

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PREESCOLAR DURANTE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

Recibido: 22 mayo 2022 Aprobado: 31 agosto 2022*

XIHUITL MUÑOZ RODRÍGUEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

xihuitlmr@gmail.com

Resumen

Frente a la necesidad de transformar los escenarios educativos y las prácticas docentes con la llegada del virus SARS-CoV-2, las y los docentes transitaron un proceso de diseño e implementación de estrategias para dar continuidad a la enseñanza y el aprendizaje. El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar las estrategias que las docentes de preescolar utilizaron para promover el aprendizaje en la enseñanza remota de emergencia. Se realizó desde un enfoque cualitativo bajo una aproximación fenomenológica-hermenéutica, a través de entrevistas focalizadas a cuatro docentes de educación preescolar que laboran en tres jardines de niños ubicados en localidades no urbanas al oriente del estado de Tlaxcala; y un análisis para contrastar los planes de trabajo elaborados antes y durante esta etapa. Los resultados del estudio muestran que entre las principales estrategias utilizadas por las docentes se encuentran la creación y/o recopilación de videos, la utilización de un

cuaderno de actividades impreso o antología, y la realización de videollamadas.

Palabras clave: enseñanza, proceso de aprendizaje, estrategias educativas, docente de preescolar, educación a distancia.

Abstract

Faced with a need to transform educational scenarios and teaching practices with the arrival of the SARS-CoV-2 virus, teachers went through a process of designing and implementing strategies to keep the teaching and learning going. The present study aimed to characterize the strategies that preschool teachers used to promote learning in the emergency remote teaching. The study was carried out from a qualitative perspective under a phenomenological-hermeneutic approach, focused on interviews with 4 preschool teachers who work in 3 kindergartens located in non-urban localities to the east of Tlaxcala, and an analysis to contrast the work plans developed before and during this stage. The results of the study



show than among the main strategies used by teachers we can find the creation and compilation of videos, the use of a printed manual and videocalls.

Keywords: teaching, learning processes, educational strategies, preschool teachers, distance education.

INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria ocasionada por el virus SARS-CoV2 trastocó, entre otros ámbitos, al de la educación, suscitando una transición de la enseñanza presencial a una *enseñanza remota de emergencia* (ERE) (Hodges et al., 2020), lo cual implicó no solo el cambio de escenarios educativos, sino también la transformación de la práctica docente en todos los niveles. En ese sentido, el presente trabajo de investigación versa sobre las estrategias utilizadas para promover el aprendizaje en educación preescolar durante la enseñanza remota de emergencia, toda vez que la indagación se ha realizado principalmente desde la perspectiva de los docentes, tal y como se observa en los estudios de Silas Casillas y Vázquez Rodríguez (2020), Sánchez Mendiola et al. (2020), Reynoso et al. (2021) y Portillo Peñuelas et al. (2020) en el contexto mexicano; y en el contexto internacional con los trabajos de Jacovkis y Tarabini (2021) y Villalobos Muñoz (2021). En estos estudios se indagaron principalmente las vivencias y las dificultades a las que se enfrentaron durante la transición de una modalidad educativa a otra, así como sobre las estrategias empleadas para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en los medios utilizados e identificando algunos factores que intervinieron en el desarrollo de la modalidad educativa emergente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para dar continuidad al proceso de aprendizaje de los alumnos de Educación Básica –que comprende a la Educación Preescolar– durante la pandemia, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), diseñó el programa *Aprende en casa*, que consiste en la transmisión por televisión y radio, de diversos programas educativos creados en función de los planes y programas de estudio oficiales, mientras que los docentes diseñaron y compartieron con sus alumnos un *plan de aprendizaje en casa* (SEP, 2020b).

Sin embargo, cada institución educativa y sus docentes tuvieron que considerar el contexto, las condiciones socioculturales y económicas, las circunstancias laborales de los padres de familia, la composición familiar y las necesidades de sus estudiantes para diseñar estrategias adecuadas que les permitieran lograr la participación y mantener comunicación con sus alumnos, y así continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los docentes tuvieron que realizar cambios en su práctica, adaptando sus planeaciones, tiempos, estrategias de enseñanza y contenidos (Reynoso et al., 2021; Comisión Económica para América Latina – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL-UNESCO], 2020; Villalobos Muñoz, 2021), y trasladar sus aulas a otros escenarios, principalmente los hogares, haciendo uso de diversos recursos, sobre todo tecnológicos.

Según se reportó en otros contextos, en las escuelas públicas y en los entornos rurales predominó el contacto de los docentes con sus alumnos a través de aplicaciones de mensajería instantánea y en pocos casos se hizo uso de aplicaciones de videollamada. Por el contrario, en las escuelas de carácter privado, ubicadas principalmente en contextos urbanos, al contar los alumnos con recursos como tabletas, computadoras e internet, fue posible sostener clases de manera síncrona a través de plataformas o aplicaciones digitales (Jacovkis y Tarabini, 2021).

En el caso de México también es importante considerar las diferencias en los ámbitos económico, social, de acceso y permanencia en la educación y en el alcance y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por mencionar algunos. En este último, las cifras más recientes refieren que solo en el 37.6% de las viviendas se cuenta con una computadora o laptop y el 52.1% cuenta con acceso a Internet (INEGI, 2020), dejando ver que existe una brecha digital significativa que en tiempos de emergencia sanitaria influye directamente en el acceso a la educación. Así pues, para los docentes ha sido preciso comprender que no todos tienen las mismas posibilidades, lo que implica el diseño y adecuación de diversas estrategias para las diferentes circunstancias de sus alumnos.

Asimismo, es importante considerar que la ERE ha precisado no solo de recursos tecnológicos, sino también del conocimiento de los docentes sobre su uso didáctico, representando un reto para aquellos que laboran en comunidades no urbanas donde no todos cuentan con dichos recursos, de modo que, aunque los docentes los tuvieran al alcance, su uso pedagógico no es pertinente.

Por otra parte, los docentes de educación preescolar también han tenido que considerar las características de los alumnos en el diseño de situaciones didácticas y actividades que favorezcan la construcción de aprendizajes y el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, a través de la convivencia con otros, de la interacción con su entorno y del juego como actividad rectora en esta etapa educativa, sin perder de vista las características de los nuevos escenarios educativos.

De esta manera, las docentes se enfrentaron al desafío de adaptarse a la ERE, lo que implicó la realización de ajustes en su práctica y el diseño e implementación de diversas estrategias para promover el aprendizaje de sus alumnos.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las estrategias que los docentes de educación preescolar utilizaron para promover el aprendizaje en la enseñanza remota de emergencia?

