

**TRABAJO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA:  
PRIORIZACIÓN, PLANEACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES DE  
APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO****TEACHING WORK IN THE CONTEXT OF EMERGENCY REMOTE EDUCATION:  
PRIORITISATION, PLANNING, DEVELOPMENT, AND EVALUATION OF LEARNING  
ACTIVITIES IN ELEMENTARY EDUCATION IN MEXICO**

---

Óscar Enrique Hernández Razo<sup>1</sup> - María Guadalupe López Sandoval<sup>2</sup>

---

Fecha de recepción: 27- 04- 2022

Fecha de aceptación y versión final: 06- 07- 2022

### Resumen

Se analiza la forma en que profesores de dos escuelas primarias públicas en México organizaron y llevaron a cabo su trabajo docente durante el ciclo escolar 2020-2021. Particularmente, se analiza la priorización curricular, la planeación pedagógica, así como la manera de desarrollar actividades de aprendizaje y su evaluación en el contexto del programa Aprende en casa, implementado por el gobierno federal ante la suspensión de clases presenciales en respuesta a la pandemia de COVID-19. Dada la importancia que tuvieron, también se analizan las posibilidades y limitaciones de las herramientas digitales en el trabajo docente. Se retoma la conceptualización de priorización curricular en el contexto de los programas de enseñanza remota de emergencia, con énfasis en la autonomía de la gestión curricular. Los datos se recabaron a través de un cuestionario electrónico con preguntas abiertas, aplicado a inicios del año 2022. Se encontró que la enseñanza de matemáticas y español constituyeron los campos de conocimiento que se priorizaron en la práctica concreta de las escuelas; que uno de los principales retos en la planeación y el desarrollo de las actividades de aprendizaje fue la incorporación de las madres y los padres de familia como actores clave en la enseñanza remota; y que, si bien, el uso de las tecnologías digitales fue esencial para la continuidad de las actividades escolares, constituyó uno de los principales retos ante las desigualdades en su disponibilidad y la falta inicial de conocimientos sobre su uso, tanto en estudiantes como en docentes.

**Palabras clave:** métodos de enseñanza - educación a distancia - tecnologías digitales - educación primaria.

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Actualmente es profesor-investigador del Departamento de Estudios Culturales, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma Sus líneas de investigación son: cultura digital y educación, tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo, y educación de jóvenes y adultos. Correo electrónico: oscarenriquehr@gmail.com

<sup>2</sup> Es doctora en Antropología por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, maestra y licenciada en Comunicación por la UNAM. Actualmente es profesora en la Universidad Autónoma Metropolitana y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM. Es candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son: educación básica y tecnologías digitales, y procesos de apropiación social de tecnologías digitales. Correo electrónico: glopezsandoval@gmail.com

## **Abstract**

This article analyses how teachers from two public elementary schools in Mexico organized and carried out their work during the 2020-2021 school year. Particularly, this paper analyses curricular prioritization, pedagogical planning, as well as how to develop learning activities, and their evaluation in the context of the Aprende en casa program, implemented by the federal government during the lockdown of the COVID-19 pandemic. Given the importance they had, the possibilities and limitations of digital tools in teaching work are also analyzed. The concept of curricular prioritisation in the context of emergency remote teaching programs is boarded, with emphasis on the autonomy of curricular management. The data was collected through an electronic form with open questions, applied at the beginning of the year 2022. It was found that the teaching of mathematics and Spanish constituted the fields of knowledge that were prioritized in the concrete practice of the schools; that one of the main challenges in the planning and development of learning activities was the incorporation of mothers and fathers as key actors in remote teaching; and that, although the use of digital technologies was essential for the continuity of school activities, it was one of the main challenges due to availability inequalities and the initial lack of knowledge about their use, both in students and teachers.

**Keywords:** teaching methods - distance education - digital technologies - primary education.

## 1. Introducción

En las primeras etapas de la emergencia sanitaria por COVID-19, los países del orbe buscaron restringir la movilidad de sus poblaciones, como parte de las medidas orientadas a controlar y evitar el contagio. Las medidas de confinamiento repercutieron en la continuidad de las tareas de los sistemas educativos en el mundo (1). En el caso de México, de acuerdo con la UNESCO, 32 millones de estudiantes del nivel preescolar y básico se vieron afectados con el cierre de las escuelas iniciado en marzo de 2020 y finalizado (en su forma generalizada para el territorio nacional) en junio del 2021. La misma UNESCO ubicó a México en el rango más alto de semanas con cierre de escuelas (más de 41), con un total de 71 semanas de cierre (UNESCO, 2021).

Ante la suspensión de las actividades escolares, los sistemas educativos desplegaron una serie de acciones para dar continuidad a sus labores sustantivas. Estas acciones orientadas a restablecer la continuidad de las actividades educativas en un contexto de emergencia se identifican con el término “enseñanza remota de emergencia” (Rivoir & Morales, 2021; Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). La enseñanza remota de emergencia se refiere al cambio de la enseñanza presencial a una remota ante una crisis generalizada en el sistema social o educativo, que dificulta o imposibilita la continuidad de las actividades educativas de forma presencial, en los espacios, tiempos y formas habituales. La educación remota de emergencia es temporal y práctica, y sus principales objetivos son: restablecer las actividades educativas a partir de los recursos disponibles, convenientes y seguros en el contexto de una emergencia; distribuir materiales y contenidos; y mantener la comunicación con la comunidad educativa (docentes, autoridades, estudiantes, madres, padres y tutores). Las iniciativas de enseñanza remota de emergencia retoman recursos, los adaptan o producen nuevos, por ejemplo: se adaptan los programas vigentes al nuevo escenario de emergencia, se utilizan tecnologías disponibles y se incorporan nuevas para mantener la comunicación entre los miembros de la comunidad y el diálogo educativo (la clase, la asesoría, la orientación, etc.); se adapta la práctica educativa a las pautas generales que proveen las autoridades educativas para hacer frente a la situación de emergencia, etc.

