



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESIS

**EDUCACIÓN A DISTANCIA: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO DE
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR EN ESCUELAS URBANAS Y RURALES DEL
ESTADO DE ZACATECAS DURANTE
LA PANDEMIA POR COVID-19**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Ximena Guadalupe Castañeda Huerta

Directora:

Dra. Hilda María Ortega Neri

Codirectora:

Dra. Josefina Rodríguez González

Zacatecas, Zac. noviembre de 2023

RESUMEN

La pandemia de covid-19 en el año 2020, fue un detonante de cambio en la educación y se inició una transformación en todas las prácticas consideradas tradicionales para dar paso a una nueva modalidad. El objetivo de esta tesis fue describir la práctica pedagógica en docentes de educación preescolar del estado de Zacatecas durante la pandemia, considerando escuelas rurales y urbanas. Se analizó la teoría de la educación a distancia propuesta por García Aretio bajo una metodología descriptiva; se llegó a la conclusión de que el profesorado de escuelas rurales enfrentó desafíos mayores al trabajar de forma no presencial.

Palabras clave: Educación a distancia, práctica pedagógica, educación preescolar, covid-19.

AGRADECIMIENTOS

Antes que nada, es necesario especificar que esta investigación jamás habría podido llevarse a cabo de no ser por el apoyo que el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología brindó a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional docente; les estoy agradecida por aceptarme como becaria dentro del programa y permitirme contribuir con mi investigación a la formación y aprendizaje de futuros profesionales de la educación.

Se agradece también a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la oportunidad que extendió a la autora de la presente para ser parte de su estudiantado, por la admirable formación que ofrecieron y por la calidad de cada seminario, congreso y coloquio que se aseguraron en brindar.

AGRADECIMIENTOS PERSONALES

Doy gracias a mi familia, especialmente a mi madre y a mi padre por motivarme a continuar con mi crecimiento profesional cuando yo misma no estaba segura del camino a seguir para mi futuro. Todo lo que soy se los debo a ustedes y cada peldaño que he subido en la vida lo he logrado gracias a su apoyo incondicional, su cariño y su fe en mí. Los amo.

Agradezco a la Dra. Hilda María Ortega Neri por acogerme como su asesora luego de un año de problemas para avanzar esta investigación; sin su apoyo jamás habría podido concluir el posgrado. Gracias por su paciencia, por la retroalimentación que me dio y por todo lo que me permitió aprender de usted en estos dos años de maestría.

Finalmente, agradezco a cada Doctora y Doctor que formó parte de mi aprendizaje a lo largo de estos dos años, espero seguir de cada uno el mejor ejemplo y aprovechar al máximo cada una de las cosas que fueron tan amables de enseñarme y compartir conmigo en sus seminarios y fuera de ellos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA ANTE LA PANDEMIA POR COVID-19	19
1.1 Origen y antecedentes de la educación a distancia	20
1.2 Definición y características de la educación a distancia	22
1.3 La pandemia por covid-19 como detonante de cambio en la educación	35
1.4 La educación a distancia desde un plano internacional, nacional y local, un breve recuento	38
CAPÍTULO II	
PROFESORADO A DISTANCIA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19....	61
2.1 Función de la y el docente en la educación a distancia.....	62
2.2 Herramientas de actualización para la práctica pedagógica en la educación a distancia en México	68
2.3 Ejercicio docente en preescolar durante la educación a distancia.....	75
CAPÍTULO III	
VENTANA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DURANTE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN ZACATECAS.....	84
3.1 Contextualización y participantes del estudio	85
3.2 Práctica pedagógica durante la educación a distancia en Jardines de Niñas y Niños urbanos y rurales del estado de Zacatecas.....	94
3.3 Comparación de la práctica pedagógica en los Jardines de Niñas y Niños urbanos y rurales	107
CONCLUSIONES	113
REFERENCIAS	118
ANEXOS.....	127

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Definiciones de la educación-enseñanza a distancia.....	27
Tabla 2. Distribución de frecuencia por ítem para las consecuencias emocionales de trabajar fuera del horario laboral.	77
Tabla 3: Características de las personas del estudio, participantes en la investigación	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución de las tecnologías de la educación a distancia	22
Figura 2: Cuadrantes de Coldeway	33
Figura 3: Elección de educación a distancia por países durante el cierre de las escuelas influenciado por el nivel escolar y la región	45
Figura 4. El Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO.....	71

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Educación a distancia.....	40
--------------------------------------	----

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Tipo de organización de los JNN	88
Gráfica 2: Contexto en que se sitúa el JNN.....	89
Gráfica 3: Nivel de manejo de recursos digitales.....	96
Gráfica 4: Nivel de adaptación a las clases a distancia	97
Gráfica 5: Medio utilizado para continuar las clases a distancia	97
Gráfica 6: Herramienta digital que se usaron para las clases a distancia	98
Gráfica 7: Frecuencia semanal con que se impartieron las clases a distancia	99
Gráfica 8: Clase de actividades realizadas con más frecuencia	101
Gráfica 9: Problemas frecuentes en la educación a distancia	103
Gráfica 10: Formas de evaluación durante las clases a distancia	104
Gráfica 11: Transparencia de la evaluación en el trabajo a distancia	104
Gráfica 12: Medidas que pudieron ayudar a mejorar el trabajo a distancia	106

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Encuesta aplicada a docentes de educación preescolar	127
Anexo B. Consentimientos informados de las participantes.	133

ACRÓNIMOS

ATP	Asesor Técnico-Pedagógico
BENMAC	Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho
DOF	Diario Oficial de la Federación
IIIEPE	Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
JNN	Jardines de Niñas y Niños
LMS	<i>Learning Management System</i>
OMS	Organización Mundial de la Salud
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se hace una comparación del ejercicio de la práctica pedagógica en docentes de educación preescolar durante la primera parte de la crisis sanitaria provocada por el SARS-CoV2, de marzo de 2020 a julio de 2021, considerando Jardines de Niñas y Niños (JNN) unitarios, bidocentes o tridocentes rodeados por un contexto rural, y JNN de organización completa y situados en un contexto semiurbano o urbano.

La pandemia de covid-19 afectó simultáneamente a muchas naciones del mundo y millones de escuelas tuvieron que tomar medidas para seguir con sus actividades aún con el aislamiento preventivo en vigor, y México no fue la excepción. De las transformaciones que sufrió la educación, resalta como principal la transición entre las clases presenciales y las clases en línea. El día 19 de marzo de 2020, las escuelas mexicanas cerraron sus puertas con la promesa de reabrir las luego de las vacaciones de semana santa, es decir, el 19 de abril de ese mismo año. Sin embargo, lo que en un principio se planeó como un receso escolar de un mes para aislamiento preventivo, terminó extendiéndose hasta que fue necesario continuar y cerrar el ciclo escolar a través de una pantalla, trabajando con distintas herramientas tecnológicas para dar las clases cada día.

El propósito que justificó la elaboración de esta tesis fue analizar el ejercicio docente en la modalidad de educación a distancia, con énfasis en las clases virtuales, y determinar cuáles fueron los escenarios a los que se enfrentaron; de igual manera, se indagó sobre qué clase de estrategias fueron usadas por el

profesorado durante el aislamiento preventivo y cómo se transformó su práctica pedagógica; todo esto enfocado en la educación preescolar.

La presente investigación será de ayuda para reflexionar sobre la práctica profesional docente y permitirá estudiar qué áreas de oportunidad se tienen para lograr la educación innovadora y tecnológica -que se pretendía desde que las TIC comenzaron a implementarse en el aula-. Los principales beneficiados y beneficiadas con la información que se obtenga de esta tesis son las y los docentes que vivieron la propia “escuela virtual”, pues podrán tomarla como referencia para la evaluación de sus propias acciones con base en la perspectiva de otros profesionales de la educación respecto a la nueva modalidad.

Resulta evidente que cada maestro y maestra intentó adaptarse de diferente forma a los cambios que provocó el covid-19 en la educación y tuvo propias experiencias al respecto; con este estudio se volvió posible comparar la práctica pedagógica propia con algunas adicionales para hacer reflexión al respecto, según el contexto que rodeaba a cada institución.

De acuerdo con Díaz Barriga (2008), a pesar de la paulatina incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la educación, los cambios que se previeron para lograr una educación más moderna no resultaron tan significativos, dejando en claro que la situación actual de la educación en el país no es la óptima para avanzar a una etapa donde la tecnología forme parte de cada una de las actividades que se realizan en el proceso educativo (Natriello, citado por Díaz Barriga, 2008) afirma que:

“La incursión de las TIC ha impactado de manera significativa la educación, en el sentido de si se está propiciando un cambio profundo en los paradigmas

educativos prevalecientes, en la forma en que se aprende, se enseña y se evalúa, los cambios parecen ser más bien modestos” (p. 3).

Si bien la educación a distancia y las clases virtuales son dos recursos que se utilizaron obligatoriamente durante la pandemia para continuar atendiendo la necesidad educativa, las estrategias didácticas que usaron las profesoras y profesores podrían catalogarse como experimentales, pues las mismas se construyeron sin antecedentes de otras situaciones similares.

Quedan muchos factores por analizar respecto a la clase de recursos y métodos que se utilizaron para mantener el proceso educativo en acción y los resultados que se desprenden de los mismos, siendo un ejemplo qué tipo de impacto tuvo la educación a distancia en el rendimiento escolar o cómo podría determinarse qué tan clara fue la evaluación de las evidencias de desempeño que presentó el alumnado a las y los docentes.

Con el objetivo de conocer estudios similares realizados por otros investigadores e investigadoras, comparar las problemáticas abordadas y comprender qué situaciones resultaban más frecuentes en la transformación de la práctica pedagógica y el ejercicio profesional de maestras y maestros, especialmente de educación preescolar, se realizó un estado del arte que nutrió los cimientos de esta investigación a fondo, desde diferentes referencias que permitieran ampliar el panorama inicial sobre el conocimiento de la educación a distancia por la pandemia. En él se abordaron revistas digitales relacionadas a estudios educativos y sociales, de donde se rescataron artículos y libros referentes a la educación a distancia, la virtualidad y el cambio de la educación durante la primera etapa de la pandemia por covid-19.

Las palabras clave que se utilizaron para recopilar la información necesaria fueron aquellas relacionadas al cambio en el ejercicio docente durante la pandemia, rescatándose como conceptos principales: educación a distancia, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), virtualidad, educación en línea, educación preescolar, educación en tiempos de covid-19, práctica pedagógica en educación básica y educación preescolar. También se utilizaron códigos de búsqueda en el navegador de *Chrome* para identificar qué documentos contenían información más adecuada y precisa respecto a las palabras clave proporcionadas.

Se consultó la base de datos *Google Académico* para obtener la bibliografía utilizada en esta investigación, dándose prioridad a artículos de revistas sobre educación como lo son SciELO y la Revista Academia y Virtualidad, así como en el Repositorio Institucional Caxcán de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Del mismo modo, se hizo revisión de dos libros en formato electrónico que recopilan experiencias y opiniones personales de distintas profesoras y profesores respecto a su visión del trabajo docente durante el aislamiento preventivo por la pandemia.

La mayoría de las fuentes citadas en el estado del arte pertenecen a investigadoras e investigadores del continente americano, específicamente de América Latina en los países de habla hispana como lo son Chile, Argentina, Ecuador y México; en el caso de las fuentes nacionales y locales, se recurrió a estudios de la Ciudad de México, Nuevo León y del repositorio de la UAZ. Asimismo, todos los artículos consultados constaban de no más de 3 años de antigüedad, debido a que la base de la investigación surge de los cambios educativos ocasionados por el covid-19 y esta es una enfermedad que se esparció por el mundo a finales del 2019.

El primer artículo que se analizó fue *COVID-19 ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?* elaborado por Artopoulos en el Centro de Innovación Pedagógica de la Universidad de San Andrés, en Argentina, en el año 2020. El objetivo de su investigación fue conocer cuántos países continuaron con la educación en línea y qué tipo de estrategias para el trabajo a distancia se utilizaron alrededor del mundo al comenzar la pandemia, especialmente en países de América Latina y el Caribe.

En un estudio mixto y de carácter exploratorio, con base en datos de la UNESCO (2020) y del Ministerio de Educación de la Nación -Argentina-, el autor rescató cuáles fueron las plataformas digitales usadas con más frecuencia, dividiéndolas en aquellas de uso general, las de videoconferencias, las de colaboración y las plataformas de uso específico (lúdico, colaboración, de simulación, etc.). Estos datos se reflejaron en la tesis como base para conocer el nivel de participación de los países del mundo -con énfasis en Latinoamérica- en la educación en línea.

En el segundo artículo que se revisó, intitulado *Pandemia Covid-19: Educación a distancia. O distancias en la educación*, elaborado en el 2020, por Arriagada, un investigador de Chile, buscó comunicar cuáles fueron las brechas educativas más relevantes ante la suspensión de las clases en su país. Basándose en ejes conceptuales como el uso de las TIC, el acceso a la tecnología en los hogares chilenos y el nivel de estudios al que llega en promedio la población según su grupo socioeconómico, Arriagada elaboró un estudio cuantitativo basado en una encuesta aplicada por la Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) para resaltar las

diferencias entre el acceso a la educación de las y los estudiantes con acceso a tecnología y aquellos que no estaban en condiciones de poseerla.

Denotando que las adecuaciones al plan de estudio para la pandemia estaban acrecentando las brechas ya existentes, Arriagada describió esta desigualdad de oportunidades como algo latente en miles de familias de Chile:

“Ocurre en aquellos hogares donde la urgencia es la comida en la mesa, y no el logro de aprendizajes, o el trabajo sobre habilidades de nivel superior, incluso en aquellas familias, que conscientes de su situación se hacen a la idea que su hijo(a) no será promovido de curso, subrayando y ampliando aún más las brechas que existen en el sistema escolar, porque mientras unos pueden tener clases online, o educación a distancia, otros conscientes o no, reciben contenidos curriculares sin el más mínimo estándar de calidad” (Arriagada, 2020, p. 1).

El problema trasciende a una realidad que se relaciona con lo tratado antes por Artopoulos, entrelazando las dos investigaciones, pues la problemática que acompaña la educación a distancia involucra no solo a países latinoamericanos, sino a naciones de todas partes del mundo; si la educación en una modalidad presencial nunca llegó a ser 100% global a causa de las dificultades de terreno, clima, recursos materiales y recursos humanos, resulta casi irónico que exista la posibilidad de lograrlo utilizando exclusivamente medios electrónicos para su transmisión y ejecución.

El tercer artículo que se consultó fue *Educación inclusiva durante la emergencia: acciones en América latina*, escrito en Quito, Ecuador, por la investigadora Delgado, en el año 2020. El objetivo de su artículo fue conocer las rutas de educación a distancia que tomaron 19 países de América para continuar con las clases una vez que las mismas se interrumpieron por la pandemia; se consideraron las competencias digitales docentes de las y los profesores, las

capacidades de acceso del estudiantado para las plataformas digitales y las estrategias utilizadas en cada nivel de la educación.

Delgado trabajó su investigación desde una metodología cualitativa basada en análisis documental y llegó a la conclusión de que el cambio educativo que trajo la pandemia exigía transformación no solo en la forma de enseñar del profesorado, sino también en las estrategias de aprendizaje de las y los alumnos y en la comunicación con madres y padres de familia. Asimismo, se resaltó que las actividades para la educación a distancia eran distintas en cada nivel educativo por la autonomía que tenían las y los alumnos para gestionar su aprendizaje:

“La educación primaria y secundaria con una cifra de 115 millones de estudiantes obliga a pensar en estrategias de trabajo que permitan lograr los aprendizajes. Mientras que la educación superior podrá lograr un trabajo virtualizado, pues es una población que por su edad podrá organizar sus procesos de aprendizaje” (Delgado, 2020, p. 9).

La investigación de la autora apoyó para conocer los distintos planes de educación que se utilizaron en otros países como reflejo del ‘Aprende en Casa’, para trabajar, una vez que las clases presenciales se suspendieron y que millones de estudiantes tuvieron que resguardarse en sus hogares.

Se revisó también la investigación intitulada *Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19*, elaborada por García, Medrano, Vázquez, Romero & Berrún, del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE) del Estado de Nuevo León en el año 2021. El objetivo de la investigación fue reconocer qué medios se utilizaron para mantener la comunicación sostenida entre docentes, alumnado y madres y padres de familia ante el cierre de las escuelas mexicanas por el covid-19 y qué clase de experiencias vivió el profesorado.

A partir de ejes conceptuales como educación a distancia, educación básica, tecnología educativa y pandemia, el grupo de investigadores desarrolló su proyecto siguiendo una metodología cuantitativa, exploratoria y descriptiva; aplicando una encuesta a 548 profesores de educación básica pública; llegaron a la conclusión de que los desafíos enfrentados variaron entre el rol que cada docente debía desempeñar atendiendo al contexto de su escuela, los problemas socio-afectivos de sus estudiantes ante la ausencia del trato humano en el proceso educativo y los problemas para acceso a medios tecnológicos y de comunicación.

Se consultó también el artículo *Los retos de la educación a distancia en las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-19*, elaborado por Flores & Trujillo en el año 2021. El objetivo de esta investigación fue rescatar las experiencias de 200 profesores y profesoras de educación básica federal y estatal, para conocer su forma de sobrellevar el cambio de las clases presenciales a las clases a distancia, esto a partir de un estudio cuantitativo y la aplicación de una encuesta.

Bajo el marco conceptual de educación a distancia, competencias digitales, acceso a las TIC y estrategias docentes, las investigadoras desarrollaron un formulario de *Google* que compartieron con las y los profesores de nivel preescolar, primaria y secundaria. El artículo concluye que:

“El reto de la educación a distancia a la cual se enfrentan los docentes es el poder estar en comunicación con todos los estudiantes, dominar las diversas plataformas para trabajar a distancia, el poder tener una evidencia convincente sobre el aprendizaje a distancia, dar seguimiento y retroalimentación a todos los estudiantes” (Trujillo et al., 2021, p. 85).

Respecto a las estrategias didácticas implementadas durante la educación a distancia, se revisó el libro “Filosofía, educación y Virtualidad” publicado en México por Jesús Jaso en 2021, que ofrece una recopilación de artículos escritos por

diferentes investigadores educativos respecto a cómo el profesorado enfrentó la pandemia. Uno de dichos artículos intitulado, *Primera infancia y educación a distancia en tiempos de Covid-19*, escrito por Romero (2021), rescata que las y los docentes de educación básica no se limitan a cubrir con sus obligaciones académicas como lo harían si la educación continuara siendo presencial.

Mediante un estudio mixto que partió de entrevistar a 20 padres y madres de familia con hijas e hijos cursando la educación preescolar, la autora aporta que el profesorado se transformó y que “*este nuevo tipo de trabajador 24/7 [...] recibe a cualquier hora del día o de la noche mensajes por WhatsApp, llamadas telefónicas, correos electrónicos o notificaciones de su plataforma educativa, procedentes de sus alumnos o padres de familia*” (Romero, 2021, p. 103). A partir de ello, se llegó a la conclusión de que el tiempo laboral de la y el docente se extendió, dado que debía mantenerse activo en las redes o plataformas virtuales que estuviera utilizando para el trabajo académico, esto sin descuidar la planeación de sus clases, la preparación del material para las mismas y su proceso de recaudación y revisión de las evidencias que obtuviera del alumnado.

Se revisó el artículo *El COVID-19 y la educación básica en México. Un aspecto de vulnerabilidad y marginación desde una visión geográfico-cultural*, elaborado por Olmos & Reyes en el Estado de México durante el año 2021. El objetivo del estudio fue identificar la condición de la infraestructura digital en el sistema educativo de México y la funcionalidad de la misma ante la suspensión de las clases presenciales.

Con base en palabras clave como infraestructura digital, marginación y vulnerabilidad, los autores elaboraron un estudio cuantitativo, geográfico,

etnográfico y fenomenológico para reconocer el acceso a medios digitales en diferentes zonas del país, dividiéndolas en Norte, Noroeste, Noreste, Centro-Norte, Centro, Este, Oeste, Sur, Sureste y Suroeste. Se evaluó el nivel de vulnerabilidad de cada zona (con los respectivos estados que conforman cada una) y se llegó a la conclusión de que aquellas con índices más altos en marginación tenían también mayores fallas en el acceso a las plataformas digitales y medios de comunicación, por lo que, dar seguimiento al programa Aprende en Casa, se volvió una tarea compleja para las y los maestros de educación básica.

Analizando un contexto más próximo del sentir del profesorado respecto a su ejercicio docente, las autoras Rodríguez, Magallanes & Gutiérrez desarrollaron una investigación en el estado de Zacatecas durante el año 2020 intitulada, *Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I*, en la que se recopila el resultado que las y los maestros percibieron, luego de trabajar bajo dicho programa.

Tras diseñar y aplicar un cuestionario en línea a 389 docentes de educación preescolar, primaria y secundaria –pública y privada- del estado de Zacatecas, las investigadoras descubrieron que, aunque una gran cantidad de las y los docentes encuestados habían recibido cursos de capacitación por parte de la SEP para el manejo de herramientas digitales, en realidad los mismos no resultaban muy oportunos respecto a la funcionalidad o la posibilidad de ser aplicados en las escuelas a las que pertenecían.

En el artículo llegaron a la conclusión de que, aunque el programa Aprende en Casa I, puso a disposición de la comunidad escolar un gran número de recursos y estrategias, su ejecución práctica fue insatisfactoria dadas las condiciones de vida

y las brechas económicas y de infraestructura en que viven miles de familias zacatecanas.

La última investigación consultada para el estado del arte fue, *Respuesta inicial por un grupo de Docentes Mexicanos, al cierre de escuelas por Covid-19*, artículo publicado por Magallanes & Álvarez en el año 2020, en el estado de Zacatecas. El objetivo de la investigación fue resaltar cuáles fueron los obstáculos principales enfrentados por profesoras y profesores de educación básica ante la modalidad a distancia de la educación.

La investigación fue de carácter cualitativo y descriptivo; a partir de la elaboración de un cuestionario en línea aplicado a 204 docentes de distintos estados de la República Mexicana, se rescató la experiencia que las y los maestros vivieron durante las primeras semanas de aislamiento preventivo a causa del COVID-19. Entre los argumentos que los autores rescataron de su investigación, señalaron que “*Debido a la naturaleza de la contingencia no fue posible brindar capacitación, diseño de materiales, inventario de recursos tecnológicos, tanto de maestros como de estudiantes para el cambio tecnológico que demanda la situación*” (Magallanes et al., 2020, p. 14).

El estudio concluye que, pese a que las y los docentes entrevistados ejercían en distintos niveles de educación –desde primaria hasta doctorado-, las barreras que enfrentaron con la suspensión de las clases presenciales fueron similares entre sí: la falta de conexión a internet de las y los alumnos, fallas de comunicación sostenida e incluso la compatibilidad de las asignaturas que impartían con las estrategias de educación a distancia, figuraban entre los obstáculos más frecuentes. En adición a ello, el estudio rescató el estado emocional que vivieron los y las

docentes a causa del cambio repentino de su modo de trabajo, señalando que el 64% experimentaron ansiedad y el 61% estrés en consecuencia por no poder adaptarse del todo a la modalidad virtual (Magallanes, *et al.*, 2020).

Luego de esta fundamentación previa, se encontró que las dificultades más frecuentes señaladas en el estado del arte por investigadoras, investigadores y docentes, recaen en fallas de capacitación para el uso de herramientas digitales, la imposibilidad de mantener comunicación constante con el estudiantado y las desigualdades económicas que no permitieron a las y los alumnos a acceder a servicios de internet para conectarse a las clases en línea. Asimismo, se denotó la falta de investigación respecto a la experiencia vivida por profesoras y profesores de educación básica del estado de Zacatecas, una vez que se suspendieron las clases presenciales, pues la mayoría de artículos encontrados se enfocaban en educación superior.

El principal motivo para la elaboración de este proyecto surge de la experiencia personal al vivir este cambio, de educación presencial a educación a distancia, en el momento preciso de su comienzo con la pandemia por covid-19 y durante el servicio social para la titulación de licenciatura; los resultados que arrojó la investigación que estaba en desarrollo en ese momento para obtener el título, sirvieron como antecedentes para la definición del presente estudio y fueron el detonante del interés en cuestionar: ¿Cómo enfrentaron las y los docentes las clases a distancia en los JNN de distintos municipios de Zacatecas? específicamente ¿Cuáles son las diferencias entre los escenarios a los que se enfrentaron las y los docentes de educación preescolar de los JNN urbanos y de

organización completa en comparación a los JNN rurales y unitarios o bidocentes durante la pandemia de Covid-19?

Para reducir el panorama a un marco más específico, se optó por trabajar en escuelas preescolares del Estado de Zacatecas pertenecientes a la SEP, difundándose un cuestionario en distintos municipios como lo fueron Zacatecas capital, Guadalupe, Pánfilo Natera, Río Grande, Villanueva, etc.

Los permisos de investigación se plantearon directamente a las y los docentes participantes de la investigación (Anexo A). Se seleccionaron JNN unitarios, bidocentes y de organización completa con la finalidad de comparar escenarios distintos entre sí, para analizar de una forma más oportuna y diversa qué clase de retos enfrentaron las y los maestros pertenecientes a cada contexto.

La hipótesis que plantea la presente investigación afirma que las y los docentes que trabajaron en jardines unitarios, bidocentes y tridocentes de niñas y niños con grupos multigrados y aquellos cuyas instituciones se encuentran en comunidades rurales, enfrentaron escenarios más complejos durante la pandemia de Covid-19 que quienes trabajaron en jardines de niñas y niños con contexto urbano y de organización completa, a causa de problemas de comunicación, conectividad, disponibilidad de equipo y falta de competencias digitales para la educación a distancia.

El objetivo general de esta tesis es describir el ejercicio de la práctica pedagógica en docentes de educación preescolar del estado de Zacatecas durante la pandemia, considerando escuelas de organización unitaria, bidocente o tridocente situadas en contextos rurales y escuelas de organización completa localizadas en un contexto urbano.

De esta intención se desglosan tres objetivos específicos, presentados a continuación:

- Examinar el panorama de la educación a distancia desde una perspectiva general a nivel global, nacional y local, así como las estrategias de enseñanza que prevalecieron durante el cierre de las escuelas por la pandemia de Covid-19.
- Identificar cuál fue la función y relevancia de la y el docente en su práctica pedagógica durante la contingencia sanitaria por Covid-19, con énfasis en maestras y maestros de educación preescolar.
- Contrastar los escenarios de la práctica pedagógica de docentes que laboran en jardines de niñas y niños urbanos y de organización completa con la práctica de quienes laboran en un jardín de niñas y niños rural y de organización unitaria, bidocente o tridocente.

Con el objetivo de dar un enfoque más claro y conciso a la información que se presente en esta investigación, se procede a definir el marco conceptual que la compone. El concepto que funciona como base para este proyecto es el de “educación a distancia”. Según García Aretio (citado en Chaves, 2017) la educación a distancia se define como un *“sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente”* (p. 4). La educación a distancia funge como concepto central de la presente investigación dado que a partir de la misma se desarrollan los escenarios a analizarse en la situación global de la pandemia.

Otro de los conceptos relevantes es el referido a “práctica pedagógica”, pues a partir del mismo se pretende considerar la acción y ejercicio docente dentro del ámbito educativo. Muñoz (Citada en Páez, 2015) define la práctica pedagógica como la aplicación, análisis y reflexión de metodologías, estrategias y herramientas que utilizan las y los profesores en su ejercicio dentro de las instituciones educativas; esta práctica implica que cada día en que el o la docente da clases, puede rescatar de su actuar aquello que le fue útil para optimizarlo o lo que le resultó contraproducente para analizar las áreas de oportunidad en que puede mejorar y repetir las estrategias en otra ocasión, implementando los cambios previamente establecidos.

