

PARA TODOS
Dgo

SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN BÁSICA A DISTANCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN EL ESTADO DE DURANGO



DIRECTORIO INSTITUCIONAL



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE DURANGO

C.P. Rubén Calderón Luján

Secretario de Educación del Estado de Durango

Dr. José Luis Soto Gámiz

Subsecretario de Servicios Educativos

Lic. José Rafael Palencia Breceda

Subsecretario de Administración y Planeación

Ing. Cuitláhuac Valdés Gutiérrez

Subsecretario de Educación Región Laguna

Dr. Salvador Piñón Alamillo

Coordinación General del CIIDE

Profr. Marco Aurelio Rosales Saracco

Director de Educación Básica "A"

Mtra. Blanca Patricia Guerrero Portillo

Directora de Educación Básica "B"

Profr. José Teodoro Ortiz Parra

Director General del Sistema Estatal de Telesecundarias

Profr. Manuel Solís Ramírez

Director de Educación Indígena

Coordinadores Del Centro De Investigación, Innovación E Intervención Para El Desarrollo Educativo

Dra. Dulce Cleotilde Pérez Gómez

Coordinadora de la Unidad Profesor Ignacio Manuel Altamirano

Mtro. Manuel de Jesús Ibarra

Coordinador de la Unidad Profesora Juana Villalobos

Dr. César Franco Ochoa

Coordinador de la Unidad Profesor Rafael Valenzuela

Mtro. Alejandro Díaz Cabriales

Coordinador de la Unidad Profesor Rafael Ramírez

Mtra. María de Jesús Domínguez Domínguez

Coordinadora de la Unidad Profesora Francisca Escárzaga

Mtro. Francisco Javier Fierro Martínez

Coordinador de la Unidad José Revueltas

Mtra. Élide Elizarrarás Ramírez

Coordinadora de la Unidad José Vasconcelos

Dr. Hugo Maldonado Cárdenas

Coordinador de la Unidad Profesor José Santos Valdés

Mtra. Claudia Yazmín García Escareño

Coordinadora de la Unidad Profesora Hermila Galindo Acosta

Dr. Edgar Ricardo Ortega Sánchez

Coordinador de la Unidad Profesor Bruno Martínez

PRESENTACIÓN

La humanidad vive una situación compleja con la pandemia COVID-19, lo que ha afectado considerablemente el desarrollo de nuestras actividades, siendo la asistencia de manera presencial a las escuelas, una de las acciones que requirió ser modificada, generando con ello, un cambio en las formas de trabajo para los alumnos, las familias y los profesores para evitar contagios; esto obliga a diseñar estrategias para que el servicio educativo no se detenga; implica trasladar, compartir y realizar las tareas de enseñanza aprendizaje desde la casa, a través del uso de diversos medios electrónicos como internet, whats app, televisión y radio, apoyados con los libros de texto y otros materiales educativos como el que hoy ponemos en sus manos.

Teniendo en cuenta que la investigación y la innovación educativa constituyen mecanismos trascendentales con que el Estado cuenta para conocer, intervenir y solucionar la problemática que enfrenta; el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE), llevó a cabo la “Evaluación de las estrategias de educación básica a distancia en tiempos de pandemia en el estado de Durango”. En este importante y trascendental proceso se consolidó un seguimiento oportuno y acorde a esta nueva realidad, lo que resultó en un análisis minucioso en los que participaron diversas figuras y actores educativos que fungieron como informadores y a quienes les agradecemos su invaluable participación.

Esta posibilidad que se tuvo en la recopilación, procesamiento, análisis y resultados, resultó en un ardua tarea en donde la inversión de esfuerzos de los que participaron, se ve reflejado en este documento que se pone a consideración de la sociedad y

que integra una serie de situaciones y sugerencias que son tendencia en la búsqueda de mejores resultados y sobre todo elevar la calidad educativa que se imparte.

En el presente documento han sido evaluadas las estrategias de educación a distancia en tiempos de pandemia en el estado; además describe las percepciones de figuras educativas de manera concreta; se presentan las principales acciones implementadas, logrando caracterizar el trabajo de las distintas figuras educativas participantes y establecer en el informe final una serie de recomendaciones para optimizar el trabajo a distancia.

Mi reconocimiento para quienes participaron en este importante legado que servirá de preámbulo en el reconocimiento y atención que se tuvo en este delicado momento histórico de nuestra educación, retomando lo valioso que ofreció nuestro magisterio al enfrentar con responsabilidad sus funciones.

C.P. RÚBEN CALDERÓN LUJÁN

SRIO. DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE DURANGO

Secretaría de Educación del Estado de Durango
Subsecretaría de Servicios Educativos
Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo
(CIIDE)

**Evaluación de las estrategias de educación básica a
distancia en tiempos de pandemia en el estado de Durango**

Folio: 2021_UPJV_INV_82

INFORME

Mtro. Jesús G. Navarrete Chávez
Coordinador General del CIIDE (2020 – 2021)

Blanca Emilia Reyes Ibarra
Unidad del CIIDE Profesora Juana Villalobos
blancaemilia.reyes@durango.gob.mx

Concepción del Socorro Medrano Madriles
Departamento de Investigación e Innovación Educativa
del CIIDE
concepcion.medrano@durango.gob.mx

Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara
Unidad del CIIDE Profesora Juana Villalobos
netza.bocanegra@durango.gob.mx

Edgar Ricardo Ortega Sánchez
Unidad del CIIDE Profr. Bruno Martínez
edgar.ortega@durango.gob.mx

Citlali Maldonado Díaz
Unidad del CIIDE José Santos Valdés
citlali.maldonado@durango.gob.mx

Francisco Javier Fierro Martínez
Unidad del CIIDE José Revueltas
francisco.fierro@durango.gob.mx

Gerardo de Jesús Garza Rosales
Unidad del CIIDE José Vasconcelos
gerardo.garza@durango.gob.mx

Silvia Contreras Quiroz
Unidad del CIIDE Hermila Galindo Acosta
silvia.contreras@durango.gob.mx

Corrección de estilo:
Amado Herrera López

Contenido

<i>Evaluación de las estrategias de educación básica a distancia en tiempos de pandemia en el estado de Durango</i>	5
Resumen ejecutivo	5
Introducción	10
Marco Referencial	16
Análisis de las características de los alumnos, docentes y padres de familia para la operación de la Educación a distancia	17
Establecimiento de objetivos	20
Selección de estrategias y recursos	22
Uso de recursos	23
Desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje	26
Evaluación	30
Planteamiento del problema	32
Justificación	34
Preguntas de Investigación	35
Pregunta General.	35
Preguntas Auxiliares.	35
Objetivos	36
General	36
Específicos	36
Metodología	36
Población y muestra	43
Técnicas e instrumentos	44
Hallazgos y resultados	45
Análisis de las características de los alumnos, docentes y padres de familia para la operación de la EaD	47
Establecimiento de objetivos	55
Selección de estrategias y recursos.	59
Uso de recursos	65
Desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje	73
Evaluación.	81

Análisis FODA	91
Fortalezas	91
Oportunidades	92
Debilidades	93
Amenazas	94
Recomendaciones	95
Propuestas del CIIDE ante el panorama derivado de la Educación a distancia	97
Reflexiones finales	99
Referencias	102
Anexos	109
Guía de tópicos para Grupo de Enfoque con supervisores	109
Guía de tópicos para Grupo de Enfoque con docentes	110
Guía de tópicos para Grupo de Enfoque con directores	112
Guía de tópicos para Grupo de Enfoque con ATP's	114
Rúbrica	115
Links para acceso a los cuestionarios	126

Evaluación de las estrategias de educación básica a distancia en tiempos de pandemia en el estado de Durango

Resumen ejecutivo

La Educación a Distancia (EaD) ha sido un proceso complejo, con elementos multifactoriales que han dificultado, en términos generales, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los agentes educativos que han participado (estudiantes, padres y maestros), así como otras figuras educativas han tratado de adaptarse al nuevo escenario educativo presentado ante la pandemia por COVID-19.

A nivel nacional y en el estado de Durango, a partir de marzo de 2019, se ha trabajado bajo un esquema de Educación a Distancia (EaD), en realidad bajo distintas estrategias, con el uso de materiales y recursos diversos, en un principio ideados propiamente por padres, maestros y estudiantes; y, posteriormente, sugeridos por las Autoridades Educativas Locales y Nacionales. Se ponderó como eje central la estrategia nacional denominada *Aprende en casa*, cuya población objetivo es la educación básica y sustenta su intervención de manera general en programas de televisión, radio, cuadernillos de trabajo, inclusión de recursos diversificados y plataformas específicas proporcionadas por Google para la operación de actividades.

Además de esta estrategia nacional, las escuelas ejecutaron otras estrategias y actividades específicas, tanto de comunicación, como pedagógico-didácticas, mismas que vinieron a fortalecer la educación a distancia y que se describen en el cuerpo del documento de manera detallada.

Para llevar a cabo esta evaluación se consideró el total de escuelas de educación básica en todos sus niveles y subniveles (educación inicial, preescolar, primaria federal y estatal, secundaria técnica, general y telesecundaria, además de educación especial, educación física y todos los niveles y modalidades de educación indígena). Se tomaron en cuenta las 4226 escuelas de educación básica del estado, de las cuales se consideró una muestra aleatoria de 353 instituciones.

El estudio tuvo como objetivo general:

- Evaluar las estrategias de educación a distancia (EaD) en tiempos de pandemia que se llevaron a cabo en el estado de Durango. Además, se plantearon cuatro objetivos específicos indicados en líneas posteriores (describir las percepciones de figuras educativas; describir las principales acciones implementadas; caracterizar el trabajo de las distintas figuras educativas y establecer recomendaciones para optimizar el trabajo a distancia).

Para tales efectos, se formó un equipo interdisciplinario conformado por personal de diferentes unidades del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE). Las Unidades que participaron en este trabajo son: la Coordinación General, la Unidad Profesora Juana Villalobos; la Unidad Profesor Bruno Martínez; la Unidad José Revueltas; la Unidad José Santos Valdés y la Unidad José Vasconcelos.

La evaluación se realizó a partir de una metodología mixta, en la que las técnicas e instrumentos de recolección de datos más utilizadas fueron cuestionarios dirigidos a padres de familia, maestros y estudiantes, además a directivos, asesores técnico-pedagógicos y supervisores. Así mismo, se aplicaron grupos focales con los mismos agentes. De manera específica con los docentes y directivos, se analizaron diversos productos como las relatorías de las sesiones de Consejo Técnico Escolar en el caso de directores; planeación didáctica, Plan Escolar de Mejora Continua, instrumentos de evaluación utilizados, medios de comunicación para la ejecución de estrategias, censo grupal y diagnóstico pedagógico. Para el análisis de información se consideraron estrategias descriptivas con métodos cualitativos, así mismo se trabajó con el análisis cuantitativo para complementar las descripciones.

El foco central de la evaluación fueron las decisiones y acciones de los actores educativos en torno a las seis fases del modelo ASSURE, que permiten una planificación secuenciada, contextualizada y diversificada a nivel de clase; a partir de las dimensiones de este modelo se construyeron los indicadores para la evaluación. Así mismo, se tomó en cuenta el modelo CIPP (contexto, entrada, proceso, producto). La valoración es el resultado de comparar la realidad identificada en el trabajo de campo con las evidencias mostradas por todos los actores educativos, así como el análisis de gabinete y otras técnicas como la observación.

La formulación de juicios se realizó mediante un semáforo evaluativo en este se indican cuatro valores, que concuerdan con diferentes colores y su interpretación respectiva: el número 1, al cual corresponde el color rojo, representa “insuficiencia”; el 2, corresponde al color naranja y representa la “suficiencia”; el número 3, con el color amarillo, se interpreta como “Mejorable”; finalmente, el número 4, correspondiente al color verde, indica un estado del indicador de “apropiado”.

Las dimensiones consideradas y sus resultados principales son las siguientes:

Análisis de las características de los alumnos, docentes y padres de familia para la operación de la Educación a distancia. Con dos subdimensiones, promedia un resultado de 3, obteniendo un desempeño “Mejorable”; entre las *buenas prácticas* destaca que los expedientes evaluados, muestran casi en su totalidad el diseño del censo y/o del diagnóstico, permitiendo a los docentes la selección de materiales y actividades de enseñanza; las características contextuales resultaron fundamentales para brindar orientación a las madres y los padres de familia acerca de las actividades a desarrollar, materiales de trabajo y útiles básicos para el trabajo a distancia. Los principales *cuernos de botella* se relacionan con la falta de acuerdo para la estructuración del diagnóstico y el censo en la organización y planeación del trabajo docente. También se percibe una ausencia de normatividad y acuerdo en su diseño, organización y construcción.

Establecimiento de objetivos. Con dos subdimensiones evaluadas su resultado es un 3, indicando que es “Mejorable”. Entre los principales *cuernos de botella* resaltan que algunos colectivos escolares no adecuaron sus objetivos y metas para dar respuesta a las condiciones organizativas y pedagógicas derivadas de la educación a distancia. Poco reconocimiento y uso del PEMC como una herramienta de planeación, intervención, seguimiento y evaluación organizacional. Como *buenas prácticas* se observa que los docentes trabajaron entre pares para seleccionar los aprendizajes fundamentales que serían abordados; las sesiones del CTE se convirtieron en espacios para compartir ideas, experiencias y recursos; además la supervisión y la dirección escolar se convirtieron en espacios claves de apoyo para esta tarea.

Selección de estrategias y recursos. También con dos subdimensiones obtiene un nivel de desempeño “Mejorable”, con una calificación de 3. Los *cuernos de botella* principales tienen que ver con la particularidad de que la estrategia *Aprende en casa*

utilizada solo por el 21% de los docentes, lo que pudiera ser indicativo de la poca pertinencia y aceptación de la estrategia. Como *buenas prácticas* destaca el uso de otros recursos que fueron eficientes para la enseñanza y el aprendizaje: actividades a través de WhatsApp; cuadernillos impresos con actividades; llamadas telefónicas y envío de actividades por mensajería en celular (SMS); libros de texto gratuitos; sesiones sincrónicas a través de videollamadas en plataformas y aplicaciones como Meet, Zoom, WhatsApp u otro medio; programas de televisión de la Estrategia Aprende en casa; visitas domiciliarias; recursos digitales interactivos; plataformas educativas (Classroom, Moodle, etc.) y red social Facebook.

Uso de recursos. Esta cuarta dimensión obtiene un desempeño “Mejorable”, con un puntaje de 3, valorando a partir de tres subdimensiones. Los *cuellos de botella* versan sobre la necesidad de incrementar el repertorio de respuestas de autorregulación para el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como generalizar el uso de estrategias para comunicación con grupos vulnerables o con condiciones de incomunicación. Las *buenas prácticas* se relacionan con el uso del censo de riesgo psicosocial y las redes de comunicación entre agentes educativos, padres de familia y estudiantes, así como la identificación de formas comunicativas variadas y contextualizadas en las comunidades educativas.

Desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. En esta quinta dimensión, que contiene 7 subdimensiones resulta un puntaje de 3, lo que la sitúa como “Mejorable”. Dada su relevancia y extensión, destaca como *cuellos de botella* que no se aprecian elementos específicos para el rescate de conocimientos previos; tampoco se percibe la atención efectiva a los estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la participación. Se aprecia poca participación de los padres en la orientación a los estudiantes y una débil retroalimentación pedagógica. Las *buenas prácticas* enuncian que siempre hubo comunicación entre los actores educativos; se consideraron fuertemente los aspectos del contexto y los ambientes específicos de los estudiantes; además, se generaron productos acordes a las planeaciones docentes y necesidades de estudiantes.

Finalmente la dimensión 6 *Evaluación*, valorada con tres subdimensiones obtiene un nivel de desempeño “Mejorable” al igual que el resto de los apartados. Como *cuellos de botella* destacan aspectos como la poca comunicación con los estudiantes acerca de lo que

se espera de ellos; el uso de muy pocos instrumentos de evaluación, pero sobre todo con poca eficacia, y las dificultades permanentes para la evaluación formativa. Entre las *buenas prácticas* se encuentran que el 66% de los padres se encuentran “satisfechos” o “muy satisfechos” con el aprendizaje de sus hijos; en cuanto a los estudiantes, 55% están satisfechos con las estrategias de educación a distancia. Algo sumamente relevante es la valoración del trabajo docente por parte de los padres de familia y, en correspondencia, la consideración que los maestros hicieron de las necesidades de padres y tutores.

Introducción

En el mes de marzo del año 2021 la Secretaría de Educación en el Estado de Durango (SEED), solicitó al Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE), una evaluación de los resultados de la estrategia *Aprende en casa* en la educación básica de nuestro Estado, para lo cual se establecieron un conjunto de directrices teórico metodológicas que permitieron realizar ajustes paulatinos al objeto de evaluación con la intención de brindar pertinencia, relevancia y utilidad a los resultados de dicha actividad.

Como parte de los protocolos para el desarrollo de la evaluación, se realizaron un conjunto de reuniones y encuentros académicos que permitieron sentar las bases de la buena comunicación con distintos agentes educativos, por lo anterior se constituyeron cuatro comités colaboradores con la actividad. El primer comité denominado Consejo Rector, se integró por el Secretario de Educación, los Subsecretarios de Servicios Educativos y de Educación en la región Laguna, así como el Coordinador general del CIIDE, por otra parte, el Comité responsable, integrado por docentes investigadores del CIIDE. De la misma manera el Comité de Validación conformado por los jefes de los departamentos de educación básica en el estado, mismos que coadyuvaron en la conformación del Comité Operativo integrado por enlaces académicos de cada uno de los departamentos, los cuales mantuvieron estrecha comunicación para el desarrollo de las actividades de evaluación a través de distintos medios.

Para el desarrollo de la evaluación, se realizó una revisión exhaustiva de literatura correspondiente a las distintas propuestas generadas por las Secretarías de Educación en México y por diversas instancias en otras entidades durante la pandemia ocasionada por COVID-19, resaltando entre las más significativas la estrategia *Aprende en casa*; sin embargo, se encontró que en algunos casos dichas acciones no fue posible desarrollarlas dadas las características socioeconómicas y organizativas de las instituciones educativas y sus distintos agentes.

En el caso particular de Durango, la dispersión geográfica, la conectividad, y los recursos económicos de las familias y de los propios docentes propiciaron la generación de

un conjunto amplio y emergente de acciones como respuesta a la solicitud de suspensión de labores y distanciamiento social.

Una consideración metodológica y logística que permitió constituir la relevancia del estudio fue el reconocimiento de la multiplicidad de estrategias llevadas a cabo por los maestros de educación básica en la entidad, donde la centralidad de la evaluación se mantuvo no solo en la estrategia nacional *Aprende en casa*, sino en el conjunto de acciones de educación a distancia implementadas de acuerdo a cada situación. Por lo anterior, el equipo evaluador se propuso realizar una búsqueda de modelos de educación no presencial que consideren las acciones pedagógicas organizativas y administrativas necesarias para cumplir con los objetivos educativos. De estas propuestas se asumió el modelo ASSURE el cual consta de seis dimensiones que brindan soporte a las distintas acciones que las instituciones educativas deben llevar a cabo en la educación a distancia.

Una vez operacionalizadas las variables evaluativas y constituido el objeto de estudio a partir de seis dimensiones, 19 subdimensiones, 34 categorías y 67 indicadores evaluativos, el equipo de investigadores se dispuso al diseño de instrumentos para la recopilación de evidencia empírica, mismos que fueron validados por académicos e investigadores de los distintos niveles y subniveles de educación básica. Los procesos de validación implicaron el juicio de expertos, el rediseño y la calibración a partir de un conjunto de indicadores técnicos provenientes de la investigación y la evaluación educativa.

El proceso posterior implicó realizar un conjunto de reuniones con los jefes de sector, supervisores de zona, directores, asesores técnicos y docentes para informar sobre las actividades e insumos necesarios para realizar la evaluación, mismos que facilitaron en la mayoría de los casos la información solicitada. La actividad subsecuente correspondió al análisis de dicha información a cargo de los académicos del CIIDE.

El presente informe, recupera de manera general el análisis referente a las estrategias de educación básica implementadas en Durango durante la pandemia ocasionada por COVID-19. Ha sido organizado en 10 grandes apartados; el primero de ellos se denomina Antecedentes, en el cual se pormenoriza la situación atípica derivada de la contingencia sanitaria y los efectos en la educación en el Estado. Posteriormente se encuadra el Marco referencial, el cual se constituye por dos elementos; en un primer

momento una discusión teórica y conceptual sobre la educación a distancia y las limitaciones operativas para asumir un modelo en la educación básica, posteriormente se discuten algunas generalidades del modelo ASSURE y distintos mecanismos para su complementación y pertinencia en el enfoque emergente de trabajo.

Un apartado posterior el Planteamiento del problema, en el que se presenta el objeto de estudio de la presente evaluación, planteando para ello un conjunto de preguntas y objetivos que permitieron centrar la atención en referentes específicos y estratégicos de la actividad evaluativa.

El apartado siguiente se denomina Diseño metodológico, el cual describe las características del enfoque mixto de la evaluación, mismo que contempla procesos, técnicas e instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos. Asimismo, da cuenta del modelo Contexto, Entrada, Proceso y Producto (CIPP), como un referente metodológico de soporte a dicha actividad.

Enseguida se encuentra el apartado de Hallazgos y resultados, el cual fue organizado por cada dimensión, realizando un conjunto de valoraciones a partir del semáforo evaluativo constituido por cuatro colores que refieren a los cuatro niveles de desempeño y algunos comentarios que brindan precisión a los indicadores evaluados. Se complementa con algunas reflexiones denominadas buenas prácticas, cuellos de botella y análisis inferenciales.

Una vez descritos los resultados de la evaluación por cada uno de los indicadores se pudieron plantear las principales fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en las estrategias de educación a distancia implementadas en el estado de Durango durante la temporada de confinamiento presentados en el apartado que se denomina Análisis FODA, que permitió constituir el apartado siguiente denominado Recomendaciones; así mismo, se incluyen las Propuestas del CIIDE que podrían contribuir para dar atención a las áreas de oportunidad identificadas. Por último, se incluyen las Reflexiones finales del presente ejercicio, las Referencias que brindan soporte a este trabajo y como Anexos se incluyen los instrumentos empleados en la evaluación.

Antecedentes

A raíz de los acontecimientos mundiales que evidenciaron la presencia de una amenaza global por la aparición de un brote del virus SARS – CoV-2 que dio origen al COVID – 19, los gobiernos de los países se vieron en la necesidad de generar una estrategia para mantener vigente el derecho a la educación mediante estrategias a distancia, por lo que en marzo de 2020 el servicio educativo en México, y en Durango en particular, entró en un proceso de trabajo en casa y se ponderó como eje central una estrategia nacional llamada *Aprende en casa*, cuya población objetivo es la educación básica, toma en consideración a los estudiantes desde inicial hasta secundaria y sustenta su intervención de manera general en programas de televisión, radio, cuadernillos de trabajo, inclusión de recursos diversificados y plataformas específicas proporcionadas por Google para la operación de actividades.

La Educación a Distancia (EaD) cobra relevancia como un medio de engranaje que permite articular la realidad contextual proveniente del discurso explicativo propio de la teoría educativa y el discurso prescriptivo propio de los programas de estudios de la educación superior. A partir de la forma en que se lleve a cabo una articulación del contexto y la realidad se podrá generar o seleccionar una forma de intervención específica conocida como Diseño Instruccional (DI) para la Educación a Distancia.

En este contexto, se revisaron diversas propuestas para la EaD como la de García Peñalvo (2020) basado en el Modelo de capas de Buschman et al.(1996); el modelo de gestión de conocimiento propuesto por Fidalgo-Blanco et al. (2015) basado en la propuesta de Nonaka y Takeuchi (1995); el modelo de gestión de flujo de Nonaka et al.(2008); la propuesta híbrida de Aznar Sala (2020), basado en la Modelo de inclusión educativa, los Personal Learning Environments / PLE y Personal Learning Networks /PNL; sin embargo, no se encontraron modelos de evaluación específica de las estrategias de la EaD basada en diseños instruccionales para educación básica; este hueco otorga la oportunidad para llevar a cabo una adaptación de un modelo de evaluación de la educación superior a la básica.

Los modelos de DI “representan un marco referencial o proceso sistemático para desarrollar instrucción de manera directa o mediada” (Dávila y Francisco Pérez, 2007, p.3) y se definen a partir de las décadas en que surgen; así en los años 60 se identifican acercamientos para la definición de un DI basado en el conductismo como teoría base;

desde esta perspectiva se caracterizan por ser lineales, sistemáticos, prescriptivos, enfocados en conocimientos, en la evidencia de dominio de las destrezas académicas y con objetivos conductuales observables y medibles. En este contexto, Bruner (1969) explica que toda intervención educativa debería considerar la planeación, preparación, diseño de recursos y ambientes para llevar a cabo procesos de aprendizaje reales.

En los años 70 los DI encuentran fundamento en la teoría de sistemas, de manera que se exponen abiertos e invitan a la libre participación tanto para la enseñanza como el aprendizaje. Para 1980, los DI toman su fundamento de la teoría cognitiva y parten de la comprensión de los procesos de aprendizaje y el conocimiento como punto de partida de la práctica y resolución de problemas. En este período Reigeluth lo incorpora como una disciplina de corte prescriptivo que permite optimizar los métodos de forma que se logre una transformación del conocimiento y habilidad del estudiante.

En la década de los 90 se incorporan como fundamento al DI, la teoría de sistemas y el constructivismo, lo que conduce a tomar en cuenta el proceso seguido por el estudiante para aprender y su creatividad para hacerse de los contenidos específicos; en esta etapa Berger y Kam (1996) le otorgan el estatus de ciencia, al incorporar la idea de creación de especificaciones detalladas para el desarrollo, implementación, evaluación y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de contenidos con variaciones en su complejidad.

En el 2001 Broderick le incorpora la connotación de arte y ciencia, derivado de la función de creatividad subsumida en el proceso de promover el alcance de tareas; proceso que incluye una fase de planeación sistemática de las instrucciones, una valoración de necesidades, desarrollo de sesiones, evaluación del proceso instruccional, la implementación de las actividades programadas y el mantenimiento y actualización de los materiales y programas educativos.

Con este antecedente, es posible identificar que el DI implica un proceso serio de planeación educativa a escalas variadas: institucional, curricular o instruccional concreta (áulica); aun así, todas estas escalas de intervención requieren de un diseño curricular flexible susceptible de ajustes razonables que hagan viable la aplicación y uso del propio DI.

El DI encuentra su fundamento en la teoría educativa según las diversas etapas por las que ha pasado: conductista, cognitiva, de sistemas y constructivista. Las primeras dos

teorías: cognitiva y de sistemas, llevan a un abordaje en multiniveles, con límites difusos en el diseño curricular; con ellas se asocian las teorías llamadas de origen como la de Gagné (nueve eventos de instrucción), Dick y Carey (Sistemático); por otra parte, las teorías propias del DI asociadas a Reigeluth (Elaboración). Las segundas: de sistemas y constructivista; se encuentran más focalizadas en la instrucción, de forma que se ubican en el último nivel de concreción curricular; esto es, en la planeación didáctica de aula, de forma que emplea como recurso central las estrategias de enseñanza y aprendizaje, como los elementos del modelo ASSURE (enseñanza – aprendizaje). En este grupo se encuentran los modelos de intervención del sistema de Telesecundarias, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Telebachillerato, algunas incorporaciones tecno pedagógicas y modelos emergentes para la EaD.

Desde las especificaciones técnicas aportadas por Dávila y Francisco Pérez (2007), Benítez (2010) y Smaldino et al. (2019), Díaz Barriga (2005), el modelo de DI que se asuma para la intervención en la EaD debe contener como mínimos indispensables:

1. Análisis de necesidades y características de los aprendices.
2. Diseño de un conjunto de especificaciones para un efectivo, eficiente y relevante ambiente o escenario para el aprendizaje.
3. Desarrollo de todos los materiales y actividades para el aprendizaje.
4. Implementación de la instrucción resultante.
5. Evaluaciones sumativas y formativas de los resultados del desarrollo instruccional.

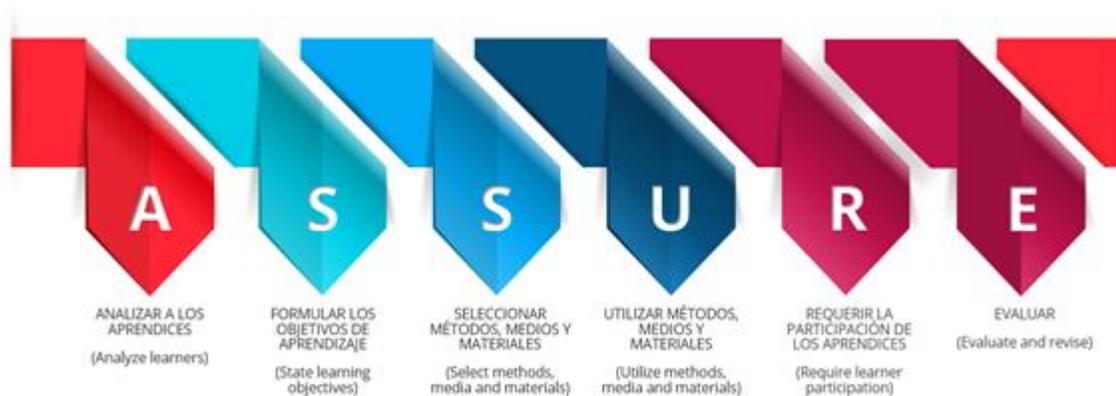
A este modelo se le llama ADDIE por sus siglas: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación como lo explican Dávila y Francisco Pérez (2007, p.4).

La revisión de la literatura respecto al modelo de DI empleado para la EaD permite identificar el modelo ASSURE en la propuesta de Dávila y Francisco Pérez (2007), Benítez (2010) y Smaldino et al., (2019); quienes exponen un panorama de su empleo para evaluación, guía de DI y la experiencia de uso específico. Este resultado, si bien no permite identificar una corriente unificada para el DI y su evaluación, sí permite tomar perspectiva acerca de la idoneidad del modelo para el ejercicio de la presente evaluación.

