

Videos y fotografías para evaluar aprendizajes durante la contingencia sanitaria

magis



Videos and Photographs to Evaluate Learning During COVID-19

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 19 de octubre de 2020

Fecha de aceptación: 16 de julio de 2021

Fecha de disponibilidad en línea: marzo de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.vfea

MARÍA GUADALUPE PÉREZ-MARTÍNEZ

maria.perez@edu.uaa.mx

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3655-0090>

SARA SOFÍA CALVARIO-RUIZ

sara.calvario@edu.uaa.mx

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9513-8480>

Dossier: Explorando el papel de las TIC en la educación en tiempos de pandemia: experiencias, análisis y estudios de casos
VOLUMEN 15 / AÑO 2022 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

Para citar este artículo | To cite this article

Pérez-Martínez, M. G. & Calvario-Ruiz, S. S. (2022). Videos y fotografías para evaluar aprendizajes durante la contingencia sanitaria. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-26. doi: 10.11144/Javeriana.m15.vfea



Resumen

Esta investigación exploró la potencialidad de los videos y las fotografías digitales para evaluar los aprendizajes en preescolar durante la contingencia sanitaria, cuando se imposibilitó la observación directa del desempeño de los estudiantes. Se realizó un estudio de caso de una docente, en el cual se analizaron videos y fotografías de actividades sobre diferentes campos curriculares, y se condujeron entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran la complementariedad de estos recursos: las fotografías permiten valorar productos terminados; las videograbaciones, el proceso de desarrollo, la participación familiar y el ambiente de aprendizaje. En conjunto, pueden facilitar la construcción de propósitos articulados entre escuela y hogar y la retroalimentación oportuna.

Palabras clave

Evaluación formativa; educación preescolar; fotografías; método de evaluación; grabación en video

Abstract

This research explored the potential of digital videos and photographs to evaluate learning in preschool during COVID-19, when direct observation of student performance was impossible. A case study of a teacher was conducted. Videos and photographs of activities on different curricular fields were analyzed, and semi-structured interviews were conducted. Results showed the complementarity of these resources: photographs allowed the evaluation of finished products; video recordings showed the development process, family participation and learning environment. Together, they can facilitate the construction of articulated purposes between school and home and timely feedback.

Keywords

Formative evaluation; early childhood education; photographs; evaluation methods; video recordings

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación se deriva del proyecto *Prácticas de enseñanza en educación preescolar durante la emergencia sanitaria (COVID-19)*, desarrollado dentro de la línea de Evaluación Educativa y Estudios de Prácticas Docentes del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Forma parte de un grupo de proyectos que buscan entender las experiencias de los docentes y sus comunidades escolares durante la contingencia sanitaria por COVID-19. El proyecto fue dirigido por María Guadalupe Pérez-Martínez, investigadora principal.

Introducción

La suspensión de clases presenciales se implementó en múltiples países del mundo como medida para contrarrestar la expansión del virus SARS-Cov2 y la enfermedad que conlleva, el COVID-19, (Unesco, 2020). En México, las escuelas cerraron sus puertas el 20 de marzo de 2020, según reporta la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020a), cuando se encontraban finalizando el segundo de tres periodos académicos del ciclo escolar 2019-2020. El siguiente ciclo escolar en educación básica se impartió a distancia desde el 23 de marzo y culminó el 5 de junio de 2020, solamente interrumpido por un receso vacacional de dos semanas en el mes de abril (SEP, 2020b).

La impartición de educación a distancia, denominada como *enseñanza remota de emergencia* (ERE) (Fullan *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2020), ha representado la transformación de múltiples prácticas en el sector educativo. En específico, los docentes han retomado en sus planificaciones los recursos puestos a disposición por el sistema educativo y los creados por sus propias comunidades escolares para proponer actividades en espera de que los estudiantes las realicen en sus hogares.

Desde los primeros sondeos realizados sobre las experiencias de los docentes en la contingencia sanitaria en México, la evaluación de aprendizajes emergió como una de sus principales preocupaciones (Valora, 2020), ya que la rendición de cuentas del progreso de los alumnos en los periodos académicos establecidos por la SEP se mantuvo. Los docentes debían informar en abril y junio, al término del segundo y tercer periodo académico (SEP, 2017), los resultados obtenidos por los estudiantes en las boletas de evaluación correspondientes.

La preocupación de los docentes por la evaluación de aprendizajes también se manifestó en los resultados de la encuesta aplicada al término del ciclo escolar 2019-2020 por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2020), en la que participaron 71 419 docentes de educación básica, puesto que un tercio de ellos señaló

la evaluación de aprendizajes durante la contingencia sanitaria como uno de los aspectos en los que era necesario capacitarse con urgencia.

La evaluación de aprendizajes en las aulas comprende la recolección de evidencias sobre lo que los alumnos han logrado aprender, para contrastarlas posteriormente con respecto a los aprendizajes esperados (Ravela *et al.*, 2017). Aunque dichas evidencias pueden ser recolectadas a través de diferentes técnicas, en educación preescolar la observación es considerada como la técnica fundamental para recuperar comprobaciones de los aprendizajes alcanzados por niños y niñas durante el desarrollo de actividades (Bredekamp, 2017). A través de la misma, se espera que las educadoras identifiquen lo que hacen los niños, la manera en que participan, los razonamientos que expresan, los logros y las dificultades que enfrentan; además, proporciona insumos para valorar la pertinencia y relevancia de las actividades propuestas y de la propia intervención docente (SEP, 2017).

En el contexto mexicano, en el que existe una amplia brecha digital que parece haberse incrementado durante la pandemia (Lloyd, 2020), las interacciones asíncronas han prevalecido durante la contingencia sanitaria en el sistema educativo público, por lo que la observación directa del desarrollo de las actividades de aprendizaje de los alumnos no ha sido posible. En educación preescolar, los padres de familia u otros adultos constituyen el principal contacto para recibir las consignas y los recursos proporcionados por los docentes, y para entregar las evidencias digitales de aprendizaje. Los recursos audiovisuales, como videos y fotografías, han sido empleados para promover el contacto entre los contenidos curriculares y los docentes con los estudiantes y padres de familia o cuidadores de los niños, y como evidencias de aprendizaje, pues brindan la posibilidad de observar de forma indirecta el desempeño de los alumnos de educación preescolar. Estos recursos se han intercambiado principalmente a través de mensajería instantánea por internet (WhatsApp), que se ha reportado como el principal medio de comunicación en este periodo de tiempo (Mejoredu, 2020).

De acuerdo con lo anterior, el estudio que aquí se presenta tuvo como propósito explorar la potencialidad de los videos y las fotografías para la evaluación de aprendizajes en educación preescolar. Las siguientes preguntas guiaron la investigación: ¿qué información proporcionan los videos y las fotografías sobre las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos durante la contingencia sanitaria?; ¿qué alcances y limitaciones tienen para la evaluación de aprendizajes de los alumnos de educación preescolar?; ¿qué características deben tener estos recursos para facilitar su uso en la evaluación de aprendizajes a distancia?

Se considera que las respuestas a estas preguntas pueden proveer información valiosa sobre el uso de recursos audiovisuales en la educación

remota, así como también en la educación presencial. Además, contribuyen a la investigación sobre la evaluación de aprendizajes en la educación infantil, que parece ser hasta ahora poco estudiada (Gómez Meléndez *et al.*, 2018). A continuación se describen los referentes teóricos y la metodología empleada para dar respuesta a las preguntas de la investigación; posteriormente, se presentan y discuten los resultados del estudio.

