

<https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1188>

*Artículos científicos*

## **Prácticas pedagógicas de la estrategia Aprende en Casa III**

*Pedagogical Practices of Aprende en Casa III Strategy*

*Práticas pedagógicas da estratégia Aprenda em Casa III*

**Mario Hernández Arriaga**

Subdirección de Educación Primaria Región Naucalpan, Servicios Educativos Integrados al  
Estado de México, México

[arriagamario1@hotmail.com](mailto:arriagamario1@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-0422-9358>

### **Resumen**

Durante la pandemia de la covid-19, estudiar e investigar el desarrollo de las nuevas modalidades educativas cobró una importancia relevante. Y en esa línea, este trabajo pretendió describir y comprender las prácticas pedagógicas observadas durante la estrategia implementada en México Aprende en Casa III. Para tal efecto, se observaron las clases virtuales de 368 docentes mexicanos de educación primaria, seleccionados al azar, durante marzo, abril, mayo y junio de 2021. Se trató de una investigación mixta que recurrió al apoyo de guiones estructurados. Algunos resultados muestran que 60.32% “Sí/Siempre” coordinó los aprendizajes de los alumnos acorde con la planificación; 80.70% “Sí/Siempre” emprendió acciones de creatividad e innovación; 80.70% brindó retroalimentación oportuna; 92.66% “Sí/siempre” procuró ser una puerta de entrada a los aprendizajes clave tendiendo un puente de comunicación clara. Por consiguiente, se concluye que las cuestiones actitudinales, y no las plataformas utilizadas, importaron más en el quehacer docente, en específico en la retroalimentación de los trabajos realizados y el posible logro de los aprendizajes.

**Palabras clave:** Aprende en Casa III, covid-19, prácticas pedagógicas

## Abstract

During the COVID-19 pandemic, studying and researching the development of new educational modalities gained relevant importance. And in that line, this work aimed to describe and understand the pedagogical practices observed during the strategy implemented in Mexico Aprende en Casa III. For this purpose, 368 Mexican elementary school teachers were observed during virtual classes, during March, April, May and June 2021. It was a mixed research, supported by structured scripts and a random sample. Some results show that 60.32% “Yes/Always” coordinated the learning of the students according to the planning; 80.70% “Yes/Always” undertook creativity and innovation actions; 80.70% provided timely feedback; 92.66% “Yes/always” tried to be a gateway to key learnings by building a clear communication bridge. It is concluded that attitudinal issues, and not the platforms used, mattered more in the teaching work, especially in the feedback of the work carried out and the possible achievement of the learning.

**Keywords:** Aprende en Casa III, covid-19, pedagogical practices.

## Resumo

Durante a pandemia de covid-19, estudar e pesquisar o desenvolvimento de novas modalidades educacionais ganhou relevância relevante. E nessa linha, este trabalho teve como objetivo descrever e compreender as práticas pedagógicas observadas durante a estratégia implementada no México Aprenda em Casa III. Para isso, foram observadas as aulas virtuais de 368 professores mexicanos do ensino fundamental, selecionados aleatoriamente, durante os meses de março, abril, maio e junho de 2021. Foi uma investigação mista que utilizou o apoio de roteiros estruturados. Alguns resultados mostram que 60,32% "Sim/Sempre" coordenaram a aprendizagem dos alunos de acordo com o planejamento; 80,70% “Sim/Sempre” realizaram ações de criatividade e inovação; 80,70% forneceram feedback oportuno; 92,66% "Sim/sempre" tentou ser uma porta de entrada para o aprendizado chave, construindo uma ponte de comunicação clara. Portanto, conclui-se que as questões atitudinais, e não as plataformas utilizadas, importaram mais na tarefa de ensino, é específica no feedback do trabalho realizado e na possível conquista da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aprender na Casa III, covid-19, práticas pedagógicas.

**Fecha Recepción:** Octubre 2021

**Fecha Aceptación:** Abril 2022



## Introducción

Los docentes de educación básica primaria de México, como los de otras latitudes, nunca imaginaron que en algún momento de su vida profesional sus prácticas pedagógicas transitarían de un escenario a otro, sin mediar una formación teórica y práctica previa. Pero durante la pandemia de la enfermedad por coronavirus de 2019 (covid-19) todo cambió de forma radical. A partir del 23 de marzo de 2020, para evitar contagios de este virus en alumnos, docentes y demás personal, más de 254 000 escuelas de educación básica cerraron sus puertas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 16 de marzo de 2020); por consiguiente, a través del programa Aprende en Casa por TV y en Línea, con fecha tentativa de término el 17 de abril del mismo año (SEP, 20 de marzo de 2020), 30 millones de alumnos de este mismo nivel continuaron con sus clases en una modalidad virtual. Sin embargo, el pronóstico para el regreso a clases en la normalidad acostumbrada erró, dadas las condiciones sanitarias desfavorables en los meses siguientes; en consecuencia, Aprende en Casa se prolongó hasta el año 2021 con nuevas fases.

Las prácticas pedagógicas, como otras variables más de Aprende en Casa, cobraron especial interés en académicos y otros estudiosos de la educación. Por obvias razones, una ingente cantidad de trabajos, con enfoques y metodologías variopintos, vieron la luz del día. Aunque valiosos, puesto que dan cuenta del anuncio y proceso de implementación de la estrategia, así como las vicisitudes padecidas por los docentes de educación básica, ninguno precisa de manera objetiva sobre las prácticas pedagógicas de dicho programa verdaderamente llevadas a cabo en las clases virtuales; en otras palabras, ninguno de estos estudios llevó a cabo una investigación mixta y una observación participante.

Por ejemplo, el trabajo de Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020) es de diferente naturaleza; ellos no aplicaron cuestionarios ni otros instrumentos en línea, sino que analizaron datos disponibles en documentos oficiales y otras investigaciones sobre las políticas educativas implementadas frente a la covid-19. En parte de sus conclusiones aseguran que una vez más a los docentes se les consideró como ejecutores de programas emitidos *top-down*, sin escuchar sus voces y, en consecuencia, “para acatar las indicaciones de sus superiores, optaron por enviar tareas a sus alumnos para intentar cubrir el programa de estudios, estimando la revisión de los mismos al retornar a clases” (p. 8). Acciones o prácticas pedagógicas que sugieren se centraron más en cumplir con un plan y programas de

estudios, evitar la pérdida del ciclo escolar (Álvarez, 16 de abril de 2020), que en el logro de los aprendizajes clave.