En la región de América Latina y el Caribe, las estrategias de educación remota de emergencia debieron responder a desafíos similares, como la falta de protocolos en los sistemas educativos para operar en emergencias; la falta de sistemas nacionales de educación a distancia que pudieran facilitar la distribución de contenidos y la comunicación entre miembros de las comunidades escolares; la disponibilidad limitada o nula de conectividad a internet para las poblaciones empobrecidas; la escasa producción de materiales digitales y no digitales para sostener la educación remota en distintas modalidades; la formación docente orientada a la enseñanza remota; y, el involucramiento de otros actores para favorecer la continuidad educativa como los padres, madres y tutores (Rivoir et al., 2021; Arias Ortiz et al., 2020)

En cuanto al uso de tecnologías digitales y medios de comunicación, la educación remota de emergencia, en la región latinoamericana, se caracterizó por un uso diversificado de recursos digitales, de medios electrónicos e impresos. La diversificación de los medios empleados para la distribución de contenidos, para la comunicación y el dialogo educativo, se relaciona con las condiciones limitadas de conectividad, de disponibilidad de dispositivos digitales y de infraestructura básica. En este sentido, la diversificación de los medios y canales también está significativamente relacionada con la atención prioritaria a poblaciones empobrecidas y en situación de exclusión y/o vulnerabilidad, para evitar la deserción y el rezago.

En México, la emergencia sanitaria por la COVID-19 implicó, desde marzo de 2020, la suspensión de actividades presenciales en todos los niveles educativos y el traslado de las actividades de enseñanza y aprendizaje a modalidades de educación remota. Tomando en cuenta que, en México, la mayoría de los hogares (92.5%) cuenta con acceso a televisión y que, casi la mitad de los hogares no tienen acceso a Internet (43.6%), y aún en menor medida, al uso de computadoras (43.3%) (INEGI, 2020), la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró e implementó la estrategia Aprende en casa como una respuesta para dar continuidad al desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje en los niveles de educación básica (preescolar-primaria y secundaria) y de educación media superior.

En términos generales, Aprende en casa consistió en la transmisión de programas educativos vinculados con la currícula oficial de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, los cuales se transmitieron por canales de televisión abierta con cobertura nacional, internet y radio, entre el 23 de marzo de 2020 y el 9 de julio de 2021 (SEP, 2021b). Esta estrategia se dividió en tres fases: Aprende en casa I, para concluir el ciclo escolar 2019-2020 y Aprende en casa II y III, para el primer y segundo semestre del ciclo escolar 2020-2021, respectivamente. Para el caso del nivel de educación primaria durante el ciclo escolar 2020-2021, el programa Aprende en casa, establecía en la guía creada para orientar a los docentes que era necesario atender la diversidad de condiciones de las y los estudiantes, tomando en cuenta la diversidad de condiciones y el desigual acceso a recursos tecnológicos (SEP, 2020).

En el caso del nivel de educación primaria en México, el plan y los programas de estudio oficiales se estructuran a partir de tres campos de formación académica y tres áreas de desarrollo personal y social (SEP, 2022). Los campos de formación académica del plan y programas de estudio de educación primaria son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, y exploración y comprensión del mundo natural y social. El campo del lenguaje y la comunicación está constituido por las asignaturas de lengua materna que, dependiendo de la modalidad de la escuela, puede ser Español o Lengua indígena; segunda lengua, que también puede ser Español o Lengua indígena; y lengua extranjera (inglés), las cuales se imparten en los seis grados escolares que conforman la educación primaria. El campo de pensamiento matemático está constituido por la asignatura de Matemáticas en los seis grados escolares. El campo de exploración y comprensión del mundo natural y social está

constituido por las asignaturas de Conocimiento del medio (1° y 2° grados), Ciencias naturales (3°-5° grados), Historia, paisajes y convivencia en mi localidad (3er grado), Historia, Geografía y Formación cívica y ética (4°-6° grados). Por su parte, las áreas de desarrollo personal y social son: artes, educación socioemocional y educación física con sendas asignaturas las cuales se imparten de 1° a 6° grados cada una (SEP, 2022).

Tomando en cuenta lo anterior, en el presente artículo se analizan las siguientes prácticas docentes: la priorización curricular, la planeación pedagógica, así como el desarrollo de las actividades de aprendizaje y su evaluación en el contexto del programa Aprende en casa durante el ciclo escolar 2020-2021. Dada la importancia que tuvieron, también se analizan las posibilidades y limitaciones de las herramientas digitales en el trabajo docente. Se analizan los resultados de la primera de dos etapas de una investigación iniciada en la segunda mitad de 2021 interesada en identificar los cambios en el trabajo docente de profesores de educación básica y los usos pedagógicos de las tecnologías digitales en el marco de la emergencia sanitaria. Los datos que se reportan en este trabajo se construyeron a partir de cuestionarios electrónicos de preguntas abiertas, contestados por 19 docentes de dos escuelas primarias públicas en México. La segunda etapa de la investigación, aún en desarrollo, consiste en la realización de entrevistas para profundizar en las categorías eje de la investigación y ampliar la indagación a categorías emergentes surgidas a partir de la interacción con los docentes.

