



- **Educando para educar**
 - Año 22
 - Núm. 42
 - ISSN 2683-1953
 - Septiembre-febrero 2022
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

ACOMPañAMIENTO PEDAGóGICO EN PRáCTICAS DE ESTUDIANTES NORMALISTAS EN LA ENSEñANZA REMOTA DE EMERGENCIA

PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT IN NORMAL SCHOOL STUDENTS' PRACTICES IN EMERGENCY REMOTE TEACHING

Fecha de recepción: 11 de noviembre de 2021.

Dictamen 1: 3 de diciembre de 2021.

Dictamen 2: 24 de febrero de 2022.

Fecha de aceptación: 15 de marzo de 2022.

Guadalupe Gastélum Gutiérrez¹

Karen Howell Gastelum²

Verónica Magaña Vázquez³



Investigaciones



RESUMEN

La formación inicial de profesores requiere de prácticas docentes de los normalistas en escuelas de educación básica con el acompañamiento de profesores tutores en este proceso. Dichas prácticas permiten recuperar las observaciones y sugerencias del trabajo realizado. La pandemia propició un tránsito abrupto a una modalidad virtual y movió esquemas de organización y seguimiento de estos procesos. En este trabajo se presenta un estudio exploratorio sobre la manera en que los tutores llevaron el acompañamiento pedagógico en el contexto de la enseñanza remota de emergencia. Los resultados recuperan las experiencias de estos durante el proceso de planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes de los niños realizado por los normalistas. Los hallazgos evidencian el esfuerzo y el compromiso de los tutores para cumplir su función en la escuela primaria al brindar la atención de los niños del grupo que atienden, así como para compartir experiencias con un aprendiz que requiere orientación, supervisión y evaluación en el contexto de la enseñanza remota de emergencia.

Palabras clave: formación inicial de profesores, práctica profesional, tutores.

ABSTRACT

In pre-service teacher education, trainees are required to do student-teaching in basic education schools, guided by a tutor-teacher during the process; this allows them students to gather observations and suggestions about their performance. Pandemic conditions propitiated the abrupt transit from face-to-face to virtual education and changed organization and monitoring schemes of such processes. In this research, an exploratory study is presented about how the pedagogical mentorship was carried out by the tutor-teachers in a context of Emergency Remote Teaching. In the results, trainee teachers retrieve and reflect on their experiences during the process of lesson planning, intervention and learning evaluation. These findings are evidence of the effort and commitment of tutor-teachers who not only carry out their roles as elementary school teachers, but also share their experiences with learners that they had to advise, guide and evaluate in a context of Emergency Remote Teaching.

Keywords: preservice teacher education, professional practice, tutors.

¹ Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna. ggastelum@benejpl.edu.mx

² Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna. khowel@benejpl.edu.mx

³ Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado. vmagana@benejpl.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En México, la formación inicial de maestros está regulada por el Estado, y es la Secretaría de Educación Pública (SEP) la que define los planes y programas de estudio de la educación normal. Esto implica que las escuelas normales deben apegarse a los lineamientos, criterios y planes de estudio emitidos por la SEP para las licenciaturas que ofrecen. La Dirección General de Educación para el Magisterio (DGE SuM) de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP es la instancia que “propone las políticas para el desarrollo de las instituciones y programas de educación superior destinadas a la formación de los profesionales de la educación, así como impulsar su implementación” (DOF, 2020a).

La licenciatura en educación primaria pretende formar profesores que cuenten con competencias que permitan su incorporación al servicio docente en este nivel educativo. En el plan de estudios de esta (DOF, 2018) se establece que la formación inicial está basada en un enfoque por competencias y centrada en el estudiante, a través de métodos de enseñanza activos que fortalezcan su formación. En la malla curricular se organizan los cursos en cuatro trayectos formativos: Bases Teórico-Metodológicas para la Enseñanza; Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje, y Práctica Profesional y Optativos.

El trayecto Práctica Profesional se compone de ocho espacios curriculares mediante los cuales se pretende que el futuro profesor ponga en juego dos tipos de saberes: el diseño didáctico y la aplicación de este en un contexto real. En sus cursos, el estudiante normalista lleva a cabo prácticas docentes a través de acercamientos graduales a las escuelas primarias (DOF, 2018). En este trayecto, el estudiante pone de manifiesto las competencias desarrolladas en los diferentes espacios de la malla curricular para efectuar esta práctica.

