

Motivación escolar reportada por madres de niños en contexto de COVID-19

Academic motivation reported by mothers of children in the context of COVID-19

◆ **Thamir Danir Danulkán Durán-Fonseca**

dandu22@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3604-2662>

**Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México**

◆ **Gabriela Ordaz-Villegas**

gabriela.ordaz@zaragoza.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8394-3677>

**Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México**

◆ **Anayanzin Antonio-Cañongo**

niznayana@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5687-9224>

**Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México**

Artículo recibido 19 de enero 2024 / arbitrado 05 de marzo 2024 / aceptado 20 de abril / publicado 15 de julio 2024

Resumen

El objetivo del estudio fue comparar la motivación escolar reportada por madres de niños en diversas modalidades educativas (virtual, híbrido y presencial), en contexto de COVID-19. Con base en un estudio cuantitativo y comparativo, participaron 64 madres con hijos en educación primaria, quienes respondieron una versión adaptada de la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria. Los hallazgos demostraron puntuaciones similares de motivación escolar global y en sus dimensiones de persistencia y dedicación por aprobar. Se encontraron diferencias en el esfuerzo con un tamaño del efecto considerable, entre los grupos de educación virtual durante 22 meses y la modalidad híbrida, con niveles superiores para el primero. El estudio exploró modalidades educativas poco estudiadas en niños, además de la motivación en contexto de confinamiento. Se concluye que los niveles de motivación escolar son independientes de la modalidad educativa.

Palabras clave: Educación virtual; Estudiante de primaria; Madre; Motivación; Pandemia

Abstract

The aim of the study was to compare the academic motivation reported by mothers of children in various educational modalities (virtual, hybrid and face to face) in the context of COVID-19. The study was quantitative and comparative, involving 64 mothers with children in elementary education. They answered an adapted version of the Academic Motivation Scale for Elementary School Students. The data showed similar scores in overall school motivation and in the dimensions of persistence and dedication to pass. Differences in effort were found between the comparisons of virtual education for 22 months and the hybrid modality, with higher levels for the first of them and with a considerable effect size. The study addressed educational modalities little studied in primary school students, in addition to motivation in a context of confinement. It is concluded that academic motivation is independent of the educational modality.

Keywords: Virtual education; Primary school student; Mother; Motivation; Pandemic

INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por el COVID-19 afectó al mundo de manera inesperada. Además de la evidente problemática ocurrida en el sector salud, la educación también sufrió una transformación significativa. Se diseñaron diversas estrategias sanitarias para garantizar la salud de sus pobladores, definidas por las autoridades internacionales e instrumentadas por los gobiernos, quienes, a su vez, se adaptaron a la cultura y situación de las diferentes regiones. Entre las medidas adoptadas por el gobierno mexicano se encontró el confinamiento en los hogares, que significaba restringir a las personas a transitar por la vía pública, sólo permanecieron en funcionamiento aquellas empresas e instituciones cuyas actividades se consideraban de primera necesidad, como supermercados y hospitales (Morales y Bustamante, 2021).

En el ámbito educativo, el confinamiento social fue dispuesto por unas semanas, inició a finales del ciclo escolar 2019-2020, sin embargo, se extendió hasta el término del ciclo 2020-2021. Posteriormente, las escuelas empezaron a abrir, el regreso a las aulas fue voluntario, gradual y flexible al inicio del ciclo 2021-2022 (Ek y Cisneros, 2023; SEP, 2021). A finales de mayo del 2022 la mayoría del estudiantado en México regresó a las aulas, de manera presencial a una nueva normalidad. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) México fue uno de los países que mantuvo las escuelas cerradas por más tiempo, 53 semanas

con cierre total y 18 con cierre parcial (UNICEF, 2022). Durante la pandemia las escuelas cerraron sus puertas físicamente, no obstante, el sistema educativo siguió en marcha con el esfuerzo de maestros, estudiantes, así como de las familias (Marsollier y Expósito, 2021), a través de educación en modalidad virtual, híbrida y, por último, presencial a una nueva normalidad (Mérida y Acuña, 2020).

Educación virtual

Ante el cierre de las escuelas el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) señaló que se debían instrumentar estrategias que garantizaran la continuidad del aprendizaje, entre dichas estrategias se ubicó la educación virtual (UNICEF, 2020a).

Como respuesta a la pandemia, el Gobierno de México a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), utilizó la modalidad virtual para dar continuidad a las clases, a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por medio de internet, televisión y portales en línea se instrumentó el programa Aprende en casa para alumnos, padres y maestros (Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública y Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, 2020; Fernández et al., 2020). Las clases sincrónicas y asincrónicas dependieron de las características económicas y tecnológicas del estudiantado de cada escuela.

A pesar de que la educación no presencial tiene varios años presente en el mundo, se identificaron diversas dificultades de esta educación virtual, antes y durante

su implementación en el contexto de la pandemia, que pueden dividirse en dos tipos; las tecnológicas y las no tecnológicas.