Rodríguez, Magallanes y Gutiérrez (2020) analizaron las estrategias docentes de 389 profesores de educación básica preescolar, primaria y secundaria de Zacatecas durante Aprende en Casa I. Además de documentar la periodización del cierre de escuelas, la implementación de la estrategia y modalidad virtual de trabajo, aplicaron un cuestionario semiestructurado, contestado a través de la herramienta Google Forms. En sus hallazgos indican que solo 39% de los docentes utilizaron los programas de televisión. Como remedio de sanación al bajo uso de este medio, las actividades cotidianas se apoyaron más en las aplicaciones de la telefonía celular (WhatsApp) y el envío periódico de materiales impresos a los padres de familia, quienes, a su vez, se los hicieron llegar a los alumnos, porque un porcentaje alto de estudiantes carece de Internet y computadora; situación padecida por los estudiantes de zonas rurales tanto de México como de otros países (Expósito y Marsollier, 2020; Puiggrós, 2020). En síntesis, estas situaciones contribuyeron al logro parcial de los aprendizajes, afirman los autores.

Estos resultados no son distantes de los encontrados por Medina, Garduño, Chao, Montes y Rivera (3 de marzo de 2021), quienes emprendieron un estudio sobre la estrategia Aprende en Casa II; todo lo contrario, los apuntalan y minan el discurso triunfalista del Gobierno Federal, el cual afirmó que 90% de los alumnos adquirió nuevos aprendizajes con la estrategia en cuestión (SEP, 24 de febrero de 2021). Si bien en las conclusiones del trabajo, los autores afirman que la estrategia fue de gran valía para los docentes, su uso fue moderado y no universal; en consecuencia, aunque no lo mencionan, los docentes tuvieron que aplicar otras actividades y estrategias más.

En otro trabajo de mayor alcance territorial, Baptista, Almazán y Loeza (2020) aplicaron una encuesta en línea a 2253 docentes de educación básica y bachillerato en 30 entidades federativas. Aunque la muestra que contestó la encuesta fue demasiado menor a la inicial, aun así ofrece una fotografía más real —y de todo el país— de las actividades realizadas por los docentes. Algunos de los resultados, producto de la narrativa, señalan que docentes de preescolar explicaron, día con día a través de WhatsApp, a los padres de familia las actividades a realizar en casa; asimismo, vía correo electrónico, enviaron a las papelerías cercanas a las escuelas materiales para que los padres de familia hicieran las impresiones. En primaria, el envío de fichas de trabajo semanales por WhatsApp, aplicación más utilizada con los alumnos de este nivel, así como la atención de dudas y comentarios fueron las

prácticas pedagógicas con mayor denominador. En secundaria, otros docentes utilizaron Facebook y blogs para establecer comunicación, y Zoom para brindar asesorías. En suma, cerca de 70% de los docentes de educación básica manifestó estar satisfecho con la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, aunque el uso de los libros de texto y fotocopias siempre estuvo presente.

Por otra parte, Garduño, Montes, Medina y Medina (2020) analizaron 500 micronarraciones sobre buenas prácticas docentes de educación básica en la Ciudad de México y el Estado de México, con una metodología cualitativa y la pedagogía crítica de Freire —inspirados, quizás, en el libro *Pedagogía de la autonomía*—. En sus conclusiones señalan que los docentes tuvieron que adaptar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sus piezas clave: las plataformas y aplicaciones a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. Si bien hubo pocas adaptaciones curriculares, las prácticas pedagógicas se alinearon más a la situación impuesta por la pandemia que a los ordenamientos legales.

A diferencia de las citadas contribuciones realizadas en tiempos de la covid-19, el presente trabajo tuvo como objetivo describir y comprender las prácticas pedagógicas observadas en sesiones virtuales con alumnos de educación básica, primaria, en el Estado de México durante los meses de implementación de la estrategia Aprende en Casa III.

La estructura del trabajo se compone de seis apartados. Después de la introducción, se analizan y discuten los referentes conceptuales; en el tercero se plantea el método de investigación; el cuarto es un espacio dedicado a presentar, con tablas, figuras y una narrativa, los resultados obtenidos del trabajo de campo; el quinto está dedicado a la discusión de los resultados y su confrontación con los obtenidos por otros trabajos; finalmente, en el sexto se da cuenta de las conclusiones.

## Referentes conceptuales

En educación existen brechas dispares entre las demandas impresas en leyes y normas y la realidad que se teje en las aulas. La razón es simple: es en estos espacios donde, primero, los docentes reciben, interpretan y le dan sentido teórico-práctico a toda la gama de documentos normativos gubernamentales; también, al planteamiento de nuevas acciones y sus ingredientes necesarios que buscan dar un derrotero más halagüeño a la educación en general —*calidad educativa* en la jerga actual—. Segundo, a partir de aspectos y condiciones

multifactoriales, no siempre derivados de una respuesta automática a los ordenamientos legales, dan vida a constructos sociales denominados *prácticas pedagógicas*, las cuales condicionan y hacen virar hacia una u otra ruta los aprendizajes clave.

En la literatura, además de la polisemia del vocablo *prácticas pedagógicas*, existe otro término que alude a un proceso y fin comunes: *prácticas docentes*. No obstante, por ser constructos sociales en los que interactúan actores con acciones que gravitan en torno a un mismo fin, que va más allá del ámbito técnico-pedagógico (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000; Martínez, 2012), en este texto se consideran ambos como sinónimos.

En su acepción más acotada, hay un acuerdo general en que las prácticas pedagógicas son las acciones objetivas e intencionales que el docente implementa en las aulas, laboratorios u otros espacios para promover los aprendizajes de acuerdo con un currículo (Díaz, 2006; González, Eguren y De Belaunde, 2017). No se puede discordar del todo con este primer planteamiento, pero las prácticas pedagógicas involucran otros factores que delimitan su operatividad.

En este sentido, la suma de acciones promovidas por el docente para lograr aprendizajes clave, conceptuados aquí como el “conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral” (SEP, 2017, p. 107), se apoya también de las competencias docentes; en otras palabras, de los conocimientos, actitudes y habilidades diferenciadas de los profesores (Tobón, Martínez, Valdez y Quiriz, 2018).

La primera competencia pone en el cenit a la didáctica y la pedagogía, en el conocimiento de cómo aprenden los alumnos, de sus procesos de madurez y desarrollo, de “una preparación conceptual, procedimental y estratégica” (Duque, Vallejo y Rodríguez, 2013, p. 17). Las siguientes, por el contrario a la primera, acentúan en aspectos conductuales, en la forma y sentido que un individuo reacciona ante situaciones y espacios heterogéneos. En estas competencias pueden contemplarse la creatividad —desde los diferentes puntos de vista analizados por Navarro (2008)— y el compromiso, entendido como “la intensidad y emoción” (Rigo, 2017) del docente para indagar sobre las mejores estrategias para coordinar el aprendizaje de los alumnos. Ambos aspectos son necesarios porque no todos los alumnos aprenden bajo los mismos procesos y las mismas dinámicas de trabajo.