El ASSURE es considerado como uno de los modelos más sencillos para el uso; fue propuesto por Heinich en el 2002, debido a que permite una planificación secuenciada, contextualizada y diversificada a nivel de clase; de ahí que no se sugiere en modelos

complejos de diseños curriculares. Es llamado así por sus siglas en inglés, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1



Acrónimo ASSURE con sus seis fases.

Fuente: Elaboración propia.

Marco Referencial

La EaD ha sido un proceso ciertamente complejo, con elementos multifactoriales que han dificultado, en términos generales, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los agentes educativos que han participado en dicho proceso (estudiantes, padres y maestros), así como otras figuras educativas, haciendo modificaciones en sus rutinas y en sus ejercicios personales y profesionales, tratando de adaptarse de forma eficiente al nuevo escenario educativo presentado ante la pandemia por COVID-19.

La escuela, por su parte, ha hecho lo mismo: el tratado de los contenidos ha sido modificado para entrar en un esquema no presencial, obligado por las circunstancias ya mencionadas, ocasionando con ello que la realidad haya rebasado la capacidad escolar de anteponerse a los escenarios contextuales, perdiendo la relación entre los contenidos y la nueva forma de vida de la sociedad en general y de los estudiantes en particular.

El foco central de la evaluación fueron las decisiones y acciones de los actores educativos en torno a las seis fases del modelo ASSURE, la valoración es el resultado de

comparar la realidad identificada en el trabajo de campo, con lo establecido en los documentos tomados como sustento: documentos normativos y operativos dictados por la Autoridad Educativa, así como aportes teóricos y referenciales en torno a los enfoques actuales de la enseñanza y el aprendizaje; las brechas encontradas en esta comparación permitieron identificar cuellos de botella y buenas prácticas para posteriormente, emitir recomendaciones para la mejora.

Análisis de las características de los alumnos, docentes y padres de familia para la operación de la Educación a distancia

El análisis de las características de los alumnos, docentes y padres de familia es la primera etapa del modelo ASSURE, consiste en la recuperación de la información a través de diferentes herramientas de las particularidades que caracterizan a los alumnos y padres de familia, lo que permitirá sustentar las decisiones en la EaD (Smaldino et al., 2014). Se estructura a partir de dos procesos complementarios entre sí: en el primero, el docente inicia un proceso de caracterización de los docentes y alumnos; en el segundo, se estudian las condiciones para la educación y la comunicación a distancia.

La caracterización de los docentes y alumnos se establece como el conocimiento explícito de los antecedentes escolares del alumno: edad, sexo, estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, nivel de motivación; así como aspectos socioeconómicos, culturales y emocionales, todo lo anterior permite una adecuada planeación (Smaldino et al., 2007). Dadas las características que anteceden es preciso reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, los alumnos son diferentes y su aprendizaje se da de diferente manera; desde la particularidad de situaciones y contextos; hasta el propio estilo de aprender y sus habilidades predominantes. Entonces, el Censo de niñas, niños y adolescentes por grupo, grado o asignatura y el Diagnóstico grupal e individual son dos elementos indispensables en el primer momento de planificación de la enseñanza, destacándose la pertinencia y consistencia en su elaboración.

De acuerdo a las orientaciones difundidas por la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) para que los colectivos docentes apoyen el estudio en casa y para recuperar sus experiencias, valorar avances e insuficiencias en el aprendizaje; se proponen dos elementos básicos: el Censo es el expediente de cada alumno en donde se sistematiza la

información de sus características obtenida mediante el diálogo con el colectivo docente de su centro escolar, sobre las estrategias que han implementado para mantener una comunicación permanente y a distancia con los estudiantes, así como para conocer las experiencias de vida en sus familias durante la emergencia sanitaria (SEP, 2020b); la calidad y utilidad de su diseño determina la pertinencia y consistencia de los elementos que lo integran, la primera se define como condición para el logro de la equidad y la inclusión educativas, ya que las necesidades de aprendizaje dependen también de factores extraescolares (SEP, 2017). De esta manera, se favorece una educación con equidad.

Con relación al diagnóstico, este se define como herramienta de apoyo para el trabajo docente, de acuerdo con Arriaga Hernández (2015), permite establecer congruencia entre el trabajo que diseña y realiza el docente con los requerimientos específicos que le demandan sus alumnos, los cuales poseen características particulares situados en un contexto determinado. En este mismo sentido, el Anexo 1 de Orientaciones para el aprendizaje en casa hace alusión al diagnóstico como una estrategia que permite el reconocimiento y valoración de los sentimientos, experiencias y necesidades de los estudiantes como estrategia para valorar lo que saben e identificar lo que es necesario reforzar de forma individual o grupal. (SEP, 2020a). Las recomendaciones emitidas en este documento y, en general, las derivadas de las sesiones del CTE se identifican como integridad de los componentes que conforman el diagnóstico y la relevancia en función de los efectos generados por la pandemia.

La relevancia representa el nivel de confiabilidad y validez del conocimiento de la situación de los estudiantes con respecto a los aprendizajes fundamentales del ciclo escolar anterior para guiar el desarrollo de estrategias de reforzamiento, nivelación o de adquisición de conocimientos (SEP, 2020b).

Por su parte, la pertinencia refiere a la caracterización de los elementos y estrategias utilizadas para identificar los logros y dificultades que se observan en el aprendizaje, necesidades intelectuales e identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), así como de Necesidades Educativas Especiales (NEE) que se enfrentan en los contextos escolar, áulico y socio familiar, elementos centrados en el estudiante en su diseño y análisis que propician un mejor entendimiento de situaciones difíciles por las que todos

hemos atravesado para escuchar y actuar guiados por la sensibilidad y la empatía (Díaz Barriga, 2006).

Las condiciones para la educación y la comunicación a distancia se plantean en el estudio para entender cómo la diferencia, en aspectos básicos para la vida cotidiana, supone una desigualdad de oportunidades en el acceso a la información, el conocimiento y la educabilidad; como influencia de un contexto de apoyo en el uso de los recursos tecnológicos (Serrano y Martínez, 2015) así, “la sustitución de la interacción personal en el aula como medio de enseñanza y la acción conjunta de diversos recursos didácticos, se sustituye por apoyo de la tecnología disponible” (García Arieto, 2017, p. 27).

Para establecer una mejor comprensión del ámbito en referencia, se recurre al reconocimiento de la identificación de los recursos con que dispone el docente para apoyar a los estudiantes y la propia gestión de los medios para garantizar el acceso de los alumnos a dichos recursos, la pertinencia de los criterios de trabajo establecidos en el centro escolar; en vinculación con la intervención de la supervisión escolar y las decisiones tomadas para el desarrollo de la EaD; además del reconocimiento, valoración y participación del contexto de apoyo.

Los recursos para la EaD describen las posibilidades de pertinencia de dicha modalidad mediante la caracterización (análisis) del nivel de ingresos familiares que interfieren para llevar la escuela a casa, lo que se traduce en una carencia para ofrecer comidas adecuadas, y mucho menos la tecnología o conectividad necesarias para el aprendizaje en línea (Villafuerte, 2020); de esta manera se puede establecer el efecto de exclusión por la falta de acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación o su pobre uso; incluyendo además la valoración en el nivel de manejo de la información.

Con relación a los criterios de trabajo establecidos en el centro escolar, señalan e identifican las condiciones más favorables para un mejor aprendizaje a partir del reconocimiento del problema que se enfrenta, de la reflexión, discusión, análisis y el establecimiento de estrategias y acuerdos para que cada uno desarrolle su trabajo de la mejor manera al establecer y respetar acuerdos, participar de manera colaborativa, al desarrollar y evaluar las diferentes acciones que se decidan implementar con el fin de que ningún alumno o alumna se quede fuera o se quede atrás, principalmente quienes están en condiciones de marginalidad y pobreza. (SEP, 2020a)

Respecto al contexto de apoyo, se analizan las condiciones contextuales y del entorno familiar que posibilitan la colaboración, es entendida como la “capacidad y disposición del entorno familiar para establecer relaciones interpersonales armónicas que permitan la colaboración para lograr la consecución de metas grupales”. (SEP, 2019, p. 658)

Establecimiento de objetivos

El segundo momento del modelo ASSURE aplicado a la EaD, corresponde a la dimensión dos del modelo de evaluación propuesto, hace referencia al establecimiento de objetivos de aprendizaje. Para fundamentar esta etapa, Lima (2010) aclara que la selección del objetivo lleva consigo una planeación y procedimiento sistemático; además, aclara los comportamientos que serán evaluados, del éxito de los objetivos depende el éxito del modelo mismo.

La dimensión se compone por dos subdimensiones, la primera corresponde a la determinación de resultados generales esperados por la escuela, función básica del Consejo Técnico Escolar (CTE) a través de implementar un Programa Continua que tenga como punto de partida el diagnóstico permanente de los resultados de aprendizaje de los alumnos, y así, elaborar el planteamiento de prioridades. Incluye además metas de desempeño y el diseño de estrategias y acciones educativas que les permitan alcanzarlas.

El CTE deberá establecer un trabajo sistemático de seguimiento a la implementación del plan de mejora, la evaluación interna y la rendición de cuentas. En todo momento deberá:

(...) identificar de manera oportuna a los estudiantes en riesgo de rezago y comprometerse a llevar a cabo acciones específicas para atenderlos de manera prioritaria mediante la instalación de un sistema de alerta temprana de alumnos en riesgo de no lograr los Aprendizajes esperados. (SEP, 2017, p. 38)

El compromiso del CTE es revisar de manera periódica los avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones que favorezcan el logro de la mejora escolar.

Los indicadores a evaluar en la primer subdimensión son: la Pertinencia de los objetivos y metas del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) en el marco de las

necesidades organizacionales derivadas de la pandemia; así como la pertinencia de los objetivos y metas explícitos en el PEMC con respecto a las necesidades de aprendizaje derivadas de la pandemia.

El PEMC es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares priorizadas y en los tiempos establecidos. Se caracteriza por basarse en un diagnóstico escolar compartido por toda la comunidad educativa, enmarcarse en una política de participación y colaboración, tener una visión de futuro, ajustarse al contexto, ser multianual, tener un carácter flexible y contar con una adecuada estrategia de comunicación. Debe incluir: Diagnóstico, objetivos y metas, acciones, seguimiento y evaluación (SEP, 2020c).

La segunda subdimensión corresponde al Análisis curricular para la determinación de objetivos de aprendizaje, la cual se investiga a través del indicador de los criterios docentes para la selección de aprendizajes fundamentales y la orientación de los directivos en selección de los mismos.

Los docentes realizan una preparación de la estrategia de enseñanza a distancia, apoyo y acompañamiento pedagógico a niñas, niños y adolescentes. Algunos aspectos clave para diseñar una eficaz intervención pedagógica a distancia son indagar la situación de los estudiantes con respecto a los aprendizajes fundamentales del ciclo escolar anterior, en particular los relacionados con la lectura, la escritura y las habilidades matemáticas; revisar cuidadosamente el Plan y Programas de estudio del grado y asignatura que le corresponde y, en su caso, el libro de texto; impulsar el desarrollo de proyectos que les permitan de forma lúdica, abierta, interesante y hasta espontánea, conocer y analizar distintos saberes, experiencias, habilidades y actitudes relacionadas con los aprendizajes de los alumnos y con el currículum como las siguientes: lectura diaria de textos literarios o informativos, escribir o dibujar su historia de vida, fomentar las conversaciones en familia a partir de diversos motivos, pedir que seleccionen un objeto personal que tenga un valor sentimental importante y lo presenten, dibujar croquis o mapas, resolver desafíos matemáticos en familia, elaborar líneas del tiempo y esquemas cronológicos, redactar textos libres, leer y analizar noticias de periódicos y revistas impresos o electrónicos, interpretar imágenes o

lenguaje no verbal, elaborar mapas conceptuales, participar en juegos de simulación, presentar objetos del pasado y presentar a la persona o personaje que más admiran.

El directivo busca mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de todos los alumnos que asisten al plantel, sobre todo en momentos de adversidad como los que se viven actualmente; las acciones para apoyar la enseñanza y aprendizaje a distancia consisten en acompañar al personal docente mediante diferentes acciones como respaldar las ideas y propuestas que favorezcan el intercambio de saberes y experiencias docentes para mejorar las estrategias de enseñanza a distancia, generar acuerdos y criterios para evaluar los aprendizajes de los alumnos en este periodo, desarrollar materiales de apoyo al aprendizaje, entre otras (SEP, 2020c).

Selección de estrategias y recursos

Para desarrollar una práctica educativa eficiente, es necesario diseñar desde el inicio la planeación didáctica considerando todos sus elementos, ya que esta dirigirá el rumbo del proceso educativo y del aprendizaje de los estudiantes.

Un elemento importante del proceso de enseñanza aprendizaje es la planeación didáctica, en ella se organiza un conjunto de ideas y acciones que permiten el desarrollo de un proceso educativo con sentido, significado y continuidad; establece un esquema que permite desarrollar la práctica docente de forma ordenada y congruente (SEP, 2009). Para diseñar una planeación didáctica es necesario analizar y organizar la información de los contenidos educativos de acuerdo con el nivel, establecer los objetivos, intenciones y propósitos educativos a lograr; también implementar la secuencia de actividades en el tiempo y espacio determinados.

Es importante considerar que la información que se desarrolla en una planeación didáctica contiene líneas de acción integral, que brindan claridad a los fundamentos educativos que orientarán el proceso de la enseñanza y el del aprendizaje, normalmente el formato de las planeaciones está preestablecido con indicadores generales lo que permite la homogenización de documentos entre docentes y entre instituciones educativas. Dentro de lo apartados que se establecen en la planeación, están las estrategias educativas que se van a utilizar y se orientan en función de las condiciones y características de los estudiantes. Durante el periodo de EaD la SEP sugirió trabajar la estrategia Aprende en casa como

principal insumo para la enseñanza y el aprendizaje, en este sentido, para la selección de la adecuada estrategia, el docente debe considerar los medios de comunicación, los agentes que participan, el tiempo dedicado a sus actividades y de los estudiantes.

Considerar los insumos del diagnóstico es de vital importancia, de esta forma se garantiza una adecuada selección y el diseño de una planeación didáctica pertinente que puede ser enriquecida con la colaboración entre pares, la orientación del directivo y el apoyo del supervisor y asesor técnico pedagógico.

La manera en que el docente estructura la enseñanza, la distribución del tiempo para sus tareas y las actividades asignadas a los estudiantes en el aula, los recursos educativos, las estrategias y mecanismos de evaluación y sus propias expectativas de la clase son algunas de las perspectivas que hoy en día se consideran como parte de una enseñanza eficaz. (Murillo et al., 2011). Y deben ser consideradas por el docente en el momento en que diseña la planeación, actividad que no se recomienda llevar a cabo solo como una actividad técnica limitada a llenar formatos, debe traducirse en intenciones educativas que son el resultado del análisis de varios componentes, entre los que destacan elementos contextuales como la cultura y las condiciones socioeconómicas del entorno donde los estudiantes desempeñan las habilidades cognitivas y aprendizajes previos que han podido desarrollar en etapas escolares anteriores o en su desarrollo (SEP, 2013). Se debe considerar la planeación didáctica, tanto en su elaboración y llenado; y considerarla herramienta fundamental e indispensable en el desarrollo de la práctica educativa, para el fortalecimiento de la calidad académica en las escuelas; algunos de los beneficios que se obtienen al elaborarla y utilizarla, son los siguientes:

- Claridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Administración del tiempo para las actividades escolares.
- Establecer uso de estrategias y herramientas didácticas.
- Ajustes curriculares razonables para los estudiantes que enfrentan BAP.

Uso de recursos

En el marco del modelo ASSURE, la dimensión número cuatro implica evaluar el uso de recursos; para ello se construyeron tres subcategorías: adaptación al entorno a

distancia, bienestar emocional y comunicación; de ellas se derivan ocho categorías de estudio: recursos didácticos, regulación de emociones, identificación de elementos de riesgo psicosocial, implementación de estrategias para favorecer el bienestar socioemocional, medios de comunicación en la EaD, actividades que se solicitaron a los alumnos y elementos sobre el apoyo que se espera de las familias.

Esta construcción se hizo a partir de la necesidad de incluir los medios y materiales como un recurso de EaD que beneficie el proceso de enseñanza-aprendizaje y utilizar los medios y materiales seleccionados previamente; para ello se sugiere revisar previamente, preparar y usar el equipo antes de implementar la clase para no frustrar el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar las sesiones tal como están planeadas (Heinich, 1999, como se citó en Benítez, 2010); en esta dimensión se evalúa también el bienestar emocional de los estudiantes y docentes, y los medios para establecer comunicación permanente a distancia con ellos y sus familias como ejercicio transversal a las prácticas sugeridas de la EaD. (SEP, 2020a)

La primera categoría responde a los recursos educativos, también llamados recursos didácticos, con referencia “al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Murillo, 2017, p. 69); estos medios pueden ser físicos o virtuales siempre y cuando sirvan “para garantizar el derecho a la educación” (SEP, 2020a, p. 3); por ello, la SEP “tomó la decisión de iniciar el ciclo escolar 2020-2021 a distancia, utilizando fundamentalmente la televisión, así como radio, cuadernos de trabajo para alumnos y alumnas en situaciones de vulnerabilidad, con el apoyo también del avance de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital”. (SEP, 2020a, p. 3)

Desde esta perspectiva, se asume que la función de los recursos educativos es “proporcionar información, ayudar a cumplir objetivos, permitir guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, contextualizar a los estudiantes, facilitar la comunicación, acercar al alumno al conocimiento y motivarlo” (Murillo, 2017, p. 69); en este contexto, el docente hace una selección de los recursos didácticos con los que cuenta para mantener el acompañamiento pedagógico a distancia, diseña otros para asegurar el aprendizaje desde casa, orienta a los padres de familia acerca de los útiles que emplearán para el trabajo a distancia y, en caso necesario, convoca a reuniones para distribuir materiales específicos,

como se aconseja en las Orientaciones pedagógicas y criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS – CoV2. (COVID-19)

Para que un recurso educativo cumpla su función debe permitir la regulación de las emociones, segunda categoría de la presente dimensión; en este sentido, la SEP considera la educación socioemocional como un elemento que favorece el desarrollo del potencial humano, a partir de la provisión de recursos y herramientas que permitan la prevención de conductas de riesgo y enfrentarse a dificultades (SEP, 2017); específicamente considera que “la atención al bienestar de los estudiantes integrando sus perspectivas emocionales, sociales, y cognitivas; resultan ser un factor positivo para su desarrollo”. (SEP, 2017, p. 32)

Durante el periodo de emergencia sanitaria la SEP consideró dentro del su Consejo Técnico Escolar, tomar en cuenta el tema para su revisión en un primer momento implementando un registro de habilidades básicas en las que se consideraban las socioemocionales (SEP, 2020b); posteriormente durante las sesiones se enfatizó y mostró preocupación por el aprendizaje y el bienestar socioemocional, de forma que solicitó considerar el diseño de propuestas de trabajo con los alumnos y alumnas; hasta llegar a la quinta y sexta sesión donde se abordaron formas de trabajo para integrar y desarrollar habilidades socioemocionales. (SEP, 2021)

Para la construcción de esta categoría, se toma en cuenta que el cierre de las escuelas y la prolongación del aislamiento en el hogar como elementos que afectan de manera negativa la salud mental y el bienestar de los niños, niñas y jóvenes; en particular, se incrementan los sentimientos de frustración y confusión, lo que lleva al crecimiento del riesgo de exposición al trabajo infantil, violencia y explotación. (UNICEF, 2020)

Para la evaluación se emplea como referente la oportunidad que tiene el docente de modelar la capacidad, la intensidad y la duración de los estados emocionales, de manera que los estudiantes puedan afrontar retos y situaciones de conflicto de forma pacífica y exitosa sin desgastarse, lastimarse o lastimar a otros, así como su potencial para favorecer situaciones didácticas que guarden una relación estrecha con la realidad de los estudiantes, de manera que se puedan ilustrar y poner de manifiesto las habilidades asociadas a la autorregulación; acciones que parten de un censo para la identificación de elementos de

riesgo psicosocial que han de elaborar las autoridades educativas, los docentes y padres de familia. (SEP, 2020c)

Finalmente, una de las categorías que se evalúa guarda relación con la comunicación, considerada a partir de su uso como recurso para establecer el óptimo desarrollo del trabajo del estudiante. Se toma como referente que la participación y respuesta de los alumnos en su desarrollo educativo, guarda relación con el proceso empleado para mantenerse comunicados; de este modo, es menester mantener el diálogo constante, mantener vínculos comunicativos - educativos y dar asesoría por diversos medios.

Para establecer estos indicadores de comunicación, se toma en consideración el vínculo con factores como el tiempo disponible, las relaciones intrafamiliares, el interés o disposición de los adultos a acompañar a sus hijas, hijos o pupilos en el estudio o el nivel de comprensión que poseen sobre los contenidos escolares. (SEP, 2020a)

Desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje

La dimensión cinco del modelo citado, refiere a las interacciones pedagógico-didácticas que surgen entre docentes y estudiantes. Durante la EaD, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido mediado por distintos modos de interacción y de comunicación entre los actores, hasta hace poco los principales protagonistas de dicho proceso. Pero ¿qué es el proceso de enseñanza aprendizaje?

Aunque hay un número Suficiente de definiciones y tratados al respecto, destaca la postura de Beralza (2013), quien plantea un modelo que define este proceso en tres diferentes interacciones; la primera se refiere a la interacción maestro - alumno, en la que las relaciones afectivas son casi nulas por parte del docente hacia los estudiantes; la segunda interacción, discente - maestro, se caracteriza por ignorar de manera frecuente y deliberada las acciones del profesor y la tercera interacción, discente - maestro - discente - discente - maestro, debería de ser la ideal, ya que, en esta, se fraguan elementos de interacción entre pares, que hacen posible el desarrollo del aprendizaje y de la enseñanza, en un escenario más o menos deseado.

En este contexto, Medina (2015) apunta a que este proceso de enseñanza - aprendizaje debe darse en un escenario de cordialidad, en el que se promueva el desarrollo integral y social de los estudiantes. Además, ha de ser planeado de manera previa, considerando que las necesidades de los educandos debieron ser diagnosticadas previo a la ejecución de una o más estrategias para atenderlas.

Para analizar la complejidad de esta dimensión, se establecieron siete subdimensiones, la primera refiere a la estimulación de conocimientos previos, acción a través de la cual el docente conoce el estado inicial del estudiante, las bases con que cuentan para enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje a cualquier nivel, en realidad se asume que el estudiante tiene un cúmulo de capacidades físicas y psico-sociales para abordar dicho proceso, infiriendo que no se inicia de cero.

Las teorías cognitivas hablan de que un sujeto cuenta con capacidades y conocimientos previos que ayudarán a su percepción y adquisición de aprendizajes:

Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace con un bagaje de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas; que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas (Coll, 1990). “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia”. (Ausubel et al., 1983)

La contextualización es la segunda subdimensión, significa adaptar los contenidos educativos a la realidad ecológica y cultural de los estudiantes; es decir, desarrollar los contenidos temáticos en sesiones de aprendizaje a través de ejemplos de su vida cotidiana. De esta manera se generan aprendizajes significativos para la vida. Para Lave y Wenger (2003, como se cita en Díaz Barriga, 2003), el contexto es clasificable según sus características, en dos tipos: transparente y opaco; cuando un alumno tiene claros los instrumentos con los que cuenta para desarrollar las actividades del docente y construir su propio aprendizaje, se hablará de contexto transparente, en cambio, cuando un alumno no tiene claro lo que el docente le pide, ni cómo desarrollarlo se hablará de un contexto opaco.

Sobre estas consideraciones el docente ejecuta las estrategias de enseñanza, de modo que el aprendizaje pueda ser experiencial en el escenario ideal del estudiante, sobre todo, incluyendo el entorno familiar.

El diseño de un proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea que todo profesional de la educación debe realizar cuando ha de elaborar la planificación de una determinada actividad formativa: curso, asignatura, seminario, etc. Es en ese momento cuando se deben plantear aspectos como el contexto en el que se va a desarrollar la docencia, el método docente más adecuado en ese contexto, los recursos necesarios, los propios contenidos de la actividad formativa, o los criterios de evaluación a considerar para determinar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos. Para Merrill (2007, como se cita en Reigeluth, 2012), la instrucción debe proporcionar una demostración (modelado) de la habilidad por parte del docente, así como orientaciones que relacionen esa demostración (particular) con aspectos generales de la habilidad a desarrollar. En resumen, en la EaD una estrategia funcional consiste en la representación docente de las habilidades y procesos a aprender, este momento de modelación representa la tercer subdimensión de estudio.

El docente, además de modelar y ejecutar un diagnóstico que precise las necesidades de los estudiantes, ha de poner en juego actividades que promuevan la generación de productos y evidencias contextualizados y que se puedan utilizar de manera postactiva, cuarta subdimensión de estudio; desde este punto de vista, en las Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes (SEP, 2020a) se plantean las siguientes ideas al respecto:

Antes que nada, se deben de reconocer las condiciones del contexto y las circunstancias en las cuales se encuentran los alumnos y sus familias, permite además de ser más empático con ellos, que las actividades que proponemos sean más pertinentes y factibles de llevarse a efecto. (p. 12)

El impulso al desarrollo de proyectos o actividades, permitirá a los estudiantes aprender de forma lúdica, abierta, interesante y hasta espontánea; conocer y analizar distintos saberes, experiencias, habilidades y actitudes relacionadas con su contexto y con el currículum. A saber: lectura diaria, narrativas de historias de vida, juegos y conversaciones en familia, dibujos de croquis y mapas, desafíos matemáticos en línea,

textos libres, análisis de noticias interpretación de imágenes, mapas y organizadores, juegos de simulación, entre otros.

La devolución de los productos de aprendizaje y observaciones formativas, ha sido uno de los procesos que parecen haberse dificultado durante la EaD. La retroalimentación reclama que los docentes revisen permanentemente los productos y procesos de aprendizaje de sus alumnos y orienten de manera oportuna y pertinente para la mejora. Este momento es objeto de la quinta subdimensión de estudio.

Desde el punto de vista de Hernández et al. (2021), la retroalimentación efectiva se caracteriza por los siguientes elementos: una retroalimentación docente concurrente, oral, específica y centrada en la tarea, clara y comprensible; oportunidades para que se genere un feedback entre iguales dialógico e interactivo; el uso de las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales para apoyar los procesos de feedback; y una clara especificación inicial de la tarea o del resultado de aprendizaje que se espera del alumnado.

Nicol & MacFarlane - Dick (2006, como se cita en Hernández et al., 2021), exponen que la retroalimentación, desde la perspectiva externa, debe involucrar el trabajo de otros agentes, además del docente (por ejemplo: un/a tutor/a de prácticas o la mediación de un ordenador). Para este proceso, en el contexto de EaD, es necesario enfatizar la tarea de los padres de familia, tutores u otros miembros de la familia.

Al igual que la retroalimentación, la motivación, sexta subdimensión de análisis, se otorga a partir de fuentes internas y externas; en las primeras, se parte de los intereses y actitudes de los estudiantes, padres, docentes y demás agentes que participan en el proceso educativo, en este caso, dado que la motivación por el aprendizaje en la educación básica a distancia es menor que en educación superior, es pertinente que los alumnos reciban motivación intrínseca (a través de sus logros y necesidades satisfechas) y extrínseca (bajo la intervención de docentes y padres de familia). De acuerdo con Gagné (1987, como se cita en Gottberg et al., 2012) por existir muchos tipos y fuentes de motivación, la tarea del diseñador de la enseñanza es identificar los motivos de los estudiantes y canalizarlos hacia actividades que favorezcan los objetivos educativos. Gagné reconoce un tipo especial de control, las expectativas. En la fase inicial, se debe crear una expectativa que mueva al

aprendizaje; esta tiene que ver con lo que el sujeto espera, con su motivación, la atención y la retroalimentación. Algo semejante ha de suceder con padres de familia y profesores ya que las situaciones provocadas por la pandemia han generado aislamiento, crisis económicas, sociales y familiares relevantes; por ello, la motivación ha de verse como un elemento central en este proceso educativo.

Desde luego, algo semejante se debe hacer con padres de familia y profesores. Las situaciones provocadas por la pandemia han generado situaciones de aislamiento, crisis económicas, sociales y familiares relevantes, motivos por los cuales, la motivación debería verse como un elemento central en este proceso educativo.

El trabajo en colaboración, sobre todo en EaD, es un elemento imprescindible para el logro de los objetivos de aprendizaje, por ello se retomó como séptima subdimensión de estudio. Según Heinich et al. (1993, como se cita en Benítez, 2010), las actividades colaborativas favorecen el aprendizaje en la EaD; por tal motivo, es pertinente que el docente diseñe actividades para que los alumnos trabajen en formato no presencial sincrónica o asincrónicamente. En caso de no contar con medios para la comunicación y la interacción a distancia, es recomendable incluir consignas en las que se genere la interacción pedagógica - dialógica con la familia.

Evaluación

La Evaluación es la última etapa del modelo ASSURE, consiste en el análisis del proceso de instrucción y el impacto del uso de la tecnología y sus medios, así como del impacto de la acción docente en el aprendizaje de los estudiantes (Smaldino et al., 2014). Se conciben tres grandes procesos a desarrollar en esta fase, no sucesivos sino interrelacionadas entre sí: en el primero, el docente emprende un proceso de reflexión sobre los resultados de los alumnos; en el segundo, el docente reflexiona sobre sus propias prácticas de enseñanza, para posteriormente en un tercer proceso, conformar propuestas de atención para optimizar el aprendizaje.

La reflexión sobre los resultados de los estudiantes consiste en un análisis positivo, continuo, sistemático y metodológicamente riguroso acerca del proceso de aprendizaje y de

los resultados académicos finales para, dentro de otros fines, determinar el grado en que se están alcanzando los aprendizajes esperados (DOF, 26/12/2020), a partir de información recopilada a través de diversas técnicas e instrumentos aplicados en distintos momentos del proceso educativo (Sánchez y Martínez, 2020).