Entre las problemáticas tecnológicas identificadas se ubican las referidas a la cobertura, al respecto, en la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares realizada en México (INEGI, 2019) se identificó que el 55.7% de la población no contaba con computadora, el 43.6% carecía de conexión a internet y el 7.5% no poseía televisión; en este sentido se encontraron bajos niveles de alfabetización digital en la comunidad educativa (UNICEF, 2020b) y una brecha digital en estudiantes de comunidades vulnerables (UNICEF, 2020a). Es decir, no todos los alumnos tuvieron acceso a internet ni a dispositivos electrónicos, por tal motivo, se presentó exclusión educativa en el país debido a la desigualdad de oportunidades (Fernández et al., 2020).

Por otro lado, las dificultades no tecnológicas se refieren a la interacción entre los actores, así como con el uso de los recursos digitales. En el ámbito escolar, se observó que, por una parte, los docentes no dominaban las nuevas tecnologías, ni tenían acceso a estas (Fernández et al., 2020; Juca, 2016), y por otro lado, la propuesta de educación virtual no tuvo un diseño cuidadoso y validado antes de generalizarse, por el contrario, fue una respuesta apresurada ante las necesidades que imperaba la situación de pandemia. Los contenidos, así como la didáctica que se impartía a los alumnos en la modalidad virtual fueron los mismos que se realizaban de manera presencial (Acosta et al., 2020),

de ahí que una de las principales quejas que los padres referían de esta modalidad fue el exceso de tareas (Contreras et al., 2022).

De igual manera se observó que los alumnos, en su mayoría no tenían habilidades digitales, así como la posibilidad de herramientas tecnológicas. Además, se requería de los alumnos mayor responsabilidad, autodisciplina (Fernández et al., 2020), independencia y autorregulación (Juca, 2016) que el alumno debía asumir sobre su propio aprendizaje. Al considerar que el alumno de educación básica aún está en proceso de formación, los padres de familia tuvieron un papel protagónico para la instrumentación de esta estrategia (Zaccoletti et al., 2020). Adicionalmente, los docentes también se enfrentaron a dificultades socioemocionales de sus alumnos, la ausencia de vínculos entre el docente y el alumnado (Fernández et al., 2020), así como el ausentismo (Izquierdo y Ugarte, 2023).

Educación híbrida

Después de aproximadamente dos años del cierre de los planteles educativos, las secretarías mexicanas de educación y de salud tomaron la decisión de regresar a clases presenciales. Sin embargo, el regreso de manera presencial no se tornó de manera fluida, fue un proceso complejo, para ello se creó el programa Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Pública (SEP, 2021).

El regreso a clases presenciales fue de forma voluntaria, de manera escalonada, unos días de manera presencial en el aula,

con grupos reducidos, y otros días en la modalidad virtual, ahí fue utilizada la educación híbrida (Contreras et al., 2022). De acuerdo con Guaman et al. (2020) la educación híbrida es la combinación de la educación tradicional-presencial con la digital-remota, en la que se aprovecha la independencia del estudiante-familia para autogestionar su propio aprendizaje. En esta fase se mantuvo la programación Aprende en Casa como estrategia principal para cubrir la educación virtual. La educación presencial se llevó a cabo en diversas etapas de acuerdo con el semáforo epidemiológico (SEP, 2021).

De la misma manera que la educación virtual, la educación híbrida no estaba diseñada para los alumnos de primaria, de acuerdo con Gallegos (2022) se recomienda para alumnos de bachillerato en adelante, de acuerdo con el autor el objetivo de la educación híbrida es recuperar cursos que no se tomaron o que se reprobaron, también se esperaba que el estudiante presentara compromiso y autorregulación. Aunque no es una modalidad diseñada para alumnos de educación básica se utilizó debido a la pérdida de aprendizajes. A través del modelo de McKinsey sobre el impacto que tuvo el aprendizaje durante el cierre de las escuelas debido a la pandemia, se encontró que, entre febrero 2020 y enero 2022 (23 meses en total), los alumnos en América Latina se encontraban atrasados 1.24 años académicos (Izquierdo y Ugarte, 2023).

Otro de los retos que presentó la modalidad híbrida destaca que padres de familia y docentes estaban renuentes en

regresar a los salones de clases, pues seguían teniendo miedo al contagio (Contreras et al., 2022; Ek y Cisneros, 2023), aun cuando se instrumentaron protocolos de acción internacionales y nacionales en caso de un rebrote (Contreras et al., 2022).

Educación presencial

La reactivación de la educación presencial completa en México se anunció en marzo de 2022, el cual significó que todos los alumnos de educación básica tendrían que regresar a las aulas. Acosta, Ortega y Díaz (2020) señalan como educación presencial aquella donde hay presencia física del alumno. El regreso presencial solo se llevó a cabo cuando el semáforo epidemiológico fue verde de acuerdo con cada entidad federativa (SEP, 2021).

