

Enseñar en preescolar durante la pandemia: interacciones entre profesora, alumnos, familias y pantallas

Teaching in preschool during the pandemic: interactions between teacher, students, families and screens

Blanca Araceli Rodríguez Hernández* | Nadia Sarahí Ruiz Reyna**

Recepción del artículo: 09/12/2021 | Aceptación para publicación: 30/06/2022 | Publicación: 30/09/2022

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue investigar la práctica docente de una profesora de preescolar en una escuela privada de San Luis Potosí, México, a partir de las dimensiones de trabajo efectivo y representado. Con ayuda del análisis de las consignas y de la autoconfrontación simple se identificaron ejes de análisis que permitieron realizar un acercamiento a los principales retos que la profesora enfrentó con la educación en línea desarrollada durante la pandemia por la covid-19. Los resultados del trabajo pusieron en el centro de la discusión los retos y preocupaciones de la educadora en torno a las formas de enseñar a leer y escribir en línea, las relaciones con las familias de los alumnos al trabajar desde casa y la interacción con la tecnología en el aula virtual. En conjunto, los hallazgos permiten ampliar el panorama sobre las prácticas docentes durante el distanciamiento social y contribuyen al conocimiento empírico de este objeto de estudio a raíz del impacto que generó la pandemia.

Abstract

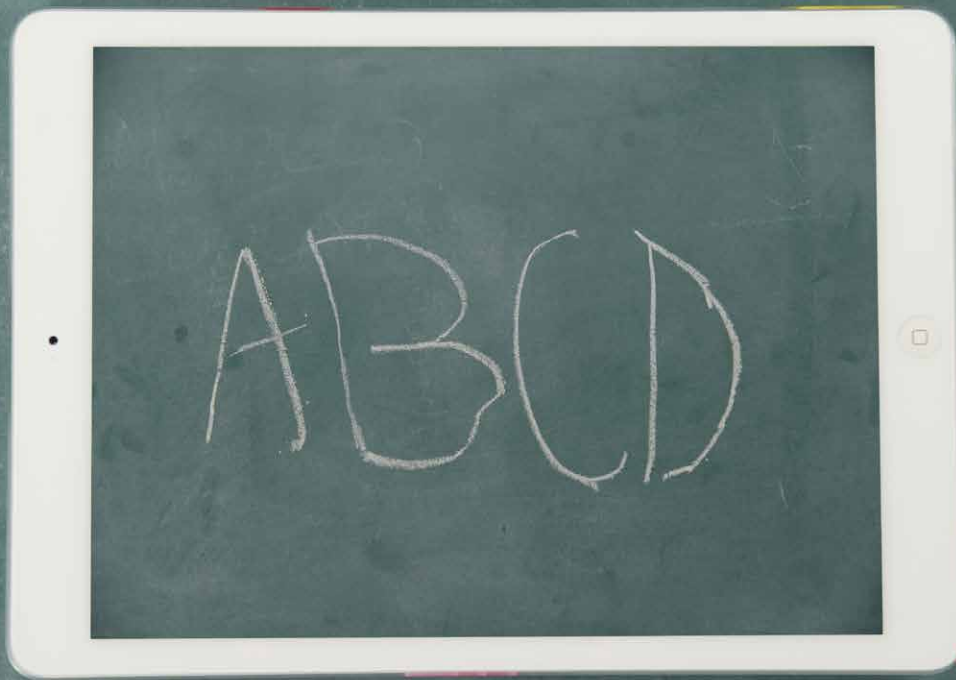
The objective of this paper was to analyze the teaching practice of a preschool teacher in a private school in San Luis Potosi, Mexico, based on the dimensions of effective and represented work. From the analysis of the instructions and the simple self-confrontation, axes of analysis were identified that allowed an approach to the main challenges that the teacher faced with the online education developed during the pandemic by covid-19. The results of the work placed at the center of the discussion the teacher's challenges and concerns about the ways of teaching online literacy, the relationships with the students' families when working from home, and the interaction with technology in the virtual classroom. Taken together, the findings broaden the picture of teaching practices during social distancing and contribute to the empirical knowledge of this object of study as a result of the impact generated by the pandemic.

Palabras clave

Análisis de la práctica docente; autoconfrontación simple; educación preescolar; enseñanza del español; covid-19.

Keywords

Analysis of teaching practice; simple self-confrontation; preschool education; Spanish teaching; covid-19.



INTRODUCCIÓN

En abril de 2019, México determinó el cierre de las instituciones educativas por la llegada de la pandemia por la covid-19. En lo que respecta a la educación básica, para dar continuidad a los procesos educativos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó el programa Aprende en Casa, el cual consistió en la impartición de clases a través de la televisión, radio e internet, así como en la dotación de un cuadernillo de actividades para los alumnos que tomó como referencia el currículo vigente. Además de estas alternativas institucionales, se ha documentado que los profesores de escuelas públicas desarrollaron otras acciones para continuar con la enseñanza (Rodríguez y Servín, 2022), entre estas se pueden mencionar: la creación de materiales didácticos

propios, el uso de WhatsApp para enviar y recibir tareas y las visitas presenciales a las escuelas.

Asimismo, las investigaciones al respecto destacan la complejidad que enfrentaron los profesores al enseñar durante la pandemia por la falta de dispositivos tecnológicos, el acceso a internet y el escaso dominio de habilidades para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que permitieran la interacción entre los colegas o con los estudiantes y sus familias (Gómez-Nashiki y Quijada-Lovatón, 2021; Rodríguez y Servín, 2022; Rodríguez *et al.*, 2021).

Las instituciones de educación básica de financiamiento privado desarrollaron estrategias propias para continuar con las clases, como el uso de recursos tecnológicos e internet, que complementaron o sustituyeron la enseñanza presencial. Es probable que estas decisiones obedecieran a



las características de la población que atienden las escuelas, es decir, alumnos con acceso a las TIC y con conectividad en los hogares que les permite participar de la enseñanza en línea.

Las particularidades de los contextos escolares públicos y privados, esbozadas previamente, permiten suponer que tanto los alumnos como los profesores enfrentaron diferentes retos durante la educación en casa. Este trabajo se centra en uno de estos contextos: la práctica docente en línea de una profesora que labora en un preescolar de sostenimiento privado. De su práctica, se analizan las clases de español de un grupo de tercero por medio de observaciones en el aula virtual y de diálogos con la profesora sobre su propio trabajo. A partir de la revisión de antecedentes, consideramos que el ámbito escolar privado es un entorno poco explorado dentro de las investigaciones sobre prácticas docentes durante la pandemia, por lo que este trabajo pretende aportar al panorama sobre la enseñanza en el contexto de incertidumbre que representó la abrupta llegada de la escuela en casa a la educación básica mexicana.

Aunado a lo anterior, sostenemos que es relevante analizar la práctica docente en estas con-

diciones por razones de índole teórico y práctico que se enuncian enseguida. En principio, los objetos de conocimiento (la lengua en este caso) se encuentran mediatizados por finalidades, intereses y motivaciones sociales, de modo que el carácter de la práctica docente resiente los cambios y transformaciones de la sociedad.