Referentes conceptuales

La evaluación de aprendizajes es una dimensión fundamental en la docencia. En educación preescolar, la evaluación precisa del desarrollo y aprendizaje de los niños se considera como “un componente vital de las prácticas de enseñanza efectivas” (Bredenkamp, 2017, p. 346). Del mismo modo, es entendida como un proceso intencionado a través del cual se recolectan evidencias, se organizan y se interpretan, para sustentar juicios sobre el aprendizaje de los estudiantes y tomar decisiones (Bredenkamp, 2017; Russell, 2020).

Los propósitos de la evaluación de aprendizajes que se realiza en las aulas son establecidos por el docente, aunque en el proceso participan otros actores educativos (estudiantes, padres de familia, entre otros). Dichos propósitos son variados, y corresponden a tópicos de seguimiento del progreso de los estudiantes, la asignación de calificaciones y la promoción del logro de los aprendizajes esperados, entre otros (Brookhart & McMillan, 2020). Por lo general, los propósitos se clasifican en formativos y sumativos, los primeros orientados en el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes, y los segundos en la emisión de juicios sobre los aprendizajes alcanzados en un periodo de enseñanza (Chappuis *et al.*, 2014).

Las evidencias pueden ser recolectadas a través de diferentes métodos como: la comunicación que sostienen los docentes con los alumnos, la elaboración de productos específicos, o mediante respuestas elaboradas de forma escrita u oral a cuestionamientos planteados por el docente, entre otros (Chappuis *et al.*, 2014). Como se puede observar, estos métodos incluyen formas de medición más formales o estandarizadas, como los cuestionamientos escritos, y otras con mayor informalidad, como la observación de la interacción que sostienen los estudiantes al trabajar en grupos pequeños (Russell, 2020). Además, la elaboración de las evidencias ocurre por lo general en las aulas, bajo la observación del docente, y se complementa con las tareas que llevan a cabo los alumnos en sus casas.

La observación es uno de los métodos a través de los cuales se pueden recolectar evidencias de aprendizajes de los alumnos, privilegiado en educación preescolar, porque puede ser utilizado en diferentes actividades

y rutinas cotidianas sin representar una intromisión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Bredekamp, 2017; Epstein *et al.*, 2004). Además, permite recolectar información sobre las diferentes dimensiones de desarrollo de los niños, para identificar qué saben, qué pueden hacer, la forma como procesan información y su interacción con otros niños y adultos (Riley-Ayers, 2014), y se puede incorporar tanto en las interacciones entre el docente y los estudiantes, de forma directa, como en actividades que realizan los niños por sí mismos y en las cuales los docentes, sin interferir, los pueden ver.

La observación en preescolar es utilizada particularmente con propósitos formativos, para ajustar las prácticas de enseñanza y promover que los nuevos conocimientos estén fincados en los previos. Sin embargo, emplearla como método de evaluación en este nivel educativo es desafiante, porque el desempeño de los niños puede variar a través del tiempo, siendo influenciado por el contexto y por sus propios estados de ánimo, lo cual hace necesario que se realicen múltiples observaciones, y que sean complementadas con otras fuentes de evidencia (Riley-Ayers, 2014). Otro desafío tiene que ver con lo que ocurre después de observar, pues se debe registrar y documentar lo observado, reflexionar e interpretar la información y tomar decisiones sobre las estrategias de enseñanza a emplear (Bredekamp, 2017). En específico, algunos autores han apuntado como limitación la insuficiencia de los registros que realizan los docentes a partir de las observaciones para evaluar aprendizajes con respecto a criterios particulares, lo que apunta a la necesidad de capacitarlos para que aprendan a focalizarse en aprendizajes y metas de desarrollo específicas (Epstein *et al.*, 2004).

En la educación preescolar en México, en consonancia con planteamientos internacionales, se enfatiza el sentido formativo de la evaluación de aprendizajes, buscando que a través de ella sea posible “valorar los aprendizajes de los alumnos, identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje y mejorar el proceso docente y otros aspectos del proceso escolar” (SEP, 2017, p. 174). También se privilegia la observación como técnica para recolectar evidencias de los aprendizajes alcanzados por los alumnos durante el desarrollo de actividades; se impulsa el registro sistemático de la información relevante identificada a través de esta, teniendo presente que el ritmo con el que avanzan los niños puede variar dentro de un mismo grupo, es decir, que no se espera que logren resultados de manera simultánea. En conjunto, los resultados de la evaluación de aprendizajes deben servir para tomar decisiones sobre lo que se debe “fortalecer, modificar y evitar” (SEP, 2017, p. 175), así como sobre las experiencias educativas necesarias para promover los aprendizajes esperados, los recursos, las formas de

organización e intervención que se requieren, y la manera en que la comunidad escolar puede contribuir a la mejora de los ambientes de aprendizaje.

Sin embargo, ante la imposibilidad de recolectar evidencias de aprendizaje a través de la observación directa durante la contingencia sanitaria, los recursos audiovisuales, como fotografías y videos, han emergido como alternativas para acceder al proceso en el que desarrollan actividades los preescolares y obtener así información para emitir juicios.

Las fotografías y los videos representan realidades a partir de signos visuales y sonoros, y su potencial en la educación se reconoce desde hace décadas, pues el lenguaje audiovisual sintetiza múltiples códigos que apelan a diferentes sentidos, lo cual puede derivar en una mayor eficacia comunicativa (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2016). Estos recursos se emplean en diversos ámbitos educativos, tales como la enseñanza, la formación de profesores y la investigación, entre otros (de Benito-Casetti *et al.*, 2015). Además, avances tecnológicos como la digitalización han facilitado la producción, el almacenamiento, la difusión y el acceso a estos recursos, ampliando sus aplicaciones en el campo educativo.

En la enseñanza, se destaca la importancia de estos recursos para la construcción de nuevos conocimientos, a través de la disposición de información gráfica relacionada con los contenidos curriculares (Tobías-Martínez *et al.*, 2015), además de que atraen la atención de los estudiantes e influyen en su motivación para aprender. También se han apuntado sus usos en la evaluación de aprendizajes, como estímulos para que los estudiantes apliquen sus conocimientos, habilidades o destrezas, y como registros de los desempeños de los estudiantes, para que por sí mismos los revisen y realicen modificaciones (Ballesteros-Regaña, 2016).

Además, el uso de recursos audiovisuales se encuentra en la literatura como un medio para avanzar en la incorporación curricular de las TIC en preescolar, y se apuntan usos específicos que podrían darse, tales como el seguimiento a la oralidad e imagen del niño a través de videograbaciones (Briceño-Pira *et al.*, 2019) o la construcción de un registro audiovisual de las experiencias educativas, que puede incluso emplearse para promover la vinculación de las familias en los planteles.

En la literatura sobre educación preescolar, se encontraron investigaciones centradas en el uso de las videograbaciones para facilitar el registro de los resultados de las evaluaciones observacionales que realizan los docentes en el aula durante interacciones presenciales (Bates, 2013; Vera & Castilleja-Trejo, 2016), y para apoyar la toma de decisiones colegiada sobre las estrategias de enseñanza a emplear con los estudiantes (Bagnato *et al.*, 2011; Cox-Suárez & Daniels, 2009; Ruble *et al.*, 2013).