1. ¿Cuál fue la forma de trabajo predominante durante la ERE y qué tipo de actividades pedagógicas fueron propuestas?
2. ¿Cuáles fueron los recursos y materiales didácticos empleados, y la propuesta de tiempo y espacio para las actividades de aprendizaje?
3. ¿Cómo se brindó atención diferenciada a los alumnos?
4. ¿Cuáles fueron las estrategias utilizadas para la evaluación del aprendizaje y el desempeño?

OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las estrategias que los docentes de educación preescolar utilizaron para promover el aprendizaje en la enseñanza remota de emergencia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir la forma de trabajo y las actividades pedagógicas desarrolladas.

2. Identificar los recursos y materiales didácticos, así como la propuesta de tiempo y espacio para las actividades pedagógicas.
3. Describir la forma en que se brindó atención diferenciada a los alumnos.
4. Identificar las estrategias utilizadas para la evaluación del aprendizaje y el desempeño.

JUSTIFICACIÓN

La relevancia de este estudio se argumenta en un aporte al campo y nivel educativo, puesto que una revisión de los estudios llevados a cabo en México respecto a la ERE, da cuenta de que estos corresponden principalmente a la Educación Superior, abordando el tema desde al menos dos perspectivas: las experiencias de los estudiantes y las experiencias de los docentes, siendo esta última la de nuestro interés. Y particularmente a la práctica docente en preescolar, al dar a conocer las prácticas y los procesos pedagógicos surgidos en la emergencia sanitaria, proporcionando también una orientación para la intervención educativa. Además de que, para las docentes participantes, el proceso de compartir su experiencia les brinda la oportunidad de analizar y reflexionar sobre su propia práctica.

A su vez, resulta relevante conocer cómo se han considerado en las acciones que emprendieron los docentes para promover el aprendizaje, algunos de los elementos constitutivos de la práctica y trabajo pedagógico en educación preescolar, como son el juego, la dramatización, el relato de cuentos, las actividades manuales, el dibujo (Bodrova y Leong, 2004) y la interacción con objetos y con otras personas (SEP, 2017).

Finalmente, considerando que una buena parte de las estrategias utilizadas en la ERE se han centrado en la enseñanza síncrona a través de plataformas digitales, esta investigación pretende contribuir al conocimiento y comprensión de los fenómenos educativos en contextos no urbanos.

METODOLOGÍA

MÉTODO

El estudio es de tipo cualitativo y se desarrolla bajo una aproximación *fenomenológica-hermenéutica*. Este enfoque permite estudiar el conocimiento y las prácticas de los participantes, teniendo en cuenta que estos “son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (Flick, 2004, p. 20). Asimismo, se refiere la pertinencia de esta aproximación en tanto que, de acuerdo con Martínez Miguélez (2004), siendo la fenomenología “el estudio de los fenómenos *tal y como son experimentados, vividos y percibidos*” (p. 137) y a través de la hermenéutica se busca “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible. . . pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (p. 102), se espera que las docentes hablen de su propia experiencia en el desempeño de su labor en condiciones no suscitadas antes, y esto permita dar significado y comprenderlas, siendo posible identificar y caracterizar las estrategias utilizadas para promover el aprendizaje durante la ERE.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El estudio se llevó a cabo con la participación de cuatro docentes de educación preescolar que laboran en tres jardines de niños de sostenimiento público, ubicados en localidades no urbanas al oriente del estado de Tlaxcala, las cuales voluntariamente decidieron participar en el estudio, atendiendo a los criterios siguientes: 1) encontrarse en servicio, y 2) contar con un mínimo de tres años de experiencia, lo que permitiría realizar el análisis respecto a las estrategias utilizadas ante la ERE. Las cuatro participantes fueron mujeres, con una edad promedio de 32 años, y un promedio de 5.5 años de experiencia docente; una de ellas cuenta con el grado de maestra en Educación y el resto se formaron como licenciadas en Educación Preescolar.

Asimismo, conviene señalar que ninguna de las participantes reside en la localidad donde se ubica la institución educativa donde laboran. Y algunas características comunes de las localidades donde se encuentran las instituciones educativas son: que el nivel de escolaridad es educación básica (primaria o secundaria trunca), tienen algún grado de marginación y las principales

actividades económicas son la agricultura, la albañilería y el trabajo en comercios y fábricas de la región.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Se consideraron como técnicas para la recopilación de información, en primer lugar, la entrevista focalizada (Flick, 2004), al dar cuenta que esta ofrece a las educadoras la oportunidad de aludir a sus experiencias y profundizar en relación con las estrategias que emplearon para promover el aprendizaje en la ERE, cuyo instrumento fue una guía de entrevista elaborada con base en los instrumentos desarrollados por Pedroza Zúñiga y Luna (2017), Vallejo-Ruiz y Torres-Soto (2020) y SEP (2020a), en el cual se establece una pregunta general y preguntas secundarias y terciarias, las cuales permiten ahondar en aspectos no mencionados por las docentes.

Por otro lado, se realizó un análisis documental (Massot Lafon et al., 2009), como técnica complementaria para contrastar la información proporcionada en las entrevistas. Así pues, se contempló el acceso a dos planes de trabajo elaborados por cada una de las educadoras participantes, uno implementado durante la emergencia sanitaria y el otro previo a esta, para realizar la comparación y el análisis sobre las estrategias utilizadas.

PROCEDIMIENTO

Una vez diseñado el instrumento se elaboró un formato para que la guía de entrevista pudiera ser revisada y/o evaluada por tres expertos que forman parte del núcleo académico de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla; ambos documentos fueron enviados por correo electrónico a cada uno de ellos adjunto a una solicitud de revisión. También se solicitó su revisión a una docente de educación preescolar y estudiante de maestría, con la finalidad de recibir su opinión respecto a su pertinencia, teniendo en cuenta la práctica docente que se realiza en este nivel educativo. Después de recibir la respuesta de los revisores, se analizaron las observaciones y atendiendo a estas se realizaron algunos cambios, para dar lugar a la estructura final del instrumento.

Se contactó por mensaje de texto (WhatsApp) a las docentes para solicitar su participación en el estudio, y con aquellas que voluntariamente aceptaron, se acordó la fecha de realización de la

entrevista y se les requirió dos planes de trabajo elaborados por ellas; se les hizo llegar una carta de consentimiento informado elaborada previamente, en la cual se especifica en qué consiste la participación y se solicita autorización para videograbar la entrevista, la cual –dadas las condiciones derivadas de la emergencia sanitaria– se realizó a través de la plataforma Zoom. Posteriormente se efectuó la transcripción de cada una de las entrevistas en un procesador de textos (Word), para proceder con su análisis.

TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

De acuerdo con los objetivos de la investigación se consideró la realización de un análisis categórico para los datos recabados con las entrevistas (Rose y Sullivan, 1996, como se citó en Knobel y Lankshear, 2005). De esta manera, se elaboró una base de datos en Excel en la cual se incluyeron las categorías definidas durante la conformación del marco conceptual (Tabla 1), además de incorporar los fragmentos representativos de las entrevistas identificados con códigos de color.

Tabla 1

Categorías de análisis

| Categorías | Subcategorías |
|---|--|
| Forma de trabajo y principales estrategias utilizadas | Estrategias para promover el aprendizaje |
| | Tipos de actividades propuestas |
| | Estrategias para recuperar los conocimientos previos |
| | Estrategias para proporcionar las indicaciones |
| Recursos y materiales didácticos | |
| Tiempo y espacio en las actividades de aprendizaje | |
| Atención diferenciada de acuerdo con las necesidades de aprendizaje | |
| Estrategias de evaluación | Estrategias de retroalimentación |

Respecto a los planes de trabajo, el proceso de análisis inició con una lectura general a partir de la cual se extrajeron categorías –la mayoría de las cuales se encuentran relacionadas con las establecidas para el análisis de las entrevistas-, asignando un color a cada una. Posteriormente se contrastó lo reflejado entre los propios planes de trabajo y también con lo referido en las entrevistas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de las entrevistas y del análisis documental se describen a continuación en función de las categorías y subcategorías de análisis; al final se realiza la integración de las estrategias (Tabla 2). Para garantizar el anonimato, se ha decidido establecer los siguientes códigos:

- D1: Docente de 28 años, Lic. en educación preescolar, con 5 años de antigüedad en la institución.
- D2: Docente de 31 años, Lic. en educación preescolar, con 4.5 años de antigüedad en la institución.
- D3: Docente de 36 años, Mtra. en educación, con 15 años de experiencia docente y 4 años de antigüedad en la institución.
- D4: Docente de 33 años, Lic. en educación preescolar, con 8 años de servicio docente y 7 años de antigüedad en la institución.

FORMA DE TRABAJO Y PRINCIPALES ESTRATEGIAS UTILIZADAS

La forma de trabajo que configuraron las docentes para el ciclo escolar 2020-2021 consistió principalmente en enviar a través de WhatsApp un conjunto de actividades y de materiales de apoyo, como videos o imágenes, tal como se observa en el siguiente testimonio:

Los lunes envío el material por semana, de toda la semana, o sea, ya tengo todo preparado, y específico: lunes actividad 1 educación socioemocional, tema, actividad, video, imagen o fotografía [y] un ejemplo; actividad 2, artes; y así envío para toda la semana. Porque las

mamás recargan los días lunes a su teléfono y así me aseguró de que les llegue todo. [También] cada semana enviamos un cuento o un juego tradicional. [Y] nos regimos por el [Programa] de Aprende en casa. [Esto] se los envió a un grupo de WhatsApp, pero ellos me envían las actividades en mi WhatsApp personal. (D3)

Por otra parte, una de las docentes refirió que, en su caso:

En un principio hacíamos nuestro plan y se los mandábamos a WhatsApp, pero algunas mamás se fueron saliendo del grupo, perdían el teléfono o cambiaban de número, entonces . . . lo que ocupamos fue mandarla a un internet del pueblo, ahí ellas la recibían. . . [así] continuamos trabajando vía WhatsApp y una vez al mes la planeación se las mandábamos al correo [del dueño del café internet]. (D4)

Las entrevistadas coincidieron en que, para definir la forma de trabajo, primero realizaron una entrevista o una encuesta para conocer con qué recursos tecnológicos y de telecomunicación contaban las familias.

Así, entre los factores que se tuvieron en cuenta para configurar la forma de trabajo se encuentran: la economía de las familias, la disposición de un teléfono celular en el hogar y el tiempo disponible de los padres para apoyar a sus hijos con las actividades. Coincidieron también en que la mayoría de las familias no contaba con equipo de cómputo e internet, así como que todos o casi todos los padres de familia contaban con un teléfono celular a través del cual pudieron establecer comunicación con ellos, y finalmente señalaron la flexibilidad que ofrecieron en el horario de atención y recepción de evidencias.

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE

Las docentes refirieron haber obtenido mejores resultados y haber hecho mayor uso durante la ERE de las siguientes estrategias: hacer y/o recopilar videos para enviarlos por WhatsApp, la utilización de un cuaderno de actividades o antología impresas y la realización de videollamadas.

Respecto a los videos, esta estrategia se presentó en dos formas. La primera consistió en su recopilación y envió:

Traté de buscar videos que fueran los más llamativos, que les interesara o que dieran los puntos clave del tema . . . , eso apoyaba mucho a que los niños entendieran y pudieran tener sus conocimientos. Y . . . además de que vieran videos les mandaba la actividad. . . trataba de que al inicio [se realizaran] los cuestionamientos, el que vieran los videos; después una actividad que [lo] reforzara . . . , y por ejemplo en el cierre: explica tu trabajo o qué fue lo que se te dificultó. (D2)

La segunda forma que tomó esta estrategia fue la creación:

Trato de hacer el videíto de todo para poderles dar un ejemplo, ya que sí hay mamitas que requieren esa explicación minuciosa para poder entender algo y no se confundan. Los videos han sido de gran apoyo, utilizo la herramienta de PowerPoint (...) y ahí hago cuentos (...), y si tengo que hacer algo de movimiento entonces lo hago con la cámara de mi teléfono y las lámparas y armo mi escenario. (D3)

De la misma forma, otra docente refirió haber creado videos para narrar cuentos a sus alumnos, algunas veces utilizando el libro físico o apoyándose de personajes.

Acerca del uso de recursos impresos, una de las docentes comentó: “se diseñó un cuaderno de actividades para seguir sobre esa ruta, más o menos previendo qué temas se podrían ver –porque no sabíamos qué temas se iban a trabajar en Aprende en casa–, y [considerando] nuestras metas. . . como grupo” (D3). A su vez, otra participante expresó: “la antología también fue una buena estrategia, la verdad es que vimos que [a] las mamás les gustaban más las actividades de la antología que estar en el patio con los niños” (D4).