La función pedagógica se relaciona con la comprensión, la regulación y la toma de decisiones para la mejora de las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2010). En este contexto, es determinante la calidad de los productos que el docente solicita a sus estudiantes, debido a que con estos, él podrá hacer afirmaciones sobre su desempeño después de ocurrido el proceso de aprendizaje en los términos de lo señalado por la evaluación con función sumativa y obtener referentes sobre lo que sucede durante el mismo, en el marco de la función formativa de la evaluación, que aporte elementos para retroalimentar al alumno, a través de la retroalimentación formativa, y ayudarlo a tomar el control de su aprendizaje. (García et al., 2011)

La evaluación recibió especial atención por parte de la SEP, para ello, a finales del 2020 se emitió un Acuerdo (DOF, 26/12/2020) en el que se pone de manifiesto la prioridad de su función formativa, la necesidad de indagar en diversas fuentes para obtener información sobre el aprendizaje y emplear estrategias complementarias, valorar los avances en función de los puntos de partida de cada alumno, considerar las condiciones específicas en las que se desenvuelve cada alumno en el periodo de contingencia sanitaria, asignar calificaciones solamente en los casos en que se cuente con información Suficiente, y utilizar la evaluación para mejorar el aprendizaje. (SEP, 2020)

Dadas las recomendaciones emitidas en este documento y, en general, las derivadas de las sesiones del CTE, se identifican la interrelación de dos enfoques para establecer los juicios de valor que dan lugar a las calificaciones: del progreso en el que se compara el desempeño del alumno con su propio punto de partida; y el criterial, donde el desempeño del alumno se construye a partir de la comparación de su desempeño con un conjunto de rasgos que debe dominar (Ravela, 2009) establecidos en el Programa de estudios como aprendizajes esperados. Este proceso de análisis se recupera en la primera subdimensión de estudio, denominada reflexión sobre los resultados de los alumnos.

La reflexión de docente sobre sus propias prácticas, segunda subdimensión, consiste en el análisis y valoración sobre su quehacer en términos de situaciones, acciones y

problemáticas concretas, que le permitan establecer una relación entre su formación práctica y teórica, para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir de manera positiva en su enseñanza (Moreno et al., 2020); en este sentido, cobra especial relevancia la reflexión que se realiza antes y después de la práctica para entrar en “la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social” (Roget, 2021, p. 20). Aunque el análisis personal es relevante, la reflexión crece de forma exponencial cuando se introduce la reflexión de otras personas (Roget, 2021), la dinámica generada al interior de los CTE se concibe desde el diseño de las sesiones, como un espacio de enriquecimiento individual y colegiado a partir de la reflexión sobre la práctica.

La etapa de evaluación pierde sentido si los hallazgos no se concretan en propuestas de atención para optimizar el aprendizaje, es decir, en la planificación de alternativas pedagógicas pertinentes en función de los elementos identificados por el mismo docente a través de la reflexión de su práctica (Sánchez et. al., 2005), con la finalidad de mejorar su enseñanza y optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, identificar las áreas que deben fortalecerse, generar propuestas y buscar la colaboración de otros emergen como elementos indispensables para optimizar la evaluación para la mejora. A través del CTE se propuso el diseño de planes de reforzamiento que concretarán acciones puntuales para contribuir a la mejora del aprendizaje de los alumnos, dicho plan debe priorizar los aprendizajes esperados del primer periodo del ciclo que se consideran indispensables para continuar aprendiendo; enfatizar la atención a los alumnos que están en riesgo de rezago; considera actividades de aprendizaje que permitan vincular temas y conocimientos de diferentes asignaturas, e incluir actividades diferenciadas de acuerdo al grado de apoyo que requieren sus estudiantes (SEP, 2021). A este momento se le denominó conformación de propuestas de atención para optimizar el aprendizaje, tercer subdimensión de estudio.

Planteamiento del problema

Después de que el 24 de marzo de 2020 en México se emitiera mediante el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19), las distintas figuras de educación

básica debieron establecer y, en gran medida, improvisar estrategias de atención a distancia para la atención a la comunidad educativa.

En los primeros meses del confinamiento (marzo a julio de 2020), las autoridades decidieron transitar hacia una modalidad no presencial como estrategia central para paliar los efectos negativos que esta contingencia generaría en los alumnos; no obstante, dada una situación inusitada y atípica, la estrategia no fue acompañada por una adecuada planeación, ante lo intempestivo de la decisión, quedó en las circunstancias de los maestros, generar las condiciones para enfrentar a su manera la contingencia (Barraza, 2020). Dada esta situación, los docentes de educación básica iniciaron una serie de acciones bajo una “racionalidad emergente”, para favorecer la comunicación y la enseñanza aún con las limitaciones operativas derivadas de pocos alumnos cubrían los requisitos para el planteamiento de consignas homogéneas, por lo que se repensaron distintos escenarios de trabajo a distancia.

En el caso particular de Durango, los docentes llevaron a cabo diversas actividades para cumplir su cometido a través de diferentes acciones de EaD. Complementando a Barraza (2020), se podría reconocer que la actividad pedagógica confinada consistió en: a) encargar a sus alumnos realizar actividades del libro de texto y/o la guía de estudio; b) enviar ejercicios específicos que tienen que resolver sobre ciertos contenidos de aprendizaje (en algunas ocasiones documentos PDF a imprimir o realizar en el dispositivo), este tipo de envíos, la mayoría de las ocasiones se realiza por WhatsApp; c) encargar ver los programas de televisión ofrecidos por la SEP y realizar los ejercicios que se les solicitan, o en los programas de radio para las zona indígena; d) enviar cuadernillos como los elaborados por el Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) para que trabajen apoyados por su familia; e) enviar links a videos y otros materiales audiovisuales (que en algunos casos son diseñados por los mismos docentes y los suben a sus sitios de YouTube); f) realizar actividades en la plataforma Classroom y las Apps de Google, u otras plataformas en el caso de instituciones particulares; g) instrucciones mediante llamadas telefónicas, y h) repartir por las casas de sus estudiantes instrucciones específicas de aprendizaje. (Bocanegra, s/a)

En México, la estrategia propuesta por la SEP se denominó “Aprende en casa”, existen hasta el momento tres versiones de esta, que corresponden a los tres semestres de

trabajo no presencial. Aunque la estrategia tiene una alta difusión por televisión e internet, enfrenta limitaciones de distinto orden que han obstaculizado su impacto (Bocanegra, s/a; Mérida y Acuña, 2020), en ese sentido, ha quedado en las decisiones de los docentes el implementar (o no) las estrategias que mejor se adapten a sus condiciones de trabajo. No obstante, sería pertinente valorar la incidencia de las estrategias de EaD implementadas en el estado de Durango, con la intención de determinar su impacto, limitaciones, necesidades y mecanismos para la mejora.

Justificación

La pandemia ocasionada por el COVID-19 ha causado grandes estragos en distintas áreas de la vida social de los países, sobre todo la educativa; en el caso particular de México, el INEGI (2021), estima que 5.2 millones de estudiantes, de entre 3 y 29 años, no se inscribieron al presente ciclo escolar; mientras que, en Durango, el Secretario de Educación dio a conocer que dos de cada diez alumnos desertaron de la educación básica durante este mismo ciclo (Barrientos, 2021). Por otra parte, los resultados de aprendizaje y las percepciones sobre el desempeño de alumnos y maestros en esta jornada no han sido prometedores (CEPAL, 2020). ¿Los resultados obtenidos hasta el momento son los esperados? tal vez no, pero habrá que reconocer que no existen, hasta el momento, un conjunto de lineamientos, criterios o precisiones institucionales para la educación básica a distancia que orienten a detalle el trabajo que las distintas figuras deben realizar, considerando que la educación presencial y la EaD son distintas (Castillo, 2020); por tal motivo, podría decirse que no existe un plan para el trabajo confinado y, en ese sentido, hay ausencia de un diagnóstico y prospectiva que recupere los puntos de partida y las metas que se puede alcanzar dadas las circunstancias de trabajo.

Si bien es cierto que la SEP publicó un Acuerdo por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021, el documento rescata las consideraciones para que la evaluación del aprendizaje se adapte a las necesidades actuales, mas no orienta sobre los procesos generales para la EaD que deben considerarse. (DOF, 26/12/20)

Ante la ausencia de un marco regulador y orientador para todas las figuras educativas con influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación básica a distancia, es necesario preparar al sector educativo para afinar las prácticas desarrolladas ante la incertidumbre de esta o posibles futuras pandemias; y a su vez, en el escenario menos lúgubre, el regreso a la *nueva normalidad* exige la reflexión sobre los resultados alcanzados y las situaciones que influyeron en dicha cuestión.

Preguntas de Investigación

Pregunta General.

¿Cuáles son las características de las estrategias implementadas en educación básica a distancia en tiempos de pandemia en el estado de Durango?

Preguntas Auxiliares.

- ¿Cuáles son las percepciones de las distintas figuras educativas sobre el impacto de las estrategias de educación básica a distancia implementadas en el estado de Durango?
- ¿Cuáles son las principales acciones implementadas desde las estrategias de educación básica a distancia por las figuras educativas involucradas?
- ¿Cómo ha sido la participación de las distintas figuras educativas involucradas en la operatividad de las estrategias de educación básica a distancia?
- ¿Cuáles son los resultados de las estrategias de educación básica a distancia implementadas en el estado de Durango?
- ¿Qué recomendaciones de mejora pueden plantearse para optimizar las estrategias implementadas y para ajustarlas a los posibles escenarios híbridos?

Objetivos

General

Evaluar las estrategias de educación a distancia en tiempos de pandemia que se llevaron a cabo en el estado de Durango.

Específicos

- Describir las percepciones de las distintas figuras educativas sobre el impacto de las estrategias de educación básica a distancia implementadas en el estado de Durango.
- Describir las principales acciones implementadas desde las estrategias de educación básica a distancia por las figuras educativas involucradas.
- Caracterizar la participación de las distintas figuras educativas involucradas en la operatividad de las estrategias de educación básica a distancia.
- Sistematizar los resultados de las estrategias de educación básica a distancia implementadas en el estado de Durango.
- Establecer recomendaciones de mejora pueden plantearse para optimizar las estrategias implementadas y para ajustarlas a los posibles escenarios híbridos.

Metodología

De acuerdo con Ravela (2006) todas las evaluaciones pueden –y deberían– ser utilizadas con el fin de comprender mejor la realidad con la que se está trabajando y contribuir a mejorarla. Bajo el caso particular de este ejercicio, fue necesario valorar las estrategias de educación básica a distancia implementadas en el estado de Durango con la intención de tomar decisiones blandas, es decir, contribuir a mejorar la comprensión de la situación educativa y propiciar acciones y decisiones que permitan cambiar y mejorar el conjunto de prácticas llevadas a cabo en el contexto del confinamiento por COVID-19.

A menudo se utiliza el término “evaluación formativa” para designar a las evaluaciones cuya finalidad es servir de base para tomar decisiones y emprender acciones de mejora de aquello que ha sido evaluado. En ese sentido, se pueden evaluar las acciones y

resultados de los alumnos, las prácticas y decisiones docentes, la participación de los centros educativos como sistemas que coadyuvan a la mejora de los aprendizajes y a la concreción del currículo. Por último, son susceptibles de evaluar, la multiplicidad de proyectos o estrategias que, desde su diseño hasta la reflexión de su operatividad, permitieron favorecer el desarrollo educativo de los estudiantes de educación básica.

Es necesario reconocer que, para evaluar las estrategias educativas implementadas durante la pandemia en la educación básica, no existen referentes metodológicos de “gran calado”, dado que dicha modalidad educativa no se había popularizado, difundido o implementado a gran escala en el contexto internacional, hasta el año 2020, cuando la ponderación de la vida y la salud sobre todas las esferas del desarrollo social, permearon en las decisiones de los gobiernos y las autoridades educativas. Por lo anterior, en este ejercicio, el CIIDE reconoce y asume distintos modelos para la educación no presencial, así como un conjunto de disposiciones y recomendaciones de las autoridades educativas, mismas que se incorporan en lo que anteriormente se presentó como un modelo emergente de EaD para la educación básica, constituido por seis dimensiones, mismas que por sus finalidades y características pueden ser evaluadas mediante diseños mixtos (cualitativos y cuantitativos) bajo el clásico Modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto) de Stufflebeam y Shinkfield (1987), para comprender la complementariedad entre un modelo emergente de actuación educativa y un modelo de evaluación, es pertinente identificar la evaluación de contexto como ayuda para la designación de las metas; la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas o planes; la evaluación del proceso como guía de su ejecución, y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje, o continuidad del programa (Bausela, 2003).

Las primeras dos dimensiones del modelo de educación básica a distancia se evaluaron bajo la tipología de Contexto, identificando virtudes y defectos de las acciones llevadas a cabo como fundamentación para la planeación. De acuerdo con Rodgers (como se citó en Bausela, 2003), las finalidades que se persiguen al respecto son; (a) Definir las características y parámetros del entorno donde se desarrolla la estrategia de EaD, (b) Determinar las metas generales y los objetivos específicos, así como su pertinencia en función de las características y circunstancias de los alumnos, padres y los docentes, (c) Identificar y diagnosticar los problemas u obstáculos que pudieron impedir el logro de

metas y objetivos. Las técnicas para recuperar información fueron el cuestionario, el análisis de gabinete de los distintos documentos requeridos para valorar la fundamentación de la planeación.

Las dimensiones tres y cuatro (Selección de estrategias y recursos/ uso de recursos), tienen una orientación hacia las decisiones estructurales y procedimentales de las propuestas o estrategias diseñadas en cada institución educativa, por tanto, la evaluación conducente de acuerdo con el modelo CIPP, debe ser la de “Entrada”, la cual suele ser utilizada para determinar cómo utilizar los recursos disponibles para satisfacer las metas y objetivos del programa.

La principal orientación de una evaluación de entrada es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Trata de responder a la pregunta ¿podemos hacerlo? Está destinada a ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios, debe identificar y valorar los métodos aplicables y explicarlos. El propósito es ayudar a considerar las estrategias de programas alternativos en el contexto de sus necesidades y circunstancias ambientales, así como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos. (Bausela, 2003, p. 368)

Las técnicas utilizadas para evaluar ambas dimensiones fueron el cuestionario y el análisis de gabinete.

La dimensión cinco (Desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje), implica una valoración no de las perspectivas de los sujetos participantes en dichos procesos (alumnos, docentes, padres de familia), sino una evaluación objetiva y realista de las acciones y procesos llevados a cabo por dichos agentes desde la operación de la estrategia asumida, en cualquiera los formatos anteriormente abordados y próximos a conocer desde la evidencia empírica.

Una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Proporciona información sobre la eficiencia y la eficacia de las estrategias (Miller y Gridale, 1975 p. 149, como se citó en Bausela, 2003, p. 369). Persigue proporcionar la información necesaria para determinar si el programa o estrategia llevada a cabo sería aceptada tal cual, o corregir aquellos aspectos que no han funcionado. Sus cometidos serán; (a) Identificar las discrepancias existentes entre el diseño final establecido y la

implementación real efectuada, (b) identificar los defectos en el diseño o plan de implementación.

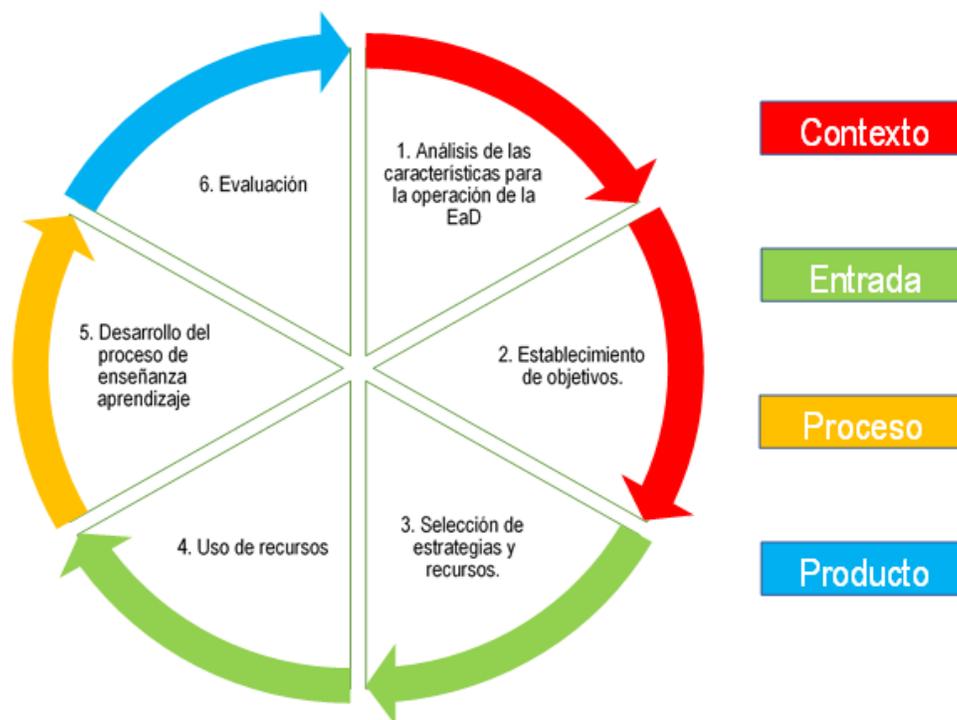
De acuerdo con Bausela (2003), para realizar valoraciones de proceso en el modelo CIPP, una persona debe ser asignada exclusivamente para que desempeñe el rol de evaluador, esa persona supervisa y establece un registro de las condiciones del entorno, los elementos del programa tal y como realmente ocurrieron, los obstáculos y los factores no previstos, así como una retroalimentación sobre las discrepancias y los defectos de la estrategia analizada. La técnica por excelencia para la recuperación de información en esta dimensión fue la observación no participante sincrónica o asincrónica de los recursos o espacios donde se evidencie la aplicación de la estrategia (Cuadernillos, videoconferencia, consignas en WhatsApp, plataforma...).

La dimensión seis (evaluación), tiene por intención recuperar información sobre las reflexiones docentes sobre el ejercicio de las propuestas implementadas, por tanto, la tipología de evaluación pertinente de acuerdo con el modelo CIPP es la de producto, la cual tienen por objetivo valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa, a su vez tiene como finalidad “recoger información que nos permita analizar si los objetivos específicos que nos habíamos propuesto alcanzar en nuestro programa han sido logrados o no, con el fin de tomar determinadas decisiones de reciclaje”. (Basuela, 2003 p. 371) Debe ocuparse de los efectos del programa, tanto de los deseados como de los no deseados, de los positivos y de los negativos. Debe recoger y analizar juicios acerca del éxito del programa de una amplia gama de gente relacionada con el mismo.

De manera general, la figura 2, presenta a continuación las tipologías del modelo asumido para evaluar cada una de las fases propuestas.

Figura 2

Modelo CIPP para la evaluación de las estrategias de educación básica a distancia.



Nota. Se muestra la relación de las seis dimensiones de la evaluación con los elementos del modelo CIPP. Fuente. Adaptado de Basuela (2003).

Los instrumentos utilizados para la recuperación de información, en función de las técnicas determinadas fueron la rúbrica para el análisis de contenido y el análisis de los datos observados. Dichas matrices, fueron diseñadas a partir de los indicadores y estándares del modelo de estrategias emergentes de EaD, operacionalizado para este ejercicio por el equipo responsable del CIIDE, mientras en la validación participó un equipo de docentes expertos constituidos por niveles y subniveles de la educación básica correspondientes a la región Durango y a la región Laguna. En la tabla 1, se pueden apreciar las características generales de los docentes considerados para el ejercicio de jueceo de rúbricas.

Tabla 1*Expertos que emitieron recomendaciones y validaron las rúbricas.*

Nivel	Subnivel	Nombre y grado académico	Actividad que desempeña	
Inicial	Inicial	Mtra. Patricia Galván	Supervisora de educación inicial	
Preescolar General	General	Dra. Ana Luisa Villarreal Delgado	Supervisora de educación preescolar	
		Mtra. Amada Aracely Reyes Ibarra	Maestra frente a grupo preescolar	
		Mtra. Ana Lilia Tovar Méndez	Jefa de sector de preescolar federal	
Primaria	Indígena/ Intercultural	Dra. Arcelia Rafael Flores	Jefa de sector de preescolar indígena	
		General	Dr. Mario César Martínez Vásquez	Supervisor de educación primaria
			Dr. Erik Calderón	Supervisor de educación primaria
Secundaria	General	Mtro. Víctor Manuel García Soto	Docente frente a grupo, primaria federal	
		Indígena/ Intercultural	Dr. Ricardo Reyes González	Mesa técnica educación intercultural
Secundaria	General	Mtro. Milton Luna Martínez	Docente frente a grupo	
	Telesecundaria	Mtro. José Guadalupe Porras Macías	Supervisor	
Especial		Mtra. María del Carmen Cenicerros Camargo	Maestra de Centro de Atención Múltiple	

(Continúa en la página siguiente)

Nivel	Subnivel	Nombre y grado académico	Actividad que desempeña
Especial		Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar	Maestra de USAER Investigadora Educativa en temas de inclusión y diversidad.
Física	Estatal	Mtro. Gustavo Rodríguez Cortés	Enlace del Departamento
Física	Federal	Mtro. Octavio Marín Favela	Enlace del Departamento
		Mtro. David Reyes Vega	Enlace de Formación Continua y Superación Profesional

Así mismo, como parte del trabajo de análisis de contenido, se contó con un equipo de colaboradores que, junto con el equipo responsable de la evaluación, se llevó a cabo la revisión de los productos enviados por las escuelas; en la tabla 2 se presentan sus nombres y función actual.

Tabla 2

Colaboradores en el análisis de contenido a través de rúbricas.

Nombre	Función que desempeña
Mtra. Maribel Estrada Gómez	Responsable del Área de Investigación e Innovación del CIIDE
Mtra. Claudia Páez Arreola	Docente investigador de la Unidad del CIIDE Profr. Ignacio Manuel Altamirano
Mtra. Jessica Correa Martínez	Docente investigador de la Unidad del CIIDE Profra. Juana Villalobos
Lic. Arturo Álvarez Alvarado	Administrativo de la Unidad del CIIDE Bruno Martínez

(Continúa en la página siguiente)

Nombre	Función que desempeña
Mtro Eliazar Isaías Prince Almaraz	Docente investigador de la Unidad del CIIDE José Revueltas
Mtro. Diego Filiberto Ramírez Díaz	Asistente del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Autónoma de la Laguna
Ulises Abraham Ordaz López	Unidad del CIIDE José Revueltas

Población y muestra

Para determinar los participantes en el ejercicio, se tomó como referencia una población de 4226 escuelas de educación básica, a partir de las cuales se calculó una muestra representativa con el 95% de confianza y el 5% de error, de 353 instituciones.

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + \frac{z^2(p \cdot q)}{N}}$$

n= Tamaño de la muestra

Z= Nivel de confianza deseado

p= Proporción de la población con la característica deseada (éxito)

q= Proporción de la población sin la característica deseada (fracaso)

e= Nivel de error dispuesto a cometer

N= Tamaño de la población

En la tabla 3 se pueden visualizar las proporciones muestrales determinadas:

Tabla 3

Proporciones muestrales de las escuelas de educación básica en el estado de Durango.

Subnivel	Población	Proporción	Escuelas muestra
Inicial	19	0.45%	2
Preescolar indígena	92	2.18%	8
Preescolar general	982	23.24%	82
Primaria general	1824	43.16%	152
Primaria indígena	217	5.13%	18
Secundaria general	177	4.19%	15

Subnivel	Población	Proporción	Escuelas muestra
Secundaria Técnica	102	2.41%	9
Telesecundaria	564	13.35%	47
Especial	249	5.89%	21
TOTAL	4226	100.00%	353

Una vez determinado el tamaño de la muestra, se realizó un procedimiento de muestreo aleatorio para determinar las escuelas participantes, por lo anterior la selección se llevó a cabo mediante un muestreo sistemático, una vez que se obtuvo una base de datos estratificada por subniveles educativos, se procedió a calcular el intervalo de muestreo (i) dividiendo el número de elementos en el marco de muestreo (N) por el tamaño de la muestra específica (n) resultando un intervalo redondeado de 12, mismo que sirvió para ir asignando cada institución. Se adoptó este modelo dado que así se asegura que la muestra es extendida a toda la población.

Cuando se seleccionaron todas las escuelas participantes en la evaluación, se solicitó a cada uno de los niveles y subniveles de educación básica en el Estado, un listado del personal que labora en dichas instituciones, para realizar un nuevo muestreo aleatorio simple, utilizando un generador de números aleatorios que permitió determinar el docente participante y en ese mismo sentido el alumno y padre de familia perteneciente al mismo grupo.

Técnicas e instrumentos

- Rúbrica holística
- Lista de cotejo
- Encuesta, a través de cuestionarios dirigidos a diversos actores:
 - Cuestionario para docentes
 - Cuestionario para padres de familia
 - Cuestionario para alumnos
 - Cuestionario para directores
 - Cuestionario para supervisor

- Grupo de enfoque, a través de guías de tópicos para diferentes actores:
 - Docentes frente a grupo
 - Docentes de educación física
 - Directores
 - Supervisores

Hallazgos y resultados

En este apartado se presentan los resultados de la evaluación de cada una de las dimensiones operacionalizadas en subdimensiones y categorías, hasta llegar a los elementos mínimos, los indicadores, conceptualizados como “medidas cualitativas o cuantitativas que permiten identificar cambios en el tiempo y cuyo propósito es determinar qué tan bien está funcionando un sistema” (MIDE UC, 2017, p. 14); a cada indicador corresponde un estándar considerado como el deber ser o el estado ideal en el marco de la operación de las estrategias de EaD. Dada la complejidad de la evaluación, se establecieron dos tipos de indicadores, los primeros son evaluables, es decir, se comparan con un referente y se obtiene un nivel de desempeño; los segundos son de contexto y permiten describir con mayor profundidad el aspecto al que refieren, por lo tanto, no se miden con la escala empleada con los indicadores evaluables. En el apartado de Hallazgos y resultados se presenta el valor de cada indicador y se aclara cuáles son de contexto, por lo que no se asigna ningún resultado y se resaltan con las NoE (no evaluable).

El semáforo evaluativo fue la herramienta empleada para valorar los diferentes niveles de operacionalización, en la Figura 3 se presentan los cuatro estados o niveles de desempeño considerados.

Figura 3

Semáforo evaluativo.



Fuente: Elaboración propia.

Cada color representa el estatus del indicador que resulta de comparar el estándar con la realidad identificada en la recuperación de evidencia empírica: al color verde le corresponde el valor 4, al amarillo 3, al anaranjado 2 y al rojo el valor 1.

La evaluación de cada dimensión se presenta en función de una valoración específica de cada indicador donde se incorporan tendencias en sus resultados, cuellos de botella, buenas prácticas y una valoración global de la dimensión a través de una descripción del resultado obtenido a partir de las frecuencias y media de los valores considerados. Los cuellos de botella son las prácticas, procedimientos, actividades y/o trámites que obstaculizan procesos o actividades de las que depende la dimensión para alcanzar sus objetivos (CONEVAL, 2017); las buenas prácticas se entienden como aquellas actividades realizadas con éxito, innovadoras, fuera de lo normado para la ejecución de las actividades, que sean replicables, sostenibles en el tiempo y que permiten fortalecer la capacidad de operación de las estrategias (CONEVAL, 2017).

Por último, podrá encontrarse por cada dimensión, un apartado breve que describe los resultados globales del ejercicio de manera comparativa, a partir de un ejercicio estadístico inferencial, utilizando el estadígrafo ANOVA, una vez que se asume una distribución normal y homocedasticidad en los datos, y una muestra mayor a 40 casos. Los ejercicios permiten distinguir si hay diferencias estadísticamente significativas en los resultados de las dimensiones según las estrategias predominantes para la EaD, los niveles o subniveles educativos y el tipo de sostenimiento de las instituciones.

Análisis de las características de los alumnos, docentes y padres de familia para la operación de la EaD

La especificación, conocimiento y caracterización de los docentes y alumnos representa el primer acercamiento de inicio al proceso de planeación; el reconocimiento de dicha diversidad en los alumnos, su contexto y el desarrollo de sus habilidades predominantes se realiza mediante la valoración de la integración de tres elementos: el censo y el diagnóstico; que se complementan a nivel individual y grupal. Así como los condicionantes para la realización de la EaD.

La dimensión se evaluó a partir de dos subdimensiones: características de docentes y alumnos y condiciones para la educación y la comunicación a distancia. Para la obtención de la información se construyeron cinco categorías asentadas y direccionadas hacia la valoración y descripción de las características del censo de niñas, niños y adolescentes por grupo, grado o asignatura, el diagnóstico (grupal e individual) de los estudiantes, los recursos para la EaD, los criterios de trabajo establecidos en el centro escolar y el contexto de apoyo otorgado hacia el alumno. De estas categorías se obtuvieron 10 indicadores, 4 contextuales, uno explorado con cuestionario y cinco en la rúbrica. De los 10 indicadores, 5 de ellos complementan la información tanto en grupos de enfoque como en cuestionarios.

Los indicadores contextuales permitieron nutrir la descripción referente a los recursos tecnológicos con los cuales los docentes apoyaron el trabajo a distancia, los medios de comunicación de mayor recurrencia; así como el reconocimiento del apoyo otorgado al trabajo de los alumnos, en la tabla 4 se presentan los indicadores de la dimensión con sus respectivas valoraciones.

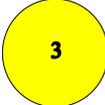
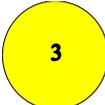
En este ámbito, se identifica que la mayor parte de los colectivos encuestados manifiestan haber recibido orientación para el uso recursos tecnológicos y el desarrollo de competencias docentes para la gestión de los medios utilizados en la EaD. Los docentes apreciaron los retos de comunicación y estrategias de enseñanza a distancia como áreas de oportunidad a la realidad que vivieron en sus comunidades para convertir los acontecimientos ordinarios en acciones extraordinarias.

Tabla 4

Valoración del análisis de las características de los alumnos, docentes y padres de familia para la operación de la EaD.