En las evaluaciones observacionales, los docentes pueden involucrarse directamente, interactuando con los estudiantes para evocar sus aprendizajes, o mantenerse como observadores no participantes, tomando distancia de lo que ocurre. El registro de los resultados implica describir el comportamiento de los estudiantes, haciendo visibles las acciones y expresiones que dan cuenta de sus aprendizajes, y evitando suposiciones que entorpezcan el análisis de información, tanto como su interpretación y la toma de decisiones (Bredekamp, 2017). Por lo general, estas descripciones son registradas por los docentes con textos escritos a mano mientras ocurre la acción (Bates, 2013), pero esto puede obstaculizar su observación participante, ya que se ven obligados a centrar su atención en la toma de notas, en vez de en la interacción con los estudiantes. Así, investigaciones como la de Vera & Castilleja-Trejo (2016) han mostrado los beneficios del uso de videograbaciones como medio de registro de las evaluaciones observacionales. En su estudio, videograbaron con una tableta electrónica las evaluaciones conducidas por una docente de preescolar en tres ocasiones, generando registros digitales con una duración de entre 8 y 10 minutos de las interacciones sostenidas entre la docente con estudiantes específicos. Las autoras y la docente analizaron las videograbaciones en conjunto, y reflexionaron sobre el proceso de evaluación de aprendizajes, encontrando que el uso del dispositivo electrónico no fue un distractor y, en cambio, sirvió para promover una atmósfera relajada que facilitó las conversaciones entre docente y alumnos; la docente distinguió en sí misma una mayor apertura hacia los intereses de los niños, algo que consideró de utilidad para ajustar su enseñanza, y la posibilidad de reproducir el video le permitió identificar más indicadores de logro que los planeados inicialmente.

En otros estudios, se han utilizado los videos como un recurso para documentar los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales. Por ejemplo, Cox-Suárez y Daniels (2009) dieron seguimiento durante tres años al progreso de dos hermanos gemelos, cuando comenzaron el primer grado de educación primaria. La documentación de los aprendizajes se enfocó en las habilidades comunicativas de los niños, con el propósito específico de desentrañar su comunicación no verbal, pues habían sido diagnosticados con un retraso significativo en lenguaje. Además de los videos, la documentación incluyó fotografías digitales, audios y notas manuscritas, y la información recolectada fue compartida con docentes activos y en formación, los niños y su familia, y con otros investigadores. Esto derivó en múltiples perspectivas, a través de las cuales se clarificó información y se revisaron interpretaciones, aparte de que se delinearon nuevos objetivos de aprendizaje y nuevas estrategias de enseñanza para alcanzarlos. Este proceso de documentación reveló fortalezas de los niños que no

habían sido identificadas previamente, permitiendo al colectivo de docentes y personal de apoyo centrarse en el aprendizaje de los niños, e interactuar con ellos y su familia para reflexionar y organizar su acción. Todos afirmaron que esto permitió fortalecer los lazos entre la escuela y el hogar, construyendo relaciones de confianza, con un lenguaje común a partir de los recursos audiovisuales compartidos. Las autoras enfatizaron en la efectividad de los videos digitales para captar imágenes que pueden ser analizadas e interpretadas posteriormente, advirtiendo sobre la importancia de que los estudiantes revisen sus videos, y que los docentes sean cuidadosos con la cantidad de video a analizar en profundidad, para evitar saturación.

En la revisión de literatura no se encontraron estudios centrados en el análisis de la información suministrada por videograbaciones y fotografías para la evaluación de aprendizajes en preescolar, cuando los docentes no se encuentran a cargo del registro o la recolección de información, como ha ocurrido durante la ERE. Esta investigación busca cubrir este vacío, en espera de contribuir al enriquecimiento del trabajo docente en ambientes presenciales y remotos.

Metodología

Se condujo un acercamiento cualitativo, a través de un enfoque de estudio de casos instrumental único, con el propósito de explorar la potencialidad de videos y fotografías como evidencias digitales de las actividades desarrolladas por alumnos de preescolar durante el periodo de educación a distancia derivado de la pandemia por COVID-19.

La investigación se diseñó como un estudio de caso, con una docente de educación preescolar que laboró durante el ciclo escolar 2019-2020 en un plantel de sostenimiento público ubicado en un contexto urbano con un nivel de marginación alto (Consejo Nacional de Población, 2010). La enseñanza remota implementada por la docente entre marzo y junio de 2020 fue asíncrona. Al momento de la recolección de información, tenía cinco años de experiencia como docente de preescolar y estaba a cargo de un grupo de tercer grado, con niños de 5 a 6 años, con quienes comenzó a trabajar desde el inicio del ciclo escolar 2019-2020.

La docente fue seleccionada de manera intencional, con base en los siguientes criterios: laborar en un plantel urbano de sostenimiento público, ubicado un contexto socioeconómico desfavorable; experiencia de enseñanza presencial superior a un año; enseñanza remota asíncrona durante la contingencia sanitaria; uso de recursos audiovisuales como evidencia del aprendizaje de los alumnos en la educación a distancia, y disponibilidad para ser entrevistada en varias ocasiones. La selección intencional se

debió a que, en el estudio, no se pretenden realizar inferencias estadísticas (Creswell & Poth, 2018), sino dar a conocer los alcances y las limitaciones que tienen las videograbaciones y fotografías como evidencias para la evaluación de aprendizajes de los alumnos de preescolar.

Las técnicas de recolección de información consistieron en análisis de evidencias y entrevistas semiestructuradas. El análisis de evidencias se conoce en la literatura también como análisis de productos (Martínez-Rizo, 2014) y ha sido utilizado para identificar la demanda intelectual que representa la realización de las actividades para los alumnos y valorar la forma como responden ante lo solicitado (Joyce *et al.*, 2018).

Las evidencias solicitadas fueron videograbaciones y fotografías de actividades realizadas durante la contingencia sanitaria, teniendo como unidad de análisis las actividades, que estuvieron relacionadas con diferentes áreas y campos de formación curricular. Se solicitó que las evidencias proporcionadas en cada actividad correspondieran al trabajo realizado por un estudiante, de tal manera que permitieran identificar la complementariedad de la información que proporcionan sobre sus aprendizajes. Otros materiales solicitados a la docente fueron las planeaciones didácticas (PL), así como las indicaciones para la realización de actividades y los mensajes enviados por ella a los padres de familia.

Mediante el análisis de las evidencias de las actividades en el campo de formación académica (lenguaje y comunicación, y matemáticas) y en el área de desarrollo personal y social (educación física, socioemocional y artes) se identificaron aprendizajes esperados relacionados con las consignas y sobre los cuales se podía obtener información en los videos y las fotografías, además de información adicional que podía derivarse de tales evidencias (por ejemplo, sobre el ambiente de aprendizaje de los estudiantes en sus hogares).

Se realizaron dos entrevistas después del análisis de las evidencias (EII-1 y EII-2), a través de la plataforma de comunicación por internet Skype (versión 1.61.100.0), las cuales fueron grabadas, con una duración promedio de noventa minutos cada una. En la primera entrevista se mostraron las evidencias a la docente y se preguntó por el propósito de la actividad, la información que el video o la fotografía proporcionaron (y también lo que no permitían identificar con respecto a los aprendizajes esperados), el uso dado a las evidencias para la evaluación de los aprendizajes, y en particular para la retroalimentación, y, por último, las modificaciones que podrían realizarse a las consignas para enriquecer la información brindada por las evidencias. La segunda entrevista tuvo como propósito discutir los resultados obtenidos del análisis de las evidencias y de la primera entrevista, además de validar las interpretaciones derivadas.

Los cuidados éticos incluyeron: presentación del propósito del proyecto de investigación, del análisis de evidencias y de las entrevistas; información sobre el uso de los resultados; solicitud de consentimiento voluntario para participar en el estudio; confidencialidad y anonimato en la información proporcionada; responsabilidad compartida del resguardo de las videograbaciones, y firma de cartas responsivas por parte del equipo de investigación, con el compromiso de mantener la confidencialidad de la información.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las videograbaciones y fotografías, de acuerdo con la información que proporcionan para la evaluación de aprendizajes. Se seleccionaron cinco actividades, y cada una cuenta al menos con un video y una fotografía del mismo estudiante, con la intención de comparar la información que proporciona cada recurso. En cada actividad se describe su propósito, los aprendizajes esperados, y los alcances y las limitaciones de las videograbaciones y las fotografías para informar la evaluación de aprendizajes. Las actividades mantienen el nombre asignado por la docente.