En consecuencia, diferentes autores coinciden en afirmar que la pandemia por la covid-19 aceleró la transformación de las prácticas docentes (Gazzo, 2020; Valencia, 2020; García, 2021; Azanedo-Alcántara, 2021; Dussel, 2020) porque los maestros tuvieron que buscar apresuradamente alternativas para mantener la interacción con los alumnos. Uno de estos cambios fue la adaptación a nuevas formas de comunicación, tanto síncronas como asíncronas, a través de diferentes herramientas tecnológicas. Así, cobra relevancia conocer cómo se enseña a leer y a escribir en el nivel inicial de la escolaridad, con niños que todavía no acceden con autonomía a los medios digitales, aunque cuenten con estos en casa.

La segunda razón que justifica la pertinencia de nuestro trabajo es de origen práctico. A decir de Ruiz-Bikandi (2007), al igual que otras profesiones,

la tarea docente se lleva a cabo con el soporte de mecanismos automatizados, y en gran medida no conscientes, que generan economía de esfuerzos. Este actuar automatizado debe someterse a la reflexión para que el profesor pueda transformarlo (Bourdieu, 1991) y, en un sentido didáctico, mejorar las prácticas de enseñanza.

EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DURANTE LA PANDEMIA

Sobre el docente recaen responsabilidades, tareas y funciones que, en buena medida, son atribuidas a la escuela (Ruiz-Bikandi, 2007). Estas exigencias aumentan y se acentúan en períodos de cambios sociales, como los que ha traído consigo la masificación de la tecnología e internet. En contraparte, la formación que reciben los profesores no siempre los prepara para cumplir de manera exitosa con todas las responsabilidades que recaen sobre ellos.

En el contexto de emergencia derivado de la pandemia, las condiciones sociales y de salud repercuten en la escuela y en las responsabilidades que se atribuyen a los docentes. A diferencia de otros cambios en los que pueden pasar años antes de sentir el efecto en la escuela, las consecuencias de la covid-19 fueron inmediatas. Debido al carácter urgente del distanciamiento social para evitar la propagación del virus, la educación presencial se vio afectada radicalmente. El impacto fue tal que los interesados en temáticas educativas han comenzado a explorar las prácticas de los profesores en el marco de las nuevas exigencias sociales y en los diferentes contextos escolares. En seguida se reportan estudios realizados en educación básica al respecto; además, se describen los resultados de investigaciones centradas en el nivel superior que, más adelante, permitirán contrastar los hallazgos del presente análisis.

Para abordar los estudios enfocados en educación básica se presentan dos grupos: los que se centran en los procesos de alfabetización inicial y

aquellos que retoman el uso de la tecnología. En el primer grupo es posible ubicar tres trabajos. Chamberlain *et al.* (2020) analizan las interacciones generadas entre el docente y los alumnos en los nuevos contextos escolares que emergen del confinamiento en las aulas de Estados Unidos, e identifican que los profesores elaboraron prácticas de alfabetización recontextualizadas según los nuevos espacios comunicativos; sin embargo, se enfocaron sobre todo en el área de lectura y dejaron en segundo plano a la escritura.

Otro de los trabajos muestra la revisión de materiales de enseñanza utilizados en la alfabetización inicial durante la pandemia en la provincia de Buenos Aires, donde Hoz, Wallace y Heredia (2021) analizan los contenidos involucrados en el proceso de alfabetización inicial en la primera etapa de la escolaridad primaria. Los resultados muestran que las propuestas están diseñadas para niños que todavía no conciben la relación entre la escritura y la pauta sonora del habla o que están comenzando a comprender su vínculo; los autores consideran que esta condición es una limitante porque deja de lado las propuestas de lectura para niños que hacen anticipaciones más ajustadas.

Finalmente, Cervantes y Rojas (2021) recuperan las experiencias de profesores mexicanos de primer ciclo de educación primaria en torno a los saberes, las prácticas y las adecuaciones implicadas en los procesos de alfabetización inicial en tiempos de la pandemia; sus resultados muestran que los docentes realizaron adecuaciones para la construcción de ambientes favorables en la alfabetización inicial, asimismo, señalan que la solidaridad de las familias fue un punto clave para afrontar las dificultades derivadas de las nuevas condiciones de enseñanza a los niños en estas edades.

En el segundo grupo de trabajos centrados en el uso de las tecnologías se identificaron dos estudios. En Gómez-Nashiki y Quijada-Lovatón (2021) se analizan las acciones de docentes mexicanos para dar continuidad a las actividades de aprendizaje

de los estudiantes durante la contingencia sanitaria. A través de entrevistas por videollamada, los autores identificaron que los profesores reconceptualizaron su práctica para adaptarse al nuevo contexto, utilizaron herramientas tecnológicas para la enseñanza de contenidos y para entablar comunicación con los estudiantes, a la vez que diseñaron recursos didácticos del tipo instruccional para brindar apoyo socioemocional a las familias.

En un trabajo realizado en Colombia, Naycir y Zúñiga (2020) analizaron la práctica docente en educación primaria para describir el impacto de la mediación tecnológica y determinar las estrategias innovadoras utilizadas por los docentes para garantizar el aprendizaje. Con un enfoque cuantitativo y a partir de un cuestionario en línea, identificaron que la mayoría de los profesores toman en cuenta los modelos pedagógicos a desarrollar, aplican actividades creativas para los estudiantes y manejan las relaciones asertivas con la clase; de igual forma, concluyeron que los padres de familia se han convertido en pilares para el aprendizaje de sus hijos.

Al observar las investigaciones que examinan la práctica docente en educación superior se encontró que uno de los principales instrumentos de recolección de datos fue el cuestionario en línea, enmarcado según las diferentes metodo-

logías que obedecen los trabajos. Los estudios cuantitativos se centraron en analizar las habilidades y los hábitos docentes en torno a las tecnologías (Martín *et al.*, 2020) e identificaron que el acceso a internet ha sido la principal fortaleza para que el paso de la educación presencial a las clases virtuales fuera exitoso, pues todos los profesores tenían conectividad. Otros trabajos, también cuantitativos, identificaron las principales problemáticas que experimentaron los docentes: logísticas, tecnológicas, pedagógicas y socioafectivas (Sánchez *et al.*, 2020), así como sus necesidades de apoyo: tecnológico, didáctico, disponibilidad de recursos digitales y mejora de procesos institucionales.

Los trabajos de corte cualitativo acompañaron los cuestionarios con otras herramientas como los foros. Villafuerte *et al.* (2020) identificaron que los círculos de lectura y los foros fueron las actividades de enseñanza que resultaron más exitosas para los docentes. En otro trabajo, Anaya y Rojano (2020) determinaron que las tensiones y emociones mencionadas más frecuentemente por los participantes fueron: estrés, preocupaciones y sobrecarga de trabajo, lo que los llevó a reorganizar su vida cotidiana para ajustarse y hacer frente a la situación del confinamiento.

La revisión de la literatura permite identificar dos cosas: el foco de los trabajos es en mayor medida la educación superior y la herramienta metodológica más utilizada es el cuestionario en línea. Esta tendencia deja en segundo plano otros niveles educativos como los que se encuentran al inicio de la escolaridad, en donde se desarrollan procesos como la enseñanza de la lectura y la escritura en sus primeras etapas. Además, la aproximación metodológica más empleada en las investigaciones referidas prioriza el estudio del discurso sobre la práctica, pero no permite explorar su concreción, es decir, lo que sucede en las aulas. El presente trabajo pretende aportar en este aspecto al centrarse en la formación preescolar, un nivel escasamente explorado, retomando un enfoque cualitativo que se fundamenta en el

La revisión de la literatura
permite identificar dos cosas:
el foco de los trabajos es en
mayor medida la educación
superior y la herramienta
metodológica más utilizada es
el cuestionario en línea

análisis de las clases y la perspectiva de la profesora sobre su propia labor.