Subdimensión	Categoría	Indicador	Valor	Observaciones
Características de docentes y alumnos	Censo de niñas, niños y adolescentes por grupo, grado o asignatura.	Pertinencia en la estrategia para la elaboración del censo de niñas, niños y adolescentes.	3	
		Consistencia de la información censal acerca de las condiciones para establecer comunicación con los alumnos.	3	
	Diagnóstico (grupal e individual) de los estudiantes.	Integridad en los componentes que constituyen el diagnóstico grupal.	3	
		Relevancia en función de los efectos generados por la pandemia.	3	
Condiciones para la educación y la comunicación a distancia.	Recursos para la EaD.	Identificación de los recursos con que dispone el docente para apoyar a los estudiantes.	NoE	

(Continúa en la página siguiente)

	Competencias docentes para la gestión de los medios para la EaD.	
Criterios de trabajo establecidos en el centro escolar.	Pertinencia de la intervención de la supervisión escolar con el CTE para el desarrollo de la EaD.	
	Pertinencia de las decisiones tomadas por la escuela para el desarrollo de la estrategia de EaD.	
Contexto de apoyo.	Reconocimiento del contexto de apoyo (familiares, amigos, vecinos) con que cuentan los alumnos para el trabajo a distancia.	
	Participación de los sujetos que apoyan en el desarrollo de actividades de enseñanza aprendizaje a distancia.	

Valoración específica de la dimensión. Respecto a la primera subdimensión *Características de docentes y alumnos*, se definieron dos categorías: *Censo de niñas, niños y adolescentes por grupo, grado o asignatura* y *Diagnóstico (grupal e individual) de los alumnos*. En la primera de ellas se evaluaron dos indicadores: *Pertinencia en la estrategia para la elaboración del censo de niñas, niños y adolescentes* y *consistencia del censo*; así

como, *consistencia de la información censal acerca de las condiciones para establecer comunicación con los alumnos*. Ambos con un nivel de desempeño “Mejorable”.

Lo que indica, de acuerdo con los resultados obtenidos que, en promedio, la mayoría de los aspectos que conforman el censo contienen descripciones consistentes que integran aspectos cuantificables y elementos cualitativos que le permiten al docente poseer un conocimiento óptimo sobre las características del aprendizaje y desempeño de sus alumnos, así como del contexto, que intervienen en la planeación y desarrollo de las actividades académicas a distancia. En conjunto las respuestas muestran que se tiene una valoración objetiva de las características de los alumnos, con un nivel bien definido; sin embargo, hay un área susceptible de mejora relacionada con el conjunto total de elementos que se sugieren incorporar a partir de las reuniones y recomendaciones del CTE.

En la segunda categoría se obtiene la evaluación de dos indicadores: *Integridad en los componentes que constituyen el diagnóstico grupal y Relevancia en función de los efectos generados por la pandemia*. De manera similar a lo ocurrido con la primera categoría, ambos indicadores muestran un nivel de desempeño “Mejorable”.

Se infiere, de acuerdo con los resultados obtenidos que, en promedio, la mayoría de los aspectos que conforman el diagnóstico son recuperados por los docentes, lo que les permite tener un conocimiento aceptable para establecer las condiciones necesarias para la planeación y ejecución de las estrategias de enseñanza a distancia. En conjunto las respuestas muestran que se tiene una valoración objetiva de las características que poseen los alumnos, relacionadas con los aprendizajes fundamentales del ciclo escolar anterior, el conocimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje predominantes en el grupo. Subsiste un área de mejora relacionada con la identificación de alumnos en situación de rezago y abandono escolar que se traduzca en acciones efectivas de atención para alumnos con nivel de comunicación limitado e intermitente, producto del diagnóstico descriptivo de las situaciones de vulnerabilidad detectadas en el grupo producto de la pandemia.

La siguiente subdimensión, *Condiciones para la educación y la comunicación a distancia*, contiene una categoría: *Criterios de trabajo establecidos en el centro escolar*, con dos indicadores evaluables y tres indicadores no-evaluables que describen diversos aspectos contextuales. Ambos indicadores evaluables: *Pertinencia de la intervención de la supervisión escolar con el Consejo Técnico Escolar para el desarrollo de la EaD*; así

como, *Pertinencia de las decisiones tomadas por la escuela para el desarrollo de la estrategia de EaD* muestran en promedio un nivel de desempeño con una media de 3, lo que indica que se integran elementos que pueden ser “Mejorables”.

Con referencia al cuestionario aplicado a diferentes figuras educativas la pertinencia de la intervención de la supervisión escolar con el CTE para el desarrollo de la EaD, muestra como característica principal una pertinencia aceptable (59%), pero que puede ser Mejorable (21%).

Este último es sumamente relevante, ya que tiene que ver con la toma de decisiones a nivel colectivo y/o a nivel escuela, para mejorar o garantizar un nivel aceptable de atención a estudiantes, ante el proceso de aislamiento generado por la pandemia. En este sentido, se aprecia diversidad de estrategias implementadas por los docentes para mantener la comunicación con sus alumnos.

Por otra parte la información de los indicadores contextuales fue recuperada mediante la aplicación de cuestionarios con formato de formulario, aplicados vía internet a supervisores, directores, maestros de grupo, alumnos y padres de familia; así mismo, la realización de entrevistas grupales con la modalidad de grupo focal, en donde participaron supervisores, directores, maestros de grupo, asesores técnico pedagógicos y maestros de educación física; permitió recuperar o confirmar diversa información significativa.

La información obtenida con el primer indicador contextual: *Identificación de los recursos con que dispone el docente para apoyar a los estudiantes*, se recobró la información mediante la aplicación de cuestionarios a diversos actores, a través de la interrogante: *¿Con qué recursos tecnológicos cuenta para facilitar la enseñanza y la comunicación con sus alumnos?* Los resultados obtenidos muestran que para las figuras educativas el recurso utilizado en mayor medida fue el uso de Laptop, con un 80%, el teléfono celular con datos móviles, con un 79.5% y la conexión a internet, con un 75%.

La información obtenida con el segundo indicador contextual: *Competencias docentes para la gestión de los medios para la EaD*, se rescató la información mediante la aplicación de cuestionarios para la integración de opiniones de diversos actores a través de tópicos: *aspectos relativos a la gestión de medios para la EaD que necesitan fortalecimiento los docentes*. Los resultados obtenidos muestran que desde los propios actores educativos las competencias docentes que en mayor medida necesitan fortalecerse son: Uso de

aplicaciones (app) educativas (59.25%), Optimización de cuadernillos y guiones de trabajo (48.25%); así también, El desarrollo de contenido audiovisual, y El uso de herramientas para generar instrumentos de evaluación como formularios en línea (43.75%).

La información obtenida con el tercer indicador contextual de la presente dimensión: *Reconocimiento del contexto de apoyo (familiares, amigos, vecinos) con que cuentan los alumnos para el trabajo a distancia*, se recuperó la información mediante la aplicación de cuestionarios diversos actores, a través de la interrogante: ¿para el desarrollo de las actividades mi hijo/a cuenta con el apoyo de algún adulto, ya sea de algún familiar o amistad. Los resultados obtenidos muestran como característica principal, que los padres de familia están totalmente de acuerdo (50%) y de acuerdo (33%), en que su hijo cuenta y requiere del apoyo en el hogar para realizar las actividades de enseñanza a distancia.

La información obtenida con el cuarto indicador contextual de la presente dimensión: *Participación de los sujetos que apoyan el desarrollo de actividades de enseñanza* aprendizaje a distancia muestra como elemento característico la participación en este proceso como apoyo fundamental para el aprendizaje de su hijo/a.

Cuellos de botella. Se observa una falta de acuerdo para la estructuración de los dos elementos preparativos en la organización y planeación del trabajo docente, sobre todo con las características a distancia, en la cuales se han implementado las estrategias de enseñanza. Ambos elementos; censo y diagnóstico, representan una clara oportunidad para establecer diálogos asertivos entre compañeros docentes, pero sobre todo entre alumnos y padres de familia que permitan un acercamiento y una guía para conocer las características de los alumnos y su contexto de una manera sensible y empática. De acuerdo a las características encontradas en los expedientes escolares revisados, la diversidad de elementos que conforman estas dos herramientas, así como su manejo, ubicación y calidad en el nivel de información que muestran, se percibe una ausencia de acuerdos para su diseño, organización y construcción.

Se identifica la necesidad de generalizar el uso del censo y el diagnóstico, como estrategias y herramienta indispensable para el análisis y conocimiento de las características de los alumnos, docentes y padres de familia, con un mayor grado de compromiso y profesionalismo; sobre todo en situaciones emergentes que reclaman una mayor precisión en la atención de la vulnerabilidad generada por cuestiones sanitarias.

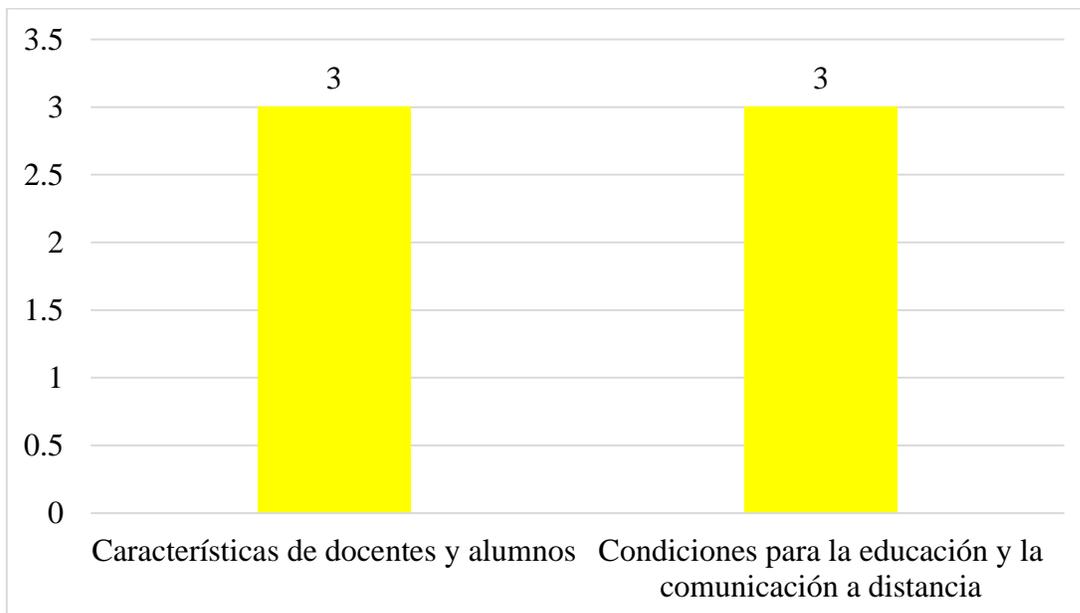
Buenas prácticas. Los expedientes evaluados, muestran casi en su totalidad el diseño del censo y/o del diagnóstico, lo que significa, con una gran diversidad de configuraciones y elementos que los integran; sin embargo, poseen como elemento común, la preocupación, disposición y compromiso del docente por mantener una comunicación permanente; las características de la información que concentran se enfoca a los aspectos de conectividad, la creación de un directorio que garantice de igual manera la comunicación entre alumnos, padres de familia y docentes. En gran medida, ambos elementos permitieron a los docentes la selección de materiales y actividades de enseñanza en concordancia al acceso tecnológico que sus alumnos manifestaron. De igual manera, los indicadores de esta dimensión muestran que el conocimiento de las características contextuales resultó fundamental para brindar orientación a las madres y los padres de familia acerca de las actividades a desarrollar, materiales de trabajo y útiles básicos que van a requerir sus hijos para la EaD. Esta situación permitió que los padres de familia participaran, aunque con diferente grado de involucramiento, en el apoyo, constancia y cumplimiento en la realización de las actividades a distancia propuestas.

Una de las prácticas sobresaliente en la presente dimensión se relaciona a la detección de fortalezas de los alumnos manifiesta como el conocimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje predominantes en el grupo, que permite un mejor diseño de estrategias y actividades de enseñanza aprendizaje y en consecuencia la detección de áreas de oportunidad para evitar el rezago educativo de algunos alumnos; además, se establecen actividades permanentes a manera de fortalecimiento diferenciado en el grupo. Se observó que, en gran medida, el diagnóstico se ha utilizado como insumo para diseñar el PEMC; así como la identificación de alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y del nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Valoración general de la dimensión. Al realizar un análisis de los seis indicadores evaluables de la dimensión se obtiene un nivel de desempeño “Mejorable” (Media=3) lo que indica que, en general, los colectivos escolares han realizado un buen trabajo para conocer las características de sus estudiantes como punto de partida de la selección de las estrategias de educación a distancia, sin embargo, existen elementos que en lo sucesivo pueden mejorarse incluso, durante la educación presencial. La figura 4 da cuenta de este resultado.

Figura 4

Valoración general del análisis de las características de los alumnos, docentes y padres de familia para la operación de la EaD.



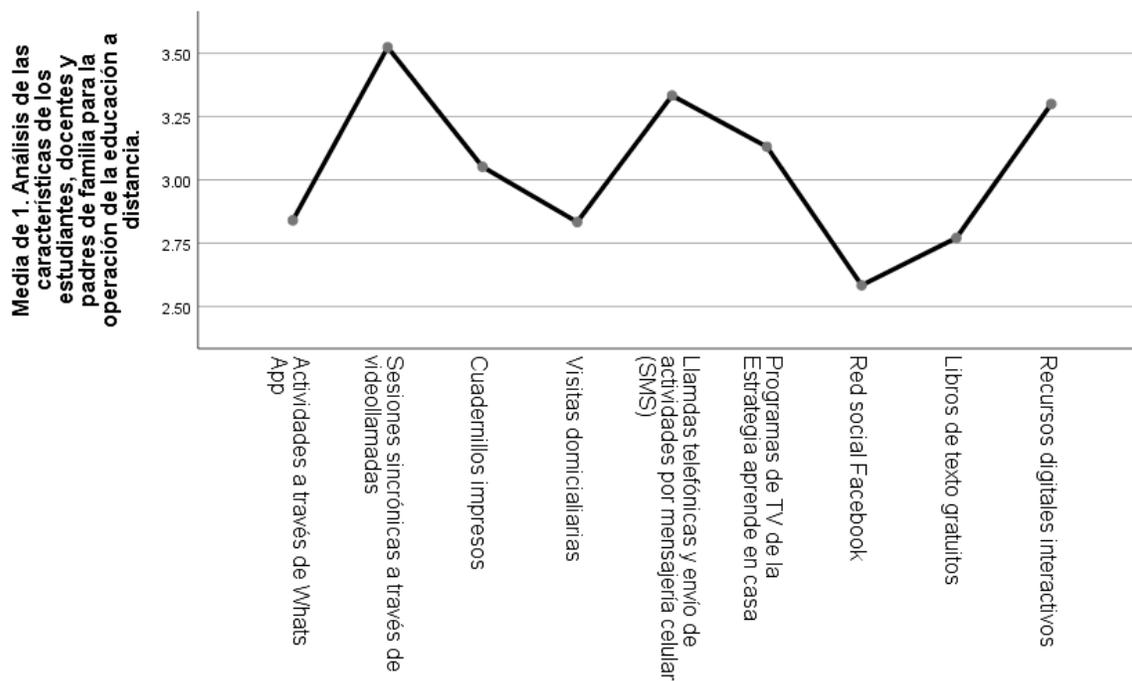
Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones inferenciales. Una vez descritas las tendencias de cada uno de los indicadores evaluables, se considera pertinente poner atención en las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los niveles de desempeño de la dimensión, según tres variables de contraste: La estrategia de educación a distancia predominante, los subniveles educativos y el tipo de sostenimiento escolar, a partir del análisis de la prueba ANOVA y el Post hoc Tukey.

Con respecto a la primera variable de agrupación, se encontraron significaciones menores a .05 ($p= 0.024$), dicha cuestión permite reconocer que las instituciones que llevaron a cabo una estrategia de educación a distancia mediante sesiones sincrónicas a través de servicios e videoconferencia (Zoom, Meet) tuvieron un mejor desempeño en el análisis de las características de los estudiantes, docentes y padres de familia para la operación de la educación a distancia, situación que puede valorarse en la figura 5, Diferencia de medias en la dimensión uno según la estrategia predominante, mostrada a continuación:

Figura 5

Diferencia de medidas en la dimensión 1 según la estrategia predominante.



Fuente: Elaboración propia.

El mismo estudio de diferencia de medias se realizó tomando como variables de contraste los niveles y subniveles educativos participantes ($p = 0.159$) y el tipo de sostenimiento escolar ($p = 0.884$), lo que permite determinar al encontrar significaciones menores a .05, la similitud en los resultados considerando dichas variables.

Establecimiento de objetivos

El establecimiento de objetivos en un momento determinante para el docente porque define el contenido de su enseñanza y lo que alumnos aprenderán, entran en juego diversas decisiones en función de las características de los estudiantes y del contenido de los programas. Para analizar esta fase se emplearon dos subdimensiones, dos categorías y cuatro indicadores, de los cuales dos son evaluables y dos son contextuales. En la tabla 5 se presentan los resultados por indicado.

Tabla 5*Valoración del establecimiento de objetivos.*

Subdimensión	Categoría	Indicador	Valor	Observaciones
Determinación de resultados generales esperados por la escuela.	Programa Escolar de Mejora Continua a distancia	Pertinencia de los objetivos y metas explícitos en el PEMC en el marco de las necesidades organizacionales derivadas de la pandemia.	3	En la mayoría de los PEMC se observan las adaptaciones realizadas para hacer frente a las condiciones organizacionales derivadas de la EaD.
		Pertinencia de los objetivos y metas explícitos en el PEMC con respecto a las necesidades de aprendizaje derivadas de la pandemia.	3	Las escuelas adaptaron sus objetivos y metas para incorporar aquellos pertinentes para la EaD.
Análisis curricular para la determinación de objetivos de aprendizaje	Análisis curricular.	Criterios docentes para la selección de aprendizajes fundamentales.	NoE	Aprende en casa fue un insumo importante pero no utilizado por todos los colectivos.
		Orientación de los directivos en la selección de aprendizajes fundamentales.	NoE	El trabajo en el CTE fue determinante.

Valoración específica de la dimensión. En la subdimensión *Determinación de resultados generales esperados por la escuela*, se observa una tendencia de desempeño “Mejorable” debido a que la mayoría de los planteles de educación básica hicieron algunas modificaciones en su Programa Escolar de Mejora Continua para establecer las decisiones organizacionales y pedagógicas tomadas para hacer frente a la educación a distancia; si bien las metas y objetivos fueron adaptados, en algunos planteles no hubo ajustes por lo que el PEMC no responde a las necesidades del presente ciclo escolar.

La subdimensión *Análisis curricular para la determinación de objetivos de aprendizaje* se compone por dos indicadores de contexto, en el primero, *Criterios docentes para la selección de aprendizajes fundamentales* se puso en evidencia el trabajo entre pares, al ser una estrategia para seleccionar contenidos y materiales; además, Aprende en casa en sus diferentes etapas ofreció su propia propuesta de aprendizajes esperados, misma que fue empleada como referente para esta decisión. Las sesiones del CTE se convirtieron en un espacio para tomar decisiones colegiadas al respecto, las escuelas que vieron poco funcional el trabajo con Aprende en casa recurrieron a estrategias como analizar el programa y al interior de las zonas seleccionar aquellos prioritarios con los que trabajarían, especialmente de Español, Matemáticas, Vida Saludable y la propuesta del programa Pasos Firmes.

En los aportes recabados en los grupos de enfoque, se puso de manifiesto que algunos colectivos recibieron apoyo de la supervisión escolar para la selección de aprendizajes esperados, principalmente en las de organización multigrado que trabajan en Consejos Sectorizados o de zona, en algunos casos la misma supervisión elaboró una propuesta de aprendizajes por abordar, en otros organizó a los docentes para que entre todos construyeran su propuesta.

Cuellos de botella. Algunos colectivos escolares no adecuaron sus objetivos y metas para dar respuesta a las condiciones organizativas y pedagógicas derivadas de la educación a distancia, lo que pone de manifiesto el poco reconocimiento del PEMC como una herramienta de planeación, intervención, seguimiento y evaluación organizacional.

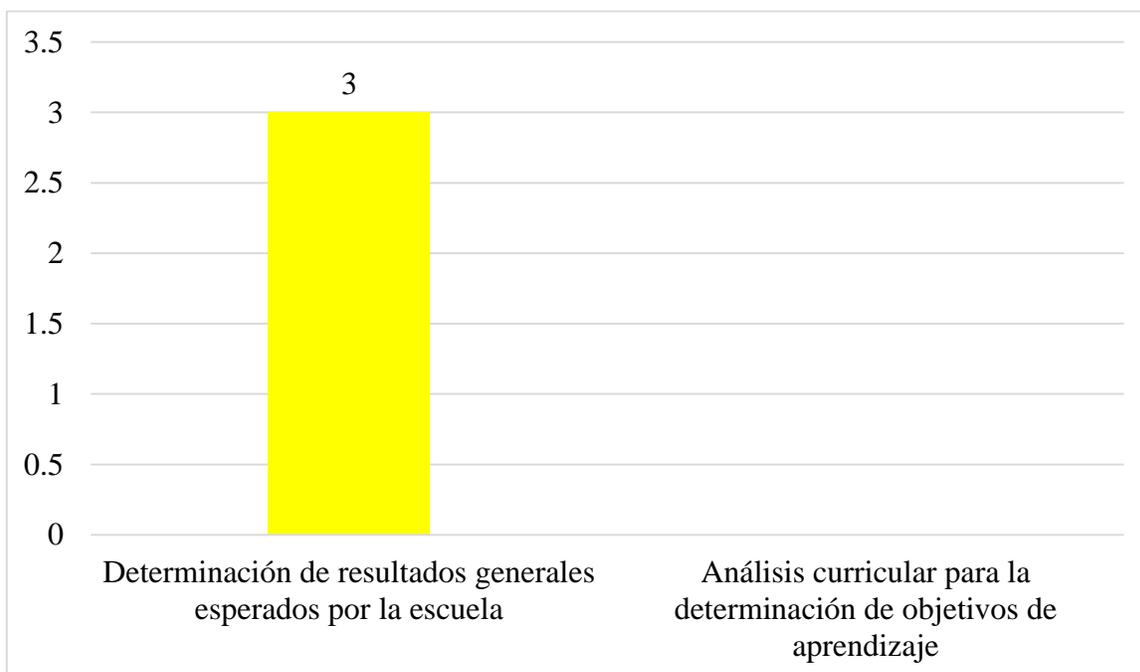
Buenas prácticas. Los docentes trabajaron entre pares para seleccionar los aprendizajes fundamentales que serían abordados con los alumnos; las sesiones del CTE se

convirtieron en espacios para compartir ideas, experiencias y recursos; además la supervisión y la dirección escolar se convirtieron en espacios clave para organizar esta tarea de selección.

Valoración general de la dimensión. La selección de objetivos es un momento muy específico pero con repercusiones importantes, los dos indicadores evaluables dan pie a una valoración del desempeño como “Mejorable”, con una Media=3. Si bien se ponen de manifiesto aspectos relevantes como la importancia del CTE y la consideración de la estrategia Aprende en casa para la toma de decisiones, existen aspectos que podrían ser mejorados tanto en la EaD como en la presencial, como la relevancia que se otorga al PEMC. La figura 6 presenta el resultado de ambas. Subdimensiones, con la acotación de que una de ellas se compone únicamente por indicadores contextuales por lo que no se presenta una valoración de su desempeño.

Figura 6

Valoración general del establecimiento de objetivos.



Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones inferenciales. Dado que para el modelo ASSURE y para la EaD en lo general, es fundamental el establecimiento de objetivos, la presente dimensión valoró el desempeño de distintos indicadores al respecto. Como un referente complementario, se

analizaron los resultados para determinar las diferencias estadísticamente significativas encontradas a partir del análisis de la prueba ANOVA y el *Post hoc* Tukey en los niveles de desempeño de la dimensión, según tres variables de contraste: La estrategia de educación a distancia predominante ($p = 0.606$), los sub niveles educativos ($p = 0.057$) y el tipo de sostenimiento escolar ($p = 0.997$), una vez encontradas significaciones mayores a .05, puede interpretarse similitud en los resultados con respecto a los grupos comparados según las variables de contraste.

Selección de estrategias y recursos.

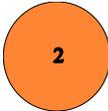
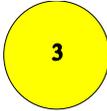
La selección de estrategias y recursos educativos es un proceso importante dentro de la planeación del docente, ya que debe considerar la situación real en la que se desarrolla la práctica educativa, ya sea el proceso de enseñanza del docente o el aprendizaje del estudiante y considera información de diversos ámbitos como el socio-familiar, escolar y grupal.

La dimensión se evaluó a partir de dos subdimensiones: *Formulación de la estrategia de EaD* y *Planeación de actividades para la EaD*. Para la obtención de la información se construyeron cinco categorías asociadas a explorar propiamente las consideraciones para el diseño de la estrategia de EaD, la descripción de la estrategia, los elementos de la planeación didáctica, la temporalidad de la planeación didáctica y la colaboración para el diseño de la planeación didáctica a distancia.

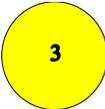
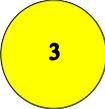
De estas categorías se obtuvieron cinco indicadores evaluables y cinco contextuales cuya información se identificó en los cuestionarios, en las rúbricas y en los grupos focales; estos indicadores permitieron identificar elementos diversos utilizados entre el colectivo docente para la planeación del docente en la EaD.

En la tabla 6 se presentan las subdimensiones, categorías, indicadores y valores de esta dimensión.

Tabla 6*Valoración de la selección de estrategias y recursos.*

Subdimensión	Categoría	Indicador	Valor	Observaciones
Formulación de la estrategia de EaD	Consideraciones para el diseño de la estrategia de EaD.	Pertinencia de la estrategia en función de las características de los estudiantes.		Solo se consideraron algunos aspectos de las características y necesidades de los estudiantes.
		Porcentaje de maestros que utilizaron la estrategia de Aprende en casa como su principal insumo para las clases a distancia.		21% de los docentes seleccionó Aprende en casa como una de las principales estrategias empleadas en la EaD, lo que habla de la poca pertinencia de la estrategia.
		Consideraciones locales para el diseño de la estrategia asumida.		Se trabajó con las indicaciones generales emitidas por los directivos y supervisores.
	Descripción de la estrategia	Descripción de los elementos de los que se compone la estrategia.		Se utilizaron diversas estrategias.

(Continúa en la página siguiente)

Planeación de actividades para la EaD	Elementos de la planeación didáctica	Integridad en los componentes que constituyen la planeación didáctica.		Se consideraron los elementos esenciales en una planeación.
	Temporalidad de la planeación didáctica	Temporalidad para la que se planea		Los docentes consideraron Apropiado la planeación semanal.
		Periodicidad para el envío de actividades a las familias.		Las actividades se enviaron cada semana.
	Colaboración para el diseño de la planeación didáctica a distancia	Asesoría/acompañamiento/apoyo de los directivos escolares.		Se percibió desarrollada conforme los documentos oficiales, se observó poco acompañamiento independiente (prescolar).
		Trabajo entre pares.		Se observó muy poco.
		Dificultades para el diseño de la planeación didáctica.		La falta de acceso a la tecnología e internet por parte de los estudiantes, dificultó el diseño de actividades.

Valoración específica de la dimensión. El resultado de la valoración del proceso es “Mejorable” en función de la tendencia (Media=2.75). Se observan tres indicadores en

color amarillo y uno en anaranjado, mostrando con ello que es posible mejorar la planeación de actividades para la EaD.

Cuellos de botella. El indicador del porcentaje de maestros que utilizaron la estrategia Aprende en casa, como su principal insumo para las clases a distancia, presenta los resultados más bajos, los docentes la utilizaron en menor medida, hicieron uso de diferentes estrategias educativas.

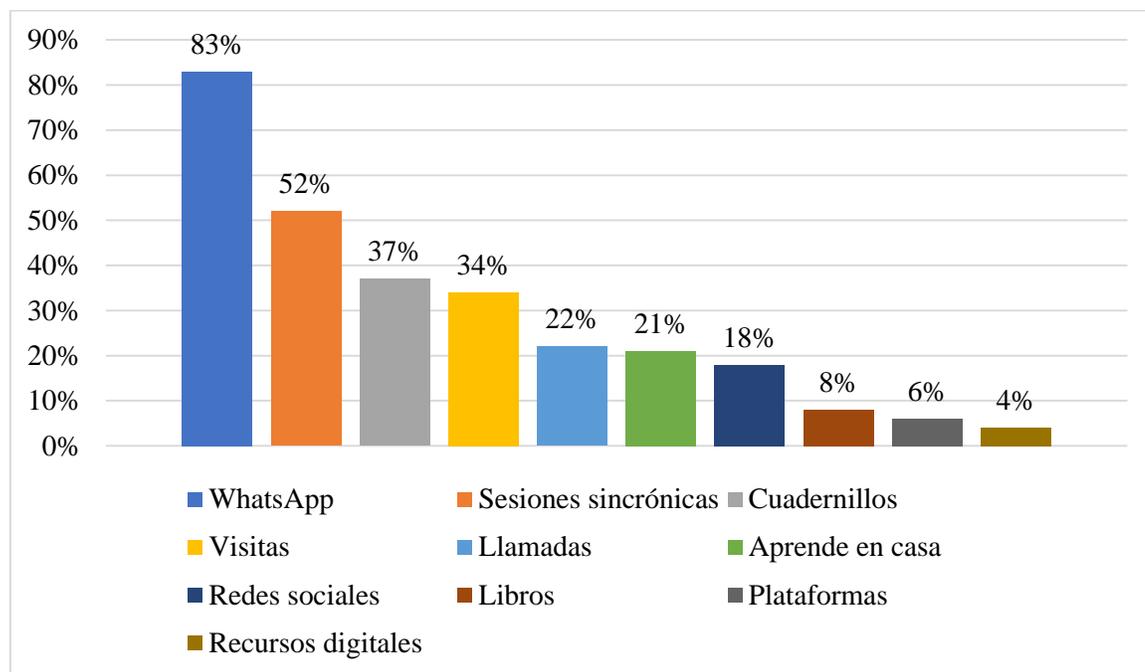
El programa no dejó satisfechos a los estudiantes, llegaron a negarse a trabajar de esa manera, ya que consideraban que las clases eran aburridas y estaban muy saturadas de información. La participación de los padres de familia era fundamental durante la EaD, pero estaban inconformes con la saturación de actividades, llegaban del trabajo y tenían que apoyar a sus hijos con actividades no solo de Aprende en casa, estaban también las de pasos firmes, las actividades socioemocionales, por lo cual su participación no era con el mismo compromiso ni calidad.

