

Experiencias docentes en contexto de ruralidad y crisis sanitaria en Honduras

Teaching Experiences in Context of Rurality and Health Crisis in Honduras

Percy Mejía-Elvir¹

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de una investigación realizada en Honduras, cuyo objetivo fue analizar el desarrollo de la práctica docente en el nivel de educación básica, en contexto de ruralidad y crisis sanitaria por COVID-19, desde la perspectiva del profesorado. El trabajo partió del paradigma hermenéutico-interpretativo, empleando un diseño fenomenológico y la técnica cualitativa de entrevista en profundidad. De acuerdo a los hallazgos, el proceso de enseñanza fue desarrollado a partir de diferentes estrategias, tales como visitas domiciliarias, distribución de materiales impresos, llamadas telefónicas, entre otras. Se constató que el profesorado enfrentó una serie de adversidades, particularmente para la entrega de material educativo, debido a las condiciones geográficas y la carencia de cobertura digital en el área rural. Si bien los y las docentes contaban con un nivel básico de dominio de TIC para la enseñanza virtual, adaptaron su labor a través de la creatividad y la innovación. Apelaron a los aprendizajes situados de sus estudiantes, recurrieron a elementos del entorno y concitaron el apoyo de las comunidades, todo ello con objeto de dar continuidad a los procesos educativos.

Palabras claves: práctica docente; experiencia docente; enseñanza rural; TIC; pandemia; COVID-19.

ABSTRACT

This article presents the results of a research carried out in Honduras, whose objective was to analyze the development of teaching practice at the level of basic education, in the context of rurality and health crisis due to COVID-19, from the perspective of teachers. The work started from the hermeneutic-interpretive paradigm, using a phenomenological design and the qualitative technique of in-depth interviews. According to the findings, the teaching process was developed from different strategies, such as home visits, distribution of printed materials, telephone calls, among others. It was found that teachers faced a series of adversities, particularly for the delivery of educational material, due to geographical conditions and the lack of digital coverage in rural areas. Although teachers had a basic level of mastery of ICT for virtual teaching, they adapted their work through creativity and innovation. They appealed to the situated learning of their students, resorted to elements of the environment and attracted the support of the communities, all in order to give continuity to the educational processes.

Keywords: Teaching practice; teaching experience; rural education; ICT; pandemic; COVID-19.

¹ Investigador independiente adscrito a la Unidad de Gestión de la Investigación, Escuela de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Tegucigalpa, Honduras; licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación; perzy100@gmail.com.

El mundo afronta una realidad sin precedentes a causa de la crisis sanitaria por COVID-19, la cual ha impactado en todas las esferas del quehacer humano. Esta situación ha representado una amenaza constante y ha desnudado la fragilidad de los Estados. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] (2020), los embates de la pandemia han dejado huellas en diversas áreas de los sistemas sociales, impactando de forma significativa en la educación, la salud y la economía.

En el sistema educativo uno de los resultados más nocivos ha sido el cierre de escuelas, lo cual “provocará una pérdida de aprendizajes, un aumento en la cantidad de deserciones escolares y una mayor inequidad” (Banco Mundial, 2020, p.5). Cerca de 1.100 millones de niños, niñas y jóvenes se han visto afectados/as por el cierre de escuelas y universidades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020). En las áreas urbanas se ha implementado el aprendizaje en línea, no obstante, se desconoce con certeza si este se ha efectuado en las áreas rurales (Aguilar, como se citó en Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE], 2020).

En Honduras, ante la rápida propagación del virus, el Estado emitió el Decreto Ejecutivo PCM-005-2020, con fecha del 10 de marzo de 2020, declarando estado de emergencia sanitaria en todo el territorio nacional. A causa de ello, se instruyó a la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación declarar la suspensión de las actividades escolares en todo el país, para el sistema educativo público y privado, incluyendo los niveles de educación preescolar, básica y media, a partir del 13 de marzo de 2020. En segunda instancia, por medio del Decreto Ejecutivo PCM-021-2020, el 16 de marzo de 2020, se estableció la total restricción de las garantías constitucionales a toda la población, quedando prohibidas las labores en el sector público y privado, los eventos de todo tipo y el funcionamiento del transporte público.

La crisis social y sanitaria derivada de la pandemia ha cambiado la forma de vivir alrededor del mundo. En el ámbito de la educación se ha experimentado una situación inédita, en la que se ha alterado el funcionamiento de todos los procesos educativos. En las zonas rurales, el profesorado ha tenido que buscar alternativas para la gestión de la enseñanza, en concordancia con lo señalado por García y Fonseca (2016) respecto a que “el ‘buen maestro’ es aquel que, de inicio, se sale de lo rutinario o de lo que hace la mayoría de los trabajadores de la educación” (p.193).

Ante este nuevo escenario educativo, los países se han visto obligados a buscar diferentes caminos que permitan ofrecer la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, trasladándolos a otros ambientes como los hogares o los cursos en línea, para así afrontar las desigualdades (Elacqua y Schady, 2020). Estas nuevas formas de enseñanza presentan dificultades y el profesorado ha debido adaptar su accionar ante un nuevo escenario lleno de incertidumbre, la mayoría de las veces sin ninguna experiencia concerniente al desarrollo del proceso de enseñanza mediado por tecnologías de la información y comunicación (TIC).

De acuerdo con Díaz Barriga (2013), las TIC han tenido un impacto importante en la educación, por cuanto su incorporación al contexto educativo se ha venido consolidando por los atributos didácticos que ofrecen y la forma en que se puede construir y fortalecer un aprendizaje significativo y emocionante. Actualmente el estudiantado está más expuesto a un entorno digital, pues hay un mayor grado de interacción con dispositivos electrónicos, teléfonos móviles, televisión digital y videojuegos, y todo esto puede posibilitar el desarrollo de habilidades como la creatividad y la capacidad de resolución de problemas (Hermosa del Vasto, 2015).

Por otro lado, para el trabajo del profesorado, las TIC resultan fundamentales ya que su uso facilita el procesamiento, la transformación de la información y la generación de conocimiento más efectivo en el estudiantado (Picon et al., 2020). Sin embargo, al desarrollar la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje, no solo surge la pregunta sobre si la presencialidad puede compensarse a través del uso de herramientas digitales, también surge la cuestión sobre si acaso los y las docentes han tenido oportunidades de formación para adquirir las competencias digitales que les permitan enfrentar los actuales desafíos (König et al., 2020).