Para el análisis de la práctica pedagógica se requiere de una segunda acción, definida como reflexión pedagógica, misma que, a grandes rasgos, puede comprenderse como parte de la retrospectiva que realiza un o una docente para evaluar su propio desempeño y planificar su mejora de acuerdo a las conclusiones a las que llegue.

Para Vasco (1990), la reflexión pedagógica, más allá de abordar las cuestiones de enseñanza de la o el docente a un alumno o alumna, comprende los *“micro y macro entornos de la práctica pedagógica, los modos de articulación de esta práctica con otras prácticas y con los distintos saberes en el sistema social en que ocurren o circulan”* (p. 5). Esta definición de reflexión pedagógica hace posible comprender que la enseñanza no es el único aspecto a analizarse cuando se habla de la práctica pedagógica, sino que implica que él o la docente se reconozca a sí mismo como parte del entorno en el que enseña y como factor determinante para el cambio de la dinámica escolar, ya sea favorable o desfavorablemente. El contexto,

las prácticas previas y el ejercicio de otras y otros docentes pueden funcionar como elementos adicionales para la reflexión pedagógica.

Un concepto adicional que resulta relevante para la presente investigación es el referente a "virtualidad" dada la correlación que se ha asignado a la misma en los últimos años respecto a la educación a distancia. Siles (2005) define a la virtualidad como "*Una de las principales nociones utilizadas para describir el desarrollo tecnológico de las redes socio-técnicas y especialmente de los colectivos que se forman a partir de ellas*". En su artículo, el autor señala que la palabra virtualidad es una derivación de la comunidad, misma que forma un reflejo a partir de herramientas tecnológicas para extender los límites de su comunicación a nuevos horizontes.

La metodología que se seleccionó para recopilar la información de este proyecto fue de carácter cualitativo y descriptivo, con un enfoque paradigmático interpretativo y a partir de un estudio de caso, pues se interpretó la conducta de la muestra seleccionada de acuerdo a los significados que cada docente asumió para su práctica pedagógica durante las clases a distancia por la pandemia de covid-19, en el ciclo escolar 2020-2021.

Se trabajó con veinte docentes de educación preescolar, pertenecientes a JNN públicos de diferentes municipios del estado de Zacatecas. La mitad de las personas del estudio, eran trabajadoras de JNN unitarios o bidocentes, situados en contextos rurales y de nivel socioeconómico medio, medio-bajo; la otra mitad eran docentes de JNN de organización completa y situados en un contexto urbano de nivel socioeconómico medio-alto.

Como instrumento para la recolección de datos se seleccionó un cuestionario cualitativo de elaboración propia, diseñado para cubrir con los aspectos que se pretendían observar y analizar de la práctica pedagógica de las docentes de los dos jardines de niñas y niños que se tomaron por muestra. Dicho cuestionario se aplicó a través de la plataforma *Google Forms* para que las docentes pudieran completarlo de forma remota en el periodo de diciembre 2022 - febrero 2023. Las respuestas brindadas por las profesoras se complementaron con sustento teórico rescatado de investigaciones que contenían testimonios similares. Las categorías del instrumento se dividieron en dos: primero, los datos respecto al plantel, la formación y los años de servicio de cada docente; en segundo lugar, su experiencia personal respecto al trabajo a distancia, considerando medios de comunicación, estrategias, tipo de actividades, evaluación y dificultades más frecuentes.

La presente investigación se conforma por tres capítulos. El primero, denominado *La educación a distancia como una alternativa educativa ante la pandemia por covid-19*, aborda la definición, historia y características de la educación a distancia, así como una perspectiva general de cómo se vivió el cambio de la modalidad presencial de la educación a la modalidad a distancia, rescatando cuáles fueron las estrategias más recurrentes a nivel global, nacional y local para continuar con el ejercicio educativo una vez que las escuelas se cerraron, a partir de datos de la UNESCO y de investigadores como García Aretio. El capítulo también contempló cuáles fueron las principales brechas existentes mientras se aplicó la educación a distancia y qué tipo de problemas enfrentó el profesorado de educación básica.

El capítulo II, intitulado *Profesorado a distancia*, se enfocó en el análisis de las funciones docentes durante la primera ola de la pandemia, señalando las diferencias entre su práctica pedagógica previo al covid-19 y sus modificaciones, luego de que este obligara a las autoridades gubernamentales a cerrar las instituciones educativas. Del mismo modo, abordó el desarrollo de las competencias digitales de maestras y maestros, la adaptación de sus estrategias de enseñanza para la modalidad virtual y, en el último apartado, el trabajo de las y los profesores de educación preescolar, los desafíos enfrentados al inicio de la pandemia y la transición de su ejercicio docente.

El tercer capítulo, *Ventana hacia la práctica pedagógica durante la educación a distancia en Zacatecas*, se enfocó directamente en el estudio de caso de los JNN seleccionados para el estudio en los diferentes municipios del estado, su descripción contextual y la exposición de los resultados obtenidos de los cuestionarios que se aplicaron a las docentes de las escuelas. En este capítulo se describió la experiencia de las docentes al vivir el cambio de las clases presenciales a las virtuales, se compararon las problemáticas enfrentadas en cada contexto y se rescataron los momentos más significativos en el cambio en la práctica pedagógica que sobrellevaron las educadoras.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA ANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Para comprender a profundidad el término de “Educación a distancia” como eje fundamental para la presente investigación, es necesario hacer un estudio teórico del concepto enfocado en sus características y especificidades, con especial énfasis en sus recursos metodológicos habituales y en su intervención en las acciones de las y los maestros al trabajar en ella. El propósito de este primer apartado, entonces, es ofrecer un marco teórico particular para este concepto, partiendo desde el análisis del surgimiento de la educación a distancia, su relación con el derecho a acceder a la educación, las definiciones que se le adjuntan y las características particulares de su modalidad.

Además, en este primer capítulo se examinó el panorama de la educación a distancia desde una perspectiva general a nivel global, nacional y local, así como las estrategias de enseñanza que prevalecieron durante el cierre de las escuelas por la pandemia de Covid-19. Se estudió de forma general la educación a distancia como una alternativa educativa que se ha desarrollado simultáneamente en distintas partes del mundo a causa de la pandemia, con diferentes métodos de aplicación y bajo concepciones que se relacionan con la tecnología y la virtualidad, pues ambas se entrelazan como una herramienta para el aprendizaje que, en los últimos años, se está expandiendo a nuevos horizontes y se generaliza como oportunidad para mantener activa la educación pese a las condiciones sanitarias.

1.1 Origen y antecedentes de la educación a distancia

Si bien la educación a distancia puede considerarse como un elemento clave surgido de forma reciente para el trabajo de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia por Covid-19, en realidad esta modalidad se estableció desde civilizaciones antiguas, en palabras de Guerrero, Pesci & Capetillo (2018), debido a que los primeros intercambios de cartas con carácter informativo pueden considerarse como parte de su origen, partiendo desde culturas como la griega, la egipcia, la romana, la sumeria y la hebrea, por mencionar algunas.

De acuerdo a Peters (citado en Valdés & Ganga, 2020) la educación a distancia se utilizó incluso para promover el aprendizaje de corrientes religiosas, pues infirió que *“para expandir el cristianismo se empleó esta modalidad, el Apóstol San Pablo utilizó la escritura y el transporte en el Continente Asiático y sin llegar personalmente a cada lugar cumplió con su labor de misionero”* (p. 15), permitiendo reconocer que en un principio, las cartas que contuvieran elementos donde un individuo compartía información o instrucciones para una acción a otros, e incluso aquellas que promovieran un discurso de convencimiento podían considerarse como precursoras de la educación a distancia organizada.

Este término, sin embargo, se consolidó cuando a mediados del siglo XVIII la Gaceta de Boston publicó el que es considerado el primer anuncio de una clase a distancia, pues el profesor Caleb Phillips ofreció dar clases de caligrafía por correspondencia, ofreciendo material auto instructivo para la práctica de quienes aceptaran tomar su curso, según Alfonso (2003). Por su parte, Guerrero *et al.* (2018), rescataron que otras situaciones similares con lecciones de mecanografía, redacción, lengua francesa, cursos universitarios, de minería e incluso de

prevención de accidentes, se popularizaron en los próximos ciento cincuenta años, y el auge de esta modalidad escaló aún más cuando las cartas dejaron de ser el único medio de comunicación entre estudiantes y profesorado cuando se integraron a este modelo las lecciones masivas por radio.

Conforme los medios de comunicación se diversificaron, la educación a distancia evolucionó con ellos para adaptarse a las herramientas y oportunidades que cada uno brindaba para el aprendizaje de acuerdo a su tipo de difusión, permitiendo que se pudiera dividir este progreso en tres etapas correspondientes al desarrollo de la tecnología, de acuerdo con Bastos, Cardoso & Sabbatini (citados en Hermida & Ramos, 2006). Asimismo, en su investigación también se rescataron las características respectivas de la educación a distancia que se favorecieron en cada fase.

La primera etapa corresponde a la tecnología de libros impresos; este tipo de tecnología permitió a las personas replicar y difundir de forma masiva los insumos para el conocimiento de forma económica, lo cual facilitó el acceso al conocimiento para individuos que, en primera instancia, no habrían sido capaces de adquirir un libro manuscrito, por ejemplo. La segunda etapa de la tecnología se centró en la formalización del correo y el establecimiento de servicios postales, enfatizando en la oportunidad que este brindó para compartir el material impreso a grandes distancias y, además, permitiendo la comunicación bidireccional entre quienes enseñaban y quienes aprendían, misma que no estaba presente solo con la lectura de los libros.

Respecto a la tercera fase, la tecnología evolucionó hasta integrar los medios electrónicos como herramientas de comunicación; en esta etapa se añadieron el

teléfono, el telégrafo, el radio, la televisión y las redes informáticas como recursos para el aprendizaje, mismos que eliminaron la necesidad de distribuir los materiales de estudio en físico y permitió la simplificación de instrucciones al permitir que estas se mostraran o se ejemplificaran de forma más sencilla para el educando.

Por último, Valdés *et al.* incluyen una cuarta etapa en su trabajo de investigación, misma que se compone por el internet y la tecnología digital, donde se integra la globalización digital y la expansión mundial del internet como facilitadores de acceso para la información y la autodidáctica, incluyendo también el concepto de “espacios virtuales para el aprendizaje”, como se muestra a continuación (Ver figura 1).

Figura 1. Evolución de las tecnologías de la educación a distancia



Fuente: Ganga & Valdés, 2020, p. 15.

1.2 Definición y características de la educación a distancia

Para familiarizarse con el concepto de la educación a distancia, es oportuno primero hacer un breve análisis de la educación “tradicional” y su proceso de evolución en la oportunidad para el acceso a ella, pues de este interés por conseguir que el

aprendizaje fuera algo que estaba al alcance de todos, fue que surgieron las ideas de su adaptación a distintos medios de comunicación.

1.2.1 De “educación” a “educación a distancia”

La educación es un acontecimiento primario en la vida humana desde la antigüedad, cuando grupos de individuos alrededor del mundo comenzaron a establecerse como pertenecientes a una comunidad que compartía una misma cultura y que se apoyaba para lograr objetivos comunes que permitieran una mejor supervivencia conjunta. De acuerdo a Salas (2012), los primeros vestigios de la educación surgen desde los grupos nómadas primitivos, cuando a través de la vista y la imitación se compartían entre los miembros técnicas de caza o recolección.

“En cuanto se aprendía una nueva técnica de caza o perfeccionamiento de algún utensilio, este conocimiento se transmitía a las siguientes generaciones, quienes lo aprendían mediante la observación, el ensayo y el error. La técnica de enseñanza era rudimentaria pero efectiva: personalizada y práctica” (Salas, 2012, p. 24).

Conforme los grupos humanos se multiplicaron y establecieron como las culturas de la antigüedad, su enseñanza y aprendizaje se fueron volviendo más organizados y formales para que el trabajo que se requería para mantener a la comunidad se dividiera apropiadamente entre todos sus miembros de acuerdo a sus capacidades y habilidades, lo cual instauró que el principal propósito de la educación en ese tiempo fuera la formación de futuros miembros útiles para la sociedad, que pudieran apoyar para el sostenimiento de la misma.

Con el paso de los años, las culturas evolucionaron y con ello cambió también la educación y el sentido que se daba a la misma de acuerdo a las personas que la recibían, pues con el crecimiento social llegó también su división por clases socio-

económicas y, como es de suponerse, la educación sufrió también de adaptación para atender a las necesidades de cada persona según lo que esta pretendiera lograr en su futuro con los recursos que poseía, desde el aprendizaje de oficios hasta preparación para ocupar cargos políticos, militares o religiosos. De este modo, la educación pasó de ser un ejercicio de imitación de técnicas a una formación que permitía a cada quien especializarse en algo específico.

“Durante la Edad Media se irán desarrollando diferentes tipos de escuelas dependiendo del lugar y el modo de enseñanza. Estas escuelas van sustituyendo las instituciones educativas de la Antigüedad — las escuelas urbanas — de naturaleza municipal o privada que van sobreviviendo en los lugares más romanizados y que [...] quedan abolidas en su formato ‘pagano’. [...] Los estudios muestran que la escuela no desapareció, sino que se fue transformando” (Pulido, 2018, p. 5).

Sin embargo, un aspecto constante de este tipo de educación es que no era accesible para todos; así como había personas que tenían acceso a los estudios desde una edad temprana, y con profesores particulares, existían quienes eran privados de esta oportunidad, ya fuera por su clase social o por las condiciones económicas, recurriendo a lo que Pulido señala como las escuelas urbanas *“Entendemos la escuela urbana como aquella que se encuentra en el entorno de un espacio habitado urbano y con un sistema complejo de convivencia común, diferenciado de un espacio rural, menos habitado o casi deshabitado” (2018, p. 7).*

A través del tiempo las oportunidades de acceso a la educación fueron cambiando para volverla accesible a cada vez más personas conforme se establecían como algo fundamental para la mejora en la calidad de vida y los gobiernos de cada nación comenzaron a preocuparse por establecer sistemas educativos que permitieran el acceso a la mayor cantidad de estudiantes posibles.

“La educación potencia el desarrollo de la persona y por ello es condición esencial

para el disfrute de todos [...] No se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación” (Latapí, 2009, p. 258).

Bajo el deseo de continuar extendiendo la oferta de educación a más personas, se desarrolló la educación de forma no presencial, es decir, la educación a distancia, como una oportunidad para que las y los estudiantes pudieran acceder a lecciones académicas, extracurriculares o de alguna disciplina en particular sin la necesidad de encontrarse en un salón de clase o con una maestra o maestro en persona, ahorrando dificultades como el tiempo, el traslado o el lugar.

1.2.2 Definición

Reducir la “educación a distancia” en un concepto resulta difícil para distintos autores porque se está de acuerdo en que las delimitaciones de su significado varían dependiendo del contexto social, temporal y tecnológico en el que se le sitúe, pues, en palabras de García Aretio (2003) *“En cada área geográfica, en cada nivel, ámbito, circunstancia, etc., podría decirse que educación a distancia es aquello que hacen los que educan a distancia y aprendizaje a distancia, lo que hacen quienes aprenden a distancia”* (p. 7), entendiéndose que esta modalidad de educación entra en vigor desde el momento que existe una separación entre quien enseña y quien es instruido o instruida. Padula (2003), por ejemplo, define la educación a distancia como:

“Una metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada (que implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso), en la orientación docente (dada en el

diseño), en la elección de los medios adecuados para cada caso en virtud de los temas y de las posibilidades de acceso de los destinatarios” (p. 1).

Para dimensionar la diversidad del concepto dentro de sus propios términos, García Aretio rescató, entre otras, la educación por correspondencia, la teleeducación, el estudio en casa, el estudio independiente, el aprendizaje flexible, la autoformación y la educación virtual como denominaciones que podrían ligarse a la educación a distancia por compartir algunas o todas sus características (2003), permitiendo que se aprecie que este es un concepto flexible y versátil. Simonson (2006) complementa esta amplia percepción del término al afirmar que *“La palabra distancia tiene muchos significados. Puede hacer referencia a distancia geográfica, distancia temporal y posiblemente incluso a la distancia intelectual”* (p. 14).

Sin embargo, las características comunes del concepto coinciden en la perspectiva de diferentes investigadores e investigadoras. García Aretio (1987), luego de hacer un análisis de las distintas definiciones que se dio a la educación a distancia, concluyó que la educación a distancia *“es un sistema tecnológico de comunicación masiva y bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno [...] por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos [...] que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes”* (p. 8).

Entre las definiciones consultadas por García Aretio (2001) para llegar a esa conclusión, se encuentran las ideas de autores como Casas, Cirigliano, García Llamas, Holmberg, Keegan, Marín entre otros, que otorgaron significado a la educación a distancia desde diferentes perspectivas geográficas, sociales e históricas, mismas que se rescatan a continuación.

Tabla 1: Definiciones de la educación-enseñanza a distancia

Definiciones de la educación-enseñanza a distancia	
Autor	Definición
Casas Armengol, M. (1982: 11)	«El término educación a distancia cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua, de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos; esta nueva forma educativa incluye todos los métodos de enseñanza en los que debido a la separación existente entre estudiantes y profesores, las fases interactiva y preactiva de la enseñanza son conducidas mediante la palabra impresa, y/o elementos mecánicos o electrónicos.»
Cirigliano, G. (1983: 19-20)	Este autor señala que la educación a distancia es un punto intermedio de una línea continua en cuyos extremos se sitúa la relación presencial profesor-alumno por una parte, y la educación autodidacta, abierta en que el alumno no necesita de la ayuda del profesor, por otra. En este contexto, afirma: «En la educación a distancia, al no darse contacto directo entre educador y educando, se requiere que los contenidos estén tratados de un modo especial, es decir, tengan una estructura u organización que los haga aprendibles a distancia. Esa necesidad de tratamiento especial exigida por la "distancia" es la que valoriza el diseño de instrucción" en tanto que es un modo de tratar y estructurar los contenidos para hacerlos aprendibles. En la educación a distancia, al ponerse en contacto el estudiante con el «material estructurado», es decir, contenidos organizados según su diseño, es como si en el texto o material, y gracias al diseño, estuviera presente el propio profesor.»
Flinck, R.(1978)	«La educación a distancia es un sistema de aprendizaje donde las acciones del profesor están separadas de las del alumno. El estudiante trabaja solo o en grupo guiado por los materiales de estudio preparados por el docente, quien junto al tutor se encuentran en lugar distinto de los estudiantes, quienes, sin embargo, tienen la oportunidad de comunicarse con los tutores mediante la ayuda de uno o más medios, tales como la correspondencia, teléfono, televisión, radio. La educación a distancia puede estar combinada con diferentes formas de reuniones cara a cara. »
Fritsch, F. (1984)	El estudio a distancia es un estudio en el que el aprendizaje está canalizado a distancia con ayuda de medios técnicos.

Definiciones de la educación-enseñanza a distancia	
<i>Autor</i>	<i>Definición</i>
Henri, F. (1985: 27)	«La formación a distancia es el producto de la organización de actividades y de recursos pedagógicos de los que se sirve el estudiante, de forma autónoma y siguiendo sus propios deseos, sin que se le sea impuesto someterse a las constricciones espaciotemporales ni a las relaciones de autoridad de la formación tradicional.»
Holmberg, E. (1977: 9-101985: 1-3)	<p>«El término de "educación a distancia" cubre las distintas formas; de estudio a todos los niveles que no se encuentran bajo la continua, inmediata supervisión de los tutores presentes con sus estudiantes en el aula, pero que, sin embargo, se benefician de la planificación, guía y seguimiento de una organización tutorial.»</p> <p>En su trabajo de 1985, Holmberg pormenoriza los rasgos más característicos de la educación a distancia de la siguiente manera:</p> <p>«La característica general más importante del estudio a distancia es que se basa en la comunicación no directa... Las consecuencias que trae aparejada esta característica general del estudio a distancia pueden agruparse en seis categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La base del estudio a distancia es normalmente un curso preproducido, que suele estar impreso pero también puede ser presentado a través de otros medios distintos de la palabra escrita, por ejemplo las cintas de audio o video, los programas de radio o televisión o los juegos experimentales... El curso apunta a ser autoinstrutivo, esto es, a ser accesible para el estudio individual sin el apoyo de un profesor... Por motivos prácticos, empleo la palabra curso para significar los materiales de enseñanza antes que el proceso enseñanza-aprendizaje. 2. La comunicación organizada de ida y vuelta tiene lugar entre los estudiantes y una organización de apoyo... El medio más común empleado para esta comunicación de ida y vuelta es la palabra escrita, pero el teléfono se está convirtiendo en un instrumento de importancia creciente en la comunicación a distancia. 3. La educación a distancia tiene en cuenta el estudio individual... La educación a distancia sirve expresamente al estudiante individual en el estudio que realiza por él mismo. 4. Dado que el curso producido se utiliza fácilmente por un gran número de estudiantes y con un mínimo de gastos, la

Definiciones de la educación-enseñanza a distancia	
<i>Autor</i>	<i>Definición</i>
	<p>educación a distancia puede ser -y lo es a menudo- una forma de comunicación masiva.</p> <p>5. Cuando se prepara un programa de comunicación masiva, es práctico aplicar los métodos del trabajo industrial. Estos métodos incluyen: planeamiento, procedimientos de racionalización, tales como división del trabajo, mecanización, automatización y control, y verificación.</p> <p>6. Los enfoques tecnológicos implicados no impiden que la comunicación personal en forma de diálogo sea medular en el estudio a distancia. Esto se da incluso cuando se presenta la comunicación computarizada. Considero que el estudio a distancia está organizado como una forma mediatizada de conversación didáctica guiada.»</p>
Jeffries, C. y otros (1990)	<p>«Cualquier forma de aprendizaje en la que el proveedor (por ejemplo una institución y organización con un esquema educativo) permite a los alumnos escoger entre uno o varios de los aspectos de la educación. Normalmente esto implica ayudar a los alumnos a responsabilizarse de aspectos como: qué aprenden, cómo lo aprenden, dónde aprenden, cuán rápidamente aprenden, a quién pedir ayuda y cuándo y dónde son reconocidos sus estudios.»</p>
Kaye, A. y Rumble, G. (1979)	<p>Estos autores establecen diez rasgos como definitorios de la educación a distancia:</p> <p>«1. Se puede atender, en general, a una población estudiantil dispersa geográficamente y, en particular, a aquella que se encuentra en zonas periféricas que no disponen de las redes de las instituciones convencionales.</p> <p>2. Administra mecanismos de comunicación múltiple que permiten enriquecer los recursos de aprendizaje y soslayar la dependencia de la enseñanza "cara a cara".</p> <p>3. Favorece la posibilidad de mejorar la calidad de la instrucción al asignar la elaboración de los materiales a los mejores especialistas.</p> <p>4. Establece la posibilidad de personalizar el proceso de aprendizaje para garantizar una secuencia académica que responda al ritmo del rendimiento del estudiante.</p> <p>5. Promueve la formación de habilidades para el trabajo independiente y para un esfuerzo autorresponsable.</p> <p>6. Formaliza vías de comunicación bidireccionales y frecuentes relaciones de mediación dinámica e innovadoras.</p> <p>7. Garantiza la permanencia del estudiante en su medio cultural y natural con lo cual se evitan éxodos que inciden en el desarrollo regional.</p>

Definiciones de la educación-enseñanza a distancia	
<i>Autor</i>	<i>Definición</i>
	<p>8. Alcanza niveles de costos decrecientes, ya que después de un fuerte peso financiero inicial se producen coberturas de amplio margen de expansión. 9. Realiza esfuerzos que permiten combinar la centralización de la producción con la descentralización del proceso de aprendizaje.</p> <p>10. Precisa de una modalidad capaz de actuar con eficacia y eficiencia en la atención de necesidades coyunturales de la sociedad, sin los desajustes generados por la separación de los usuarios de sus campos de producción.»</p>
<p>Keegan, D. (1980: 33; 1986: 49-50)</p>	<p>Keegan formula una definición mediante la enumeración de los rasgos fundamentales de la educación a distancia. Éstos son según él:</p> <ul style="list-style-type: none"> «- La separación del profesor y el alumno que la distingue de las clases cara a cara. -La influencia de una organización educacional que se distingue del estudio privado. -El uso de medios técnicos usualmente impresos, para unir profesor y alumno y ofrecer el contenido educativo del curso. -La provisión de una comunicación bidireccional de modo que el estudiante pueda beneficiarse y aún iniciar el diálogo, lo que la distingue de otros usos de la tecnología educacional. -La enseñanza de los estudiantes como individuos y raramente en grupos, con la posibilidad de encuentros ocasionales con propósitos didácticos y de socialización. -La participación en una forma más industrializada de educación basada en la consideración de que la enseñanza a distancia se caracteriza por: división del trabajo; mecanización; automatización; aplicación de principios organizativos; control científico; objetividad de la enseñanza, producción masiva, concentración y centralización.» <p>En su libro de 1986, este autor insiste en estos rasgos definitorios de la educación a distancia, agregando la importancia que en el sistema ha de tener el «aprendizaje autónomo, independiente y privado».</p>
<p>Marín Ibáñez, R. (1984: 477; 1986: 939-953)</p>	<p>«Definir la enseñanza a distancia porque no es imprescindible que el profesor esté junto al alumno, no es del todo exacto, aparte de ser un rasgo meramente negativo. En la enseñanza a distancia la relación didáctica tiene un carácter múltiple. Hay que recurrir a una pluralidad de vías. Es un sistema multimedia» (1984).</p> <p>Este autor en 1986 ofrece esta definición después de repasar algunas de las más destacadas aportaciones en este campo:</p>

Definiciones de la educación-enseñanza a distancia	
<i>Autor</i>	<i>Definición</i>
	«La enseñanza a distancia es un sistema multimedia de comunicación bidireccional con el alumno alejado del centro docente, y facilitado por una organización de apoyo, para atender de un modo flexible el aprendizaje independiente de una población, masiva, dispersa. Este sistema suele configurarse con diseños tecnológicos que permiten economías de escala.»
McKenzie, N. Postgate, R. y Schuphan, J. (1979: 19)	«El sistema debe facilitar la participación de todos los que quieran aprender sin imponerles los requisitos tradicionales de ingreso y sin que la obtención de un título académico o cualquier otro certificado sea la única recompensa. Con objeto de lograr la flexibilidad que se requiere para satisfacer una amplia gama de necesidades individuales, el sistema debería permitir el empleo efectivo, la opción de los medios sonoros, televisivos, cinematográficos o impresos como vehículos del aprendizaje. El sistema debe estar en condiciones de superar la distancia entre el personal docente y los alumnos, utilizando esa distancia como elemento positivo para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.»
Moore, M. G. (1972: 212)	«La enseñanza a distancia es el tipo de método de instrucción en que las conductas docentes acontecen aparte de las discentes, de tal manera que la comunicación entre el profesor y el alumno pueda realizarse mediante textos impresos, por medios electrónicos, mecánicos, o por otras técnicas.»
Perraton, H. (1982: 26)	«La educación a distancia es un proceso educativo en el que una parte considerable de la enseñanza está dirigida por alguien alejado en el espacio y/o en el tiempo.»
Peters, O. (1983: 111)	«La enseñanza/educación a distancia es un método de impartir conocimientos, habilidades y actitudes, racionalizando mediante la aplicación de la división del trabajo y de principios organizativos, así como por el uso extensivo de medios técnicos, especialmente para el objetivo de reproducir material de enseñanza de alta calidad, lo cual hace posible instruir a un gran número de estudiantes al mismo tiempo y donde quiera que ellos vivan. Es una forma industrial de enseñar y aprender.»
Rowntree, D. (1986: 16)	«Por educación a distancia entendemos aquel sistema de enseñanza en el que el estudiante realiza la mayor parte de su aprendizaje por medio de materiales didácticos previamente preparados, con un escaso contacto directo con

Definiciones de la educación-enseñanza a distancia	
<i>Autor</i>	<i>Definición</i>
	los profesores. Asimismo, puede tener o no un contacto ocasional con otros estudiantes.»
Sarramona, J. (1991: 199)	«Metodología de enseñanza donde las tareas docentes acontecen en un contexto distinto de las discentes, de modo que éstas resultan, respecto de las primeras, diferidas en el tiempo, en el espacio o en ambas dimensiones a la vez.»
Wedemeyer, Ch. A. (1981: 4)	«El alumno está a distancia del profesor gran parte o todo el tiempo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.»