El indicador de la pertinencia de la estrategia en función de las características de los estudiantes presenta resultados Insuficientes, si bien en el diseño de las actividades se consideran los aspectos curriculares que marca el Plan y programas de estudio, hace falta considerar otros de igual importancia como sus estados de ánimo, su salud, en consonancia con el marco legal del Sistema Educativo Nacional, que considera que para que la educación sea integral, es necesario desarrollar en los estudiantes no solo sus capacidades cognitivas sino también las socioemocionales y físicas para que logren alcanzar su bienestar.

Buenas prácticas. Los docentes además de utilizar la estrategia Aprende en casa como herramienta educativa durante la pandemia, utilizaron diferentes estrategias para acompañar el aprendizaje de sus alumnos durante la EaD, considerando el acceso a la tecnología e internet en los hogares de los estudiantes, la figura 7 muestra los porcentajes de docentes que manifestaron haber empleado cada uno de los recursos de forma prioritaria, se observa que la red social WhatsApp fue la más empleada, mientras que muy pocos planteles utilizaron plataformas como Classroom, principalmente las de sostenimiento particular.

Figura 7

Estrategias empleadas por los docentes.



Fuente: Elaboración propia.

Algunos docentes se apoyaron de los formularios de Google para compartir con el colectivo cuáles eran los contenidos con mayor relevancia según su experiencia para darle mayor énfasis a las actividades.

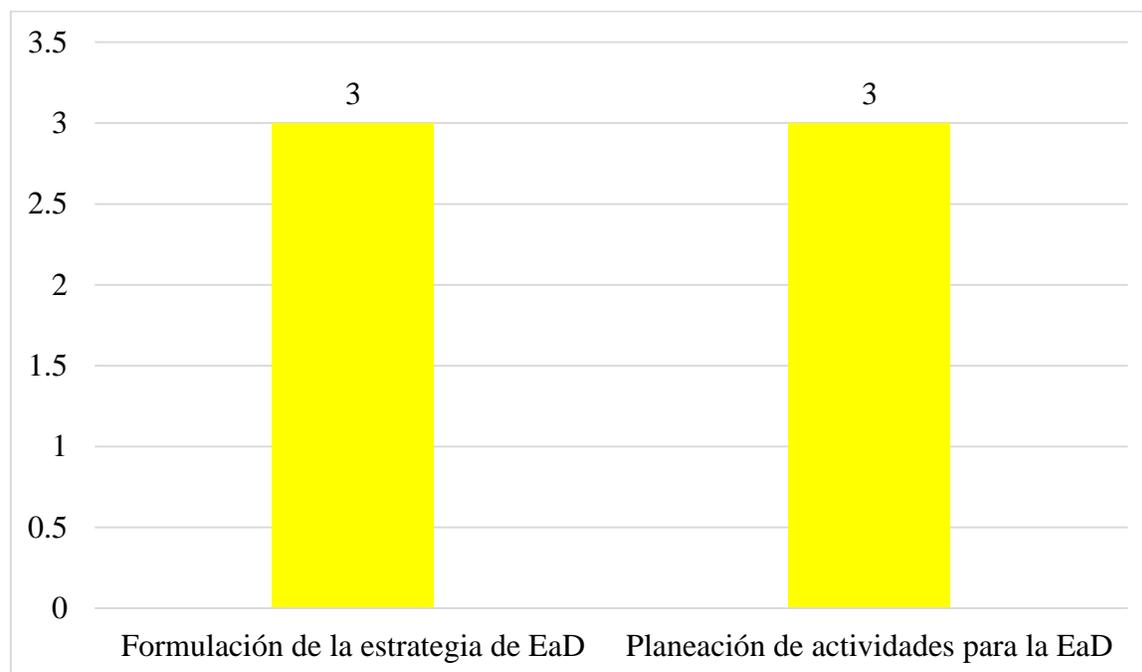
Se observa que en mayor medida hubo acompañamiento al docente para este tipo de educación por parte de las diferentes autoridades educativas locales, al final era cada uno de los docentes quien establecía su plan de clase, lo hacían de manera semanal al igual que el envío de las actividades para ir a la par de la estrategia Aprende en casa.

Valoración general de la dimensión. Como se mencionó anteriormente, el nivel de desempeño de la dimensión es de “Mejorable”, el indicador más bajo refiere a la pertinencia de la estrategia en función de las características de los estudiantes. Un aspecto que vale la pena resaltar es el bajo porcentaje de maestros que emplearon la estrategia Aprende en casa, este hecho pone de manifiesto la poca pertinencia que encontraron en ella mas que a una mala selección de su parte. Los maestros consideraron todas las

posibilidades y optaron la opción que mejor se adaptó a las condiciones de sus estudiantes y a las suyas propias. La figura 8 muestra los resultados de cada subdimensión.

Figura 8

Valoración general de la selección de estrategias y recursos.

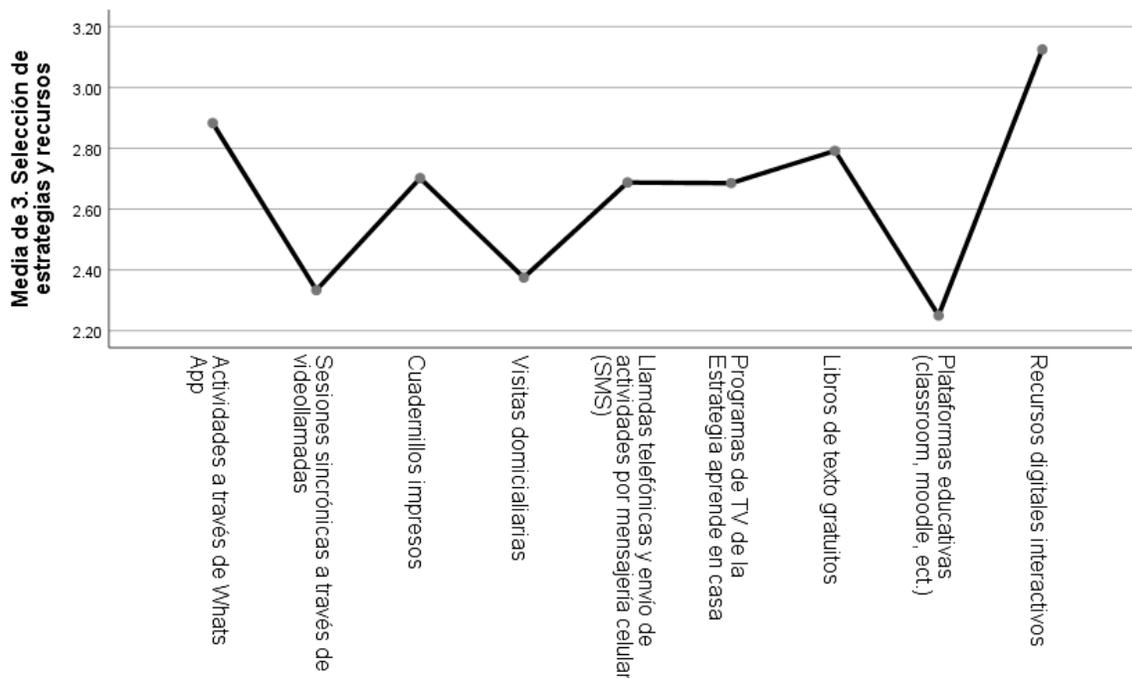


Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones inferenciales. Es muy importante en la educación a distancia, la selección y diseño de recursos para el aprendizaje, en ese sentido, la evaluación de la dimensión requirió análisis complementarios que permitieran identificar si algunas variables pudieran influir en su ejercicio, por lo anterior, se analizaron los resultados para determinar las diferencias estadísticamente significativas encontradas a partir del análisis de la prueba ANOVA y el *Post hoc* Tukey en los niveles de desempeño de la dimensión, según tres variables de contraste: la estrategia de educación a distancia predominante ($p = 0.017$), los sub niveles educativos ($p = 0.128$) y el tipo de sostenimiento escolar ($p = 0.689$), con lo que puede asumirse la significatividad en la primera variable, dado que los docentes que sustentaron su práctica educativa en los recursos digitales interactivos, por consiguiente tuvieron que realizar una cuidadosa selección de estrategias y recursos. Como contraste, puede apreciarse la figura 9, Diferencias en la dimensión tres, según el tipo de estrategia, presentada a continuación.

Figura 9

Diferencias en la dimensión tres, según el tipo de estrategia.



Fuente: Elaboración propia.

Aunque como se destacó anteriormente, en las otras dos variables de contraste, no se identificaron diferencias significativas, cabe mencionar que el tipo de sostenimiento escolar ha mostrado en ésta, como en las dimensiones anteriores, mejores niveles de desempeño.

Uso de recursos

Los recursos educativos se evalúan desde su asunción como medios para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las formas de interacción que permiten a los estudiantes, docentes y padres de familia. Para su evaluación se empleó el análisis de contenido a través de los instrumentos enumerados *ut supra*.

La dimensión se evaluó a partir de tres subdimensiones: *adaptación al entorno de EaD*, *recursos para promover el bienestar emocional*, y *comunicación*. Para la obtención

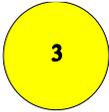
de la información se construyeron cinco categorías asociadas a explorar propiamente *los recursos, la regulación de emociones, implementación de estrategias para favorecer el bienestar emocional, los medios de comunicación empleados en la EaD y las actividades de comunicación para el aprendizaje*. De estas categorías se obtuvieron 17 indicadores, uno contextual, nueve explorados en los cuestionarios, tres en las rúbricas y dos que se abordaron tanto en grupos focales como en los cuestionarios.

El indicador contextual permitió identificar la perspectiva con que las comunidades educativas y los colectivos docentes asumieron la estrategia para la EaD en cada centro en particular, a partir de las recomendaciones de los documentos operativos y normativos emitidos por la SEP.

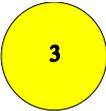
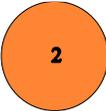
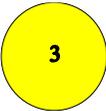
En este campo, se identifica que la mayor parte de los colectivos encuestados manifiestan haber recibido orientación para el uso recursos, sobre todo tecnológicos, planeación transversal, habilidades socioemocionales, atención a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y en temas de evaluación; todo ello en el período de EaD. Los docentes valoraron estos ejercicios como pertinentes a la realidad que vivieron en sus comunidades educativas y relevantes en función de las necesidades que surgieron en esta etapa. Los resultados se muestran en la tabla 7.

Tabla 7

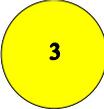
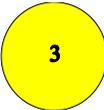
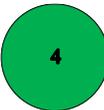
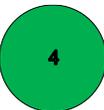
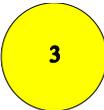
Valoración del uso de recursos.

Subdimensión	Categoría	Indicador	Valor	Observaciones
Adaptación al entorno de EaD.	Recursos educativos.	Diseño de recursos educativos para el aprendizaje en casa.		
		Orientación para el empleo de útiles básicos para el aprendizaje en casa.		

(Continúa en la página siguiente)

Subdimensión	Categoría	Indicador	Valor	Observaciones
		Distribución oportuna de recursos didácticos para el aprendizaje en casa.		
Recursos para promover el bienestar emocional	Regulación de las emociones	Estrategias que el docente modela para regular emociones con estudiantes.		Pocos CTE reflexionaron respecto a la importancia del modelaje de la regulación de emociones.
		Estrategias que el docente implementa para regular emociones en los estudiantes.		No evaluable. Común a todos los niveles y emociones. Se aprecia el uso poco frecuente en nivel secundaria.
		Estrategias que el estudiante pone en práctica para regular sus emociones.		Uso limitado de estrategias derivadas del ejercicio físico.
		Implementación de actividades para disminuir el riesgo psicosocial.		No evaluable. Censo como contribución a la gestión institucional.

(Continúa en la página siguiente)

Subdimensión	Categoría	Indicador	Valor	Observaciones
Comunicación	Implementación de estrategias para favorecer el bienestar socioemocional	Estrategias implementadas para favorecer el bienestar socioemocional en la EaD.		Dificultades para su aplicación y valoración debido a las condiciones.
	Medios de comunicación en la EaD	Redes de comunicación para el aprendizaje establecidas con los agentes educativos involucrados durante el período de EaD.		Ajustes constantes en el establecimiento de comunicación, en algunos casos solo se hizo uso de un recurso.
		Pertinencia en el uso de medios de comunicación.		Se toman en cuenta los medios accesibles censados.
		Actividades de comunicación para el aprendizaje	Alineación de la solicitud de actividades a desarrollar en casa con los medios de comunicación focalizados en el censo.	
		Eficiencia de la comunicación durante la EaD.		Entre padres y docentes.

Valoración específica de la dimensión. La *Adaptación al entorno de EaD* es “Mejorable” (Media=3) en función de los indicadores que valora, todos en color amarillo;

mientras que la evaluación de los *Recursos para promover el bienestar emocional* muestra también una tendencia que se interpreta como “Mejorable” (Media=3) en color amarillo, a partir de los cinco indicadores evaluados, tres cuantitativos y dos cualitativos.

La regulación de emociones da cuenta de la forma en que los actores educativos interpretan o se vinculan con las situaciones que viven sus estudiantes. Implica que la persona desarrolle la capacidad de autorregularse, responder a la adversidad, tener sentido de propósito y capacidad para tomar perspectiva en una situación como lo expone Bisquerra (2013). El docente, como figura mediadora entre el contenido, la realidad circundante y el contexto; es modelo para sus estudiantes a partir de sus actitudes, en particular se evalúa el referente asociado al modelaje de la autorregulación de emociones.

En cuanto a la *Comunicación*, se valora como Mejorable (Media=3) en color amarillo, debido a que la comunidad educativa conservó estos vínculos como eje prioritario para el desarrollo de actividades de aprendizaje. Para los docentes, este resultado se explica, a partir de la pertinencia que encontraron en las formas de comunicación elegida y la persistencia en la búsqueda de los estudiantes para que ninguno se quedara fuera de la escuela.

De manera general, la dimensión *Uso de recursos* se evalúa a partir de un indicador en naranja, cuatro indicadores en amarillo y dos en verde; lo que muestra una tendencia de desempeño Mejorable (Media=3) indicada en color amarillo.

Cuellos de botella. En la subdimensión *Recursos para promover el bienestar emocional* en la categoría *regulación de emociones* se identificó como estrategia de mayor uso de los docentes para regular emociones en los estudiantes la procuración de no lastimar a otros cuando sienten alegría, tristeza, miedo o enojo. Se percibe la necesidad de incrementar el repertorio de respuestas de autorregulación para el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como enfatizar en el trabajo transversal de las mismas.

Se identifica la necesidad de generalizar el uso de estrategias para comunicación con grupos vulnerables o con condiciones de incomunicación derivado de la lejanía de sus comunidades.

Buenas prácticas. Se identifica el censo de riesgo psicosocial y las redes de comunicación entre agentes educativos, padres de familia y estudiantes como buenas prácticas generalizadas en la mayor parte de los centros educativos evaluados.

Mediante los ítems valorados con preguntas abiertas y grupos focales, se identificaron una serie de acciones que implementaron los colectivos docentes para favorecer el aprendizaje y el bienestar emocional de los estudiantes.

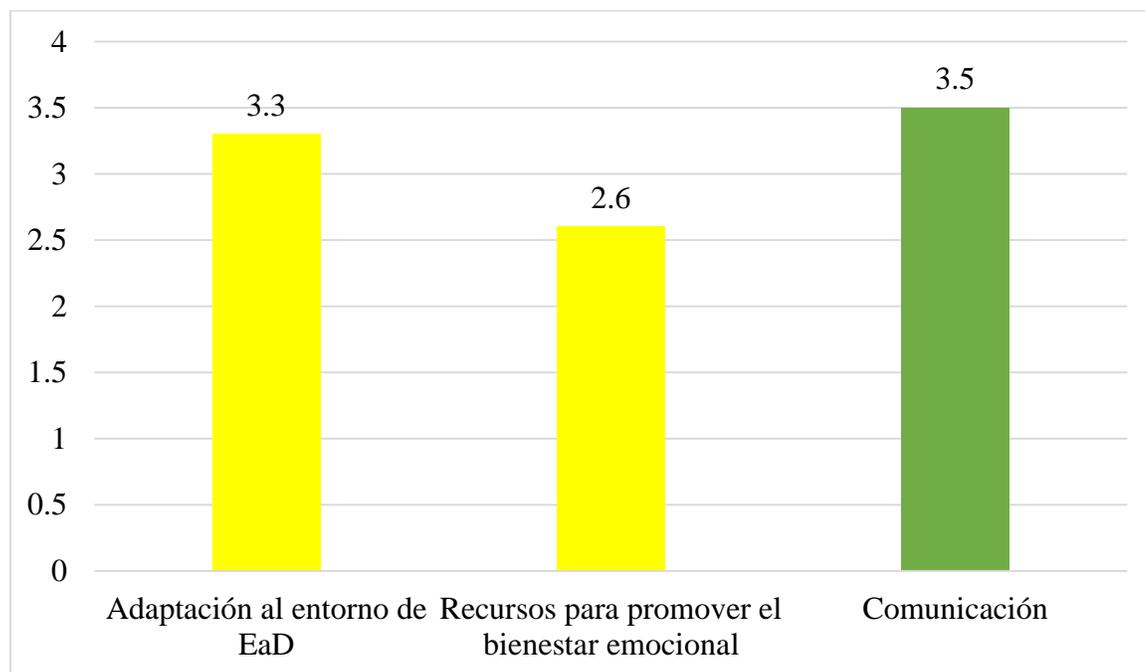
Los colectivos reconocen las bondades de elaborar un censo para identificar los factores de riesgo psicosocial ya que lo consideran un punto de partida para la gestión institucional y la organización de acciones de los colectivos que permite la toma de decisiones informadas, la prevención de mayores riesgos o compensar las dificultades derivadas de una exposición a los mismos.

Se identifican formas comunicativas variadas, contextualizadas en las comunidades educativas y en los rasgos distintivos de los estudiantes; lo que permite asegurar el acceso a la educación a través del esfuerzo de los docentes y padres de familia.

Valoración general de la dimensión. Como puede observarse en la figura 10, la dimensión es valorada como “Mejorable”, resalta el indicador más bajo referido a las estrategias que el docente modela para regular emociones con estudiantes, aunque en términos generales hay evidencia de un buen desempeño, aspectos como estas estrategias se convierten en oportunidades de mejora tanto en la educación presencial como en la EaD.

Figura 10

Valoración general del uso de recursos.



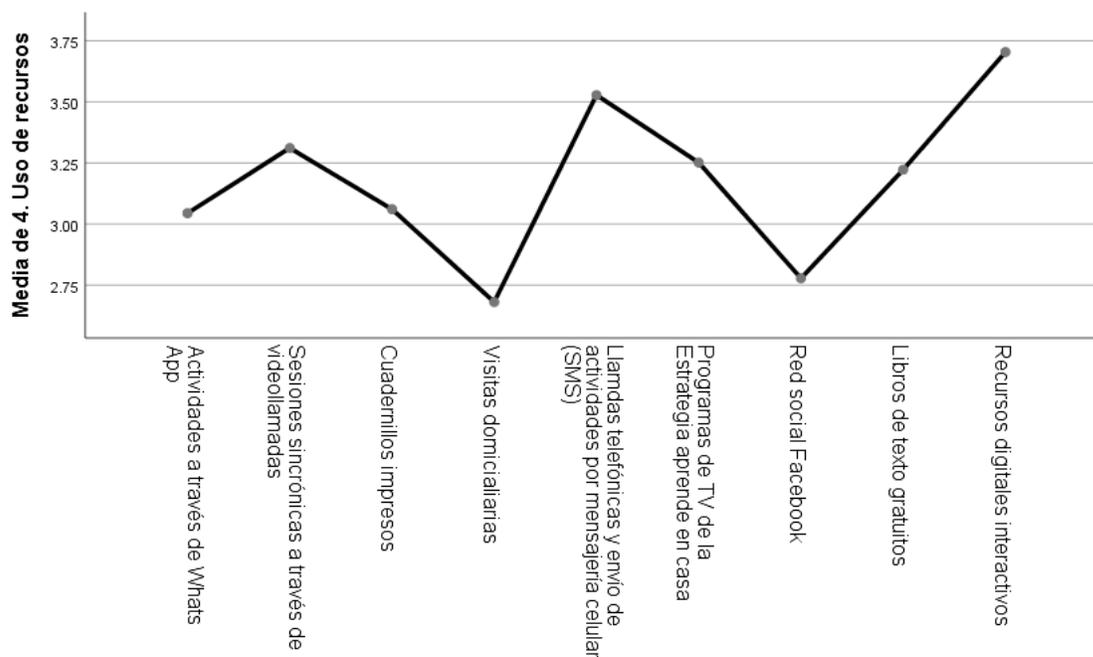
Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones Inferenciales. En esta dimensión evaluamos indicadores que brindan información sobre la preparación y uso de los recursos (tecnología, medios, y materiales, según corresponda el caso a cada estrategia) para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos educativos, incluyendo los relativos al desempeño académico y socioemocional. Ahora será conveniente, realizar algunos contrastes de dichos resultados con respecto a tres variables para determinar las diferencias estadísticamente significativas encontradas a partir de la prueba ANOVA y el *Post hoc* Tukey.

En un primer momento, se contrastaron los resultados de la dimensión según la estrategia pedagógica predominante de las instituciones participantes, encontrando una significación ($p = 0.004$) aceptable, lo que permitió identificar que los docentes que generaron una estrategia a través de “recursos digitales interactivos” ($M= 3.70$) tuvieron mejor desempeño que el resto de las estrategias, el caso contrario se presentó en los docentes que orientaron su práctica a partir de visitas domiciliarias restringidas ($M= 2.68$), dicha información se puede apreciar en la figura 11, Diferencia de medias dimensión tres, estrategia predominante, presentada a continuación:

Figura 11

Diferencia de medias dimensión tres, según el tipo de estrategia.

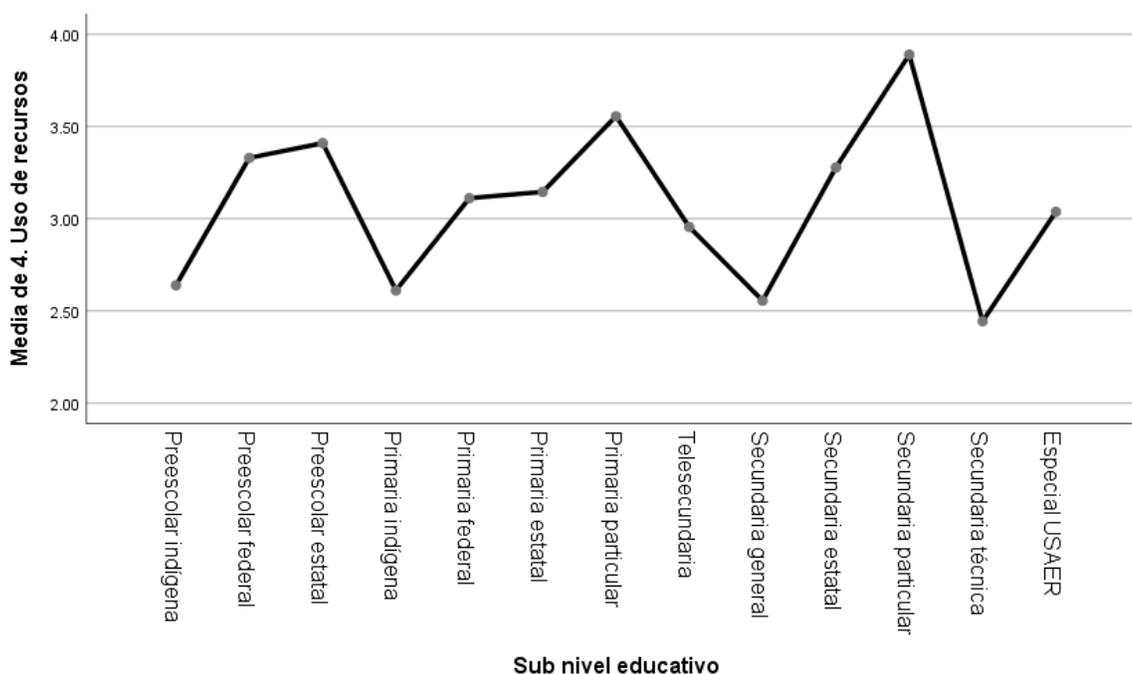


Fuente: Elaboración propia.

En esta misma línea de análisis, se contrastaron los resultados de la dimensión según los niveles y subniveles educativos ($p = .001$), encontrando según la prueba de seguimiento, significaciones aceptables en varios casos, llama la atención que los resultados al respecto se traslapan con la otra categoría de contraste “Sostenimiento escolar” ($p = 0.002$) donde las instituciones particulares tienen desempeños superiores, específicamente primaria y secundaria. Esta situación es evidente en la figura 12, Diferencia de medias dimensión cuatro según los subniveles educativos. A su vez, es muy entendible que sean las escuelas particulares quienes tienen más recursos para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación a distancia, tanto a nivel institucional como a nivel familiar.

Figura 12

Diferencia de medias dimensión cuatro según los subniveles educativos.



Fuente: Elaboración propia.

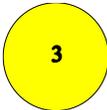
Desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje

El proceso de enseñanza aprendizaje, en condiciones tradicionales, está determinado por las interacciones entre estudiantes y docentes, así como por el tipo de contrato pedagógico que se establece entre estos actores; sin embargo, en la EaD, aparece una figura que modifica este contrato y hace que las interacciones y las ejecuciones de las estrategias sean sustancialmente distintas.

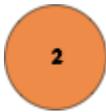
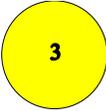
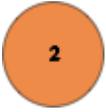
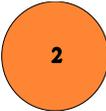
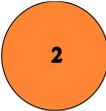
Esta dimensión se aborda en siete subdimensiones como se aprecia en la tabla 8, con relación a la función del docente y los padres de familia como principales agentes de apoyo, regulación y modelación de las ejecuciones. Las subdimensiones son: consideración de aprendizajes previos; guía y regulación del proceso de enseñanza aprendizaje; modelación del aprendizaje; generación de productos; retroalimentación; motivación por la EaD y participación en actividades colaborativas de aprendizaje. La dimensión resulta relevante debido a que la parte de interacción entre las figuras citadas determina, de alguna manera, el éxito de la EaD.

Tabla 8

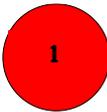
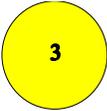
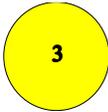
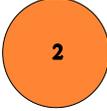
Valoración del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Subdimensión	Categoría	Indicador	Valor	Observaciones
Consideración de aprendizajes previos	Estimulación de conocimientos previos	Pertinencia de las actividades planteadas por los docentes para el uso de los aprendizajes previos.		En general, no se recuperan los aprendizajes previos
		Asociación de conocimientos previos en el contexto familiar y social.		

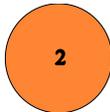
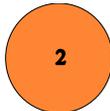
(Continúa en la página siguiente)

Subdimensión	Categoría	Indicador	Valor	Observaciones
Guía y regulación del proceso de enseñanza aprendizaje	Contextualización en el desarrollo de actividades de aprendizaje	Contextualización de las actividades que se desarrollan para la adquisición de los aprendizajes en casa.		
		Interacción pedagógica entre estudiantes y docentes para estimular el proceso de enseñanza aprendizaje		Existió una permanente interacción que permitió cierta eficiencia en el proceso
		Focalización e interacción pedagógica con alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)		Aunque se menciona en algunos planes de trabajo la necesidad de atender a estos alumnos, en la ejecución nunca se evidencia tal atención
Modelación del aprendizaje	Modelación directa	Pertinencia de las interacciones pedagógicas con alumnos que presentan BAP		
		Desarrollo de actividades de modelación del aprendizaje realizadas por el docente, el padre de familia o la familia de manera sincrónica		

(Continúa en la página siguiente)

Subdimensión	Categoría	Indicador	Valor	Observaciones
	Modelación indirecta	Desarrollo de actividades de modelación del aprendizaje a través de recursos externos asincrónicos		En muchos casos se reclama, por parte de los docentes, la cercanía para la modelación
Generación de productos	Planteamiento (o contextualización) de consignas para la elaboración de productos para el aprendizaje	Contextualización de las consignas desarrolladas para la elaboración de productos de aprendizaje.		
	Elaboración de productos para el aprendizaje	Pertinencia en el desarrollo de productos esperados.		
Retroalimentación	Retroalimentación formativa	Pertinencia de la retroalimentación interactiva realizada por el docente.		En general, los docentes se limitan a “revisar”
		Retroalimentación interactiva realizada por los padres de familia.		
Motivación por la EaD	Motivación en el alumno	Motivación del alumno por el aprendizaje en la EaD		

(Continúa en la página siguiente)

Subdimensión	Categoría	Indicador	Valor	Observaciones
	Motivación en el padre de familia	Motivación del padre o tutor por el aprendizaje de sus hijos en la EaD		
	Motivación docente	Motivación docente por el aprendizaje de sus alumnos en la EaD.		
Participación en actividades colaborativas de aprendizaje	Actividades de aprendizaje y enseñanza centradas en la construcción y colaboración con sus pares	Participación del estudiante en el desarrollo de actividades colaborativas		
		Regulación docente en el desarrollo de actividades colaborativas		

Valoración específica de la dimensión. Respecto a la primera subdimensión *Consideración de aprendizajes previos*, se evaluaron dos indicadores. El primero resulta “Mejorable” con color amarillo; el siguiente como “Suficiente”, con una media de 2. Se interpreta con ello que respecto a los aprendizajes previos hay un área susceptible de mejora, sobre todo en lo relacionado con las acciones llevadas a cabo por los docentes, pues hubo muchas escuelas que ni siquiera consideraron el abordaje de los conocimientos previos en la ejecución de la estrategia.

La siguiente subdimensión, *guía y regulación del proceso de enseñanza aprendizaje*, con tres indicadores evaluables. El primero con una media de 3, lo que indica que es “Mejorable”, y los siguientes dos con una media de 2, lo que los ubica como “Suficientes”. Estos últimos son sumamente relevantes, ya que tienen que ver con la atención a estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación. En

este sentido, se aprecia la escasa planeación de los docentes para atender estas necesidades; en particular, se identifica que un gran porcentaje de escuelas ni siquiera hacen esta consideración.