Otro punto relevante en la gestión del proceso de enseñanza en el contexto de la crisis sanitaria es el impacto psicológico en la niñez y adolescencia, dado el estrés provocado por la falta de interacción y contacto con sus iguales, asociado a las elevadas tasas de aburrimiento, información inadecuada, miedo a la enfermedad y al contagio de sus seres queridos, y la pérdida de empleo de sus progenitores (Wang et al., 2020). Así pues, la mediación pedagógica realizada debe utilizar una planificación educativa que estimule el aprendizaje autónomo, buscando hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje un espacio enriquecedor y de disfrute. Se trata de apelar al propio esfuerzo del estudiantado, al mismo tiempo que ofrecerle experiencias educativas flexibles que le permitan ser creativo y poder expresarse (Danel, 2016; León y Zúñiga, 2019).

A su vez, todo proceso de formación debería analizar las necesidades y características de los agentes educativos. Según Díaz et al. (2016), en las escuelas rurales debe considerarse como principio el valorar las características particulares del contexto en que estas se encuentran, ya que la interacción dinámica de aprendizaje-ambiente permite que los aprendizajes sean más relevantes. Cuando se tiene en cuenta el ambiente y los elementos que interactúan en él, se fortalecen aspectos socioculturales que componen la identidad de las personas.

De la mayor importancia resulta considerar que el cambio social ha dado origen a nuevos contextos educativos en los que prima el aprendizaje a distancia, con tendencia a ser mediado por las tecnologías digitales. Estos nuevos entornos educativos son desiguales en muchos países, por lo que se requiere un proceso evaluativo de las acciones implementadas, sobre todo en contextos de mayor vulnerabilidad como es el área rural (Cervantes y Gutiérrez, 2020).

La reciente crisis sanitaria ha incentivado el desarrollo de investigaciones emprendidas por varios/as profesionales, quienes en sus indagaciones han expuesto hallazgos y conclusiones sobre este tema de debate actual, generando una serie de documentos y artículos de divulgación sobre el impacto de la pandemia en la educación, ya sea desde una perspectiva cuantitativa, cualitativa o mixta (Baena et al., 2020; Inda-Paida et al., 2020; Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional [OUENI], 2020; Penna et al., 2020; Sucuzhañay-Uyaguari et al., 2020; Villafuerte et al., 2020). Estos estudios han indagado sobre recursos para la enseñanza en línea, estrategias de enseñanza, dominio de herramientas tecnológicas, percepciones docentes y cambios del trabajo docente en el marco de la crisis sanitaria, sin analizar en profundidad las vivencias, dificultades y experiencias que atraviesa el profesorado en la gestión de la enseñanza durante la pandemia, específicamente en zonas rurales.

Baena et al. (2020) realizaron un estudio cuantitativo que fue administrado mediante una encuesta a 191 docentes en ejercicio. Los resultados de este trabajo revelaron una alteración significativa en la labor educativa del profesorado de Educación Física, producida por la cuarentena de la COVID-19. La encuesta abordó tres dimensiones: la reorganización de los contenidos, el análisis de la evaluación y los cambios metodológicos realizados. Se puede destacar como resultados que la mayoría del profesorado encuestado no continuó con el horario de docencia previo a la cuarentena y que la evaluación se destacó como la dimensión de mayor controversia, ya que

un alto porcentaje de docentes no tenía prevista la forma de evaluación en la crisis e incluso no la estimaba factible.

Cuando Inda-Paida et al. (2020) exploraron la percepción que los y las docentes tenían de la pandemia de COVID-19, se constató que habían modificado su itinerario por el nivel de impacto de la cuarentena. También se observó que contaban con un nivel medio en conocimientos y disponibilidad de recursos para la educación en línea. En cuanto al estudiantado, se detectó que este poseía un volumen medio y bajo de recursos tecnológicos en sus hogares para hacer posible la enseñanza remota.

En un estudio cualitativo acerca de las desigualdades educativas derivadas por la pandemia de COVID-19 elaborado por Penna et al. (2020), donde participaron profesionales de la educación del sistema educativo público de Madrid, España, se encontró que la pandemia ha aumentado la jornada laboral de los/as docentes, oscilando esta entre las 9 y las 15 horas. De la misma manera, el profesorado expresó que el confinamiento educativo hizo más difícil la motivación del estudiantado, de modo que si en el pasado, en clases presenciales, ya resultaba difícil motivarles, en el escenario de crisis sanitaria fue más arduo el trabajo destinado a dicho fin. En este estudio, para la obtención de la información se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales se ejecutaron por medio de videollamadas.

Suczhañay-Uyaguari et al. (2020) llevaron a cabo una investigación con una muestra que estuvo constituida por 52 docentes de centros escolares, pertenecientes a sectores urbanos y rurales de Ecuador. Su finalidad se orientó a analizar qué herramientas se han aplicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación general básica, durante la crisis provocada por la pandemia. Un hallazgo notorio fue la constatación de que el profesorado tiene conocimientos básicos para poner en práctica escenarios educativos mediados por las TIC, sin embargo, no cuenta con las habilidades necesarias para utilizar aplicaciones que permitan acceder a todo el estudiantado. Adicionalmente, el estudio reveló que el estudiantado no dispone de internet fijo en sus hogares.

En otros estudios cualitativos el interés ha estado puesto en el papel del profesorado, más allá de lo pedagógico, durante la pandemia. Villafuerte et al. (2020) indagaron en la educación superior por medio de una sistematización de experiencias de 20 docentes. El objetivo de este estudio fue apoyar la preparación del profesorado para llevar a la práctica el proceso forzado de educación

virtual, en el contexto de la educación superior en Ecuador. Se observó que el rol de las y los docentes tiene una diversidad de cualidades: son promotores/as de la resiliencia, guías académicos/as y asesores/as emocionales en el contexto de pandemia.

En otro estudio de carácter cuantitativo, el OUENI (2020) recogió numerosas opiniones sobre la situación educativa en Honduras, durante las primeras semanas en las que se suspendieron las clases presenciales por tiempo indefinido. Se determinó que el sistema educativo hondureño, en los niveles pre-básico, básico y medio, se mantuvo activo durante el período de confinamiento social, de marzo a abril. No obstante, una parte amplia del estudiantado, particularmente de sectores de escasos recursos económicos, tuvo una baja participación en la educación. Respecto a las condiciones de conectividad del profesorado, en el área urbana un 92% tuvo acceso a internet en su teléfono, mientras que en el área rural un 90% contó con acceso a la red.