Las finalidades formativas del trayecto Práctica Profesional refieren el uso de las herramientas de investigación para el seguimiento y la mejora de la práctica docente, la elaboración de diagnósticos, la planeación y la intervención docente en educación primaria y la comprensión del rol del docente (DOF, 2018). Por ello, es necesario establecer una vinculación con las escuelas de educación básica a fin de que los estudiantes normalistas cuenten con un espacio en aulas y con el acompañamiento de un profesor experimentado para realizar sus prácticas docentes.

El profesor de educación primaria que recibe estudiantes normalistas adquiere una responsabilidad directa en la formación del futuro docente, que implica, entre otras cosas, un acompañamiento pedagógico. Desde el punto de vista de Martínez y González (2010):

[...] el acompañamiento pedagógico lo asumimos como proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de ésta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, a lo interno de las comunidades educativas, que sirvan como soporte a una profesionalización en, para y desde la vida (p. 532).

Este acompañamiento se efectúa durante el proceso de práctica profesional a través de las observaciones y recomendaciones que el docente de educación primaria hace al estudiante a partir de lo observado y del intercambio de experiencias durante los momentos de planeación, intervención y evaluación del aprendizaje que realiza el estudiante. Los criterios establecidos para dichas valoraciones son, en la mayoría de los casos, determinados por las escuelas formadoras de docentes (Ambrosetti, 2014).

La educación en el contexto de la pandemia por coronavirus, que inició en México en marzo de 2020, indudablemente ha mostrado retos en las dinámicas educativas, ya que los edificios escolares tuvieron que ser cerrados, aunque las actividades escolares continuaron a distancia (DOF, 2020b). En este sentido, en las escuelas normales se analiza cómo definir las actividades de los espacios de práctica docente desde la vinculación con las escuelas de educación básica, la gestión de los espacios, la experiencia de los normalistas en su práctica docente y su seguimiento.

Desde el punto de vista de Dussel (2020), el espacio de las prácticas docentes no debe dejarse de lado, porque puede convertirse en una oportunidad para aprender en esta pandemia y dar claridad sobre qué se hace en una escuela de práctica bajo estas condiciones. Esto implica, por supuesto, un acompañamiento pedagógico por parte del docente de educación primaria diferente al que se había practicado antes, si se considera que no hay un salón de clases, un contacto presencial con el normalista, incluso con los niños del grupo que atiende.

En el marco de la política nacional establecida por la SEP en el contexto de la pandemia, la educación ha experimentado uno de sus mayores retos al transitar de una educación presencial a una virtual. Afrontar esta situación desde los centros escolares ha sido una tarea compleja, de la que se ha derivado inestabilidad en las organizaciones y, en consecuencia, la necesidad de priorizar aquellas acciones que hagan posible atender el desarrollo de los planes de estudio que cada una de ellas ofrece. Como apunta Reimers (2020), ha sido necesario “priorizar los objetivos curriculares y definir lo que se debe aprender durante el período de distanciamiento social. Para hacerlo, cada escuela debe tener un plan para garantizar la continuidad de las operaciones durante la pandemia” (p. 9).

En consecuencia, ha sido necesario hacer ajustes en lo relativo a los tiempos lectivos marcados en el plan de estudios para los cursos, jerarquizar contenidos y buscar estrategias diversas para el logro de las competencias planteadas en los programas de estudio, entre ellas, el uso de la tecnología. Al respecto, Llorens-Largo (2020) señala que se requiere rediseñar la docencia, dado que no se puede hacer lo mismo como si las clases siguieran presenciales; ya que, en una situación de emergencia como esta, “debemos cambiar el motor del avión en pleno vuelo” (14:52) y ahora hablar de “docencia no presencial de emergencia” (18:24). Dicho lo anterior, el término enseñanza remota de emergencia se ha puesto en discusión. Esta se entiende como:

[...] un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido (Hodges et al., 2020, p.17).

En este contexto, las escuelas normales han reorganizado su enseñanza, así como el acercamiento de los estudiantes normalistas a las escuelas de educación básica. Esto, sin perder de vista que las prácticas docentes, según Dussel (2020), “hay que reformularlas, para ver si se pueden acoplar a las situaciones de aula ‘en la emergencia’, organizando espacios de trabajo en plataformas o con los medios que se tenga a disposición” (p. 17). El trabajo educativo en condiciones de emergencia resulta estresante para los estudiantes y los docentes normalistas, así como para los docentes de educación básica por las implicaciones de las prácticas profesionales en la enseñanza remota de emergencia.