Fuente: García Aretio, 2001, pp. 14-19

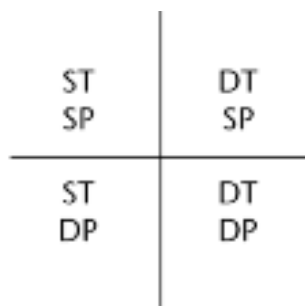
1.2.3 Características de la educación a distancia

Para que la educación a distancia pueda considerarse como tal, la principal característica que debe cubrir, como resumen de las definiciones antes rescatadas, es que la o el docente imparta una clase sin compartir el mismo espacio que sus estudiantes. Según Simonson (2006), es importante resaltar el papel de la o el profesor en esta modalidad educativa porque la presencia fija de una maestra o maestro es lo que diferencia la educación a distancia del autoaprendizaje, pues en este último, las personas deciden de forma autónoma las cosas a estudiar, las metodologías a seguir, el tiempo a destinar para las actividades y en qué momento realizarlas, factores que en una clase a distancia no quedan a completa libertad del estudiantado porque se planifican por el profesor.

De acuerdo a Coldeway (citado en Simonson, 2006), existen dos variables que permiten que la educación pueda considerarse “a distancia” y estas son el tiempo y el espacio; el autor señaló las combinaciones de esas dos variables en un esquema denominado “Cuadrantes de Coldeway” donde dos de ellos corresponden

a una educación que podría considerarse tradicional y los otros dos hacen referencia a la educación a distancia (ver figura 2). En este esquema S= *Same* (mismo), T= *Time* (tiempo), D= *Different* (diferente) y P= *Place* (lugar).

Figura 2: Cuadrantes de Coldeway



Fuente: Simonson, 2006, p. 15

En el primer cuadrante (arriba a la izquierda), se observa una modalidad educativa que corresponde a “Mismo tiempo, mismo lugar”, encajando con la práctica tradicional de la educación; el segundo cuadrante (arriba a la derecha), hace referencia a clases que se llevan a cabo en diferente tiempo pero en un mismo lugar, como lo son las clases divididas en periodos o cursos. Los dos cuadrantes inferiores pertenecen a la educación a distancia porque en el primer caso (inferior izquierdo) se habla de una educación asíncrona, es decir, que se lleva a cabo al mismo tiempo, pero en diferente lugar, característica que es idéntica a la actual educación en línea; en cuanto al cuadrante inferior derecho, señala la educación que se lleva a cabo en diferente lugar y durante distintos momentos, planteando el modelo de educación a distancia donde las clases son grabadas sin necesidad de que las y los estudiantes coincidan en un mismo horario.

Para Martínez (2008), “en la educación a distancia, la mediación tecnológica es de suma importancia, puesto que hace posible la comunicación a través del uso multimedia, lo que permite compartir, no solo conocimientos aprendizajes” (p. 9). Desde esa perspectiva, las herramientas que se seleccionen para fomentar el aprendizaje resultan elementales para determinar el éxito de la enseñanza a distancia, pues ha de tomarse siempre en cuenta el tipo de objetivos que se deseen cumplir para planificar apropiadamente el tipo de estrategias a utilizar, del mismo modo que se haría en la modalidad presencial de la educación.

“Ricordiamo inoltre che l'educazione a distanza per via telematica può utilizzare sia strumenti di comunicazione asincrona, sia strumenti di comunicazione sincrona. Nel primo caso, l'interazione degli studenti fra loro e con i docenti avviene sfruttando la posta elettronica, o appositi sistemi di messaggistica come le liste o i newsgroup, mentre i contenuti didattici possono essere in rete, ad esempio sotto forma di pagine Web. Nel secondo caso si possono utilizzare strumenti quali stanze chat e videoconferenze, eventualmente integrati da una lavagna condivisa” (Fiorentini, 2003).¹

Según Fiorentini, el tipo de comunicación que puede mantenerse durante la educación a distancia con las y los alumnos se divide en dos tipos según el modo de interacción y con base en los propósitos de aprendizaje que se quieran lograr. Para la comunicación síncrona, es necesario que docentes y estudiantes puedan mantener una interacción en tiempo real (aunque no sea en un mismo espacio), para la educación a distancia de esta categoría, se utilizan recursos como videollamadas, llamadas telefónicas, plataformas de edición conjunta de

¹ “Recordamos también que la educación a distancia vía telemática puede utilizar tanto herramientas de comunicación asíncrona como herramientas de comunicación síncrona. En el primer caso, la interacción de los estudiantes entre sí y con los profesores se produce mediante el correo electrónico o sistemas especiales de mensajería como listas o grupos de noticias, mientras que los contenidos educativos pueden estar en línea, por ejemplo en forma de páginas web. en el segundo caso, se pueden utilizar herramientas como salas de chat y videoconferencias, posiblemente integradas en una pizarra compartida”.

documentos o cualquier medio que permita que ambas partes (docentes y dicientes) sean receptores y emisores de información a la vez.

Por el otro lado, cuando la educación a distancia se ejecuta de forma asíncrona, los medios de comunicación entre maestras, maestros y estudiantes pueden abarcar desde documentos que funcionen como instructivos, videos pregrabados de las lecciones, audios o una mezcla de estos recursos de forma alternada. En esta modalidad, las y los alumnos pueden trabajar en las actividades escolares sin que estas tengan que realizarse en el mismo momento en que el profesor o profesora da la instrucción.

Las características de la educación a distancia (con un enfoque que apunta a aquellas que se basan en el uso de la tecnología digital) se prestan a la flexibilidad, versatilidad y adaptación a las necesidades y posibilidades de quien las use, pues, en palabras de Martínez (2008) *“El e-learning [...] es, aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar, sin barreras geográficas o de agenda, confiando en Internet para el acceso a los materiales de aprendizaje e interactuando con expertos y estudiantes semejantes”* (p. 14).

1.3 La pandemia por covid-19 como detonante de cambio en la educación

A causa de la situación de pandemia, la sociedad ha acuñado para uso cotidiano una gran cantidad de palabras que antes rara vez eran mencionadas en el día a día como lo son “sanitizar”, “cubre bocas”, “careta”, “cuarentena” y “educación a distancia”. Los cambios traídos por el virus SARS-Cov2 han dejado tal impacto que términos como los anteriores se volvieron parte de la normalidad que millones de

personas viven alrededor del mundo y muchas veces los mismos se usan sin un conocimiento a fondo de su significado.

La educación a distancia se volvió una estrategia educativa indispensable en la sociedad actual, donde el aislamiento es un aliado para evitar la dispersión del Covid-19. Sin embargo, pese al uso constante de este término por alumnos, alumnas, docentes, madres y padres de familia, es poca la comprensión que se tiene del enfoque y la magnitud de este concepto en la práctica educativa, así como su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las características centrales de la educación siempre ha sido su permanente cambio para la adaptación a la sociedad en la que se ejerce la misma, los modelos y prácticas educativas se transforman para satisfacer las necesidades sociales no solo con el pasar de los años, sino también con las situaciones que envuelven al contexto mismo que rodea la escuela. Asimismo, la sociedad genera su propia evolución conforme la educación de su ciudadanía se modifica, creando un círculo de avance constante. Un ejemplo claro de esta situación, donde la escuela se adapta al contexto, es el reciente cambio que se presentó en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el comienzo de la emergencia sanitaria que provocó el COVID-19.

El virus ya mencionado, comenzó como una noticia lejana de una región en China; apareció en un par de noticieros nocturnos y en pocas semanas se convirtió en el foco de atención de naciones enteras cuando comenzó a cruzar fronteras, teniendo por víctimas principales a la población mayor de 65 años. Si bien, el SARS-CoV2 comenzó en Wuhan en diciembre del año 2019, fue hasta el 11 de marzo del 2020 que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró dicha enfermedad

como pandémica según los datos presentados en el Diario Oficial de la Federación dentro del Acuerdo 02/03/20 [Diario Oficial de la Federación (DOF), 2020]. La enfermedad aumentó en relevancia cuando la tasa de contagio de la misma se incrementó y comenzó a expandirse más rápidamente a nivel global, teniendo por huella distintiva su afección al sistema respiratorio del cuerpo humano.

De acuerdo con la información rescatada por Suárez, Oros & Ronquillo (2020), la enfermedad registró su primer caso en tierras mexicanas el 27 de febrero del 2020 y se propagó rápidamente con una tasa de mortalidad de 3,5% como un aproximado.

“El 21 de abril del 2020 se dio por iniciada la fase 3 por COVID-19 en México, ya que se tenía evidencia de brotes activos y propagación en el territorio nacional con más de mil casos. Las medidas tomadas en esta fase fueron la suspensión de actividades no esenciales del sector público, privado y social, así como la extensión de la Jornada Nacional de Sana Distancia hasta el 30 de mayo” (Suárez et al., 2020, p. 445).

Como los investigadores señalaron, no fue sorprendente que las actividades sociales cotidianas sufrieran modificaciones para adaptarse al contexto de la pandemia: actividades como el comercio, turismo y –lo relevante para esta investigación- la educación básica, media y superior. Para evitar el aumento en casos de contagio, durante marzo del 2020 el gobierno federal, atendiendo a las instancias internacionales, comenzó a tomar medidas de prevención y aislamiento en organizaciones de educación pública, tal cual reportó el DOF, señalando textualmente en el Artículo Primero que:

“Se suspenden las clases del periodo comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, a excepción del Instituto Politécnico Nacional, como una medida preventiva para disminuir

el impacto de propagación de la COVID-19 en el territorio nacional” (DOF, 2020, p.1).

Estaba previsto que el aislamiento preventivo durara un mes (del 23 de marzo al 17 de abril de 2020) lo que no significaría grandes cambios en el ciclo escolar 2019-2020; sin embargo, conforme la enfermedad se expandía a nivel mundial, por territorio nacional y estatal, la “cuarentena”² se extendió a más de un año. Después del primer mes de recogimiento que se tenía contemplado y al notar que no habría regreso a clases presenciales, la Secretaría de Educación Pública (SEP) consideró necesario adaptar las estrategias de enseñanza para continuar con la educación a distancia.

1.4 La educación a distancia desde un plano internacional, nacional y local, un breve recuento

Si se toma como un hecho que el contexto social, cultural y económico que rodea a una institución educativa afecta el desempeño de sus actividades, tanto en enseñanza como en aprendizaje, no debería resultar extraño suponer que la educación a distancia es igual de susceptible al cambio según el lugar donde se realice. A pesar de que gran variedad de modelos educativos alrededor del mundo ya contemplaban el uso de las TIC como parte del currículo en los planes de estudio y como una herramienta de enseñanza para el profesorado, fue repentino el hecho de que, en más de 188 países, las clases presenciales se suspendieran y la educación tuviera que valerse únicamente de medios electrónicos.

² Cuarentena: Refiere a la separación de individuos que podrían ser sospechosos de portar alguna enfermedad por estar expuestos a ella, pero que aún no presentan síntomas. Sirve para observar si los desarrollan dichos síntomas o si permanecen sanos (“Cuarentena, el origen de su significado”, 2020).

En este apartado se profundiza en los cambios, adaptaciones y dificultades que se percibieron en el planeta a partir del establecimiento de las clases a distancia como la modalidad preferente (y casi totalmente obligatoria) luego de que la pandemia por covid-19 se extendiera en los cinco continentes e impidiera el trabajo presencial en las escuelas.

1.4.1 Plano internacional de la educación a distancia

De acuerdo a datos de la UNESCO (2020), más de 1.6 billones de estudiantes en casi 200 países tuvieron que abandonar las aulas a causa de la pandemia de Covid-19. Esta crisis estimuló la innovación del sistema educativo en una gran cantidad de naciones con un enfoque de aprendizaje a distancia, replanteando los roles que habrían de seguir docentes, alumnas y alumnos para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello garantizar el derecho a la educación.

“Expand the definition of the right to education to include connectivity; remove barriers to connectivity; strengthen data and monitoring of learning; strengthen the articulation and flexibility across levels and types of education and training³” (UNESCO, 2020, p. 4).³

Según la organización, los principales propósitos de la innovación educativa que se buscaba, a causa de la crisis por el Covid-19, debían girar en torno a que la mayor cantidad de alumnas y alumnos posibles pudieran acceder a la educación a distancia, rompiendo brechas de pobreza y conectividad, así como favorecer la flexibilidad en las estrategias que se utilizaran y monitorear constantemente a las y los docentes en su ejercicio para apoyarlos.

3 Expandir la definición de derecho a la educación para incluir conectividad; remover las barreras de conectividad, fortalecer la información y monitorear el aprendizaje; fortalecer la articulación y flexibilidad a través de los niveles y tipos de educación y formación.

Sin embargo, los resultados no fueron del todo positivos. La misma UNESCO declaró que el 40% de los países más pobres fallaron al apoyar a que sus niños y jóvenes pudieran mantenerse activos en la comunicación a distancia, señalando como causantes factores relacionados al trabajo, marginación, carencia de equipos electrónicos, etcétera, llegándose a la visión desfavorable de que un estimado de 23.8 millones de estudiantes se queden sin poder acceder a la educación mientras que las clases no sean presenciales (2020).

De acuerdo a la investigación de Bonilla (2020), respecto a los obstáculos que sufrió Ecuador con la suspensión de las clases presenciales, *“el problema radica que el cierre de las instituciones educativas a nivel nacional agrava las desigualdades en la educación y afecta de manera desproporcionada a los niños y jóvenes más vulnerables”* (p. 3), dato que se representa en una ilustración que la autora incluyó en su artículo (Imagen 1).

Imagen 1: Educación a distancia



Fuente: Bonilla, 2020, p. 3

García (2021) añade a estas problemáticas algunas adicionales asociadas al cambio repentino entre educación presencial y educación a distancia: en primer lugar, plantea como un obstáculo el hecho de que el alumnado y el profesorado perdieran la oportunidad de visualizarse cara a cara durante las clases, volviendo la comunicación fría y mecánica. La ausencia de sensibilidad humana directa se considera como una desventaja en esta modalidad educativa desde años previos a la pandemia, cuando la educación a distancia, a través de plataformas digitales, era una opción no muy recurrente, *“En ese escenario caracterizado por las posibilidades comunicativas, muchas de las interacciones siguen desprovistas de los marcadores del lenguaje gestual y no verbal”* (Perazzo, 2010, p. 80), dejando en evidencia que la percepción física y corporal que el alumnado tenga de sus docentes, influye en la construcción del aprendizaje.

En adición a ello, aspectos como la falta de herramientas para la evaluación formativa, problemas de conectividad del docente, carencia de preparación al alumnado respecto a la autodisciplina y la actitud negativa en algunas y algunos de los actores de la educación, impidieron que las estrategias desarrolladas para el trabajo a distancia funcionaran como se esperaba o que fueran accesibles para todos y todas. En el aspecto de la disciplina, García, López & Cabero (2020), destacan la autorregulación del aprendizaje como un elemento importante para el aprovechamiento óptimo de las clases a distancia, definiendo el concepto como la aplicación de competencias cognitivas y motivacionales para trabajar de forma autónoma, seleccionando estrategias, recursos y metas para conseguir el logro de una tarea, favoreciendo también el sentido del deber.

Artopoulos (2020), señaló que, ante la contingencia sanitaria y el sorpresivo cierre de las instituciones educativas, los gobiernos tuvieron que movilizarse para hacer frente al desafío y desarrollar lo más rápido posible estrategias que permitieran a los actores de los procesos educativos continuar con la enseñanza y el aprendizaje sin sobrecargarlos, preocupándose a la vez de que los métodos fueran accesibles para la mayoría de la población. Según los datos revelados en su artículo:

“De los 96 países que pusieron a disposición soluciones educativas, la mayor parte son de Europa del Este y Asia Central (20). A este conjunto de países, le siguen los de Asia y el Pacífico (18) y los de Europa Occidental y Norteamérica” (17) (p. 3).

La problemática que rodea a la educación a distancia recae en las y los actores educativos desde distintas perspectivas: que un alumno o alumna posea acceso a internet y a plataformas digitales, no es sinónimo de que adquiera el máximo aprendizaje, pues se requiere de su cooperación y coordinación con las acciones de las y los docentes para que los resultados del proceso educativo sean mejores.

García Aretio señala en su artículo intitulado, *COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento*, que, en contra de caer la cifra desfavorable que previó la UNESCO de la cantidad de estudiantes que perderían su acceso a la educación a causa de la pandemia, en el mundo se enfatizó y promovió la creación y desarrollo de nuevas estrategias para trabajar la educación a distancia, siendo las más comunes las clases en vivo transmitidas por plataformas virtuales, televisión y radio. Asimismo, a la causa educativa se unieron una gran cantidad de empresas de comunicación, conectividad

y programas informáticos para ceder concesiones a docentes, alumnas y alumnos con tal de que la educación a distancia se mantuviera activa y con accesibilidad.

Un ejemplo de ello podría ser la plataforma *Google for Education*, un programa que *Google* puso a disposición gratuita de docentes, alumnos y alumnas como una alternativa a las clases presenciales de todos los niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior, siendo de uso relativamente sencillo por su flexibilidad respecto a las necesidades del profesorado y estudiantado.

“Las herramientas de Google para la educación, el alumnado consigue mantener unas tecnologías de información más actualizadas, permitiendo una mayor organización del trabajo cooperativo con gran facilidad, ya que dichas herramientas son intuitivas a la hora de su puesta en marcha” (Rodríguez, 2020, p. 9).

Siguiendo la perspectiva de García Aretio (2021), si bien las brechas de acceso a la educación se acrecentaron tras la contingencia sanitaria que causó el Covid-19, las mismas están intentando atenderse de forma constante para que los niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres puedan ejercer su derecho a la educación, incluso siendo ésta a distancia. Pese a que no se han perfeccionado del todo los medios y estrategias que se utilizaron para esta labor, se justifica en que las acciones tomadas debieron ser inmediatas. No hubo oportunidad de ensayos y tampoco existían precedentes para tomar rutas de acción. Cada gobierno actuó de acuerdo a sus posibilidades para mantener los sistemas educativos a flote.

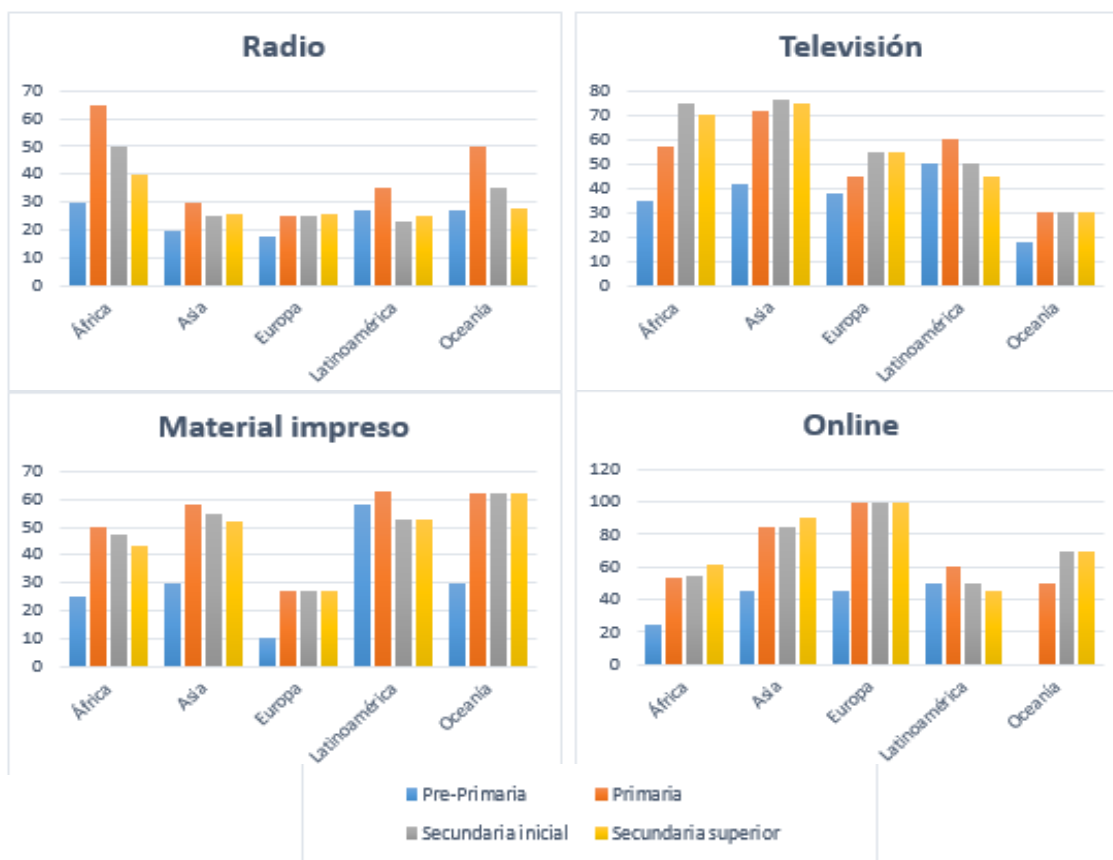
“Un hecho real que ha supuesto el confinamiento respecto a los sistemas educativos ha sido el de demostrar que los cambios en educación son posibles, incluso cuando se trata de cambios absolutamente radicales. Pero no es el cambio anhelado, éste al que nos hemos enfrentado, un cambio obligado, totalmente disruptivo, que supuso pasar abruptamente de una docencia presencial a otra a distancia, sin tiempo para la adaptación” (García Aretio, 2021, p. 14).

Las soluciones que cada gobierno implementó fueron diferentes, adaptándose cada uno a su entorno geográfico, su población, sus recursos y la preparación y formación de sus docentes, pero la radicalidad del cambio tuvo un impacto similar alrededor del mundo, pues en ningún lugar se estaba preparado para transicionar de la modalidad educativa tradicional (frente a frente) a una que prescindía prácticamente por completo del contacto físico, la interacción cara a cara y la comunicación directa entre profesorado y alumnado.

De acuerdo a la información que ofrece UNESCO (2020) al respecto, las estrategias de enseñanza que mayormente se utilizaron alrededor del mundo, consisten en técnicas mixtas entre el uso de herramientas tecnológicas y lo que se trabajaba tradicionalmente antes de que la pandemia provocara el cierre de las escuelas: el uso de radio, televisión, materiales impresos y clases en línea.

Pese a que estas cuatro estrategias fueron las más frecuentes a nivel global, el uso de las mismas varió de acuerdo a cada continente: la radio fue el medio principal de comunicación para la educación a distancia en África, la televisión se utilizó más en Asia y en África. El uso de copias impresas de materiales escolares fue prácticamente equitativo en todo el mundo, aunque América Latina sobresalió por poco, mientras que las clases en línea tuvieron mayor uso en el continente europeo, tal cual se aprecia a continuación (Figura 3).

Figura 3: Elección de educación a distancia por países durante el cierre de las escuelas influenciado por el nivel escolar y la región (porcentaje)



Fuente: UNESCO-UNICEF-World Bank joint database, May–June 2020.

Al centrar la información en el continente americano, Murillo & Duk (2020) abordan en su artículo *El Covid-19 y las Brechas Educativas* que el cierre de las escuelas expuso de forma más evidente la magnitud de las brechas digitales y de exclusión digital que afectan a los países de Centro América y Sudamérica. De acuerdo a los autores:

“La alternativa de la educación a distancia se convierte para muchos en un imposible. En algunos casos porque no tienen las destrezas o no están preparados en el uso de los dispositivos digitales, o porque los programas y actividades que los sistemas ofrecen a la mayoría no son accesibles para ellos” (Murillo & Duk, 2020, p. 12).

La desigualdad económica y carencia de recursos tecnológicos para la comunicación a distancia, en un sentido virtual, impide que las estrategias relacionadas al uso del internet sean una oportunidad de estudio para los y las estudiantes de Latinoamérica, dado que este es un servicio que no todas las familias tienen posibilidad de adquirir. Según Murillo & Duk, solo 4 de cada 10 hogares cuenta con dicho servicio, dejando a más del 50% de la población sin las herramientas para adecuarse a los programas educativos post-pandemia, cosa que puede tomar un sentido aún más serio si se considera que la población desprovista de estos recursos digitales, incluye también a las y los propios docentes.

De acuerdo con Covarrubias (2021), el uso de las TIC, dentro de la educación, se interpretaba anteriormente como un apoyo de herramientas digitales y electrónicas para profundizar el aprendizaje, más se trabajaban de forma mixta en conjunto con actividades tradicionales dentro del aula. El uso de estas herramientas en el ámbito educativo, *“buscaba optimizar los resultados de todo un sistema escolar y al mismo tiempo, llevar el conocimiento a las poblaciones particularmente excluidas”* (Covarrubias, 2021, p. 152), contrario al efecto que se tuvo durante las primeras semanas de confinamiento por la pandemia, pues este objetivo se vio opacado por las brechas de desigualdad social y económica que, en lugar de permitir que un mayor número de estudiantes de América Latina tuviera acceso a la educación, se vieran aislados de la misma por imposibilidad para asistir a las clases de forma virtual.

Según CEPAL-UNESCO (citado en Covarrubias, 2021), en el 2016 solo el 42% de la población de América Latina que residía en zonas urbanas contaba con el servicio de internet, mientras que esa cifra se reducía aún más en las zonas

rurales, donde solo el 14% de la población tenía acceso a la red. Retomando a Bonilla (2020), la carencia de servicios de internet no es la única adversidad que impide que el uso de plataformas digitales se sitúe como una estrategia sólida para la enseñanza y el aprendizaje pues:

“Hay otras situaciones que impiden un cambio radical del modelo educativo en esta emergencia: -Docentes que ni siquiera saben abrir un correo electrónico, y manejo adecuado de las plataformas. -Colapso de la plataforma. Teléfono celular, computadoras u otro dispositivo compartido. -Padres que no saben usar la plataforma. -Estudiantes que no han recibido clases de computación” (Bonilla, 2020, p. 7).

Las investigaciones de Covarrubias & Bonilla coinciden en que, pese a la evolución sorprendente de las herramientas tecnológicas en los últimos años y las funciones de las mismas para su uso en la educación, no ha podido favorecerse un avance continuo en muchos países del continente –sobre todo durante la pandemia- porque los y las docentes no cuentan con la capacitación apropiada para aprovechar al máximo la tecnología como aliada y como estrategia principal.

Esta problemática no fue propia solo de las maestras y los maestros, sino que se reflejó también como una competencia no desarrollada en muchos padres y madres de familia, que se enfrentaron a la nueva modalidad como apoyo principal para sus hijas e hijos, sin poseer las competencias necesarias para usar los medios digitales como nuevo espacio educativo. Al respecto, Covarrubias señala:

“La desigualdad histórica mostrada en los índices de analfabetismo se hicieron presentes (sic) al evidenciar que no todos los padres de familia estaban en condiciones cognitivas para aportar en los aprendizajes formativos de los menores. Así, la familia como “nuevo agente” educador enfrentó también uno de los más grandes retos para seguir brindando a los niños los conocimientos, mismos que evidentemente no fueron recibidos y canalizados con la misma fluidez que el educador se los brinda en el aula” (2021, p. 156).