A decir de algunos expertos, estas competencias son adquiridas en procesos formativos formales e informales (Díaz, 2006; Fierro *et al.*, 2000; Sasson, Kalir y Malkinson, 2020). En todos los países, la primera —lo teórico y disciplinar— es una responsabilidad

depositada en las escuelas normales, las universidades o instituciones de educación superior; mientras que las siguientes, el docente, como agente social (Fierro *et al.*, 2000), las transforma y consolida mediante la interacción diaria con otros docentes y la práctica cotidiana, a las cuales, para infortunio de la educación escolarizada, se pueden sumar “la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, ausencia de programas de formación y un abandono intelectual que se apodera del docente ayudado por la fragilidad de un compromiso” (Díaz, 2006, p. 97).

Tobón *et al.* (2018) decidieron divorciar las prácticas docentes de las competencias; no obstante, en este estudio se asume que es imposible disociarlas, porque los conocimientos, actitudes y habilidades son las que condicionan las prácticas. Como ha dicho Fraustro (2002): “Los valores y actitudes bajo las cuales regimos nuestras vidas afectan las interacciones con otras personas” (p. 254). Así, unas llevan a generar prácticas pedagógicas en las que imperan una exposición irreflexiva de temas por parte del docente, actitud pasiva y sin participación de los alumnos, propias de una docencia tradicional, señaladas por la SEP (2017) y Tobón *et al.* (2018); mientras que otras se perfilan hacia los ideales plasmados en las leyes del país, que Tobón *et al.* (2018) llaman *prácticas pedagógicas desde la socioformación*, “acciones de valor agregado para contribuir a la formación de personas” (p. 6), más que al aprendizaje de contenidos —o memorización de una ingente cantidad de información—.

Desde esta perspectiva, en las prácticas docentes se involucran, en diferentes magnitudes, conductas o comportamientos, actitudes y valores (Álvarez, 2015). Desde luego, todos son adquiridos en procesos formativos formales e informales, como bien plantean los autores revisados.

Para efectos de la investigación, las prácticas pedagógicas se entienden desde la tipología propuesta por Tobón *et al.* (2018), Hernández, Tobón y Vázquez (2014), Arreola, Palmares y Ávila (2019) y Díaz (2006): acciones objetivas e intencionales que el docente lleva a cabo a través de diversas plataformas, chats, foros o videoconferencias para que los alumnos se apropien de los aprendizajes clave, así como para retroalimentar las actividades realizadas y brindar una evaluación formativa y sumativa.

Los aprendizajes clave, que buscan el crecimiento integral del individuo (SEP, 2017) y no la acumulación o memorización de información, son el eje para el emprendimiento de las tareas y no surgen de la ocurrencia del docente; todo lo contrario, se encuentran plasmados en un plan y programas de estudios. Bajo esta óptica, las acciones cotidianas se pueden enmarcar en las prácticas pedagógicas esenciales señaladas por Tobón *et al.* (2018), pero

también, en el otro extremo, en la cultura pedagógica o docencia tradicional apuntada por la SEP (2017).

## Método de investigación

Este es un estudio con enfoque mixto y diseño transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2003); tiene como antecedente la estrategia Aprende en Casa II y se apoyó en el documento *Anexo 1. Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes* (Ramírez, Gutiérrez y Rodríguez, 2020). Especialmente, se centró en las acciones pedagógicas que a los docentes correspondía desempeñar:

Centrarse en despejar dudas, explicar con ejemplos, proponer formas distintas para la explicación y comprensión de contenidos o temas nuevos o complicados y desarrollar procesos de acompañamiento al aprendizaje de niñas y niños, sobre todo los que presentan un mayor rezago académico (p. 13).

Como actividad coordinada por una dependencia educativa, tuvo como objetivo describir y comprender, a través de una observación participante (Rivas, 2017) a las clases virtuales, las prácticas pedagógicas de los docentes de educación básica primaria adscritos a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) durante los meses de implementación de la estrategia Aprende en Casa III (marzo, abril, mayo y junio de 2021), considerando las sugerencias del documento *Anexo 1*.

## Diseño de la investigación

El ciclo escolar 2020-2021, en México, inició el 24 de agosto de 2020. Posterior a esta fecha, la Subdirección de Educación Primaria Región Naucalpan (SEPRN), dependiente de los SEIEM, presentó un proyecto de investigación a 12 supervisores generales con el objetivo de analizar si las actividades planteadas en la planificación docente eran acordes con las sugerencias y planteamientos del *Anexo 1*. Para este propósito, se creó una plantilla en la plataforma Wix, donde todos los docentes registraron de manera escrita la planificación semanal; además, dos evidencias, máximo por día, en formato PDF del trabajo emprendido con los alumnos: captura de pantalla de la clase virtual, fotos de trabajos realizados en cuadernos, libros de texto gratuitos, materiales impresos u otros que mostraran, además, la retroalimentación direccionada al logro de los aprendizajes.

Con el apoyo de 38 docentes con funciones de asesoría técnico pedagógica (ATP), a quienes se les proporcionó una capacitación previa en temas de planificación y evaluación, así como para el proceso de recolección de la información, semana a semana se revisaron y analizaron las planificaciones registradas en la plataforma Wix. Cada ATP revisó, en cada semana laboral, cinco planificaciones correspondientes a igual número de docentes seleccionados al azar.

Para la estrategia Aprende en Casa III, la investigación experimentó un agregado. Durante los meses de marzo, abril, mayo y junio de 2021, la SEPRN solicitó, de manera escrita, a los supervisores generales las ligas de acceso a las plataformas que los docentes utilizaron para las sesiones virtuales; así, además de revisar y analizar las planificaciones y evidencias, de acuerdo con el instrumento para la recolección de la información, los ATP se incorporaron a las clases virtuales. Todos ellos entraron a las clases, como un alumno más y con la cámara apagada, para observar las actividades de tres docentes, seleccionados al azar y por única ocasión, durante cada semana laboral; al final de cada clase brindaron observaciones a las actividades realizadas. En el caso de los docentes que ocuparon la aplicación de telefonía celular WhatsApp, los ATP fueron integrados al chat grupal sin interactuar con los alumnos.

### **Variables del estudio**

En función del objetivo, para la fase cuantitativa se elaboró un instrumento de observación considerando los puntos de la herramienta Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta y Hamre, 2009), las prácticas pedagógicas esenciales señaladas por Tobón *et al.* (2018) y las del *Anexo 1* (Ramírez *et al.*, 2020).