El regreso a la educación presencial también tuvo sus complicaciones, los alumnos regresaron a una nueva normalidad, los docentes y autoridades educativas continuaban instrumentado diversas estrategias de cuidado para la enseñanza presencial, que antes de la pandemia no se llevaban a cabo, como son los filtros a la entrada de la escuela, filtro en el salón de clases, medidas preventivas, como lavarse las manos constantemente, usar sólo materiales y útiles escolares propios, no compartir alimentos, el uso del cubrebocas obligatorio, entre otros (SEP, 2021). A pesar de que los alumnos se ubicaban en modalidad presencial, su entorno cambió, lo cual también impactó en el aprendizaje y el estado emocional. Ek y Cisneros (2023) encontraron que el

cupre bocas impedía ciertas habilidades como la expresión del lenguaje oral y dificultó el proceso de enseñanza aprendizaje. La pandemia, así como las medidas de control para mitigar sus efectos en la salud, generaron alteraciones en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes (Fernández et al., 2020), y de manera puntual en la motivación escolar (Zaccoletti et al., 2020).

Motivación escolar

La motivación escolar es concebida como la disposición del alumno para realizar actividades escolares con interés, persistencia y esfuerzo (Pintrich y Schunk, 2006), que lo conducen a lograr aprendizajes académicos (González, 2005), elementos que previenen y reducen el abandono escolar (Wang y Eccles, 2013). Cabe destacar que es un estado que cambia con las variaciones ocurridas en el ambiente (González, 2005) y en la interacción con personas significativas, como padres, compañeros de clase y profesores (Pintrich y Schunk, 2006).

Existe una basta cantidad de investigaciones sobre el tema, sin embargo, son limitadas aquellas que hablan sobre la motivación escolar en situaciones extremas, como fue el confinamiento por pandemia (Zaccoletti et al., 2020). En el estudio de Zaccoletti et al. (2020) se encontró que hubo una disminución en la motivación escolar de los estudiantes durante el período de confinamiento, de acuerdo con lo percibido por los padres. Por otra parte, los tipos de modalidades educativas también influyen

en la motivación, como es la modalidad presencial (Wang y Eccles, 2013), así como las diversas modalidades de educación no presenciales (García-Ruiz et al., 2018). Esto es debido a que los alumnos motivados requieren que las tareas escolares sean claras, tengan retroalimentación, se les comuniquen los plazos de entrega de trabajos, que las actividades presentadas tengan un nivel de complejidad adecuado para ellos, así como apoyo individualizado (Zaccoletti et al., 2020).

La disminución de motivación escolar puede generar que los alumnos reprueben (Pendones et al., 2021), posean hábitos de estudio inadecuados, como postergar las actividades, estudiar sin estrategias, copiar trabajos de otros compañeros (Ramírez, Soto y Campos, 2020), además de bajo desempeño académico (Barreto y Álvarez, 2020), incluso hasta abandonar los estudios (Wang y Eccles, 2013; Pendones et al., 2021).

Al considerar que: 1) la motivación influye en la realización de las actividades escolares; 2) que la motivación es susceptible a variaciones debido a los cambios en el contexto, como fue la pandemia por COVID-19, así como a las diversas modalidades educativas; y, 3) la limitada información sobre la motivación escolar en situaciones extremas, el objetivo del estudio fue comparar la motivación escolar reportada por madres de niños en diversas modalidades educativas (virtual, híbrido y presencial) en contexto de COVID-19.

MÉTODO

Características del estudio

Se realizó un estudio de campo de tipo comparativo con base en el enfoque cuantitativo. De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002) los estudios de campo son investigaciones no experimentales que describen variables en contextos sociales reales. Por su parte, para Piovani y Krawczyk (2017) en los estudios de tipo comparativo se contrastan objetos complejos de forma sistemática y deliberada. Finalmente, según Creswell (2015) el enfoque cuantitativo se caracteriza en describir tendencias, evaluar a través de la medición y en la obtención de datos numéricos en una población numerosa.

Participantes

Por medio de un muestreo no probabilístico propositivo, participaron 64 madres de niños en educación primaria. Las primeras tenían un rango de edad de 25 a 50 años ($M = 37.8$; $DE = 7.32$), 31 vivían en la Ciudad de México (48.4%) y 33 en el Estado de México (51.6%), la mayoría eran trabajadoras (73.4%; $n = 47$) y la minoría eran amas de casa (26.6%; $n = 17$). Las características de los estudiantes se muestran en la Tabla 1. Con el propósito de asegurar una comparación apropiada, se realizó una prueba Chi cuadrado, la cual indicó que las cantidades de estudiantes por modalidad educativa fueron similares [$\chi^2(3) = 2.5$, $p = .47$].

Tabla 1. Características de los alumnos por modalidad educativa

		Modalidad educativa				
		Virtual ¹ n = 18	Virtual ² n = 12	Híbrida n = 20	Presencial n = 14	Total N = 64
Sexo	Niños	10	9	11	7	37
	Niñas	8	3	9	7	27
Grado	Cuarto	5	5	3	3	16
	Quinto	5	3	8	5	21
	Sexto	8	4	9	6	27
Tipo de escuela	Pública	10	3	5	12	30
		8	9	15	2	34

Fuente: Elaboración propia

Nota: Virtual1 = estudiaron durante tres meses en la modalidad virtual; Virtual2 = estudiaron durante 22 meses en la modalidad virtual.