El problema de rezago educativo, que ya se había tocado al inicio del presente capítulo, se retoma una vez más al dejar en claro que la falta de capacitación y familiarización en el uso de herramientas digitales implica que no todas las alumnas y los alumnos puedan apropiarse del mismo modo de los contenidos, pues en muchas ocasiones no es la o el docente quien se los imparte, sino sus propios progenitores.

En adición a ello, se considera como una nueva problemática en el panorama de la educación a distancia el que las madres y padres de familia funjan como conductores de aprendizaje entre docentes, alumnos y alumnas, pues la mediación que se realiza entre ellos y los niños y niñas, es aún más enfática en los niveles más bajos de educación, como lo son el preescolar y la primaria; del mismo modo, puede ser complicado para los progenitores entender el sentido pedagógico en que un maestro o maestra pretende enseñar, existe el patrón donde son las familias quienes realizan las actividades escolares en lugar de las y los alumnos, con tal de cumplir a la mayor brevedad posible.

La comunicación sostenida entre docentes, alumnos, alumnas, madres y padres de familia, es fundamental para enfrentarse al nuevo panorama de la educación, especialmente porque el rol de “docente” terminó por transferirse de forma parcial a las y los adultos responsables de los niños y niñas, *“Los padres de familia son fundamentales para la enseñanza en casa, ya que los niños necesitan ayuda al momento de recibir clases y al mismo tiempo el docente tendrá que migrar los contenidos mediante el entorno digital”* (Guevara & D'Alessandre, citados en Muzo, 2021).

Al respecto, Covarrubias (2021) señala que, para evitar que la educación se vea afectada de forma negativa por lo acontecido en su modalidad virtual durante la pandemia, es preciso que las y los docentes fortalezcan sus habilidades para comprender al alumnado y a los padres y madres de familia, de modo que puedan facilitar el acceso al aprendizaje a través de estrategias oportunas, tomando en cuenta las TIC como algo permanente en lugar de intermitente.

1.4.2 Panorama de la educación a distancia en México

Cuando el Covid-19 provocó el cierre de las escuelas en tierras mexicanas el 23 de marzo del año 2020, el profesorado se enfrentó a una realidad nunca antes vivida donde su trabajo tuvo que transformarse de forma repentina para atender a las necesidades educativas mientras se mantenía el aislamiento preventivo. Como se trató en el apartado previo, las estrategias que se utilizaron fueron en parte experimentales, dado que no se había vivido una situación similar antes, pese a que la innovación se hizo presente en el diseño e implementación de nuevas estrategias para la educación, al ejecutarse existieron problemas que impidieron que los programas se cumplieran como estaba previsto.

En el análisis de la educación a distancia en México realizado por Tovar (2021), se percibe esta modalidad educativa como poco apreciada por la sociedad a causa del apego que el sistema nacional tiene por los métodos tradicionales para la educación. El autor señala que es responsabilidad de las instituciones involucrar a cada participante de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el uso de las TIC porque las mismas pueden utilizarse como herramienta independiente del espacio y la distancia para continuar con las clases en la situación de pandemia.

Aunque se consideró una opción beneficiosa utilizar herramientas digitales y tecnológicas para prevenir los contagios y mantener activa la educación, los obstáculos para esta modalidad educativa no tardaron en destacarse. Baptista, Almazán, Loeza, López & Cárdenas (2020), definen las TIC como un salvavidas para los alumnos y alumnas que impediría la suspensión total de las labores educativas, pero también afirmaron que ninguna computadora o dispositivo electrónico podría suplir el trato humano, cosa que resulta indispensable en la educación porque el propósito de las escuelas es *formar ciudadanos*.

Por otro lado, para Sapién, Piñón, Gutiérrez & Bordas (2020), las TIC giran en torno al propósito educativo de “contribuir, discutir, debatir y abrir un proceso de comunicación efectiva con la colaboración y la creación de conocimientos. De esta manera los procesos de aprendizaje resultan motivadores y significativos si consiguen realizar un cambio acorde a las necesidades actuales” (p. 5). Queda a la vista el señalamiento de que, para que las TIC sean oportunas como herramientas, se requiere una adecuación a las necesidades del estudiantado, cosa que podría considerarse compleja si se toma en cuenta que, el contexto en el que se sitúan muchos alumnos y alumnas mexicanas, carece, precisamente, de oportunidades de acceso a estos instrumentos. Según los datos que Tovar rescató del INEGI “Se tiene que considerar que, en el medio urbano, el 70% cuenta con internet y en el medio rural solo el 40%. En cuanto a computadora, solo el 44.9% de los hogares en México dispone de una” (Tovar, 2021, p. 5).

Con lo anterior, resulta evidente que la disponibilidad y accesibilidad que la educación a distancia pretendía lograr en un principio se suplió por un panorama nacional donde miles de estudiantes se vieron privados del acceso a sus clases. La

inversión en dispositivos móviles para el uso de plataformas y aplicaciones digitales se volvió una preocupación en la vida de muchos alumnos y alumnas que no contaban con los recursos económicos necesarios en sus familias, concluyendo en que la modalidad virtual de la educación segregara a esta parte del alumnado.

Otra de las brechas de la educación a distancia que Tovar señaló fue la frustración a la que se enfrentó una gran cantidad de docentes que no contaban con competencias para el uso de la tecnología como herramienta única para la enseñanza a distancia:

“Muchos docentes mayores de 40 años no cuentan con las bases tecnológicas necesarias para poder experimentar las clases virtuales a distancia con sistemas que no dominan, lo cual provoca efectos como la frustración y el estrés al no estar acostumbrado” (Tovar, 2021, p. 6).

Desde una perspectiva diferente, el que una o un docente no esté familiarizado con los medios digitales para el trabajo a distancia, actualmente es un punto desfavorable para su ejercicio profesional, pues la actualización constante fue considerada como una característica del profesorado desde antes de que la pandemia les orillara a estas medidas. La edad no debería considerarse un obstáculo para mantenerse en capacitación para el uso de las TIC; si bien, la conectividad y conexión fueron problemáticas no solo nacionales, sino globales para la implementación de las clases a distancia.

El que las y los docentes mexicanos no contaran con las competencias necesarias para el uso de recursos digitales generó más efectos negativos en la educación a distancia, pues la disposición y presentación de los contenidos curriculares se vio truncada al no poder desarrollarse como se habría hecho de forma tradicional. Para Peña (2021), la educación a distancia, a partir del uso de

plataformas virtuales, es fundamental para la transformación que la sociedad atraviesa hoy en día, tanto por la situación de pandemia como por la cotidianidad en la que se vive. El uso de la tecnología como herramienta se extiende más allá de lo educativo y no se le había dado el énfasis necesario, esto se resaltó con las dificultades que docentes y educandos experimentaron al limitar su ejercicio a las TIC.

Antes del Covid-19, los centros educativos del país consideraban las herramientas digitales como una opción secundaria para la enseñanza, más allá de aprovecharlas como parte de lo que los alumnos y alumnas iban a enfrentar en su día a día. *“La infraestructura tecnológica de las escuelas públicas tampoco ha promovido el aprovechamiento del potencial de las TIC. La conectividad de las escuelas apenas alcanza para fines administrativos y no permite operar plataformas de enseñanza y aprendizaje”* (Peña, 2021, p. 13). Todo esto, en conjunto, dificultó que las clases a distancia se aprovecharan de forma óptima cuando lo presencial se suspendió, pues no se contaba con precedentes constantes de capacitación para profesores, profesoras y estudiantes.

Según García *et al.* (2021), existen tres brechas centrales con respecto a definir a las plataformas on-line como único recurso de la educación a distancia; estas son la cobertura, la conectividad y la apropiación del servicio de internet. En el primer caso, se hace referencia a que el internet no es un recurso que logre cubrir del todo el territorio nacional y por lo mismo, existen zonas de México que carecen por completo del uso del servicio; en el segundo caso, aunque existen áreas donde la cobertura está presente, esto no es garantía de que toda la población pueda acceder a ella, pues sería necesario contar con un dispositivo inteligente como

celular, computadora o Tablet (recursos que por sí mismos podrían considerarse un privilegio para una gran fracción de la población) y adicionalmente tendría que contratarse el servicio de internet, significando esto un gasto añadido.

Para lo referente a la apropiación del recurso, el artículo menciona que para que el uso de plataformas en línea funcione bien, es necesario un compromiso del usuario a usar el internet como herramienta para el aprendizaje, es decir, que el alumnado lo aproveche para el aprendizaje autónomo, como fuente de información y como medio para la elaboración de materiales educativos: desgraciadamente, incluso en zonas urbanas donde la cobertura y la conectividad están presentes, muchas y muchos estudiantes (o padres de familia en el caso de educación preescolar o primaria) no muestran interés en las clases a distancia y mantienen comunicación intermitente o nula, desaprovechando el recurso. De ahí la importancia de generar estrategias adicionales al uso de internet. De acuerdo con García *et al.* (2021):

“El mantener una amplia diversidad en los medios empleados, es de suma importancia para adecuar la educación a las condiciones del hogar del que proviene el alumno, por lo que los padres o tutores son responsables de brindar un acompañamiento, particularmente en etapas tempranas de formación, factor medular en la determinación de las herramientas de aprendizaje a utilizar y, en gran parte, del éxito que estas alcancen” (p. 4).

Del artículo se puede rescatar que, al igual que en la educación en su modalidad presencial, para que los resultados se optimicen es necesaria una cooperación continua entre todos los actores de la misma, es decir, alumnas, alumnos, madres y padres de familia, profesoras, profesores y autoridades educativas.

La educación a distancia en México, a nivel de educación básica, se trabajó principalmente a partir de un programa de la SEP llamado Aprende en Casa. De

acuerdo a la investigación de Navarrete, Manzanilla & Ocaña (2021), en un principio, las actividades que proponía el programa se diseñaban por especialistas de los niveles de educación correspondientes para que las y los alumnos pudieran trabajar ejercicios similares a los que se abordaban anteriormente en los libros de texto, aunque no se contaba con un espacio para que los y las docentes evaluaran dichas actividades. Las modalidades en que se dividió el programa Aprende en Casa integró cuadernillos de trabajo, programas de TV, programas de radio y plataformas de internet.

Según Navarrete *et al.*, la primera modificación que se hizo a este programa fue agregar un espacio de Portafolios que permitiera al alumnado escanear sus trabajos y adjuntarlos en un *archivo* para que pudieran revisarse después; además, los trabajos de Aprende en Casa no eran obligatorios, sino más bien complementarios a las actividades que desarrollaban las profesoras y profesores con sus respectivos grupos. La brecha digital vuelve a mencionarse en este artículo, pues la participación se redujo a aquellas y aquellos alumnos que contaban con computadoras y medio digitales para cumplir con los trabajos del programa (Navarrete *et al.* 2021).

Se hizo una adecuación al respecto y la segunda versión del Aprende en Casa involucró a otros medios de comunicación como lo fueron el radio y la televisión, esto con la esperanza de que más estudiantes tuvieran acceso a la educación a distancia, “*El formato original sufrió agregados importantes, que incluyen la programación de televisión educativa, aplicaciones de práctica, fichas de repaso, Libros de Texto Gratuitos, lecturas, videojuegos y programación*” (Navarrete *et al.* 2021, p. 9). Los canales Once Niños y Niñas,

Ingenio TV Y TV UNAM, transmitieron las actividades del programa en horario escolar según el nivel correspondiente mientras que el Sistema Público de Radiodifusión se ocupó de distribuir los contenidos educativos a través del radio.

Según Amador (2020), el uso de la radio, como parte de las clases a distancia durante la pandemia de Covid-19, contempló también la integración de alumnos y alumnas pertenecientes a grupos minoritarios, como lo son aquellos que son parte de la comunidad indígena. Se *“implementó la Estrategia Radiofónica para Comunidades y Pueblos Indígenas con la participación del INEA y el INPI, a través de 18 radiodifusoras en lenguas indígenas”* (p. 142).

Con esta adecuación al programa, se resolvió parcialmente una de las brechas enfrentadas al inicio respecto a la cantidad de estudiantes que se veían privados del acceso a la educación a distancia si la misma dependía del acceso de dispositivos inteligentes como computadoras y teléfonos celulares. Las pocas competencias en el uso de recursos digitales para los procesos de enseñanza y aprendizaje no era un obstáculo presente solo en el profesorado, muchos estudiantes en familias de situación vulnerable tampoco poseían los conocimientos necesarios para aprovechar las clases virtuales en su totalidad (Amador, 2020).

De acuerdo a la investigación realizada por Navarro, Méndez & Castañeda (2020) para descubrir las experiencias de docentes mexicanos que trabajaron con el programa Aprende en Casa, así como muchas profesores y profesoras aprovecharon las actividades para el trabajo con sus estudiantes, muchos otros percibieron que los contenidos no eran apropiados o útiles.

“Los formatos audiovisuales de Aprende en Casa fueron catalogados como comunicativos (29%), pertinentes (27%) y atractivos (13%), mientras que un segmento de los docentes (15%) les atribuyó simultáneamente las tres

características, en el mismo tenor, un porcentaje menor a dicho segmento (12%) no adjudicó a los formatos audiovisuales ninguno de los tres atributos” (Navarro et al., 2020, p. 43).

De estos datos es posible rescatar que, a pesar de las modificaciones, no todo el profesorado contempló el uso del programa como parte cotidiana de su ejercicio profesional durante la pandemia. Navarro *et al.* (2020), concluyeron que, aunque el Aprende en Casa fue una herramienta útil para el desempeño de muchos maestros y maestras, para otros fue algo neutral que no representó un cambio significativo en su trabajo. Tal cual ocurre en las investigaciones previas de este apartado, más allá de una valoración positiva del todo hacia la aplicación del programa en el país, se dejaron a la vista brechas tecnológicas, económicas, de competencias digitales y de las condiciones que impedían que el mismo se desarrollara de forma óptima.

1.4.3 Educación a distancia como modalidad educativa en Zacatecas, análisis general

Reduciendo el contexto del estudio respecto a la educación a distancia como estrategia de trabajo docente, en el estado de Zacatecas las brechas antes mencionadas se mantuvieron vigentes. En una investigación realizada por Rodríguez, Cordero & Román (2021), pertenecientes a la Universidad Autónoma de Zacatecas, se determinó que las primeras estrategias utilizadas para hacer frente a la suspensión de clases presenciales a causa de la pandemia fueron variadas de acuerdo al criterio de cada profesor y profesora. Las redes sociales como *Facebook*, *YouTube*, *TikTok* y *WhatsApp* funcionaron como primeras herramientas de organización para continuar con las clases a distancia.

Pese a que la plataforma de *Google Classroom* ya estaba en funcionamiento, eran pocos los y las docentes que sabían manejarla para su uso educativo, por ello, la SEP, en conjunto con *Google For Education*, habilitaron una serie de cursos de capacitación para maestros, maestras, padres y madres de familia con el objetivo de que las clases en línea fueran más pertinentes en su contenido y ejecución.

Rodríguez *et al.* (2021) señalan entre las singularidades del Programa Aprende en Casa, los problemas de accesibilidad del alumnado a las comunidades virtuales, la escasa cultura de participación en estudiantes y padres y madres de familia, las destrezas en uso de plataformas digitales y la relevancia de los contenidos que se trabajan. Al igual que, como en las clases presenciales es el grupo quien define las mejores estrategias de trabajo, en la educación a distancia la dinámica no es diferente: la comunidad virtual o a distancia que se forme entre alumnado y profesorado se moldea de acuerdo a las necesidades y capacidades del grupo.

De acuerdo a Rodríguez, Calvillo & Contreras (2021), la educación a distancia en el estado de Zacatecas se adhirió en gran medida al programa de Aprende en Casa II y al uso de *Learning Management System* (LMS) –plataformas digitales-, lo que ayudó a potenciar el cambio que era necesario para involucrar las TIC en las clases cotidianas. Según los autores:

“El reto para los docentes formadores, se centró en dos aspectos: por un lado, la necesidad inmediata de replantear o reestructurar su práctica docente para atender por vía remota, de manera virtual o a distancia a sus estudiantes, y por otro lado, pensar con esa misma urgencia y necesidad, en cubrir las demandas de auto profesionalización que su perfil le generara” (Rodríguez, *et al.*, 2021, p. 55).

En las escuelas formadoras de docentes comenzó a evidenciarse de forma más notoria que el profesorado moderno debía poseer la capacidad de educar de forma no presencial. De este modo, la educación a distancia no afectó solo al alumnado de educación básica, media superior y superior, sino que la nueva generación de profesores y profesoras que se estaba formando tuvo que vivir en primera instancia la adecuación de las estrategias de trabajo para mantener la educación activa.

Según Rodríguez, Magallanes & Gutiérrez (2020), las estrategias para la educación a distancia que se utilizaron en el estado de Zacatecas fueron reflejo de los mismos métodos que se estaban utilizando a nivel nacional: uso de material impreso y cuadernillos, transmisiones de clases a través de los sistemas de radio y televisión, así como el trabajo por medio de plataformas digitales *“La mayor parte de actividades se realizaron mediante materiales impresos (libros, ejercicios y PDF) que eran entregados periódicamente a los alumnos; sin embargo, el segundo bloque atiende a recursos audiovisuales y digitales como videos, video llamadas y programas televisivos”* (p. 258).

Pese a que se podría creer que el uso de plataformas digitales sería común entre profesoras y profesores de educación básica, la investigación de las autoras señaló lo opuesto, pues la diversidad de estrategias antes mencionadas que las y los docentes utilizaron para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje muchas veces omitió involucrar plataformas digitales, esto por inexperiencia en su manejo por parte de maestras, maestros y estudiantado.

“Solo el 39% de los docentes emplearon la programación del programa Aprende en Casa. Lo anterior concuerda con el uso que hicieron de recursos digitales, ya que solo 39% menciona que utilizó algún tipo de plataforma para impartir sus clases a distancia, destacando Classroom” (Rodríguez et al., 2020, p. 258).

Las investigadoras resaltaron, entre otras dificultades que sufrió el magisterio, la falta de equipo electrónico, carencia de servicio de internet y el poco apoyo por parte de los alumnos y los padres de familia, siendo esto un elemento constante en los artículos previamente presentados. Según las autoras, un problema adicional surge cuando, a causa de esta poca participación en el alumnado, las y los maestros cayeron en cuenta de que se estaba generando un rezago educativo considerable.

La comunicación sostenida entre docentes, padres y madres de familia y el alumnado, se resalta una vez más como base fundamental para el trabajo a distancia en el caso de las y los alumnos de niveles de educación preescolar y primaria. El profesorado zacatecano asumió su rol con disponibilidad de horario para resolver las dudas que aquejaban a sus estudiantes con la mayor prontitud posible. Sin embargo, esta responsabilidad no fue recíproca en todos los casos, la cultura de participación volvió a mostrarse como una brecha en la investigación de Rodríguez *et al.*, pues pese a la diversidad de estrategias que se aplicaron, la participación por parte de alumnos y alumnas fue limitada y no únicamente por problemas de acceso a internet.

“Respecto a los alumnos y su participación en las actividades desde casa 299 maestros que representan el 77% consideran que fue parcial (cumplen con lo solicitado, pero fuera de tiempo), el 26% mencionan que fue activa (cumplen con lo solicitado), 7% fue nula y % pasiva (ponen justificantes para no realizar la actividad)” (Rodríguez, Magallanes & Gutiérrez, 2020, p. 259).

Con las consideraciones previas, es posible sugerir que el éxito de la educación a distancia no depende únicamente de las estrategias que se utilicen para el desarrollo de la misma. El contexto que rodea el panorama de la educación es

determinante para su funcionalidad o su fracaso, involucrándose factores sociales, económicos, geográficos y ocupacionales.

La transformación de las clases presenciales a virtuales trajo consigo cambios e innovaciones repentinas que, si bien no funcionaron de forma óptima desde la primera ocasión, forjaron las bases para su mejora continua y permitieron que se aprecien las habilidades que los y las docentes poseen para adaptarse a un entorno nunca antes experimentado en el cual la educación se llevó a una modalidad a distancia y se procuró que la mayor cantidad de alumnos y alumnas posibles pudieran continuar con sus estudios.

CAPÍTULO II

PROFESORADO A DISTANCIA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

El propósito de este capítulo es identificar cuál fue la función y relevancia de la y el docente en su práctica pedagógica durante la contingencia sanitaria por covid-19, con énfasis en maestros y maestras de educación preescolar, pues las labores que desempeñaban, previo a la situación de contingencia, se modificaron de forma abrupta, luego del aislamiento preventivo inicial y continuaron cambiando poco a poco durante los meses posteriores.

La pandemia enfrentada a partir de febrero de 2020 en México afectó la dinámica de trabajo de muchas ciudadanas y ciudadanos, haciéndoles transformar su ejercicio laboral y su modo de vida para poder adaptarse a las exigencias del contexto en el que se desarrollaban. Las maestras y maestros no fueron la excepción para este cambio, si bien, en tiempos de covid-19 la actualización permanente de las y los docentes fue indispensable para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje pese a la situación de adversidad, desde épocas anteriores al covid-19 es algo que se ha promovido en todos los niveles de la educación, desde la preescolar hasta la superior, por los beneficios que aporta a la práctica pedagógica. Al respecto, Caballero (2017) señala que:

“Es imposible negar el hecho de que la actualización constante y permanente brindará una serie de elementos que en conjunto y bajo el correcto empleo de métodos de enseñanza, existe mayor probabilidad de éxito académico además de que se incluye calidad en las clases” (p. 3).

El que una profesora o profesor se ocupe de prepararse para hacer frente a los nuevos desafíos que la sociedad impone para la formación de ciudadanas y ciudadanos, es una cuestión de formación profesional que no debe pasarse por alto, pues de ello depende el aprovechamiento que tendrá su trabajo al desempeñarse frente a un grupo y el tipo de experiencias de aprendizaje que ofrezca al estudiantado.

En el contexto actual de la educación, afectado por el covid-19, más allá de la actualización comúnmente requerida, es fundamental que las maestras y maestros innoven, se preparen para el trabajo en modalidad presencial, a distancia o mixta e incluso que se replanteen qué tipo de funciones deben cubrir para optimizar su práctica educativa; *“La capacidad de adaptación docente determinó que el cambio no solamente era necesario, sino posible, y por ende, nuevamente se posicionó como sujeto insustituible para el desarrollo del aprendizaje”* (Reynosa, Rivera, Rodríguez & Bravo, 2020, p. 146).

2.1 Función de la y el docente en la educación a distancia

Cuando se utiliza el término “profesora” o “profesor” en una conversación cotidiana, la primera imagen que puede llegar a la mente es la de una persona que se sitúa al frente de un pizarrón en un aula de clases, repasando los temas con las alumnas y alumnos; es probable que también se le imagine revisando trabajos sobre un escritorio o corrigiendo ejercicios con sus estudiantes. A pesar de que esta visualización podría ser la más frecuente, a raíz de la crisis sanitaria que se extendió por el mundo, la apariencia que se le da a las y los docentes luego de la suspensión de clases presenciales apenas se transformó: la percepción de la y el maestro sigue

ligándose al escenario del salón de clases pese a que la realidad es que el profesorado tuvo que modificar todo su ejercicio para poder adaptarse a una situación donde era difícil ver al alumnado cara a cara.

La transición de clases presenciales a la modalidad a distancia fue un proceso en el que se tuvo que recurrir en parte a la improvisación, *“Para lograr ello, fue necesario desarrollar por un lado la capacitación docente de manera autodidacta o convencional, y por el otro afianzar habilidades humanas como la proactividad, la motivación y el optimismo”* (Reynosa et al., 2020, p. 146).

Previo a la pandemia, la mayoría de maestros y maestras enfocaban su práctica pedagógica al desarrollo de competencias que les fueran útiles para el trabajo dentro de las aulas, con actividades grupales, en equipos e individuales con sus alumnas y alumnos; puede entonces suponerse que el uso de estrategias que involucraran el trabajo remoto no era una prioridad al pensar en tomar algún curso de actualización, por lo que la tecnología como herramienta de enseñanza estaba delimitada a actividades simples de proyección audiovisual antes que a un uso sustancioso y oportuno.

“Il trauma collettivo vissuto nel 2020 dovrebbe essere trasformato in un'opportunità imperdibile per fare quel salto evolutivo nel sistema educativo da troppo tempo sollecitato da illustri studi scientifici, pubblicazioni educational e sperimentazioni pedagogiche, superando finalmente un'impostazione educativa ormai anacronistica e inefficace nell'era digitale, che richiede una riforma radicale dei suoi modelli e delle suepratiche” (Balzola, 2020, p. 204)⁴

⁴ El trauma colectivo vivido en 2020 debe transformarse en una oportunidad imperdible para dar ese salto evolutivo en el sistema educativo durante demasiado tiempo impulsado por ilustres estudios científicos, publicaciones educativas y experimentos pedagógicos, superando finalmente un enfoque educativo anacrónico e ineficaz en la era digital. lo que requiere una reforma radical de sus modelos y prácticas.

De acuerdo con Medina (2020) aunque la disposición de infraestructura tecnológica fue una brecha indiscutible en la educación desde los principios de la pandemia, los factores determinantes en el éxito de la metodología que aplicaron los y las docentes, fueron la voluntad de trabajar y dar servicio a los alumnos y alumnas, así como la capacidad para idear alternativas para continuar con su ejercicio profesional de la mejor manera posible.

2.1.1 Magisterio durante el covid-19

Es importante resaltar que, aunque la creatividad y la innovación siempre fueron parte del perfil profesional de una o un docente, estas dos cualidades resultaron aún más notables luego del cambio repentino en la forma de ejercer, pues fue necesario que idearan nuevas estrategias de trabajo de la noche a la mañana con tal de mantener activa la educación:

“El papel de los docentes ha sido imprescindible para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje en un entorno remoto en medio de la emergencia sanitaria usando las tecnologías de la información y comunicación o la infraestructura tecnológica provista para ello, en modos asincrónicos mayormente” (Picón, González & Paredes, 2020, p. 13).

Aun cuando las actividades escolares y cotidianas se articularon en automático con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) luego de la primera ola de la pandemia, se trató de usar estas herramientas de un modo en el que se favoreciera la cooperación entre alumnos, alumnas y docentes, la autonomía y el autoaprendizaje (Medina, 2021); al hacer énfasis en esta información, es posible comprender que el objetivo de la educación a distancia durante el covid-19 nunca fue suplir el trabajo de maestros y maestras de forma total con actividades que las y los estudiantes pudieran realizar en una computadora para, de ese modo, dar por

visto un tema; por el contrario, se buscó un equilibrio entre la interacción humana, que es indispensable para el acto educativo, y el aprovechamiento de recursos y herramientas digitales:

“El trabajo a distancia no solo consiste en facilitar las actividades a los estudiantes, sino que debe guiar al estudiante a la apropiación del contenido, a ser selectivo de la información que busca, apoyarlo en los aspectos que le son difíciles, es decir, promoviendo el andamiaje y el autoaprendizaje” (Chávez, citado en Azañedo, 2021, p. 848).

El desempeño docente en pandemia se extendió más allá de la asignación de clases virtuales en el caso de las escuelas que pueden permitirse este medio de trabajo; las y los profesores que optaron por las clases en línea, tuvieron que alcanzar un nivel de dominio adecuado para la interacción con su alumnado que permitiera brindar una adecuada experiencia de aprendizaje. No todas y todos los maestros poseían las competencias necesarias para trabajar la nueva modalidad educativa, por lo que supuso un esfuerzo adicional en el profesorado actualizarse en este sentido para encajar con el panorama educativo del momento.

“Los cambios presentados obligados por la pandemia, los que han permitido al docente asumir nuevos desafíos y empoderarse en el uso de las herramientas tecnológicas y la competencia digital a través de la auto capacitación, desarrollo de cursos online, entre otros, no solo para conocer sino para interactuar en la experiencia didáctica con los estudiantes para desarrollar la práctica pedagógica aún en situaciones emergentes de manera creativa, responsable y ética” (Azañedo, 2021, p. 853).