EL TRABAJO DOCENTE Y LOS PROCESOS DE AUTOCONFRONTACIÓN SIMPLE

Esta investigación tiene como referente teórico el interaccionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2007). Esta perspectiva analiza el lenguaje, el pensamiento y la actividad humana a partir de los postulados teóricos de la psicología del desarrollo –siguiendo los aportes de Vigotsky– y la lingüística –desde autores como Saussure, Voloshinov y Coseriu– (Rodríguez, 2021). Su interés es consolidar una didáctica de las lenguas poniendo como eje los tres vértices del triángulo didáctico: docente, alumno y contenido de enseñanza. En este sentido, una de las líneas de investigación que desarrolla el ISD es el estudio del trabajo docente.

Para el ISD, el trabajo del profesor se circunscribe a la enseñanza. Entonces, analizarlo representa una vía insustituible para delimitar los problemas a los que se encuentra enfocado quien enseña y, a su vez, para construir conjuntamente los presupuestos compartidos del oficio con el fin último de transformar la práctica (Ruiz-Bikandi, 2007). Bronckart (2007) propone tres dimensiones de análisis: trabajo prescrito, efectivo y representado. El primero da cuenta de las prescripciones o normas que orientan la labor docente. En el caso de la educación básica mexicana, gran parte del trabajo prescrito se ubica en el plan de estudios, los programas de las materias y los libros de texto. Sobre estos últimos, aunque se dirigen al alumnado, diferentes investigaciones etnográficas han documentado que son una importante fuente de consulta y orientación para los docentes.

El trabajo efectivo, por su parte, constituye aquello que realmente sucede en el aula; en otras palabras, lo que sucede entre el profesor y los alumnos durante la enseñanza. Por último, el trabajo representado alude a las creencias que el

En esta investigación nos centramos en el análisis de dos dimensiones: el trabajo efectivo y el representado. Consideramos que su estudio entrelaza el pensamiento del docente sobre su labor con lo efectivamente realizado en el aula

docente construye sobre su propia labor. En esta investigación nos centramos en el análisis de dos dimensiones: el trabajo efectivo y el representado. Consideramos que su estudio entrelaza el pensamiento del docente sobre su labor con lo efectivamente realizado en el aula, lo que, desde nuestro punto de vista, fortalece el análisis de las prácticas al dotar de contenido la reflexión del profesor.

Metodológicamente, una de las formas para acceder al análisis de las dimensiones del trabajo es el estudio de las consignas de enseñanza. Riestra (2008) propone el trabajo con las consignas que los profesores movilizan durante sus clases. Para esta autora, las consignas son eslabones dialógicos que permiten la comunicación entre docente y alumnos, por lo que a través de estas es posible analizar las interacciones que se desarrollan en las aulas en torno a contenidos específicos. Es relevante destacar que los trabajos fundamentados en los aportes de Riestra se abocan a las interacciones áulicas presenciales; sin embargo, esta investigación se concentrará en clases desarrolladas en un aula virtual.

Por otra parte, para acceder al trabajo representado, Ruiz-Bikandi (2007) y Ruiz-Bikandi y Camps (2007) utilizan la autoconfrontación

Estos intentos por integrar las tecnologías para continuar la enseñanza interrumpida por el distanciamiento social llevaron a que términos como *educación virtual*, *educación a distancia* o *educación en línea* se utilizaran como sinónimos

simple como herramienta metodológica que permite indagar el pensamiento del profesor sobre su propia práctica. La autoconfrontación consiste en el diálogo entre el docente y el investigador en torno al registro de lo sucedido en las clases. Para el profesor, este procedimiento ofrece la posibilidad de pensar sobre su práctica sin el peso de la actividad, y facilita el diálogo con otros a partir de lo que hace mientras enseña.

La autoconfrontación se ha utilizado en procesos de formación continua y en investigaciones que estudian la práctica docente (Plazaola, Ruiz-Bikandi e Iriondo, 2018). En ambos casos es una herramienta que devuelve a los profesores el estudio y la teorización sobre su propia realidad (Ruiz-Bikandi y Camps, 2007).

En el presente artículo se utiliza la autoconfrontación simple para explorar las reflexiones de una profesora sobre su trabajo en línea con un grupo de tercero de preescolar, mientras enseña a leer y escribir. El diálogo entre la profesora e investigadora se fundamenta en el estudio de las consignas de enseñanza que desarrolló durante las clases en línea, lo que permite afinar el análisis de la práctica docente. Consideramos que esta aproximación metodológica enriquece la comprensión de la labor docente al tomar en cuenta

tanto lo sucedido en el aula como la interpretación de quien lo ejecutó.

¿EDUCACIÓN VIRTUAL, EN LÍNEA O A DISTANCIA?

Durante el confinamiento generado por la covid-19, la labor docente ha requerido habilidades para utilizar técnicas y procesos tecnológicos que permitan continuar con las clases; sin embargo, el desarrollo de estas destrezas no fue planeado por las instituciones, los docentes o los estudiantes, sino que surgió durante la emergencia. Estos intentos por integrar las tecnologías para continuar la enseñanza interrumpida por el distanciamiento social llevaron a que términos como *educación virtual*, *educación a distancia* o *educación en línea* se utilizaran como sinónimos, pues tienen en común la integración de la tecnología al ámbito educativo; no obstante, la literatura establece distinciones entre estos conceptos. En esta sección delimitamos las formas de interacción con la tecnología que se implementaron en el aula virtual de observación.

Para Ibáñez (2020), la educación virtual implica enseñar de manera asíncrona, en la que docentes y alumnos no coinciden en sus horarios de trabajo, lo que permite contar con tiempos flexibles. En este contexto, el profesor se convierte en un agente que comparte materiales de consulta y trabajo mediante plataformas digitales como Edmodo, Schoology o el correo electrónico. Una vez realizadas las actividades, los estudiantes deben subirlas para su revisión y, posteriormente, acceder a la retroalimentación de su trabajo.

La educación a distancia concibe formas de interacción mixta, porque alterna espacios de presencialidad y virtualidad que pueden variar dependiendo de la institución educativa que aplique el modelo (Ibáñez, 2020). Por último, la educación en línea conlleva la interacción digital síncrona (Ibáñez, 2020), donde los horarios del profesor y de los alumnos deben coincidir para desarrollar

las clases. El rol del docente en esta modalidad es acompañar y asistir al alumno en su proceso de aprendizaje dentro del aula virtual. La docente participante de esta investigación desarrolló esta última modalidad de trabajo como una alternativa emergente para continuar con el ciclo escolar.

METODOLOGÍA

La investigación fue de corte cualitativo (Hernández *et al.*, 2014, p. 7) y siguió un diseño no experimental, transeccional y descriptivo (Batthyány y Cabreza, 2011), que permitió registrar, clasificar y analizar diversos componentes del fenómeno de investigación identificado como la práctica docente. Se plantearon las siguientes preguntas de indagación: ¿cómo se enseña a leer y escribir en línea a niños de tercero de preescolar? y ¿cuáles son los efectos de la modalidad de enseñanza en línea en las prácticas de una docente de preescolar?