El instrumento consta de tres partes. La primera es un apartado que recupera datos generales de adscripción y función: sector educativo, zona escolar, escuela, clave de centro de trabajo (CCT), grado y grupo que atiende y número de alumnos asistentes; asimismo, plataforma utilizada. La segunda (tabla 1), con dos preguntas, tuvo como propósito observar la organización del aula (Pianta y Hamre, 2009); al respecto, la petición a los observadores fue observar si existía congruencia entre la planificación y la clase desarrollada; también, si las evidencias eran acordes con lo solicitado en el trabajo final (fotos o trabajos escaneados de los alumnos) registradas en la plataforma Wix. La tercera, con ocho preguntas, considera

el apoyo emocional e instruccional del docente (Pianta y Hamre, 2009), es decir, las prácticas pedagógicas manifestadas en las clases virtuales.

**Tabla 1.** Las variables y su descripción

Dominio	Dimensiones	Descripción de las variables
Organización del aula	Formatos de aprendizaje	1) Congruencia entre la planificación y la clase desarrollada; 2) congruencia entre el producto final solicitado y la evidencia registrada en la plataforma Wix.
	Gestión de la conducta	
Apoyo emocional	Respeto por las perspectivas de los estudiantes	3) Al iniciar la sesión sí o no menciona el aprendizaje esperado.
	Clima positivo Clima negativo	4) Propicia actividades para evocar conocimientos previos; 5) promueve la participación de los estudiantes en esos conocimientos previos; 6) adapta actividades en función de imprevistos.
Apoyo instruccional	Desarrollo de conceptos	7) Utiliza los recursos: pizarras, PowerPoint, audios con creatividad; 8) incluye actividades auténticas, lúdicas o innovadoras en la clase virtual.
	Calidad de la retroalimentación	9) Durante y después de la sesión brinda retroalimentación.
	Modelado de lenguaje	10) Maneja un lenguaje claro, sencillo, fluido y preciso.

Fuente: Elaboración propia con base en Pianta y Hamre (2009)

Para la fase cualitativa, la solicitud a los ATP fue anotar en una libreta de apuntes “una enumeración de acontecimientos encadenados con un orden que tratan de transmitir una información al oyente” (Delval, 2006, p. 39) sobre las prácticas pedagógicas del docente; en otras palabras, la creatividad y el compromiso (Rigo, 2017) manifestados en las clases virtuales.

## La muestra

Para propósitos de la investigación, los docentes fueron seleccionados al azar con base en los datos proporcionados por los sectores educativos. Así, se tuvo una muestra de  $n= 368$  docentes de diferentes grados de educación básica primaria (tabla 2), de los cuales 73.09% son mujeres y 26.90% son hombres.

**Tabla 2.** Muestra de la investigación

Sector educativo	Escuelas	Docentes por grados						Total docentes
		1	2	3	4	5	6	
I	28	31	21					52
IV	42		1	48	48			97
V	37	34	43					77
X	29	31	25					56
XII	35				1	37	48	86
Total	171	96	90	48	49	37	48	368

Fuente: Elaboración propia

Las múltiples tareas que se les encomendaron a los ATP para apoyar las funciones de los docentes: crear estrategias con el propósito de localizar a aquellos alumnos que no asistían a clases, dar seguimiento a las acciones que se emprendieron desde cada sector educativo para garantizar la continuidad de los aprendizajes, imposibilitaron abarcar una muestra mayor; por consiguiente, los docentes de los sectores educativos II, III, VI, VII, VIII y XI no fueron parte de la muestra del estudio realizado en la estrategia Aprende en Casa III.

## Registro y análisis de la información

Todos los ATP registraron la información en una plataforma Wix, con un usuario y contraseña individuales. Con el fin de profundizar en la parte cualitativa de la investigación, también enviaron al correo electrónico del coordinador de la investigación la narrativa de los docentes observados; posteriormente, con el apoyo de una hoja de Excel, se procesó y analizó la información en tablas y figuras.

## Resultados

Los resultados de la investigación siguen el orden siguiente: primero se presentan los de la parte cuantitativa (en tablas y figuras) y enseguida la narrativa, a partir de fragmentos textuales, que brinda un escenario mayor de las prácticas pedagógicas.

### Inasistencia a clases virtuales

Sin ser parte del objetivo de la investigación, se consideró importante contar la cantidad de alumnos asistentes en las clases virtuales. Los hallazgos son dispares y, contrario a lo que se podría conjeturar, no están en función de la plataforma o aplicación telefónica utilizada por los docentes; así, por ejemplo, para aquellas clases que requirieron una conectividad mayor de Internet (Google Meet, Microsoft Teams o Zoom), la asistencia de los alumnos no fue mayor a 60%. Pero también, en la parte contraria, cuando la aplicación WhatsApp fue el medio utilizado para las clases virtuales la inasistencia fue mayúscula: en 4.34% de las clases tampoco rebasó 60%.

Estos datos son congruentes con la lectura y análisis de la narrativa, porque los docentes mencionaron que la inasistencia de los alumnos es un denominador común durante la pandemia: “Cada vez son menos los alumnos que se conectan o asisten a las clases virtuales”. En síntesis, este es el flagelo principal para los aprendizajes, más para aquella cohorte que no pudo ser contactada por ningún medio, a pesar de las varias estrategias emprendidas.

### Uso de herramientas digitales

Una vez recibida la identidad de los docentes a observar se tenía claro qué herramienta digital utilizarían durante las clases virtuales. Se observa en la tabla 3 que son dos las plataformas con mayor uso: Google Meet y Zoom.

Es preciso hacer notar que las escuelas de los sectores I y X se encuentran en zonas urbanas, cercanas a la Ciudad de México, lo que en teoría a los alumnos les permitió tener un acceso fácil y rápido a las dos plataformas cimeras. El sector XII, por su parte, agrupa escuelas de zonas rurales, colindantes con el estado de Hidalgo y con mayores dificultades para acceder a los servicios de Internet; esta condición puede explicar el mayor uso de la aplicación WhatsApp en las clases.

**Tabla 3.** Herramientas digitales utilizadas en las clases virtuales

Sector educativo	Herramienta digital					
	Teams	Google Meet	Zoom	Messenger	Telegram	WhatsApp
I	1	25	26	–	–	–
IV	3	65	26	2	–	1
V	–	45	32	–	–	–
X	1	28	27	–	–	–
XII	4	45	8	–	1	28
Total	9	208	119	2	1	29

Fuente: Elaboración propia

### **Organización del aula: formatos de aprendizaje y gestión de la conducta**

Las prácticas pedagógicas no se edifican al azar; todo lo contrario, en su corazón se encuentra la planificación en la que el docente especifica metas con base en los aprendizajes esperados (SEP, 2017); además, esta herramienta evita los resabios de la improvisación.