Dicho lo anterior, la participación del docente de educación básica en las prácticas de los normalistas resulta compleja en la enseñanza remota de emergencia, ya que le ha supuesto la reorganización de su trabajo escolar y de sus prácticas profesionales. Sin embargo, es una figura relevante e indispensable en la formación inicial de profesores, pues se considera importante la tarea de acompañamiento pedagógico que este brinde al estudiante normalista.

A la fecha, no se han encontrado estudios que aborden el acompañamiento que estos profesores han realizado en la enseñanza remota de emergencia. No obstante, existen investigaciones realizadas antes de la pandemia que dan cuenta de la participación de los profesores de educación básica en el acompañamiento a los estudiantes normalistas (Luna et al., 2017; Castelo y Martínez, 2019; Gutiérrez et al., 2019). En México, la participación de dichos profesores en este proceso de formación es fundamental, pues se considera que es necesario implementar estrategias de acompañamiento específico por parte de los docentes formadores y los profesores de las escuelas primarias (DOF, 2018).

Luna et al. (2017) encontraron que el profesor-tutor asume el compromiso para el acompañamiento, comparte experiencias vividas, es guía y orienta metodológica y estratégicamente la práctica docente. Los tutores consideran que la comunicación entre estudiantes, tutores y las escuelas normales es la base que fortalecería el acompañamiento de la tutoría.

Por otro lado, Castelo y Martínez (2019) mencionan que el acompañamiento organizado desde la experiencia y la teoría permite a los estudiantes desarrollar competencias profesionales y realizar prácticas docentes acompañadas, que se corrigen con la observación orientada y la experiencia de otros, lo cual se convierte en una experiencia cotidiana de mejora. Asimismo, Gutiérrez et al. (2019) encontraron que el coaprendizaje holístico, en este caso, en estrecha relación entre profesores, tutores y alumnos, posibilita la concreción de las aspiraciones del plan de estudios en relación con una formación por competencias de manera integral, en la que los tutores son colaboradores del aprendizaje de los practicantes.

A partir de los hallazgos acerca del acompañamiento pedagógico, en instituciones de formación docente internacionales, The Alberta Teachers' Association (s/f) argumenta que, para que la tutoría que se proporciona a los futuros docentes sea exitosa, debe haber claridad en los roles y responsabilidades de los participantes. En la medida que esta exista, el acompañamiento del tutor incidirá en el logro de las competencias profesionales de los estudiantes normalistas. La participación del docente de educación básica tiene un papel relevante en el fortalecimiento de estas competencias, y resulta por demás compleja su participación en la enseñanza remota de emergencia, que ha implicado la reorganización del trabajo escolar.

En este sentido, el propósito de este artículo es presentar los resultados de una investigación realizada a los profesores de educación primaria que fungieron como tutores de los estudiantes normalistas durante sus prácticas docentes en un contexto de pandemia. Dicha investigación tiene el objetivo de describir el acompañamiento de los docentes titulares de primaria a los estudiantes normalistas del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna (BENEPJPL) durante las prácticas profesionales llevadas adelante en la enseñanza remota de emergencia. De este modo, se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿de qué manera se realizó el acompañamiento pedagógico por parte de los docentes titulares de primaria a los estudiantes normalistas del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENEPJPL durante las prácticas profesionales efectuadas en un contexto de enseñanza remota de emergencia?

METODOLOGÍA

El proyecto de investigación se diseñó desde un enfoque cualitativo y se realizó a través de un estudio exploratorio, el cual, según Hernández et al. (2016), debe emplearse cuando el investigador se enfrenta a un tema poco estudiado, como es el caso que se presenta.

Como técnica de investigación se eligió la entrevista en profundidad, con un guion semiestructurado. El instrumento fue validado por expertos, quienes dieron una opinión informada a partir de sus trayectorias, saberes y experiencia (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Esta opinión permitió afinar la claridad, la pertinencia, la congruencia y la suficiencia de los ítems planteados. Por último, el guion se estructuró en cuatro secciones, con un total de 19 reactivos, como se detalla a continuación.

1. Docentes titulares de educación básica. Para conocer la función del docente titular en las prácticas profesionales y las diferencias identificadas en el proceso de acompañamiento pedagógico; con cuatro preguntas abiertas.
2. Enseñanza a distancia. A fin de indagar sobre la dinámica de trabajo con los estudiantes de educación básica; con tres preguntas abiertas.
3. Acompañamiento pedagógico. Con objeto de conocer la manera en que se llevó a cabo la orientación en la planeación, la intervención y la evaluación del aprendizaje por parte del estudiante normalista; con siete preguntas abiertas.
4. Prácticas profesionales. En esta sección se evalúa la práctica profesional del estudiante normalista y la organización de la práctica profesional del estudiante normalista; con cinco preguntas abiertas.