Por último, sobre las videollamadas, en el caso de una participante se efectuaron cuando existían dudas sobre las actividades que debían realizar los alumnos y expresó: “al tener al niño frente a mí –por así decirlo–, aunque fuera a través de un teléfono, me permitía estar con él y decirle, señalarle, explicarle de manera más puntual lo que yo quería que hiciera” (D1). En el caso de otra docente, estas se realizaron con cada uno de los alumnos para platicar sobre sus emociones.

TIPOS DE ACTIVIDADES PROPUESTAS

Las actividades planificadas por las docentes durante la ERE fueron principalmente relacionadas con los campos de formación académica: lenguaje y comunicación y pensamiento matemático; y con el área de desarrollo personal y social: artes.

De esta manera, con excepción de una docente, las participantes propusieron actividades de escritura, y de manera general la realización de investigaciones, narración de cuentos, resolución de problemas matemáticos sencillos y en relación con las artes plásticas: dibujos, *collages*, dibujar sobre la tierra, pintar con acuarelas y pintura acrílica, así como con materiales con los que disponían los alumnos en su casa, como café. Algunas de estas actividades incluso se realizaron de manera colaborativa: “yo apliqué el cuento en cadena, [indicando a los alumnos]: manda tu audio, ahora Fulanita te toca. . . , [así] construimos un cuento a través de audios, vía WhatsApp” (D4).

Al mismo tiempo, para fomentar la higiene y la salud las docentes propusieron actividades físicas y al aire libre, así como juegos en compañía de otros, tradicionales y de mesa, además de algunas actividades para que los alumnos pudieran expresar sus vivencias y sentimientos. De acuerdo con los planes de trabajo proporcionados por las docentes, donde dichas actividades se manifiestan, se encontró la referencia o el enlace a los videos propuestos y la realización de actividades del libro de texto *Mi álbum* y del cuaderno de actividades.

Por otra parte, se señalaron tres tipos de actividades que fueron propuestas con menor frecuencia. Primero, de acuerdo con una participante, las actividades relacionadas con música, ya que en algunos casos la música que los padres de familia ponían a sus hijos no era adecuada para su edad. En segundo lugar, otra participante comentó: “el escribir, traté de evitar esa parte, no tanto porque no lo hicieran, sino porque [las mamás] lo hacen, no los niños” (D2).

En tercer lugar, dos docentes coincidieron en haber solicitado pocas actividades en las que los padres tuvieran que realizar ciertas acciones o que implicaran mostrarse, como una de ellas expresó: “nos dimos cuenta [de] que actividades. . . que implicaran juego o baile con ellas les costaba mucho, o sea, dramatizar o cosas así, no lo hacían tanto” (D4).

ESTRATEGIAS PARA RECUPERAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Las participantes manifestaron que recuperar los conocimientos previos de los alumnos no fue una tarea habitual durante la ERE, como es posible corroborar en los planes de trabajo de tres de ellas. En este sentido, una de las docentes externó:

No hicimos mucho, no se dio la oportunidad porque únicamente nos fuimos basando como al yo te mando y tú haces; . . . dejamos un poquito de lado el qué tanto saben ellos o qué tanto conocen de este tema porque no había manera. . . de estar en contacto directo con ellos. Y no, no lo hicimos, no recuperábamos tanto el qué saben, si no que partíamos de lo que nosotras creemos que saben (D4).

No obstante, en algún momento otra de las participantes planteó una estrategia con dicha finalidad, lo cual corresponde a lo observado en su plan de trabajo, sin haber conseguido lo que esperaba; al respecto mencionó: “las preguntas generadoras, eso sí de plano no me funcionó. . . las mamás no sabían qué eran esas preguntas . . . [y] no las hacían como debían” (D1), puesto que la mayoría de las veces inducían las respuestas o las planteaban de tal modo que solo había dos opciones de respuesta: sí y no. De esta manera no cumplían el propósito de recuperar los conocimientos previos de los niños.

ESTRATEGIAS PARA PROPORCIONAR LAS INDICACIONES

Con la finalidad de proporcionar las indicaciones de las actividades a realizar, las docentes utilizaron principalmente la estrategia de describir paso a paso cada actividad. Asimismo, coinciden en haberse dirigido a través de las indicaciones tanto a los alumnos como a los padres de familia.

Así, una de las participantes explicó: “en la planeación . . . la consigna o lo que tenían que hacer era más dirigida al niño” (D4). Lo cual se ve reflejado en los siguientes ejemplos transcritos de los planes de trabajo de dos docentes:

- Observa muy bien la página 34 de Mi álbum.

Después en la página 35 escribe qué alimentos te gustan más de dulce y de sal y ¿por qué?
(D3)

- Imagina que pronto será tu cumpleaños y quieres que todos tus amigos de 3° de kínder vengan a tu casa, a festejar contigo.

Haz una lista de invitados (nombres de sus compañeros), escríbelos en tu libreta, cuéntalos y escribe los números para que sepas cuántas invitaciones necesitarás.

Recorta la invitación y pégale un cartón o cartulina en la parte de atrás.

Completa la invitación con tus datos personales. (D4)

Por otra parte, en los planes de trabajo de las otras dos participantes, se observa que las indicaciones en su mayoría estaban dirigidas a los padres de familia e incluían aclaraciones sobre ciertos aspectos de la actividad o acciones que debían realizar:

- Preguntas generadoras: ¿recuerdas cómo jugar memorama?, ¿has jugado memorama con números?, ¿alguna vez has hecho un memorama tú mismo?

Mamás: doblar una hoja en 8 partes y recortar.

Alumnos: escribir en cada cuadro los números del 15 al 30, posteriormente dibujar en otros cuadros la cantidad de puntos que corresponden a cada número, así como en la imagen, para crear un memorama numérico.

Para jugar, deberán colocar las fichas boca-abajo sobre una superficie plana (una mesa o el piso, evitando hacerlo en la cama) (D1).

- Van a elegir a un personaje por cuento y van a inventar un cuento corto.

Recuerden que deben fomentar la imaginación de los niños. Posteriormente en hojas van a realizar un cuento en forma de libro, ya sea con dibujos, recortes (lo recortan los niños) o imágenes impresas de los personajes (lo niños deben colorear las imágenes) (D2).

RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Respecto a los recursos y materiales utilizados durante la ERE, todas las entrevistadas hicieron referencia a materiales con los que los alumnos contaban en casa: semillas, cartón, vasos, cucharas, tapas, piedras, botes, palos, zapatos, cubetas, juguetes y pinzas. Así como el material que recibieron

en el paquete de útiles escolares: acuarelas, plastilina, tijeras, lápiz, crayolas y lápices de color; particularmente, una docente refirió el uso del cuaderno de cuadro y el cuaderno de actividades. Además, otra participante mencionó los videos, audios y distintos materiales que elaboró y/o que encontró en la red. Dichos materiales se encontraron referidos en los planes de trabajo y en el caso de dos participantes fueron especificados en la estructura del plan en el apartado *materiales*.