No obstante su importancia, en la figura 1 se puede observar que 26.63% de la muestra registró en la plataforma Wix una planificación con secuencias de actividades, recursos y evaluación diferentes a las observadas en las sesiones virtuales. En su contraparte, 60.32% “Sí/Siempre” coordinó los aprendizajes de los alumnos siguiendo la planificación registrada en la plataforma, y observada durante la semana.

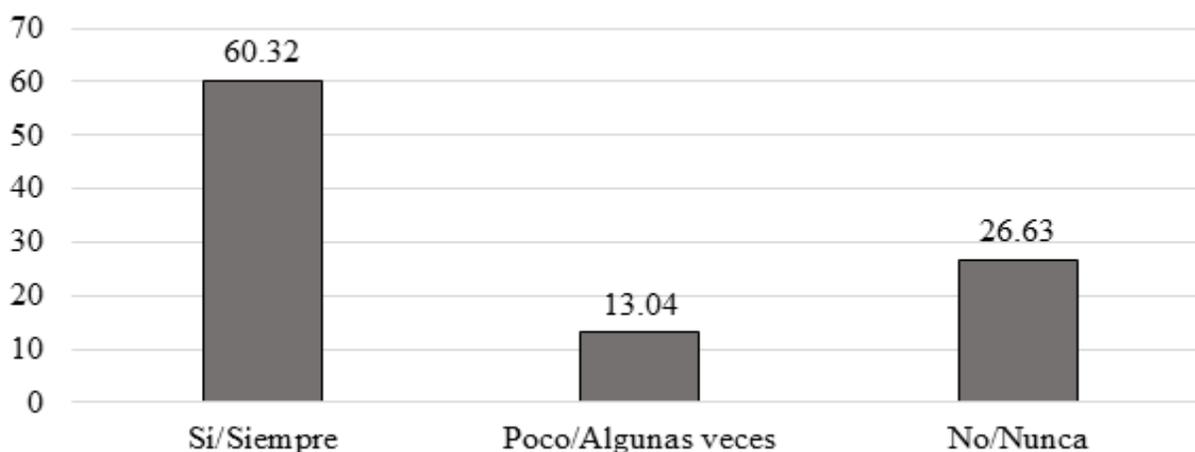
En esta misma dimensión, al analizar la información de la congruencia existente entre el trabajo final solicitado durante la sesión virtual y las evidencias registradas en la plataforma, también hay hallazgos discordantes, pues en el plato halagüeño de la balanza solo 77.17% y 17.66% de los docentes “Sí/Siempre” y “Poco/Algunas veces”, respectivamente, subió fotografías acordes con lo solicitado. El resto, justificó sus actividades con evidencias ajenas a lo planeado o con otras ya registradas en sesiones anteriores.

## Apoyo emocional: respeto por las perspectivas de los estudiantes y clima positivo y negativo

Para este dominio se tomaron cuatro variables (descritas en la tabla 1).

De acuerdo con las observaciones hechas a las sesiones virtuales, no todos consideraron importante que los alumnos tuvieran claro el aprendizaje que debían alcanzar durante la jornada; así, solo 88.04% de los docentes dio a conocer el aprendizaje esperado antes de iniciar con las actividades. Algunos lo manifestaron de manera oral, otros a través de una diapositiva en PowerPoint, en el procesador de textos Word o a través de una fotografía en la aplicación WhatsApp. El resto, sin embargo, inició la clase sin explicaciones adicionales.

**Figura 1.** Congruencia entre planificación y clase desarrollada



Fuente: Elaboración propia

Cuando los docentes abordaron la asignatura y el contenido, 76.63% “Sí/Siempre” y 18.47% “Poco/Algunas veces” retomó e incluyó algunas actividades vistas en sesiones anteriores como un ejercicio introductorio, de transversalidad para articular saberes y dar gradualidad a los aprendizajes clave. Este ejercicio, a pesar de su aparente simpleza, denota una continuidad en la planeación de actividades, incluso sugiere que los docentes retoman actividades no consolidadas en sesiones pasadas.

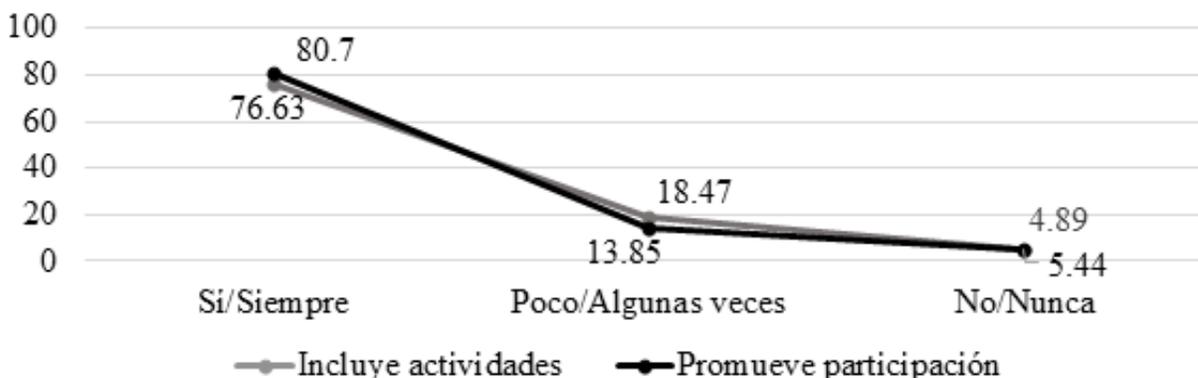
Ahora bien, no conformes con el paso anterior, 80.70% “Sí/Siempre” y 13.85% “Poco/Algunas veces” emprendieron acciones de creatividad e innovación para motivar e invitar a los alumnos que recordaran y expresaran de manera oral cuáles eran los contenidos vistos en clases pasadas, cómo se habían abordado y qué aprendizajes habían adquirido. Este

ejercicio de mayor alcance, la cocreación de saberes, fue el prolegómeno de una clase virtual más armónica. La narrativa así lo apuntala:

Los profesores proponen actividades interesantes cuando retoman los aprendizajes previos. Asimismo, —aunque parezca una actividad mecanizada— señalan de manera puntual el aprendizaje esperado. Los alumnos, por otra parte, muestran interés en las clases y son partícipes entusiastas de las preguntas formuladas por el profesor.

En suma, si se comparan las actividades de los docentes, las cuales tienen como propósito recuperar los aprendizajes previos, y la participación de los alumnos para recordar y comentar sobre esos mismos aprendizajes, se puede observar que en términos porcentuales existen grandes similitudes (figura 2).