Por todo lo anterior, teniendo en cuenta la importancia de dar voz al profesorado y considerando además los pocos trabajos que han examinado la labor docente en contexto de ruralidad y sus experiencias durante la pandemia, se pone a disposición el presente estudio. Este busca analizar el desarrollo de la práctica docente en el nivel de educación básica en Honduras, en contextos de ruralidad y crisis sanitaria, rescatando la perspectiva del profesorado.

Metodología

Diseño

Se realizó un estudio cualitativo desde una perspectiva interpretativa, utilizando un diseño fenomenológico. Este tiene como propósito la comprensión en profundidad de las experiencias humanas con respecto a un fenómeno determinado (Villalobos, 2017). Se buscó explicar las experiencias docentes, los desafíos enfrentados y las posibilidades para el desarrollo de la enseñanza ante la crisis sanitaria, específicamente en el contexto educativo rural. Para este estudio se consideraron las siguientes categorías: experiencias del profesorado en la enseñanza rural durante la crisis sanitaria; adversidades enfrentadas en la práctica docente en el área rural durante la pandemia; y soluciones planteadas por el profesorado en la gestión de la enseñanza durante la crisis sanitaria.

Contexto de la investigación

El presente estudio contempló dos centros educativos rurales localizados en el municipio de Júcaro Galán, Choluteca, Honduras. El primer establecimiento se encuentra ubicado en la comunidad del Chaparral, aldea de Marilica, y pertenece al tercer nivel de educación básica. Cuenta con alrededor de 106 estudiantes y seis docentes, entre mujeres y hombres. El segundo establecimiento se ubica en la aldea de El Espinal y es una institución mixta. Cuenta con 103 estudiantes y siete docentes, de ambos sexos, y atiende a la niñez escolarizada en el tercer nivel de educación básica. En la Tabla 1 se presentan los criterios de selección que llevaron a elegir ambas instituciones.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión de centros educativos

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación en el área rural, Departamento de Choluteca. • Ser establecimiento público. • Imparte educación básica completa. • Anuencia en la colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación en el área urbana o fuera del Dpto. de Choluteca. • Ser establecimiento privado. • No imparte educación básica completa.

Además, se decidió realizar el estudio en el departamento de Choluteca, ya que conforme al Informe del Sistema Educativo Hondureño en Cifras (Secretaría de Educación de Honduras, 2017), este lugar presenta algunas dificultades relacionadas con problemas en el fluido eléctrico, escaso nivel de conectividad a internet en el área rural y bajo nivel de cobertura educativa.

Participantes

Los/as participantes considerados/as para este estudio correspondieron a ocho docentes pertenecientes a los dos centros señalados. Se utilizó el muestreo de casos tipo, a razón de que lo

que importa es la riqueza, profundidad y calidad de la información, analizando valores, experiencias y significados de un grupo social (Hernández et al., 2014). Para el proceso de selección se plantearon algunos criterios de inclusión como:

- Contar con más de 5 años de experiencia docente.
- Poseer dominio y actualidad de conocimientos sobre la realidad analizada.
- Haber firmado o estar de acuerdo con el consentimiento informado.
- Laborar en los centros seleccionados.

En la Tabla 2 se describen los/as participantes seleccionados/as y sus características en cuanto a sexo, edad, experiencia en la práctica docente en el área rural y centro educativo en que labora.

Tabla 2

Descripción de participantes entrevistados/as

Docente participante	Edad	Sexo	Experiencia laboral	Centro educativo
Docente 1	43 años	F	22 años	Centro 1
Docente 2	55 años	F	27 años	Centro 1
Docente 3	47 años	F	26 años	Centro 1
Docente 4	43 años	F	21 años	Centro 1
Docente 5	33 años	F	15 años	Centro 2
Docente 6	27 años	M	6 años	Centro 2
Docente 7	43 años	F	23 años	Centro 2
Docente 8	37 años	F	17 años	Centro 2

Procedimiento

Para desarrollar el trabajo se empleó la entrevista en profundidad, utilizando un guion de trece preguntas. Esta metodología fue idónea para el levantamiento de la información requerida y para indagar de forma directa en la apreciación de las/os participantes respecto a las experiencias vividas

en el desarrollo de la enseñanza durante la crisis sanitaria. El proceso para la realización de las entrevistas comenzó estableciendo comunicación con el director departamental de Educación en Choluteca, a quien se le expuso la temática y propósito del estudio. Posteriormente, él canalizó el acercamiento con la administración de cada centro educativo, la que facilitó la posibilidad de efectuar las entrevistas al profesorado.

Finalmente, se contactó a cada docente vía WhatsApp para solicitar su colaboración, convenir horarios y coordinar el contacto según disponibilidad. Las entrevistas se realizaron por medio de la aplicación Zoom y fueron grabadas con la correspondiente autorización de los y las participantes, a través de un consentimiento informado. Se llevaron a cabo entre una y tres entrevistas por participante debido a que la señal telefónica y de internet eran muy intermitentes. Estas fueron efectuadas por el investigador y tuvieron una duración media de entre 45 y 70 minutos.

Análisis de datos

Los datos fueron procesados por medio de análisis de bloques, estableciendo relaciones e inferencias entre los diversos temas y contrastando la información con teorías previas. Asimismo, el análisis se desarrolló por medio del criterio de otros investigadores con experiencia en la investigación y temática. En los siguientes apartados, donde se presentan los resultados, se han incluido algunos de los fragmentos más representativos de las entrevistas, referidos a aspectos en los que hubo más consenso. Cada uno de los fragmentos se encuentra identificado mediante la nomenclatura de cada docente participante.

Resultados

A partir de las tres categorías de análisis ya mencionadas, los resultados se organizaron utilizando el marco de las narrativas del profesorado sobre su experiencia en la gestión de la enseñanza en el área rural durante la pandemia, siendo clasificados en distintas dimensiones.

Categoría 1: Experiencias del profesorado en la enseñanza rural durante la crisis sanitaria

En esta categoría se trató de comprender el accionar docente a partir de sus vivencias y la forma en que ha venido desarrollando la enseñanza en el área rural durante la crisis sociosanitaria.