El artículo busca contribuir a la documentación sobre la priorización curricular que realizaron las y los profesores en un contexto excepcional como lo ha sido la suspensión de clases presenciales y la emergencia sanitaria. Esta priorización curricular da cuenta de los aprendizajes que maestros y maestras identifican como relevantes en función de su propia experiencia, de las exigencias institucionales y del contexto de sus estudiantes y comunidades. El artículo, además, busca ofrecer información respecto de la diversidad de estrategias didácticas llevadas a cabo por docentes y estudiantes para dar continuidad a los aprendizajes en educación primaria durante la suspensión de clases presenciales y el papel que las tecnologías digitales tuvieron en ello.

## **2. Desarrollo**

### **2.1. Implementación del programa Aprende en casa**

Algunos reportes elaborados hasta ahora permiten distinguir que la barra programática transmitida en televisión abierta de Aprende en casa no fue la principal plataforma que estudiantes y docentes utilizaron para dar continuidad a las actividades educativas. Por ejemplo, Medina, Garduño, Chao, Montes & Rivera (2021), a partir del diseño y aplicación de una encuesta dirigida a estudiantes y docentes de primaria, secundaria y bachillerato, señalan, en un reporte preliminar, que menos de la mitad de los encuestados refirieron haber usado la barra programática de Aprende en casa. En su reporte, las y los autores, afirman que, en el caso de educación primaria, sólo el 44.2% de los y las estudiantes indicaron que sus profesores utilizaron Aprende en

casa como uno de los tres recursos principales para la continuidad de los aprendizajes (Medina et al., 2021).

De acuerdo con la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (INEGI, 2021), en el caso de la educación primaria, el principal recurso tecnológico para tomar clases a distancia o desarrollar actividades escolares fue el teléfono inteligente, usado por el 72% de los estudiantes encuestados; le siguió la computadora portátil, usada como recurso principal por el 9.6% y; en tercer lugar, la televisión digital con el 8.8%. En contraste, según lo reportado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021a) el 80% de las y los maestros de educación básica, señalaron, a través de una encuesta, que realizaban actividades de acompañamiento a sus estudiantes basándose en los programas de Aprende en casa, del cual, por lo menos, revisaron tres sesiones a la semana.

Medina et al. (2021), señalan que en algunas comunidades rurales, las y los docentes reportaron que, para sus estudiantes, fue difícil seguir las transmisiones de Aprende en casa debido a las condiciones geográficas que impedían una correcta recepción de la señal de televisión digital o de conectividad a la red eléctrica; también, las y los autores del estudio, mencionan que en algunas familias una sola televisión debía ser compartida en el mismo hogar por dos o más estudiantes de diferentes niveles o grados educativos. En esta misma línea, partir de una investigación con profesores de Telebachillerato rural en México, Guzmán (2021) concluye que el programa Aprende en casa tuvo un efecto en el plano mediático y normativo para la continuidad de las actividades escolares más que “en la creación de las condiciones, los insumos, la infraestructura y el acompañamiento didáctico-pedagógico a docentes y estudiantes” (2021, p.166).

El panorama mostrado por los primeros reportes que se han publicado respecto al impacto de Aprende en casa, apunta a que, si bien, se logró contar con una plataforma para dar continuidad a las actividades de aprendizaje, en los hechos sobresalió el uso de otras herramientas tecnológicas, principalmente el teléfono celular inteligente, como un recurso que, tanto estudiantes como docentes utilizaron para continuar con el desarrollo de los cursos de forma remota. En este sentido, tomando en cuenta las distintas condiciones geográficas entre las regiones del país y de las condiciones de desigualdad de la población mexicana, es posible señalar que, a pesar de la posibilidad de contar con una plataforma común, los arreglos que tuvieron que desplegar docentes, estudiantes y en general las comunidades escolares, para la continuidad de los estudios, fueron múltiples y diversas.

## **2.2. Priorización curricular en el trabajo docente en el contexto de la educación remota de emergencia**

De acuerdo con un informe de la CEPAL-UNESCO (2020), las autoridades educativas en América Latina y el Caribe, proporcionaron tres esquemas bajo los cuales priorizar los currículos en el contexto de la emergencia sanitaria. El primero de

ellos, consiste en la selección de los contenidos considerados más relevantes, sobre otros. El segundo esquema se esboza así:

integrar los contenidos y objetivos de aprendizaje en núcleos temáticos interdisciplinarios que hagan posible abordar diversas asignaturas a la vez por medio de tópicos que resulten especialmente pertinentes y relevantes para el alumnado en el contexto actual, mediante metodologías de proyectos o investigaciones que permitan un abordaje integrado de los aprendizajes. (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 4)

El tercer esquema señalado en el informe de la CEPAL-UNESCO consiste en la selección de “un conjunto reducido de aprendizajes esenciales en las diferentes disciplinas, transitando desde la priorización curricular al currículo vigente y modularizando los contenidos por nivel”. (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 4)