En relación con los recursos propios utilizados por las docentes, una de ellas explicó: “en lo que invertí fue en material de tecnología para poder realizar mis videos: luces, [un elemento] para sostener el teléfono, mi friso” (D3).

EL TIEMPO Y ESPACIO EN LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Sobre la consideración del tiempo, dos docentes refirieron haber sugerido a los padres de familia un horario de actividades que comprendía el tiempo que los alumnos asisten habitualmente a la escuela: “les envié un cronograma sugerido de actividades, en el que el niño se levantara a tales horas, desayunara, realizara la primera actividad, hiciera una pausa activa, descansara, comiera, nuevamente hacer [una actividad]” (D3). Sin embargo, dadas las condiciones laborales y las diversas actividades de los padres, esta propuesta no fue factible, por lo que –como mencionaron las docentes–, el tiempo fue libre y las familias determinaron el momento del día para realizar las actividades de aprendizaje.

En este sentido, durante la ERE la distribución del tiempo no fue un aspecto que estuviera reflejado en los planes de trabajo de las docentes, sino que únicamente se hacía mención del día y la fecha a la que correspondía cada actividad.

Respecto al espacio, tres docentes coincidieron al mencionar que solicitaron que un lugar de sus casas fuera adaptado para que ahí los niños y las niñas desarrollaran las actividades pedagógicas; sin embargo, expresan que no todos lo hicieron y en otros casos dicho espacio fue utilizado durante un tiempo y poco a poco lo abandonaron. Asimismo, casi todas las actividades fueron pensadas para realizarse al interior y en el patio, enunciándose en algunos casos en los planes de trabajo dichos espacios, además una de las docentes externó: “es parte de la planeación, [donde] les planteas y les dices en qué espacio [realizar las actividades]” (D4).

ATENCIÓN DIFERENCIADA DE ACUERDO CON LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE

En relación con la atención personalizada que las docentes brindaron durante la ERE, se identificó que esta se derivó de las necesidades de los alumnos –sobre todo de aquellos con alguna discapacidad–, de cuestiones de carácter económico, tecnológico y de escolaridad de una madre de familia, y como parte de las acciones sugeridas por la SEP en el Consejo Técnico Escolar (CTE).

En este sentido, una de las participantes mencionó haber adaptado las actividades sugeridas al resto del grupo, sobre todo las relacionadas con el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, planteándolas con menor grado de dificultad para una alumna con discapacidad física. De la misma manera, otra docente refirió la realización de llamadas, enviar un documento para imprimir y el uso de imágenes llamativas y grandes para que una de sus alumnas con problemas de visión e hidrocefalia pudiera desarrollar las actividades.

Por otro lado, una docente describió cómo brindó atención diferenciada a una alumna debido a aspectos de carácter económico, tecnológico y de escolaridad de la familia:

[En el] caso solamente de una mamá que no sabe leer ni escribir y su teléfono no es –como le llamarían– inteligente, no tiene WhatsApp, no tiene pantalla, con ella es por llamadas; le llamo, me pasa a la niña, le hago las preguntas de las actividades [y] lo registro. . . Ella no tiene el mismo cuaderno de actividades que los demás niños [ya que]. . . todas las indicaciones son escritas. . . , entonces. . . solicité. . . idear uno donde con las imágenes ella pudiera guiarse. . . Y . . . tampoco son las mismas actividades, no son los mismos problemas matemáticos. [El cuaderno] de ella me tardé un poquito más en diseñarlo, no es tan grueso como el de mis otros pequeñitos (...) [y] más o menos le voy midiendo el tiempo y como me comunico con ella (...) entonces ya le digo: –tal día puede ir a la papelería a recogerlo (uno nuevo) – y a ella yo se lo subsidio. (D3)

Finalmente, otra participante comentó que la atención diferenciada se proporcionó a partir del mes de enero de 2021 de acuerdo con una de las acciones sugeridas en el CTE:

Hicimos el plan de recuperar cómo iban nuestros niños, a partir de ahí. . . para los niños que ya habían avanzado continuamos trabajando como veníamos y para los que se estaban

quedando les estuvimos mandando en algunas ocasiones el plan de reforzamiento [que] eran actividades pasadas. . . o estrategias que funcionaban volver a emplearlas. (D4)

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Las docentes coincidieron al declarar que las evidencias como los videos, las fotografías y en algunos casos los audios, así como las videollamadas o llamadas telefónicas, y el uso de instrumentos como rúbricas, listas de cotejo y tablas de registro, fueron las estrategias utilizadas para evaluar el desempeño y la consecución de los aprendizajes.

En relación con los videos, las participantes expresaron que dichas evidencias fueron solicitadas con la finalidad de observar al alumno desarrollar alguna actividad:

Me baso más en videos, porque es fácil decir: le tomo una foto a lo que hicieron, aunque no lo hayan hecho –o si lo hicieron, pero no sabemos si con ayuda–, a que cuando es un video [y] escuchas al niño, observas cómo lo hace. (D2)

Y también para que los alumnos efectuaran explicaciones acerca de lo que realizaron, por lo cual en algunos casos también se solicitaron audios:

Al final de cada actividad procuraba que me mandaran algún video corto o un audio en WhatsApp mientras el niño estaba explicando. . . de esta manera pues me daba cuenta de que no fueran las mamás las que estuvieran diciéndole al niño qué hacer, porque al final de cuentas era algo espontáneo. (D1)

Así, las docentes consideraron que pudieron tener un mejor conocimiento de los logros y dificultades de los alumnos.

Respecto a la realización de videollamadas como estrategia de evaluación, una de las participantes externó:

En específico, la evaluación diagnóstica fue por videollamada. . . la hice durante una semana . . . Para el segundo periodo de evaluación, ya no solo fui yo, sino ya fue por parte de toda la escuela que lo hicimos por medio de videollamada. (D3)

Durante estas se realizaban preguntas a los alumnos y se utilizaron imágenes impresas como apoyo. Sin embargo, en el caso donde no disponían de un teléfono celular con WhatsApp, las evaluaciones se realizaron por llamada telefónica y adaptando las preguntas para prescindir de los apoyos visuales.