El centro escolar donde se realizó la investigación es un preescolar del sector privado localizado en la periferia de la ciudad de San Luis Potosí, México. La escuela cuenta con los niveles maternal, preescolar y primaria. La propuesta educativa con la que se trabaja rescata la importancia del juego libre, la relación con la naturaleza, experimentar y brindar un aprendizaje en libertad y comunidad. Su filosofía se enfoca principalmente en ser una comunidad educativa. Según los datos de la estadística escolar del ciclo 2020-2021, se atiende en su mayoría a una población de nivel económico medio y medio-alto.

En tanto a los participantes, la profesora es de reciente ingreso al servicio docente, estudió la Licenciatura en Psicopedagogía con énfasis en Lengua, y tiene dos años de servicio en la misma institución, tiempo en el que ha atendido tercer grado de preescolar. Para el período estudiado, su grupo de alumnos estaba dividido en dos: un subgrupo presencial que asistía a la institución y uno en línea; este último es de interés para la investigación y estuvo conformado por once estu-

diantes (seis niñas y cinco niños de entre cinco y seis años de edad).

ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

La investigación se organizó en dos fases. La primera implicó la observación de clases síncronas para grabar y registrar las interacciones entre la profesora y los alumnos. Debido a las peculiaridades del medio de enseñanza (un aula virtual) se utilizaron técnicas de etnografía digital para la recolección de datos. Esta etnografía digital es una aproximación al trabajo áulico en un mundo que está fuertemente relacionado con las tecnologías (Pink *et al.*, 2016).

Se observaron y grabaron once clases de español impartidas los días lunes y miércoles de 11:00 a 12:00 horas en los meses de octubre a diciembre de 2020. Las sesiones se llevaron a cabo en la versión gratuita de la plataforma Zoom, con una duración que oscilaba entre los 35 y 60 minutos según la actividad del día y la cantidad de alumnos que se conectaran. En cada sesión, la plataforma realizaba un corte automático a los 40 minutos, lo que implicaba que los estudiantes se unían nuevamente a la clase con ayuda de sus cuidadores.

Se plantearon las siguientes preguntas de indagación: ¿cómo se enseña a leer y escribir en línea a niños de tercero de preescolar? y ¿cuáles son los efectos de la modalidad de enseñanza en línea en las prácticas de una docente de preescolar?

Una de las autoras se encargó de entrar al aula virtual para observar y grabar el audio de las clases, donde, por el carácter de aproximación a la etnografía digital, su presencia debía pasar desapercibida para los participantes. En la primera sesión, la profesora presentó a la observadora y, posteriormente, en ninguna de las clases se volvió a hacer evidente su presencia. La observadora no intervenía en el desarrollo de las sesiones, se mantenía conectada con el micrófono y cámara apagada, y se volvía a unir después del corte automático de la sesión.

En total se grabaron diez horas de audio. Una vez transcritas las sesiones, el material se leyó para identificar extractos de la clase en donde, en concordancia con las preguntas de investigación, se observaran aspectos relacionados con las formas de enseñanza de la lectura y escritura en modalidad virtual y los efectos de la enseñanza en línea en las clases. Estos fragmentos se marcaron con colores para su selección y ordenamiento.

Para las grabaciones concretadas en ambos momentos de recolección de datos se contó con la autorización por escrito de los participantes (padres de familia en el caso de los alumnos y la profesora).

Un elemento importante para el análisis de las transcripciones de las clases fue la identificación de las consignas. Riestra (2018 y 2010) las define como un instrumento que organiza y evalúa la tarea, además de permitir la orientación de la clase.

La autora distingue entre dos tipos de consignas: en sentido estricto, precisadas como “segmentos de los textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase” (2008, p. 111); y, en sentido amplio, que son “producciones verbales de los enseñantes en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto” (p. 111). La tabla 1 muestra un ejemplo del análisis de las consignas en las transcripciones de clase.

La segunda fase metodológica corresponde a los procesos de autoconfrontación simple, donde una de las autoras y la profesora de grupo organizaron encuentros para conversar en torno al trabajo efectivamente realizado en el aula virtual y registrado en las transcripciones de clases. Las autoconfrontaciones se llevaron a cabo en una temporalidad cercana a la observación de clases con la intención de mantener vigente, de cierto modo, lo sucedido en la sesión en la memoria de la profesora.

En total, se realizaron cuatro autoconfrontaciones que acumularon tres horas y ocho minutos de grabación. Las reuniones fueron por medio de la plataforma Zoom, la cual se eligió por ser de acceso gratuito, además de resultar afín a la profesora y facilitar la grabación en audio y video de la sesión.

Antes de las autoconfrontaciones, se revisaban las marcas de colores seleccionadas en las transcripciones (primera fase de la investigación) para acotar los temas que se abordarían con la

Tabla 1. Análisis de las consignas del trabajo efectivo

CONSIGNAS EN SENTIDO ESTRICTO	CONSIGNAS EN SENTIDO AMPLIO
MA: Bueno, vamos a tomar lista. Voy a apagar los micrófonos y lo va a prender el que yo le diga. Todos con su lista en la mano	RE: Yo quiero tomar lista. MA: Vamos a ver quién va a tomar lista. Espérenme un segundito, dejen que la proyecte. Ahí va, me dicen cuando la vean. ¿Ahí la ven? Todos los demás la tienen que tener ahí en su mano. Ya va a ser de los últimos días de tomar lista, amigos, porque ya vamos a acabar este bloque de material. Hoy me va a ayudar a tomar lista... Vamos a ver, alguien que empieza con la letra erre. ¿Quién será? Rebeca, prende tu micrófono.

Fuente: elaboración propia.

Nota: para las transcripciones del estudio se utilizó el siguiente código: MA: maestra, XX (dos letras mayúsculas): iniciales del alumno, ND: niño desconocido, Ac: acompañante del alumno, xxx: fragmentos lectura, ... (puntos suspensivos): señalan pausas, xxx: audio inteligible y se agregaron acotaciones entre paréntesis para describir.

docente. Se conformaron cuatro temas (ver tabla 2), de cada uno se formularon preguntas que tenían como objetivo crear espacios de reflexión para que la profesora externara su trabajo representado alrededor a las formas de enseñanza de la lectura y escritura, así como los efectos de la enseñanza en línea.

Durante las autoconfrontaciones se realizaba un diálogo entre la entrevistadora y la profesora en torno a los aspectos de su práctica identificados de manera previa. En la primera sesión se dio la bienvenida a la profesora y se le explicó el objetivo principal de la actividad, así como las instrucciones que se deberían seguir para facilitar el desarrollo de la sesión. Posteriormente,

se procedió a conversar sobre los aspectos identificados (ver tabla 2). En todas las reuniones la profesora externaba los comentarios que consideraba necesarios para explicar o abundar en alguna situación de su interés. Los audios de estas autoconfrontaciones se transcribieron y revisaron para identificar las respuestas de la profesora que permitieran una mejor comprensión de las preguntas de indagación.