Tomando en cuenta la clasificación realizada por la CEPAL-UNESCO y la revisión de los documentos que generó la Secretaría de Educación Pública en México, no se identificó que el programa Aprende en casa haya explicitado algún criterio para la priorización curricular. Por el contrario, uno de los rasgos característicos del programa fue que, a través de la producción de contenidos para televisión, radio e Internet, se abarcó la mayor parte de los aprendizajes esperados según los planes y programas de estudio, y los libros de texto gratuitos. De acuerdo con la SEP (2020), la producción de los contenidos televisivos, que fueron el eje del programa, se caracterizó por lo siguiente:

- La parrilla de programas TV está organizada según la secuencia de los programas de estudio y libros de texto de cada asignatura por grado escolar.
- Un aprendizaje esperado y la lección correspondiente del libro, dado que implican varios contenidos específicos y actividades, pueden abordarse en uno o más programas TV.
- Existen aprendizajes esperados que por su naturaleza no son abordados en los libros de texto; en consecuencia, habrá programas TV que no tengan correspondencia específica con las lecciones.
- En el caso de asignaturas que no cuentan con libro de texto (educación socioemocional, educación física, educación artística) puede haber uno o varios programas TV por cada aprendizaje esperado. (SEP, 2020, pp.7–8)

En algunos documentos generados por la SEP se orientaba a las y los profesores a tomar un rol semejante al de facilitador del programa Aprende en Casa, sensibilizando a sus estudiantes y familias sobre las características del programa y las diferentes opciones que se diseñaron para dar seguimiento a los contenidos televisivos, por ejemplo, mediante la repetición en diferentes horarios, canales y plataformas. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) recomendaba a las y los docentes lo siguiente:

Sin estar en el aula maestras y maestros habrán de organizar un ambiente de aprendizaje que motive y apoye a los estudiantes para continuar su proceso de aprendizaje de manera sistemática. Se espera que maestras y maestros, de todos los niveles y modalidades, en lo general, partan de:

- Conocer, comprender y apoyar con su trabajo, el programa de educación Aprende en casa II.
- Buscar el vínculo con las familias, comunicando empática y asertivamente, con información clara y oportuna, en qué consiste la estrategia de educación a distancia implementada por la Secretaría de Educación Pública para el inicio del Ciclo escolar 2020-2021, cuál será el tipo de actividades que se solicitará a los alumnos, así como las formas y medios que se utilizarán para apoyar el aprendizaje de sus hijos. (SEP, 2020, p. 10)

Diversos estudios han mostrado que, aunque en las estrategias nacionales para dar continuidad a las actividades escolares se asumió algún esquema de priorización curricular, fue en el contexto de cada escuela y comunidad escolar donde las y los maestros tomaron decisiones sobre qué y cómo enseñar, lo cual evidenció el papel del docente como productor o constructor del currículo más que como un mero implementador del mismo (Cárdenas, Guerrero & Johnson, 2021; Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, 2020; Ramos-Huenteo, García-Vásquez, Olea-González, Lobos-Peña & Sáez-Delgado, 2020).

El papel del profesorado en la construcción curricular puede considerarse desde diversas tradiciones teórico-conceptuales sobre el currículum, su diseño e implementación. En este sentido, Bolívar (1992) distingue tres grandes tradiciones. Por una parte, los modelos tecnológicos y lineales del desarrollo curricular en los que el profesorado se sitúa como un “simple gestor-ejecutor eficiente de prescripciones externas” (1992, p.132). Por otro lado, se encuentra la perspectiva de la racionalidad práctico-deliberativa desarrollada, entre otros, por Joseph Schwab en la que se reivindica “una concepción más «humanista» que, reconociendo un «pensamiento práctico», otorgue sobre nuevas bases una profesionalidad y acción propia al profesor como agente de desarrollo curricular” (p.132). En tercer lugar, se ubica la perspectiva crítica desde la que se ha impulsado una visión del profesorado como un actor que “desempeñe el papel de intelectual críticamente comprometido con valores de transformación social” (p.132) lo cual puede distinguirse en trabajos como los de Paulo Freire, Henry Giroux, entre otros.

Situándose más en la perspectiva práctico deliberativa, una de las conceptualizaciones para identificar la forma en que el currículo se concreta o reinventa en las prácticas al interior del aula ha sido la del currículum enseñado (Cárdenas et al., 2021) que hace referencia al “salto” del currículum diseñado y dado a conocer a los profesores al currículum que se vive en las aulas. De acuerdo con Cárdenas, Guerrero & Johnson (2021):

Este «salto» difiere en su naturaleza y la forma en que se da, pero la distancia entre lo que ha sido puesto en «papel» y aquello que se hace «vida» en las aulas es un punto crítico, tanto para el deseo de una implementación efectiva por parte de los responsables del sistema escolar, cuanto para el desarrollo de la autonomía profesional de los profesores (p. 40).

En esta perspectiva las y los docentes hacen adaptaciones curriculares, de acuerdo con el contexto específico del aula y de la comunidad escolar, pero también pueden reconstruir el currículo en función de necesidades concretas o atendiendo a su propia experiencia que puede haber sido atravesada por diferentes propuestas curriculares a lo largo de su trayectoria profesional.