Asimismo, como complemento de las estrategias de evaluación, fue necesario el diseño y aplicación de algunos instrumentos de evaluación, por ejemplo, las rúbricas para evaluar los videos y fotografías; en relación con las llamadas o videollamadas una participante explicó:

Realicé una rúbrica, en donde ponía el nombre de mis pequeños, las preguntas y su nivel. . . Les hice 10 preguntas y le puse 3 al que lo hizo solo, 2 puntos al que requiere una pista y 1 al que requiere apoyo. (D3)

También una docente refirió la elaboración de listas de cotejo: “cada que ellos. . . me enviaban sus evidencias, [registraba] quién si [las] mandó, quién no [las] mandó. . . les iba haciendo sus observaciones. . . [y registrando qué] avances les voy viendo” (D4).

Finalmente, otra estrategia utilizada como una forma de tener un control y registro de las actividades realizadas, pero también de motivar a los padres y a los alumnos a seguir participando, fue

una tabla en la que dependiendo el día que entregaran [la evidencia] era el valor que iba a tener: en verde los que entregan el día primero, en amarillo los que entrega un día después o hasta 2, y en rojo los que de plano no envían nada. (D2)

Respecto a la evaluación, en los planes de trabajo elaborados durante la ERE que fueron proporcionados por las docentes, no se incluyen los criterios, indicadores, niveles de desempeño/logro e instrumentos de evaluación, elementos que sí se incluyen en los planes implementados antes de la emergencia sanitaria.

Por otra parte, durante la ERE la evaluación del desempeño y aprendizaje de los alumnos presentó algunas dificultades para las docentes. En primer lugar, porque resultaba inviable evaluar a aquellos alumnos que no enviaban evidencias, afirmó una de las participantes. Asimismo, dos de ellas coincidieron en que fue difícil tener certeza sobre los avances de sus alumnos debido al inconveniente que representa evaluar fotografías, sobre todo en los casos en que estas fueron gran

parte de las evidencias que recibieron. Y finalmente, la dificultad para adaptarse a los horarios para la realización de las videollamadas.

ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN

De manera casi idéntica, dos docentes afirmaron que proporcionaron retroalimentación a sus alumnos a través de estrategias como: la realización de videollamadas, enviando *stickers* en WhatsApp y audios como complemento a estos; asimismo, una de ellas mencionó haber enviado incluso videos para clarificar temas o responder dudas:

Creo que. . . [la estrategia] que me funcionó más es la de la videollamada, el hecho de tener esa interacción con ellos, [saber] qué fue lo que entendieron y a lo mejor lo que entendieron y no era, y decirle: –No chaparrito, es de esta manera, o así es esto– . . . Otra era también enviarles . . . los stickers. . . , y aparte les mandaba un audio: –Oye chaparrito, estuvo muy bien tu trabajo, síguele echando ganas y aquí el tema habla sobre esto–. De manera también de motivarlos a ellos y de que siguieran cumpliendo. . . entonces optamos por los stickers – infinidad de stickers–, audios, videos, las videollamadas. (D2)

Por medio de videollamadas, por medio de audios o de llamadas y, es más, a veces hasta de videos. . . Todos los días. . . aquí me mandan la actividad, les envío el sticker de *Gracias por el apoyo en casa*, o si es una tarea muy bien hecha les mando el de *Alumno estrella*, [también] hay actividades que se ve que la mamá casi casi lo hizo, nada más le pongo el de *Revisado*. Pero entonces siempre les mando un audio, para reforzar el sticker que les envíe o decirle – Como que te ayudaron a escribir tu nombre– o cosas así. (D3)

Por otro lado, otra participante expresó que envió mensajes a las mamás para preguntar si estaban realizando las actividades y solicitar que continuaran apoyando a sus hijos, ya que no fue fácil brindar retroalimentación de modo más directo a los niños y las niñas dadas las condiciones de la comunidad y las familias. Y también explicó que con dicha estrategia favoreció la participación, pero solo de algunas madres de familia, porque otras hicieron poco caso a las recomendaciones.

Otra participante manifestó que las estrategias de retroalimentación que utilizó promovieron resultados favorables pues sirvieron para animar a sus alumnos a seguir participando y como una

manera de establecer un vínculo con ellos: “una forma de decir estoy cerquita de ti, es llamándote, o mandándote audios o felicitándote, o decirle tienes que echarle ganas” (D2).

Finalmente, las estrategias también promovieron la confianza de los padres para plantear sus dudas, puesto que las docentes mostraron apertura y disposición para darles respuesta.

Tabla 2

Principales estrategias utilizadas por docentes de educación preescolar por categoría de análisis

| Categoría | Subcategoría | Estrategia |
|---|---|--|
| Forma de trabajo y principales estrategias utilizadas | | Envío de actividades y materiales por WhatsApp |
| | | Envío de planeaciones al correo de un café internet |
| | Estrategias para promover el aprendizaje | Creación y recopilación de videos |
| | | Cuaderno de actividades o antología |
| | | Videollamadas |
| | Tipos de actividades propuestas | Escritura |
| | | Narración de cuentos (cuento en cadena) |
| | | Resolución de problemas matemáticos |
| | | Artes plásticas (dibujos, <i>collages</i> , pintura) |
| | | Actividades físicas y al aire libre |
| | | Juegos (con otros, tradicionales y de mesa) |
| | | Expresión de sentimientos y vivencias |
| | | Cuaderno de actividades, <i>Mi álbum</i> |
| | Estrategias para recuperar los conocimientos previos | Preguntas generadoras |
| | Estrategias para proporcionar las indicaciones | Descripción paso a paso |
| Aclaraciones para los padres | | |
| Recursos y materiales didácticos | Paquete de útiles escolares | |
| | Objetos disponibles en casa | |
| | Cuaderno de actividades | |
| | Videos | |
| | Audios | |
| | Otros de elaboración propia o descargados de Internet | |

| | |
|---|---|
| El tiempo y espacio en las actividades de aprendizaje | Horario |
| | Espacio personalizado |
| Atención diferenciada de acuerdo con las necesidades de aprendizaje | Adaptar actividades por grado de dificultad |
| | Uso de imágenes llamativas y grandes |
| | Llamadas telefónicas |
| | Evidencias (videos, audios, fotografías) |
| | Videollamadas o llamadas |
| Estrategias de evaluación | Rúbricas, listas de cotejo y tablas |
| Estrategias de retroalimentación | Videollamadas |
| | Stickers y audios por WhatsApp |
| | Videos |
| | Mensaje de texto |

DISCUSIÓN

Con base en los resultados obtenidos respecto de la forma de trabajo asíncrona configurada por las docentes, que consistió predominantemente en enviar a través de WhatsApp un conjunto de actividades y materiales de apoyo, se encuentra coincidencia con lo que se ha reportado en otros estudios y contextos respecto a que el principal medio de comunicación con los alumnos fue dicha aplicación (Sánchez Mendiola et al., 2020), sobre todo en contextos rurales o no urbanos y en nivel socioeconómico bajo (Jacovkis y Tarabini, 2021).