La adecuación que las y los docentes realizaron en sus actividades no se limitó solo a sus propias habilidades para el trabajo a distancia, también tuvieron que asegurarse de que las estrategias que seleccionaron o pensaron en aplicar fueran funcionales para el contexto que rodeaba sus centros de trabajo, de modo que no resultaran un obstáculo para el seguimiento de las alumnas y alumnos. Para Pedró (2020), la adaptación de las actividades escolares quedó limitada por la idea del

profesorado de continuar con sus dinámicas comunes pese al cambio de modalidad presencial a virtual:

“Todo apunta a que se ha generado lo que se ha dado en llamar Coronateaching, que no es otra cosa que la expresión de los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula” (p. 5).

2.1.2 Aspectos del trabajo docente en la pandemia

La función docente durante la pandemia estuvo enfocada en tres aspectos principales: en primer lugar, mantener activos los procesos de educación con la mayor cantidad de alumnas y alumnos posibles, en segundo lugar, buscar estrategias y dinámicas que les permitieran alcanzar el logro de los aprendizajes esperados pese a no mantener comunicación presencial con sus estudiantes y, por último, capacitarse y actualizarse para optimizar las estrategias seleccionadas poco a poco, siendo este último un elemento fundamental para los resultados de su práctica pedagógica. *“Las situaciones enfrentadas, llevaron a los profesores a capacitarse en materia tecnológica, a reunirse con sus pares, a reorganizar los contenidos y dosificarlos, al tiempo de rediseñar las actividades de aprendizaje tomando en consideración las situaciones de los discentes” (Chan & Rodríguez, 2022, p. 114).*

La investigación de maestras y maestros respecto a estrategias de trabajo, dinámicas y herramientas disponibles para el trabajo a distancia, fue la diferencia principal entre quienes lograron adaptarse a la nueva modalidad de trabajo de forma progresiva y quienes se quedaron con la afirmación de que “era muy difícil” y permanecieron con su dinámica de siempre, solo que a través de una pantalla.

“El reto para los docentes [...] exige el cambio del planteamiento pedagógico y metodológico de sus asignaturas, en ocasiones sin una preparación por parte de las instituciones. De aquí nace lo que se ha denominado coronateaching que es simplemente la reproducción de la clase presencial sin revisar el microcurrículo ni la metodología” (Restrepo, 2022, p. 10).

Para Restrepo, además, la labor docente durante la pandemia debió reestructurarse desde la planificación de las actividades hasta la evaluación de las mismas, pues maestras y maestros tuvieron el reto adicional de idear estrategias que les permitieran valorar de forma clara y transparente qué tanto fue el nivel de logro de las y los estudiantes. Más allá de eso, el papel de la y el docente durante la educación a distancia quedó relegado a “segundo plano”, pues se dio protagonismo a alumnas y alumnos en lo referente a su disciplina para la realización de actividades, la disposición de sus medios y el aprendizaje autónomo; mientras que las funciones de profesoras y profesores les definieron como:

“Guía, facilitador y orientador que problematiza y retroalimenta continuamente el proceso individual y grupal, que dinamiza el aprendizaje colaborativo y en red, que selecciona información de la más alta calidad y en variado formato, aprovechando la riqueza narrativa de los distintos medios” (Villafane, 2022, p. 41).

Si bien es cierto que las y los educandos requirieron transformar sus hábitos de estudio para poder continuar con su educación, es relevante dar mérito a maestras y maestros por la planificación y aplicación de actividades que resultaran útiles en el contexto que se vivía y que fueran más allá de dejar tareas a través de redes sociales o plataformas digitales sin hacer una profundización adecuada en los contenidos curriculares *“un profesor que diseña y gestiona, de forma estratégica y armónica, los ambientes sincrónicos y asincrónicos a partir de metodologías activas del aprendizaje” (Villafane, 2022, p. 41).*

Cada docente fue responsable del avance de sus estudiantes porque este fue resultado de su compromiso al aplicar sus conocimientos, fortalezas y experiencias para obtener los mejores resultados posibles en los distintos escenarios enfrentados. La flexibilidad de profesoras y profesores para adaptarse a los cambios y la versatilidad de sus ideas para continuar con las clases pese a las adversidades y desafíos, resultaron en una innovación educativa que se buscaba desde hace mucho pero que no se había consolidado del todo hasta la pandemia (aunque las posibilidades de optimizarse continúan). En palabras de Chan *et al.* (2022):

“Los profesores [...] destacaron que [...] sus fortalezas como seres humanos y profesionales de la educación en sus diferentes áreas de conocimiento, así como disposición por aprender de sus colegas, su compromiso con la formación de sus estudiantes, su actitud positiva, su empatía, actitud de servicio, capacidad para trabajar en equipo con sus colegas aún fuera del horario laboral, así como su capacidad resiliente para enfrentar las adversidades inherentes a la situación, les ayudaron en la transición de su labor a los escenarios virtuales de aprendizaje para dar continuidad al proceso formativo y garantizar una educación de calidad aún en tiempos de pandemia” (p. 113).

2.2 Herramientas de actualización para la práctica pedagógica en la educación a distancia en México

Hasta el momento resulta innegable que la actualización del magisterio es fundamental para el avance de la educación, desde antes de la pandemia, durante la misma y en el proceso de recuperación luego de ella. Sin embargo, las brechas develadas durante el aislamiento preventivo y la suspensión de clases presenciales también hicieron evidente que dicha actualización puede tomarse a la ligera por

muchas profesoras y profesores, postergándose o ignorándose en los aspectos referentes al uso de herramientas digitales, por mencionar un ejemplo.

Para la UNESCO (2019), las competencias docentes relacionadas con el uso de las TIC se desglosan en tres niveles fundamentales que comprenden la adquisición, profundización y creación de conocimientos. En el primer nivel, las competencias que las y los profesionales de la educación deben desarrollar están relacionadas con la familiarización con herramientas tecnológicas y digitales: conocer cuáles existen, qué tipo de funciones cumplen y cómo se utilizan, todo esto con un enfoque dirigido a su aplicación en el aula para la alfabetización digital.

Dicha alfabetización digital, corresponde en primera instancia a las y los docentes, pero involucra también a los estudiantes, pues el uso de las TIC en la vida cotidiana no es sinónimo de que una persona conozca la forma de aprovechar las herramientas digitales de la mejor manera para el aprendizaje; George & Avello (2021) definen la alfabetización digital como *“la capacidad para acceder, seleccionar, producir y reproducir contenidos multimedia, y generar canales de comunicación para su distribución y consumo”* (p. 8) siendo uno de esos canales la difusión académica para el conocimiento.

El segundo nivel de competencias docentes para el uso de las TIC, correspondiente a la profundización, tiene por objetivo que las y los maestros diseñen actividades y dinámicas con el uso de las herramientas digitales, que permitan que las clases se desarrollen más allá de una ponencia y que permitan la interacción y exploración de alumnas y alumnos para la adquisición del conocimiento, además de promover el trabajo colaborativo. En este nivel, las y los docentes:

“Pueden asimismo vincular las directrices de las políticas con acciones reales en el aula, son capaces de construir planes tecnológicos para mantener los activos tecnológicos de la escuela y de prever las necesidades futuras. Los maestros pueden también profundizar sus estudios vinculándose con redes nacionales y mundiales de la docencia” (UNESCO, 2019, p. 7).

Si este tipo de dinámicas son aplicadas de forma adecuada por el profesorado, las oportunidades de aprendizaje que ofrecen las TIC van más allá del uso simple de presentaciones digitales, esquemas o videos y permiten la interacción con materiales y plataformas de otras partes del mundo, ampliando la experiencia educativa. Durante la fase inicial de la pandemia por covid-19, el poco dominio de estas competencias impidió que las herramientas se aprovecharan por completo, por lo que debería priorizarse en un futuro que la mayor cantidad de docentes posibles se involucraran con las competencias digitales, pues es la “nueva normalidad” en el ámbito educativo.

Respecto al tercer y último nivel propuesto por la UNESCO, la creación de conocimientos implica que el profesorado involucre a las y los alumnos en la modernización de sus prácticas, a través de la integración de las herramientas digitales de forma permanente en el aula como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de un apoyo ocasional limitado, como el que se solía tener antes del cierre de escuelas por el covid-19 (2019). Estos tres niveles fueron representados por la organización en el siguiente diagrama (Ver Figura 4).

Figura 4. El Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO



Fuente: UNESCO, 2019.

Siendo que estas sugerencias de trabajo con herramientas digitales se desarrollaron en el año 2019, previo a la crisis sanitaria causada por el Sars-CoV2, resulta impresionante que las brechas en manejo de las TIC dentro del aula fueran tan notorias en una gran cantidad de escuelas de todos los niveles de educación,

cuando se suponía que esta modalidad de trabajo ya estaba comenzando a implementarse por el magisterio. Es posible teorizar que, si la situación de pandemia no hubiera acontecido, el desarrollo progresivo que se observó en el trabajo a distancia con la tecnología como aliada educativa, no habría sido muy significativo y quizás se habría seguido postergando por muchas maestras y maestros.

Flores & Navarrete (2020) proponen que la preparación docente para la adquisición de competencias en el manejo de herramientas digitales, funge como un elemento indispensable para el desarrollo y optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues el distanciamiento repentino que se tomó para la prevención de contagios permitió que profesoras y profesores se dieran cuenta de que, más allá de impartir la clase a través de una videollamada o con la presentación de diapositivas, era necesario involucrar al alumnado en actividades que permitieran la interacción conjunta y que, al mismo tiempo, dichas actividades pudieran evaluarse sin necesidad de una observación presencial.

“Es primordial que las Instituciones Educativas de Nivel Medio Superior, implementen en sus políticas operativas y de gestión cursos para docentes en relación al diseño instruccional que les permita diseñar clases virtuales con material didáctico innovador, así como cursos para evaluar en línea las actividades y tareas de los alumnos y de planeación didáctica para que los docentes puedan seleccionar los contenidos más significativos de los planes y programas de estudio y adecuarlos a la modalidad digital” (Flores et al. 2020, p. 7).

Para González (2021), la evaluación de las actividades que se trabajaron durante la educación a distancia no fue la más apropiada para el aprendizaje significativo de las alumnas y alumnos, pues era complicado mantener una comunicación constante, darles retroalimentación objetiva y asegurarse de que participaran en las actividades que se propusieran; por ello, las herramientas digitales que apoyaron a

la resolución de estos dilemas fueron las que podrían considerarse más sencillas y comunes. En este sentido, las y los docentes:

“Demuestran un avance en el desarrollo de habilidades en el manejo tecnopedagógico de herramientas como Google Drive y Google Classroom, así como en el diseño de cursos en línea y en la creación de material. Sin embargo, considerando la media de los resultados, se muestran carencias en la formación de capacidades para la evaluación formativa” (González, 2021, p. 96).

Díaz & Svetlichich (citados en Martínez *et al.*, 2021), dividen las herramientas digitales en tres subgrupos importantes: los recursos, las aplicaciones y los sistemas de ayuda. Los recursos son programas que almacenan contenido visual (imágenes, infografías, textos, videos), auditivo e interactivo, las aplicaciones son programas que permiten la interacción y la colaboración al trabajar actividades y permiten buscar y modificar contenido; por último, los sistemas de ayuda son programas que brindan guía y orientación al modo de trabajo de docente y estudiantes. El reconocimiento de este tipo de herramientas por parte más maestras y maestros, que se enfrentaron al trabajo a distancia, pudo haber apoyado para la optimización de las labores, especialmente con el uso de los sistemas de ayuda.

Parte de la labor docente, desde previo a la pandemia, es la búsqueda de recursos apropiados para favorecer su práctica pedagógica y su ejercicio profesional, incluso, si una institución educativa no brindara los medios precisos para que la o el maestro acceda a la actualización sobre el uso de herramientas digitales, corresponde al profesorado investigar por sus propios medios para hacer de su conocimiento qué clase de recursos podría utilizar para favorecer sus competencias y su desempeño frente a grupo. Sin embargo, esta iniciativa de actualización autónoma no está presente en todas y todos los maestros, siendo

necesario que, desde su institución de trabajo, se les indique qué clase de acciones debe ejecutar para la adquisición de las competencias digitales:

“En general se padece un enorme retraso en la formación inicial relacionada con la alfabetización en las TIC. Para el maestro en servicio no es suficiente que le digan que utilice los recursos tecnológicos, es necesario proporcionárselos y, además, es indispensable instruirle para que los use en el proceso enseñanza aprendizaje” (Méndez, 2021, p. 418).

Pese a que la mayoría de las y los maestros enfrentaron el desafío común de trabajar en una modalidad a la que no estaban acostumbradas y acostumbrados, la presión que recayó sobre sus hombros fue en parte consecuencia por las decisiones de muchos respecto a ignorar el trabajo digital o con el uso de las TIC, mientras este no fuera obligatorio en sus centros de trabajo *“ya que algunos habían postergado su aprendizaje o evitado enfrentarse a la necesidad de modificar su enseñanza y salirse de la rutina, de lo conocido y que hasta ese momento les había funcionado”* (Gómez & Quijada, 2021, p. 380).

El acceso a las herramientas digitales depende en gran medida de la disposición que las y los docentes tengan de investigar su modo de uso y de analizar qué clase de aportaciones hace cada tipo de herramienta para el trabajo que desean realizar en conjunto con sus estudiantes. La incorporación de las TIC en el trabajo escolar, entonces, no se trata de utilizarlas como algo opcional para el desarrollo de las actividades, sino de planificar las actividades considerando desde un principio qué tipo de herramientas son apropiadas para el logro de los objetivos que se quieren alcanzar con las alumnas y alumnos.

2.3 Ejercicio docente en preescolar durante la educación a distancia

El desempeño docente en materia de uso de herramientas digitales, aplicación de estrategias que permitieran el trabajo colaborativo a distancia, e incluso en el trabajo en redes sociales, fue solo una de las caras de la moneda respecto a los escenarios de la práctica pedagógica que se vivieron a causa de la pandemia por covid-19. A pesar de la diversidad entre las anécdotas e investigaciones propias a docentes de educación primaria, secundaria, media-superior y superior, la perspectiva de las y los maestros de educación preescolar se basa en una experiencia diferente a causa de la edad de las niñas y niños con quienes se trabajó.

“Puede asumirse que la comunicación de los docentes con los padres de familia es muy importante con los alumnos de preescolar y primaria. Hay menos comunicación docente-alumno y docente-familia con los alumnos de secundaria y bachillerato, pues puede asumirse que éstos son más independientes en el uso de herramientas tecnológicas” (Baptista et al., 2020, p. 59).

A diferencia de maestras y maestros de niveles escolares más avanzados, el profesorado de educación preescolar se enfrentó a un desafío adicional para poder trabajar con las herramientas digitales con sus estudiantes y es que, aunque se hizo énfasis constante en la importancia de que las TIC se usaran para promover el trabajo colaborativo, resultó más complejo establecer una red de comunicación sostenida porque las niñas y niños eran muy pequeños para disponer de sus propios dispositivos electrónicos para atender a las actividades escolares. Incluso con este inconveniente, al alumnado de edad preescolar al que se le apoyó en casa con el préstamo de teléfonos celulares y computadoras, le fue complicado habituarse al trabajo en línea porque su aproximación a los dispositivos tecnológicos se dirigía más al entretenimiento y uso lúdico, antes que a su uso para la educación.

2.3.1 La transición

Las y los docentes de educación preescolar, además de adecuar los contenidos curriculares para su trabajo a distancia, tuvieron que planificar estrategias que permitieran a sus estudiantes explorar los recursos digitales para familiarizarse con ellos ya que, previo a la pandemia, fueron pocas y pocos niños quienes tuvieron la oportunidad de involucrarse con este tipo de herramientas, pues la educación en las TIC para ellas y ellos se planteaba más como una opción antes que como algo obligatorio.

“En la educación preescolar el uso de estas plataformas digitales es menor; por el tipo de interacción que plantea la educación con niños de 3 a 6 años. En este sentido es cuestionable si se requiere este tipo de formación en su currículum” (Oseguera & Santander, 2020, pp. 25-26).

Bajo esta perspectiva, la educación a distancia en preescolar debió involucrar equitativamente ejercicios para la mejora en el uso de los dispositivos digitales como una herramienta para el aprendizaje y la transposición de actividades y contenidos, ambas cosas a cargo de educadoras y educadores pues, al igual que en la modalidad presencial, tuvieron que adaptar a sus estudiantes a un salón de clases, durante la pandemia fue necesario que hicieran lo mismo para que sus alumnas y alumnos aprendieran a trabajar a distancia, en el caso de quienes tuvieron la posibilidad de utilizar herramientas tecnológicas.

Otro tipo de desventaja que las y los docentes enlazaron a la modalidad de trabajo a distancia, más allá de las dificultades para que las niñas y niños se integraran a la dinámica de trabajo, fue la invasión a su tiempo personal luego de concluir con el horario de clases, pues la posibilidad de trabajar sin una interacción

cara a cara fue también sinónimo de que madres y padres de familia asumieran que maestras y maestros estarían disponibles del mismo modo para resolver dudas adicionales respecto a los trabajos realizados, la recepción de evidencias e incluso la comunicación tardía para solicitar las actividades (ver tabla 2).

“Se observó que el ítem 4 obtuvo un gran acuerdo por parte de las participantes donde, a pesar de percibir a las TIC como un beneficio en el término de tareas urgentes, señalaron que estas también redujeron su calidad de vida personal” (Dominguez et al., 2022, p. 10).

Tabla 2. Distribución de frecuencia por ítem para las consecuencias emocionales de trabajar fuera del horario laboral.

Ítem	No aplica/no lo sé		Totalmente en desacuerdo		Desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	2	3.7	12	22.2	8	14.8	19	35.2	13	24.1
2	3	3.7	5	9.3	14	25.9	18	33.3	15	27.8
3	1	1.9	5	9.3	8	14.8	22	40.7	18	33.3
4	-	-	2	3.7	5	9.3	21	38.9	26	48.1

Nota: f=Frecuencia, %=Porcentaje, 1=Si trabajo desde casa fuera de la jornada laboral mi familia se molesta, 2=Trabajar desde casa después de horas de trabajo me irrita, 3=Trabajar fuera de la jornada laboral perjudica mis relaciones con la familia y amigos, 4=Aunque las TIC me brindan la posibilidad de realizar tareas urgentes por las noches, los fines de semana y durante las vacaciones, ello reduce la calidad de mi vida personal.

Fuente: Dominguez et al., 2022, p. 11.

El cambio brusco de una dinámica de trabajo a otra diferente donde ya no se contaba con interacción directa entre docentes y estudiantes, las complicaciones propias de la adaptación de contenidos y estrategias de evaluación, la reducción del tiempo personal y ampliación del tiempo laboral y la dificultad para mantener una comunicación sostenida con la mayor cantidad de alumnas y alumnos posibles, fueron obstáculos que las y los maestros de educación preescolar tuvieron que enfrentar desde el día uno de aislamiento preventivo por la pandemia de covid-19.

Con el objetivo de profundizar en el panorama al que se enfrentaron profesoras y profesores de educación preescolar, se adjunta a continuación la experiencia personal de la autora de esta tesis, quién vivió el inicio de la pandemia y la suspensión de clases presenciales a mitad de su servicio social, siendo actora del proceso educativo durante el cambio en la dinámica de trabajo en marzo de 2020. Pese a que no laboraba como docente titular del grupo, las clases estuvieron a su cargo casi por completo por tratarse de su último periodo de preparación previo a titularse de la Licenciatura en Educación Preescolar, como alumna de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (BENMAC).

Como parte de su trabajo de titulación, la docente en formación estaba a mitad de aplicación de dos ciclos de actividades referentes a los tipos de estrategias didácticas que funcionaban mejor para favorecer el desarrollo de la ciudadanía ambiental en un grupo de niños y niñas de segundo grado de preescolar. La evaluación diagnóstica se realizó en agosto de 2019 y el primer ciclo de actividades a inicios de febrero de 2020; estaba por desarrollarse el segundo ciclo de dinámicas cuando las autoridades gubernamentales del Estado de Zacatecas dieron aviso de que las escuelas de educación básica, media-superior y superior, cerrarían sus puertas a causa del incremento en los contagios de Covid-19.

Durante las primeras semanas, fue necesario que la docente en formación reorganizara toda su planificación respecto a las actividades que había diseñado, pues no podría continuar trabajando con el grupo de forma presencial. Las TIC se presentaron con mayor fuerza que en su trabajo previo al tener que buscar sugerencias en línea para abordar de maneras distintas los mismos temas que ya tenía estructurados; el contexto en el que se situaba el jardín de niñas y niños hizo

complicado que la totalidad de alumnos y alumnas respondieran a la comunicación vía WhatsApp que se trabajó en conjunto con madres y padres de familia, por lo que se perdió el contacto con 4 estudiantes aproximadamente.

2.3.2 El trabajo en línea

Las acciones que se tomaron para continuar con la práctica educativa fueron experimentales en un primer momento, basándose en la poca experiencia de la docente en formación respecto a las técnicas para el uso de las TIC dentro de las actividades escolares. Empero, fue entonces que se incorporó una estrategia de trabajo distinta por parte de las autoridades educativas del país: la integración de Google Classroom a la planificación docente. Fue el primer uso oficial que se dio a las herramientas tecnológicas por parte de la educadora en formación al tener que organizar sus planes de trabajo dentro de espacios para tareas que asignaban la directora del plantel y la supervisora de zona, en conjunto con las Asesoras Técnico-Pedagógicas ATP. Otro testimonio al respecto proviene de las entrevistas aplicadas por Oseguera *et al.* (2020):

“Planeamos por semana, porque bueno así ya viene la programación ¿no?, de semana de tal a tal y ya. Esta planeación se sube a un Classroom que nos... la directora nos envía, y pues ya, subimos la planeación y ahí ya nos hace las observaciones respectivamente” (pp. 31-32).

Esta dinámica de trabajo promovió el uso de las herramientas digitales entre todas las y los docentes de educación preescolar (y probablemente de educación básica) y fue parte de la adaptación que se tuvo para el trabajo a distancia. En un primer momento, el uso del internet y las TIC en las actividades con los niños se dividió entre posibles formas de laborar; hubo quienes solicitaban a las y los alumnos que

se conectaran a videollamadas para tener una réplica de las clases presenciales, pero a distancia. Por otro lado, estuvieron quienes decidieron reducir la cantidad de trabajo que harían las niñas y niños en casa y optaron por hacer grabaciones para ejemplificar las actividades que se realizarían, como fue el caso de la autora de esta tesis.

Si bien, la dinámica de trabajo se vio en constante transformación según las necesidades y demandas de las y los alumnos, con base en sus posibilidades y avance luego del cambio, fue una tarea que dependió por completo de cada docente, de su reflexión pedagógica y de sus evaluaciones respecto a los logros obtenidos. El interés mencionado en el apartado previo del capítulo, se evidencia en la evolución que cada maestra y maestro efectuó en busca de una mejora en sus estrategias de enseñanza a distancia.

“¿Cómo trabajar las clases?, ¿En qué plataforma o en qué medio digital?, ¿Cómo utilizar dichas plataformas? ¿Qué estrategias y técnicas utilizar para lograr el aprendizaje de las y los estudiantes? Entre muchas más preguntas, a lo que uno empezó a formarse acudiendo a cursos de Moodle, classroom, meet y demás, adecuando los materiales didácticos y de apoyo de cada una de las materias y revisando qué estrategias serían las más adecuadas dependiendo de los objetivos” (Jasso, Villagrán, Rodríguez & Aldaba, 2020, p. 59).

La incorporación de las TIC a la educación se profundizó cada vez más conforme los meses trascurrían, con la ventaja de que cada docente las incluyó de distintas formas en su ejercicio profesional según sus habilidades y las posibilidades del estudiantado. Esta diversidad de estrategias para el trabajo docente en línea de fortaleció cuando se compartieron las herramientas entre maestras y maestros y se proyectó un ejemplo de tutoría y aprendizaje conjunto, pues cada profesora y profesor se adueñó de las estrategias que aprendió y las modificó de acuerdo a su

conocimiento previo para darles el enfoque necesario para integrarlos en su propia práctica pedagógica.

2.3.3 La educación híbrida en pandemia

Cuando se vio la posibilidad de regresar a clases presenciales luego de un año de aislamiento, las herramientas digitales se quedaron como parte importante del proceso educativo en general y, en cierto modo, se logró lo que se venía promoviendo desde hacía años: que la tecnología formara parte de la enseñanza y el aprendizaje de forma constante y no solo como una auxiliar opcional. En palabras de Carbonell, Rodríguez, Sosa & Alva (2022):

“La alternativa de la modalidad híbrida frente a la presencialidad viene ganando terreno, desde un punto de vista formal, conforme se constata que la vuelta a estadio anterior parece inviable, pues los cambios generados parecen haber llegado para quedarse, aunque se trata de un proceso en evolución” (p. 1164).

Por otra parte, para Marín (2022), la pandemia sirvió como un propulsor de la innovación y el avance en las prácticas y modelos pedagógicos pues, más allá de integrar las TIC como parte esencial del trabajo académico en la modalidad híbrida, permitió el desarrollo de competencias docentes para la evaluación, la transposición didáctica y la empatía en la enseñanza; el autor señaló que la educación mixta permitió aprovechar las herramientas digitales que ofrecía la tecnología y trabajarlas en conjunto con las ventajas que la convivencia humana directa y el trabajo colaborativo podían ofrecer *“La educación híbrida busca, sobre todo, intercalar clases presenciales con actividades o trabajos en casa, haciendo uso de softwares educativos e información a través de Internet y de otros medios de comunicación”* (p. 134).

Entre los beneficios principales que resalta el autor, se encontraba también el desarrollo de autonomía por parte de niñas y niños para la investigación y el aprendizaje a partir de recursos que ellos mismos encontrarán según sus intereses y los programas que les llamen más la atención de acuerdo su estilo de aprendizaje: imágenes, videos, podcast, mapas mentales, cada estudiante podría acceder a diferentes materiales con el apoyo de las herramientas tecnológicas para interiorizar mejor los contenidos del currículo. Esto lo retomaron Guzmán, Villareal & Cedeño (2020) al afirmar que:

“Esta propuesta va más allá de simplemente usar nuevas tecnologías en la educación, sino que significa aprovechar las posibilidades que ha abierto el acceso al internet para darle a cada alumno y una experiencia más personalizada y de acuerdo con sus necesidades” (p. 144).

Al igual que la educación en modalidad presencial que se trabajaba previo a la pandemia, los objetivos de la educación híbrida coincidieron en priorizar que las y los alumnos dispusieran de un espacio digno para el desarrollo del conocimiento, siendo este presencial o virtual. Las obligaciones de maestros y maestras se mantuvieron con el propósito de favorecer las experiencias para el aprendizaje a partir del fortalecimiento de sus propias competencias para adaptar el currículo de acuerdo a las exigencias de la situación: el aislamiento, el trabajo a distancia, el regreso paulatino a las clases presenciales y el trabajo híbrido con las herramientas que se utilizaron durante la pandemia al retomar las clases en las aulas.

“La propuesta educativa virtual debe contar con elementos cognitivos, didácticos y sociales con el propósito de que los estudiantes puedan construir sentido y contexto de forma autónoma en las actividades propuestas. Muchos actores de la educación superior ya hablan de un modelo combinado (B-learning), una dualidad pedagógica y tecnológica que combina la enseñanza tradicional con la base tecnológica, junto con una gran variedad de metodologías que hacen eficiente el aprendizaje” (Carranza, Vega & Benito, 2021, p. 237).