Instrumento

Se adaptó la Escala de Motivación Escolar para Alumnos de Primaria (EMEAP) de Durán y Acle (2022). La prueba original se aplica en niños de primaria y se conforma por 16 reactivos, presentados en tres factores; 1) persistencia, 2) esfuerzo y 3) disposición

por aprobar exámenes, y cinco opciones de respuesta pictográficas que van de nunca a siempre. De acuerdo con los autores, posee evidencias de confiabilidad, con alfas en sus factores de .82, .82 y .78, respectivamente. Además, cuenta con datos de validez de

contenido (razón de validez de contenido e índice de validez de contenido superiores a .60), criterio ($r = .23$, $p = .001$ con las calificaciones) y constructo, éste último a través de análisis factorial exploratorio (varianza explicada de 55%; $KMO = .92$; $\chi^2 [(102) = 173.5$, $p < .001$]) y confirmatorio ($\chi^2/gl = 2.07$; $CFI = .91$, $IFI = .92$, $GFI = .91$ y $RMSEA = .07$).

Las características psicométricas para la versión adaptada fueron satisfactorias y similares a la versión original. Se obtuvo evidencia de validez de criterio con una correlación positiva y significativa entre la escala adaptada y el promedio de calificaciones en el año escolar ($r_s = .28$, $p = .03$). Se optó por la prueba no paramétrica de Spearman debido a la violación del supuesto de distribución normal en las calificaciones, de acuerdo con el resultado del análisis Kolmogorov-Smirnov ($p < .001$). Respecto a su consistencia interna, mostró un alfa de Cronbach global de .90 con las participantes del presente estudio. En los primeros dos factores se obtuvo un valor de .79 y de .66 en el tercero. Las puntuaciones se consideraron adecuadas, puesto que, en el caso de factores con menos de 10 ítems, los valores ligeramente menores a .70 indican buena fiabilidad (Argibay, 2006). Para esta versión adaptada, se mantuvieron las mismas cantidades de ítems, factores y opciones de respuesta.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó la adaptación de la EMEAP de Durán y Acle (2022). Ésta se elaboró en la plataforma digital de los formularios de Google y fue compartida a

través de las redes sociales, para obtener los datos en línea. Posteriormente, se obtuvo la información de las madres con hijos que estudiaron de manera virtual durante tres meses (aproximadamente). La fecha de esta primera aplicación fue al final del ciclo escolar 2019-2020 (en los meses de julio y agosto del 2020), durante el confinamiento causado por el COVID-19. Finalmente, la obtención de los datos para los grupos restantes; segundo grupo de educación virtual, educación híbrida y presencial, se realizó a mediados del ciclo escolar 2021-2022 (en los meses de diciembre y enero del 2022).

Cabe destacar que, a finales de agosto del 2021, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) autorizó el regreso voluntario a clases presenciales, con la posibilidad de continuar en la educación virtual u optar por un formato híbrido (presencial y a distancia). Por ello, las madres que participaron en esta segunda aplicación fueron clasificadas en tres grupos con diferente estilo educativo; virtual, híbrido y presencial. Para el caso del grupo de educación virtual, sus hijos habían estudiado en dicha modalidad durante 22 meses, mientras que, el alumnado en formato híbrido y presencial, tenían aproximadamente tres meses. Toda la información se obtuvo en consideración de los principios éticos de anonimato, confidencialidad y participación voluntaria.

Análisis de datos

Se utilizó la prueba Kruskal Wallis con el propósito de comparar los niveles globales y por dimensión de la motivación escolar. Se

optó por la prueba no paramétrica, debido al nivel ordinal de los datos y a la violación del supuesto de distribución normal en las dimensiones de esfuerzo ($p = .02$) y dedicación por aprobar ($p = .03$), y al incumplimiento del supuesto de homocedasticidad en la dimensión de persistencia ($p = .04$), con base en los resultados obtenidos en las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Levene.

Asimismo, se calculó la U de Mann Whitney para realizar comparaciones por pares, en las diferencias identificadas en el análisis Kruskal Wallis. Se calculó el tamaño del efecto η^2 en las diferencias significativas por pares, y para describir la motivación escolar y sus dimensiones, se obtuvieron medianas para todos los grupos. Los análisis fueron realizados con el programa SPSS versión 24.

RESULTADOS

En primera instancia, se muestran los datos obtenidos en la motivación global, y posteriormente se incluyen los resultados por dimensiones; persistencia, esfuerzo y disposición por aprobar. Finalmente, se reportan las características de las madres (edad, ocupación, nivel de estudios y participación de otros adultos en la educación del estudiante) y su percepción sobre la motivación y las calificaciones de sus hijos, después de cambiar de modalidad educativa.