Planificación de la enseñanza. Para seguir con el desarrollo del proceso de enseñanza durante la crisis educativa, el profesorado expresó haber buscado distintas alternativas. Algunas de estas fueron las siguientes:

a) Material impreso. A falta de recursos, se envió material impreso para continuar la enseñanza y evitar la interrupción del proceso educativo: “Yo saco fotocopias del folleto por cada alumno, yo planifico las guías, los temas de acuerdo al estándar, cada quince días” (Docente 5).

b) Llamadas telefónicas. Para continuar con el desarrollo del proceso de enseñanza, también se recurrió a llamadas telefónicas dirigidas a las familias que tuvieran acceso a este medio. Esta estrategia permitió establecer una comunicación más próxima y aclarar dudas acerca del contenido sociabilizado: “Opté por llamar, ya que funcionaron las llamadas, entonces compré plan y así he estado dando las clases; me quedo horas con cada alumno” (Docente 4).

c) Visitas domiciliarias. El profesorado en su totalidad coincidió en la realización de visitas a los hogares del estudiantado, estando así en constante monitoreo del aprendizaje y desarrollando comunicación de retorno entre los agentes educativos: “Yo estoy yendo a revisar casa por casa, (...) hacía una ruta, empezaba por el niño más lejano, para terminar en el niño más cercano” (Docente 5).

d) WhatsApp y videollamadas. Se detectó que WhatsApp y las videollamadas no solo permitieron enviar y recibir información directamente, sino que además posibilitaron una cadena de comunicación, donde el estudiantado con acceso a estas tecnologías se convirtió en enlace para llegar a quienes carecían de las mismas. Esto contribuyó a facilitar la sociabilización educativa: “Nos estamos comunicando por WhatsApp, por llamadas, por videollamadas” (Docente 2).

Actividades pedagógicas desarrolladas. En las entrevistas de algunos/as docentes se pudo evidenciar el desarrollo de contenidos y actividades que fueron elaborados de forma muy particular, siendo derivados al estudiantado gracias a la colaboración de actores comunitarios. Estos últimos

pusieron a disposición herramientas tecnológicas que permitieron acceder a los recursos educativos y sociabilizar el conocimiento adquirido con el profesorado.

En el folleto que se les envía allí va desglosada cada una de las actividades. Tienen que hacer resúmenes, álbumes y hasta eso yo hago, enviarles las imágenes (...). También trabajos artísticos, que graben videos, por ejemplo, desarrollando alguna actividad. En esta cuestión hay personas que colaboran en la comunidad, entonces el que tiene un celular nos apoya, los graba y cuando tienen internet me los envía. (Docente 7)

Adicionalmente, se constataron algunas experiencias de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo de forma cooperativa, al interior de ciertas comunidades, donde el estudiantado realizó actividades en equipos y en sus hogares, emulando los entornos reales en los que se acostumbra ejecutar las acciones pedagógicas: “Hemos realizado cuadrículas, trabajo en equipo, o sea, ellos se reúnen en las comunidades a las que ellos pertenecen, los niños que viven allí se reúnen para trabajo en equipo” (Docente 2).

Influencia de las TIC en la mediación de la enseñanza. En época de pandemia, las TIC fueron vistas como productivas e innovadoras por parte del profesorado participante. A su juicio, estas permitieron difundir material educativo y, a falta de recursos didácticos físicos, hicieron posible el éxito del estudiantado. Además, abrieron un canal estratégico para la comunicación entre los actores educativos: “[las TIC] han influido grandemente, porque por ellas es que nos hemos dirigido nosotros [al estudiantado], por medio de esas herramientas, porque si no hubiese comunicación se nos iba a poner todo más difícil aún. Han influido grandemente” (Docente 4).

En lo relacionado con aspectos de carácter pedagógico, se resaltó el impacto de la tecnología en la adquisición de nuevas habilidades por parte del profesorado. El uso de esta renovó sus competencias básicas para mediar la enseñanza en entornos virtuales: “Durante este lapso de confinamiento, hemos aprendido a utilizar las diferentes herramientas que hay en la tecnología. Ahora ya no da miedo, al principio se siente miedo, pero la verdad que está bonito y ya me gustó” (Docente 1).

Experiencias desafiantes en la enseñanza rural ante la crisis sanitaria. En línea con lo anterior, se detectó lo desafiante que fue para las y los docentes incorporar herramientas tecnológicas para

mediar la enseñanza. No todas/os tenían experiencia en el dominio de ciertas tecnologías, las cuales se convirtieron en una pieza clave para garantizar la enseñanza en contexto de pandemia y confinamiento: “La verdad es que antes no tenía experiencia, solo con esta pandemia... Imagínese que ni sabía que existía la aplicación de Zoom (...) entonces esa es la experiencia que he tenido ahorita” (Docente 4).

Otra experiencia desafiante fue la dificultad para llegar a los hogares del estudiantado, a razón del difícil acceso a las áreas geográficas en que residen. Muchos niños y niñas carecían de recursos pertinentes que favorecieran su acceso a la educación en línea. Se observaron esfuerzos significativos por parte del profesorado para desarrollar la enseñanza, lidiando con condiciones laborales, climáticas y ambientales adversas, con el fin de asegurar el derecho a la educación.

Quando hice el monitoreo personalmente a los alumnos (y tenemos alumnos retirados), me costó salir a las seis de la mañana y regresé a las seis y media a mi casa, con una fuerte lluvia. Pero yo lo hice. Lástima que no tengo una evidencia de andar con los zapatos llenos de lodo y bien mojada. Esa es una experiencia que nunca voy a olvidar. (Docente 8)

Experiencias satisfactorias en la educación rural durante la crisis sanitaria. El profesorado coincidió respecto a la satisfacción sentida tras llevar la enseñanza al estudiantado en contexto de adversidad. Las y los docentes destacaron que algunas familias mostraron una actitud positiva y de colaboración, a pesar de todos los obstáculos, y que ciertos agentes educativos se comprometieron con el proceso de enseñanza-aprendizaje al enfrentarse con la nueva realidad. Se puede decir que un grupo brindó apoyo al trabajo del profesorado, lo que hace inferir que se involucraron ciertos agentes educativos y se creó la oportunidad de que el proceso de enseñanza estuviera vigente durante la crisis, al menos ante quienes mostraron voluntad: “La satisfacción que siento es que adonde he podido llegar, el alumno me responde. El alumno que yo le mandaba al tío, le mandaba al papá, allí iba, allí iba ese alumno a hacer el trabajo a esa otra casa y me respondía. Después mandaban las evidencias” (Docente 6).