En este estudio participaron tres profesores, de un total de treinta docentes frente a grupo de quinto grado de educación primaria que realizaron acompañamiento pedagógico a estudiantes normalistas del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENEJPL en la enseñanza remota de emergencia. Esta participación tuvo lugar en cuatro semanas del semestre en dos periodos distintos. En lo sucesivo, a estos participantes se les denominará tutores.

La selección de participantes fue intencional, guiada por el criterio de que el tutor haya acompañado a otros estudiantes en años anteriores en condiciones de normalidad. Además de la disposición de ser entrevistados. La entrevista se realizó por videollamadas, para las cuales previamente se contactó a los participantes para acordar fecha, hora y plataforma digital en la que se realizarían.

La información se analizó bajo la técnica de análisis cualitativo de contenido. Cáceres (2003) la describe como una “técnica aplicable a la reelaboración y reducción de datos, que se beneficia del enfoque emergente propio de la investigación cualitativa” (p. 57). El autor la propone como una reformulación y enriquecimiento coherente, basada en las propuestas de Mayring (2000), a saber:

1. Selección de un modelo. Antes de empezar a trabajar con el contenido que se analizará, es necesario definir una postura teórica, disciplinar o profesional sobre este.
2. Preanálisis. Se establece una forma de hacer las cosas respecto al contenido que se analizará. Este da lugar a la selección de las unidades de análisis más pertinentes.
3. Definición de unidades de análisis. Estas corresponden a los trozos de contenido sobre los cuales se comenzará a elaborar el análisis.
4. Establecimiento de reglas y códigos de clasificación. Estos indican cuáles son las condiciones para codificar —y eventualmente categorizar— un determinado material (Mayring, 2000, cit. en Cáceres, 2003).
5. Desarrollo de categorías. Estas son cajones o casillas en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo (Hernández, 1994, cit. en Cáceres, 2003).
6. Integración final de los hallazgos.

DESARROLLO

Los resultados que se presentan a continuación están organizados en función de dos categorías de análisis relacionadas con las tres primeras secciones del instrumento para recolectar información. Estas categorías son “Desarrollo de las clases del tutor” y “Acompañamiento pedagógico virtual”. En la primera se pretende contextualizar el campo donde los estudiantes normalistas hicieron sus prácticas profesionales; es decir, las formas en que el tutor de grupo organiza el grupo y sus actividades. En la segunda se describe el acompañamiento pedagógico del tutor al estudiante normalista durante la planeación, la intervención y la evaluación, así como los recursos tecnológicos que utilizó para realizar esta tarea. Además, se abordan las diferencias que identificó el tutor entre el acompañamiento pedagógico presencial y el virtual.

Desarrollo de las clases del tutor

En la primera categoría, “Desarrollo de las clases del tutor”, se describe la manera en que el tutor imparte sus clases en la escuela primaria. Esta descripción tiene la intención de contextualizar las condiciones en las que los estudiantes normalistas llevaron a cabo sus prácticas profesionales en la enseñanza remota de emergencia. Por esta razón, se detallan la modalidad, la organización del grupo, los recursos tecnológicos empleados por el tutor para el desarrollo de las clases y los motivos para elegirlos. De esta manera se evidencia el escenario en el que el estudiante se desarrolló durante el desarrollo de sus prácticas profesionales.

De acuerdo con los resultados, los tutores llevan adelante el trabajo a distancia con los niños, uno de ellos en la modalidad virtual y otros a través de cuadernillos de trabajo. En sus participaciones fue evidente que divergen en las formas de organización del grupo, ya que se encontró que los tutores organizan sus clases en diferentes momentos según las necesidades de su grupo.

Lo hago en dos sesiones porque tengo madres trabajadoras que no pueden por la mañana; entonces, tenemos una sesión en la tarde de 17:30 a 19:00 y una en la mañana de 10:00 a 11:30. Esto ha ido cambiando según las necesidades que yo veo en los alumnos (E2-08-02-2021-5).

En todos los casos, los tutores de grupo priorizan las necesidades de aprendizaje de los niños y las características del contexto familiar. Por ello, algunos dosifican las actividades priorizando español y matemáticas (E2-08-02-2021-4), mientras otros se centran en la atención de las necesidades que surgieron a partir del primer corte de evaluación (E1-08-02-2021-5).