La tercera subdimensión *Modelación del aprendizaje* se evaluó a través de dos indicadores, los cuales aparecen con dos puntos, lo que significa que están como “Suficientes”. Esto indica que ni el docente, ni los padres ayudan e intervienen de manera eficiente para modelar o “decir cómo” a los alumnos y alumnas, o bien a sus hijos e hijas.

La subdimensión 4, *Generación de productos* tiene dentro de sí dos indicadores, ambos con un resultado una media de 3, que los sitúa como “Mejorables”. Esto ofrece información acerca de que las consignas para las tareas y los productos generados son los adecuados para los estudiantes en su contexto.

La quinta subdimensión, referida a la *retroalimentación*, considera cinco indicadores; sin embargo, solamente uno es evaluable con ponderación numérica, puesto que los cuatro restantes son de tipo contextual, por lo que se describen en líneas posteriores. El indicador que se refiere a la retroalimentación realizada por el docente posterior a la ejecución de las estrategias pedagógico-didácticas tiene como resultado “Suficiente”, lo que ofrece áreas de oportunidad al respecto, pues en la escala hacia arriba, aparece en el segundo nivel, con un color naranja. Sobre la retroalimentación realizada por los padres de familia, en los cuestionarios aplicados a los mismos, ofrecen respuestas en torno a que de manera constante dan retroalimentación; sin embargo, en los productos analizados, poco se evidencia tal afirmación.

En la sexta subdimensión, Motivación por la EaD, se emplean tres indicadores contextuales, mismos que, bajo el análisis de los instrumentos y las evidencias analizados, ofrecen información relevante en el sentido de que estudiantes, maestros y padres de familia mantuvieron una motivación regular o permanente, en la mayoría de los casos. Esto es indicativo de que los padres y maestros estuvieron al pendiente de premiar o incentivar a los estudiantes; a su vez, los discentes responden en su mayoría que se sintieron motivados por aprender a distancia.

Finalmente, la subdimensión 7, relacionada con la *Participación de los estudiantes en actividades colaborativas de aprendizaje*, los dos indicadores que contiene, aparecen con una media de 2 valorado como “Suficiente”, lo que sugiere que también en esta área

existen oportunidades de mejora sustantivas, pues ambos están en un color naranja, con dos puntos.

Cuellos de botella. Los resultados con mayores áreas de oportunidad se encuentran en lo relativo a la disposición de estrategias y recursos pedagógicos y didácticos para rescatar y tomar en cuenta los conocimientos previos, dada la relevancia de los mismos para el aprendizaje. En general, no se aprecian elementos específicos para este aspecto pedagógico tan relevante.

Otro elemento en el que se debe de trabajar es la atención a estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la participación, ya que en la mayoría de las escuelas, aunque se menciona en el diagnóstico pedagógico, en la planeaciones y en otros productos revisados, que sí se tienen alumnos con estas características, no se aprecian recursos planeados, ni ejecutados para su atención específica ni general, por lo tanto, en este sentido, hay muchas acciones que realizar.

Así mismo, se percibe claramente que los y los padres de familia poco o nada modelan el aprendizaje, ni de manera síncrona, ni asíncrona. Este es un elemento pedagógico que se debe atender, porque si el estudiante no recibe orientación o demostración de las habilidades que se espera adquieran, los procesos de interacción de la estrategia, y las ejecuciones correspondientes quedarán truncadas. Todo esto tiene relación estrecha con las retroalimentaciones recibidas, puesto que no hay un buen resultado al respecto, pues los indicadores referidos a este rubro, aparecen como “Suficientes”, lo que se interpreta que los docentes poco retroalimentan a los estudiantes; de hecho, pocos productos evidencian retroalimentación pedagógica y sistematizada por parte de los maestros y maestras de las escuelas analizadas, en este mismo sentido, solo el 21% de los participantes manifestó que siempre envía retroalimentación, a pesar de haber sido una norma establecida por la Autoridad Educativa para la EaD.

Lo expuesto evidencia y argumenta que los estudiantes poco se motivaron por el aprendizaje a distancia; esto mismo ocurrió a los padres de familia y los docentes. Se debe trabajar en estrategias motivacionales para el seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de todos los agentes intervinientes en el proceso de EaD.

Finalmente, hay bajos resultados en lo que concierne al trabajo colaborativo de estudiantes y alumnos. Aunque los maestros realizaron intervenciones afortunadas y

eficaces en las distintas sesiones del CTE, así como en tareas específicas motivadas por las direcciones o supervisiones escolares, y en ocasiones, por sus necesidades contextuales de trabajo, se aprecian pocas acciones tendientes a estimular el trabajo colaborativo entre estudiantes, o bien, entre estudiantes y padres de familia.

Buenas prácticas. En general, existen buenas acciones realizadas durante la EaD relativas a esta dimensión: concretamente, hubo una permanente interacción entre figuras y agentes educativos; los maestros y los estudiantes, así como los padres de familia, nunca perdieron interacción; siempre estuvieron con un seguimiento a las estrategias pedagógicas, y, de cierto modo, todos los agentes hicieron un trabajo arduo y permanente, que desembocó en el sostenimiento efectivo del ciclo escolar, pero sobre todo, en el tratamiento de contenidos y en el trabajo y comunicación activa que puso de manifiesto que la adaptación a las circunstancias es parte nuestra ahora más que nunca. Se ha estimulado el aprendizaje y se ha fortalecido el trabajo de padres y estudiantes, no se diga de los docentes para ejecutar las estrategias pedagógicas.

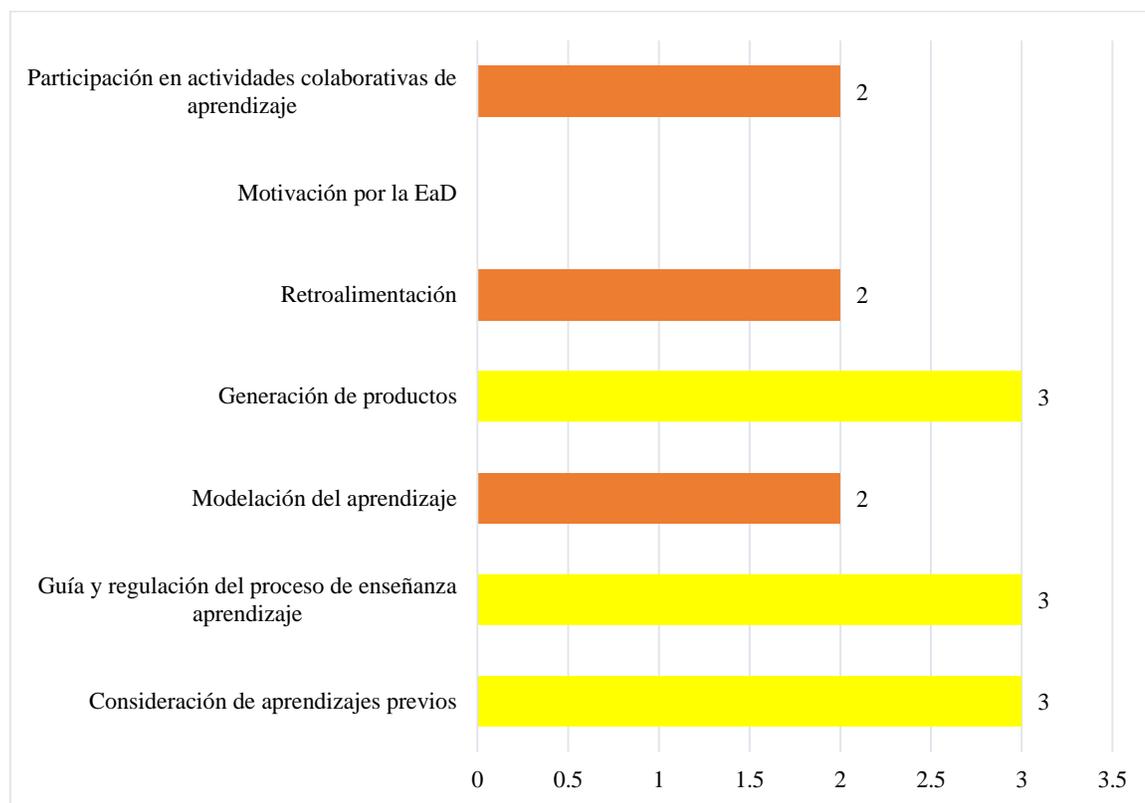
Otro elemento muy bueno y relevante es que se han hecho siempre las consideraciones del contexto y los ambientes específicos, de manera que los docentes trabajaron en base a las necesidades específicas de estudiantes y padres de familia, de modo que entre las diversas estrategias de atención para el desarrollo del proceso de aprendizaje hubo, en su mayoría virtuales, pero también hubo trabajo semipresencial, e incluso, hubo esfuerzos extraordinarios por llevar materiales o enviarlos en físico para que nunca se perdiera el seguimiento.

Todo esto trajo consigo que la generación de productos durante la ejecución de las estrategias se diera de manera pertinente y relevante; que estas evidencias pongan de manifiesto que sí se trabajó durante el trabajo a distancia.

Valoración general de la dimensión. Se observa en las seis dimensiones con indicadores evaluables, una tendencia hacia el desempeño “Mejorable” (Media=3), con aspectos susceptibles de mejora en lo relativo a la modelación del aprendizaje, la retroalimentación y la participación en actividades colaborativas. En la figura 13 se observa la tendencia.

Figura 13

Valoración general del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.



Fuente: elaboración propia.

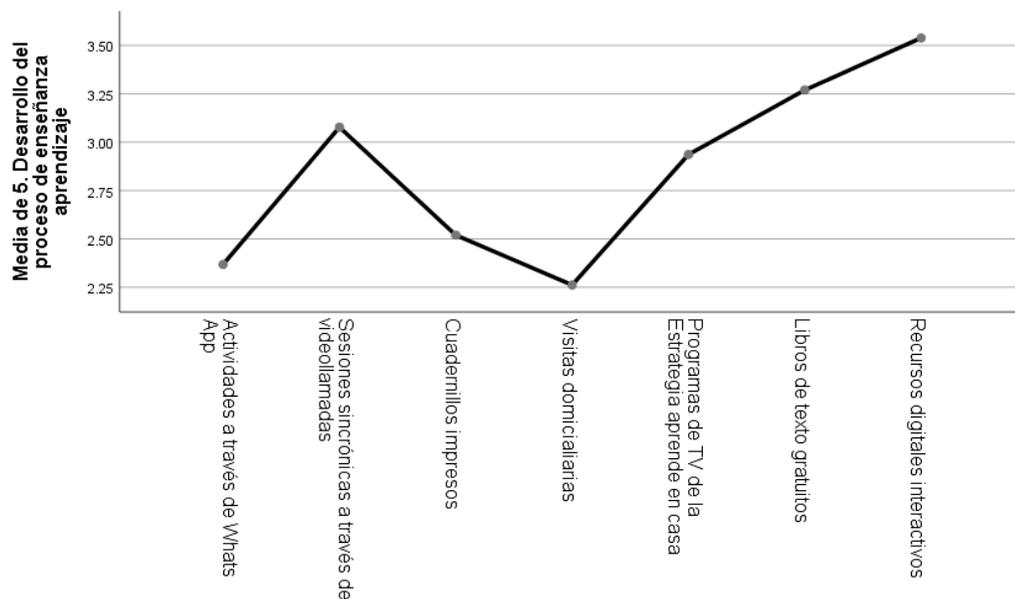
Consideraciones inferenciales. A manera de integración con respecto a la dimensión, podría reconocerse de acuerdo con Smaldino et al. (2015) que, para ser eficaz, la instrucción debe requerir el compromiso mental activo de los alumnos, así mismo proporcionar actividades que les permitan practicar los nuevos conocimientos o habilidades y recibir retroalimentación sobre sus esfuerzos antes de ser evaluados formalmente. La práctica puede involucrar autoverificaciones de los estudiantes, instrucción sincrónica y asincrónica, y diferentes modalidades de evaluación. Es en ese sentido que la dimensión cinco podría considerarse como una de las más relevantes, una vez que aquí se movilizan los distintos recursos en la intención de alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por tal motivo y como en las dimensiones anteriores, se presenta a continuación un análisis estadístico inferencial que permite distinguir si en la operación de las distintas acciones de

educación a distancia existen variables que marquen diferencias intervinientes en el desempeño de la dimensión, dicha valoración se realizó a partir de la prueba ANOVA y el *Post hoc* Tukey.

Como se puede apreciar en la figura 14, Diferencia de medias en la dimensión cinco según la estrategia predominante, los resultados indican valoraciones dispares según las acciones que realizaron los docentes, en ese sentido el ejercicio estadístico reporta valores por debajo del nivel .05 ($p = 0.004$). No llama la atención el resultado, pero si se confirma nuevamente la hipótesis de considerar que quienes tienen recursos para el desarrollo de sesiones sincrónicas a través de videollamadas ($M= 2.36$) y recursos digitales interactivos ($M=3.53$), tienen también mayores posibilidades de llevar a cabo un proceso interactivo y didáctico más completo.

Figura 14

Diferencia de medias en la dimensión cinco según la estrategia predominante.



Fuente: Elaboración propia.

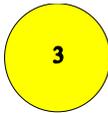
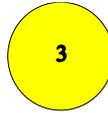
Evaluación.

La evaluación es un proceso complejo implícito en los diversos momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, para conocer su desempeño en el marco de la implementación de las estrategias de EaD. Para realizar un análisis objetivo, la dimensión

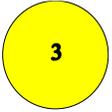
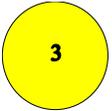
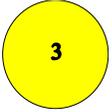
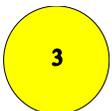
fue evaluada a través de tres subdimensiones, cinco categorías y 14 indicadores como se muestra en la tabla 9; a continuación, se presentan los resultados agrupados por subdimensión.

Tabla 9

Valoración de la evaluación.

Subdimensión	Categoría	Indicador	Valor	Observaciones
Reflexión sobre los resultados de los alumnos	Evaluación para el aprendizaje	Uso de la valoración de los productos para identificar el avance de los alumnos.		Fue difícil observar el proceso a través de los productos.
		Pertinencia de las técnicas e instrumentos empleados para la evaluación.		Predomina la lista de cotejo.
		Asesoría, acompañamiento o apoyo recibido por el docente de parte de otros actores.		No todos los docentes manifiestan haber recibido apoyo.
		Dificultades para la evaluación formativa.		Conocer el proceso de aprendizaje es la mayor dificultad.
Evaluación del aprendizaje	Evaluación del aprendizaje	Pertinencia de las consideraciones para evaluar sumativamente a los alumnos.		El cumplimiento en la entrega de productos fue lo más usado por el docente.
		Satisfacción de los padres de familia con los resultados del aprendizaje de sus hijos.		Padres de familia satisfechos con los aprendizajes de sus hijos.

(Continúa en la página siguiente)

Subdimensión	Categoría	Indicador	Valor	Observaciones
		Satisfacción de los estudiantes con sus resultados (calificaciones).		Alumnos satisfechos con lo que aprendieron.
		Dificultades para la evaluación sumativa.		Asignar calificación a quienes no se mantuvieron comunicación.
Reflexión sobre las prácticas de enseñanza del docente	Análisis personal	Referentes para la autoevaluación de la práctica docente.		Los maestros están motivados para reflexionar sobre su práctica.
		Aspectos de la práctica docente que requieren reforzamiento, derivado de su análisis en la EaD.		Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje tiene el mayor porcentaje.
	Análisis colectivo	Pertinencia del CTE para la reflexión sobre la práctica docente.		Espacio para compartir experiencias y recursos.
Conformación de propuestas de atención para optimizar el aprendizaje	Toma de decisiones	Uso de la reflexión sobre la práctica para la mejora.		Se manifestó en las adaptaciones a las actividades enviadas a los alumnos.
		Pertinencia del plan de reforzamiento.		Fue pertinente en los casos en que se realizó, cerca del 30% de docentes

no lo presentaron.

Valoración específica de la dimensión. Dentro de la *Reflexión sobre los resultados de los alumnos* se consideraron dos categorías, *Evaluación para el aprendizaje* y *Evaluación del aprendizaje* que, como se mencionó en el Marco referencial, corresponden a la evaluación formativa y a la sumativa. De los cuatro indicadores propuestos para la primera categoría solo uno es evaluable y se analizó a través de la revisión de una serie de evidencias que los docentes enviaron como parte del trabajo de campo, entre ellas predominan las listas de cotejo, rúbricas y escalas estimativas empleadas para registrar los productos de los alumnos y ubicarlos en los niveles de desempeño correspondientes. La rúbrica holística empleada permitió identificar que durante el desarrollo de la estrategia, las técnicas e instrumentos empleados por el docente brindaron información precisa que le permitió valorar el aprendizaje de sus estudiantes, desempeño correspondiente al nivel 3 identificado como “Mejorable”, la brecha entre este nivel y el de Apropiado radica en que buen número de docentes únicamente empleó listas de cotejo, que si bien brindan útil, no permiten identificar el nivel de desempeño o de avance en el dominio de aprendizajes esperados por parte de los alumnos.

La segunda categoría *Evaluación del aprendizaje* se consideraron cuatro indicadores, de los cuales solo uno es evaluable y corresponde a la pertinencia de las consideraciones para evaluar sumativamente a los alumnos, es decir ¿qué elementos consideró el docente para asignar calificaciones a sus estudiantes? y ¿qué tan pertinentes fueron esas consideraciones en función del marco normativo establecido por la SEP y del marco teórico aceptado actualmente para la evaluación sumativa?

Para evaluar el indicador se indagó con el cuestionario la frecuencia con que los docentes emplearon cuatro aspectos para asignar calificaciones a sus alumnos:

- El nivel de aprendizaje esperado alcanzado por el alumno.
- El punto de partida de los estudiantes en el marco del aprendizaje esperado que se abordó.
- Las condiciones familiares de sus alumnos.
- La responsabilidad en la entrega de los productos solicitados.

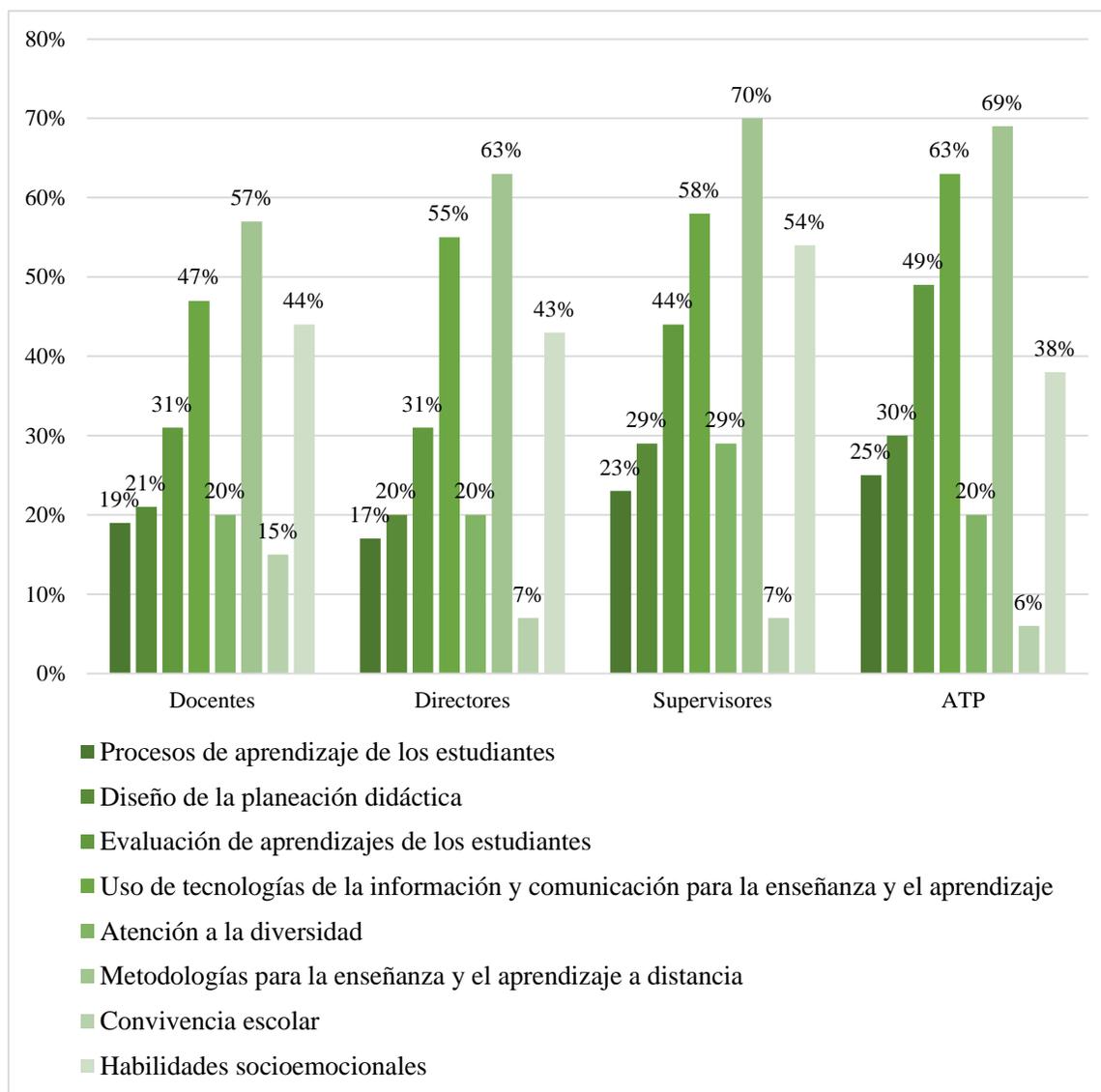
Los resultados reflejan que los docentes dieron prioridad a la responsabilidad en la entrega de los productos solicitados, posteriormente a las condiciones familiares de sus alumnos, y después al nivel del aprendizaje esperado que se alcanzó; el aspecto que con menor frecuencia se considera es el punto de partida de los estudiantes. Con estos datos se obtiene un valor de “Mejorable” dado que se prioriza en aspectos no relacionados con el aprendizaje como son las condiciones familiares y la responsabilidad en la entrega de tareas, dejando en segundo término aquellos elementos que sí le brindan información al docente acerca del desempeño de sus estudiantes. Cabe mencionar que no se descalifica el hecho de considerar los aspectos contextuales, de hecho, las orientaciones emitidas por la SEP indican que se deberían considerar estas condiciones para asignar una calificación, sin embargo, se espera un equilibrio entre ambos tipos de consideraciones.

La subdimensión *Reflexión sobre las prácticas de enseñanza del docente* se valoró a través de dos categorías; en la primera *Análisis personal* se consideraron dos indicadores, uno de los cuales es evaluable los *Referentes para la autoevaluación de la práctica docente*, para determinar un nivel de desempeño se indagó con los docentes a través del cuestionario, con qué frecuencia realiza dos actividades en torno a la reflexión de su práctica; las respuestas dan cuenta de que cerca del 25% de los docentes siempre reflexiona acerca de lo sucedido durante su intervención con la finalidad de mejorar su práctica y sistematizan en algún instrumento los resultados de dicha reflexión; así mismo, el 40% de los docentes realiza estas actividades casi siempre, por lo que el resultado del indicador es “Mejorable”. La categoría de *Análisis colectivo* se valoró a partir del indicador *Pertinencia del CTE para la reflexión sobre la práctica docente*, a través del cuestionario y el grupo de enfoque. En el cuestionario se preguntó ¿Qué tan pertinentes fueron las actividades planteadas en los CTE para la reflexión sobre su práctica docente? Los resultados indican que el 62% de los docentes y directores las calificaron como pertinentes y el 24% como muy pertinentes; por lo que la valoración del indicador es de “Mejorable”, puesto que, por excelencia, este espacio debe propiciar la reflexión para la mejora de la práctica.

Derivado de esta reflexión sobre la práctica, los docentes identifican los aspectos en los que requieren fortalecimiento, en la figura 15 se presentan los porcentajes de docentes que seleccionaron las opciones presentadas en el cuestionario

Figura 15

Aspectos en los que el docente requiere fortalecimiento.



Nota. Los docentes, supervisores y ATP dieron su punto de vista en función de los aspectos en que los docentes de su área de influencia requieren fortalecimiento con fines de mejora.

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, la selección de los diversos actores mantiene una marcada tendencia, se observa mayor necesidad en *Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje*

a distancia, seguido del *Uso de tecnologías de la información y comunicación para la enseñanza y el aprendizaje*, aspectos muy *ad hoc* con las demandas de la modalidad de trabajo a distancia.

La tercer subdimensión, *Conformación de propuestas de atención para optimizar el aprendizaje* explora acerca de las decisiones tomadas por el docente en el marco de la reflexión de su práctica, se consideraron dos indicadores, en el primero de ellos *Uso de la reflexión sobre la práctica para la mejora* se valora como “Mejorable” debido a que el 76% de los docentes manifestaron usar siempre y casi siempre la reflexión sobre su práctica para mejorarla. El último indicador *Pertinencia del plan de reforzamiento* se evaluó con una rúbrica a partir de las evidencias solicitadas a los docentes, se encontró que la mayoría de ellos elaboraron planes de reforzamiento que cumplen con tres de los criterios establecidos en la guía del CTE: prioriza los aprendizajes esperados del primer periodo del ciclo que se consideran indispensables para continuar aprendiendo; enfatiza la atención a los alumnos que están en riesgo de rezago; considera actividades de aprendizaje que permitan vincular temas y conocimientos de diferentes asignaturas, e incluye actividades diferenciadas de acuerdo al grado de apoyo que requieren sus estudiantes; por lo que la valoración es de “Mejorable”.

Valoración específica de la dimensión. Los seis indicadores evaluables de los que se compone la dimensión fueron valorados en el nivel de desempeño “Mejorable”, en general, se observa un buen desempeño en el proceso de evaluación de los aprendizajes, sin embargo, es necesario emprender algunas acciones de mejora que impliquen la participación de los docentes, directores, ATP y supervisores, de forma que las acciones relacionadas con esta tarea presenten mayor pertinencia y representen un insumo valioso para el aprendizaje de los alumnos.

Cuellos de botella. Comunicar a los alumnos lo que se espera de ellos es una exigencia de la evaluación formativa, al cuestionar al docente la frecuencia con que realiza esta acción, solo el 31% respondió que siempre lo hace, por lo que representa un aspecto susceptible de mejora.

El *Uso de la valoración de los productos para identificar el avance de los alumnos* es uno de los indicadores contextuales que aporta información valiosa, los docentes manifestaron en el grupo de enfoque las dificultades en el empleo de las producciones para

identificar el nivel de avance de los estudiantes en torno a los aprendizajes esperados, dificultad relacionada con la evaluación formativa; si bien las producciones fueron revisadas y se realizaba el envío de retroalimentación a estudiantes y padres, no siempre fue posible determinar el grado de avance; así mismo, se observó que los docentes que emplearon únicamente listas de cotejo para registrar la entrega de productos estuvieron imposibilitados para determinar el avance de los estudiantes por la naturaleza dicotómica de dicho instrumento de evaluación.

Continuando con los problemas que enfrentan los docentes para realizar esta tarea, manifestaron en el grupo de enfoque que fue difícil evaluar formativamente a sus estudiantes debido a que no se observaban los procesos de aprendizaje y solo podían revisar las producciones, faltó información, el hecho de no conocerlos personalmente también limitó la evaluación; así mismo, la evaluación sumativa fue compleja, a pesar de la existencia de lineamientos al respecto, asignar una calificación que realmente reflejara los aprendizajes fue prácticamente imposible dada la poca certeza de los avances de cada estudiante. Esta opinión podría tener una estrecha relación con la moderada satisfacción con el aprendizaje de sus estudiantes que manifiesta cerca de la mitad de los docentes encuestados.

El indicador contextual de *Asesoría, acompañamiento o apoyo recibido por el docente de parte de otros actores* analizado a través del cuestionario arroja que el 42% de los docentes regularmente recibió asesoría y apoyo para evaluar a sus estudiantes, mientras que el 31% la recibió siempre y casi siempre; los ATP y supervisores coinciden con estas respuestas, cerca del 50% ofreció asesoría regularmente, mientras que cerca del 40% lo hizo siempre y casi siempre. Estos resultados dan cuenta de la existencia de un área de oportunidad para el apoyo, asesoría y acompañamiento a los docentes durante la evaluación del y para el aprendizaje.

Buenas prácticas. Los padres de familia manifiestan satisfacción con el aprendizaje de sus hijos, el 66% de ellos se encuentra satisfecho y muy satisfecho; por otro lado, el 51% de los alumnos encuestados se manifiestan extremadamente y muy satisfechos con su aprendizaje, mientras que el 35% se encuentra moderadamente satisfecho. Estos resultados dan cuenta de una valoración positiva del trabajo docente y un relativo éxito de las estrategias empleadas en lo que respecta a la satisfacción de los usuarios, lo que puede

considerarse como una buena práctica. La evidencia de esta opinión se encuentra en los cuestionarios, instrumento en el que los alumnos expresan la existencia de buena comunicación, acompañamiento, consignas útiles y claras, y retroalimentación por parte del docente, lo que ayudó en gran medida en el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, los papás manifestaron que, a pesar de los tiempos difíciles, hubo aprendizajes gracias a la disposición de los docentes; la retroalimentación recibida, en especial la motivacional, y a las actividades pertinentes que se enviaban a los alumnos.