El avance educativo que se logró al enfrentar la pandemia no debe olvidarse conforme se salga de ella, por el contrario, debe aprovecharse como parte de un ejercicio pedagógico relevante para el progreso presente y futuro. El uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje se terminó de integrar en las aulas de una forma repentina y medianamente forzada, pero se integró, al fin y al cabo; puede considerarse la experiencia de vivir la pandemia como un ejemplo que motive a profesores y profesoras a continuar esforzándose por su formación, por la innovación de su práctica, la actualización constante en el uso de herramientas digitales y el aprendizaje continuo para brindar a las niñas y niños una educación digna y oportuna de acuerdo a sus necesidades y las de su contexto inmediato.

CAPÍTULO III

VENTANA HACIA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DURANTE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN ZACATECAS

Reconocer que la educación cambia de acuerdo al contexto en el cual se desarrolla y según la práctica pedagógica de quien la imparte, es el fundamento sobre el cual se basa este tercer capítulo. Para ello, es importante conocer la experiencia de quienes enfrentaron el cambio de la educación presencial a la educación a distancia, específicamente las maestras y maestros de educación preescolar del estado de Zacatecas.

En el presente apartado se analiza la práctica pedagógica de 20 docentes de educación preescolar, pertenecientes a jardines de niñas y niños unitarios, bidocentes y de organización completa de distintos municipios del estado; esto para identificar las estrategias que utilizaron mientras se trabajó la educación a distancia, los medios de comunicación de los que se valieron para estar en contacto con el alumnado, el tipo de actividades que llevaron a cabo en sus clases y los principales obstáculos a los que se enfrentaron para desempeñar sus funciones, una vez que la pandemia por covid-19 les impidió continuarlas de forma presencial.

Las experiencias de las docentes participantes se recabaron a partir de la aplicación de un cuestionario en *Google Forms* de forma remota, mismo que se les pidió responder de la manera más honesta posible para poder comparar la experiencia real de las participantes respecto a su desenvolvimiento durante las clases a distancia (*Anexo A*).

El cuestionario se conformó por dos secciones de preguntas para las docentes; la primera sirvió para conocer datos referentes a cada participante del estudio, como su escolaridad, la cantidad de años que tienen en servicio, el tipo de organización de la escuela en la que laboran -unitaria, bidocente, tridocente o de organización completa- y si la institución se encuentra en una zona rural, semiurbana o urbana.

La segunda sección abordó cuestiones enfocadas a su trabajo durante el primer año de pandemia, en el ciclo escolar 2020-2021, cuando las autoridades gubernamentales determinaron que las escuelas suspenderían su trabajo presencial. Se retomaron aspectos como el grado de dificultad que las profesoras enfrentaron para adaptar su trabajo a distancia, qué tipo de dispositivos electrónicos utilizaron para mantenerse en contacto con el alumnado, qué nivel de manejo digital poseía cada persona, cuáles fueron sus estrategias para continuar las clases, qué tipo de actividades realizaban y cómo las evaluaban.

3.1 Contextualización y participantes del estudio

En el presente apartado se refieren las características profesionales de las docentes que participaron en la recopilación de datos, elegidas de acuerdo al plantel donde laboraron. Del mismo modo, se describe a los cuatro tipos de JNN: los unitarios, los bidocentes, los tridocentes y los de organización completa. La forma en que se gestiona esta administración dentro de cada escuela es relevante porque cada una de las cuatro categorías acarrea distintos desafíos para las y los docentes que laboran en ellas, como es el caso de la carga administrativa adicional que tiene el profesorado de las escuelas que no poseen una o un director académico, las

responsabilidades de atender grupos multigrados o la cantidad de recursos que se suelen otorgar con base en su categoría.

3.1.1 Participantes del estudio

Con el objetivo de obtener respuestas diversas respecto a la práctica pedagógica de docentes de educación preescolar, según el cuestionario aplicado para la presente investigación (*Anexo A*), se determinó que las y los sujetos de estudio que participarían como grupo muestra debían reunir ciertas condiciones para ser tomados en cuenta.

En primer lugar, se procuró que todas y todos los encuestados fueran docentes de educación preescolar en escuelas públicas del estado de Zacatecas; la procedencia de cada participante fue variada, desde JNN unitarios, bidocentes y tridocentes hasta escuelas de organización completa, pertenecientes a contexto rural, semiurbano y urbano. Pese a que en un principio se trató de seleccionar a ocho docentes de dos planteles específicos, se optó por ampliar el estudio para obtener más testimonios y opiniones respecto al ejercicio docente durante la primera etapa de la pandemia.

Se distribuyó el cuestionario de *Google Forms* a partir de la técnica de bola de nieve, es decir, compartiendo el instrumento con docentes conocidas de distintas localidades y municipios del estado, Zacatecas capital, Guadalupe, Río Grande, Pánfilo Natera y Villanueva. Se pidió el apoyo de supervisoras y ATP conocidas por la autora de la tesis, compartiendo el cuestionario para que, a su vez, ellas colaboraran con la difusión del mismo en sus respectivas regiones y zonas de trabajo para que lo respondieran de forma voluntaria las y los maestros interesados.

En total, se reunió a 20 participantes de estudio para la investigación. Se le asignó a cada quién una clave correspondiente para guardar la confidencialidad de sus datos, tomando en cuenta los siguientes aspectos: el orden en que se respondió el cuestionario, el tipo de organización de la escuela en la que laboró (unitario, bidocente, tridocente y de organización completa) y el tipo de contexto en que se situaba su JNN. Se usó la letra “M” para representar la palabra “maestra” al inicio de cada clave, los número del 1 al 20 para determinar el orden en que respondieron la encuesta, las letras UN, BI, TR y OC para señalar el tipo de organización de su jardín y los códigos 01 para las escuelas de contexto rural, 02 para las semiurbanas y 03 para las urbanas.

Tabla 3: Características de las personas del estudio, participantes en la investigación

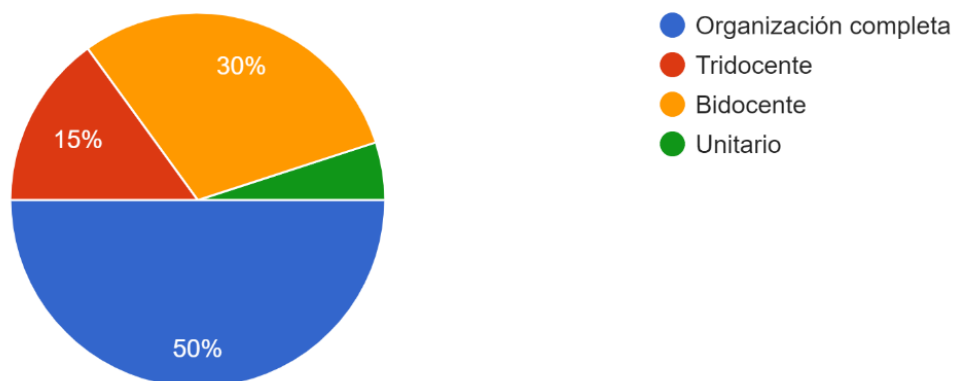
<i>Número</i>	<i>Rango de edad</i>	<i>Grado de estudios</i>	<i>Años de servicio</i>	<i>Clave</i>
1	25-30	Licenciatura	1	M1BI01
2	31-40	Licenciatura	4	M2BI01
3	31-40	Maestría	13	M3OC02
4	41-50	Licenciatura	8	M4OC02
5	31-40	Licenciatura	12	M5TR01
6	51-60	Licenciatura	30	M6BI01
7	41-50	Licenciatura	29	M7BI02
8	41-50	Licenciatura	23	M8OC03
9	41-50	Licenciatura	23	M9OC03
10	31-40	Licenciatura	12	M10UN01
11	31-40	Licenciatura	5	M11OC01
12	31-40	Licenciatura	10	M12BI02
13	25-30	Licenciatura	6	M13BI01
14	31-40	Licenciatura	7	M14TR01
15	41-50	Licenciatura	16	M15OC03
16	41-50	Licenciatura	4	M16OC01
17	25-30	Licenciatura	5	M17TR01
18	31-40	Maestría	15	M18OC02
19	41-50	Licenciatura	23	M19OC03
20	41-50	Maestría	17	M20OC03

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior describe a las participantes del estudio con quienes se trabajó, agregando a lo antes mencionado, la edad de cada participante y su grado de estudios. De acuerdo a los datos recolectados, se detectó que el 80% de las docentes que respondieron el cuestionario tenían estudios de licenciatura, 15% estudiaron una maestría y un 5% estudió solo hasta la educación media superior; sus años de experiencia como maestras frente a grupo varían desde ser su primer año de servicio hasta tener treinta años laborando y estar próximas a la jubilación.

Respecto al tipo de organización de los centros de trabajo de cada profesora, se determinó que 10 de las 20 encuestadas pertenecían a JNN de organización completa, 6 a escuelas bidocentes, 3 a JNN tridocentes y solo 1 a una institución unitaria (ver gráfica 1).

Gráfica 1: Tipo de organización de los JNN



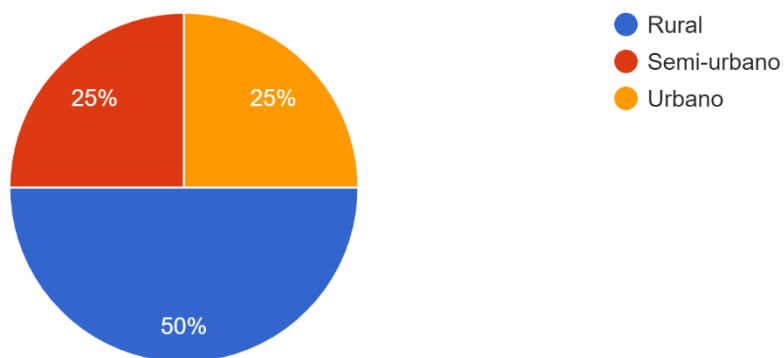
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a Morales & Mezquita (2018), el contexto que rodea a una escuela es determinante en la educación y desarrollo humano de quienes interactúan con cada escenario, pues de las experiencias que los mismos proveen, se aprenden lecciones enfocadas al trato social, la ética, las costumbres y lo humanitario “*estos contextos*

participan de la educación y culturalización de los individuos que allí residen y de los que viven fuera. Son [...] escenarios dadores de cultura que hacen al ser humano más humano y a la ciudad más humanizante” (Morales & Mezquita, 2018, p. 6).

Con base en lo anterior, el enfoque de esta investigación abordó la comparativa de las escuelas situadas en contextos rurales, semiurbanos y urbanos, dado que se esperó que los resultados obtenidos ofrecieran diversidad entre sí respecto al contexto en que se ubicó cada escuela, señalando entre las personas del estudio a 10 docentes que laboraron en entornos rurales, 5 que lo hicieron en semiurbanos y otras 5 en contextos urbanos (ver gráfica 2).

Gráfica 2: Contexto en que se sitúa el JNN



Fuente: Elaboración propia

3.1.2 JNN Unitarios, Bidocentes y Tridocentes

Los JNN de organización unitaria son aquellas instituciones que cuentan con una o un solo docente para atender a la matrícula completa de estudiantes. Hay un solo grupo multigrado con niñas y niños de primer, segundo y tercer grado conviviendo

en el mismo salón, cumpliendo con el mismo horario y jornada, lo que permite que el intercambio de experiencias y aprendizajes resulte más enriquecedor en la mayoría de los casos. Usualmente los grupos unitarios se conforman de no más de treinta estudiantes, dado que los JNN con este tipo de organización se sitúan en contextos rurales o con población migrante, situación que, además, genera ausentismo o asistencia irregular del alumnado.

Las funciones que cumplen las y los docentes de los JNN unitarios tienen a ser un poco más complicadas dado que, al ser los únicos empleados de la institución, deben encargarse del trabajo administrativo y de gestión además de las clases que imparten. Respecto a estas últimas, las y los profesores de escuelas unitarias suelen planear sus clases de acuerdo a tres líneas comunes de trabajo (rescatadas de la experiencia de la autora de esta investigación). Estas formas de trabajo se presentan a continuación.

- Trabajo de temas diferentes para cada grado: la o el maestro realiza tres planeaciones y organiza al grupo por equipos de acuerdo al grado al que pertenecen para efectuar las actividades correspondientes a cada grado de forma aislada. Aunque la atención es más personalizada y acorde al nivel de desarrollo, representa un desafío mayor para la educadora o educador, dado que debe distribuir su tiempo y atención en hasta tres situaciones de aprendizaje diferentes, lo que suele representar un poco de profundización en los temas que se trabajen.
- Trabajo de un mismo tema y actividades para todo el grupo: las profesoras y profesores realizan una sola planificación de clase, ignorando los grados que conforman el grupo. Las actividades son las mismas para todas las

niñas y niños, lo que se traduce en uniformidad a la hora de trabajar pero en dificultades de comprensión para el alumnado más joven; sin embargo, también se presentan casos donde este desafío cognitivo permite que las y los estudiantes más pequeños presenten avances mayores en menos tiempo, en comparación del resto.

- Trabajo de un mismo tema, pero con cambio en las actividades según el grado: se trabaja un solo contenido con todo el grupo pero, a diferencia de la estrategia anterior, las actividades tienen un nivel de dificultad diferente para atender a las necesidades y habilidades del alumnado de acuerdo a cada grado, lo que permite una mejor comprensión del tema. Pese a que el alumnado se puede organizar por equipos para el trabajo de las actividades, las consignas pueden ser parecidas para impartirse de forma general; este tipo de organización de clases también permite la movilidad de niños y niñas de un grupo a otro según el nivel de aprendizaje que logre.

Estas diferencias en el trabajo de las escuelas unitarias se describen también en el libro *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*, donde Rodríguez (2004) señala en uno de los capítulos:

“Los maestros y maestras responden de diversas maneras a la heterogeneidad del aula multigrado desarrollando diferentes estrategias. Mientras que unos atienden a cada grado por vez asignando actividades específicas a cada grupo; otros desarrollan una misma actividad para todos los grados tratando de manejar el nivel de dificultad” (p.135).

Las escuelas que pertenecen al tipo de organización bidocente o tridocente suelen tener características similares a las que presentan las instituciones unitarias, con la diferencia en el número de alumnas y alumnos que conforman su matrícula; si una

escuela unitaria supera la cantidad de estudiantes que tiene prevista, se agregan una o dos maestras o maestros para dividir el alumnado en varios grupos. De acuerdo a las edades de las niñas y niños inscritos en el preescolar, los grupos que se formen en la escuela bidocente o tridocente pueden organizarse según el grado o permanecer mixtos (caso que ocurre casi siempre en uno de los grupos).

Una escuela se define como unitaria, bidocente o tridocente, a partir de la cantidad de niños y niñas que estén inscritos en la institución, si una escuela presenta un aumento en la matrícula, se puede solicitar la incorporación de una o un docente adicional, del mismo modo que si la matrícula disminuye, se puede prescindir de una trabajadora o trabajador. Debido a la baja cantidad de estudiantes que las escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes poseen y las pocas horas de jornada que corresponden a la educación preescolar, en estas instituciones es poco común que se cuente con profesoras o profesores que impartan las clases de apoyo como lo son música y educación física.

Las y los maestros de JNN bidocentes o tridocentes tienen una carga administrativa menor a la que poseen quienes laboran en escuelas unitarias debido a que las funciones administrativas, que serían correspondientes a un director o directora, las desempeña una sola persona del colectivo. Este puesto puede rotarse entre el resto de profesoras y profesores o quedarse fijo dependiendo de la decisión de las y los docentes. Pese a que el esfuerzo se mantiene similar al de dirigir una escuela unitaria, según una entrevista aplicada por Cruz & Juárez (2018), tomar la responsabilidad directiva de un plantel bidocente o tridocente permite a la persona encargada aprender sobre la gestión escolar, las estrategias para realizar trámites, hacer solicitudes y conocer procedimientos administrativos y protocolarios.

3.1.3 JNN de organización completa

Las escuelas preescolares de organización completa son aquellas que cuentan con más de tres grupos -pueden llegar incluso a diez u once- y una matrícula mucho más amplia de alumnas y alumnos. Los JNN con este tipo de organización suelen situarse en contextos urbanos dado que el número de estudiantes que se inscriben en ellas es mayor, aunque también se localizan en las cabeceras municipales del estado.

Los grupos se dividen de acuerdo a las edades de las y los niños y es menos frecuente encontrar grupos multigrados en este tipo de escuelas (aunque existen casos cuando se trata de primero y segundo), por lo que las planificaciones de las y los docentes se enfocan en un solo tema y las mismas actividades para todas y todos los estudiantes. Las responsabilidades de cada profesor y profesora se limitan a la atención a sus alumnas y alumnos, y a las actividades propias de la enseñanza, pues la carga administrativa de estas instituciones recae, en su mayoría, en las directoras o directores académicos, que cumplen ese papel específico sin estar frente a grupo.

Además de la clara diferencia de contar con una persona exclusivamente a cargo de la dirección de la escuela, los JNN de organización completa también resaltan por contar con otros recursos materiales, humanos y monetarios que las escuelas unitarias, bidocentes o tridocentes no poseen; estas escuelas disponen de material didáctico, kinestésico y lúdico en mayor proporción, su infraestructura tiende a ser de mejor calidad, cuentan con todos los servicios -luz, agua, electricidad y hasta internet- están provistos de aulas adicionales para usarse como biblioteca o salón de música y, uno de los aspectos más relevantes, es que cuentan con

docentes de apoyo para impartir las clases de educación física, música y, en ocasiones, inglés o computación.

3.2 Práctica pedagógica durante la educación a distancia en Jardines de Niñas y Niños urbanos y rurales del estado de Zacatecas

Una vez que se conoce el contexto que rodea a las instituciones de educación preescolar unitarias, bidocentes, tridocentes y de organización completa del estado de Zacatecas, resulta evidente que las diferencias entre cada escuela eran notorias, mientras el ejercicio educativo se realizaba de forma presencial y esto no hizo más que remarcar una vez que la pandemia por covid-19 provocó el cambio de la educación a una modalidad a distancia. Las brechas existentes por el contexto social y económico, los recursos de los que disponían los JNN y la organización bajo la que laboraban las y los maestros de cada escuela, se replicaron en el trabajo a distancia y proyectaron una serie de transformaciones en el ejercicio profesional de cada docente para atender a las necesidades de sus estudiantes en la medida de lo posible.

Si bien, la práctica pedagógica comprende al conjunto de acciones que desempeñan las y los profesores en su ejercicio profesional dentro y fuera del aula, una de las partes fundamentales que la componen es la reflexión respecto a las acciones personales, lo que se hizo y lo que se omitió durante su trabajo en la enseñanza; de acuerdo a Rojas & Castillo (2016) *“la práctica pedagógica se convierte en el saber fundante de la profesión docente, es el saber que identifica al maestro y le permite desarrollar una conciencia y apropiación de la profesión”* (p. 62). A partir del análisis objetivo del comportamiento docente, es posible meditar

sobre los cambios que podrían ser efectivos para la mejora de la enseñanza, qué situaciones podrían transformarse y qué tipo de acciones podrían tomarse como referencia para la creación de nuevas experiencias y situaciones de aprendizaje oportunas.

En este apartado se rescata la práctica pedagógica de las educadoras participantes del estudio, una vez que las clases presenciales se suspendieron, enfatizando en aspectos como las estrategias de trabajo que utilizaron con sus alumnas y alumnos, los materiales, herramientas y recursos de los que se valieron para dar sus clases a distancia, la interacción que tuvieron con las madres y padres de familia de sus grupos respectivos y los obstáculos principales a los que se enfrentaron al vivir el cambio en la modalidad de la educación a causa de la crisis sanitaria.

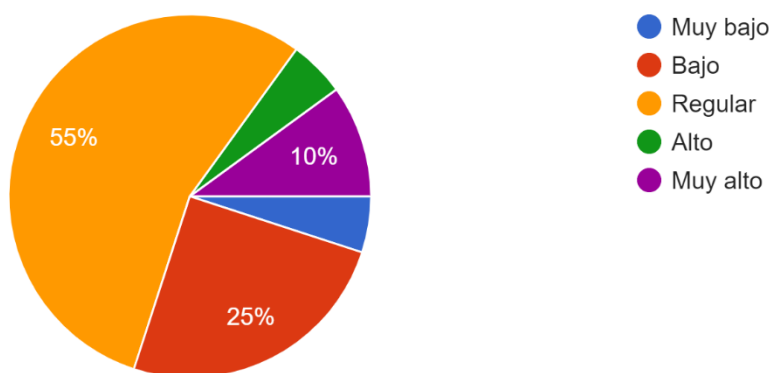
3.2.1 Estrategias de trabajo, materiales y herramientas utilizadas

Aunque la práctica pedagógica se compone por cada acción que la o el maestro ejecuta durante su trabajo con el objetivo de enseñar, la operación que se suele considerar más importante es la que está relacionada directamente con el estilo de trabajo; es decir, las actividades planteadas, el tiempo que se designa a cada una, la organización que se da al grupo y la forma en que explican las consignas. Dentro de la educación a distancia, este tipo de acciones se reflejaron de otro modo, pero permanecieron activas.

Para la selección de las estrategias de trabajo a utilizar para impartir clases, puede suponerse que las y los profesores escogen rutas de acción que vayan dentro de su zona de confort, por lo que el nivel de manejo de la tecnología resultó un

aspecto importante a considerarse para determinar el medio por el cual se comenzaron a impartir clases a distancia durante la contingencia. De acuerdo al cuestionario que respondieron las docentes participantes en este estudio, se determinó que sólo el 15% de ellas consideraba poseer un nivel de manejo tecnológico alto o muy alto, mientras que el 55% mantuvo su respuesta en regular (ver gráfica 3).

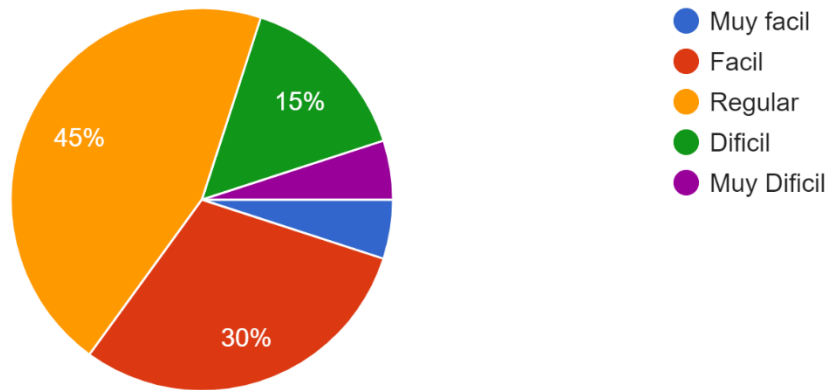
Gráfica 3: Nivel de manejo de recursos digitales



Fuente: Elaboración propia.

Bajo la reflexión de que más del 75% de las participantes mantenía dificultades para el trabajo con herramientas y recursos digitales, el primer escenario que enfrentaron, tras el comienzo de la educación a distancia, correspondió a un desafío para adecuarse a la nueva modalidad, con el objetivo de mantenerse activas y en comunicación con sus alumnas y alumnos. Pese a las dificultades que podrían relacionarse a este bajo manejo de recursos digitales, el 45% de las maestras encuestadas coincidió en que su adaptación al trabajo a distancia fue regular, ni tan sencilla ni tan compleja (ver gráfica 4).

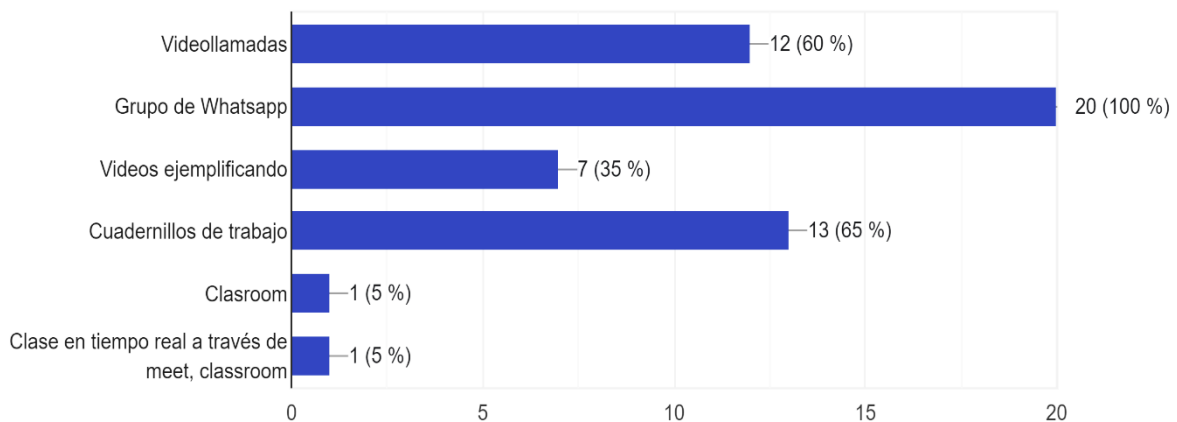
Gráfica 4: Nivel de adaptación a las clases a distancia



Fuente: Elaboración propia

La adaptación es un proceso que involucra el tránsito entre la zona de confort y la zona de incomodidad, es decir, el cambio de lo que forma parte de la costumbre en contraposición con una situación que refleja problemas o un desafío. Para las docentes de este estudio, la adaptación al cambio de modalidad educativa se sobrellevó a partir del uso de herramientas y recursos que a ellas ya les resultaban familiares, como lo fueron los grupos de *WhatsApp*, los cuadernillos de trabajo para revisión paulatina y las videollamadas grupales con sus estudiantes, por sobre las dinámicas y estrategias de las que no tenían un dominio muy bueno (ver gráfica 5).

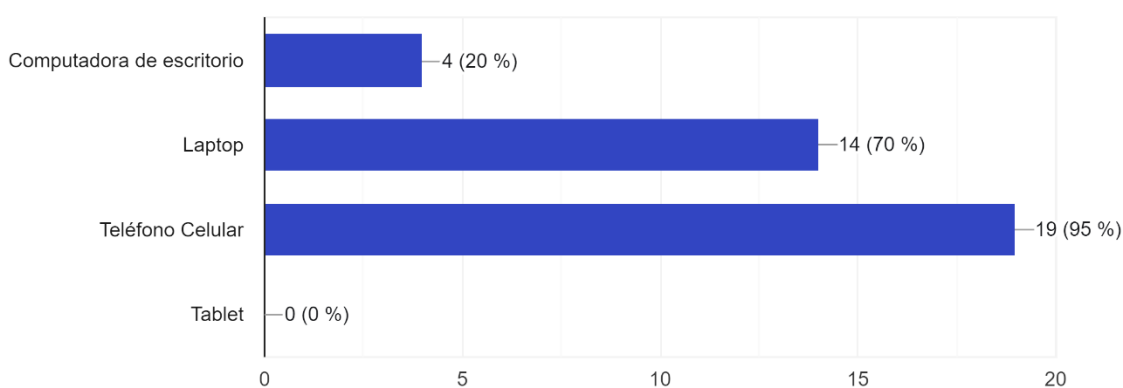
Gráfica 5: Medio utilizado para continuar las clases a distancia



Fuente: Elaboración propia

De forma similar, los medios digitales que apoyaron para la comunicación y trabajo de las clases a distancia correspondieron con aquellos que las profesoras ya poseían y cuyos programas y herramientas sabían utilizar. La distribución de las respuestas reveló que el teléfono celular fue el medio más utilizado para mantener la comunicación con el grupo, ya que se usó por 19 de 20 docentes; en segundo lugar, el 70% de las encuestadas usó las computadoras portátiles, el 20% las computadoras de escritorio y ninguna reportó usar una Tablet u otro dispositivo (ver gráfica 6).