Por otra parte, de acuerdo con el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica*, para el desarrollo del trabajo pedagógico se requiere del uso de estrategias y actividades didácticas variadas, innovadoras, retadoras y flexibles, cercanas a su realidad y contexto (SEP, 2020a), así como motivar a los alumnos presentando de diferentes formas un tema (Córmarck Lynch, 2004) y haciendo el contenido interesante (Pedroza Zúñiga y Luna, 2017).

En el contexto de la ERE, las estrategias más utilizadas fueron aquellas donde se requirió de parte de las docentes hacer uso de la creatividad y poner en juego diversas habilidades, por ejemplo, en la creación de videos explicativos, o en la búsqueda y selección de videos en la red, así como para el

diseño de recursos impresos. De la misma manera, las videollamadas efectuadas para atender dudas y explicar más directa y puntualmente ciertas actividades, se presentan como una estrategia innovadora que responde a las características del contexto y la realidad que se vive.

Asimismo, se sugiere la formación integral de los alumnos (SEP, 2020a) promoviendo avances en todos los campos y áreas del Programa (SEP, 2017). En este caso se observa que la propuesta de actividades contribuyó a ello al considerar los diferentes aspectos del currículo, y corresponder con estrategias, como el juego y el aprendizaje con otros (SEP, 2017), y las actividades lúdicas y de manipulación de materiales (INEE, 2017).

Por otro lado, se menciona que el docente debe considerar los saberes, ideas y puntos de vista de los alumnos (SEP, 2020a), así como indagar y/o recuperar sus conocimientos previos (Córnick Lynch, 2004; Pedroza Zúñiga y Luna, 2017) lo cual se realiza principalmente a través de preguntas, de la observación y del diálogo. En la presente investigación se identificó que, pese al intento, dichas tareas docentes no fueron habituales durante la ERE, debido a que la comunicación sostenida variaba en frecuencia y duración, de acuerdo con las posibilidades de cada familia.

En relación con las estrategias para proporcionar las indicaciones, se refiere que la *consigna* es “la actividad que se propone a los niños . . . , [que] siempre ha de desafiar el intelecto, la curiosidad y las experiencias de los alumnos; [y] una manera de hacerlo es problematizar el conocimiento, objeto de la enseñanza” (SEP, 2017, p. 164). Es innegable que las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria dificultaron su planteamiento, por lo que la principal estrategia que se empleó fue la descripción de cada actividad paso a paso, y aunque las docentes buscaron dirigirse a sus alumnos preescolares, fue necesario hacerlo de manera principal hacia los padres, puesto que ellos guiaron a sus hijos. Al mismo tiempo, fue imprescindible incluir aclaraciones para facilitar la comprensión y ejecución de las actividades.

Asimismo, se alude a la utilización de materiales didácticos pertinentes y disponibles, y proporcionar apoyos específicos para atender necesidades particulares (SEP, 2020a). En este aspecto, se reconoce la adaptabilidad de las docentes al proponer de manera principal la utilización de objetos disponibles en el hogar y se valora su iniciativa para buscar otros en la red o elaborarlas ellas mismas. Asimismo, es necesario recalcar que en algunos casos las docentes tuvieron que

adquirir o renovar sus propios recursos tecnológicos y esto también refleja su compromiso para desarrollar su labor.

Por otra parte, respecto a la distribución y uso del tiempo y el espacio para las actividades de aprendizaje (Pedroza Zúñiga y Luna, 2017; Vallejo-Ruiz y Torres-Soto, 2020), en la presente investigación se observa que dichos aspectos fueron prescindibles debido a las características de la forma de trabajo que se desarrolló, donde fueron las familias quienes determinaron el momento del día y el espacio para realizar las actividades.

Otro aspecto de la práctica cotidiana de los docentes fue la realización de ajustes en el desarrollo de las actividades didácticas a partir de los avances y dificultades de los alumnos (SEP, 2020a), brindando de esta manera atención a la diversidad (Pedroza Zúñiga y Luna, 2017; SEP, 2017). En el presente estudio se identificó que las docentes efectivamente brindaron una atención diferenciada, por un lado, en el caso en que atendieron a alumnos con discapacidad, adaptando las actividades, ya sea planteándolas con menor dificultad, elaborando material didáctico específico, o con la realización de llamadas. Por otro lado, debido a aspectos de carácter económico, tecnológico y de escolaridad de las familias, también se realizaron ajustes como la realización de llamadas en lugar de videollamadas y el diseño de un cuaderno diferente donde las indicaciones no era escritas, sino a través de imágenes, e incluso la docente proporcionó de manera gratuita los cuadernos de actividades.

Respecto a la evaluación, se establece un enfoque formativo (SEP, 2013b) que plantea el uso de estrategias diversificadas, permanentes, flexibles y coherentes con los aprendizajes, las actividades y las características de los alumnos (SEP, 2020a); tiene el objetivo de identificar y obtener evidencias de los avances y dificultades de los alumnos (Sañudo Guerra y Sañudo Guerra, 2014), así como de las condiciones que influyen en el aprendizaje, y mejorar el proceso docente (SEP, 2017).

En el presente estudio se encontró que la evaluación se realizó con la combinación de diversas estrategias e instrumentos, lo cual responde a las condiciones tecnológicas de los alumnos y al tipo de actividad planteada y su propósito de acuerdo con los aprendizajes esperados. Así, se evaluó a través de las *evidencias*, es decir, fotografías, videos y audios, y la respuesta a preguntas o ejercicios a través de videollamadas o llamadas, al mismo tiempo que se realizaron registros en listas de

cotejo, tablas y rúbricas; los cuales son algunos de los instrumentos sugeridos para la evaluación de tareas, acciones, procesos y actitudes, como es el caso de las listas de cotejo, mientras que las rúbricas se utilizan para ubicar el grado de desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes o valores (SEP, 2013a).

También la evaluación permitió a las docentes identificar con qué estrategias no estaban obteniendo los resultados esperados y de esta manera atender a la mejora de los procesos educativos y la práctica docente, buscando entre las estrategias de aprendizaje y de evaluación la que mejor se adaptara a las condiciones de los alumnos. Sin embargo, a pesar del uso de diversas estrategias, se reconoce que durante la ERE fue difícil tener certeza sobre los avances de los alumnos e incluso de sus dificultades, ya que las docentes no recibían evidencias de parte de todos, así como el inconveniente que representa evaluar una fotografía, y la dificultad para adaptarse a los horarios de los padres para la realización de videollamadas.