En la descripción de resultados, se señala la fuente en la que se basa la información, por ejemplo: EII-1, se refiere a la primera entrevista, mientras que PL identifica las planificaciones, y la numeración asignada corresponde a la secuencia temporal con la que se implementaron; los videos se identifican de acuerdo con la actividad y su secuencia, por ejemplo, A1-V1 corresponde al video 1 de la actividad 1; las fotografías se identifican de forma similar a las videograbaciones, por ejemplo, A1-F1, corresponde a la primera fotografía de la actividad 1.

Actividad 1. Vamos de fiesta

Esta actividad formó parte de la primera consigna enviada para el trabajo en casa. Se solicitó que prepararan una fiesta en familia, decorando una habitación, eligiendo la música que deseaban reproducir, y preparando bebidas y alimentos para la ocasión (PL1). El propósito de la actividad era que los niños se mantuvieran activos a través del juego y promover la participación de la familia (EII-1).

Se analizaron un video y dos fotografías. El video tuvo una duración de 47 segundos, y en él aparece únicamente el niño, un dispositivo electrónico y se escucha música (A1-V1). El niño baila y tararea la canción, sosteniendo una lámpara encendida que agita en cada movimiento; se advierte el cambio de movimientos con el ritmo de la música (A1-V1). En las dos fotografías, se observa al niño con la lámpara en la mano (A1-F1 y A1-F2).

En esta actividad, las fotografías en sí mismas no proporcionan información sobre los aprendizajes; en cambio, la videograbación evidencia diversos aspectos: el apoyo que la familia brinda al niño; la actitud favorable del niño hacia la actividad, pues tararea la melodía y utiliza un objeto en la coreografía; habilidades de expresión corporal, que involucran la creación de pasos propios y seguimiento de ritmos, y autonomía en la realización de la actividad (EII-1). El video también proporciona información sobre el ambiente en el que se encuentra el niño.

Actividad 2. Recomendaciones para manejar la tristeza, rabia y miedo. Recomendaciones para mantener la alegría y la calma

Esta actividad corresponde al componente curricular de desarrollo personal y social y, en específico, al área de educación socioemocional. El aprendizaje esperado con el que se relaciona es: “Reconoce y nombra situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresa lo que siente” (SEP, 2017, p. 193).

La actividad tenía como propósito que los niños y sus padres investigaran diferentes maneras de tratar cada una de las emociones, y que las compartieran con sus compañeros (EII-1). Para la realización de esta actividad, la docente pidió a los padres de familia que explicaran a sus hijos que las emociones ayudan a expresar lo que están sintiendo dentro de sí y permiten comunicarse con otras personas a través de palabras, gestos y movimientos, de ahí la importancia de reconocer y nombrar lo que están sintiendo (PL3). Además, los mismos padres debían hacer fichas que recogieran recomendaciones para manejar la tristeza, la rabia y el miedo, y para mantener la alegría y la calma. En las fichas escribirían frases cortas con las recomendaciones, y los niños elaborarían un dibujo representativo. Se solicitó que, como evidencia, los padres de familia tomaran una foto a las recomendaciones y las enviaran al grupo de WhatsApp, y que, además, grabaran un mensaje de audio explicándolas, para que fueran escuchadas por sus compañeros (PL3).

Cabe señalar que la actividad se implementó al finalizar una situación didáctica centrada en las emociones (EII-1). Las actividades previas consistieron en: identificar emociones cuando los niños se encontraban con sus padres; reconocer emociones sentidas al pensar en la escuela, su casa y sus amigos del preescolar; distinguir las emociones que sentían durante una semana y clasificarlas con fichas, en recipientes etiquetados de acuerdo con cada emoción; analizar las emociones que sintieron durante la semana, identificando las más frecuentes, para reflexionar sobre la razón de su predominio (PL3).

Se analizaron un video y tres fotografías. El video tuvo una duración de 111 segundos y en él se observa al niño con su padre. Al inicio del video el

alumno dirige un mensaje a sus compañeros: “Los extraño mucho” (A2-V1); posteriormente, el papá lee las recomendaciones que escribió el niño en las fichas para el manejo de las emociones (v.gr. “Para tener calma debemos de leer y ver cosas tranquilas”); al finalizar el video, el papá indicó que había terminado de leer todas las recomendaciones y preguntó a su hijo si quería decir algo más, quien aprovechó para enviar otro mensaje a sus compañeros: “Los quiero mucho, que se cuiden, hasta luego” (A2-V1).

Las tres fotografías muestran, respectivamente: las fichas con las recomendaciones para el manejo de cada una de las emociones, en las que los papás escribieron las preguntas (por ejemplo: “¿Qué puede hacer para que se sienta alegre para manejar esta emoción de manera saludable?”) y el niño registró las respuestas (“Juega y convive con lo que más guste, esto te hará sentir alegre”) (A2-F1); al niño escribiendo en las fichas (A2-F2); y al niño cargando una caja con recipientes etiquetados con las emociones correspondientes y fichas en su interior (A2-F3).

En esta actividad, el video y las fotografías proporcionan información complementaria. El video permitió principalmente ver el apoyo que el niño recibe de sus padres (EII-1); además, al difundirse en el grupo de WhatsApp, contribuyó a mantener el vínculo entre los niños, a pesar de la distancia (EII-1). Por otro lado, las fotografías evidenciaron la participación del niño en la investigación y en la elaboración de textos escritos y su representación gráfica (EII-1), y permitieron comprobar que la secuencia didáctica fue realizada conforme a las indicaciones de la docente, pues mostraron evidencias de actividades previas, como la clasificación de las emociones (EII-1). Finalmente, las fotografías también proporcionan información sobre el ambiente en el que se desarrollan las actividades (EII-1).

Actividad 3. Los mimos

Esta actividad corresponde al componente curricular de desarrollo personal y social, específicamente al área de artes. El aprendizaje esperado con el que se relaciona es: “Crea y reproduce secuencias de movimientos, gestos, y posturas corporales con y sin música, individualmente y en coordinación con otros” (SEP, 2017, p. 196).

La actividad consistió en observar un video denominado “Mimo Marcel Marceau”, en YouTube, luego responder algunas preguntas (¿qué hacía el mimo?, ¿cómo es su vestimenta?, entre otras), y posteriormente representar un mimo, comunicándose a través de gestos y movimientos con el cuerpo (PL3). Se solicitaba que se dibujaran en una hoja los gestos realizados en la representación y comentaran cuál fue el que más les gustó (PL3); se invitaba a que participaran otros miembros de la familia (EII-1).

Se analizaron un video y dos fotografías. El video tuvo una duración de 20 segundos, y en este se observa a un niño acompañado de su hermano mayor, con música de fondo; el hermano mayor realiza movimientos y el más pequeño los imita (A3-V1). Las fotografías muestran las preguntas y las respuestas escritas por los padres de familia (A3-F1), y al niño disfrazado de mimo (A3-F2).

La videograbación y las fotografías proporcionan información complementaria. El video permitió a la docente reconocer la autonomía del niño para realizar la actividad, pues predomina una imitación de movimientos realizados por su hermano mayor (EII-1). En las fotografías se evidencia la realización de las actividades previas (i.e. observar el video en YouTube y responder las preguntas). La información proporcionada por el video puede facilitar una retroalimentación sobre la intervención de la familia y orientar la promoción de autonomía en el niño, para que por sí mismo diseñe los movimientos que pueden representar las ideas a comunicar (EII-1).