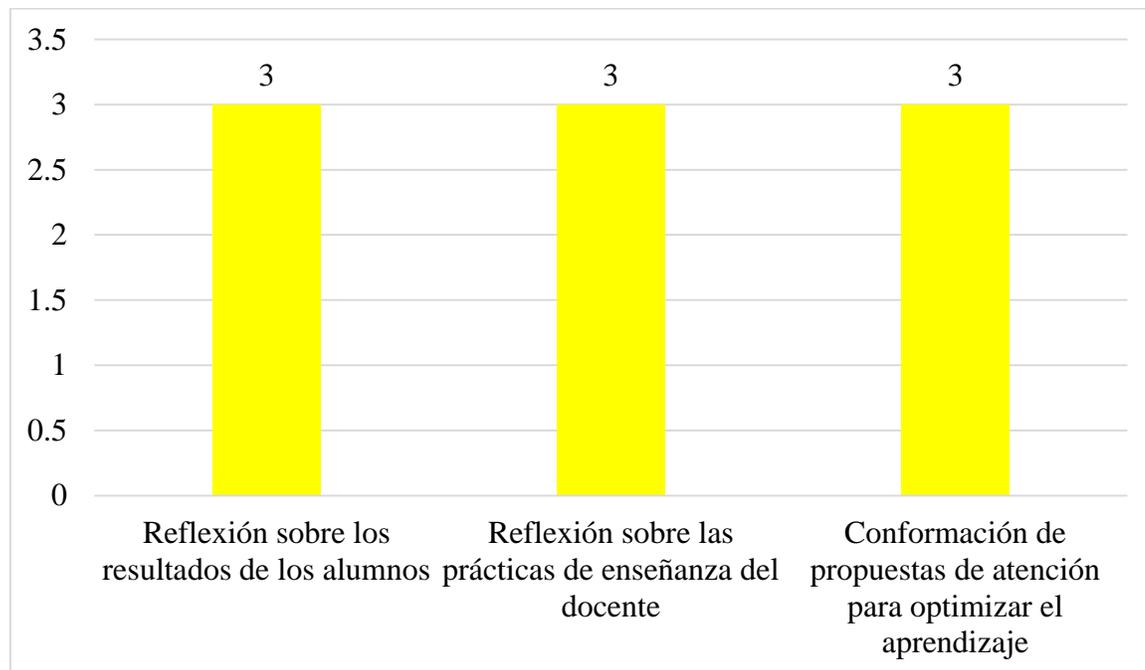
Un aspecto importante para la reflexión sobre la práctica es la motivación o disposición del propio docente para realizarla, en este sentido, se preguntó a los docentes qué tan motivados se sienten y se observa una marcada tendencia hacia motivados (61%) y muy motivados (19%) lo que pone de manifiesto la oportunidad de promover este proceso.

En un momento tan complejo como el actual, cobra especial relevancia la consideración de las condiciones de las familias, por ello, se considera una buena práctica el hecho de que los docentes hayan priorizado este aspecto para toma decisiones relativas a las calificaciones de los estudiantes, a pesar de que es un aspecto al que, según el enfoque actual, no debe darse importancia, haberlo incorporado en este periodo fue

Valoración general de la dimensión. Tomando como referencia los calores de las tres subdimensiones, la fase de evaluación se considera con un desempeño “Mejorable”, en la figura 16 se observan las tendencias.

Figura 16

Aspectos en los que el docente requiere fortalecimiento.



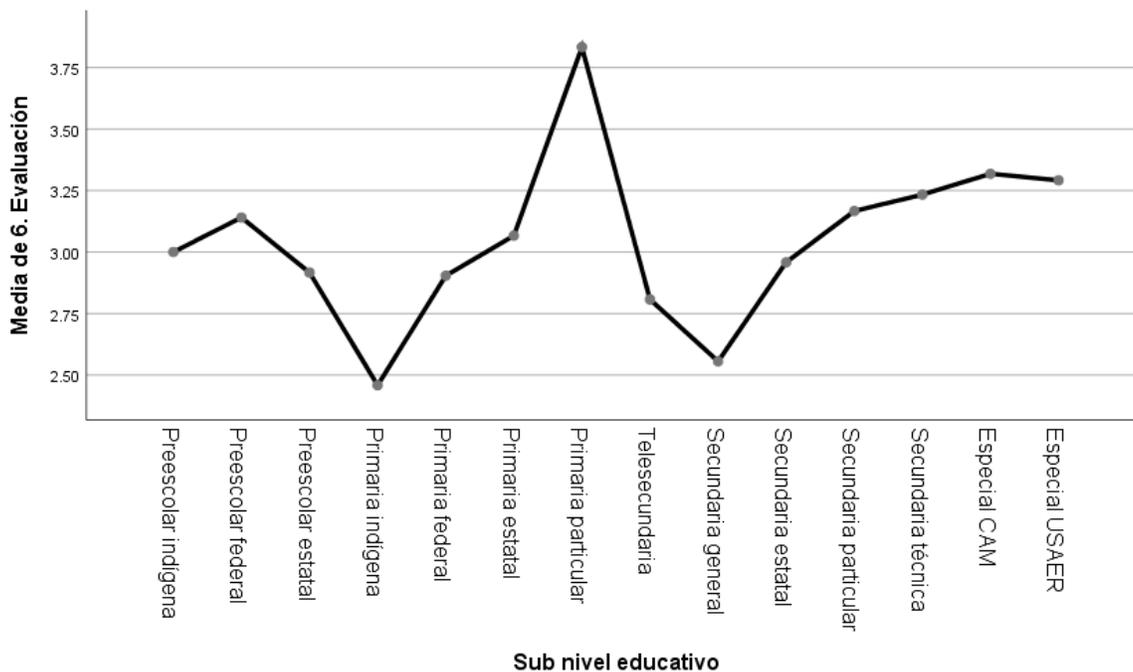
Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones inferenciales. De manera complementaria al análisis de la dimensión, se describen enseguida los análisis para determinar las diferencias estadísticamente significativas encontradas a partir del análisis de la prueba ANOVA y el *Post hoc* Tukey en los niveles de desempeño de la dimensión “evaluación”, según tres variables de contraste: La estrategia de educación a distancia predominante ($p = 0.469$), los subniveles educativos ($p = 0.005$) y el tipo de sostenimiento escolar ($p = 0.266$).

Llama la atención que el desarrollo de las estrategias de educación a distancia implementadas por las escuelas, no marcó un cambio significativo en la evaluación, pero sí el seguimiento propio en cada uno de los niveles y departamentos educativos; así lo refleja la figura 17, Diferencia de medias dimensión seis según los subniveles educativos, en la cual primaria indígena reporta los valores más bajos ($M = 2.45$) y primaria particular los más altos ($M = 3.83$), situación que imposibilita establecer una tendencia por nivel, más si por niveles de marginación económica.

Figura 17

Diferencia de medias dimensión seis según los subniveles educativos.



Fuente: Elaboración propia.

Análisis FODA

Fortalezas

- Algunos colectivos docentes recibieron orientación específica de sus ATP para elaborar planeaciones transversales como medida de atención diversificada y sostenimiento de la EaD.
- Los departamentos de educación básica fungieron como mediadores para tomar decisiones en el periodo de educación en casa.
- Los Programas Estratégicos de Mejora Continua (PEMC) diseñados por los Consejos Técnicos Escolares de Educación Secundaria Técnica, se enriquecen a partir de la consideración de los antecedentes de aprovechamiento escolar y los diagnósticos pedagógicos guiados por la estructura de su Departamento y Supervisión.
- Las visitas domiciliarias fueron el recurso de aseguramiento de aprendizajes que implementaron los colectivos escolares que atienden las regiones de difícil acceso

comunicativo a través de redes de internet o teléfono o dificultades derivadas de barreras para el aprendizaje y la comunicación.

- Los niveles y modalidades hicieron uso de medios diversificados para la comunicación con estudiantes y padres de familia durante la EaD, seleccionados en función de las características de los estudiantes.
- La interacción entre agentes y figuras educativas fue permanente y constante, logrando con ello, que las estrategias pedagógicas y los recursos permitieron el abordaje de los contenidos y la ejecución de tareas.
- En la ejecución de la estrategia se hicieron las consideraciones del contexto y los ambientes específicos, de manera que los docentes trabajaron en base a las necesidades específicas de estudiantes y padres de familia.
- La generación de productos a partir de las tareas ejecutadas fue pertinente y relevante, ya que, en general, se aprecia que los docentes y estudiantes trabajaron en sintonía con las actividades específicas programadas de manera previa; así mismo se evaluó bajo dichos productos.
- Existe buena disposición o motivación del docente para emprender procesos de reflexión de la práctica.
- El CTE representó un espacio determinante para la socialización de buenas prácticas y estrategias entre los docentes.

Oportunidades

- El diagnóstico pedagógico debe emplearse como base para la planeación y desarrollo de secuencias didácticas. Este momento representa un acercamiento con los estudiantes, y cuando el diagnóstico incluye aspectos familiares, es un espacio para acercarse a padres o tutores y reafirmar la importancia de las actividades académicas para el desarrollo de sus hijos.
- La retroalimentación debe de fortalecerse y hacerse de manera sistemática, y más que considerarse como una “revisión parcial de trabajos”, debe transformarse en un ejercicio permanente mediante el cual los docentes orienten y ayuden de manera pertinente y oportuna para mejorar en cada proceso.

- La incorporación de ajustes curriculares razonables dentro de la planeación didáctica, asegura la respuesta educativa diversificada para impedir la generación de BAP.
- La motivación de los docentes para reflexionar sobre su práctica, con el debido acompañamiento, podría desencadenar procesos de investigación acción que contribuyan a solucionar paulatinamente los problemas a los que los propios docentes se enfrentan.
- El trabajo cercano con los padres de familia, su buen grado de satisfacción respecto al aprendizaje de sus hijos y el reconocimiento de la complejidad del trabajo docente puede aprovecharse para mantener una comunicación y participación activa de su parte, para dar atención a los aspectos sustantivos de la escuela que sean pertinentes para ello.
- La identificación de aspectos que los docentes necesitan fortalecer debe traducirse en procesos de formación pertinentes que respondan a sus necesidades específicas.
- Recuperar y continuar utilizando lo aprendido por alumnos, docentes y padres, durante la EaD representa una evolución en las formas del trabajo del docente, el regreso presencial o híbrido, en función de las condiciones sanitarias, habrá de llevarse como una transición y aprovechamiento de las fortalezas adquiridas, no es posible regresar a las aulas y trabajar de la misma forma, el cambio es inminente.

Debilidades

- Las condiciones de incomunicación de los docentes dificultan el acceso a servicios de orientación y acompañamiento de la estructura educativa, por lo que deben buscarse estrategias pertinentes que garanticen este apoyo.
- La estructura educativa carece de capacitación específica para el Diseño Instruccional.
- Dificultades para trabajar los conocimientos previos en la ejecución de las tareas pedagógicas.
- Existe una marcada tendencia al poco o nulo trabajo colaborativo real en las estrategias de enseñanza; así también entre docentes y otras figuras educativas.

- No hay una atención real de estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación por parte de docentes, padres de familia u otros agentes.
- La evaluación fue predominantemente sumativa y en función de la cantidad de productos entregados al docente por parte de los estudiantes, hay ausencia de evaluación formativa que refleje el proceso de aprendizaje.
- La planeación, intervención y evaluación educativas, son un medio que posibilita la mejora del logro educativo; la simulación en cualquiera de estos elementos constituye un obstáculo para asegurar la equidad y excelencia en la educación.
- Se observó que gran cantidad de producciones de los alumnos enviadas a sus maestros no recibieron retroalimentación o devoluciones, y en los casos en que sí se ofreció predomina la motivacional (por ejemplo, muy bien, excelente trabajo) que aunque ayuda a mantener el entusiasmo del alumno realmente no le apoya para identificar las formas de mejora en su desempeño y aprendizaje.
- Se observa poca diversificación de instrumentos de evaluación, por lo que los docentes no contaron con información suficiente para conocer el nivel de desempeño de sus estudiantes tanto en la evaluación formativa como en la sumativa.
- El poco reconocimiento del PEC como una herramienta de planeación seguimiento, evaluación y rendición de cuentas provoca que se vea como carga administrativa y no se dedique tiempo de calidad en su elaboración y análisis.

Amenazas

- Las condiciones de vulnerabilidad y exclusión derivadas de la falta de comunicación y acceso a la educación derivadas de la contingencia por COVID - 19, elevan las posibilidades de deserción o abandono escolar en estudiantes.
- El estrés agudo y continuado derivado de la pandemia, aunado al confinamiento prolongado en que viven la mayor parte de los agentes educativos; es un factor que potencia la baja calidad de los procesos educativos.
- La poca participación de algunos sectores de la población, sobre todo en zonas marginadas, obstaculiza el trabajo de los docentes, y con ello, el aprendizaje de los estudiantes.

- Las múltiples tareas proyectadas para el docente ante el regreso presencial serán distractores para que se concentre en su tarea primordial: cuidar el cumplimiento de las medidas sanitarias es una de ellas. Por otro lado, el trabajo con habilidades socioemocionales es un aspecto para el que los docentes no están preparados, por ello, podría desencadenarse situaciones que vulneren aún más a los alumnos.

Recomendaciones

- Elaborar un protocolo de actuación para procesos extraordinarios, que partan de la diversificación en las formas de acceso a la educación, de forma que se garantice este derecho con independencia de las condiciones sociales, individuales y comunicativas en que se encuentren las poblaciones escolares. En términos generales, es pertinente y necesario contar con un modelo de educación a distancia acorde a las necesidades de la educación básica.
- Invitar a los especialistas en salud emocional para que se conforme una Red de apoyo que, sin costo alguno y como labor social, brinden atención a estudiantes que así lo requieran y sus familias no puedan costear un tratamiento particular.
- Diseñar un programa de formación y uso de habilidades socioemocionales dirigido a la comunidad educativa con el fin de atender las necesidades derivadas del estrés agudo y continuado, con la claridad de lo que pueden y no pueden realizar los docentes en el aula.
- Diseñar un programa de formación dirigido a autoridades educativas y docentes para el diseño e implementación del DI.
- Diseñar y desarrollar herramientas informáticas para facilitar la planeación y evaluación del y para el aprendizaje, dos tareas fundamentales que requieren atención especial por parte del docente. Para esta tarea es posible aprovechar el capital humano de las carreras universitarias en este ramo, los estudiantes podrían hacer su servicio social desarrollando aplicaciones o herramientas informáticas de diversa índole.
- Potenciar la planeación estratégica para la elaboración de protocolos de actuación ante contingencias y como una herramienta de mejora para las escuelas, específicamente en el marco del PEMC.

- Esquematizar un programa de atención que estimule la motivación por el trabajo a distancia de padres de familia, estudiantes, docentes y directivos.
- Establecer un programa de atención obligatoria dirigido a estudiantes que enfrentan BAP.
- Promover el uso de recursos didácticos y materiales diversificados que faciliten la enseñanza y el aprendizaje, en función de las características de los estudiantes.
- Diseñar, gestionar y ofrecer a los docentes programas de formación continua en torno a las metodologías para la enseñanza y aprendizaje a distancia.
- Fortalecer las competencias docentes para la evaluación formativa y sumativa, específicamente en el uso de técnicas e instrumentos pertinentes para cada una y en los tipos de retroalimentación o devoluciones útiles para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Proponer a las escuelas una Caja de Herramientas para el diagnóstico de sus estudiantes, que incluya elementos académicos y socioemocionales que como docentes sí puedan emplear e interpretar con sus estudiantes.
- Empezar proyectos de investigación para describir los aspectos relevantes del regreso a la educación presencial e híbrido; además derivar de ellos proyectos de intervención específica que solucionen problemas que enfrenten las escuelas.
- Diseñar un plan de monitoreo y seguimiento para evaluar, a través de indicadores precisos, cómo se desarrolla el regreso a las aulas de suceder así, o cómo se mantiene el trabajo de EaD. Los indicadores construidos para la presente evaluación son un referente útil para todos los niveles.

Propuestas del CIIDE ante el panorama derivado de la Educación a distancia

El CIIDE actualmente desarrolla proyectos de investigación, innovación e intervención, para contribuir en la generación de conocimiento y la solución de los problemas derivados de las condiciones del trabajo a distancia; a continuación, se enlistan dichos proyectos.

Propuesta	Temática	Coordinación con áreas de la SEED colaboradores externos.
Cuadernillos por grupos académicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernillo de estrategias para intervención educativa: Matemáticas • Cuadernillo de estrategias para intervención educativa: Lenguaje y Comunicación • Cuadernillo de estrategias para la alfabetización inicial en el primer grado de educación primaria. Propuesta para implementación a distancia. 	Subsecretaría de Servicios Educativos- CIIDE
Formación Continua	<ul style="list-style-type: none"> • Formación en: <ul style="list-style-type: none"> Planeación y estrategias didácticas en el aula multigrado. Operatividad de las habilidades digitales en docentes de educación básica durante el confinamiento. Organización de la Enseñanza en tiempos de pandemia del COVID-19. Taller de desarrollo de habilidades socioemocionales. Estrategias para afrontar el impacto psicopedagógico de la educación a Distancia. Estrategia metodológica a través del lenguaje visual para desarrollar competencias en alumnos de educación básica. La hiperlectura en las consignas escolares de educación básica. 	CIIDE-Unidad de Formación Continua

Propuesta	Temática	Coordinación con áreas de la SEED colaboradores externos.
CIIDE-UPD- COCYTED	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de Ebooks como estrategia de enseñanza aprendizaje en la educación básica. 	CIIDE-UPD
PLANEACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma informática para la planeación didáctica. 	SETEL-CIIDE-CÓDIGO 27
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta para potenciar el acceso a la cultura por medios bibliográficos de educación básica en la región indígena de Durango 	CIIDE- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE EDUCACIÓN INDÍGENA - DEPARTAMENTO INTERCULTURAL
PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Estándares para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la red utilizando medios digitales 	CIIDE- RED ESCOLAR- ILCE- CENTRO DE INFORMÁTICA
SOCIOEMOCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de intervención primaria por estrés agudo y continuado • Protocolo para la determinación de los factores de Riesgo Psicosocial en el Contexto de la Educación a Distancia. • Propuesta para asegurar la permanencia escolar en secundaria: un asunto perentorio en el memorándum educativo 	CIIDE- GRUPO DE ENLACES DE NIVELES Y MODALIDADES
PADRES DE FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> • Campaña de promoción de la importancia del apoyo de los padres de familia para el aprendizaje de alumnos de educación básica de Durango 	CIIDE- GRUPO DE ENLACES DE NIVELES Y MODALIDADES

Reflexiones finales

La educación a distancia ha representado un reto para el Sistema Educativo Nacional y Estatal; quienes tienen la responsabilidad de ofrecer un servicio educativo equitativo, de excelencia y calidad que integre la diversidad geográfica, socioeconómica y de salud que subsume a las comunidades educativas en micro espacios para el aprendizaje. Las múltiples realidades y necesidades a que se enfrenta el docente en el periodo de educación a distancia implican una respuesta de atención específica que tenga como base la exploración sistemática de la realidad de un nuevo ciclo escolar. Los diagnósticos escolares y grupales se han de instaurar en la primacía de lo pedagógico y comunicativo como ejes creativos que den lugar a planeaciones contextualizadas y diversificadas que tengan como elemento transversal los ajustes razonables como respuesta específica a que tienen derecho los estudiantes.

Es responsabilidad del propio SEN y sus instancias estatales, preparar e implementar un Protocolo de Actuación para la Educación a Distancia; que tome en consideración las situaciones extraordinarias que pudieran impedir el acceso a la educación presencial por diversas causas, de forma que, con independencia de las variables personales, sociales o naturales se asegure el derecho a la educación de NNA.

El Sistema Educativo Nacional ha de orientar, acompañar y capacitar a los agentes educativos acerca de los procesos para diseñar la planeación, de forma que se constituya en un instrumento básico de operación escolar y se opere a partir del contexto; en ella, se deberá incorporar el hibridaje como una solución que asegure el acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela y contemplar las múltiples realidades que la comunidad educativa alberga dentro y fuera del aula.

La planeación requiere representar en sus secuencias, el resultado de las necesidades manifiestas en el diagnóstico pedagógico; las cuales surgen de las condiciones en que se recibió educación en este período y la consolidación o no de los aprendizajes esperados; en algunos casos, se deberán tomar como eje los contenidos del grado escolar anterior para reforzarlos o incorporarlos como base de nuevos aprendizajes. De un buen proceso de planeación e intervención surgirán o se eliminarán las barreras para el aprendizaje y la participación.

Los recursos educativos se enriquecieron con la incorporación de las Tecnologías de la información y la Comunicación, aunque de manera forzada en algunos casos; su uso representó la posibilidad de trabajo sincrónico y asincrónico y esta variabilidad no hace más que mostrar las realidades divergentes que presenta la escuela mexicana.

La evaluación en todas sus dimensiones y tipos, como elemento trascendente para la toma de decisiones, ha de reconocerse como un espacio de retroalimentación permanente que permita monitorear los aprendizajes y tomar nuevas rutas en caso necesario para asegurar el logro y aprovechamiento en todos los estudiantes.

Esta nueva realidad ha permitido reflexionar y reconocer en la comunidad educativa un recurso valioso para la reconstrucción y mantenimiento de la escuela, los padres de familia se suman a la tarea educativa de manera más responsable, desde el reconocimiento de la trascendencia de su papel en casa y la satisfacción manifiesta en el aprendizaje de sus hijos. Esta díada docente – padre de familia, ha encontrado en la comunicación abierta y la participación activa, una solución para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes aún en las condiciones que permean en la escuela y casa.

El reconocimiento a la labor del docente incluye una nueva visión del Consejo Técnico Escolar, órgano que se valida como espacio de reflexión y análisis para crear propuestas ricas en experiencias y aprendizajes que beneficien a la comunidad. Del CTE surgirán propuestas de organización de los tiempos, de los materiales y de los contenidos para trabajar en ellos se tomarán decisiones colectivas pensadas para la mejora de los aprendizajes y procesos de la escuela.

Las habilidades socioemocionales, son un área de oportunidad para fortalecer a los colectivos ya que el aprendizaje en casa no fue benévolo, las condiciones en el hogar y el trabajo no estaban preparadas para convertirse en escuelas. El confinamiento prolongado e indefinido, la exigencia nacida de la necesidad de seguimiento y control, propios de la administración, decantaron en procesos de estrés agudo en estudiantes, padres, docentes y en las propias autoridades educativas; quienes se vieron sometidos a jornadas amplias de trabajo frente a la pantalla y a la exposición prolongada de la intimidad del hogar.

Las diferentes áreas de la Secretaría de Educación se volcaron a dar respuesta a las necesidades que surgieron de esta forma de trabajo; sin embargo, aún es necesario desarrollar procesos específicos de intervención en temas de atención al estrés crónico

generado en los hogares; esta necesidad ha de atenderse lo más pronto posible debido a la agresión que el estrés continuado representa para la persona. Es necesario reconocer la experiencia de grupos locales, nacionales e internacionales que poseen la experiencia y disposición para incidir en la atención de estos temas que ahora ocupan gran parte de los esfuerzos de las áreas académicas.

Los aprendizajes que deja esta forma educativa son colectivos fortalecidos por el acompañamiento y orientación de los Asesores Técnico Pedagógicos, la vida que cobró el Plan Escolar de Mejora Continua como eje y monitor de los procesos de la escuela; la incorporación de las estrategias de inclusión y equidad basadas en las visitas domiciliarias, las múltiples formas de expresión, representación y acción que se propusieron de manera sincrónica y asincrónica. Todas estas prácticas enriquecieron la escuela y se recomienda que se instauren aun cuando haya pasado la educación a distancia.

Se pudo observar el esfuerzo latente de los colectivos educativos para lograr cumplir con las metas establecidas en el programa, acciones que ameritan un reconocimiento; por otra parte, estas mismas acciones en momentos parecían realizadas con la intención de cumplir con los requerimientos, debido posiblemente a la premura de las condiciones. Lo que nos lleva a considerar una línea de desarrollo de múltiples enfoques para los contenidos, pues no todos estaban considerados para trabajarse a distancia, y en casos particulares la sensación de alejamiento se hizo presente entre alumno-docente.

Referencias

- Arriaga Hernández, M. (2015). *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes*. Atenas, revista científico pedagógica. Vol. 3 No. 31, 63-74.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Aznar Sala, F.J. (2020). *La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19*, International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them. 53-78. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Barraza M., A. B. (2020). *La enseñanza. La gran ausente en los esfuerzos educativos desarrollados en el contexto de la pandemia del COVID 19*. Alternativa: Educación Periodismo sin fronteras. <https://alternativaeducacion.com/?p=1054>
- Barrientos, C. (25 de marzo de 2021)- *Histórico: deserción escolar en Durango de 20%*. El Siglo de Durango. <https://hemeroteca.elsiglodedurango.com.mx/noticia/1297540.historico-desercion-escolar-en-durango-de-20.html>
- Bausela H., E. (2003). *Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP*. Revista complutense de educación. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/125902>
- Benavides, O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(1), 118-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es
- Benitez, L., M. G. (2010). *El modelo de diseño instruccional ASSURE aplicado a la educación a distancia*. TLATEMOANI. Revista académica de investigaciones.1, 61-73. <https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/01/Tlatemoani1.pdf>
- Beralza Z., M. A. (2013). *Innovación en la enseñanza universitaria*. Contextos Educativos , 6, 113-136.

- Berger, C. & Kam, R. (1996). *Training and instructional design*. Laboratorio de Investigación Aplicada, Penn State University.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional*. Bilbao, Descleé de Brower.
- Bocanegra, N. (s/a.) *Percepciones docentes sobre la educación no presencial a inicios del confinamiento por Covid 19*. (En prensa)
- Broderick, C. L. (2001). *What is Instructional Design?*
http://www.geocities.com/ok_bcurt/whatisID.htm
- Bruner, A. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Uthea: México
- Castillo, L. M. (2020). *Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), 343-352.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237028/html/index.html>
- Centro de Medición MIDE UC. (2017). *Desarrollo de capacidades en evaluación educativa*. Curso para la Dirección General de Formación, Capacitación y Certificación del INEE. Unidad 1. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Coll, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. En C. con, J. Palacios y A. Marchesi (eds.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza Editorial.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO*. Autor.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2017). *Modelo de Términos de Referencia para la Evaluación de Procesos de Programas de Desarrollo Social 2017*. Autor.
https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/MDE/Paginas/Evaluacion_Procesos.aspx
- Dávila, A. A., y Francisco Pérez, J. (2007). *Diseño instruccional de la educación en línea usando el modelo ASSURE*. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa* 2.0, 11(3). <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/384>

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (26/12/2020). *ACUERDO número 26/12/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021.* SEP.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608934&fecha=28/12/2020
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2).
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado.* Tecnología y Comunicación Educativas. 20(41), 4-16.
<https://biblat.unam.mx/es/revista/tecnologia-y-comunicacion-educativas/articulo/principios-de-diseno-instruccional-de-entornos-de-aprendizaje-apoyados-con-tic-un-marco-de-referencia-sociocultural-y-situado>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la vida y la escuela.* México: Mc.Graw-Hill.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3a.ed.).* Mc Graw Hill.
- Dick, W. & Carey, L. (2001). *The Systematic Design of instruction (ADDIE)* 5th ed. Longman: New York.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2015). *Epistemological and ontological spirals: From individual experience in educational innovation to the organisational knowledge in the university sector.* Program: Electronic library and information systems, 49(3), 266-288. <http://dx.doi.org/10.1108/PROG-06-2014-0033>.
- Gagné R. M., Briggs L. J. & Wager W. W. (1992). *Principles of Instructional Design. Learning.*
<https://www.hcs64.com/files/Principles%20of%20instructional%20design.pdf>

- García Arieto, L. (2017). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Chavez Torres Anivar. *La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI*. Revista Academia & Virtualidad 10(1), 23-41.
- García-Peñalvo, F. J. (2020a). *Estrategias eLearning para enfrentarse a los retos educativos de la COVID-19*. IV Foro Virtual DGBSDI-UNAM. La Alfabetización Informativa: estrategias e innovación en bibliotecas para una nueva Ciudadanía Global (Ciudad de México, México, 3 de septiembre de 2020). España: Grupo GRIAL. <https://bit.ly/2Ewqyau>. doi:10.5281/zenodo.4004631
- García-Peñalvo, F. J. (2020b). *Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales*. Campus Virtuales, 9(1), 41-56. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/625/394>
- Gottberg, E., Noguera, G. y Noguera, M. (2012). *El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior*. Universidades (53), pp. 50-56. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37331092005.pdf>
- Hernández, Fernández, y Baptista. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª. Ed.). McGraw Hill.
- Hernández, V., Santana, P. y Sosa J. (2021). *Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior*. Revista de Investigación Educativa, 39(1), 227-248. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. Autor. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Lima, M. G. B. (2010). *El modelo de diseño instruccional ASSURE aplicado a la educación a distancia*. Tlatemoani: revista académica de investigación, (1), 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7302838>
- Medina E., M. B. (2015). *Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad , 5 (8).
- Mérida Martínez, Y. y Acuña Gamboa. L. A. (2020). *Covid-19, Pobreza y Educación en Chiapas: Análisis a los Programas Educativos Emergentes*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. 9(3) <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>

- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). *Decálogo para una enseñanza eficaz*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 6-27.
- Murillo, G. V. (2017). *Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje*. Cuadernos Hospital de Clínicas, 58(1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es
- Nonaka, I., Toyama, R., & Hirata, T. (2008). *Managing flow: A process theory of the knowledge-based firm*. New York, NY: Palgrave Macmillan
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de educación*, 2(1), 49-89. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/703>
- Reigeluth, C. (2000). *¿En qué consiste la teoría del diseño educativo y cómo se está transformando? Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos un nuevo paradigma de la instrucción*. Pp. 15-40. ISBN: 84-294-6661.
- Reigeluth, C. (2012). *Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación*. RED, Revista de Educación a Distancia. (32), 4. https://www.um.es/ead/red/32/reigeluth_es.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Roget, À. D. (2021). La práctica reflexiva. *Zona Próxima*, (34). https://www.researchgate.net/profile/Angels-Domingo-Roget-2/publication/349900025_La_Practica_Reflexiva_un_modelo_transformador_de_la_praxis_docente/links/6046a582a6fdcc9c782189b7/La-Practica-Reflexiva-un-modelo-transformador-de-la-praxis-docente.pdf
- Sánchez M., M y Martínez G., A. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. *Imagia Comunicación*. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

- Sánchez S., S. I.; Santos, M. T. y Ariza de E., M. V. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y educadores*, 8, 145-159.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400811.pdf>
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2009). *Guía para la instrumentación didáctica de los programas de estudio para la formación y desarrollo de competencias profesionales*.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2013). *Planeación educativa*. Autor.
<http://www.dgespe.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. (Primera ed.) Autor.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2019). *Plan y Programas de estudio*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2020a). *ANEXO 1. Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes Educación preescolar, primaria y secundaria*. México.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-qoRTiFRo5V-Anexo1_OrientacionesparaapoyarestudioenCasa.pdf
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2020b). *Consejo Técnico Escolar. Primer Sesión*.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202009/202009-RSC-iVPTqpzEn3-202_GuaCTE_EB_PrimerasesinOrdinaria.pdf
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2020c). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua* pp. 16-23. Autor.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2021). *Consejo Técnico Escolar. Sexta sesión*. México.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202103/202103-RSC-ZWcIjc2jjD-GuaSextaSesinCTEPreescolar_PrimaryySecundaria.pdf
- Serrano A. y Martínez, E, (2015). *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*. México: UABC.
Recuperado de: <http://www.labrechadigital.org>

- Smaldino, S.E.; Lowther, D.L. & Mims, C. (2019). *Instructional Technology and Media for Learning*. (12th ed.). Pearson.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.
- UNICEF, Save the Children, INEE, Plan International, Humanity & Inclusion y Finn Church Aid (FCA). (Abril de 2020). *El aprendizaje debe continuar: Recomendaciones para mantener la seguridad y la educación de la niñez durante y después de la crisis del COVID-19*. <https://www.unicef.org/lac/informes/el-aprendizaje-debe-continuar#:~:text=Proporciona%20recomendaciones%20para%20los%20gobiernos,al%20regreso%20a%20la%20escuela>.
- Villafuerte, P. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: Covid19 y equidad en el aprendizaje*. Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey.