Gráfica 6: Herramienta digital que se usaron para las clases a distancia



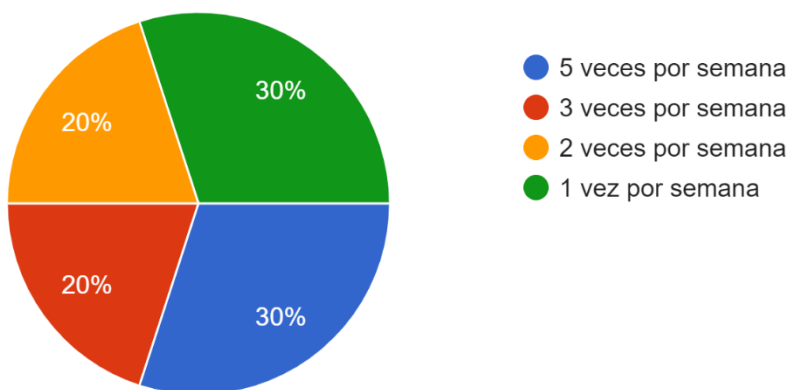
Fuente: Elaboración propia

En este punto, es importante resaltar que la educación en su modalidad a distancia involucró un desafío para el profesorado en aspectos de desarrollo de estrategias de trabajo, búsqueda de actividades que realizar con las y los alumnos, capacitación para el uso de herramientas digitales e incluso, en algunos casos, la necesidad de adquirir equipos electrónicos que les permitieran seguir el trabajo virtual. Según Velásquez (2020) *“La nueva modalidad que al parecer vino para quedarse, porque*

la educación no volverá hacer igual que antes del Covid-19. Es indudable que el proceso virtual representa para el docente un trabajo que demanda más horas en la preparación” (p. 5).

Respecto a la frecuencia con la que cada docente impartía sus clases, se determinó que la misma estaba sujeta a los acuerdos que se establecieron según la Zona Escolar a la que pertenecía cada plantel o a la organización interna de los preescolares, pues existieron casos de educadoras en cuyas escuelas trabajaron una o dos veces a la semana, mientras que en otras, las clases se efectuaban de forma cotidiana, como si se siguiera trabajando de forma presencial (ver gráfica 7). Estas diferencias podrían representar resultados significativos respecto a la apropiación de las TIC para el trabajo a distancia o, en su defecto, la poca frecuencia en las clases a causa de la falta de recursos tecnológicos, misma que obligaba a las docentes a asistir a las localidades para repartir cuadernillos o revisar los anteriores, respectivamente.

Gráfica 7: Frecuencia semanal con que se impartieron las clases a distancia



Fuente: Elaboración propia

3.2.2 Interacción con madres y padres de familia

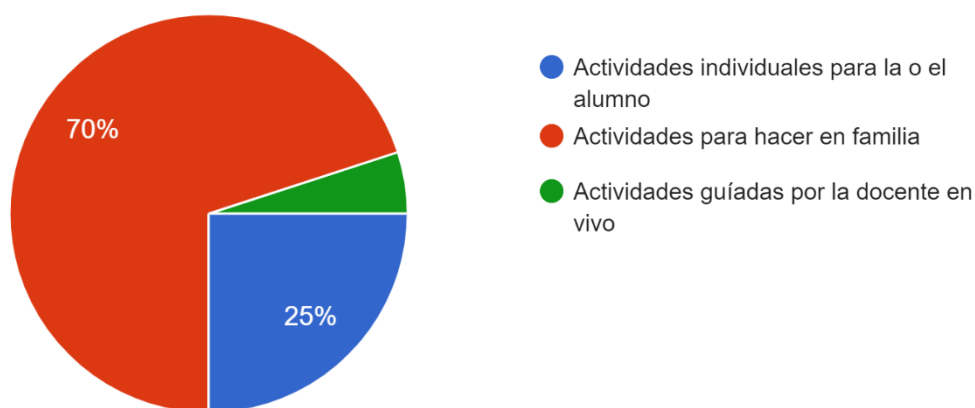
En la educación preescolar, el trabajo a distancia resultó en una práctica un poco más compleja que en otros niveles educativos a causa de la edad de los niños y niñas, el desarrollo de sus competencias digitales y el tipo de supervisión que necesitaron para seguir las actividades que cada docente les dictaminó. Pese a que las generaciones actuales demuestran facilidad para el uso y manejo de herramientas tecnológicas como lo son computadoras, *tablets* o teléfonos celulares, las competencias para el trabajo digital van mucho más allá del simple uso de la tecnología, pues involucran el entendimiento de que cada herramienta puede apoyar con un propósito.

Para Huayhua & Salcedo (2021), el manejo de la tecnología con fines educativos en alumnas y alumnos de educación preescolar implica que *“los estudiantes deben obtener un aprendizaje de calidad donde se logre obtener mayor crecimiento de conocimientos”* (p. 3). Siendo que la función de la y el docente durante la pandemia implicaba el involucrar a sus estudiantes en el manejo de las TIC para el trabajo de actividades académicas, es de suponerse que las madres y padres de familia fueron un elemento fundamental para la enseñanza a distancia, pues se convirtieron en puentes de comunicación entre el profesorado y el alumnado.

Esta información se confirmó de acuerdo a los datos rescatados del instrumento aplicado para esta investigación, pues el 70% de las docentes reportaron que las actividades que planificaron para el trabajo a distancia fueron, más frecuentemente, aquellas que involucraban la acción conjunta de la familia,

sobrepasando al 25% que eligió trabajar actividades individuales para las y los alumnos (ver gráfica 8).

Gráfica 8: Clase de actividades realizadas con más frecuencia



Fuente: Elaboración propia

La elección de este tipo de actividades fue la más frecuente, según las educadoras, por diversos motivos, entre ellos que *“Al ser niños de 3, 4 y 5 deben de tener asesoramiento para realizar las actividades”* (M2BI01) o *“Para una mayor comprensión de los contenidos y mantener la participación de los padres de familia en la formación educativa de sus hijos”* (M15OC03). O retomando el concepto de la familia como puentes de comunicación *“Porque era periodo de pandemia y la familia acompañaba en sus tareas, como guía para realizar sus actividades”* (M10UN01).

Para el desempeño de las actividades escolares desde casa, fue importante que en la familia de las y los niños se establecieran espacios que permitieran el aprendizaje, libres de distracciones, que se fijaran horarios para asimilar el trabajo en un aula y que se trabajara con las familias la tolerancia a la frustración a partir

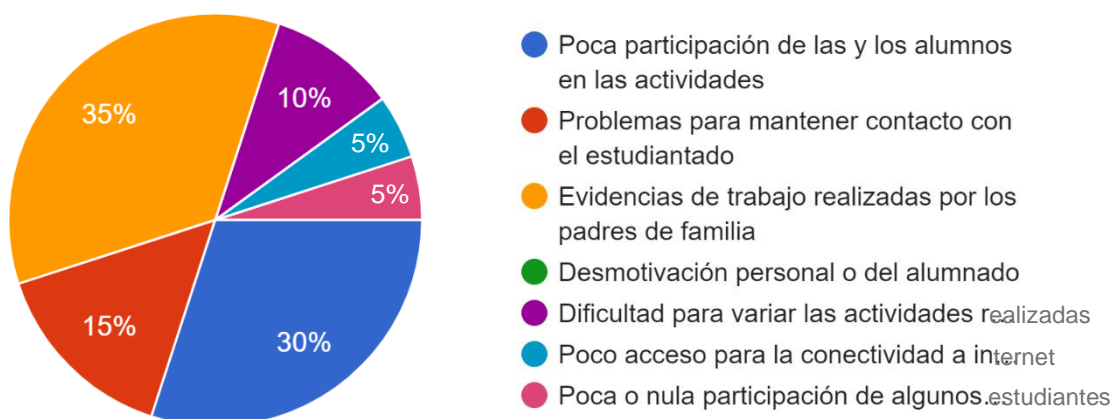
de la comunicación (Vilchis, 2021). Sin embargo, estas condiciones no se pudieron cumplir por completo a causa de las situaciones familiares de muchos alumnos y alumnas, mismas que variaron entre la prioridad del uso de dispositivos tecnológicos por los hijos e hijas mayores, la carencia de espacios apropiados para las clases o la imposibilidad de que una persona mayor apoyara a las y los estudiantes para las actividades.

3.2.3 Principales dificultades enfrentadas

Los obstáculos que enfrentaron las docentes de educación preescolar participantes revelaron mantener similitudes muy grandes con las problemáticas que se abordaron en el primer capítulo de este estudio. Así como antes se señaló que las brechas de acceso a las TIC y a los dispositivos digitales, la carencia del servicio de internet y la falta de competencias digitales, fungieron como dificultades centrales durante el proceso de cambio de educación presencial a educación a distancia, las educadoras del estado de Zacatecas afirmaron que su trabajo se complicó ante situaciones parecidas a las que se vivieron en otros contextos, internacionales y nacionales.

Se cuestionó a las profesoras respecto a cuál fue el problema recurrente que enfrentaron en su práctica pedagógica una vez que comenzaron a trabajar en la nueva modalidad y más del 35% refirió que las actividades que solicitaban como evidencias de trabajo para sus alumnas y alumnos eran en realidad elaboradas por las madres y padres de familia, dato que resultó interesante debido a que superó las respuestas relacionadas con la baja participación del estudiantado en las actividades e incluso a los problemas de conectividad (ver gráfica 9).

Gráfica 9: Problemas frecuentes en la educación a distancia

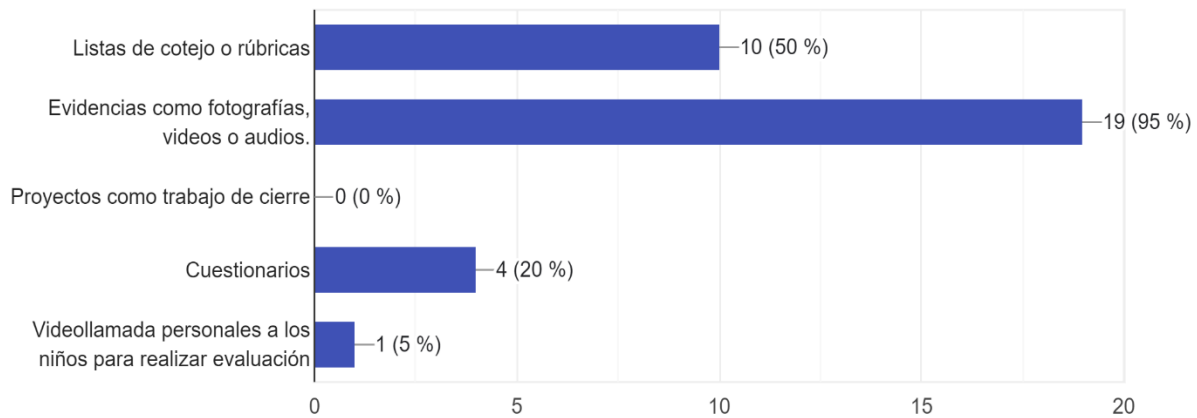


Fuente: Elaboración propia

Las evidencias de trabajo fueron un instrumento que las maestras utilizaron para comprobar que las y los niños hicieran las actividades solicitadas y fungieron como criterio de evaluación según el nivel de logro de los aprendizajes. El 95% de las docentes encuestadas afirmaron el uso de las evidencias como método de evaluación para las clases a distancia, en acompañamiento de listas de cotejo o rúbricas (ver gráfica 10).

De acuerdo a la investigación realizada, se determinó que incluso los cuestionarios directos hacia las alumnas y alumnos se usaron para valorar el nivel de interiorización de los contenidos, pero ninguna de las profesoras pertenecientes a la muestra afirmó utilizar proyectos de trabajo o cierre como parte de las estrategias de evaluación, siendo que este tipo de trabajos eran habituales cuando las clases se llevaban a cabo de manera presencial.

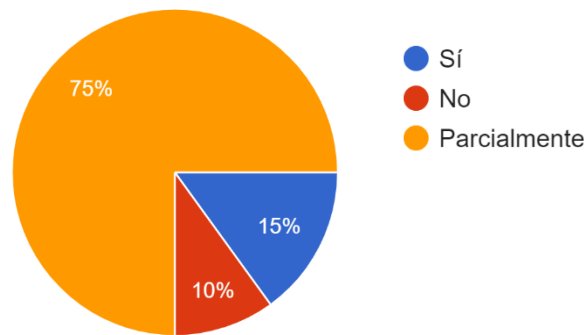
Gráfica 10: Formas de evaluación durante las clases a distancia



Fuente: Elaboración propia

Pese a que las estrategias que se implementaron para la evaluación de las actividades a distancia fueron diversas y trataron de centrarse en los propios trabajos ya realizados por las y los estudiantes, el 75% de las participantes del estudio estuvo de acuerdo en que su evaluación no fue del todo transparente e incluso el 10% aseguró que no lo fue en absoluto (ver gráfica 11).

Gráfica 11: Transparencia de la evaluación en el trabajo a distancia



Fuente: Elaboración propia

Entre los motivos de tales aseveraciones, se rescataron algunos de tipo académico “*Fue difícil conocer el proceso real de apropiación de aprendizajes en los alumnos*”

que no podían tomar las clases en tiempo real” (M3OC02), “Porque desconocía el avance de mis alumnos” (M17TR01) y otros relativos al cumplimiento de las actividades “En ocasiones faltó evidencia” (M12BI02), “Porque al parecer entendían las indicaciones pero al final cada quien realizaba cosas diferentes” (M2BI01), “En ocasiones las evidencias en fotografía no resultaba del todo favorable ya que no se plasmaba el objetivo o los trabajos de los alumnos no eran realizados por ellos mismos. En cambio con los vídeos se podía observar un poco más los avances de los y las niñas” (M14TR01).

Sin embargo, los motivos más frecuentes para suponer la falta de transparencia en la evaluación fueron aquellos relacionados a la participación de las madres y padres de familia en las actividades y su influencia en las respuestas que proporcionaban las niñas y niños en cada dinámica o evidencia, *“Porque en los trabajos de los cuadernillos no podía saber si realmente lo hizo el hijo o la madre” (M1BI01), “Porque se establecieron en ocasiones trabajos realizados por los padres de familia y no por el niño” (M8OC03), “Porque fue muy difícil realizar una evaluación a distancia, ya que los padres de familia ayudaban a los niños a realizar las actividades o a contestar” (M18OC02) o “Por la autenticidad de las evidencias de trabajo, ya que en algunos casos los padres de familia intervenían de manera muy directa en las respuestas a las actividades” (M20OC03).*

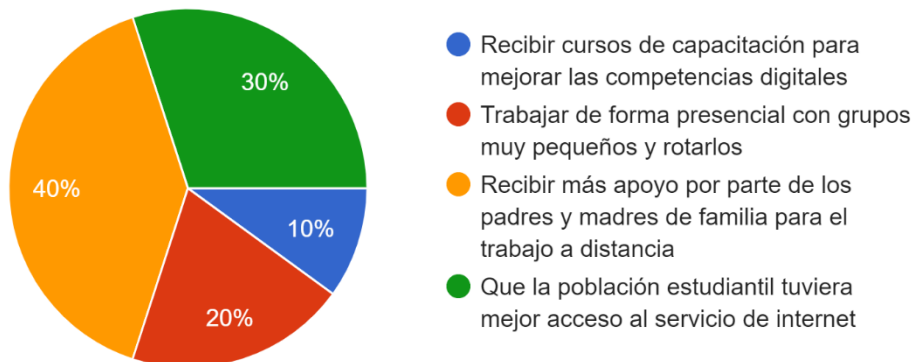
Estos problemas fueron un obstáculo para que las docentes pudieran reconocer el nivel de logro de los aprendizajes en el estudiantado, teniendo por consecuencia que sus acciones para continuar con una formación sumativa fueran menos consistentes de lo que hubieran sido de estar trabajando de forma presencial. La sensación de no estar siendo del todo eficientes fue algo habitual en

las y los maestros durante la contingencia sanitaria, pues el desafío de trabajar en una situación fuera de la zona de *confort*, con herramientas nuevas y a partir de metodologías diferentes generaba sentimientos y emociones negativas en el profesorado respecto a su ejercicio profesional.

“Una realidad de desconcierto e incertidumbre al inicio de la pandemia [...] produjo sentimientos de ansiedad caracterizados por fatiga, preocupación excesiva, indecisión y sentimientos de tristeza; además de afectos negativos caracterizados por sentimientos de angustia, insatisfacción y miedo; lo que se vio reflejado en un nivel de estrés experimentado por los docentes” (Troitinho et al. citados en Manzur-Vera, 2022, pp. 64-65).

Al cuestionar a las participantes de este estudio respecto a las medidas u opciones que pudieron apoyarlas a optimizar sus clases durante la educación en su modalidad a distancia, las respuestas de mayor peso fueron las relacionadas al apoyo de los padres y madres de familia y al acceso de la población estudiantil a servicios de internet, ocupando un porcentaje de 40% y 30% respectivamente; sin embargo, solo el 10% seleccionó la opción de recibir cursos de capacitación para mejorar sus competencias digitales (ver gráfica 12).

Gráfica 12: Medidas que pudieron ayudar a mejorar el trabajo a distancia



Fuente: Elaboración propia

En un análisis un poco más específico, estos resultados pueden interpretarse bajo dos perspectivas diferentes: en primer lugar, se reafirma el argumento de que muchas y muchos docentes ignoran o restan importancia a favorecer competencias que les permitan un mejor manejo de herramientas o instrumentos tecnológicos para la educación, prefiriendo en su lugar opciones como trabajar de forma presencial con grupos pequeños o recibir mayor apoyo y compromiso de los padres y madres de familia.

En segundo lugar, bajo un enfoque más empático y realista hacia el contexto de muchas escuelas en México situadas en zonas semiurbanas o rurales, al magisterio le resulta más apropiada la opción de que las y los estudiantes tengan mejor acceso al servicio de internet porque el uso de herramientas digitales para la enseñanza y aprendizaje quedaría relegado de igual forma si el alumnado no cuenta con los recursos para aprovecharlas.

3.3 Comparación de la práctica pedagógica en los Jardines de Niñas y Niños urbanos y rurales

Para finalizar con este capítulo, es preciso considerar las similitudes y diferencias en las características de la práctica pedagógica que se rescataron de las participantes del estudio, partiendo de las situaciones dependientes del contexto de las instituciones en que laboraban las profesoras encuestadas. Si bien, los perfiles profesionales de cada una tenían un impacto en su experiencia, su familiaridad con el uso de herramientas digitales y las estrategias que aplicaron durante la primera etapa de la educación a distancia por la pandemia de Covid-19, más allá de los aspectos individuales de las docentes, el propósito de esta investigación fue

conocer el impacto del entorno (rural o urbano) y la organización bajo la que trabajaba cada escuela.

3.3.1 Similitudes

Una de las semejanzas más evidentes entre el trabajo de las educadoras encuestadas fue el uso de las redes sociales, específicamente de *WhatsApp*, para mantener la comunicación y llevar a cabo las actividades con las y los estudiantes y sus familias. Tanto en JNN unitarios, bidocentes, tridocentes o de organización completa, así como en contextos urbanos o rurales, el contacto virtual y la organización de las clases a partir de grupos de *WhatsApp* con las madres y padres de familia fue la base sobre la cual las maestras comenzaron con su práctica pedagógica a distancia, pues, aunque esta herramienta se utilizaba previo a la pandemia, una vez que esta tuvo comienzo, su uso se volvió aún más necesario de lo que antes fue.

“La herramienta de WhatsApp fue creada como una aplicación de mensajería, sin embargo, ha sufrido cambios que redefinen su clasificación, ahora con funciones para compartir imágenes, texto, documentos, video, audios y hasta ubicación en tiempo real. Esta app puede ser una gran opción para fines de educativos” (Domínguez, Rachid & Hechavarría, 2021, p. 6).

Otra similitud destacable en la práctica de las maestras participantes del estudio fue el obstáculo principal al que se enfrentaron: la falta de acceso a internet de los alumnos. Tal cual se vio en el primer capítulo de esta investigación, la educación virtual funcionó como un sesgo que aisló parcialmente al estudiantado que no tenía posibilidades de acceder al servicio de internet por causas económicas o demográficas: en algunos casos, las familias no tenían posibilidad de contratar el

servicio porque sus ingresos estaban destinados a las necesidades básicas; en otros, la zonas geográficas donde se localizaban las comunidades estaban desprovistas de cobertura, por lo que la comunicación por este medio era limitada o inexistente.

Una tercera semejanza encontrada entre los JNN urbanos y rurales fue el bajo dominio de competencias digitales por la mayoría de las profesoras, pues, tanto las que trabajaron en escuelas unitarias como aquellas que lo hicieron en instituciones de organización completa, manifestaron haber tenido algún grado de dificultad para adecuar sus clases, dinámicas y estrategias de enseñanza para las clases a distancia (ver gráfica 3).

Respecto a las estrategias, las participantes del estudio coincidieron mayoritariamente en que las actividades que les resultaron más funcionales para el trabajo no presencial fueron las que involucraron a las familias de las y los alumnos en el desarrollo de cada actividad, pues a partir de esa clase de dinámicas se favorecía el aprendizaje conjunto, la tutoría y la comunicación entre cada estudiante y sus parientes, obteniendo de ese modo la guía que las maestras ya no pudieron proveer de forma directa. *“Eran más factibles para que los padres de familia se involucran con el aprendizaje y realización de las actividades”* (M11OC01), *“Porque era periodo de pandemia y la familia acompañaba en sus tareas, como guía para realizar sus actividades”* (M10UN01).

Por último, una de las semejanzas identificadas entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales fue la poca participación de los niños y niñas en las actividades una vez que se comenzó con el trabajo a distancia. Las causas de esa poca participación se relacionaron en primera instancia a las brechas de comunicación

por el acceso a los servicios de internet, aunque no se limitaron a este problema de forma exclusiva, pues interfirió también el desinterés o imposibilidad de los padres y madres de familia para involucrarse en la realización las actividades con las y los niños preescolares y la carencia de más de un dispositivo electrónico para que varios miembros de la familia pudieran estudiar al mismo tiempo.

3.3.2 Diferencias

El principal contraste entre los JNN de organización completa y los JNN unitarios, bidocentes y tridocentes, fue el contexto socioeconómico que rodeaba las instituciones y las ventajas o desventajas que esto reflejaba en el ejercicio educativo. Como se describió al inicio de este capítulo, las escuelas que funcionan bajo la organización de una, dos o tres docentes, estaban situadas mayoritariamente en comunidades rurales, habitadas por familias de bajos recursos económicos que eran las protagonistas de las situaciones abordadas a lo largo de esta investigación: no tenían acceso a dispositivos digitales para atender a las clases en línea de los niños o no contaban con servicio de internet para mantener una conexión constante.

Por el contrario, las docentes que trabajaron en escuelas de organización completa sufrieron este problema en una proporción mucho menor a sus compañeras, pues casi todo el alumnado tenía acceso a internet o a varios dispositivos que les permitieran establecer comunicación sostenida con las docentes y sus compañeros. A partir de esto, surge una diferencia adicional

respecto a las estrategias seleccionadas para trabajar a distancia una vez que las escuelas cerraron por la pandemia.

Las educadoras pertenecientes a JNN de organización completa o de un contexto urbano, pudieron hacer uso de plataformas digitales para el trabajo sincrónico y asincrónico con sus alumnos y alumnas: las clases pudieron llevarse a cabo de forma virtual, a partir de videollamadas o juegos en línea. Por otro lado, quienes laboraron en instituciones de contexto semi-urbano o rural, no tuvieron la posibilidad de ejecutar estrategias de ese tipo, pues se tendría poca respuesta de las y los niños; en su caso, la estrategia principal de trabajo fue establecer actividades a partir de grupos de *WhatsApp* y solicitar envío de evidencias a las madres y padres de familia (fotografías, videos, notas de audio, etc.).

Asimismo, las docentes de algunas instituciones localizadas en contextos rurales por completo, tuvieron que recurrir a estrategias de enseñanza que estuvieran poco o nada relacionadas con la tecnología: al carecer de servicios de internet o de dispositivos electrónicos para comunicación constante, las estrategias de trabajo utilizadas en estos casos fueron los cuadernillos impresos, mismos que distribuían entre el estudiantado una vez por semana o por quincena según la situación que estuvieran trabajando.

Por último, la frecuencia con que las educadoras impartieron sus clases, una vez que comenzaron el trabajo a distancia, tuvo contraste entre aquellas que trabajaron en contextos rurales y quienes laboraron en entornos urbanos; por cuestiones que podrían asociarse a las oportunidades de conexión o comunicación (o incluso por efecto de la participación en las clases a distancia de las niñas y niños, sus familias y las autoridades educativas), se encontró que la mayoría de las

profesoras que trabajaron en escuelas rurales impartían clase una sola vez por semana. Interrelacionando esto con el punto anterior del trabajo con cuadernillos, se entiende que las ocasiones en que las maestras dejaban los materiales, eran las únicas ocasiones en que asignaban actividades al alumnado.

En contraste, las participantes del estudio que laboraron en escuelas situadas más cerca de la ciudad, reportaron haber trabajado de 3 a 5 veces por semana, dando clases de forma virtual o estableciendo tareas para recibir evidencias de una forma constante. En este sentido, se puede teorizar que la flexibilidad inicial que tuvieron las maestras para gestionar sus clases, estuvo directamente relacionada con la cantidad de alumnos que participaban en sus clases y mantenían una comunicación sostenida, las estipulaciones de las autoridades como las supervisoras, ATP o directoras y la funcionalidad de las estrategias según las evaluaciones que se fueron construyendo con el pasar de las semanas.

En cualquier caso, es oportuno señalar que las situaciones propias del contexto no fueron las únicas que definieron las diferencias entre la práctica pedagógica de las docentes encuestadas, sino la propia respuesta de sus estudiantes, la participación de madres y padres de familia, la conformación de la comunidad donde laboraron e incluso las situaciones personales que afectaron a los actores y actoras de la educación pues, a fin de cuentas, la pandemia de covid-19 fue un acontecimiento que transformó en diferentes grados la vida de todos y todas con su llegada.

CONCLUSIONES

En esta investigación se analizaron distintos escenarios de la práctica pedagógica en docentes de educación preescolar durante las clases a distancia en la primera etapa de la pandemia por covid-19, reflexionando especialmente en las diferencias entre las problemáticas que enfrentaron las y los maestros que trabajaron en escuelas rurales y quienes laboraron en instituciones situadas en un contexto urbano. Se buscó comprobar cuáles fueron los contrastes entre las dificultades que vivió cada profesora participante de este estudio y reflexionar sobre la relación entre las mismas y el contexto y tipo de organización a los que pertenecía cada escuela.

Para cumplir con el primer objetivo específico de examinar de forma más profunda la situación de educación a distancia, se hizo una revisión general de sus antecedentes, su evolución en conjunto con las fases de la tecnología y posteriormente del panorama global, nacional y local de cómo se abordó a inicios de la pandemia; se consideraron las estrategias de enseñanza más recurrentes utilizadas por las y los maestros alrededor del mundo, durante el cierre de las escuelas por la pandemia de covid-19, rescatándose de ello que las principales brechas enfrentadas por los países de América Latina, México y Zacatecas, fueron aquellas relacionadas a la falta de acceso a recursos digitales por parte del estudiantado, la poca participación de las y los alumnos, las complicaciones para la adecuación de las actividades para el trabajo a distancia y la poca o nula formación en competencias digitales por parte del profesorado.

A nivel internacional se rescató que las naciones pertenecientes a Centroamérica y Sudamérica tuvieron una situación de vulnerabilidad similar a la de

México respecto a las posibilidades de acceder a la educación a distancia, pues las personas tuvieron que priorizar el gasto de sus ingresos en función de las necesidades básicas; alumnas y alumnos de diferentes niveles educativos (y desde edades tempranas) interpretaron el cierre de las escuelas como oportunidades para apoyar en el sostenimiento económico de sus familias o para dedicarse a las labores domésticas.