En el contexto de los programas de enseñanza remota de emergencia, se genera invariablemente la necesidad de adaptar el currículo (Plan Internacional, UNICEF, y Education Cannot Wait, 2020) y con ello resalta la figura docente y de las comunidades escolares como constructores del currículo pues es en ese nivel en donde es posible identificar las necesidades y problemáticas concretas por las que atraviesan las y los alumnos y sus familias. En este sentido, uno de los elementos a partir de los cuales se adapta o reinventa el currículum es la priorización curricular por parte de las y los maestros, al identificar aquellos contenidos o campos de formación considerados como prioritarios en un momento y situación determinados y establecer los métodos y recursos para su aprendizaje.

### **3. Metodología**

Los datos presentados en este artículo se construyeron a partir de cuestionarios en línea con preguntas abiertas, contestados por 19 docentes de escuelas primarias públicas en la Ciudad de México y el Estado de México durante el inicio del ciclo escolar 2022-2023. El cuestionario se estructuró a partir de cinco categorías referentes al trabajo docente y los cambios en él, relacionados con la suspensión de las clases presenciales: planeación, impartición de clases, evaluación, comunicación y proyecto pedagógico. El cuestionario se conformó por 23 preguntas, de las cuales ocho corresponden a datos generales; 14 abordan las categorías conceptuales; y, una se refiere a la disponibilidad para participar en una segunda fase de la investigación. En la presentación del cuestionario se informaba sobre el objetivo del estudio y el uso con fines de investigación de los datos y su carácter confidencial.

Los cuestionarios se distribuyeron a partir de contactos clave en una escuela primaria del Estado de México y una de la Ciudad de México. En el estudio presentado aquí, se reporta la participación de 19 docentes (17 mujeres y dos hombres), que en su conjunto impartieron clases en los seis grados escolares durante el ciclo escolar 2020-2021. Once de los profesores(as) laboraban en la Ciudad de México y ocho en el Estado de México. El promedio de edad de los participantes fue de 41 años y el tiempo promedio de experiencia docente fue de 16.5 años.

## **4. Resultados**

### **4.1. Razones para priorizar a español y matemáticas en la educación remota de emergencia**

Los profesores entrevistados coincidieron en señalar que priorizaron los contenidos de español y matemáticas. Por una parte, las y los profesores de primero y segundo grado, señalaron que este énfasis se dio porque ese es el principal objetivo del primer ciclo de educación primaria, algo que se ve reflejado en la distribución de horas semanales marcadas por los planes y programas de estudio en donde se establecen ocho y cinco horas para español y matemáticas, respectivamente en primero y segundo grados (2). Además, señalaron que español y matemáticas constituyen los aprendizajes fundamentales de esta etapa formativa. Por ejemplo, una maestra de segundo grado, quien señaló no haber seguido las orientaciones del programa Aprende en casa, manifestó que se centró en español y matemáticas porque “hasta el momento sigue siendo de vital importancia la lectoescritura y el pensamiento matemático”.

En el caso del tercero al sexto grado escolar, los periodos marcados en los planes y programas de estudio para cada caso contemplan cinco horas semanales. Tomando en cuenta lo anterior, las y los profesores que impartieron clases en estos grados escolares señalaron tres tipos de razones. Por un parte, en la que más profesores(as) coincidieron, se trata de las asignaturas fundamentales en educación primaria y son las más importantes para la vida cotidiana de las y los alumnos. Por ejemplo, una maestra que impartió clases en tercer grado manifestó que español y matemáticas son “las materias más significativas para lograr los aprendizajes fundamentales”; una maestra que impartió docencia en sexto grado señaló que “español y matemáticas son las materias que desarrollan competencias para la vida”; mientras que una profesora de sexto grado comentó que “español y matemáticas son fundamentales para la vida y el día a día de los alumnos”. Las otras dos razones que se señalaron en menor medida fueron: 1) español y matemáticas son las materias que tienen mayor peso curricular en los planes y programas de estudio; y 2) son las materias en las que se presenta un mayor rezago por parte de los alumnos.

### **4.2. Cambios en la planeación de actividades de aprendizaje en la educación remota de emergencia**

En el ciclo escolar 2020-2021, las y los profesores entrevistados manifestaron que cambiaron la planeación de sus actividades de aprendizaje, respecto a la forma en que lo hacían antes de la pandemia por COVID-19.

El cambio señalado con mayor frecuencia por las y los profesores fue la incorporación en la planeación escolar de las madres y los padres de familia. Lo anterior se expresó de dos maneras: por una parte, las formas de comunicar las actividades a realizar en casa tenían que ser diseñadas para ser comprendidas tanto por los alumnos como por los padres y madres de familia, pues éstos últimos se convirtieron en un actor fundamental para que las niñas y niños realizaran las

actividades. Por otro lado, también se contempló el papel de madres y padres para adaptar el ritmo de avance del desarrollo de las actividades, a los horarios en los que, por razones de trabajo u otro tipo, las madres y padres de familia podían ofrecer ayuda a sus hijas e hijos. Por ejemplo, al referirse a la planeación didáctica como herramienta pedagógica, una maestra que impartió clases en quinto grado, señaló que “a pesar de ser un recurso altamente flexible, la planeación se volvió nuestra herramienta principal y la de los padres de familia para hacer el trabajo a distancia más fácil”; otra maestra señaló que su planeación cambió porque tuvo que adecuar las “actividades [de aprendizaje] diarias para que tanto los alumnos como los padres las pudieran comprender”; así mismo, dos maestras, una de primero y otra de segundo grado, comentaron respectivamente que “la planeación fue muy diferente ya que iba dirigida a los padres de familia” y “la planeación cambió de muchas formas porque nos tuvimos que adecuar a los horarios de los padres”.