Actividad 4. Dictado de palabras

Esta actividad corresponde al componente curricular de formación académica, en específico al campo de lenguaje y comunicación. En ella se solicitaba a los padres de familia o tutores que dictaran palabras a los niños, para promover el reconocimiento de las relaciones que guardan los sonidos y las grafías del sistema de escritura. En el Programa de Educación Preescolar se plantea la correspondencia sonoro-gráfica como uno de los procesos que involucra la producción e interpretación de textos en este nivel educativo (SEP, 2017).

La docente enviaba las imágenes que serían dictadas durante la semana al grupo de WhatsApp de padres de familia, para que realizaran el ejercicio con dos o tres palabras por día. Se esperaba que los padres de familia permitieran que los niños escribieran la palabra como les fuera posible y que proveyeran ayuda solo en caso de que fuera solicitada; se anticipaba que la principal ayuda a proporcionar por los padres de familia fuera emitir los sonidos correspondientes a las letras que deseaban escribir los niños. Una vez que los niños terminaran de escribir la palabra, los padres de familia la escribirían también y solicitarían a los niños que compararan lo escrito. Si se identificaban diferencias, se pediría al niño que lo hiciera nuevamente. Al finalizar, los niños harían un dibujo de la palabra escrita.

Además de las indicaciones previas, la docente explicó a los padres de familia que la escritura y el dictado se manifiestan de forma diferente en cada niño, y clarificó la finalidad de la actividad (i.e. establecer la relación entre los sonidos y las grafías, fortalecer su autonomía en la producción de textos).

Las evidencias de la actividad consisten en 5 videos y 5 fotografías. Los videos tuvieron una duración promedio de 38.6 segundos; la duración mínima fue de 14 segundos y la máxima de 51.

Los primeros tres videos muestran la interacción del niño y su mamá en la lectura de carretillas de sílabas. La madre sostenía una hoja impresa en la que se representaban consonantes combinadas con las vocales (A4-V1, A4-V2, A4-V3), apuntaba primero a una consonante, representaba el sonido y después preguntaba al niño por el sonido que representaba cada sílaba. Los videos muestran que la madre de familia condujo la lectura de las carretillas de sílabas con varias consonantes, incluyendo la selección de una consonante preferida por el niño (A4-V3), y que concluyó la lectura de las sílabas con una recomendación: "Fíjate con que letra inicia al principio para que sepas como suena" (A4-V3). Es importante señalar que la lectura de sílabas en el segundo video se interrumpe con un mensaje que envía el niño a la docente: "Maestra [...] las letras no me gustan, las sumas sí, te mando un saludo, te quiero" (A4-V2).

El cuarto y quinto videos se enfocan en la actividad de dictado solicitada por la docente (A4-V4, A4-V5). En ellos se observa a la mamá mostrando imágenes. Luego de nombrarla, le indica al niño que escriba la palabra, y le da pistas, recurriendo a la impresión de las carretillas que se utilizó en los videos previos y a una impresión del abecedario: "Este es un jugo, vamos a escribir jugo", le muestra la impresión del abecedario, y le pide que identifique la consonante con la que inicia la palabra: "¿Cuál de estas [letras] es la jota de jaula?"; el niño identifica la letra y posteriormente la mamá interviene recurriendo a las carretillas: "¿Con la a suena...?" y espera la respuesta de su hijo (A4-V4); una vez que el niño repitió las carretillas silábicas de la consonante en cuestión, la mamá le pide que escriba la palabra: "Vamos a escribir ju-go", y para esto le dicta el sonido de cada letra: "Pon la jota, la u, la ge de gato y luego la o"; al terminar, la mamá lee la palabra completa "ju-go" (A4-V4). En el video se observa que el niño fue escribiendo las letras que fueron dictadas por su mamá arriba de las líneas que ubican cada letra de la palabra.

En las fotografías se observa el producto de la actividad solicitada por la docente: las palabras que escribió el niño y los dibujos que realizó de cada palabra. Cada palabra tiene líneas horizontales que corresponden a cada letra, y a un costado de cada una la mamá dibujó una cara feliz, cuando la palabra estaba escrita correctamente, o triste en caso contrario (A4-F1); cada imagen contiene entre dos (A4-F5) y cuatro palabras (A4-F3).

La docente señaló que las videograbaciones permitieron identificar la actitud del niño hacia estas actividades y reconocer su capacidad para relacionar sonidos con letras, además de observar la interacción entre la madre

de familia y el niño en actividades académicas, y, en general, valorar el proceso de aprendizaje de lectoescritura en el que se encuentra el alumno. Esta información puede utilizarse para rediseñar la intervención de la docente en el trabajo a distancia, tanto en las actividades que proponga realizar en casa como en las indicaciones para la participación de padres de familia, las recomendaciones sobre las evidencias a enviar y la orientación a los padres en asuntos particulares de sus hijos, como por ejemplo, la manera de enfrentar actitudes desfavorables ante la realización de actividades específicas (EII-1).

Por otro lado, la docente señaló que las fotografías le permitieron reconocer el producto de la actividad, pues no solo muestran la palabra escrita por el alumno, sino también la registrada por la madre de familia, más el resultado del contraste entre ambas y la corrección, si es el caso; igualmente, fue posible identificar las correspondencias sonoro-gráficas que registran correctamente y las que aún no logran (EII-1).

En esta actividad, las videograbaciones y las fotografías reportaron evidencias complementarias. Una de las aportaciones más valiosas de los videos fue mostrar la interacción entre la madre y el hijo, y esto puede permitir que la docente brinde retroalimentación oportuna y promueva los aprendizajes esperados en los alumnos.

Actividad 5. Gráfica de barras de juguetes

Esta actividad corresponde al componente curricular de formación académica, en específico al campo de pensamiento matemático. La actividad se relaciona con el aprendizaje esperado: “Contesta preguntas en las que necesite recabar datos; los organiza a través de tablas y pictogramas que interpreta para contestar las preguntas planteadas” (SEP, 2017, p. 193).

La actividad consistió en que los niños clasificaran los juguetes que tenían en casa en tres o más grupos, y que los contaran y representaran las cantidades de cada grupo en gráficas de barras o pictogramas (PL2). El objetivo de la actividad era que los niños contaran colecciones en un rango de 20 a 30, asociando el número oral con objetos. A través de la actividad, la docente podría identificar la facilidad de conteo en el rango especificado y la capacidad para representar los datos obtenidos (EII-1).

Se solicitó que los padres de familia participaran dibujando los ejes de la gráfica en un cuaderno; en la coordenada cartesiana vertical marcarían los números del 1 al 20, y en la coordenada horizontal registrarían el nombre de los grupos de juguetes o los representarían con dibujos (PL2). La docente recomendó que antes de realizar la actividad los padres cuestionaran a los niños si conocían las gráficas y su uso, que escucharan la respuesta y les explicaran que el uso que tienen las gráficas es para clasificar

información y compararla, específicamente, para identificar las colecciones con mayor y menor cantidad de juguetes (PL2). Además, sugirió que comentaran a los niños que del mismo modo podrían graficar diferentes objetos (v.gr. zapatos, frutas, verduras, utensilios de cocina, entre otros) (PL2). Pidió a los padres de familia que observaran hasta qué número contaban los niños con facilidad y que intentaran ampliar el rango de conteo gradualmente (EII-1).

Se analizaron un video y una fotografía. El video tuvo una duración de 7 segundos, y en él se observa al niño sentado sobre el piso con un contenedor de juguetes, mientras se escucha que está contando y separando los juguetes, sin la intervención de adultos (A5-V1). La fotografía muestra una gráfica de barras con diferentes colecciones de juguetes: en el eje vertical se registraron los números del 1 al 20, y en el horizontal cuatro categorías de juguetes; la letra de las categorías de juguetes es de un adulto; las barras fueron coloreadas por el niño de acuerdo con la cantidad de juguetes (A5-F1).