Se observa que al organizar el trabajo pedagógico los tutores de grupo consideran, además de las necesidades de aprendizaje, las condiciones familiares y del contexto. Por ello, realizan videollamadas, asignan actividades en diferentes plataformas y medios tecnológicos y elaboran cuadernillos de trabajo, según se requiera. En este sentido, los tutores refieren que emplean diversos medios de comunicación y que pueden recibir tareas por WhatsApp, por correo electrónico o por mensajería instantánea (E2-08-02-2021-4).

La situación de la enseñanza remota de emergencia conduce al tutor a considerar no solo las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes del grupo, sino también las posibilidades que tiene el niño para responder las actividades didácticas al momento de organizarlas. El tutor debe tomar en cuenta si lo que planea será utilizado para presentarlo de manera sincrónica o asincrónica y si los padres de familia tendrán posibilidades de brindarles a los niños los recursos tecnológicos para cumplir con las tareas escolares. En este

sentido, Pardo y Cobo (2020) afirman que en este contexto de pandemia los profesores no solo afrontan el desafío de saber adaptar los contenidos, sino que están inmersos en un proceso que implica la integración de lo tecnológico, lo cognitivo, lo relacional y lo pedagógico.

Para las clases virtuales, los tutores utilizan varios recursos tecnológicos. Como medios institucionales, para la asignación de tareas y para las videollamadas con los niños utilizan Classroom y Meet. Sin embargo, los tutores dijeron que WhatsApp ha sido de gran ayuda para la comunicación directa con los padres de familia, en especial con aquellos que por alguna razón no tienen acceso a Classroom. Asimismo, uno de los tutores comentó que, aunque intentó trabajar con la propuesta de *Aprende en casa*,¹ resultó complicado para los padres de familia atender los horarios de la programación televisiva, por lo que en colectivo se decidió utilizar los recursos que mejor atendieran las necesidades de los estudiantes.

Como se observa, los docentes de educación básica afrontan, por un lado, la necesidad de responder a las exigencias de la SEP respecto a las propuestas de atención de los niños del grupo y, por otro lado, el acceso de los niños a los recursos tecnológicos que han implementado. Además del desafío de llegar a cada uno de los niños del grupo, mientras sus contextos familiares se lo permitan. De ahí que, con base en estos tres factores, tuvieron que decidir la estrategia didáctica y de comunicación.

Es evidente que el profesor de educación básica tiene una gran responsabilidad para desarrollar las clases y atender a un grupo de niños en un contexto de pandemia, pero, sobre todo, para responder ante esta emergencia sanitaria con una forma de enseñar para la que no se está preparado. El hecho de que el profesor cuente con habilidades para el manejo tecnológico no significa que es competente para el diseño de una instrucción en línea. Desde el punto de vista de Sepúlveda (2020), "las clases online fue una medida que se tomó de la noche a la mañana, sin entrenamiento y, a menudo, sin ancho de banda suficiente, lo que tiene a muchas y muchos docentes agobiados" (p. 6).

Aun con estas dificultades, los tutores asumieron un reto más: recibir estudiantes normalistas en sus aulas virtuales. Esto les implicó un doble esfuerzo, dado que el acompañamiento que dieron se vio envuelto en el caos que representaba la organización de las clases en línea o a distancia en la enseñanza remota de emergencia, la atención de los niños del grupo, pero además compartirla con un aprendiz al que había que orientar, corregir, supervisar y evaluar a distancia.

¹ Estrategia que fue diseñada por la SEP con la finalidad de salvaguardar la salud de los niños, pero sin que se limite su derecho a la educación. Se basa en los programas educativos de cada nivel y es transmitida por televisión abierta (SEP, 2020).

Acompañamiento pedagógico virtual

La categoría “Acompañamiento pedagógico virtual” se refiere a aquellas acciones que un docente mediador realiza con la intención de orientar el trabajo didáctico del futuro profesor para fortalecer el acercamiento paulatino a la docencia (Martínez y González, 2010). En este caso, el mediador es el tutor y la modalidad es virtual. Los tutores identificaron algunas diferencias entre el acompañamiento pedagógico durante las jornadas de práctica profesional presenciales y las virtuales. Estas diferencias las percibieron a partir de las acciones que llevaron a cabo para el acompañamiento pedagógico a los normalistas durante la planeación, la intervención y la evaluación.