Como parte del corpus se valoraron dos conjuntos de datos: a) las consignas de enseñanza identificadas en las transcripciones de clases y b) las marcas realizadas en las transcripciones de las autoconfrontaciones. Para el análisis de la información se utilizó un procedimiento inductivo,

Tabla 2. Ejes de análisis preliminares y preguntas de autoconfrontación

TEMA 1: LAS FAMILIAS
¿Cómo describe la relación con las familias a partir de la enseñanza en línea?
¿Cómo impacta la intervención de las familias en el desarrollo de las clases?
¿Ha realizado alguna actividad para contravenir lo que observa sobre la intervención de las familias durante las clases?
TEMA 2: LA ENSEÑANZA DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL
¿Qué es lo que considera más importante en la enseñanza de la lectura y la escritura?, ¿hubo algún cambio en ello a partir de la enseñanza en línea?
¿Qué actividades utiliza para fomentar el aprendizaje de la lectura durante la enseñanza en línea?
¿Hay alguna actividad en específico que considere que fue la que más contribuyó al proceso de alfabetización durante la enseñanza en línea?
¿Cómo le ha funcionado que los alumnos copien las palabras de sus pantallas?
¿Realiza algún seguimiento al aprendizaje de los niños durante esas clases virtuales?
¿Cómo identifica que el grupo que está en línea está aprendiendo?
TEMA 3: LA PLANEACIÓN DE LAS CLASES EN LA MODALIDAD EN LÍNEA
¿Cómo planeaba sus clases para la educación presencial en el área de lengua antes de la pandemia?
¿Cómo ha cambiado ese proceso de planeación para sus clases ahora en la enseñanza en línea?
¿Cómo da solución a las dificultades que identifica en clase?
TEMA 4: PROSPECTIVAS SOBRE LA PRÁCTICA
¿Identifica algún aporte de la educación en línea a la enseñanza de la lengua?
¿Modificaría algo en la forma de enseñar a leer y escribir durante la educación en línea?
¿Cuáles fueron los mayores retos enfrentados durante la educación en línea?
¿Ha pensado en alguna alternativa para solucionar las dificultades que se han presentado al enseñar en línea?
¿Qué efecto ha tenido en las clases el corte que Zoom realiza a los 40 minutos?
Además de la integración de la tecnología, ¿hubo algo más en las prácticas de enseñanza que mejoró a partir de la virtualidad?

Fuente: elaboración propia.

que partió de la lectura en reiteradas ocasiones de ambos conjuntos de textos con la intención de hacer un cruce entre lo obtenido del trabajo efectivamente desarrollado en el aula virtual y lo dicho por la profesora sobre su labor.

Producto de esta triangulación, se identificaron cinco categorías que se revisaron y ajustaron en: interacciones docente-alumnos-familia, enseñanza del principio alfabético, ajustes en la planificación de clase, uso de la tecnología en la enseñanza y perspectivas sobre la práctica docente. Las cuatro primeras categorías describen las temáticas retomadas por las participantes en la autoconfrontación, y que podemos definir como parte de los intereses y preocupaciones en torno al trabajo efectivo en el aula virtual; mientras que la última categoría señala lo que, desde la perspectiva de la profesora, representa las posibilidades para transformar su práctica.

RESULTADOS

Enseguida se presenta la descripción de las categorías de análisis. Para cada una se retoman fragmentos del trabajo efectivo y del trabajo representado que permiten ilustrar las interpretaciones.

Interacciones docente-alumnos-familia

Esta categoría presenta lo relativo a la participación de las familias durante las sesiones virtuales y su impacto en el desarrollo de las clases. En el trabajo efectivo se identificó que los acompañantes de los alumnos, generalmente papá o mamá, intervenían en la sesión; es decir, el acompañamiento iba más allá del apoyo con el uso de los dispositivos móviles porque daban las respuestas a los hijos o bien los ayudaban a obtenerlas. Estas situaciones resultaron ajenas a la profesora quien, desde la experiencia de la práctica presencial, no había estado expuesta a la participación directa de las familias en el desarrollo de las clases. En los fragmentos a), b), c) y d) se observan las interacciones entre las familias y la escuela. En los primeros fragmentos los

acompañantes intervienen apoyando a los alumnos y, en ocasiones, dándoles las respuestas; en el último fragmento se observa cómo una situación familiar complicada afectó a una estudiante y, en consecuencia, al desarrollo de la clase.

a) MA: ¿Cuántas hay? Cuenta. Todos ayúdenme a contar las *eses* que ves.

Ac (susurrando a su hijo): Aquí hay dos, y luego acá...

TA: Es que hay dos en un renglón, mira (a su acompañante).

MA: Dos, ¿estas dos?¹

b) MA: ¡Hola, guapo! A ver, ¿qué letra es la azul, Bruno?

BO: La *ese*

MA: Qué pasa si juntas... la *ese* con... ¿Cuál es esta?

BO: No sé.

Ac (a su hijo): Sí sabes.

BO: La *e*... La *i*

c) MA: Okey, ¿entonces la *ese* con la *o* cómo suena, Renata?

Ac (a su hija): so.

REN: so.

d) MA: Buenos días, Jade. ¿Cómo estás, hermosa? A ver, prende tu micrófono, linda.

Ac (a su hija): Te está hablando.

MA: ¿Estás triste?

Ac (a su hija): Contéstale.

MA: ¿Estás triste, hermosa? ¿Por qué estás triste?... ¿Nos quieres contar? ¿No? Está bien. ¿Quieres que te mandemos un abrazo? ¿Sí? Le mandamos todos unos abrazos bien grandes a Jade, todos, grande, grande. Abran sus brazos y abrazote a Jade, y vamos a mandarle también un beso a Jade, y en lo que te podamos ayudar, hermosa, nos dices, y cualquier cosa aquí estamos para ti. ¿Nos quieres decir algo?... ¿No?

JA (llorando): Sí.

MA: ¿Sí?, ¿qué nos quieres decir, linda?

JA: Es que mi mamá me regañó.

En la autoconfrontación, la maestra explica que la escuela se autodenomina “comunidad educativa” y, en este sentido, promueve una alta participación de las familias en el aprendizaje de los hijos; sin embargo, esta se ha transformado a partir de las clases virtuales pues los acompañantes están presentes en las interacciones áulicas. A decir de la profesora, esto no siempre resulta positivo para la dinámica de la clase. Los fragmentos I y II ilustran estas afirmaciones.

- I) El papá siempre, hígole, o sea contesta por él; se adelanta. O sea, el papá que no sigue las instrucciones. Pero si yo digo “vamos a ir juntos”, siempre están más adelante y siento que no le beneficia al alumno porque no me está poniendo atención. O sea, está atento a lo que le está diciendo el papá. Siento que su papá interviene mucho y no me deja darle seguimiento.
- II) Los papás tienen esta forma inconsciente de siempre tratar de contestar o de que los niños queden bien ante la clase. Entonces siempre les terminan diciendo cómo es, pero yo me doy cuenta cuándo realmente lo dice el niño y cuándo es el papá que está al lado, porque el niño inconscientemente luego te lo dice. Obviamente yo escucho que no es producción directa de él, sino que el papá es el que les está diciendo.

Enseñanza del principio alfabético

En preescolar, y particularmente en tercer grado, se acentúa la preocupación de los docentes y las familias en torno al aprendizaje del principio alfabético del sistema de escritura. Este grupo de alumnos terminó segundo grado e inició tercero a distancia, lo que acrecentó esta preocupación. Esta categoría engloba lo relativo a la enseñanza

de la alfabetización inicial en línea. Para ello, se recuperan las reflexiones en torno a las actividades de enseñanza que más se observaron en las sesiones: el trabajo con sílabas y el uso de la rima. Los fragmentos e) y f) ilustran lo mencionado.