Al comparar los niveles globales de motivación, no se encontraron diferencias significativas ($\chi^2 = 3.27$, $p = .35$). En este caso, los niveles de motivación escolar del estudiantado reportados por sus madres

fueron similares para todas las modalidades educativas, sin embargo, se identificó que, los alumnos de educación virtual durante tres meses obtuvieron las puntuaciones más altas (Med = 3.34), seguida de la virtual de 22 meses (Med = 3.19), la híbrida (Med = 2.88) y los alumnos de presencial las más bajas (Med = 2.72).

De manera similar, en la dimensión de persistencia tampoco se identificaron diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 2.55$, $p = .47$). De acuerdo con las madres de familia, la persistencia de los niños en las actividades escolares fue similar entre los alumnos de educación virtual, híbrida y presencial. En esta ocasión, los dos grupos de educación virtual obtuvieron los valores más altos (Med = 2.92), mientras que, las mamás con hijos en el sistema híbrido tuvieron la mediana más baja (Med = 2.5). Para esta dimensión, el valor del alumnado en modalidad presencial fue 2.58.

Por el contrario, en la dimensión de esfuerzo se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 6.72$, $p = .05$). De forma específica, las comparaciones por pares demostraron que la motivación reportada por las madres con hijos que estudiaron virtualmente durante 22 meses fue superior al grupo de sistema híbrido ($U = 63.5$, $p = .03$), con una mediana de 3.58 para los primeros y de 3.08 para los segundos, con un tamaño del efecto considerable ($\eta^2 = .15$). En el resto del análisis por parejas no se identificaron diferencias significativas, y la mediana para la motivación de la modalidad virtual durante tres meses, fue de 3.5, y de

3.1 para la modalidad presencial. En esta ocasión, el valor más alto fue identificado en los estudiantes con 22 meses en educación virtual y el más bajo en el sistema híbrido.

Respecto con la dimensión disposición por aprobar, tampoco existieron diferencias ($\chi^2 = 2.59$, $p = .46$). Este fue el factor de la motivación que presentó más similitudes entre las medianas de las modalidades educativas, el cual fue de 3.0 para los grupos; virtual por 22 meses, híbrido y presencial, mientras que los estudiantes virtuales durante tres meses obtuvieron el valor más alto (Med = 3.5).

Con base en los datos, las puntuaciones de la mayoría de los niños de todas las modalidades educativas, se aproximaron más a la tercera opción de respuesta, que corresponde con algunas veces. Lo anterior significa que, las madres con hijos en diferentes sistemas educativos (virtual, híbrido y presencial), reportaron que los alumnos: a) algunas veces insisten en las actividades escolares por largos periodos de tiempo; b) algunas veces emplean sus recursos cognitivos de manera significativa al momento de aprender, contestar ejercicios, realizar trabajos y estudiar; y, c) algunas veces muestran interés, persistencia y esfuerzo para ejecutar las actividades más relevantes para la evaluación.

Solamente se identificaron dos casos en los que las puntuaciones se vincularon más con otras opciones de respuesta. El primero de ellos se encontró en la persistencia de los estudiantes del sistema híbrido, en el cual, los valores fueron inferiores a los antes mencionados y más cercanos con la segunda

opción; casi nunca. Con base en las mamás, los niños que estudiaron de manera paralela en las modalidades presencial y virtual, pocas veces ejecutaron sus actividades escolares durante tiempos prolongados, actividades como estudiar y realizar tareas. En el segundo caso, se encontró que el nivel de esfuerzo en los alumnos de educación virtual durante 22 meses se ubicó ligeramente más contiguo con la cuarta opción de respuesta; muchas veces. De acuerdo con las participantes, estos alumnos frecuentemente emplearon sus habilidades cognitivas de forma significativa, para aprender, estudiar, responder ejercicios y realizar trabajos-tareas.

En cuanto a las características de las madres, se encontró que las edades fueron homogéneas entre los grupos de diferentes modalidades educativas. No obstante, se identificaron algunas divergencias, tales como: a) proporciones más altas de trabajadoras en los grupos de educación virtual durante 22 meses, híbrido y presencial, a diferencia de las madres de educación virtual durante 3 meses; b) mayor variabilidad en el nivel educativo del grupo educación virtual durante 3 meses; c) porcentajes superiores de madres con formación universitaria en los grupos de educación virtual durante 22 meses e híbrido, en comparación con el grupo presencial; y, d) Las madres con hijos en educación virtual durante 22 meses, reportaron la proporción más baja de participación de otro adulto en la educación del alumno.

Finalmente, en ambos grupos de educación virtual, la mayoría de las madres

consideraron que la motivación de sus hijos disminuyó al dejar el sistema presencial y cambiar a la virtualidad. Por el contrario, la mayoría en los grupos de los sistemas híbrido y presencial, reportaron que aumentó la motivación, al cambiar de educación virtual a clases presenciales. En general, las madres consideraron que los hijos están más motivados cuando asisten a la escuela, que cuando participan en la educación virtual, aunque dichas diferencias no se reflejaron en los análisis estadísticos realizados con base en los datos obtenidos con la escala.