Otro aspecto que se deriva de las experiencias detectadas es la conciencia adoptada por algunos padres y madres de familia respecto a la labor ejercida por el profesorado. Esta última es señalada como trascendental en el proceso de formación de la niñez, fundamentalmente en circunstancias atípicas como es el contexto de pandemia.

El padre se ha dado cuenta que no es fácil y solo tiene uno, y yo atiendo treinta y uno. Hay algunos padres que han dicho ‘Puchica profe, ¿cómo hace? ¿Y cómo hace cuando los cipotes no quieren? Que yo ni lo aguanto’. Entonces me quedo con ese aspecto positivo, que quedó más consciente y más maduro para el siguiente año. (Docente 5)

Categoría 2: Adversidades enfrentadas en la práctica docente en el área rural durante la pandemia

Esta categoría corresponde a las situaciones desfavorables u obstáculos que limitaron el desarrollo de las acciones del profesorado de ambas instituciones, en tiempos de COVID-19.

Falta de motivación del estudiantado para el aprendizaje en época de pandemia. El hecho de no asistir a los centros educativos produjo desmotivación y desinterés en el estudiantado. El no acudir a las aulas hizo creer a los y las estudiantes que el año académico se perdería o que se realizaría promoción automática al siguiente grado.

Cuando se va al sitio existe dificultad, el niño no quiere hacer nada, todo era ‘me van a pasar el grado, me van a regalar’. Hemos visto que no es como en nuestras aulas de clase, donde hay más responsabilidad del niño en las tareas (...). No lo he visto tan motivado al niño en esta época, para el alumno es más desafío. (Docente 8)

Falta de apoyo familiar en la enseñanza ante la crisis sanitaria. A partir de las entrevistas realizadas se pudo constatar que en un porcentaje alto de familias hubo un escaso apoyo para proseguir con la enseñanza durante la pandemia. Al inicio de la crisis, se evidenció la falta de acompañamiento e intercambio interpersonal entre estudiantes y sus familiares en torno a las experiencias académicas. La indiferencia y falta de presencia de varios padres, madres y encargados/as del aprendizaje de la niñez escolarizada, derivó en que el proceso de educación fuese deficitario en ciertos casos. Esta tibia reacción impactó en el vínculo emocional con el estudiantado, limitando su rendimiento académico.

Uno de los obstáculos es a veces el padre de familia, porque, así como hay padres que están al pendiente y han hecho un buen trabajo, así hay padres de familia que no lo han hecho y

están desesperados porque quieren que volvamos a las aulas, porque no quieren estar ellos con sus hijos. (Docente 7)

Condición de acceso a internet en el área rural durante la crisis sanitaria. Se constató que la falta de acceso a internet para desarrollar la enseñanza en línea fue una dificultad experimentada por todas/os las/os participantes del estudio. La señal en las zonas rurales se recibía con dificultad y, para poder acceder a esta, los agentes educativos debieron buscar lugares en altura dentro de sus comunidades.

Busco la manera de cómo irse a un cerro (...) para poder comunicarme, porque no hay acceso ni a llamadas. Cuando estoy en la comunidad, pongo el teléfono en algo, así, afuera, para que me agarre señal. Ya no digamos los demás padres de familia que viven en zonas más lejanas y más hondas que están llenas de bosque, la señal no entra para nada, entonces hay que subirse... (Docente 1)

Algunas comunidades rurales se ubican en zonas tan apartadas que la señal de internet no llega en absoluto. En esos casos, el estudiantado se vio obligado a desplazarse y explorar lugares retirados de sus hogares para lograr encontrar una conexión estable durante las clases.

En la comunidad no hay señal, incluso, estamos viviéndolo ahorita, pues. No hay señal, la señal es lo difícil, casi aquí solo para llamadas. Se les dificultaba, porque cuando yo les enviaba tareas tenían que buscar un lugar determinado donde hay señal y quizás no es cerca de su casa. (Docente 3)

Falta de cooperación de las instituciones sociales. Una categoría emergente determinada como parte de los factores que constituyeron una barrera para la enseñanza en el área rural, fue la poca asistencia por parte de las autoridades educativas a nivel gubernamental respecto a la definición de estrategias que fueran pertinentes, dadas las particularidades del área rural. La falta de acompañamiento y coordinación de acciones por parte de la administración macroeducativa mermó las posibilidades de tomar decisiones acertadas para superar las vicisitudes: “Yo pienso que a las autoridades les faltó [darse cuenta] de que al maestro se le dejó solo, sálvese como pueda, haga lo que pueda o como quiera... porque definitivamente hemos estado solos” (Docente 7).

Otro factor que se convirtió en obstáculo fue la desinformación provocada por algunos agentes sociales, la cual originó conductas en el estudiantado y sus familias que incidieron negativamente en el rendimiento educativo durante la crisis sanitaria: “Los medios sociales juegan un papel muy importante, entonces en algunos medios sociales salía que se va a pasar a los alumnos, que no importa, entonces el padre de familia se ponía renuente” (Docente 5).

Escasez de recursos económicos. Desde las entrevistas se pudo desprender que el factor económico incidió fuertemente durante la crisis. Si en el pasado ya era habitual que el profesorado costeara materiales educativos, durante la pandemia esto se acrecentó. Se detectó que los materiales didácticos, internet y otros recursos fueron financiados por el profesorado, debido a las condiciones económicas que prevalecen en las comunidades rurales.

Prácticamente la carga la llevé yo. Entonces, hasta la llamada telefónica... le decía ‘usted solo túbreme que yo le llamo’. Por lo mismo, porque la mayoría se quedó sin trabajo, había unos que ni sembraron, no entiendo la razón, pero estuvo muy, muy escaso económicamente. (Docente 5)

Asimismo, se constató la percepción de que las familias habrían experimentado una encrucijada, donde tuvieron que renunciar a algunos recursos para que sus hijos e hijas pudieran acceder a la enseñanza en línea: “Ha sido negativo, porque para ellos ha sido difícil (...) conseguir dinero para internet. Todos son extremadamente pobres, la mayoría no cuenta con las condiciones básicas” (Docente 2).