**Figura 2.** Conocimientos previos: incluye actividades y promueve participación



Fuente: Elaboración propia

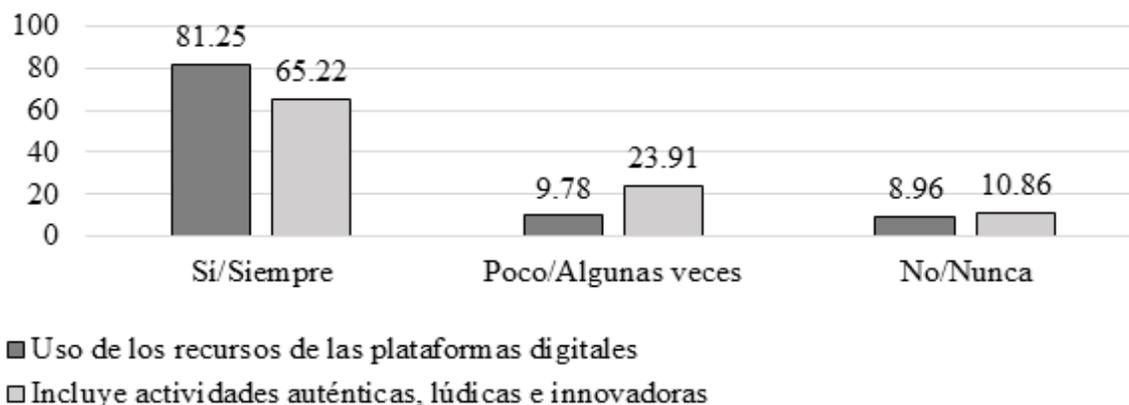
Por otra parte, como sucede con las clases presenciales, en las virtuales también emergen situaciones ajenas al docente; por ejemplo, problemas de conectividad con el Internet, tiempo prolongado para compartir pantalla, audios o videos. No obstante, ante estos imprevistos, 67.93% “Sí/Siempre” y 19.56% “Poco/Algunas veces” adoptó o generó recursos alternativos para continuar con la clase, desarrollar las actividades de acuerdo con la planificación y lograr con ello la meta emprendida. Para infortunio de algunos otros grupos de alumnos, la creatividad y el compromiso de los docentes ante estas situaciones estuvo ausente.

### Apoyo instruccional: desarrollo de conceptos

Conocer si los docentes explotan la diversidad de apoyos que ofrecen las herramientas digitales enumeradas en la tabla 3, así como la magnitud de las actividades auténticas utilizadas en las sesiones virtuales, aporta una visión del grado de compromiso, creatividad y las competencias que se conjugan en las prácticas pedagógicas. En este sentido, 81.25% “Sí/Siempre” y 9.78% “Poco/Algunas veces” utilizó las distintas funciones y apoyos de las herramientas, no solo para interactuar con los alumnos o para explicar de manera verbal los contenidos (figura 3), sino para hacer más explícita y amena la clase.

Cuando la mirada pasa a la magnitud de las actividades auténticas, lúdicas e innovadoras, los datos reflejan que 65.22% “Sí/Siempre” y 23.91% “Poco/Algunas veces” rebasaron el ámbito de las actividades incluidas en los libros de texto gratuitos o la parrilla de sugerencias de Aprende en Casa III de la SEP. Esto supone que desde la escritura de la planificación, los docentes contemplaron el medio en el cual se desenvuelven los alumnos, los insumos con los que cuentan y a partir de estos escenarios emprendieron las prácticas pedagógicas. En síntesis, en la interacción diaria guiaron hacia una u otra ruta los aprendizajes (figura 3).

**Figura 3.** Apoyo instruccional durante las sesiones virtuales



Fuente: Elaboración propia

Cuando se profundiza en el análisis de la narrativa, los hallazgos son más interesantes. En la parte positiva se encuentra que “para alumnos que requieren mayor apoyo, rezago académico, el docente brinda comunicación intermitente: 20 minutos más en Zoom para aclaraciones de dudas y reforzamiento del tema”. Además:

A pesar de la poca asistencia, la maestra prepara una secuencia didáctica en la que considera actividades socioemocionales, pausas activas, emplea diferentes aplicaciones que favorecen el interés, la participación, la profundización del aprendizaje. Se evidencia una buena comunicación entre alumnos, docente y padres de familia.

Aunado a ello: “Divide el grupo en dos equipos, los cuales atiende en horarios diferenciados y a cada uno de sus alumnos les da atención individualizada”. Y por último: “La maestra hace que participen todos los alumnos; adapta actividades lúdicas e innovadoras para abordar los contenidos de la asignatura. Crea un ambiente propicio y tiene una actitud positiva”.

En la parte negativa:

A pesar de que el profesor utilizó Meet, y solicitó a los alumnos permanecieran con la cámara encendida, la clase fue aburrida porque solo habló para mostrar los ejercicios sin explicar procesos o pedir la participación de los alumnos. Al final, pidió revisaran su libro para complementar las actividades

En un ejercicio de matemáticas y el uso de Teams, “solo que nunca compartió pantalla general de cómo iban los resultados, lo que hubiera sido más motivante para los alumnos”. Asimismo: “No menciona aprendizaje esperado ya que su clase la realiza por WhatsApp y solo son puros mensajes solo mencionando la actividad a realizar [sic]”. Finalmente: “En la sesión de WhatsApp no se sabe quiénes están conectados porque solo les dejó un trabajo y después de una hora solicitó enviaran los trabajos [sic]”.

### **Apoyo instruccional: calidad de la retroalimentación**

Hay alumnos que requieren de un acompañamiento mayor. En este entendido, la solicitud a los observadores fue poner especial énfasis en las nuevas actividades o formas distintas que el docente implementó para la comprensión de contenidos en todos los alumnos, en especial para los más rezagados.

Los resultados muestran que 4.89% “No/Nunca” brindó retroalimentación (figura 4); pero, para los otros casos, la narrativa indica que la calidad de esa retroalimentación es distinta:

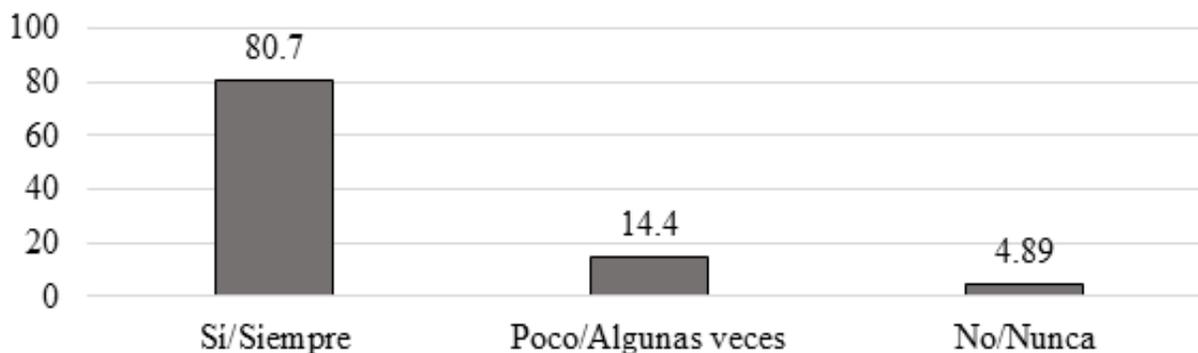
[Con el uso del WhatsApp] se observa que 26 de los 31 alumnos inscritos participan de manera muy activa y envían sus trabajos para la revisión y respectiva retroalimentación por parte del docente, la cual hace de manera personalizada marcando a los alumnos los puntos donde deben poner énfasis y les pide corrijan y se los reenvíen para su revisión; de persistir el error se comunica con ellos de manera personal para explicarles.

