (2022) se referencia que:

(...) en las circunstancias impuestas por el distanciamiento físico, en las que los niños se encuentran fuera de las rutinas escolares y alejados de sus compañeros de clase, crecen las demandas por recibir contenidos no solo profundos, sino también amenos y atractivos (p. 6).

Como resultado de este estudio afloró la necesidad de un redimensionamiento en la relación familia-escuela, que se expresó en una percepción crítica y demanda en los padres de un mayor acompañamiento de la escuela y del maestro para un mejor resultado del aprendizaje en sus hijos, así como en una postura expectante de los docentes respecto al desempeño de las familias y un enjuiciamiento sobre el modo en que los padres enfrentaron la tarea en el hogar en este tiempo.

Steinmayr et al. (2020) muestran que la frecuencia de la comunicación y la relación entre familia y profesorado durante el período del Covid-19, se asoció con la motivación y el progreso del aprendizaje de los menores y, por tanto, con sus desempeños académicos informados por sus progenitores. Esta experiencia sienta las bases para continuar replanteándose esta relación y concretar acciones más operativas y prospectivas, que permitan activar estrategias de co-participación y asegurar la preparación de las familias en caso de situaciones de crisis y emergencia.

Sobre el modo de ejecutar la tarea fueron los padres con mayores recursos (pedagógicos, nivel escolar, preparación y tecnológicos) quienes mejor la desarrollaron. Resultaron más vulnerables las familias que no disponían de tiempo suficiente y una red de apoyo familiar; las que tenían limitación en los recursos materiales y tecnológicos; las socialmente en desventaja; algunas de las residentes en comunidades complejas y aquellas en las que conviven escolares con mayores necesidades educativas y dificultades asociadas al aprendizaje en algunos casos. Este aspecto pudo haber situado una brecha social y educativa en los escolares a causa de desigualdades al no ser asegurado el acompañamiento con la misma sistematicidad por todas las familias.

Un estudio efectuado por Díez y Gajardo (2020) expone —respecto a las brechas digitales y sociales develadas en España durante esta experiencia, un conjunto de resultados de otras investigaciones

que arrojan que una buena parte de las familias con más necesidades “carece de las condiciones materiales (tecnología, conexión a la red, espacio, temperatura, luz, etc.), las herramientas culturales (habilidades pedagógicas, conocimiento del idioma, formación, etc.), el tiempo para acompañar el proceso educativo, la estabilidad emocional (por problemas económicos, de salud, habitacionales, etc.) o los recursos alimentarios necesarios para aprender” (Martín y Rogero, 2020), así como su “capital cultural” y su “lenguaje académico” están más distantes a la cultura escolar académica tradicional (Alonso, 2019; Martín, 2019; 2020; Martín y Gómez, 2017).

Aun cuando la realidad en nuestro país fue diferente en cuanto a las oportunidades equitativas para todas las familias y la garantía de acceso a la continuidad de los estudios brindada por el Ministerio de Educación a través de la televisión educativa, soportes digitales y otros, lo cierto fue que no todos los niños tuvieron las mismas condiciones de partida para desarrollar esa modalidad de clases (Dujarric et al., 2020), y en menor medida algunos carecían en sus hogares de televisor y otros dispositivos tecnológicos básicos que les permitiesen ver las teleclases y acceder a las plataformas habilitadas para este fin.

Desde una perspectiva crítica, esta investigación no encierra en su totalidad una dinámica del acompañamiento familiar que pueda generalizarse a todas las familias, sino que describe una tendencia obtenida en aquellas investigadas a partir del estudio y objetivos planteados.

Como principales limitaciones se encuentran el no haberse registrado las variables sociodemográficas para establecer una correlación entre ellas y la efectividad del rol (aspecto que estuvo condicionado por la forma en que se accedió al grupo de estudio y se recogió la información) y el no haberse propuesto un estudio longitudinal en cada una de las etapas en que las familias lideraron la educación a distancia en el país.

## Conclusiones

Las principales necesidades de las familias vinculadas a su rol en el acompañamiento escolar fueron las básicas, materiales, de preparación técnica y personal, en el manejo emocional de los escolares, la tutoría del proceso de enseñanza aprendizaje y en la utilización de la red de apoyo familiar. Estas acentuaron brechas educativas en los educandos al no ha-

ber sido homogéneas las influencias educativas recibidas y la dirección del proceso escolar en el hogar.

El papel desempeñado ante el acompañamiento fue diverso. El comportamiento favorable se registró en aquellas con mayores recursos y preparación. Resultó menos favorable el rol en aquellas con mayores necesidades, las socialmente en desventaja, las residentes en comunidades complejas y en las que la educación de los hijos era concebido como un asunto del maestro y de la escuela. Emergió la necesidad de una reconfiguración del vínculo familia- escuela desde los aprendizajes de esta experiencia.

La asunción del rol del maestro por las familias fue significado como difícil, complejo, un gran reto y una sobrecarga para las mujeres- madres quienes fungieron como las principales tutoras. Se asomaron desigualdades genéricas y en cuanto a la participación del resto de los miembros familiares en esta tarea. No obstante, los sentidos personales emergentes dieron cuenta de un nivel de satisfacción y gratificación en su desempeño.