Carencia de recursos o materiales didácticos. En las entrevistas se pudo identificar sentimientos de angustia experimentados por las/os docentes, al no haber podido acceder a recursos o materiales didácticos oportunamente, sobre todo al inicio de la pandemia: “Por ejemplo, que nos hubieran apoyado con los materiales, verdad, imagínese que vinieron unos cuadernillos en septiembre y eran de los temas de marzo” (Docente 7). La falta de acceso oportuno a recursos educativos perjudicó la labor del profesorado y el logro de aprendizajes por parte del estudiantado. Los recursos arribaron a las instituciones educativas cuando muchos de sus componentes curriculares ya habían sido trabajados por las/os docentes: “En el mes de agosto llegaron los cuadernillos que estaban

anunciando desde el inicio de la pandemia (...), pues ya están desfasados, porque los niños ya trabajaron en esos libros” (Docente 1).

Distancia geográfica entre las comunidades. Otro elemento que fue un obstáculo para la enseñanza y aprendizaje en época de crisis sanitaria, se relacionó con la distancia geográfica que existe entre las comunidades y la dificultad para acceder a estas al momento de distribuir el apoyo didáctico. Lo anterior obligó a realizar largos y complejos recorridos para entregar los materiales educativos: “Algunos viven muy lejos y ni hay carretera para entrar. Entonces eso fue el gran desafío, el acceso (...), para poder estar en contacto con todos mis alumnos” (Docente 6).

Consecuencias psicológicas. Se identificó en las narrativas una nueva categoría emergente: las consecuencias psicológicas en los agentes educativos constituida como barrera. Se constató que el profesorado experimentó sentimientos de desconfianza, miedo y preocupación ante un eventual contagio del virus, en el marco de las visitas a los hogares del estudiantado: “No podemos ir porque puede ocurrir esta cosa, se pueden contagiar y ¿qué tal que su niño quede contagiado? Y digan: ‘quien vino fue la maestra’. Entonces por eso no nos reunimos” (Docente 1).

Por otra parte, se percibió el desarrollo de actitudes discriminatorias respecto a estudiantes que tenían vínculo estrecho con personas contagiadas del virus. Esto provocó que a algunos niños y niñas no se les permitiera asistir a hogares de ciertos/as compañeros/as cuando se impartían las clases en línea:

Otro obstáculo fue que en esa comunidad se dieron en algunos casos de COVID. Entonces (...) me llamaba la mamá y me decía ‘mi niña ya no va hacer la tarea con la compañerita, porque el abuelito de ella falleció de COVID’. (Docente 3)

Falta de herramientas tecnológicas. Otra circunstancia que los/as entrevistados/as coincidieron en señalar fue la falta de recursos tecnológicos para proveer y recibir la enseñanza en época de pandemia. En su gran mayoría, los y las estudiantes no contaban con teléfonos inteligentes que permitieran su activa participación en el aprendizaje en línea: “Ha sido un reto que para mí no ha sido fácil. Tengo treinta y un alumnos distribuidos en tercero y sexto, y de treinta y uno, lastimosamente, solo dos tienen teléfonos inteligentes” (Docente 5).

Categoría 3: Soluciones planteadas por el profesorado en la gestión de la enseñanza durante la crisis sanitaria

Esta categoría atañe a las acciones emprendidas por el profesorado para afrontar las contingencias surgidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia.

Innovación en estrategias didácticas aplicadas. Se constató que hubo innovación respecto a las estrategias empleadas por el profesorado para obtener un mayor nivel de logro escolar. Algunas de estas innovaciones tuvieron que ver con el diseño de actividades pedagógicas mediante el juego: “Aprendimos jugando. Por ejemplo, como yo no tenía acceso a internet y acceso a video, les decía: ‘¿Usted está en el patio de su casa? Búsqueme las plantas, dígame, ¿qué tipos de plantas se encuentran en su lugar?’” (Docente 5).

Junto con la utilización del juego, se comprobó la presencia de estrategias cooperativas, donde el estudiantado se reunió en ciertos hogares para poder recibir la enseñanza: “Estas dinámicas como competencias grupales e individuales; por ejemplo, los llamo a ellos, a los papás, que (...) manden a los niños a determinada casa, entonces yo les hago las preguntas allí y las competencias de quién contesta más rápido” (Docente 2).

Otra experiencia relacionada con la innovación pedagógica fue la estructuración de entornos educativos bajo la idea de aprendizaje experiencial o situado. Dado que se contaba con escasos recursos, se desarrollaron clases aprovechando materiales que estaban al alcance del estudiantado en sus hogares:

Yo no les pido que compren hojas blancas. Uso todo el material del que ellos dispongan en su casa... Por ejemplo, tiene libretas viejas, tiene hojas que se puedan reutilizar algunos me las han hecho con masa, (...) una figura, por ejemplo. En Naturales, imágenes que representen el cuerpo humano. Las hacen con masa y algunos tienen la iniciativa de que la pintan con achiote. (Docente 7)

Respuestas creativas para la enseñanza en medio de la pandemia. Una acción creativa que se halló en las experiencias docentes estuvo relacionada con la iniciativa de incorporar a distintos

actores para compensar la falta de cobertura, dado el cierre de los centros educativos. Se destacó el papel de familiares, miembros de la comunidad y ciertas organizaciones, los cuales contribuyeron al alcance del logro educativo y facilitaron el acceso a la educación en tiempos de pandemia.

Pedí ayuda a las personas de la comunidad para clasificar los paquetes y poder hacer el envío personalmente. O sea, los niños no iban, mandaba a la persona, pedía colaboración para que me fueran a dejar casa por casa el material de los estudiantes. (Docente 1)

Otro hallazgo que se consideró importante fue que, a falta de tecnología entre el estudiantado del área rural, el profesorado agrupó a la niñez en hogares de algún/a estudiante que tuviera acceso a internet y viviera cerca de sus compañeros y compañeras. Esto permitió combatir la desigualdad digital y evitó que el estudiantado se expusiera a situaciones riesgosas.