Igualmente:

La docente envía videos, notas de audio para que los alumnos realicen las actividades y las regresen por el mismo medio (...). Trabaja con su grupo por WhatsApp, donde cada alumno hace lo que le corresponde y el desempeño dentro de la clase virtual es conforme se los permita a cada uno las herramientas tecnológicas [sic]. La docente hace todo lo posible para que sus alumnos aprendan lo visto en la sesión, un buen trabajo.

En la parte negativa: “Durante la clase no ofrece retroalimentación. Las evidencias solo tienen calificación, algunas solo se limitan a una felicitación sin realimentación específica”.

**Figura 4.** Calidad de la retroalimentación



Fuente: Elaboración propia

### **Apoyo instruccional: modelado de lenguaje**

Respecto al lenguaje oral utilizado en las clases virtuales, los datos obtenidos muestran que 1.63% de los docentes “No/Nunca” se comunicó de manera clara, sencilla, fluida y precisa con los alumnos. Mientras tanto, 92.66% y 5.70% “Sí/siempre” y “Poco/Algunas veces”, respectivamente, procuró ser una puerta de entrada a los aprendizajes

clave tendiendo un puente de comunicación clara, acorde con el grado que cursan los alumnos y en atención al contexto donde viven. La siguiente narrativa muestra los dos extremos. Por un lado: “Se observa buena relación e interacción docente-estudiante, se expresa claramente. Los ejercicios se presentaron con un grado de complejidad creciente, pero a la vez fueron personalizados”; por el otro: “La profesora ocupó el resto de la sesión en hablar sin mucho contenido explicativo”.

En términos generales, un alto porcentaje de los docentes fueron claros en sus explicaciones, todo esto para hacer comprensibles los contenidos abordados.

## Discusión

En México, las prácticas pedagógicas que se implementaron como parte de la estrategia Aprende en Casa III pretendieron dar continuidad a los aprendizajes de los alumnos en una nueva modalidad jamás experimentada. No obstante, desde sus fases anteriores tropezaron con una baja asistencia de alumnos. Y como siempre, los menos favorecidos en términos económicos fueron el grueso de los ausentes.

Como si esto no bastara para tener un desolador panorama educativo, para los alumnos de zonas rurales —incluso más pobres económicamente—, en las cuales la conectividad a Internet es baja o inexistente, el único medio electrónico que utilizaron para tomar clases virtuales durante la pandemia de la covid-19, y no quebrantar la continuidad de sus aprendizajes, fue WhatsApp; una condición adversa también señalada por Rodríguez *et al.* (2020), Expósito y Marsollier (2020) y Puiggrós (2020) en sus investigaciones. No es que esta aplicación telefónica sea mala *per se*; la cuestión aquí, importante de señalar, es que acota la interacción con audio y video a una cantidad pequeña de elementos; además, en esos mismos hogares solo existe un teléfono por familia para dos o más estudiantes.

Así también, en términos generales, los hallazgos de esta investigación concuerdan con que el trabajo de los docentes fue diferente a las propuestas emitidas por la SEP: algunos emplearon formas distintas de coordinar el aprendizaje, sobre todo con los alumnos con mayor rezago, como también concluyeron Garduño *et al.* (2020) y Ramírez *et al.* (2020), aunque algunos otros no rebasaron lo normativo; en otras palabras, abarcaron o enseñaron todos los contenidos del plan y los programas de estudios, pero sin consolidar los aprendizajes (Navarrete *et al.*, 2020).

Sin embargo, gracias a la metodología utilizada, que permitió observar las prácticas pedagógicas, escuchar las opiniones de los docentes y alumnos, se identificaron elementos clave que hacen frente y libran las situaciones de adversidad tanto económicas como de confinamiento, los cuales, además, permiten construir ambientes óptimos para el logro de los aprendizajes.

Primero, es importante rescatar que, más allá de las plataformas utilizadas, los sentidos hacia la educación escolarizada y las actitudes asumidas antes y durante la pandemia por parte de los docentes condicionaron esos aprendizajes. Este cúmulo de aspectos actitudinales identificados en las observaciones participantes fue el detonante para que los docentes buscaran y adquirieran nuevos insumos cognitivos sobre el uso de las plataformas; además, motivó a indagar otras formas de coordinar las sesiones con los alumnos, considerando el medio social, las herramientas y los insumos disponibles en los hogares.

En este sentido, las actitudes se enfocaron primero en el aspecto socioemocional de los alumnos, luego en las condiciones de conectividad y aprendizaje. Todas estas condiciones les permitieron generar ambientes particulares y propicios para el aprendizaje, al igual que brindar una retroalimentación oportuna a los alumnos.

Finalmente, aunque se tenía previsto abarcar un espacio territorial mayor, con más escuelas de zonas rurales, esta investigación se vio limitada a una muestra menor. Asimismo, por la imposibilidad de abrir las escuelas y culminar el ciclo escolar 2020-2021 en una modalidad presencial, se desechó la posibilidad de aplicar exámenes escritos a los alumnos como complemento final de este trabajo. Estas fueron sus mayores limitaciones.

## Conclusiones

Durante la pandemia, las prácticas pedagógicas se apoyaron de manera sustancial en las herramientas digitales. Pero, condicionados por situaciones sociales y económicas, se observa una disparidad enorme entre quienes utilizaron plataformas con audio y video, que permiten interactuar con todos los alumnos de manera simultánea, y otras sin estas bondades como el WhatsApp. No obstante, los conocimientos y habilidades para el manejo de las primeras no garantizan una clase virtual con ambientes propicios para los aprendizajes clave si no son acompañados por aspectos actitudinales del docente. En suma, más allá del uso de una u otra plataforma para el aprendizaje de los alumnos, importa más la creatividad y el

compromiso puestos en la coordinación de la clase y la retroalimentación puntual a los trabajos.