- e) MA: Te voy a leer esta parte y me dices quién escucha una rima, ¿okey? *Este señor será yo, las va a cuidar. ¡Calladas!, me voy, me voy, siéntense ya y sean muy educadas.* ¿Quién escuchó la rima? Levanta tu mano si escuchas la rima que dije. A ver, Emilio, prende tu micrófono... Fíjate bien, guapo, préndelo por ahí, es un micrófono rojo... ¿Ya viste dónde, Emilio?... No, no te escuchamos, Emilio, pero dice: *¡Calladas!, me voy, me voy, siéntense ya y sean muy educadas.* ¿Qué rima con “calladas”? ¿Quién sabe qué rima con “calladas”?... ¿Quién?
 REB: Rebeca.
 BO: *Calladas.*
- f) MA: Vamos otra vez de regreso. ¿Rebeca? ¿Pueden prender su micrófono (habla con el integrante de la familia que la acompaña)? Dijimos que la s con la i, ¿cómo suena?
 REB: si
 MA: si. ¿Se te ocurre una palabra que empiece con si?
 REB: *Sopa.*
 Ac (a su hija): No, una con si.
 REB: *Silla.*
 MA: A ver, vamos a ver cuál aparece aquí. ¿Qué es esto, Rebeca?
 REB: *Silbato.*
 MA: ¿Y silbato empieza con si?
 REB: *Silbato, sí y silla.*

Al preguntar a la profesora sobre el trabajo con sílabas, explicó que las metodologías de enseñanza que promueve la escuela se basan en los modelos de Reggio Emilia, Waldorf y el programa Entrenamiento de Lectura Escolar (ELE). En estos se prioriza el aprendizaje por descubrimiento y la conciencia fonológica; empero, la modalidad

en línea la ha llevado a incluir otro tipo de actividades que considera ajenas a las propuestas promovidas en estos modelos. En la autoconfrontación, la maestra describe que optó por retomar estas estrategias, con las que no se siente a gusto, para ajustarse a la enseñanza en línea. En el fragmento III, explica en qué sustenta la enseñanza del principio alfabético que realiza en condiciones regulares de presencialidad; mientras que los fragmentos IV y V ilustran su descontento con las actividades para enseñar en línea.

- III) La conciencia fonológica es la base y se desarrolla a partir de las rimas y las canciones... o sea, las rimas son mi primer paso. Luego sigue la conciencia silábica y el último paso es la conciencia fonética. Entonces las rimas les gustan mucho y es lo que primero te sugiere el programa que empieces a identificar.
- IV) Yo no les hubiera puesto la hoja de las sílabas, la verdad no me gusta. Yo lo hubiera hecho a partir de un cuento y en ese cuento buscar las palabras o darles libros para que trataran de buscar, por ejemplo, palabras que empiecen con *sa*, ubicarlas visualmente o encontrar dibujos de palabras con *sa*, puede ser *sapo* o *sombrero*; o irnos página por página, por así decirlo. Yo lo hubiera hecho a partir de un libro.
- V) Ellos (los niños que están en línea) ya ubicaban muchas letras y al inicio les mandamos un abecedario con imágenes. También uso mucho, como referente, la *eme* de *mariposa*, la *ene* de *nariz*. Entonces también en línea lo utilizamos, pero en clase (con los niños que están en presencial) estamos usando lo que es, o sea, en esa clase para enseñar las letras estoy usando el modelo Waldorf.

Ajustes en la planificación

En esta categoría se describen los ajustes a la planificación a partir de atender dos grupos de alum-

nos: quienes están dentro del modelo presencial y quienes asisten en línea. En el fragmento VI, la maestra describe la planeación de actividades para la sección del grupo que asiste presencialmente y las adaptaciones para quienes están en línea. Aunque es la misma actividad, no puede realizar el seguimiento con quienes están en casa porque una parte considerable del proceso queda a cargo de los acompañantes de los niños.

- VI) Mañana vamos a hacer lo de buscar las palabras por toda la escuela... Que tengan la *ele* mayúscula y la *ele* minúscula. Son detectives de la *ele* (se refiere a los alumnos que están en modalidad presencial). Luego les pongo a hacer un cuento o vamos a hacer el catálogo de la biblioteca. Entonces siento que con esas cosas ellos se motivan y les hace muchísimo más sentido. Lamentablemente lo dejo de lado con los que están en Zoom, o sea yo me voy a conectar mañana, voy a ver lo de los detectives, pero ya no le puedo dar un seguimiento (al grupo virtual) como el que le doy en el salón; por lo mismo es mucho trabajo para los papás.

Aunado a lo anterior, los ajustes para la enseñanza en línea toman en cuenta la participación de las familias en el proceso de enseñanza, así como la reducción del tiempo didáctico que conlleva la enseñanza en línea (fragmento VII).

- VII) Pues tengo que pensar en que no sea algo muy complicado para los papás y creo que se ha vuelto (enseñanza) tradicional, algo que antes no era. Por ejemplo, eso de ver las sílabas de *la*, *le*, *li*, *lo*, *lu*, realmente es algo que nosotros no estábamos haciendo. O sea, no es que estemos en contra, pero se hacía a partir de un cuento, por ejemplo; no se hacía de manera aislada como se está haciendo ahora, pero por la situación (se refiere a la crisis sanitaria) creo que no podemos estar ahí al lado de los niños

para ver sus procesos. Realmente se tiene que hacer lo más accesible para los papás y también por el tiempo. En virtual, es una hora de trabajo, y en presencial te puedes llevar más tiempo. Está muy limitado.

Retos de la modalidad virtual

Los retos que alude la profesora están vinculados con las relaciones entre los niños de las edades que atiende y la tecnología. Particularmente, se remite al tiempo que pasan frente a la pantalla y a la atención. En el fragmento g) se ilustra una de las complicaciones que enfrentan los niños con el uso de la tecnología.

- g) MA: Bruno, ¿puedes prender tu micrófono?... Me puedes decir, Bruno, ¿cómo se llama esta parte del libro? ¿Te acuerdas cómo se llama esta parte del libro?, ¿la qué? La por...
BO: Portada.
MA: La portada, muy bien, guapo. ¿Y qué hay en la portada?, ¿qué ves en la portada?
BO: Un... Unos animales.
MA: Unos animales. ¿Y qué más? ¿Qué crees que digan estas letras que hay? ¿Cómo se llama? ¿Qué más dice la portada? ¿El nombre de quién?... A ver, ¿quieres que alguien más te ayude? ¿Quién le quiere ayudar a Bruno a que sepa qué más hay en la portada? Vamos a ver, Azul, ¿me puedes decir qué más hay en la portada? Prende tu micrófono, hermosa... No se prendió, linda, ¿puedes volverlo a aprender?... Ahí está, ¿qué más hay en la portada?

En el fragmento VIII se expresa que la duración de las sesiones es breve, pero no puede ampliarse por la seguridad de los estudiantes. Ante la disyuntiva entre ampliar el horario de la clase o mantenerlo, se decanta por dejarlo así para privilegiar el bienestar de los niños. El fragmento IX alude a las dificultades que representa captar la atención de los alumnos en las sesiones virtuales, principalmente cuando se enfrentan con retos

derivados del uso de la tecnología que todavía no dominan, como utilizar el micrófono.