Relacionados con la intervención de padres y madres de familia en las actividades de aprendizaje, es posible ubicar a otros elementos que transformaron la planeación: el diseño de actividades de aprendizaje más simples, y la adaptación a las necesidades de las y los alumnos. Sobre el diseño de actividades más simples, algunos profesores señalaron que esta fue una orientación dada por las autoridades.

Por ejemplo, una profesora que impartió clases en sexto grado comentó que:

“Las actividades fueron más sencillas y fáciles, además de que se nos pidió no saturar a los alumnos de trabajo y que las actividades fueran sencillas ya que no todos los alumnos tenían el acompañamiento de algún adulto, sin perder de vista el aprendizaje esperado que se pretendía lograr”.

Respecto de considerar las necesidades de las y los alumnos, las y los maestros tuvieron que tomar en cuenta las características del contexto en los hogares de los estudiantes, valorando la posibilidad de intervención de las madres y padres de familia, las condiciones de salud o económicas de las familias, o la disponibilidad de tecnologías digitales y conectividad a Internet. Por ejemplo, una profesora de cuarto grado señaló que en su planeación consideró “la situación que pasamos, porque en base a eso tuve que adaptarme y adaptar estrategias para mis alumnos como lo fueron mensajes a alumnos que no contaban con internet”. Otra maestra de quinto grado expresó que la planeación de las actividades las realizaba de acuerdo con los resultados de un “diagnóstico grupal”.

#### **4.3. Las tecnologías digitales en la comunicación, desarrollo y evaluación de actividades de aprendizaje en la educación remota de emergencia**

De acuerdo con lo expresado por las y los profesores, uno de los elementos que tuvieron que ser incorporados en la planeación docente y en el desarrollo de las actividades de aprendizaje fue el uso de herramientas digitales. En este sentido, todas las profesoras y profesores entrevistados consideraron que las tecnologías digitales tuvieron un papel fundamental en la continuidad del ciclo escolar. En términos generales, las y los entrevistados coincidieron en que sin ellas hubiera sido muy difícil

tener contacto con sus estudiantes. Por ejemplo, una profesora que impartió clases en sexto grado señaló que las tecnologías digitales “fueron esenciales ya que de esta manera fue como se logró tener contacto y seguimiento al aprendizaje de los alumnos”. Por su parte, una maestra que impartió clases en segundo grado consideró que las herramientas digitales resultaron de “gran importancia ya que sin éstas no nos hubiéramos podido contactar. Por medio de la computadora o el celular pudimos vernos, escucharnos e interactuar”.

Todas y todos los profesores manifestaron haber utilizado algún tipo de tecnología digital, de las que sobresalió el uso de tres tipos de herramientas: 1) plataformas de videollamadas, principalmente Meet; 2) plataformas para la creación de aulas virtuales, principalmente Classroom; y 3) servicios de mensajería, principalmente WhatsApp. La mayoría de las y los maestros combinaron el uso de este tipo de herramientas, con tres propósitos: primero, mantener comunicación con alumnas, alumnos y padres y madres de familia; segundo, desarrollar actividades de aprendizaje de manera sincrónica y asincrónica; y evaluar las actividades.

En el caso del uso de las herramientas digitales para mantener comunicación, las y los profesores entrevistados privilegiaron la creación de grupos, tanto de estudiantes como de madres y padres de familia, en WhatsApp. En este sentido, el uso de mensajes de texto tanto grupales como individuales fue una práctica constante durante el ciclo escolar. En algunos casos, también se utilizaron plataformas de videollamada para tener reuniones periódicas con las madres y padres. Otro de los recursos que fue ampliamente mencionado por las y los profesores fueron las llamadas telefónicas, mientras que, en menor medida, se señaló el uso del correo electrónico y el uso de redes sociales.

En el caso de los recursos para el desarrollo de actividades de aprendizaje y la evaluación, es notorio el uso diversificado y articulado de recursos tecnológicos y el libro de texto. Si bien casi todos los profesores y profesoras señalaron el uso de plataformas de video llamada o de mensajería para tener encuentros con sus estudiantes de manera individual o grupal, también es posible advertir la articulación de otros recursos como presentaciones de diapositivas en PowerPoint, videos, audios, juegos didácticos en línea, formularios en línea, y herramientas incluidas en las plataformas de video llamada, como el caso de las pizarras electrónicas. En algunos casos, al uso de estas herramientas también se agregó el uso del libro de texto, para revisar contenidos y realizar las actividades propuestas en ellos. Por ejemplo, al hablar sobre el tipo de actividades de aprendizaje que funcionaron mejor con sus estudiantes, una profesora de quinto grado comentó que fueron “videos hechos por mí, actividades lúdicas, investigaciones, crucigramas, sopa de letras, entre otras.” En otro caso, una profesora que impartió docencia en segundo grado señaló: “realicé mi aula virtual, hacía uso de la pizarra digital, todo el tiempo llevé a cabo mis clases a través de la plataforma Teams, los niños interactuaban a través de juegos y actividades digitales, a la hora de participar utilicé una ruleta digital”.