La videograbación y la fotografía proporcionan información complementaria. Desde el video se puede registrar: el rango de conteo del niño; la capacidad de asociar números con objetos; la actitud al realizar la actividad (el niño se muestra cómodo mientras cuenta) (A5-V1); sin embargo, el tiempo de grabación no permitió reconocer la ampliación del rango de conteo (EII-1). Por otro lado, la fotografía evidencia la realización de la actividad como fue solicitada, en particular la clasificación en diferentes categorías y su representación en gráficas, pero no proporciona información sobre el proceso de realización, ni, por ejemplo, sobre las dificultades que enfrentó el niño para realizar la gráfica o la forma en que intervinieron los adultos en esta actividad (EII-1).

Discusión de resultados

El análisis de las evidencias mostró que en las actividades relacionadas con educación socioemocional, artes, lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático, las videograbaciones y fotografías proporcionadas por los padres de familia proveyeron información complementaria para evaluar el cumplimiento del propósito de la consigna (ver tabla 1).

Las consignas brindadas en estos componentes curriculares por lo general implicaban varias acciones a desarrollar por los niños y sus padres, y en algunos casos estaban vinculadas a otras actividades de una secuencia didáctica. En conjunto, las videograbaciones y las fotografías permitieron obtener información sobre varias acciones de dichas consignas. Por ejemplo, en la actividad 5, sobre pensamiento matemático, las videograbaciones

permitieron reconocer que el alumno formaba colecciones de objetos y los contaba en un rango numérico específico, y las fotografías mostraron su capacidad para representar gráficamente los objetos cuantificados en cada colección, ambas acciones solicitadas en la actividad.

Además, las videograbaciones y fotografías brindan información sobre la participación de los padres y otros integrantes de la familia en las actividades. Por ejemplo, en la actividad 2, que requería que se hiciera una búsqueda de información sobre el manejo de emociones y la generación de recomendaciones a partir de los resultados, la videograbación muestra que se elaboraron las recomendaciones, pero no permite ver qué hizo el alumno, pues el padre de familia es quien lee las recomendaciones escritas en fichas. En cambio, las fotografías muestran al niño escribiendo las recomendaciones en fichas en las que previamente uno de los integrantes de la familia registró las preguntas detonadoras.

Tabla 1

Comparación de información proporcionada por videos y fotografías en actividades de diferentes campos curriculares

Actividades	1. Vamos de fiesta	2. Manejo de emociones	3. Los mimos	4. Dictado de palabras	5. Gráfica de barras de juguetes	
Componente curricular	Educación física	Socioemocional	Artes	Lenguaje y comunicación	Pensamiento matemático	
Recursos audiovisuales	1 video, 2 fotografías	1 video, 3 fotografías	1 video, 2 fotografías	5 videos, 5 fotografías	1 video, 1 fotografía	
Alcances	Video	Actitudes, expresión corporal y autonomía.	Apoyo de familia; habilidad de expresión oral.	Autonomía para realizar actividad y expresión corporal.	Actitud, asociación sonora-gráfica, e interacción familiar.	Rango de conteo, asociación de números con objetos; actitud.
	Fotografía		Muestra texto escrito, representación gráfica y seguimiento de secuencia didáctica.	Manifiesta realización de tareas previas.	Presenta producto final, contraste entre escrito del estudiante y el de la madre; evidencia correspondencias sonoro-gráficas.	Muestra seguimiento de consignas y productos finales; clasificación de categorías y representación gráfica.
Limitaciones	Video					
	Fotografía	No proporciona información sobre aprendizajes.				No proporciona información del proceso de realización.
Conclusión	No complementarios.	Complementarios: productos finales y ambiente de desarrollo.	Complementarios: retroalimentar intervención de familia.	Complementarios: facilitan retroalimentación sobre aprendizajes.	Complementarios: seguimiento de consignas, aprendizajes alcanzados y productos finales.	

Fuente: elaboración propia.

Las fotografías parecen ser particularmente útiles cuando las consignas conllevan la generación de productos tangibles, tales como elaborar un texto, un objeto artístico, una representación gráfica, un modelo, entre otros. Las videograbaciones, por su parte, pueden mostrar información sobre la interacción entre los padres y otros integrantes de la familia con los niños durante la realización de las actividades, así como la autonomía de los alumnos y las actitudes que manifiestan al llevar a cabo las actividades. Por ejemplo, en la actividad 4, sobre lenguaje y comunicación, se observa la interacción de una mamá con su hijo en el dictado de palabras: la madre de familia guía a su hijo en una acción implementada por iniciativa propia, que consistió en la revisión de carretillas de sílabas y, durante el dictado, ella apuntaba el sonido y la grafía que debía escribir su hijo en cada palabra; esto a su vez muestra que se no se estimuló la autonomía del niño para representar gráficamente las palabras dictadas de acuerdo con sus propias comprensiones ni para probar por sí mismo la correspondencia sonoro-gráfica. En cuanto a las actitudes, el video en esta misma actividad fue un medio de comunicación directa entre el niño y la docente, pues aquel le dirige un mensaje señalando que prefiere otras actividades a las que se le solicitó hacer. En otros videos también se identificaron manifestaciones de agrado o desagrado al realizar la actividad.

Es importante señalar que las fotografías no parecen aportar información cuando los propósitos de aprendizaje tienen que ver con la expresión corporal de los niños, por ejemplo, dentro del área de artes: moverse siguiendo un ritmo, control corporal, juegos dramáticos, entre otros (SEP, 2017). Estas limitaciones parecen extenderse a los aprendizajes esperados vinculados con la comunicación oral, producción de sonidos y la educación musical. Lo anterior se hizo evidente en el análisis de la actividad 1, puesto que las fotografías solo muestran la imagen del niño sosteniendo un objeto y emulando un movimiento, pero la videograbación da cuenta del seguimiento de ritmos y de la elaboración de secuencias de movimiento, entre otras manifestaciones.

Conclusiones

A través de esta investigación se mostraron los beneficios que tiene el uso de las videograbaciones y fotografías para la evaluación de los aprendizajes en preescolar. Se identificaron los alcances y las limitaciones de cada uno de los recursos, considerando que al utilizarlos de manera conjunta su potencial para proveer información sobre el desempeño de los alumnos se incrementa.

Los resultados apuntan a que las videograbaciones y las fotografías, como evidencias de los aprendizajes de los alumnos, permiten a las educadoras continuar, durante la enseñanza remota, la observación y el seguimiento del progreso de los estudiantes, y de las condiciones en las que aprenden, para realizar la evaluación de aprendizajes manteniendo el sentido formativo promovido en la educación preescolar.

En coincidencia con estudios previos sobre el uso de videograbaciones en evaluaciones observacionales realizadas por docentes en interacciones presenciales (Vera & Castilleja-Trejo, 2016), en este estudio se encontró que los videos y las fotografías digitales permitieron identificar más indicadores de logro que los planeados inicialmente por la docente, promoviendo una visión más integral del desarrollo de los niños en diferentes dimensiones y campos de formación. Además, los recursos audiovisuales proporcionaron un acceso al ambiente familiar de aprendizaje de los niños y sus actitudes hacia las actividades, y esto puede implicar, que, de ser utilizada esta información como insumo para la planeación de la enseñanza, las prácticas docentes sean más sensibles a las características culturales de los niños y sus familias.