La singularidad de estas competencias docentes condicionó, desde los cimientos, el camino hacia la meta de las clases virtuales. Así, desde el inicio y sin importar la cantidad de alumnos presentes en las sesiones, muchos docentes incluyeron en su planificación acciones relevantes, con materiales asequibles en el hogar e interesantes para los alumnos. Esto significa que en *la organización del aula* toman en serio que la planificación es una hoja de ruta que evita la improvisación y, como consecuencia, malos resultados; aunque, para una cantidad menor de docentes esta herramienta adquiere una dimensión normativa-burocrática, un documento más para entregar en tiempo y forma.

En el plano del dominio *apoyo emocional e instruccional*, que es sin duda el espacio donde se materializan las ideas escritas en la planificación, los aspectos teórico-disciplinar, junto con los actitudinales, una vez más, son los que desafiaron las situaciones adversas de la pandemia y sacaron adelante los aprendizajes. Sin ser purista en formar dos grupos extremos, se pudo observar que una debilidad mayor —presente en las sesiones virtuales— es la clase expositiva: los docentes dedican más tiempo en exponer los contenidos de los libros para que los alumnos contesten de manera correcta, sin buscar la consolidación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades para la solución de problemas; en este sentido, las clases virtuales son un reflejo de la cotidianeidad de las clases presenciales.

En su cara opuesta, otros explotan al máximo las aplicaciones de colaboración de WhatsApp o de las plataformas para crear ambientes propicios para los aprendizajes; es decir, en el primer caso, comparten audios y videos; en el segundo, realizan actividades interactivas a través de la pizarra Jamboard. Y no solo para ciertos contenidos señalados en el programa de estudios, sino también para las áreas socioemocionales y de coordinación motriz, necesarias ante la imposibilidad de salir de casa y realizar actividades lúdicas en espacios públicos.

No cabe duda que dentro de las prácticas pedagógicas favorables al logro de los aprendizajes intervino también otro factor: la comunicación. Esta competencia docente ha sido de gran valía para explicar procedimientos y contenidos con mayor grado de complejidad; pero más para aquellos alumnos en situación de rezago, quienes requieren de explicaciones mayores y una retroalimentación personalizada; acción observada en docentes, quienes, por su parte, no dudaron en fraccionar al grupo en dos equipos para estos propósitos señalados.

Según los resultados encontrados, un grueso de las prácticas pedagógicas sí ofreció formas distintas para hacer comprensibles los aprendizajes marcados en el plan y los programas de estudios; asimismo, muchos docentes ocuparon un tiempo adicional a su jornada laboral para brindar retroalimentación y disipar dudas; no obstante, este escenario no debe ser considerado como un acto triunfalista y afirmar que todos los alumnos lograron los aprendizajes esperados y clave, pues la hipótesis es que hubo un estancamiento, si no retroceso.

Bajo este escenario, no es fútil agregar, como cierre, la necesidad de plantear a nivel federal y local estrategias para incorporar a aquellos alumnos que, por razones distintas, abandonaron la escuela. De no realizar este ejercicio, el riesgo y la tendencia en materia educativa será una regresión en cobertura, una problemática casi superada en el siglo XXI.

### **Futuras líneas de investigación**

La pandemia de la covid-19 planteó muchos retos a los docentes y alumnos. Para las implicaciones prácticas y nuevas vetas de investigación será necesario investigar, con grupos de enfoque, sobre sus necesidades formativas para coordinar clases híbridas y ausencia de plataformas digitales en algunos alumnos. Este primer acercamiento puede contribuir a plantear programas formativos acordes con las situaciones particulares de los docentes; además, evitar homogeneizar una estrategia a nivel federal para una sociedad diversa.

Por otra parte, también es importante y oportuno comprender las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los alumnos y padres de familia: ¿qué particularidades de las prácticas pedagógicas motivaron a los alumnos a abandonar la escuela?

## Referencias

- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320>.
- Álvarez, G. (16 de abril de 2020). Covid-19. Cambiar de paradigma educativo. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de <https://bit.ly/3s0yEhx>.
- Arreola, A., Palmares, G. y Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11(18), 74-87. Recuperado de [http://www.revistaraes.net/revistas/raes18\\_art5.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes18_art5.pdf).
- Baptista, P., Almazán, A. y Loeza, C. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(especial), 41-88. Recuperado de <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus. Revista de Educación*, 12(extraordinario), 87-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>.
- Duque, P. A., Vallejo, S. y Rodríguez, J. C. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales. Recuperado de <https://bit.ly/3586VCw>.
- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. Recuperado de <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Fraustro, J. M. (2002). Administración del cambio en un cambio de administración. En Ornelas, C. (comp.), *Valores, calidad y educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación* (pp. 251-274). Editorial Santillana.
- Garduño, E., Montes, L., Medina, L. y Medina, L. (2020). Categorización pedagógica freiriana de buenas prácticas docentes en educación básica durante la contingencia por COVID-19. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (24), 1-18.

- González, N., Eguren, M. y De Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Hernández, J., Tobón, S. y Vázquez, J. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Revista Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. Recuperado de <https://bit.ly/3h17BfO>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Martínez, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91624440001.pdf>.
- Medina, L., Garduño, E., Chao, C., Montes, L. y Rivera, M. A. (3 de marzo de 2021). Tenemos otros datos... sobre Aprende en Casa. *Educación Futura*. Recuperado de <https://bit.ly/354WaAV>.
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. M. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(especial), 143-172. Recuperado de <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>.
- Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <https://bit.ly/3p0Qcbz>.
- Pianta, R. C. y Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X09332374>.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. Recuperado de <https://bit.ly/36s73NW>.
- Ramírez, R., Gutiérrez, J. y Rodríguez, M. (2020). *Anexo 1. Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rigo, D. Y. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, (33), 1-24. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/edur/a/PBq7N3HZxR7FhVCmn6smN4S/?lang=es>.

- Rivas, L. A. (2017). *Elaboración de tesis. Estructura y metodología*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Rodríguez, J., Magallanes, M. y Gutiérrez, N. (2020). Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I. *Investigación Científica*, 14(2), 255-260.
- Sasson, I., Kalir, D. and Malkinson, N. (2020). The Role of Pedagogical Practices in Novice Teachers' Work. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 457-469. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1250386.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (16 de marzo de 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 aquéllas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020).
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (20 de marzo de 2020). Boletín No. 75. Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19. (Entrada de blog). Recuperado de <https://bit.ly/3JEgMz4>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (24 de febrero de 2021). Boletín SEP No. 40 Nueve de cada 10 alumnos adquirió nuevos aprendizajes con la estrategia Aprende en Casa. (Entrada de blog). Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-40-nueve-de-cada-10-alumnos-adquirio-nuevos-aprendizajes-con-la-estrategia-aprende-en-casa>.
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez, E. y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53), 31-46.