Los reúno en determinada casa y de allí nos reunimos, porque también ellos cruzan ríos y quebradas, entonces, para que no se les haga tan difícil, los reúno en determinado lugar, para que no tengan ese inconveniente de no poder llegar donde los convoco. (Docente 2)

Por otro lado, para lidiar con las problemáticas planteadas por la mediación de la enseñanza, hubo docentes que desarrollaron acciones de sensibilización. Estas iniciativas permitieron flexibilizar la actitud del estudiantado y de las madres y padres de familia, e invitaron a tomar conciencia acerca de la importancia de continuar los procesos educativos durante la crisis sanitaria: “Logramos, pues, hacer una charla motivacional, dirigirse a los alumnos y explicarles la situación del por qué y todo, cómo deberíamos de estar trabajando” (Docente 7).

Se detectó como un aporte la función de liderazgo recaída específicamente en la dirección escolar a nivel de centro educativo, la cual contribuyó a enfrentar las diversas complejidades de la crisis educativa. Más allá de la ausencia de acciones a nivel gubernamental, se destacó como aspecto positivo la capacidad de influencia que ejerció la dirección escolar en las comunidades. Su actuar colaborativo con los miembros de la comunidad facilitó el intercambio de información sobre las acciones que se desarrollaron en los centros. La dirección escolar facilitó la comunicación con padres, madres y autoridades en las comunidades, respaldando el quehacer docente: “El contacto también de nuestra directora que ya conoce más el padre de familia... entonces nos pasamos esa información. Ella también sirve como mediadora de los padres de familia” (Docente 3).

Discusión de resultados

Con este estudio se ha pretendido, a partir de las propias experiencias del profesorado, ofrecer evidencias sobre cómo se ha desarrollado la práctica docente en el área rural de Honduras, durante la crisis sanitaria. Los resultados obtenidos ayudan a comprender las vivencias, desafíos y soluciones establecidas para superar diversas adversidades, dando cuenta de la férrea voluntad del profesorado para conservar en vigor el proceso educativo durante la crisis sanitaria.

En base a las opiniones obtenidas, se pudo constatar que se desplegaron diversas estrategias con la intención de facilitar el acceso a la educación y obtener mejores niveles de cobertura en tiempos de pandemia. Las distintas acciones desarrolladas y las herramientas utilizadas facilitaron la comunicación entre los actores educativos y también permitieron compensar la desigualdad social de la niñez escolarizada que no tiene acceso a la enseñanza en línea. Ciertos estudios (Cepal, 2020; Elacqua y Schady, 2020; IISUE, 2020) expresan que, debido a la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, se dio origen a posibles nuevos campos de acción para el proceso de enseñanza como, por ejemplo, el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia y la movilidad del personal docente a las comunidades.

En lo que respecta a la influencia de las TIC, los resultados revelaron que estas herramientas han sido muy favorables para la continuidad de la enseñanza en condiciones de confinamiento. El profesorado las caracteriza como productivas, ventajosas, innovadoras y novedosas. Su implementación ha sido significativa (Díaz-Barriga, 2013; Hermosa del Vasto, 2015), ya que los actores educativos han adquirido nuevas habilidades al utilizar estas herramientas, lo cual es positivo para su formación profesional y para el desarrollo de conocimiento más efectivo (Picon et al., 2020). Análogamente, las TIC han contribuido a garantizar el servicio educativo al estudiantado del área rural en momentos de crisis, permitiendo atender a un mayor número de estudiantes.

En relación con las experiencias docentes en la enseñanza rural durante la pandemia, se aprecia que el profesorado realizó largos recorridos bajo condiciones muy adversas, con la premisa de garantizar el derecho a la educación del estudiantado. Lo anterior permite señalar, coincidiendo con Penna et al. (2020), que un factor a destacar ha sido la jornada de trabajo desempeñada por el

profesorado. La crisis ha demandado que el/la docente esté disponible constantemente los siete días de la semana y, por lo menos, durante la mitad del día.

Por otra parte, se vislumbra lo desafiante que ha sido la experiencia de mediar la enseñanza en línea, ya que no todo el profesorado posee experiencia en el uso de las herramientas tecnológicas. Esto evidencia la falta de actualización en las competencias docentes en esta materia y la necesidad de renovar sus habilidades para la enseñanza en línea, lo que concuerda con lo planteado por König et al. (2020). En contexto de crisis sanitaria, la cuestión es determinar si los y las docentes han tenido oportunidades de formación para adquirir competencias digitales. Por ello, se sugiere la promoción de programas de educación continua por parte de las universidades y administradores educativos, a partir de una oferta semipresencial que mejore las habilidades docentes en materia de TIC.

En cuanto a las adversidades enfrentadas para el ejercicio docente en el área rural, se pudo constatar que la cobertura de internet es muy insuficiente, lo que sumado a la desigualdad tecnológica dificulta la distribución y recepción de contenidos (Cervantes y Gutiérrez, 2020). La inequidad en el acceso a internet en la comunidad rural condiciona el desarrollo de entornos educativos mediados por las TIC. Lo anterior difiere de algunos estudios, donde se señala que cerca de un 87% de los hogares hondureños tiene acceso a internet desde un teléfono móvil (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2018) y que, en tiempos de pandemia, el 90% del profesorado cuenta con acceso a internet desde su celular en el área rural (OUENI, 2020). Ante ello, se propone la realización de futuros trabajos investigativos que profundicen en el tema de acceso y cobertura de internet en el sistema educativo del área rural.

Por otra parte, se han constatado las dificultades económicas enfrentadas por las familias al momento de cubrir los costos que conlleva la educación a distancia en tiempos de pandemia. Se infiere que existe un considerable aumento de la desigualdad, lo cual ha de afectar la permanencia del estudiantado durante la crisis sanitaria, incrementando así la exclusión educativa. Lo anterior coincide con lo expuesto por Álvarez y Harris (2020), respecto a que los limitados recursos económicos reducen las oportunidades de las familias para responsabilizarse de la enseñanza del estudiantado. La falta de conectividad somete a las familias a una encrucijada, donde deben elegir si privilegian la educación de niños y niñas o atienden las necesidades básicas de los hogares.

Respecto a las soluciones planteadas por el profesorado, se confirmó que las actividades que involucraron el juego y el trabajo cooperativo permitieron alcanzar mejores niveles de logro educativo. La puesta en práctica de un aprendizaje lúdico, atendiendo particularidades culturales y psicosociales, donde interactuaron el gozo, el placer y la conexión con otros y otros, permitió generar relaciones sociales más sólidas y superar prejuicios.