En los videos y las fotografías analizadas se observó que los padres de familia y otros cuidadores desempeñan un papel fundamental, pues ellos son los mediadores entre las educadoras y los niños: reciben las consignas, las interpretan, promueven su realización, generan las evidencias, y las devuelven para su posterior valoración. Este tipo de participación, gestada durante la contingencia sanitaria, puede representar una oportunidad para fomentar nuevas formas de interacción entre docentes y padres o cuidadores de los niños, de *receptores pasivos* de información a *conocedores* del proceso de evaluación de aprendizajes y, en particular, como poseedores de información valiosa sobre los logros, desafíos y contextos de niñas y niños.

Por otro lado, es importante reconocer que las tareas en las que se han involucrado los padres de familia y cuidadores de niños durante la contingencia sanitaria son desafiantes, en tanto que “no son docentes capacitados” (Tan-Choi *et al.*, 2020, p. 190) y tienen responsabilidades en sus propios trabajos y en el hogar. Es por esto que las evidencias que se soliciten deben ser definidas cuidadosamente, acompañándose de orientaciones específicas para su generación. En general, es importante que los docentes consideren quiénes serán evaluados, qué se evaluará, quién conducirá la evaluación, sus requerimientos técnicos y la forma como se interpretarán los resultados (Bredekamp, 2017). En específico, es necesario que los docentes clarifiquen la información que desean obtener a través de las evidencias audiovisuales, y las características que las mismas deben reunir para proveerla, sobre aspectos como lo que se espera que sea captado por la cámara, la

duración mínima del video, el tipo de sonido que se requiere, entre otras condiciones. Esto debe comunicarse posteriormente a los padres de familia, incluyendo el propósito de la actividad, su importancia, y lo que se espera evaluar de manera específica con las evidencias.

Comunicar el propósito de las actividades y lo que se espera evaluar servirá para que los padres de familia o cuidadores generen las evidencias con las características deseadas, y que puedan emitir valoraciones guiadas por las indicaciones de la docente con respecto a lo observado. Los docentes pueden considerar agregar una pregunta estructurada (por ejemplo: “¿Hasta qué número contó sin dificultad?”) en relación a lo observado por los padres de familia para que sea respondida después de que haya sido realizada la actividad, sin que ello represente una carga adicional. Opcionalmente, se puede proponer que los padres de familia o cuidadores registren por escrito, en audio o videograbaciones, lo que observaron durante la actividad: los logros alcanzados, las dificultades enfrentadas en el desarrollo de la actividad, los intereses manifestados por los niños, entre otros; esta información permitirá que el trabajo docente se mantenga como un “proceso vivo” (SEP, 2017, p. 169), susceptible de reorientarse en función del desarrollo de las actividades y lo que se haya logrado con ellas.

La información identificada en las evidencias y las aportaciones de los padres de familia puede servir, además, para brindar retroalimentación oportuna sobre las interacciones que sostienen con los estudiantes en casa, por ejemplo, en la promoción de la autonomía de los niños, la estimulación de sus intereses, y el cuidado de un ambiente que facilite su aprendizaje. Esto ayudará en la construcción de propósitos articulados entre la escuela y la familia, concebida como una condición para el desempeño de los estudiantes (SEP, 2017). Así, la evaluación de aprendizajes durante la contingencia sanitaria, enfatizando su función formativa, es considerada como una herramienta que favorece la vinculación entre los integrantes de las comunidades escolares, el seguimiento de los aprendizajes e incluso la motivación de los estudiantes (Educación 2020, 2020).

Una de las limitaciones de este estudio es que se analizaron evidencias, por actividad, de un solo alumno, y aunque los resultados muestran información relevante sobre sus aprendizajes, no se podría afirmar que representen una imagen precisa de sus logros. Para lograr información mucho más confiable sobre los logros de los estudiantes se requieren múltiples evidencias, en diferentes momentos del tiempo (Riley-Ayers, 2014), generadas a través de actividades variadas que representen situaciones auténticas de lo que viven alumnas y alumnos (Bredenkamp, 2017), y en las que se pueda dar seguimiento a la influencia que tienen los factores contextuales sobre las evidencias generadas (i.e., horario en el que se generaron las evidencias,

fatiga de los padres o cuidadores en el momento de su elaboración, disposición de los niños para elaborarlas, familiaridad con dispositivos tecnológicos, ruido ambiental, entre otros). Estudios futuros podrían tener como fin la valoración de la información que proporcionan evidencias recolectadas en diferentes momentos del ciclo escolar, derivadas de actividades de diferente naturaleza, y bajo distintas condiciones contextuales, de una muestra de alumnos del grupo. Investigaciones como estas permitirían guiar la toma de decisiones de los docentes sobre la cantidad y variedad de evidencias a recabar en relación con aprendizajes y/o campos de formación específicos, y sobre la provisión de orientaciones contextuales para generarlas.

Por otro lado, la evaluación de aprendizajes a través de la observación en educación preescolar tiene como propósito proveer información formativa para implementar estrategias diferenciadas de enseñanza, que den respuesta a específicas necesidades e intereses de los niños y constituyan andamios para su aprendizaje. En este estudio se valoró el potencial de videos y fotografías para proveer información sobre los aprendizajes de los alumnos, pero no se indagaron las decisiones tomadas por la docente posteriormente a la recolección, análisis e interpretación de la información provista por las evidencias. Estudios futuros podrían enfocarse en conocer en qué medida los datos recogidos de la evaluación de aprendizajes a través de recursos audiovisuales informaron las prácticas de enseñanza y los resultados a los que condujeron con respecto a los aprendizajes de los alumnos. También podrían diseñarse investigaciones en las que los videos y las fotografías sean analizados e interpretados por otros integrantes de la comunidad escolar, como los mismos niños, sus padres o cuidadores y otros docentes; esta participación incorporaría múltiples perspectivas, contribuyendo a la confiabilidad y validez de la información recolectada, y a la definición de acciones articuladas que pueden ser implementadas en diversos espacios en los que se desenvuelven los niños (Walters, 2006).

Además, convendría que en estudios futuros se comparara la información que proveen videos y fotografías digitales en ambientes escolares presenciales con respecto a los que son generados por los padres de familia o cuidadores de los niños. Esto podría abonar al campo de conocimiento, pues los escasos estudios previos identificados analizan videograbaciones y fotografías tomadas en ambientes escolares, en donde los docentes participan grabando las acciones de los niños, o son grabados por otros actores escolares en interacción con los niños, para estimular la manifestación de sus aprendizajes. La información resultante podría servir para sostener una recolección de evidencias en ambientes múltiples que enriquezca y facilite la labor docente y, a su vez, los aprendizajes de los alumnos.

Es importante destacar que la observación del desempeño de los alumnos directa o indirectamente forma parte de un sistema integral de evaluación, por lo que sería importante que se estudiara cómo se vincula con otros métodos de recopilación de evidencias de aprendizaje y componentes del sistema integral, tales como mediciones de la calidad de ambiente de aula y de interacciones entre docentes y alumnos. Estas investigaciones podrían dar luz sobre las implicaciones de la evaluación observacional en la organización del trabajo docente, por ejemplo, respecto al tiempo necesario para emitir orientaciones, recolectar la información, almacenarla, analizarla e interpretarla y tomar decisiones sobre las prácticas de enseñanza. Esto informaría sobre la factibilidad de emplear este tipo de recursos con un grupo de alumnos y junto a otras herramientas evaluativas.