Por otra parte, se considera que es tarea del docente “dialoga[r] con sus alumnos de manera oportuna sobre sus avances y retos. . . , para hacerlos partícipes de su aprendizaje” (SEP, 2020a, p. 22), así como promover su reflexión sobre el proceso de aprendizaje y brindar retroalimentación (Pedroza Zúñiga y Luna, 2017). En escenarios educativos presenciales, el diálogo y la reflexión se realiza de manera permanente durante y al final de las actividades, por ejemplo, a través de la *puesta en común de resultados y hallazgos* (SEP, 2017), al compartir opiniones, identificar aprendizajes adquiridos, sentimientos y las actividades que se les facilitaron o dificultaron, tal y como denotan algunos de los planes de trabajo de las participantes.

Sin embargo, en el marco de la ERE, ante las características de la forma de trabajo y de comunicación con sus alumnos, las docentes implementaron estrategias de retroalimentación apoyadas en los recursos tecnológicos, como el envío de *stickers* y audios en WhatsApp para reconocer su esfuerzo y trabajo, así como la creación y envío de videos para clarificar temas o responder dudas, lo cual promovió la confianza, la motivación y la participación. En este sentido, se observa la creatividad, la apertura y la disposición de las docentes para brindar retroalimentación y apoyo, tanto a los alumnos como a sus familias.

CONCLUSIONES

Los hallazgos del presente trabajo de investigación ponen de manifiesto la instauración de WhatsApp como principal medio de comunicación entre docentes, familias y alumnos, determinándose así una forma de trabajo asíncrona en contextos no urbanos. Asimismo, dan cuenta de que se realizaron diversas adecuaciones en las estrategias para promover el aprendizaje, dejando claro que las docentes adaptaron las actividades a las necesidades y posibilidades de los alumnos.

Los resultados también permitieron conocer la dificultad que enfrentaron las docentes para evaluar y retroalimentar a sus alumnos en un escenario que no brindaba muchas posibilidades de interacción y observación. Sin embargo, solicitar videos como evidencia permitió a las docentes observar –al menos de manera parcial– el desempeño de los alumnos y así tener un mejor conocimiento de sus logros y dificultades. Asimismo, la realización de llamadas o videollamadas, y los *stickers* y audios compartidos, demuestran uno de los aspectos más relevantes de la ERE: se pueden emplear distintas y nuevas estrategias para compensar la inviabilidad de otras.

Por otro lado, ante el considerable número de trabajos de investigación que abordan el objeto de estudio desde el plano cuantitativo, resalta lo valioso de la aproximación cualitativa hacia una comprensión del fenómeno desde las perspectivas de los propios actores, permitiendo acercarse al conocimiento y las prácticas de las docentes a través de sus propias vivencias y significados. Se reconoce, además, su disposición para compartir sus experiencias en el desempeño de su labor en condiciones no suscitadas antes; de esta manera, sus testimonios resultan sumamente significativos ya que permiten recuperar la voz de quienes enfrentaron directamente estos cambios, permitiendo también contrastar los discursos con las disposiciones y recomendaciones oficiales.

De la misma manera, el estudio brindó la oportunidad de conocer tres escenarios, dado que las docentes laboran en tres instituciones diferentes, de localidades distintas, y aunque coinciden dos de ellas en la misma institución, los resultados dan cuenta de diferencias en las estrategias referidas, puesto que cada una de ellas percibe y vive de manera particular la enseñanza en la emergencia sanitaria.

Se considera que se han alcanzado los objetivos del estudio en tanto que se identifican y describen las estrategias, actividades, materiales y recursos utilizados, las adecuaciones realizadas

para brindar atención personalizada a los alumnos y la dificultad para evaluar y retroalimentar a los alumnos, así como considerar el tiempo y el espacio en las propuestas de actividades, lo que nos permite comprender cómo se desarrolló la práctica de las docentes de educación preescolar durante la ERE.

Finalmente, frente a la realidad del regreso a las aulas, resulta preciso explorar las estrategias y acciones emprendidas en contextos no urbanos en esta siguiente etapa, para conocer el panorama completo de lo que la emergencia sanitaria representa para los procesos educativos, desde la perspectiva de uno de los actores principales, como son los docentes.

REFERENCIAS

- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje desde la perspectiva de Vygotsky*. Pearson Educación de México.
- Comisión Económica para América Latina – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Geopolítica.
- Córmack Lynch, M. (2004). Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años. *Acción Pedagógica*, 13(2), 154-161.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Panorama sociodemográfico de México*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/tableros/panorama/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación obligatoria en México*. Informe 2017. SEP.
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), 85-102. <https://doi.org/10.7203/rase.14.1.18525>
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2005). *Maneras de ver: el análisis de los datos en investigación cualitativa* (J. Sierra Ayil, Trad.,). Centro Pedagógico de Durango.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I. y Sabariego Puig, M. (2009). Estrategas de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra. (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 329 - 366). La Muralla S.A.

- Pedroza Zúñiga, L. H. y Luna, E. (2017). Desarrollo y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente en educación preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 109-129. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.006>
- Portillo Peñuelas, S. A., Reynoso González, O. U. y Castellanos Pierra, L. I. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el COVID-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, 16(77), 218-228.
- Reynoso, O., Portillo, S. y Castellanos, L. (2021). Modelo explicativo de la satisfacción del profesorado en el periodo de enseñanza remota. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 229-247. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5236>
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)* 21(3). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sañudo Guerra, L. y Sañudo Guerra, M. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42.
- Secretaría de Educación Pública. (2013a). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: Herramientas para la evaluación en la Educación Básica*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2013b). *El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en la Educación Básica*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar, Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. SEP.
- Muñoz, X. (2022). Estrategias para promover el aprendizaje en la educación preescolar durante la enseñanza remota de emergencia (16). *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 113-141.

http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Perfiles_profesionales_docentes_EB.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020b). *Consejo Técnico Escolar. Sesión ordinaria de cierre del ciclo escolar 2019- 2020 ante COVID-19. Educación Básica.* SEP. <https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2020/06/guia-cierre-del-ciclo-cte-08junio.pdf>

Silas Casillas, J. C. y Vázquez Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 89-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>

Vallejo-Ruiz, M., y Torres-Soto, A. (2020). Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* 24(3), 1-20. <http://doi.org/10.15359/ree.24-3.11>

Villalobos Muñoz, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidad de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 60(1), 107-138.