Ante la carencia de recursos didácticos, los hallazgos muestran la estructuración de entornos educativos bajo la idea de aprendizaje experiencial, donde se valora el ambiente en el cual está inmerso el estudiantado. Esto alienta fuertes vínculos entre el individuo y su comunidad, además de fomentar la autonomía y creatividad de los y las estudiantes (Danel, 2016; León y Zúñiga, 2019). Se coincide con Díaz et al. (2016) respecto a que la enseñanza enlazada con el ambiente facilita la construcción de aspectos sociales y aprendizajes significativos, lo cual va configurando la identidad social y fortalece la pertenencia cultural. En el escenario de crisis, el ambiente ha sido fuente de recursos y conexión para mediar la enseñanza en el área rural.

Por otro lado, se reconoce que la gestión impulsada por la dirección de los centros educativos ha tenido aspectos positivos. La evidencia indica que los/las directores/as escolares de los centros han estimulado un clima educativo de persistencia. Además, su labor ha permitido reorganizar el trabajo a través de redes de equipos, junto a miembros de la comunidad, haciendo posible las comunicaciones relativas al rendimiento académico del estudiantado, lo cual busca asegurar la equidad educativa.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio nos invitan a reflexionar sobre la experiencia de enseñanza en el área rural. Si bien la crisis sociosanitaria desencadenó eventos críticos que originaron sentimientos de desilusión y tristeza por parte del profesorado, este demostró ser altamente resiliente al momento de desarrollar su quehacer. Profesoras y profesores adaptaron su trabajo al nuevo escenario, abriendo diversas rutas por medio de la creatividad, la innovación y haciendo uso de los recursos del ambiente. Las acciones emprendidas desarrollaron una especie de modalidad educativa híbrida, en parte en línea y en parte presencial, lo que contribuyó a la construcción de escenarios educativos inclusivos y evitar la exclusión escolar.

Finalmente, cabe destacar que los hallazgos de la presente investigación reflejan solo una mínima parte de las múltiples adversidades y enormes desigualdades presentes en el sistema educativo rural de Honduras. Este parece ir un paso atrás, considerando la falta de recursos, la brecha digital, el básico nivel de conocimiento y dominio de las TIC por parte del profesorado, entre otros aspectos. En balance, la estrategia educativa condicionada estrictamente a entornos virtuales en el área rural podría tener consecuencias negativas, pues son palpables las brechas digitales entre las distintas regiones geográficas y clases sociales. En caso de persistir la enseñanza bajo la modalidad en línea, se generarán grandes vacíos en las habilidades y conocimientos logrados por el estudiantado, afectando su aprendizaje para los siguientes grados.

Referencias

- Álvarez, R. y Harris, P. (2020). COVID-19 en América Latina: retos y oportunidades. *Revista chilena de pediatría*, 9(2), 179-182. <http://dx.doi.org/10.32641/rchped.vi9i2.2157>
- Baena, S., López, J. y García, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. *Retos*, (39), 388-395. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/80089>
- Banco Mundial (2020). *COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública*. <http://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>
- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23.
- Comisión Económica para América Latina. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Danel, O. (2016). *Gestión del proceso de enseñanza-enseñanza-aprendizaje en la educación superior*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1453.8646>

- Decreto Ejecutivo PCM-002-2020. (10 de febrero de 2020). *Diario Oficial de la República de Honduras, La Gaceta*. <https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/PCM-005-2020.pdf>
- Decreto Ejecutivo PCM-021-2020. (16 de marzo de 2020). *Diario Oficial de la República de Honduras, La Gaceta*. <https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/PCM-021-2020.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71921-8](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71921-8)
- Díaz, R., Osses, S. y Navarro, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 111-128. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art06.pdf>
- Elacqua, G. y Schady, N. (2020). *La educación ante el Covid-19 en América Latina: Retos y alternativas de política*. Enfoque Educación. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/retosyalternativasdepoliticaeducativa/>
- García, R. y Fonseca, D. (2016). Ser un buen maestro. Una mirada desde dentro. *Editania*, (50), 191-208.
- Hermosa del Vasto, P. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(16), 121-132.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª edición). Mc Graw-Hill / Interamericana Editores.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Inda-Paida, M., García-Herrera, D., Castro-Salazar, A. y Erazo-Álvarez, J. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, (1), 2542-3088. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.785>

- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Encuesta permanente de hogares para propósitos múltiples*. <https://www.ine.gob.hn/V3/ephpm/>
- König, J., Jäger-Biela, D. y Glutsch, N. (2020): Adapting to Online Teaching During COVID-19 School Closure: Teacher Education and Teacher Competence Effects Among Early Career Teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71921-8](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71921-8)
- León, G. y Zúñiga, A. (2019). Mediación pedagógica y conocimientos científicos que utilizan una muestra de docentes de ciencias en noveno año de dos circuitos del sistema educativo costarricense, para el desarrollo de competencias científicas. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.5>
- Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional (2020). *La situación educativa hondureña en el contexto de la pandemia del COVID-19: escenarios para el futuro como una importante oportunidad de mejora*. https://criterio.hn/wp-content/uploads/2020/04/OUDENI-Informe-Sistema-Educativo-en-el-contexto-del-COVID-19_-abril-2020_vf-1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Coalición Mundial para la Educación COVID-19*. <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>
- Penna, M., Sánchez, M. y Mateos, C. (2020). Desigualdades educativas derivadas del COVID-19 desde una perspectiva feminista. Análisis de los discursos de profesionales de la educación madrileña. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 157-180. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.009>
- Picon, G., González, G. y Paredes, J (2020). *Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19*. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/778/version/819>
- Secretaría de Educación de Honduras. (2017). *Informe Sistema Educativo Hondureño en cifras periodo académico 2014-2016*.

https://www.se.gob.hn/media/files/articles/201711_usinieh_informe_estadistico_2014_2016.pdf

- Suczhañay-Uyaguari, S., García-Herrera, D., Cabrera-Berrezueta, L. y Erazo-Álvarez, J. (2020). Tecnologías aplicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje durante el COVID-19: un análisis en educación básica. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(6), 04-31. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i6.813>
- Villafuerte, J., Bello, J., Panteleón, Y. y Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-149. <https://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>
- Villalobos, L. (2017). *Diseños de investigación cuantitativos, cualitativos y mixtos*. EUNED.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the Effects of Home Confinement on Children During the Covid-19 Outbreak. *The Lancet*, 395(10.228), 945-947.