En conjunto, los resultados de esta investigación pueden servir para desarrollar recomendaciones para los diferentes integrantes de las comunidades escolares en el uso de estos recursos. En específico, pueden orientar el desarrollo de propuestas de formación docente en las que se discuta la importancia de la evaluación observacional de los aprendizajes en contextos auténticos, se fortalezcan las competencias de los docentes para utilizar diferentes métodos de evaluación en varios componentes curriculares, se profundice sobre la documentación pedagógica y su uso en la comunicación con niños y sus familias, y se prueben estrategias para hacer partícipes a las familias, niños y otros integrantes de la comunidad escolar en estos procesos evaluativos.

Finalmente, las posibilidades de estudios futuros presentadas en este apartado muestran un campo carente de acercamientos empíricos al que contribuye esta investigación, pues en la literatura se reconoce la escasez de estudios sobre evaluación de aprendizajes en educación preescolar en general, y en específico sobre evaluación observacional (Classen *et al.*, 2020), además de que en Latinoamérica no se encontraron otros estudios sobre videos y fotografías como fuentes de evidencia en la evaluación de aprendizajes. La continuación de investigaciones en este campo será crucial para fortalecer el trabajo docente en ambientes tanto presenciales como remotos.

Sobre los autores

María Guadalupe Pérez-Martínez es doctora en política por la Universidad de York, Reino Unido. Profesora e investigadora en el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Participa en proyectos de investigación sobre evaluación educativa y estudio de prácticas docentes. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México.

Sara Sofía Calvario-Ruiz es asesora sicopedagógica egresada de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México; maestra en historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Trabaja en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, como técnico docente asistente en el Departamento de Educación, en proyectos de investigación centrados en el estudio de las prácticas docentes.

Bibliografía

- Bagnato, S. J., McLean, M., Macy, M., & Neisworth, J. T. (2011). Identifying Instructional Targets for Early Childhood via Authentic Assessment: Alignment of Professional Standards and Practice-Based Evidence. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 243-253. <https://doi.org/10.1177/1053815111427565>
- Ballesteros-Regaña, C. (2016). Los medios audiovisuales: Funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *International Journal of Educational Research and Innovation, 6*(6), 58-70. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1682>
- Bates, C. C. (2013). How Do Wii Know: Anecdotal Records Go Digital. *The Reading Teacher, 67*(1), 25-29. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1178>
- Bredenkamp, S. (2017). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation* (3.ª edición). Pearson.
- Briceño-Pira, L., Flórez-Romero, R., & Gómez-Muñoz, D. P. (2019). Usos de las TIC en preescolar: Hacia la integración curricular. *Revista Panorama, 13*(24), 20-32. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1203>
- Brookhart, S. M., & McMillan, J. H. (2020). Introduction. En S. M. Brookhart & J. H. McMillan (Eds.), *Classroom assessment and educational measurement* (pp. 1-7). Routledge.
- Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S., & Arter, J. (2014). *Classroom assessment for student learning*. Pearson Education Limited.
- Classen, A. I., Kang, J., & Cheatham, G. A. (2020). Current Early Educator Knowledge, Practice, and Needs Regarding Informal Assessment. *NHSA Dialog, 23*(1), 1-22. https://www.researchgate.net/publication/346874733_Current_Early_Educator_Knowledge_Practice_and_Needs_Regarding_Informal_Assessment
- Consejo Nacional de Población. (2010). *Estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, Censo de población y vivienda 2010*. http://conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/marginacion_urbana/AnexoA/Mapas/14_Zona_Metropolitana_de_Aguascalientes.pdf
- Cox-Suárez, S., & Daniels, K. J. (2009). Listening for Competence Through Documentation: Assessing Children with Language Delays Using Digital Video. *Remedial and Special Education, 30*(3), 177-190. <https://doi.org/10.1177/0741932508315649>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design* (4ª ed. Edición Kindle). Sage.
- de Benito-Casetti, B., Darder-Mesquida, A., & Salinas-Ibáñez, J. (2015). Audio y video digital en la práctica educativa. En J. Cabero Almenara & J. Barroso Osuna (Eds.), *Nuevos retos en tecnología educativa* (Kindle). Síntesis.

- Educación 2020. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Parte 3: Recomendaciones pedagógicas para evaluar aprendizajes en tiempos de Covid-19*. Educación 2020. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/Orientaciones_documento3.pdf
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach*. The National Institute for Early Education Research.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning. Remote to Hybrid Learning. A position paper on a paradigm shift for education*. NPD, Microsoft & Unesco. <https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/Microsoft-EducationReimagined-Paper.pdf>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2016). *Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje* [Monografía, Universidad de Salamanca]. <http://hdl.handle.net/10366/131421>
- Gómez-Meléndez, L. E., Cáceres-Mesa, M. L., & Zúñiga-Rodríguez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximación al estado del conocimiento. *Revista Conrado*, 14(62), 242-250. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/712/743>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, marzo 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCASE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Joyce, J., Gitomer, D., & Jaconangelo, C. (2018). Classroom assignments as measures of teaching quality. *Learning and Instruction*, 54, 48-61. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.001>
- Lloyd, M. W. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 115-121). IISUE - UNAM.
- Martínez Rizo, F. (2014). El estudio de las prácticas docentes. En G. Ruiz (Ed.), *Acercamientos empíricos a las prácticas de evaluación en aula en la educación Básica* (pp. 17-71). UAA.
- Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación]. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica*. Mejoredu. <https://editorial.mejoredu.gob.mx/Cuaderno-Educacion-a-distancia.pdf>
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. SEP - INEE - Grupo Magro.
- Riley-Ayers, S. (2014). *Formative assessment guidance for early childhood policymakers. (CEELO Policy Report)*. Center on Enhancing Early Learning Outcomes. http://ceelo.org/wp-content/uploads/2014/04/ceelo_policy_report_formative_assessment.pdf
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Toland, M. D., Dalrymple, N. J., & Jung, L. A. (2013). A randomized controlled trial of COMPASS web-based and face-to-face teacher coaching in autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(3), 566-572. <https://doi.org/10.1037/a0032003>

- Russell, M. (2020). Digital technologies: Supporting and advancing assessment practices in the classroom. En S. M. Brookhart & J. H. McMillan (Eds.), *Classroom assessment and educational measurement*. (pp. 224-242). Routledge.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2020a). *Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. Diario Oficial de la Federación, 16/03/2020.
- SEP. (2020b, junio 4). *Boletín No. 145. Concluyen clases a distancia a través del Programa Aprende en Casa: SEP*. <http://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-145-concluyen-clases-a-distancia-a-traves-del-programa-aprende-en-casa-sep?idiom=es>
- Tan-Choi, A., Tinio, V. L., Castillo-Canales, D., Lim, C. P., & Modesto, J. G. (2020). Guía docente para el aprendizaje remoto durante el periodo de cierre de escuelas y más allá. *Perfiles Educativos*, 42(170). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400012
- Tobías-Martínez, M. Á., Duarte-Freitas, M. do C., & Kemczinski, A. (2015). A Digital Repository of Filmic Content as a Teaching Resource. *Comunicar*, 22(44), 63-71. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-07>
- Unesco. (2020). *Componentes para una respuesta integral del sector educativo de América Latina frente al COVID-19*. Unesco. https://es.unesco.org/sites/default/files/componentes-respuesta-integral-sector-educativo-alc_1.pdf
- Valora. (2020). *Docencia en tiempos de pandemia. Sondeo de prácticas docentes y participación familiar en educación básica*. VALORA. <https://valora.com.mx/wp-content/uploads/2020/05/200424-sondeo-educaci%C3%B3n-en-pandemia.pdf>
- Vera, D., & Castilleja-Trejo, M. (2016). Using video to enhance observational assessment. *Dimensions of Early Childhood*, 44(22), 4-10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1150271>
- Walters, K. (2006). *Capture the Moment Using Digital Photography in Early Childhood Settings*. (Vol. 13). Early Childhood Australia Inc.