En cuanto a la forma de dar seguimiento y evaluar las actividades de aprendizaje, se distinguieron dos caminos seguidos por las y los profesores. En un caso, se enfatizó el uso de las plataformas de video llamadas, a través de las cuales se organizaban clases sincrónicas en línea en las que se esperaba que hubiera participación de las y los alumnos, ya sea con su intervención en clase ante las preguntas o comentarios del profesor(a), participando en el uso de algún recurso didáctico digital, o bien realizando algún tipo de prueba como lectura en voz alta o la realización de algún ejercicio o examen. Por ejemplo, una profesora que impartió clases en el quinto grado señaló que “la evaluación de los aprendizajes se llevó a cabo por medio de las actividades desarrolladas en sesiones virtuales, con los exámenes, con las actividades interactivas, etc.” Por su parte, un profesor que impartió clases en el tercer grado comentó que la evaluación se dio “a través del seguimiento puntual de las evidencias de los trabajos escolares y de la participación en las actividades escolares en forma virtual de los alumnos a través de las sesiones por Meet”. Otra profesora que impartió clases en segundo grado comentó que evaluaba a sus estudiantes “a través de examen oral, examen escrito individualizado, con actividades realizadas en clase virtual, toma de lectura individual y observación continua”.

El segundo camino tomado por las y los profesores para el seguimiento y evaluación de actividades de aprendizaje, a través de herramientas digitales, consistió en la planeación y la organización de tareas asincrónicas que debían llevar a cabo las y los estudiantes y que, después, tenían que ser enviadas, principalmente, por plataformas de mensajería como WhatsApp y, en menor medida, en las aulas virtuales que se crearon en plataformas como Classroom. Estas mismas herramientas fueron utilizadas para que las y los docentes enviaran comentarios o calificaciones sobre las actividades entregadas. Por ejemplo, una maestra que impartió clases en quinto grado señaló que “todos los días recibía las evidencias de trabajo vía WhatsApp y por medio de audio enviaba observaciones”. Otra maestra que también atendió un grupo de quinto grado comentó que “las actividades de los alumnos eran entregadas en cada tablón por materia que organicé en Classroom”.

Al mismo tiempo que las y los docentes enfatizaron la importancia de las tecnologías digitales para mantener contacto y seguimiento con sus estudiantes y los padres y madres de familia, también reconocieron que la falta de disponibilidad de dichos recursos por parte de algunos de sus estudiantes y de los docentes mismos, constituyó una de las principales problemáticas a resolver con el propósito de atender de manera equitativa a todo su grupo. Por ejemplo, una profesora que impartió clases en segundo grado comentó:

“Tuve que adquirir una computadora para poder realizar mis clases en línea, no tenía comunicación con el cien por ciento de los alumnos debido a que ellos no contaban con las herramientas para poder conectarse”.

Aunado a la desigualdad en la disponibilidad de tecnologías digitales en las familias, también se reconoció como una problemática la falta de conocimientos sobre

el uso de los dispositivos por parte de las y los estudiantes, y de las y los profesores. Por ejemplo, la profesora del testimonio anterior, agrega: “tuve la necesidad de actualizarme y tomar cursos para saber hacer uso de plataformas.” Una profesora que impartió clases en primer grado señaló también que las principales dificultades que encontró fueron “alumnos sin equipos de cómputo, dificultades con la conectividad a internet, y la falta de capacitación sobre el uso de nuevas tecnologías”. Finalmente, otra situación que generó problemáticas y que, probablemente se relaciona con la falta de disponibilidad de los recursos tecnológicos, fue la crisis económica que atravesaron muchas familias y que afectó la posibilidad de continuar, en condiciones favorables, los estudios de varios estudiantes. En este sentido, un profesor que impartió clases en tercer grado comentó como una problemática “la falta de recursos económicos de las familias para estar en posibilidad de mantener comunicación y asistencia al desarrollo de las actividades escolares virtuales”.

## **5. Conclusiones**

Al inicio del confinamiento decretado por la emergencia sanitaria en México, diversas voces hicieron notar que la enseñanza remota de emergencia incrementaba el riesgo de que una porción de estudiantes, los empobrecidos, cayera en rezago educativo debido a la imposibilidad de contar con herramientas digitales y conectividad a internet en sus hogares. Ante la falta de conectividad y de disponibilidad de computadoras en una porción significativa de los hogares en México, la Secretaría de Educación Pública implementó la estrategia Aprende en casa basada fundamentalmente en la producción de material audiovisual transmitido por televisión abierta, a la cual, la mayoría de la población tiene acceso.

Como se comentó párrafos arriba, algunos estudios han mostrado que Aprende en casa no fue el recurso principal con el cual las y los maestros organizaron las actividades de aprendizaje para dar continuidad a los estudios de sus alumnos. Sin embargo, es importante reconocer que, en el contexto de dicho programa, las y los maestros realizaron adaptaciones a su planeación escolar priorizando las asignaturas de español y matemáticas. En la investigación reportada en este trabajo, se resalta que, aunque el programa Aprende en casa, abarcaba todos los campos formativos marcados en los planes y programas de estudios, las y los profesores priorizaron las asignaturas de Español y Matemáticas en todos los grados escolares. Las maestras y maestros consideraron, por una parte, que estas dos asignaturas constituían los conocimientos fundamentales en la formación de los estudiantes por lo que sus esfuerzos y estrategias pedagógicas se enfocaron en el aprendizaje de esas asignaturas; por otro lado, también consideraron que se trataba de las asignaturas en las que presentaban mayores rezagos en los estudiantes, por lo que era importante enfatizar su abordaje.