Anexos

Guía de tópicos para Grupo de Enfoque con supervisores

Inicio

- ¿Cómo se sienten al saber que se acerca el regreso a las escuelas? ¿ya quieren regresar?

Desarrollo

- ¿Cómo organizó el trabajo de la supervisión para dar continuidad a sus actividades durante la EaD?
- ¿Cuál ha sido la utilidad para el desarrollo de la supervisión educativa el diseño del censo y diagnóstico del grupo realizado por los docentes? Dimensión 1 (general).
- ¿Se hizo distribución de recursos en esta etapa de educación en casa?, ¿cómo se organizaron para ello?
- ¿Cómo ha sido la asesoría, apoyo o acompañamiento que ha brindado a los docentes y directores para el desarrollo de la educación a distancia, en específico para la evaluación de aprendizajes? 6.3
- ¿Cuáles son las principales dificultades que ha observado que enfrentan los docentes para evaluar formativamente el aprendizaje de sus alumnos? 6.4.
- ¿Cuáles son las maneras en que colaboró con los docentes, padres de familia y estudiantes para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las estrategias y recursos que estos usaron durante la ejecución de las estrategias en la interacción pedagógica? Dimensión 5 (general).
- ¿Cómo organizó las sesiones del CTE? ¿Observó utilidad de estas sesiones para la mejora del servicio educativo a los estudiantes?

Cierre

- ¿Cuáles fueron sus principales aprendizajes durante este periodo de educación a distancia?

Guía de tópicos para Grupo de Enfoque con docentes

Inicio

- ¿Cómo se sienten al saber que se acerca el regreso a las escuelas? ¿ya quieren regresar?

Desarrollo

- ESTRATEGIA DE TRABAJO ¿Cómo hicieron para mantenerse en comunicación con sus estudiantes y en general, para desarrollar su trabajo? 4.9
- APOYO DE PF ¿Cómo fue el apoyo o participación de los PF hacia sus hijos y hacia su trabajo?
- SELECCIÓN DE APRENDIZAJES ESPERADOS ¿Cuáles fueron los criterios que consideró para seleccionar los aprendizajes esperados que abordaría con sus alumnos? 2.3
- APOYO PARA LA SELECCIÓN DE APRENDIZAJES ¿Recibió alguna orientación para realizar esta selección de aprendizajes? ¿de quién? ¿a través de cuáles mecanismos? 2.4
- PLANEACIÓN DIFICULTADES ¿Cuáles fueron las principales dificultades a las que se enfrentó para realizar su planeación didáctica? ¿Contó con apoyo para enfrentar estas dificultades? 3.10
- USO DE PRODUCCIONES ¿Cuál es el uso que le da a las producciones elaboradas por los alumnos? ¿Cómo es la retroalimentación que les brinda a sus alumnos sobre sus productos? 6.1
- EVALUACIÓN DIFICULTADES ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentó para evaluar formativamente el aprendizaje de sus alumnos? 6.4.
- ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentó para evaluar sumativamente a sus alumnos, es decir, para asignar calificaciones?
- NECESIDADES DE FORMACIÓN ¿Cuáles competencias o habilidades considera que necesita fortalecer para la gestión de los medios para la educación a distancia? ¿Cuáles son sus fortalezas al respecto? 1.6
- CTE ¿Qué utilidad representó para la mejora de su práctica las sesiones del CTE?

- HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES ¿Te sientes cómodo con las emociones que experimentas en estos días de estudio (trabajo) desde casa? 4.6
- ¿Cómo han logrado equilibrar sus emociones en estos días de trabajo en casa?4.6
- ¿Practicaron alguna estrategia para regular sus emociones? ¿cuál? ¿dónde la aprendieron? 4.5
- 4.9

Cierre

- ¿Cómo considera que ha sido el aprendizaje de sus alumnos durante este periodo?
- ¿Cuáles fueron sus principales aprendizajes durante este periodo de educación a distancia?

Guía de tópicos para Grupo de Enfoque con directores

Inicio

- ¿Cómo se sienten al saber que se acerca el regreso a las escuelas? ¿Condiciones para el regreso a clases presenciales?

Desarrollo

- ¿Comunicación con los alumnos? 4.9
Principal estrategia.
Frecuencia, Calidad
Resultados
Contactos perdidos
- ¿Cómo decidieron los docentes los aprendizajes esperados que abordarían con sus alumnos?
Orientaciones brindadas o indicación al respecto 2.4
Toma de acuerdos
- ¿Describir alguna estrategia implementada para favorecer el bienestar socioemocional tanto de **alumnos** como de **docentes**? 4.8
- Apoyo para brindar educación a distancia
 - ¿Cuáles? **habilidades a mejorar**
 - ¿Cuáles? **fortalezas** implementadas
 - ¿Cuáles? dificultades enfrentadas
 - ¿Algún? apoyo recibido
- ¿Qué **utilidad o apoyo** le asignan ustedes a las sesiones del **CTZ** para la mejora de su práctica? ¿Fueron pertinentes las sesiones?
- Específicamente, ¿Cuál ha sido la **utilidad de las sesiones de CTE** para el fortalecimiento de la estrategia de **educación a distancia**?
- ¿Cómo fue el **apoyo o participación de los PF** para el desarrollo de la estrategia de **educación a distancia**?
- ¿Cómo se sienten con las **emociones que experimentadas** en estos días de estudio (trabajo) desde casa? 4.6
- ¿Cómo han logrado **equilibrar sus emociones** en estos días de trabajo en casa? 4.6

- ¿Practicaron alguna **estrategia para regular sus emociones**? ¿cuál? ¿dónde la aprendieron? 4.5 4.9

Cierre

- ¿Cómo considera que ha sido el **trabajo del colectivo** escolar durante este periodo de trabajo en casa?
- ¿Cuáles fueron sus **principales aprendizajes** durante este periodo de educación a distancia?

Guía de tópicos para Grupo de Enfoque con ATP's

Presentación breve

- ¿Qué piensan del regreso a las aulas del día de ayer 14 de junio?

Desarrollo

- ¿Cómo han organizado la asesoría, apoyo o acompañamiento que brinda a los docentes y directores para el desarrollo de la educación a distancia? 6.3
- ¿Cómo el diagnóstico inicial y el censo realizados por los docentes han incidido en la asesoría que brindan? Dimensión 1
- ¿Cuáles son los principales temas o aspectos en torno a los cuales brindó asesoría, apoyo o acompañamiento a los docentes?
- Respecto a la interacción directa entre estudiantes y docentes durante la estrategia de educación a distancia (EaD), ¿cómo ha sido su participación en lo que tiene que ver con el uso de recursos pedagógicos y didácticos, la planeación y la pertinencia y contextualización de actividades específicas para el aprendizaje y la enseñanza? Dimensión 5.
- ¿Cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan los docentes para evaluar formativamente el aprendizaje de sus alumnos? 6.4.
- ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentó para el desarrollo de su función durante la EaD?
- ¿Qué competencias considera que necesita fortalecer para desempeñar su función en el marco de la EaD?

Cierre

- ¿Cuáles fueron sus principales aprendizajes durante este periodo de educación a distancia?

Agradecimiento y conclusión de la sesión

Rúbrica

Indicadores	Fuente de información	Niveles de desempeño				
		0. Nulidad	1. Deficiente	2. Insuficiente	3. Mejorable	4. Óptimo
1.1. Pertinencia en la estrategia para la elaboración del censo de niñas, niños y adolescentes.	Cuestionario a docentes	La estrategia para la elaboración del censo no permitió la recuperación de información alguna.	La estrategia para la elaboración del censo recuperó escasa información (de acuerdo con las consideraciones establecidas en los CTE) sobre los alumnos, a través de algunos medios de comunicación, en función de las posibilidades de las familias censadas.	La estrategia para la elaboración del censo permitió recuperar información (de acuerdo con las consideraciones establecidas en los CTE) sobre los alumnos, a través de algunos medios de comunicación, en función de las posibilidades de algunas familias.	La estrategia para la elaboración del censo permitió recuperar información Suficiente, pero poco pertinente (de acuerdo con las consideraciones establecidas en los CTE) sobre los alumnos, a través de medios de comunicación eficientes en función de las posibilidades de la mayoría de las familias.	La estrategia para la elaboración del censo permitió recuperar información Suficiente y pertinente (de acuerdo con las consideraciones establecidas en los CTE) sobre los alumnos, a través de medios de comunicación eficientes en función de las posibilidades de las familias.
1.2. Consistencia del censo.	Productos del censo elaborado por docentes, PEMC,	No hay censo.	Las descripciones son subjetivas, e inconsistentes no se utilizan cuantificaciones	Algunos de los aspectos que conforman el censo contienen descripciones	La mayoría de los aspectos que conforman el censo contienen descripciones	Todos los aspectos que conforman el censo contienen descripciones consistentes; se

Indicadores	Fuente de información	Niveles de desempeño				
		0. Nulidad	1. Deficiente	2. Insuficiente	3. Mejorable	4. Óptimo
	diagnóstico		provocando que la evaluación puede introducir un sesgo significativo.	consistentes; se combinan pocas cuantificaciones numéricas con interpretaciones cualitativas lo que muestra una valoración subjetiva.	consistentes; se combinan cuantificaciones numéricas con interpretaciones cualitativas lo que posibilita una valoración objetiva con un nivel de caracterización bien definido.	combinan cuantificaciones numéricas con interpretaciones cualitativas, lo cual posibilita una valoración objetiva con un nivel de caracterización bien definido.
1.3. Integridad en los componentes que constituyen el diagnóstico grupal.	No hay diagnóstico.	El diagnóstico grupal permite reconocer uno o dos de los siguientes elementos: situación de los alumnos con respecto a los aprendizajes fundamentales del ciclo escolar anterior, el conocimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje	El diagnóstico grupal permite reconocer al menos tres de los siguientes elementos: situación de los alumnos con respecto a los aprendizajes fundamentales del ciclo escolar anterior, el conocimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje	El diagnóstico grupal permite reconocer al menos cuatro de los siguientes elementos: situación de los alumnos con respecto a los aprendizajes fundamentales del ciclo escolar anterior, el conocimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje	El diagnóstico grupal permite reconocer al menos cinco de los siguientes elementos: situación de los alumnos con respecto a los aprendizajes fundamentales del ciclo escolar anterior, el conocimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje	El diagnóstico grupal permite reconocer la totalidad de los siguientes elementos: situación de los alumnos con respecto a los aprendizajes fundamentales del ciclo escolar anterior, el conocimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje

Indicadores	Fuente de información	Niveles de desempeño				
		0. Nulidad	1. Deficiente	2. Insuficiente	3. Mejorable	4. Óptimo
			predominantes en el grupo, la identificación de alumnos en situación de rezago y abandono escolar; así como la identificación de alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y del nivel de desarrollo de las habilidades socio emocionales.	predominantes en el grupo, la identificación de alumnos en situación de rezago y abandono escolar; así como la identificación de alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y del nivel de desarrollo de las habilidades socio emocionales.	predominantes en el grupo, la identificación de alumnos en situación de rezago y abandono escolar; así como la identificación de alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y del nivel de desarrollo de las habilidades socio emocionales.	predominantes en el grupo, la identificación de alumnos en situación de rezago y abandono escolar; así como la identificación de alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y del nivel de desarrollo de las habilidades socio emocionales.
1.4. Relevancia en función de los efectos generados por la pandemia.	Informe del diagnóstico elaborado por docentes y censo.	No hay diagnóstico.	La información contenida en el diagnóstico poco describe las situaciones de vulnerabilidad detectadas en el grupo, que limitan la educación a distancia, por lo	La información contenida en el diagnóstico describe con regular precisión las situaciones de vulnerabilidad detectadas en el grupo, que limitan la educación a	La información contenida en el diagnóstico describe con precisión las situaciones de vulnerabilidad detectadas en el grupo, que limitan la educación a	La información contenida en el diagnóstico describe con exhaustividad las situaciones de vulnerabilidad detectadas en el grupo, que limitan

Indicadores	Fuente de información	Niveles de desempeño				
		0. Nulidad	1. Deficiente	2. Insuficiente	3. Mejorable	4. Óptimo
			que con las mismas no es posible diseñar una planeación al respecto.	distancia y la probabilidad de diseñar una planeación que considere algunas acciones inclusivas.	distancia y la probabilidad de diseñar una planeación que considere acciones inclusivas de acuerdo a la realidad detectada.	la educación a distancia y la probabilidad de diseñar una planeación que considere acciones inclusivas de acuerdo a la realidad detectada.
1.7. Pertinencia de la intervención de la supervisión escolar con el Consejo Técnico Escolar para el desarrollo de la educación a distancia.	Actas de CTE- Cuestionario al director (a)	La supervisión escolar no brindó asesoría ni acompañamiento al centro escolar en relación a la pertinencia de las estrategias docentes para la educación a distancia.	La supervisión escolar brindó asesoría, acompañamiento y apoyo poco útil al centro escolar en relación a la pertinencia de las estrategias docentes para la educación a distancia.	La supervisión escolar brindó asesoría, acompañamiento y apoyo regularmente útil al centro escolar en relación a la pertinencia de las estrategias docentes para la educación a distancia.	La supervisión escolar brindó asesoría, acompañamiento y apoyo útil al centro escolar en relación a la pertinencia de las estrategias docentes para la educación a distancia.	La supervisión escolar brindó asesoría, acompañamiento y apoyo altamente útil al centro escolar en relación a la pertinencia de las estrategias docentes para la educación a distancia.
1.8. Pertinencia de las decisiones tomadas por la escuela para el	Actas de CTE- Cuestionario	No existe evidencia de las decisiones tomadas por la	La escuela tomó decisiones poco pertinentes respecto a las	La escuela tomó decisiones medianamente pertinentes	La escuela tomó decisiones pertinentes respecto a las	La escuela tomó decisiones altamente pertinentes

Indicadores	Fuente de información	Niveles de desempeño				
		0. Nulidad	1. Deficiente	2. Insuficiente	3. Mejorable	4. Óptimo
desarrollo de la estrategia de educación a distancia.	al director (a)	escuela respecto a las estrategias para la educación a distancia que consideran el censo, el diagnóstico y las situaciones particulares al interior de los grupos.	estrategias para la educación a distancia que consideran el censo, el diagnóstico y las situaciones particulares al interior de los grupos.	respecto a las estrategias para la educación a distancia que consideran el censo, el diagnóstico y las situaciones particulares al interior de los grupos.	estrategias para la educación a distancia que consideran el censo, el diagnóstico y las situaciones particulares al interior de los grupos.	respecto a las estrategias para la educación a distancia que consideran el censo, el diagnóstico y las situaciones particulares al interior de los grupos.
2.1. Pertinencia de los objetivos y metas explícitos en el PEMC en el marco de las necesidades organizacionales derivadas de la pandemia.	PEMC de la escuela	El PEMC no incluye objetivos y metas relacionados con las necesidades organizacionales de la escuela derivadas de la pandemia.	Los objetivos y metas explícitos en el PEMC presentan poco énfasis en la atención a las necesidades organizacionales de la escuela derivadas de la pandemia como los mecanismos para la comunicación y la colaboración con los distintos	Los objetivos y metas explícitos en el PEMC presentan regular énfasis en la atención a las necesidades organizacionales de la escuela derivadas de la pandemia como los mecanismos para la comunicación y la colaboración con los distintos agentes educativos.	Los objetivos y metas explícitos en el PEMC presentan énfasis en la atención a las necesidades organizacionales de la escuela derivadas de la pandemia como los mecanismos para la comunicación y la colaboración con los distintos agentes educativos.	Los objetivos y metas explícitos en el PEMC presentan alto énfasis en la atención a las necesidades organizacionales de la escuela derivadas de la pandemia como los mecanismos para la comunicación y la colaboración con los distintos agentes educativos, así como las

Indicadores	Fuente de información	Niveles de desempeño				
		0. Nulidad	1. Deficiente	2. Insuficiente	3. Mejorable	4. Óptimo
			agentes educativos.			responsabilidades y mecanismos de actuación de cada figura.
2.2. Pertinencia de los objetivos y metas explícitos en el PEMC con respecto a las necesidades de aprendizaje derivadas de la pandemia.	PEMC de la escuela	El PEMC no incluye objetivos y metas relacionados con necesidades de enseñanza aprendizaje en el centro escolar para el trabajo a distancia.	Los objetivos y metas explícitos en el PEMC favorecen aspectos no relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en el centro escolar para el trabajo a distancia.	Los objetivos y metas explícitos en el PEMC favorecen la atención a las necesidades de enseñanza aprendizaje en el centro escolar pero no se observa su contextualización al trabajo a distancia.	Los objetivos y metas explícitos en el PEMC favorecen la atención a las necesidades de enseñanza aprendizaje en el centro escolar para el trabajo a distancia.	Los objetivos y metas explícitos en el PEMC favorecen la atención altamente precisa a las necesidades de enseñanza aprendizaje en el centro escolar para el trabajo a distancia.
3.1. Pertinencia de la estrategia en función de las características de los alumnos.	Cuestionario a docentes	No se consideraron las características de los alumnos, al asumir una estrategia de trabajo a distancia.	La estrategia asumida contempla solamente las consideraciones del censo y en particular los recursos económicos para el	La estrategia asumida contempla limitadamente las consideraciones del censo y diagnóstico de los alumnos, en función de sus características	La estrategia asumida contempla las consideraciones generales del censo y diagnóstico de los alumnos, en función de sus características socioeconómicas,	La estrategia asumida contempla en gran medida las consideraciones generales del censo y diagnóstico de los alumnos, en función de sus características

Indicadores	Fuente de información	Niveles de desempeño				
		0. Nulidad	1. Deficiente	2. Insuficiente	3. Mejorable	4. Óptimo
			trabajo a distancia.	socioeconómicas y el contexto de apoyo familiar.	de aprendizaje y contexto de apoyo familiar.	socioeconómicas, de aprendizaje y contexto de apoyo familiar.
3.2. Consideraciones nacionales como insumo de la estrategia asumida.	Cuestionario a docentes	No se revisaron los recursos de "Aprende en casa" al asumir una estrategia para el trabajo a distancia.	Al asumir una estrategia para el trabajo a distancia, el docente revisó muy poco los recursos "Aprende en casa" como los programas televisivos, programas radiofónicos, cuadernillos, sitios de internet con recursos y la orientación telefónica.	Al asumir una estrategia para el trabajo a distancia, el docente revisó brevemente los recursos "Aprende en casa" como los programas televisivos, programas radiofónicos, cuadernillos, sitios de internet con recursos y la orientación telefónica.	Al asumir una estrategia para el trabajo a distancia, el docente revisó de manera general los recursos "Aprende en casa" como los programas televisivos, programas radiofónicos, cuadernillos, sitios de internet con recursos y la orientación telefónica.	Al asumir una estrategia para el trabajo a distancia, el docente revisó a profundidad los recursos "Aprende en casa" como los programas televisivos, programas radiofónicos, cuadernillos, sitios de internet con recursos y la orientación telefónica.
3.3. Consideraciones locales para el diseño de la estrategia	Cuestionario a docentes	No hubo recomendaciones del nivel educativo en el Estado para la	Las recomendaciones del nivel educativo en el Estado para la educación a	Las recomendaciones del nivel educativo en el Estado para la educación a	Las recomendaciones del nivel educativo en el Estado para la educación a	Las recomendaciones del nivel educativo en el Estado para la educación a

Indicadores	Fuente de información	Niveles de desempeño				
		0. Nulidad	1. Deficiente	2. Insuficiente	3. Mejorable	4. Óptimo
asumida.		determinación del trabajo a distancia.	distancia fueron poco útiles en la determinación de la estrategia.	distancia fueron regularmente útiles en la determinación de la estrategia.	distancia fueron útiles en la determinación de la estrategia.	distancia fueron muy útiles en la determinación de la estrategia.
3.5. Integridad en los componentes que constituyen la planeación didáctica.	Planeación didáctica	No hay planeación didáctica.	La planeación didáctica incorpora solo las actividades de enseñanza aprendizaje. El planteamiento de dichas actividades, no refleja ninguna organización ni pertinencia con el medio de trabajo a distancia.	La planeación didáctica incorpora elementos curriculares y actividades de enseñanza aprendizaje. El planteamiento de las actividades, organizadas en inicio, desarrollo y cierre, evidencian una adaptación regular con el entorno no presencial a través de consignas y recursos pertinentes con el (los) medio(s) de trabajo a distancia.	La planeación didáctica incorpora elementos curriculares, actividades de enseñanza aprendizaje y estrategias de evaluación. El planteamiento de las actividades, organizadas en inicio, desarrollo y cierre, evidencia su buena adaptación con el entorno no presencial a través de consignas y recursos pertinentes con el (los) medio(s) de	La planeación didáctica incorpora elementos curriculares, actividades de enseñanza aprendizaje, recursos y estrategias de evaluación. El planteamiento de las actividades, organizadas en inicio, desarrollo y cierre, evidencia su perfecta adaptación con el entorno no presencial a través de consignas y recursos pertinentes con el (los) medio(s) de

Indicadores	Fuente de información	Niveles de desempeño				
		0. Nulidad	1. Deficiente	2. Insuficiente	3. Mejorable	4. Óptimo
					trabajo a distancia.	trabajo a distancia.
4.1a. Diseño de recursos educativos para el aprendizaje en casa: medios de representación.	Recursos diseñados	El recurso nunca ofrece diferentes medios para que los estudiantes pongan en práctica sus vías favoritas de procesamiento de la información (auditiva, visual o kinestésica) y los conocimientos de su contexto	El recurso casi nunca ofrece diferentes medios para que los estudiantes pongan en práctica sus vías favoritas de procesamiento de la información (auditiva, visual o kinestésica) y los conocimientos de su contexto	El recurso regularmente ofrece diferentes medios para que los estudiantes pongan en práctica sus vías favoritas de procesamiento de la información (auditiva, visual o kinestésica) y los conocimientos de su contexto	El recurso casi siempre ofrece diferentes medios para que los estudiantes pongan en práctica sus vías favoritas de procesamiento de la información (auditiva, visual o kinestésica) y los conocimientos de su contexto	El recurso siempre ofrece diferentes medios para que los estudiantes pongan en práctica sus vías favoritas de procesamiento de la información (auditiva, visual o kinestésica) y los conocimientos de su contexto
4.1b. Diseño de recursos educativos para el aprendizaje en casa: medios para la acción.	Recursos diseñados	El recurso nunca permite medios diversificados para la acción de los estudiantes como: No se aprecian diferentes opciones de respuesta. No se aprecian alternativas	El recurso casi nunca permite medios diversificados para la acción de los estudiantes como: Se aprecian algunas opciones de respuesta. Se aprecian algunas alternativas	El recurso regularmente permite medios diversificados para la acción de los estudiantes como: Se aprecian algunas opciones de respuesta. Se aprecian algunas alternativas	El recurso casi siempre permite medios diversificados para la acción de los estudiantes como: Se aprecian opciones de respuesta. Se aprecian alternativas variadas para dar	El recurso siempre permite medios diversificados para la acción de los estudiantes como: Se aprecian opciones de respuesta. Se aprecian alternativas variadas para dar

Indicadores	Fuente de información	Niveles de desempeño				
		0. Nulidad	1. Deficiente	2. Insuficiente	3. Mejorable	4. Óptimo
		variadas para dar respuesta, no se parte del respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje. No es posible hacer uso del mismo en diferentes contextos (en casa, en línea).	variadas para dar respuesta, no se parte del respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje. No es posible hacer uso del mismo en diferentes contextos (en casa, en línea).	variadas para dar respuesta, no se parte del respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje. Se puede emplear en diferentes contextos (en casa, en línea).	respuesta, no se parte del respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje. Se puede emplear en diferentes contextos (en casa, en línea).	del respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje. Se puede emplear en diferentes contextos (en casa, en línea).
4.1c. Diseño de recursos educativos para el aprendizaje en casa: medios para la expresión.	Recursos diseñados	El recurso nunca permite emplear diferentes formas para comunicarse, escribir, redactar o construir	El recurso casi nunca permite emplear diferentes formas para comunicarse, escribir, redactar, construir, tales como: texto, voz, imágenes, dibujos, música, movimiento, arte visual, medios físicos o virtuales, herramientas gráficas, modelaje	El recurso regularmente permite emplear diferentes formas para comunicarse, escribir, redactar, construir, tales como: texto, voz, imágenes, dibujos, música, movimiento, arte visual, medios físicos o virtuales, herramientas gráficas, modelaje	El recurso casi siempre permite emplear diferentes formas para comunicarse, escribir, redactar, construir, tales como: texto, voz, imágenes, dibujos, música, movimiento, arte visual, medios físicos o virtuales, herramientas gráficas, modelaje	El recurso siempre permite emplear diferentes formas para comunicarse, escribir, redactar, construir, tales como: texto, voz, imágenes, dibujos, música, movimiento, arte visual, medios físicos o virtuales, herramientas gráficas, modelaje

Indicadores	Fuente de información	Niveles de desempeño				
		0. Nulidad	1. Deficiente	2. Insuficiente	3. Mejorable	4. Óptimo
			por simulación.	por simulación.	por simulación.	por simulación.
4.1d. Diseño de recursos educativos para el aprendizaje en casa: medios para la motivación e implicación en el aprendizaje.	Recursos diseñados	El recurso nunca toma en cuenta la implicación del estudiante en las tareas.	El recurso casi nunca toma en cuenta la implicación del estudiante en las tareas, de forma libre, de acuerdo a sus capacidades y ritmo de aprendizaje, llevándolo a resolver problemas y a afrontar desafíos.	El recurso regularmente toma en cuenta la implicación del estudiante en las tareas, de forma libre, de acuerdo a sus capacidades y ritmo de aprendizaje, llevándolo a resolver problemas y a afrontar desafíos.	El recurso casi siempre toma en cuenta la implicación del estudiante en las tareas, de forma libre, de acuerdo a sus capacidades y ritmo de aprendizaje, llevándolo a resolver problemas y a afrontar desafíos.	El recurso siempre toma en cuenta la implicación del estudiante en las tareas, de forma libre, de acuerdo a sus capacidades y ritmo de aprendizaje, llevándolo a resolver problemas y a afrontar desafíos.
		El recurso nunca propone ejemplos que sirvan de modelo de apoyo para gestionar respuestas emocionales: alegría, tristeza, miedo, enojo.	El recurso casi nunca propone ejemplos que sirvan de modelo de apoyo para gestionar respuestas emocionales: alegría, tristeza, miedo, enojo.	El recurso regularmente propone ejemplos que sirvan de modelo de apoyo para gestionar respuestas emocionales: alegría, tristeza, miedo, enojo.	El recurso casi siempre propone ejemplos que sirvan de modelo de apoyo para gestionar respuestas emocionales: alegría, tristeza, miedo, enojo.	El recurso siempre propone ejemplos que sirvan de modelo de apoyo para gestionar respuestas emocionales: alegría, tristeza, miedo, enojo.

Enlaces para acceso a los cuestionarios

- Docentes <https://forms.gle/uJhJy8a1S7bjdL3t6>
- Directores <https://forms.gle/6LzssQaBaa8MwiL59>
- Supervisores y ATP <https://forms.gle/wGA5WWxdAtpiyAVm8>
- Padres de familia <https://forms.gle/WhPopLP4PYvaJAvq8>
- Alumnos <https://forms.gle/hspkXjaEmMyiXWYZ6>

El equipo responsable de la evaluación agradece la colaboración de los directores de Educación Básica, jefes de departamento y enlaces de los diferentes niveles educativos.

No.	Nombre	Área
1	Patricia Galván Salais	Educación Inicial
2	Ricardo Reyes González	Educación Intercultural Indígena
3	Isidra Martínez	Dirección de Educación Indígena Preescolar
4	Taurino Contreras Zapata	Subdirección de Educación Elemental
5	Alma Yudit Rodríguez Rodríguez	Educación Preescolar Federal
6	Alicia Gerard Plaschinski	Educación Preescolar Estatal
7	Esteban Ríos González	Dirección de Educación Indígena Primaria
8	Karla Anahí Madera Espino	Subdirección de Educación Primaria Federal
9	Purísima Guadalupe García Cruz	Educación Primaria Estatal
10	Karina Núñez Flores	Escuelas Secundarias Estatales
11	Ángel Ricardo Flores Espinoza	Sistema Estatal de Telesecundaria
12	José Antonio Fernández Lozano	Escuelas Secundarias Técnicas
13	Alba Rocío Villanueva Hernández	Escuelas Secundarias Generales
14	Octavio Marín Favela	Educación Física Federal
15	Elizabeth Monreal Martínez	Educación Especial
16	Gustavo Rodríguez Cortés	Educación Física Estatal
17	José Molina Esparza	Dirección de Educación Básica B