- VIII) Tampoco podemos pedir más tiempo para los niños en la computadora, porque no es sano. Y nosotros lo que queremos, más que aprendan, es que estén psicológicamente y emocionalmente bien. Entonces, realmente que aprendan *online* es algo secundario. O sea, presencial es muy diferente. Por eso en Zoom me interesa saber cómo están y a veces platicar y que me cuenten, más que realmente (saber que) están aprendiendo los contenidos, porque sé que en realidad es muy difícil y más para ellos.
- IX) (Está) el hecho de que los niños tienen que estar esperando su turno para participar y que muchas veces hay unos que se tardan más que otros, obviamente se aburren porque el interés no es igual, o sea, no es igual estar frente a una pantalla que tener material en vivo, por ejemplo. Sobre todo, ese es el reto, mantenerlos concentrados dentro del tiempo y motivados.

Sobre la valoración de las clases presenciales y virtuales, la profesora destacó su preferencia por lo presencial debido a la edad de los alumnos y las características de las actividades de enseñanza (fragmento X).

- X) No, nada como presencial. Es que creo que es muy general, de forma virtual yo no puedo estar viendo si realmente me están entendiendo o sí, aparte de copiar, están teniendo otro proceso como el de decodificar el sonido de las letras. Pero ahora sí que realmente espero que los papás estén apoyando, yo sé que hay varios niños en educación virtual que ya pueden escribir su nombre, pero no creo que sea solo porque se los he puesto en la pantalla, yo creo que va más allá.

Prospectivas de la práctica docente

En este eje se describen las reflexiones de la profesora en torno a la mejora de su práctica docente. Estas surgieron en diferentes momentos a partir de la pregunta: ¿habría algo que te gustaría mejorar de esta clase? Dentro de estas cavilaciones destacan los aportes de la modalidad en línea a su práctica: el uso de herramientas digitales (fragmento XI) y el efecto de la virtualidad en los estudiantes (fragmento XII). Además, asume que está conforme con las actividades de enseñanza, aunque puedan considerarse tradicionales, ya que es necesario por las condiciones áulicas que viven (fragmento XIII).

- XI) Pues más que nada los recursos, o sea, que te permite dar recursos que son atractivos para ellos. Por ejemplo, he estado usando un juego de las letras del abecedario que encontré y se los proyecto, entonces ese es otro recurso, porque para ellos es divertidísimo jugar un videojuego donde ayudan a una niña a llegar a una ruta maya. En la pantalla aparecen tres opciones y (los niños) tienen que elegir el sonido de la letra. Entonces yo les voy diciendo “a ver, ¿cuál de estas tres es la *a*?”. Entonces las escriben en un papel y me la van enseñando, entonces lo uso para reforzar.
- XII) Creo que la toma de turnos en cuestión del diálogo los ha hecho más pacientes, y sobre todo aprender a escuchar. Sí, sobre todo, esto de escuchar a los demás y esperar su turno para hablar, creo que también ha servido esta parte de la tecnología.
- XIII) Obviamente estoy abierta a nuevas cosas, pero por lo menos no modificaría eso de estar mandando cosas tradicionales como las sílabas y todo eso, pero pues sé que por el momento no se pueden (hacer otras actividades) a menos que sea presencial.

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue analizar la práctica docente de una profesora de preescolar durante el período de educación en línea desde la observación de clases y la autoconfrontación simple. Los resultados muestran las preocupaciones de la docente al enseñar a leer y escribir a niños de entre cinco y seis años. Estas se relacionan con las nuevas formas de interacción que se generan a partir de adoptar de manera forzada una modalidad de enseñanza para la que ninguno de los actores del proceso educativo estaba preparado. Destacamos tres de estas formas de interacción entre la profesora y: a) las familias, b) los alumnos y c) el objeto de enseñanza.

En la relación con las familias, la intervención de los papás o mamás que acompañaban a los niños durante las sesiones síncronas rompió abruptamente con las formas de interacción más tradicionales entre estos actores y el aula. Los modos habituales de involucrar a las familias en las escuelas se trastocaron cuando los papás y las mamás se convirtieron en participantes directos de las interacciones áulicas, algo que en la educación presencial no sucede. La profesora experimentó esta irrupción como un elemento negativo en su relación con el aprendizaje de los alumnos pues complejizó su práctica.

Los hallazgos de las investigaciones revisadas muestran que, durante la pandemia, las familias fungieron como medios para la comunicación entre los profesores y los estudiantes (Gómez-Nashiki y Quijada-Lovatón, 2021) y señalan que la solidaridad de estas representó un importante apoyo en los procesos educativos durante la crisis sanitaria (Cervantes y Rojas, 2021). No obstante, los trabajos no analizan las relaciones entre estos actores durante la enseñanza síncrona, esto es comprensible porque estas se circunscriben a un ámbito privado y de difícil acceso a la investigación.

A menor edad, los niños requieren del acompañamiento de adultos durante las clases síncronas como apoyo para el uso de la tecnología; esta

situación genera retos en las formas de interacción que es necesario conocer para comprender las prácticas de enseñanza en los niveles iniciales de la escolaridad básica durante la escuela en casa.

Respecto a la relación con los alumnos, la educación en línea complejizó los procesos de seguimiento que habitualmente realizan los docentes. El tiempo didáctico que se desarrolla en las jornadas escolares presenciales, de cuatro o cinco horas, se redujo a sesiones de 40 o 50 minutos, lo que obligó a la docente a dejar en manos de las familias parte de las actividades de enseñanza. De este modo, la profesora planeaba sus clases pensando en las posibilidades de los papás y las más para desarrollarlas.

Asimismo, las nuevas formas de interacción también evidenciaron las preocupaciones docentes por el bienestar psicológico y emocional de los alumnos. Esta solidaridad de la profesora llevó al aprendizaje del principio alfabético a un segundo plano y, tal como lo demuestran otros trabajos con profesores de educación superior (Sánchez *et al.*, 2020), puso la atención en el aspecto emocional como una preocupación principal.

Finalmente, las relaciones con el objeto de enseñanza, en este caso la lengua escrita, se modificaron al trastocar el medio de interacción con los alumnos, reducir el tiempo didáctico e incluir a las familias en el proceso educativo. En concordancia con lo expuesto en investigaciones de educación básica y superior (Martín *et al.*, 2020; Gómez-Nashiki y Quijada-Lovatón, 2021), la enseñanza en línea introdujo a la tecnología como herramienta didáctica; sin embargo, también la llevó a emplear lo que conoce para enseñar en un contexto desconocido.

Es decir, el análisis sugiere que las estrategias de enseñanza tradicional de la lectura y la escritura se convirtieron en una herramienta útil para la profesora al enfrentar la incertidumbre del nuevo contexto de enseñanza. Chamberlain *et al.* (2020) identificaron prácticas de alfabetización recontextualizadas según los nuevos espacios comunicativos y, en el presente trabajo, se observa

cómo la profesora recontextualizó estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura tradicionales, que no retomaría en la modalidad presencial, pero que fueron una alternativa adecuada en el nuevo contexto de enseñanza.