### **Conflictos de intereses**

Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses.

### **Contribución de las autoras**

Karen Soler Veloz: diseñó y ejecutó la investigación (elaboración de los instrumentos, aplicación, análisis de los resultados), participó en la revisión de las fuentes bibliográficas y en el análisis de la información, redactó el cuerpo del trabajo.

Sandra Guillén Alarcón: colaboró en el desarrollo de la investigación, participó en la revisión de las fuentes bibliográficas, en el análisis de la información y en el análisis de los resultados, colaboró en la redacción del cuerpo del trabajo.

Niuvis Maceo Chacón: colaboró en la revisión bibliográfica y en el análisis de la información para la discusión de los resultados.

## **Referencias**

Álvarez, M. E. (2021). ¿Cómo marcha en Cuba el curso escolar 2020-2021?: los retos de las teleclases. *Cubadebate*. <http://www.cubadebate.cu/noticias/2021/02/18/como-marcha-en-cuba-el-curso-escolar-2020-2021-los-retos-de-las-teleclases>

- Avila, N., Almeyda A., y García S. (2022). Los costos familiares del acompañamiento educativo en tiempos de COVID- 19. Reflexiones desde el Contexto Cubano. *Universidad de La Habana*, [S.l.], (293), 307.
- Choe, Y. J., & Choi, E. H. (2020). Are We Ready for Coronavirus Disease 2019 Arriving at Schools? *Journal of Korean Medical Science*, *35*(11), 127. <http://doi.org/ggq848>
- Díez, E. J., y Gajardo, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *10*(2), 102–134. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Dujarric, G. M., Alfonso, A., y Vázquez, M. (2020). COVID-19 y crisis del cuidado: Reflexiones en torno a la dinámica de los cuidados en familias cubanas. En M. Romero Almodovar (ed.), *Género, cuidado de la vida y COVID-19 en Cuba. Diversas miradas y realidades* (pp. 48-56). Fundación Friedrich Ebert.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Educación en tiempos de COVID-19. La experiencia cubana*. <https://www.unicef.org/lac/media/21176/file>
- García, A., Castellanos, R., Álvarez, J. y Pérez, D. (2020). *Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos*. <https://www.unicef.org/cuba/media/1936/file/COVID19>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). Editorial Mc Graw Hill.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EducaseReview*. <https://bit.ly/3goAild>
- Lara, T. (2020). El aporte económico del cuidado en tiempo de COVID-19. En M. Romero Almodovar (ed.), *Género, cuidado de la vida y COVID-19 en Cuba. Diversas miradas y realidades* (pp. 35-47). Fundación Friedrich Ebert.
- Moscardino, U., Dicataldo, R., Roch, M., Carbone, M., y Mammarella, I. C. (2021). Parental stress during COVID-19: A brief report on the role of distance education and family resources in an Italian sample. *Current Psychology*, *40*, 5749–5752. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01454-8>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Coalición Mundial para la Educación COVID-19.



- Peña, L. (2021). Antes de volver al aula. *Cubadebate*. <http://www.cubadebate.cu/opinion/2021/04/03/antes-de-volver-al-aula/>
- Pérez, Y., Barroso, C., Amaro, A. y Lorenzo, A. (2021). Acciones educativas de la familia con el escolar durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría* 93(3), 1377.
- Pérez-Pérez, Y., Barroso-Pérez, C. T., Amaro-Blanco, A. J., y Lorenzo-Ruiz, A. (2021). Validación de una escala de acciones educativas de la familia en confinamiento por COVID-19. *Santiago*, 153, 203-219.
- Pichón, R. (s/f). Concepto de rol. [https://www.ucipfg.com/Repositorio/MSCG/MSCG-08/BLOQUE-ACADEMICO/Unidad3/lecturas/El\\_interjuego\\_de\\_rol.pdf](https://www.ucipfg.com/Repositorio/MSCG/MSCG-08/BLOQUE-ACADEMICO/Unidad3/lecturas/El_interjuego_de_rol.pdf)
- Romero, R. (2020). El circuito de cuidado como profesión y las cubanas en tiempos de COVID-19: entre vicisitudes y aplausos. En R. Romero Almodovar (ed.), *Género, cuidado de la vida y COVID-19 en Cuba. Diversas miradas y realidades* (pp. 19-25). Fundación Friedrich Ebert.
- Siqueira, C. A., Freitas, Y. N., Cancela, M., Carvalho, M., Oliveras, A., & Souza, D. L. (2020). The effect of lockdown on the outcomes of COVID-19 in Spain: An ecological study. *Plos One*, 15(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236779>
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A., & Christiansen, H. (2020). *Teaching and learning durin the COVID-19 schoollockdown: Realization and association with parent- perceived students ´ academic outcomes- A study and preliminary overview*. <https://bit.ly/3fL8d8i>
- Vázquez, M. A., Bonilla, W. T., y Acosta, L. Y. (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.
- Zainuddin, Z., Perera, C. J., Haruna, H., & Habiburrahim, H. (2020). Literacy in the new norm: stay-home game plan for parents. *Information & Learning Sciences*, 121, 645-653. <https://doi.org/10.1108/ils-04-2020-0069>