También, los resultados de la investigación muestran que en la planeación y el desarrollo de las actividades de aprendizaje se resaltó la necesidad de incorporar la figura de las padres y madres de familia pues su papel se consideró esencial en la oportunidad de las niñas y niños para realizar las actividades propuestas a distancia y

en contar con acompañamiento y asesoría en los hogares. De esta manera, las y los profesores tuvieron que proponer nuevas formas de diseñar y comunicar las actividades de aprendizaje propuestas, procurando, por ejemplo, el uso de indicaciones sencillas y claras que fueran comprensibles tanto para los estudiantes como para sus padres y madres de familia.

En tercer lugar, la investigación muestra que, en un contexto urbano como el de las escuelas a las que pertenecían los docentes, las tecnologías digitales fueron las herramientas más empleadas para la continuidad de las actividades escolares, frente a los productos televisivos o de radio del programa Aprende en casa, que, por sus particularidades técnicas, no requerían el uso de dispositivos digitales ni de conectividad a internet. Las y los profesores articularon una serie de recursos tecnológicos destacando el papel de los teléfonos celulares para realizar llamadas de seguimiento a sus estudiantes y creando grupos en plataformas de mensajería como WhatsApp. En segundo término, destacó el uso de plataformas de videollamadas para impartir sesiones de clases presenciales y para sostener reuniones de asesoría a las y los alumnos y de seguimiento con padres y madres de familia.

En suma, la investigación muestra que la enseñanza remota de emergencia constituyó un marco en el que las y los docentes se enfrentaron a la necesidad de tomar decisiones sobre los contenidos prioritarios; de crear, a partir de los contextos específicos de sus comunidades, nuevas formas de planear, diseñar y comunicar las actividades de aprendizaje; de incorporar a los padres de familia; y de incluir el uso de nuevos recursos tecnológicos en sus clases.

En este sentido, el papel de los docentes en la construcción curricular puede asociarse más con las perspectivas de la racionalidad práctico-deliberativa (Bolívar, 1992) pues se hizo evidente la articulación de un pensamiento práctico y profesional frente a la propuesta del programa Aprende en casa y lo plasmado en los planes y programas de estudio. Si bien, para algunos docentes, la enseñanza remota de emergencia representó sobrecarga de trabajo; para otros, representó un espacio de mayor libertad para tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar. Como manifestó una profesora del Estado de México: “en clases presenciales se nos exige cumplir un programa, preparar a los niños para resolver exámenes estandarizados aplicados por la autoridad educativa. A distancia, pude decidir por cuenta propia, los aprendizajes básicos que requerían mis alumnos”.

## **6. Referencias bibliográficas**

Arias Ortiz, E, Rieble-Aubourg, S., Álvarez Marinelli, H., Rivera, M. C., Viteri, A., López, A., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M., Bergamaschi, A., Noli, A., Ortiz Guerrero, M. & Scannone, R. (2020). La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos en América Latina y el Caribe ante COVID-19. En Documento para discusión N° IDB-DO-00768. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>

- Bolívar, A. (1992). Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 50(191), 131–151. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/l/no-191/papel-del-profesor-en-los-procesos-de-desarrollo-curricular/101400039156/>
- Cárdenas, C., Guerrero, S. & Johnson, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30(58), 34–58. Recuperado de <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. En Informe Covid-19. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004003>
- Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. (2020). Orientaciones para el trabajo pedagógico a partir del Plan Educativo de Emergencia para enfrentar la crisis sanitaria del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. Recuperado el 20 de marzo de 2022, de Orientaciones pedagógicas website: <http://revistadocencia.cl/web/index.php/orientaciones>
- Guzmán, C. (2021). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 153–168. <https://doi.org/10.35362/rie8614360>
- INEGI. (2020). ENDUTIH 2019. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares.
- INEGI. (2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Presentación de resultados.
- Medina, L., Garduño, E., Chao, C., Montes, L. del C. & Rivera, M. Á. (2021). Tenemos otros datos... sobre Aprende en Casa. *Educación Futura*. Recuperado de <https://www.educacionfutura.org/tenemos-otros-datos-sobre-aprende-en-casa/>
- Plan Internacional, UNICEF, y Education Cannot Wait. (2020). Guía de adaptación del currículo en situaciones de Emergencia.
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K. & Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciaAmérica*, 9(2), 334–353. Recuperado de <https://doi.org/10.33210/CA.V9I2.325>
- Rivoir, A. & Morales, M. (2021). Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19. UNESCO.
- SEP. (2020). Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes. Educación preescolar, primaria y secundaria. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/j.ctt20fw6h9.22>
- SEP. (2021a). Boletín SEP no. 40 Nueve de cada 10 alumnos adquirió nuevos aprendizajes con la estrategia Aprende en Casa. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-40-nueve-de-cada-10-alumnos-adquirio-nuevos-aprendizajes-con-la-estrategia-aprende-en-casa>

SEP. (2021b). Estrategia Aprende en casa. Informe de resultados 2020-2021. México, D.F.

SEP. (2022). Plan y Programas de estudio para la educación básica. Recuperado el 26 de marzo de 2022 de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>

UNESCO (2021). Interrupción y respuesta educativa. Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>