Finalmente, los cambios en la motivación escolar percibidos por las madres no concordaron con las calificaciones.

A pesar de la disminución en la motivación escolar reportada en la educación virtual, la mayoría de las mamás consideraron que las calificaciones se mantuvieron igual. Por su parte, la mayoría de las madres en los grupos híbrido y presencial, reportaron que las calificaciones se mantuvieron igual, pese a considerar que la motivación escolar aumentó. Es decir, la mayoría de las madres reportaron que las calificaciones permanecieron igual, a pesar de las variaciones (aumentos y decrementos) en la motivación escolar reportadas por ellas mismas. La información se detalla en la tabla 2.

Tabla 2. Percepción de cambio en la motivación y las calificaciones por modalidad educativa

Percepción de las mamás		Modalidad educativa			
		Virtual (3 meses)	Virtual (22 meses)	Híbrida	Presencial
Variación en la motivación después del cambio de la modalidad educativa	Disminuyó mucho	38.89%	25%	15.8%	7.7%
	Disminuyó poco	27.78%	41.7%	10.5%	15.4%
	Se mantuvo igual	16.67%	8.3%	26.3%	23.1%
	Aumentó poco	11.11%	16.7%	15.8%	46.2%
	Aumentó mucho	5.55%	8.3%	31.6%	7.7%
Variación en las calificaciones después del cambio de la modalidad educativa	Disminuyeron mucho	-	8.3%	5.3%	23.1%
	Disminuyeron poco	11.11%	-	10.5%	30.8%
	Se mantuvieron igual	50%	66.7%	52.6%	38.5%
	Aumentaron poco	22.22%	16.7%	21.1%	-
	Aumentaron mucho	16.67%	8.3%	10.5%	7.7%

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue comparar la motivación escolar reportada por madres de niños en diversas modalidades educativas (virtual, híbrido y presencial) en contexto de COVID-19. Los resultados en esta población mostraron que, la modalidad

educativa no se asocia directamente con la motivación escolar de los alumnos. La motivación escolar de los estudiantes no sufrió alteraciones estadísticamente significativas al compararla en cada una de las tres diferentes modalidades de aprendizaje, es decir, de manera general no incrementó

ni decrementó. Existen diversas posibilidades para dar respuesta a estos resultados.

La primera posible explicación podría ser debido a que el problema de la motivación suele ser independiente de la modalidad educativa (García-Ruiz, Aguaded y Bartolomé-Pina, 2018), en este mismo sentido, García-Aretio (2017) señala que la eficacia de los aprendizajes digitales es similar a la eficacia de los aprendizajes que se adquieren en formato presencial. A pesar de las dificultades tecnológicas, como la cobertura y los bajos niveles de alfabetización digital (Fernández, Domínguez y Martínez, 2020; INEGI, 2019; UNICEF, 2020a) y no tecnológicas, como la falta de diseño en el contenido, la didáctica docente, así como el limitado involucramiento parental (Acosta, Ortega y Díaz, 2020; Fernández, Domínguez y Martínez, 2020; Juca, 2016), se podría confirmar que la motivación suele ser independiente de la modalidad educativa.

Una segunda explicación de que la motivación escolar fue similar en las diversas modalidades educativas involucraría a la situación emocional del alumno. Los alumnos de las diversas modalidades educativas experimentaron intensos estados emocionales, asociados por el contexto de COVID-19. Entre ellos se identificaron el miedo por el posible contagio (Contreras et al., 2022; Ek y Cisneros, 2023), la pérdida del trabajo de alguno de los padres, las dificultades económicas, la tristeza o pérdida de algún familiar o conocido (Pérez-Archundia, 2020), así como miedo de la familia por regresar a las aulas (Contreras et al., 2022; Ek y Cisneros,

2023). De ahí que la SEP (2021) y Contreras et al. (2022) señalaran la necesidad de tener un plan de apoyo emocional para maestros y estudiantes que les permitiera llevar a buen término las actividades académicas. Las alteraciones emocionales y del contexto experimentadas de manera similar en las tres modalidades educativas, pueden ser una explicación, puesto que de acuerdo con Nicholson (1998), la motivación es un estado dinámico que cambia por algunas variaciones ocurridas en el ambiente.

Una tercera explicación de la ausencia de diferencias en la motivación escolar puede ser causada por la percepción de las madres de familia. Aunque padres y docentes se consideran fuentes confiables para evaluar la motivación escolar de los estudiantes (Allerhand, 2018; Zaccoletti et al., 2020), es posible que las madres no hayan percibido las diferencias debido a que, en la modalidad virtual e híbrida, su involucramiento en las tareas y el aprendizaje del menor fue mayor en contraposición de la presencial. De ahí que, quizá por ello, la única de las áreas de motivación en la que hubo diferencias estadísticamente significativas fue en esfuerzo, las madres percibieron que sus hijos que estudiaron 22 meses de manera virtual se esforzaban más que aquellos que iba en sistema híbrido. Asimismo, las mamás percibieron que en la modalidad virtual las calificaciones eran más altas que en otras modalidades. No obstante, se requieren análisis más precisos sobre la relación entre motivación y calificaciones en alumnos de diversas modalidades educativas, con

mediciones directas de la conducta motivada y las calificaciones. Se recomienda profundizar en las semejanzas y diferencias de los sistemas de evaluación entre educación presencial y virtual.