Esta investigación centró su atención en un contexto educativo que, desde nuestro punto de vista, ha sido poco explorado. A diferencia de una gran parte de las instituciones públicas y privadas del país, las familias de los preescolares privados pertenecen a una clase económica media alta y tienen las herramientas tecnológicas y la conectividad en casa necesarias para dar continuidad a la educación durante la pandemia, pero este acceso no es suficiente para el éxito de la educación en línea ya que se establecen nuevas relaciones entre los participantes del proceso educativo que complejizan el desarrollo de las clases.

Los resultados de este trabajo exponen cómo la educación en línea impuesta por la crisis sanitaria reconfiguró las relaciones entre los elementos del sistema didáctico e introdujo otros con mayor fuerza, como el medio y las familias. Los mecanismos automatizados y no conscientes que soportan la práctica docente (Ruiz-Bikandi, 2007) de la profesora se vieron trastocados por estas reconfiguraciones y por la transformación abrupta de su escenario de trabajo. La autoconfrontación muestra cómo se transforma el actuar automatizado de la docente en la enseñanza de la lectura y la escritura al utilizar estrategias más ajustadas al nuevo escenario educativo que consideran elementos que antes no eran tomados en cuenta, como el uso de la tecnología, la disponibilidad de tiempo de las familias y las estrategias de enseñanza tradicionales.

CONCLUSIONES

Esta investigación revela cómo las condiciones impuestas por la modalidad de educación en línea derivada del distanciamiento social por la covid-19 generan modificaciones en las formas

de interacción entre los elementos del sistema didáctico. Desde el eje del trabajo docente es posible advertir la presencia de dos mediadores en los procesos de interacción habitualmente identificados entre profesor, alumnos y contenido: las pantallas y los acompañantes de los alumnos mientras tomaban la clase a distancia. En particular, en el nivel preescolar y en la enseñanza de la escritura, la observación de clases y la autoconfrontación permitieron analizar el trabajo efectivo y representado de una profesora, lo que derivó en el análisis de su práctica. La maestra experimentó la irrupción de las nuevas condiciones en su aula virtual e identificó aspectos importantes que permitieron entender su trabajo. Si bien todos estos cambios han traído tensiones en ámbitos escolares, familiares, sociales y económicos que han incidido en la labor docente, también representan una posibilidad para repensar las prácticas en el marco del contexto que depara los nuevos escenarios sociales. **a**

REFERENCIAS

- Anaya Herrera, N. y Rojano Tovar, C. R. (2020). *Tensiones y emociones de la práctica docente en tiempos del Covid 19* (tesis de maestría). Universidad de La Costa: Barranquilla. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/7679/TENSIONES%20Y%20EMOCIONES%20DE%20LA%20PRÁCTICA%20DOCENTE%20EN%20TIEMPOS%20DEL%20COVID%2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Azañedo-Alcántara, V. A. (2021). El desempeño docente antes y durante la pandemia. *Polo del conocimiento*, 6(4), 841-860. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927019>
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Cervantes Holguín, E. y Rojas Santos, B. A. (2021). Alfabetización inicial en tiempos de covid-19. Retos de la docencia a distancia. *Ciencia y Educación*, 5(3), 61-78. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp61-78>
- Chamberlain, L.; Lacina, J.; Bintz, W.; Jimerson, J.; Payne, K. & Zingale, R. (2020). Literacy in Lockdown: Learning and Teaching During covid-19 School Closures. *The Reading Teacher*, 74(3), 243-253. <https://doi.org/10.1002/trtr.1961>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFI · DGES*, 6(10), 11-25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- García Aretio, L. (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gazzo, M. F. (2020). La educación en tiempos del covid-19: nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes? *Red Sociales. Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7(2), 58-63. <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/750>
- Gómez-Nashiki, A. y Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia covid-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7-27. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hoz, G.; Wallace, Y. y Heredia, E. (2021). Alfabetizar a distancia en el inicio de la escuela primaria. Un análisis de propuestas publicadas por la provincia de Buenos Aires en Argentina. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 282-293. <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1554>
- Ibáñez, F. (20 de noviembre de 2020). Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? Tecnológico de Monterrey: Instituto para el Futuro de la Educación, *Observatorio*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Martín, J.; Gutiérrez, E. A.; Cruz Bigliani, J. y Rocchietti, R. (2020). Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia. *Revista de enseñanza de la física*, 32(extra), 233-240. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/30999>
- Naycir Flóres, F. C. y Zúñiga Sanjuán, I. M. (2020). *Práctica docente en tiempos del covid-19* (tesis de maestría). Universidad de La Costa, Barranquilla. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/am/handle/11323/7497/PR%C3%81CTICA%20DOCENTE%20>

- EN%20TIEMPOS%20DEL%20COVID%2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pink, S.; Horst, H.; Postill, J.; Hjorth, L.; Lewis, T. y Tacchi, J. (2016). *Etnografía digital: principios y práctica*. Ediciones Morata S. L.
- Plazaola Giger, I.; Ruiz Bikandi, U. e Iriondo Arana, I. (2018). Análisis de la propia actividad en el Practicum: una experiencia formativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1169-1183. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54890/4564456548254>
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010). *El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso*. Editorial FFyL, UNCuyo.
- Rodríguez Hernández, B. A. (2021). Enseñar español en la escuela primaria: autoconfrontación y análisis de la práctica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-005)
- Rodríguez Hernández, B. A. y Servín Calvillo, O. O. (2022). Prácticas docentes en primarias rurales y urbano-marginadas durante la pandemia por covid-19. *Diálogos sobre educación*, 25(13). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1118>
- Rodríguez Hernández, B. A.; Galán Jiménez, J. S. y Servín Calvillo, O. O. (2021). Representaciones de los profesores de primarias rurales y urbano-marginadas sobre su trabajo durante el confinamiento por covid-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e9057. <https://zenodo.org/record/5791980#.Yvryv3bMLIU>
- Ruiz-Bikandi, U. (2007). La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación*, 19(2), 165-181. <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780961624>
- Ruiz-Bikandi, U. y Camps, A. (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura y Educación*, 19(2), 105-122. <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780961606>
- Sánchez Mendiola, M.; Martínez Hernández, A. M. P.; Torres Carrasco, R.; Agüero Servín, M. M.; Hernández Romo, A. K.; Benavides Lara, M. A.; Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Valencia Rodríguez, W. A. (2020). Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia. *REDPPI. Red de prácticas pedagógicas investigativas*, 1-15. <https://www.uco.edu.co/REDPPI/BiblioRedppi/MIRADA%20A%20LAS%20PR%C3%81CTICAS%20EDUCATIVAS%20Y%20PEDAG%C3%93GICAS%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf>
- Villafuerte Holguín, J. S.; Bello Piguave, J. E.; Pantaleón Cevallos, Y. y Bermello Vidal, J. O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista electrónica formación y calidad educativa*, 8(1), 134-150. <http://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214/1986>



Este artículo es de acceso abierto. Los usuarios pueden leer, descargar, distribuir, imprimir y enlazar al texto completo, siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Rodríguez Hernández, Blanca Araceli y Ruiz Reyna, Nadia Sarahí. (2022). Enseñar en preescolar durante la pandemia: interacciones entre profesora, alumnos, familias y pantallas. *Apertura*, 14(2), pp. 146-163. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v14n2.2182>