Pese a que la educación está concebida como un derecho humano fundamental y universal, la misma nunca pudo establecerse por completo en todo el mundo aun cuando se realizaba cara a cara; por ello, no resultó una sorpresa que con el comienzo de las clases a distancia, las oportunidades de continuar con los estudios se vieran aún más disminuidas por sesgos relacionados al acceso a recursos digitales, la imposibilidad de mantener comunicación constante con niños y niñas e incluso la falta de comprensión en el uso de plataformas digitales para trabajar de forma autónoma. Entre los retos principales que enfrentó la educación una vez que inició la pandemia, el más destacado fue el de conseguir que la mayor cantidad de alumnos y alumnas posible pudiera continuar con sus estudios.

Las estrategias de enseñanza que se utilizaron para seguir con las clases a distancia fueron variadas según el contexto de cada país o población estudiantil, de modo que las estadísticas reflejaron las diferencias entre el acceso a oportunidades de algunos continentes con respecto a otros. Se determinó que Europa y Asia los principales medios de comunicación entre docentes, alumnos y alumnas fueron las plataformas digitales, las redes sociales y los chats de video-conferencia, mientras que, en contraste, los principales medios utilizados en África y América Latina fueron

las clases a través de medios de comunicación como la televisión, el radio e incluso las actividades en cuadernillos de trabajo impresos.

También se identificaron las funciones de la y el docente en su práctica pedagógica durante la contingencia sanitaria por Covid-19, con énfasis en maestras y maestros de educación preescolar, señalándose como labor central de las y los educadores el lograr que sus estudiantes alcanzaran el aprendizaje autónomo en la medida de lo posible a partir del uso de herramientas y recursos digitales que les permitieran explorar el aprendizaje desde sus propias capacidades. Para ello, fue necesario que el profesorado se involucrara en el uso de estrategias que permitieran a las niñas y niños explorar las TIC como fuentes de información e instrumentos para el aprendizaje lúdico y creativo.

La investigación rescató que el profesorado enfrentó desafíos hacia su propio ejercicio docente cuando tuvo que adecuar su práctica para el trabajo a distancia sin tener precedentes en este estilo de trabajo, utilizando la tecnología como un aliado definitivo en contraste al uso opcional que se le daba cuando las clases todavía se llevaban a cabo de forma presencial. La actualización y capacitación docente en el campo de las competencias digitales resaltó como una necesidad primaria para la nueva modalidad educativa y se determinó que es necesario que el magisterio se involucre más en su aprendizaje y manejo, dado que se volvió parte de su trabajo compartir estas mismas competencias con sus estudiantes para involucrarles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo, se encontró que las y los maestros de educación preescolar se enfrentaron a algunos obstáculos adicionales debido a la edad del estudiantado, pues por la edad de las niñas y niños, no se contaba con la posibilidad de una

comunicación directa y se dependía del apoyo que brindaran madres y padres de familia para cumplir con las actividades a distancia, ya fuera de forma síncrona o asíncrona. Entre las dificultades principales, resaltó también la falta de transparencia en los trabajos realizados, a causa de que los progenitores de los niños se encargaban de hacer los trabajos por ellos o porque las indicaciones eran malinterpretadas de acuerdo al criterio de las y los adultos responsables de los infantes.

Finalmente, se contrastaron los escenarios de la práctica pedagógica de docentes que laboran en jardines de niñas y niños urbanos y de organización completa con la práctica de quienes laboran en un jardín de niñas y niños rural y de organización unitaria, bidocente o tridocente, llegándose a la conclusión de que las brechas antes señaladas de acceso a infraestructura digital y de manejo de instrumentos y recursos tecnológicos, fueron determinantes para que las y los docentes del estado de Zacatecas que laboraban en entornos rurales tuvieran más conflictos a la hora de desempeñar sus funciones que aquellas que trabajaron en escuelas situadas en el contexto urbano, información que confirmó la hipótesis planteada por la autora de la presente tesis.

Como área de oportunidad pendiente en esta investigación, se considera oportuno integrar dentro del instrumento de recolección de datos un espacio para recabar el nombre, clave y localización de las escuelas en las que laboraron las participantes del estudio, pues no existió oportunidad de señalar las instituciones en un mapa o de establecer de forma específica la procedencia de cada persona de estudio y esto pudo haber enriquecido los resultados de la investigación con imágenes y anexos que clarificaran los datos presentados.

Pese a que el acceso a la tecnología y el internet aún es limitado para ciertas zonas geográficas del estado, las maestras que participaron en el estudio señalaron, entre otros obstáculos, las dificultades del trabajo con las madres y padres de familia como apoyo para los educandos de educación preescolar, las dificultades de evaluación transparente de las evidencias recibidas, la comunicación intermitente o nula con algunas y algunos de sus alumnos como elementos que obstruyeron parcialmente el éxito en su práctica pedagógica una vez que las clases presenciales se suspendieron.

Bajo esta perspectiva, es importante reconocer que el contexto que rodea a las instituciones educativas y a las comunidades a las que las mismas pertenecen, es un determinante del ejercicio docente, pues aunque las funciones de la escuela y el profesorado se encuentren claramente preestablecidas para el trabajo en cada uno de los niveles educativos, las modificaciones que el magisterio debe hacer en su práctica profesional se adecúan a la realidad que les corresponde, a la vida cotidiana de las niñas y niños, y a las posibilidades que puedan lograrse conforme la situación lo permita, como lo fue el ejemplo claro de adaptación que se vivió con la pandemia por covid-19.

REFERENCIAS

- Alfonso, I. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, Vol. 11, Núm. 1, pp. 3-4. Recuperado en 15 de septiembre de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&tlng=pt.
- Amador Bautista, R. (2020). Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 138-144). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Arriagada, P. (2020). Pandemia COVID-19: Educación a distancia. O las distancias de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 9, Núm. 3, pp. 1-3. Recuperada el 27 de agosto de 2021, de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- Artopoulos, A. (2020). COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?. *Observatorio Argentinos por la Educación*, Vol. -, Núm. -, pp. 1-14. Recuperada el 27 de agosto de 2021, de <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/17/doc2.pdf>
- Azañedo, V. (2021). El desempeño docente antes y durante la pandemia. *Polo del conocimiento*. Vol. 6, Núm. 4. Pp. 841-860. DOI: 10.23857/pc.v6i4.2614.
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V., Cárdenas, J., (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 50, Núm. 1, pp. 41-88.
- Barzola, A. (1 de septiembre de 2020) L'educazione a distanza alla luce e all'ombra della *pandemia*. *Mediascapes Journal*, p. 204. Recuperado de: <https://rosa.uniroma1.it/rosa03/mediascapes/article/view/17126/16372>
- Bonilla, J. (2020) Las dos caras de la educación en el Covid-19. *Revista CienciAmérica*, Vol. 9, Núm. 2, pp. 1-8.
- Caballero, E. (2017). Percepción de los docentes sobre la actualización. *Revista Vinculando*. pp. 1-18. Recuperado el 23 de agosto de 2022, de: <https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/percepcion-los-docentes-la-actualizacion.pdf>.
- Cantor, D., Salazar, K., Farfán Y., & Tacha R. (2017). Caracterización de las necesidades formativas en la práctica pedagógica desde la perspectiva de alumnos y maestros en la Universidad de La Salle. Recuperado de:

https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/274, Fecha de consulta 16 de septiembre de 2021.

- Carbonell, C., Rodríguez, R., Sosa, L. & Alva, M. (2021). De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, Vol. 26, Núm. 96, pp. 1154-1171. DOI: <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.10>.
- Carranza, C., Vega, D. & Benito, B. (2021). La Educación Híbrida: como sistema educativo y medio de educación alternativa, en las IES del Ecuador. *Journal of Science and Research*, Vol. 6, Núm. 3, pp. 226–239. Recuperado a partir de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/1227>
- Chan, G. & Rodríguez, J. (2022). Retos y dificultades de docente de nivel secundaria en tiempos de Covid-19. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*. Vol. 10, Núm. 20, pp. 107-118. Recuperada el 29 de agosto de 2022, de: <<https://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/418>>.
- Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, Vol. 10, Núm. 1, pp. 23-41. Recuperada el 15 de septiembre de 2021, de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2241/2507>
- Cruz, M. & Juárez, D. (2018) Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 40, Núm. 1, pp. 111-129. Recuperado el 28 de febrero de 2023 de: <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556162006/457556162006.pdf>
- Delgado, K. (2020). Educación inclusiva durante la emergencia: acciones en América latina. *Revista CienciAmérica*, Vol. 9, Núm. 2, pp. 1-12. Recuperado el 5 de febrero de 2023, de: <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/302/514>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador?, *Revista Electrónica Sinéctica*, Vol. 12, Núm. 30, pp. 1-15. Recuperada el 20 de agosto de 2021, de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/192/185>
- Domínguez, J., Rachid, Y. & Hechavarría, A. (2021). El WhatsApp como herramienta de comunicación en la educación a distancia en tiempos de

covid-19. Ponencia presentada en el XVIII Congreso de la Sociedad Cubana de Enfermería. Santiago de Cuba, Cuba.

Domínguez, L., Totolhua, B., Rodríguez, D., Figueroa, M., Fragoso, R. & Rojas, J. (2022). Tecnoestrés en docentes de preescolar: Un análisis exploratorio durante la pandemia por COVID-19. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Vol. 3, Núm. 23, pp. 1-25. Recuperado el 14 de septiembre de 2022, de: <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3192/3177>.

Fiorentini, B. (2008) Formazione e nuove tecnologie: la formazione a distanza. *M@GM@ Rivista internazionale di scienze umane e social*, Vol. 1, Núm. 3. Recuperado el 06 de septiembre de 2023 de: http://www.analisiqualitativa.com/magma/0103/articolo_09.htm#7

Flores, B., Trujillo, J. (2021). Los retos de la educación a distancia en las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-19. *Revista RedCA*, Vol. 4, Núm. 10, pp. 73-88. doi:10.36677/redca.v4i10.16558

Ganga, F. & Valdés, M. (2018). Educación a Distancia en Latinoamérica: Algunos antecedentes históricos de su desarrollo. *Revista Espacios*, Vol. 41, Núm. 04, pp. 14-22. Recuperada el 23 de agosto de 2023, de <https://revistaespacios.com/a20v41n04/a20v41n04p14.pdf>.

García Aretio L. (1987), Hacia una definición de Educación a Distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*. Vol. 4, Núm. 18, pp. 1-9.

García Aretio, L. (2001). Bases conceptuales. En García Aretio, L. (Coord.) La educación a distancia. De la teoría a la práctica (pp. 11-42). Barcelona: Editorial Ariel S. A.

García Aretio, L. (2003). La educación a distancia. Una visión global. *Boletín Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de España*. Núm. 149, pp. 1-22. Recuperado el 23 de Agosto de 2023 de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20182/educdistanc_visionglobal.pdf

García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 24, Núm. 1, pp. 09-32. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

García, J., López, O., Cabero, J., (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 20, Núm. 62, pp. 1-21.

- García, M., Medrano, H., Vázquez, J., Romero, J. & Berrún, L. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por Covid-19. *Revista electrónica Información Científica (SciELO)*, Vol. 100, Núm. 2, pp. 3-15.
- George, C.E. & Avello-Martínez, R. (2021). Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en SCOPUS. *RED. Revista Educación a Distancia*, No. 21., Vol. 66. Pp. 1-21. <http://dx.doi.org/10.6018/red.444751>
- Gómez, A. & Quijada, K. (2021). Buenas prácticas docentes en la educación a distancia y el uso de la tecnología. En Robles, M., Jáuregui, M., Medina, M. & Quijano, Q. *Experiencias de Investigación y Evaluación Educativa en Contextos Virtuales*. (pp. 365-381). México: Puertabierta editores.
- González, M. (2021, marzo 12). *La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Ximena/Downloads/Dialnet-LaCapacitacionDocenteParaUnaEducacionRemotaDeEmerg-7933303.pdf>, Fecha de consulta 07 de septiembre de 2022.
- Guaman, R. Villareal & A.Cedeño, E.(2020). La Educación Híbrida como alternativa frente al Covid -19 en el Ecuador. *Revista de Investigación Científica TSE DE*, Vol. 3, Núm. 1, p. 134-147.
- Guerrero, Ó., Pesci, E. & Capetillo, C. (2018). La educación a distancia: orígenes, características y nuevos retos. *Revista Digital FILHA*. [en línea]. Diciembre. Número 19. Publicación bianual. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 14-22.
- Hermida, J. & Bonfim, C. (2006). A educação à distância: história, concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, Núm. especial, pp. 166-181.
- Huayhua, E. & Salcedo, S. (2021). *Uso de la tecnología en niños de preescolar en clases no presenciales por la pandemia COVID-19* (Tesis de Licenciatura). Lima, Perú: Universidad César Vallejo, Facultad de Derecho y Humanidades.
- Jasso, D., Villagrán, S., Rodríguez, M. & Aldaba, M. (2020). Transición de la educación presencial a la educación en línea. Experiencia docente en nivel superior a partir de la pandemia del 2020. En Jasso, D., Villagrán, S., Rodríguez, M. & Aldaba, M. (Ed.), *Herramientas de aprendizaje y experiencias de enseñanza en Educación Superior a partir de la pandemia de 2020*, (pp. 55-66). México: Handbooks-TI-©ECORFAN
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol.

14, Núm. 40, pp. 255-287. Recuperado en 24 de agosto de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100012&lng=es&tlng=es.

Magallanes, E., de Ávila, J. (2020). Respuesta inicial por un grupo de Docentes Mexicanos, al cierre de escuelas por Covid-19. *RECEIN la Salle*, Vol. 14, Núm. 53, pp. 11-44.

Manzur-Vera, G., Rodríguez, C., Vargas, M., & Tapia, K. (2022). Reflexiones de pandemia en la educación superior: revisión teórica del estrés laboral en el rol docente. *Technological Innovations Journal*, Vol. 1, Núm. 3, pp. 60–75. <https://doi.org/10.35622/j.ti.2022.03.004>

Marín, J. (2022). De la pandemia de covid-19 a los retos de la educación para el futuro. *Revista InterNaciones*, Vol. 9, Núm. 22, pp. 121-142. Doi: 10.32870/in.vi22.7209.

Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Revista educación*, Vol. 17, Núm. 33, pp.7-27. Recuperado el 6 de septiembre de 2023 de: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1532/1477>

Martínez, J., Guzmán, M. & Díaz, K. (2021). *Entre la educación a distancia y la virtualidad: una mirada a las estrategias de enseñanza aprendizaje de un docente en una escuela normal de San Luis Potosí*. Ponencia presentada en el 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora, México.

Medina, A. (2020). La covid-19 - Transformación educativa obligada. Paraguay 2020. *Academic Diclosure*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 40-51. Recuperado el 24 de agosto de 2022 a partir de: <https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/103>

Medina, J. (2021). Herramientas tecnológicas en la gestión docente del proceso de formación plan la universidad en casa y educación a distancia. *Revista Universidad y Sociedad*, Vol. 13, Núm. 4, pp. 258-266.

Méndez, V. (2021). Los docentes y los recursos tecnológicos durante COVID 19 en la UPN Unidad 061. En Robles, M., Jáuregui, M., Medina, M. & Quijano, Q. (Ed.), *Experiencias de Investigación y Evaluación Educativa en Contextos Virtuales*, (pp. 431-445). México: Puertabierta editores.

Morales, G. & Mezquita, R. (2018). La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. *Avances en supervisión educativa*, Núm. 29, pp. 1-35. Recuperado el 19 de febrero de 2023 de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/167615>

- Murillo, J., Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol. 14, Núm. 1, pp. 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Muzo, G. (2021). Pautas metodológicas para el período de adaptación en los niños y niñas del nivel inicial ii en tiempos de pandemia. (Informe de Licenciatura). Ambato, Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.
- Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. M., & Ocaña Pérez, L. (2021). La Educación Básica a distancia en el contexto de la pandemia en México: Potencialidades y limitaciones. *EDUCIENCIA*, Vol. 5, Núm. 2, pp. 6–19. Doi: <https://doi.org/10.29059/educiencia.v5i2.191>
- Navarro, R., Méndez, G., Castañeda, G. (2020). El programa aprende en casa ante el COVID-19: experiencias y reflexiones docentes, *Perspectivas docentes*, Vol. 31, Núm. 74, pp.39-47.
- Olmos Cruz, A., & Reyes Torres, C. (2021). El COVID-19 y la educación básica en México. Un aspecto de vulnerabilidad y marginación desde una visión geográfico-cultural. *Revista Persona Y Sociedad*, Vol. 35, Núm. 1, pp. 111-131. Recuperado el 7 de febrero de 2023 de: <https://doi.org/10.53689/pys.v35i1.340>
- Oseguera, Y. & Santander, J. (2020). *Experiencia del trabajo docente en preescolar durante la pandemia de covid-19*. (Trabajo de investigación de Licenciatura). Xochimilco, CDMX: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Padula, J. (2003). El abc de la educación a distancia (conceptualizaciones). En Padula, J. (Coord.) Una introducción a la educación a distancia. (pp. 1-9). México: Fondo de Cultura Económica.
- Páez, R. (2012, diciembre, 11). Práctica y experiencia: Claves del saber pedagógico docente. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>, Fecha de consulta 16 de septiembre de 2021.
- Pedró, F. (2020, junio 11). COVID-19 Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: EFECTOS, IMPACTOS Y RECOMENDACIONES POLÍTICAS. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/01/AC-36.-2020.pdf>, Fecha de consulta: 29 de agosto de 2022.
- Peña, M. (2021). Planteamiento teórico de la educación a distancia en México como propuesta en la comunicación debido a la pandemia de Covid–19 en los años de 2020 y 2021. Recuperado de: <https://acortar.link/IUvhcJ>, Fecha de consulta: 23 de Febrero de 2022.

- Perazzo, M. (2010). Educación a distancia hoy: En busca de la comunicación real. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 73-93.
- Pulido, M. (2018). Principios de la educativos de la educación occidental: La Edad Media. *Revista Brasileira de Educação [SciELO]*, Vol. 23, Núm. --, pp. 1-24. Recuperado el 24 de agosto de 2023, de: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HLGNYGZRKFnc5qBVFpc8Dgp/?format=pdf&lang=es>.
- Restrepo, S. (2022). Los retos para la educación en América Latina y el Caribe. *Revista digital de la Universidad Externado de Colombia / Comunidad Virtual Externadista*. Vol. 6, pp. 7-15. Recuperado el 30 de agosto de 2022 de: <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/ad27d2bc-8fb5-409e-88be-696e16cf8ac8/content>.
- Reynosa, E., Rivera, E., Rodríguez, D. & Bravo, R. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, Vol. 16, Núm. 77, pp. 141-149. Recuperado el 23 de agosto de 2022, de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-141.pdf>
- Rodríguez, A., Calvillo, R., Contreras, I. (2021). Desarrollar las Prácticas Profesionales en tiempos de pandemia: Dificultades y retos desde las percepciones del docente en formación de la LESET. En Rodríguez, S., López, Y. (1), *La formación docente en tiempos de pandemia. Sistematización de experiencias de la BENMAC*, (pp. 53-72). México: T&R.
- Rodríguez, J., Cordero, J., Román, A. (2021). Prácticas de comunicación en Facebook. Un análisis de dos comunidades virtuales de apoyo sobre el programa Aprende en Casa II. En Hidalgo, J., Medina, N., Garay, L., Hinojosa, L., Navarro, L., Andión, E., Domínguez, R., Repoll, J., Vega, A., Hernández, J. (1), *Investigar la comunicación y las nuevas alfabetizaciones en la era posdigital*, (pp. 27-50). Portugal: Ria.
- Rodríguez, J., Magallanes M.R., Gutiérrez, N. (2020). Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I, *Investigación científica*, Vol. 14, Núm. 2, pp. 255-260.
- Rodríguez, Y. (2020). Implementación de las TIC's en el aula con el uso de la herramienta "Google for education". (Tesina de maestría). Castellón de la Plana, España: Universitat Jaume I.
- Rodríguez, Y. (2004). Diagnóstico de necesidades de capacitación en el uso de plataformas virtuales ante la contingencia del COVID-19 en los estudiantes y docentes de Educación Media Superior Tecnológica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Vol. 8, Edición especial, pp.

1-21. Recuperado el 07 de septiembre de 2022 de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe5/2007-7890-dilemas-8-spe5-00017.pdf>.

Rodríguez, Y. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. En Benavides, M. *Educación y procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*. (pp. 131-190). Perú: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Romero, L. (2021). Primera infancia y educación a distancia en tiempos de Covid-19. En Jaso, J. (Ed.), *Filosofía, educación y virtualidad*, (pp. 99-123). México: Editorial Torres Asociados.

Salas, J. (2012). Unidad 2: La educación en la antigüedad. En Salas, J. (Ed.) *Historia general de la educación* (pp. 20-55). Estado de México: Red Tercer Milenio S.C.

Sapién Aguilar, A. L., Piñón Howlet, L. C., Gutiérrez Diez, M. D. C., & Bordas Beltrán, J. L. (2020). La Educación superior durante la contingencia sanitaria COVID-19: Uso de las TIC como herramientas de aprendizaje. Caso de estudio: alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración. *Revista Latina De Comunicación Social*, Vol. 1, Núm. 78, pp. 309-328. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1479>

Siles González, I. (2005). Internet, Virtualidad y Comunidad, *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 2, Núm. 108, pp. 55-69.

Simonson, M. (2006). Concepciones sobre la educación abierta y a distancia. En Barberá, E. (Coord.) *Educación abierta y a distancia* (pp. 11- 48). Barcelona: Editorial UOC.

Suárez, V., Suarez Quezada, M., Oros Ruiz, S., & Ronquillo De Jesús, E. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020 [Epidemiology of COVID-19 in Mexico: from the 27th of February to the 30th of April 2020]. *Revista clínica española*, Vol. 220, Núm. 8, pp. 463–471. <https://doi.org/10.1016/j.rce.2020.05.007>

Tovar, C. (2021). Educación a distancia en México en tiempos de covid-19. Retos y realidades. *Glosa Revista de Divulgación*, Vol. 9, Núm. 16, pp. 1-8.

UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Recuperado el 31 de agosto de 2022, de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024/PDF/371024spa.pdf_multi

UNESCO (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond.

- Vasco Uribe, C. E. (1990). Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica en M. Díaz, & J. Muños, Pedagogía, Discurso y Poder (pp. 7-26). Bogotá: El Griot.
- Velásquez, R. (2020). La Educación Virtual en tiempos de Covid-19. *Revista Científica Internacional*, Vol. 3, Núm. 1, pp. 19–25. Recuperado el 3 de marzo de 2023 de : <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v2i1.8>
- Vilchis, J. (2021). La educación preescolar en casa: el juego como estrategia educativa y el uso de la tecnología. Taller para padres de familia (Tesis de Maestría). Ciudad de México, México: Tecnológico de Monterrey.
- Villafane, C. (2022). De las clases presenciales a la educación virtual: mucho más que mirar la pantalla. *Revista digital de la Universidad Externado de Colombia / Comunidad Virtual Externadista*. Vol. 6, pp. 40-41. Recuperado el 30 de agosto de 2022 de: <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/ad27d2bc-8fb5-409e-88be-696e16cf8ac8/content>.

ANEXOS

Anexo A. Encuesta aplicada a docentes de educación preescolar



Práctica pedagógica durante la educación a distancia en jardines de niños del estado de Zacatecas

Cuestionario para identificar la perspectiva de la y el docente frente a los escenarios que enfrentó durante las clases en línea por el Covid-19, en el ciclo escolar 2020-2021

La información que proporcione se utilizará únicamente para fines de estudio, por lo que se tendrá especial cuidado con la privacidad de los datos.

Corres *

¿Acepta de manera libre y voluntaria responder el siguiente cuestionario? *

- Sí
- No

Sección 2 de 3

Preguntas sobre la o el docente

INSTRUCCIONES: Responda a las preguntas de la forma más sincera posible de acuerdo a su experiencia personal.

¿Qué edad tiene?



Varias opciones

- 25-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Más de 60



¿Cuál es su formación académica? *

- Educación Media Superior
- Licenciatura
- Maestría
- Doctorado
- Otra...

¿Cuántos años de servicio tiene? *

Texto de respuesta corta

.....

¿Qué tipo de organización tiene el plantel escolar donde usted trabaja? *

- Organización completa
- Tridocente
- Bidocente
- Unitario

¿En qué tipo de contexto se encuentra el jardín de niños donde usted trabaja? *

- Rural
- Semi-urbano
- Urbano
- Otra...

Preguntas respecto a la práctica pedagógica durante las clases a distancia por la pandemia



Descripción (opcional)

¿Qué nivel considera que tiene en el manejo de recursos digitales? *

- Muy bajo
- Bajo
- Regular
- Alto
- Muy alto

¿Qué tan fácil le resultó adaptarse a las clases virtuales durante el aislamiento preventivo por Covid-19? *

- Muy facil
- Facil
- Regular
- Dificil
- Muy Dificil

¿Qué medio utilizó para continuar con las clases a distancia? (Puede elegir más de una opción) *

- Videollamadas
- Grupo de Whatsapp
- Videos ejemplificando
- Cuadernillos de trabajo
- Otra...

¿Qué dispositivos electrónicos utilizó para impartir sus clases a distancia? (Puede elegir más *
de una opción)

Computadora de escritorio

Laptop

Teléfono Celular

Tablet

Otra...

¿Cuántas veces impartía clases a la semana durante el trabajo a distancia? *

5 veces por semana

3 veces por semana

2 veces por semana

1 vez por semana

¿Cuál fue el primer obstáculo que enfrentó cuando las clases se volvieron virtuales? *

Mantener comunicación sostenida con el alumnado

Tener estudiantes sin acceso a internet

Desconocimiento personal de herramientas y plataformas digitales

Falta de participación activa por parte de las niñas y niños

Otra...

¿Qué clase de actividades educativas realizaba con las y los alumnos con más frecuencia *
durante el cierre de las escuelas por el covid-19?

Actividades individuales para la o el alumno

Actividades para hacer en familia

Actividades guiadas por la o el docente en vivo

Otra...

¿Por qué seleccionaba ese tipo de actividades? *

Texto de respuesta larga

8. ¿Tuvo algún problema frecuente respecto a su trabajo durante las clases en línea? *

Sí

No

¿Cuál fue ese problema frecuente? *

Poca participación de las y los alumnos en las actividades

Problemas para mantener contacto con el estudiantado

Evidencias de trabajo realizadas por los padres de familia

Desmotivación personal o del alumnado

Dificultad para variar las actividades realizadas a distancia

Otra...

¿Cómo evaluaba los resultados de sus estudiantes en las actividades escolares? (Puede elegir más de una opción) *

Listas de cotejo o rúbricas

Evidencias como fotografías, videos o audios.

Proyectos como trabajo de cierre

Cuestionarios

Otra...

¿Considera que su evaluación del curso fue transparente? *

Sí

No

Parcialmente

¿Por qué? *

Texto de respuesta larga

¿Qué cree que le pudo haber ayudado a trabajar mejor durante las clases virtuales? *

- Recibir cursos de capacitación para mejorar las competencias digitales
- Trabajar de forma presencial con grupos muy pequeños y rotarlos
- Recibir más apoyo por parte de los padres y madres de familia para el trabajo a distancia
- Que la población estudiantil tuviera mejor acceso al servicio de internet
- Otra...

Describa alguna actividad o estrategia que le resultó exitosa al aplicarla durante las clases a distancia: *

Texto de respuesta larga

¿Por qué cree que esa actividad le resultó bien? *

Texto de respuesta larga

Anexo B. Consentimientos informados de las participantes.