Es menester mencionar que, los niveles moderados de motivación escolar encontrados en la muestra, sin importar la modalidad educativa, se consideran insuficientes para que los estudiantes obtengan aprendizajes significativos, es decir, es probable que los alumnos con bajos niveles de motivación tengan hábitos de estudio inadecuados, como postergar las actividades, estudiar sin estrategia, copiar trabajos de otros compañeros (Ramírez, Soto y Campos, 2020), así como ser propensos a bajar su desempeño académico (Barreto y Álvarez, 2020), reprobar (Pendones, et al., 2021), incluso hasta abandonar los estudios (Wang y Eccles, 2013; Pendones, et al., 2021). De ahí la importancia de continuar con estudios en situaciones extremas, como fue el confinamiento.

Se reconoce la existencia de diversas limitaciones que dificultan la presencia de afirmaciones más robustas y precisas sobre la complejidad educativa que provocó el COVID-19. Una de estas es que la motivación escolar fue la única variable de estudio, además de que fue evaluada a través de las percepciones de las madres de los alumnos, puesto que la educación es mucho más compleja y multifactorial, y que generalmente es preferible evaluar las características del estudiantado de manera directa, ya sea a través de observaciones o con la aplicación de instrumentos. Sin embargo, la emergencia

sanitaria y el confinamiento dificultaron la obtención de datos en los estudiantes de primaria. Por su parte, los resultados del presente estudio brindaron un panorama general sobre la motivación escolar que el alumnado de primaria experimentó durante el confinamiento causado por el COVID-19.

CONCLUSIONES

La emergencia sanitaria provocada por la pandemia ocasionó un cambio significativo e inesperado para el mundo, y la educación no fue la excepción. La escuela tuvo que ser transformada, y el ambiente de enseñanza-aprendizaje de los alumnos se alteró drásticamente. Pasó de un modelo presencial, a una educación virtual, para posteriormente regresar a una “nueva normalidad”, lo que reestructuró la organización educativa y el papel de las familias, sin estar realmente preparados.

Las modalidades de educación no presencial nacieron como una alternativa viable a la educación presencial, pero bajo ciertas circunstancias y casi exclusivamente a nivel bachillerato y superior. Sus resultados han sido favorables en la mayoría de los casos, dada la responsabilidad de los estudiantes adultos y de los recursos tecnológicos disponibles, tanto para los centros educativos como para los alumnos. En ese sentido, en el caso de los niños de primaria, la evidencia del presente estudio mostró niveles similares de motivación escolar cuando se les comparó con estudiantes de educación presencial e híbrida.

Desde esta base, la educación virtual es una buena alternativa, incluso tiene ventajas importantes en comparación con la educación presencial, como es la posibilidad de mantenerse a la distancia de la escuela sin dejar de estudiar. No obstante, sería importante que, en caso de volver a requerir estas modalidades en educación básica, se consideren algunos aspectos para que tuvieran mayor eficacia, como: a) la existencia de los recursos tecnológicos necesarios; b) diseño de materiales digitales de acuerdo con las características de los alumnos; c) capacitación a los docentes sobre el manejo de los recursos digitales, y la posibilidad de recibir apoyo de personal especializado en ésta área; y, d) participación por parte de los padres o tutores, sobre todo al tratarse de los alumnos más jóvenes.

Para trabajos futuros se recomienda estudiar otras variables, puesto que la motivación escolar solamente es una pequeña parte de la complejidad educativa. Con el propósito de brindar un diagnóstico integral y puntual sobre las consecuencias de la educación virtual causada por el confinamiento, se sugiere estudiar muestras más grandes y de diversos niveles educativos, así como variables relacionadas con el aprendizaje, rendimiento y en la adquisición de conocimientos y habilidades propuestas en el currículo, además de tomar en cuenta factores contextuales de la familia y la escuela, como las estrategias y habilidades pedagógicas en madres y padres, y los conocimientos sobre uso de recursos digitales en profesores.

REFERENCIAS

- Acosta Álvarez, Celio Luis; Ortega González, Diosvany y Díaz Cruz, Yosefint. (2020). Educación presencial con mediación virtual: una experiencia de Honduras en tiempos de la COVID-19. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1229>
- Allerhand, Lauren Amy. (2018). A Preliminary Investigation into the Construct Validity of the Stanford Social Motivation Scale (SSMS) (tesis doctoral). Palo Alto University: EU.
- Argibay, Juan Carlos. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (8), 15-33. Recuperado de: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/765>
- Barreto Trujillo, Francisco Javier y Álvarez Bermúdez, Javier. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en psicología*, 2(1), 73-83. Recuperado de: <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/91>
- Creswell, John Ward. (2015). *Educational Research. Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. EU, Pearson.
- Contreras, Claudia Patricia; Pérez Piñón, María Teresa; Picazo, David y Pérez Piñón, Dagoberto. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1821-1834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612
- Durán Fonseca, Thamir Danir Danulkán y Acle Tomasini, Guadalupe (2022). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad. *Estudios Pedagógicos*, XLVIII(1), 343-365. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100343>

- Ek, Judith y Cisneros, Edith (2023). Experiencias de los docentes de educación primaria sobre el regreso a la escuela durante la pandemia por covid-19. *Revista Innova Educación*, 5(1), 143-157. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.010>
- Fernández Escárzaga, Jaime; Domínguez Varela, Judith Gabriela y Martínez Martínez, Patricia Lorena. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 1-24. Recuperado de: <http://mail.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212/420>
- Gallegos de Dios, Osbaldo Amauri. (2022). ¿La educación básica híbrida llegó tarde a México (ciclo escolar 2021-2022)? Síncronía. *Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*, 82, 840-857. <http://dx.doi.org/10.32870/sincronia.axxvi.n82>
- García-Aretio, Lorenzo. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, XX(2), 9-25. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García-Ruiz, Rosa; Aguaded, Ignacio y Bartolomé-Pina, Antonio. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, XXI(1), 25-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública y Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2020). *Aprende en Casa. Manual de recomendaciones para estudiantes*, México, SEP. Recuperado de: https://www.aprendeencasa.mx/assets/archivos/manual_recomendaciones_estudiantes.pdf
- González Fernández, Antonio. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Guaman Chavez, Ramiro Enrique; Villareal Cobeña, Ángel Wilson y Cedeño Hidalgo, Enma Rocío. (2020). La Educación Híbrida como alternativa frente al Covid-19 en el Ecuador. *TSE'DE Revista de Investigación Científica*, 3(1), 134-147. Recuperado de: <http://tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/article/view/27/29>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. México, INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/default.html#Tabulados>
- Izquierdo, Sebastián y Ugarte, Gabriel. (2023). Crisis educacional escolar pospandemia. *Economía y Políticas Públicas*, 641, 1-39. Recuperado de: <https://www.cepchile.cl/investigacion/crisis-educacional-escolar-pospandemia/>
- Juca, Fernando. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, XIII(1), 106-111. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100016
- Kerlinger, Fred y Lee, Howard. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Marsollier, Roxana y Expósito, Cristián. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *CienciaAmérica*, 10(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.357>
- Mérida Martínez, Yliana y Acuña Gamboa, Luis Alan. (2020). Covid 19, pobreza y educación en Chiapas: análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Morales Bonilla, Yadira y Bustamante Peralta, Karen Edith. (2021). Retos de la enseñanza en la pandemia por COVID 19 en México. *Revista Dilemas Contemporáneos:*

- Educación, Política y Valores, 1(9), 1-17. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2772>
- Nicholson, Nigel. (1998). *The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior*. EU: Blackwell Busines.
- Pendones Fernández, José Ángel; Flores Ramírez, Yolanda; Espino Olivas, Germán y Durán Núñez, Félix Arnoldo. (2021). Autoconcepto, autoestima, motivación y su influencia en el desempeño académico. Caso: alumnos de la carrera de Contador Público. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1008>
- Pérez-Archundia, Eduardo. (2020). Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados: educación y sociedad*, 7(7), 36-41. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4212>
- Pintrich, Paul y Schunk, Dale. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson educación.
- Piovani, Juan y Krawczyk, Nora. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, XLII(3), 821-840. <http://doi.org/10.1590/2175-62366760>
- Ramírez Montaldo, Rosalinda; Soto Hilario, Juvita Dina y Campos Cornejo, Lilia Lucy. (2020). Motivación educativa y hábitos de estudio en ingresantes de ciencias de la salud. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 273-279. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000100273&script=sci_arttext&tlng=pt
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Estrategia Nacional para el regreso a clases presenciales en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202105/202105-RSC-Lz0fiisOtD-Estgia_Nac.pdf
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2020a). *La educación frente al Covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*, New York: UNICEF. Recuperado de: <https://www.aprendeencasa.mx/assets/archivos/unicef-educa-covid19-propuestas-proteger-derecho-educacion-emergencia-0.pdf>
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2020b). *Orientaciones para docentes y recursos digitales para atender a la diversidad en la educación a distancia en el contexto del COVID 19*, New York: UNICEF. Recuperado de: https://www.aprendeencasa.mx/assets/archivos/unicef-orientaciones_para_docentes_y_recursos_digitales_para_la_educacion_a_distancia.pdf
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2022). *Where are we on education recovery? En colaboración con UNESCO y el Banco Mundial*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381091>
- Wang, Ming-Te y Eccles, Jacquelynne. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, XXVIII, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Zaccoletti, Sonia; Camacho, Ana; Correia, Nadine; Aguiar, Cecília; Mason, Lucia; Alves, Rui Alexandre y Daniel, João Rodrigo. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in psychology*, 11, 592-670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>