Los tutores señalaron que se les facilita más su participación en la modalidad presencial, pues en esta hay más oportunidades para el diálogo con los estudiantes normalistas y, por lo tanto, un mejor acercamiento para brindar asesoría. De manera virtual se les dificulta conocerlos. No obstante, los tutores tuvieron oportunidad de dar acompañamiento de manera virtual y compartieron comentarios y observaciones por una aplicación de mensajería instantánea como WhatsApp o por videollamadas en Meet. Al respecto, un tutor señaló:

[...] la principal diferencia es que no tuve contacto personal con la practicante [...]. En otras ocasiones, el día de la primera observación, yo trato de conocer lo más que puedo del estudiante; no es lo mismo virtualmente. Me quedé con ganas de conocer a esta chica personalmente, fue lo principal. Y pues también la manera de trabajar; no es lo mismo estar en el grupo en un salón de clases que estar de esta manera (E2-08002-2021-4).

Esta diferencia se centra en la poca cercanía de los tutores con los estudiantes que acompañaron. Esta situación se experimenta en la virtualidad en razón de que la interacción entre profesor y estudiante es mediada por un recurso tecnológico, lo cual “disminuye sensiblemente la posibilidad de contar con el lenguaje gestual, corporal, oral y la comunicación en tiempo real” (Fardoun et al., 2020, p. 7). En consecuencia, se obstaculiza el desarrollo del acompañamiento dada la nula posibilidad de compartir espacios físicos que permitan mayor entendimiento y faciliten la comunicación entre ellos.

El proceso de acompañamiento pedagógico al estudiante normalista en la planeación didáctica durante las jornadas de práctica profesional requirió que el estudiante trabajara en colaboración con el tutor durante este proceso. Los tutores comentaron que entre ambos decidieron las actividades que se iban a implementar y buscaban recursos para revisar después los planes de clase que los normalistas presentaban y hacerles algunas sugerencias.

Ambos tomaron decisiones sobre el diseño de los planes de clase, en el que debieron considerar los contenidos, los materiales, las actividades, los tiempos y las tareas que trabajaría con los niños, así como los medios de comunicación que tenían con sus alumnos. Esto resulta necesario, pues el planteamiento que se comparte con los estudiantes —en este caso, los niños del grupo que ambos atendían— debe ser claro para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fardoun et al., 2020).

Las observaciones hechas por los tutores a los normalistas durante el acompañamiento pedagógico se centraron más en el momento de la planeación. Ellos refirieron que tuvieron que hacer puntualizaciones respecto a la cantidad y tipo de actividades que se asignaban a los niños en los diferentes medios y plataformas de comunicación que utilizaron según el contexto y las necesidades del grupo identificadas. Además, hicieron recomendaciones acerca del manejo del tiempo y la claridad de las instrucciones tanto escritas como verbales (en caso de tener sesiones sincrónicas con los niños). Al respecto, un tutor explicó:

En primer lugar, le dije que tratara de ser muy específica con las instrucciones, que a lo mejor cosas que nosotras damos por hecho, los papás no las dan por hecho. Por ejemplo, si en español yo pongo a realizar la actividad de la página tal, muchos papás dirán, aunque se oiga irónico, “profe, ¿de qué libro?”, pues es la asignatura de español. Entonces, hay que ponerle “libro de español, página tal”, todo superespecífico para que no hubiera duda. Si había una actividad que se debe hacer en el cuaderno: “realiza la actividad tal en tu cuaderno de ciencias naturales”, así (E2-08-02-2021-7).

En estas condiciones, el acompañamiento pedagógico durante el proceso de planeación de los estudiantes normalistas centró su mirada en dejar claro que no es lo mismo diseñar planes de clase para la modalidad presencial que para la enseñanza remota de emergencia. Hodges et al. (2020) señalan que el cambio a enseñanza remota de emergencia “requiere que el profesorado tome más control del diseño del curso, el desarrollo y el proceso de implementación” (p. 18). Por lo tanto, se considera que, debido a la distancia, la enseñanza debe proveer instrucciones muy claras y precisas sobre las tareas escolares que los niños deben realizar en sus casas.

Por otra parte, se encontró que el acompañamiento pedagógico en la planeación ha dejado aprendizajes tanto al normalista como al tutor, ya que la planeación conjunta les dio a ambos la oportunidad de intercambiar estrategias, actividades y conocer diversos recursos tecnológicos para responder a esta enseñanza remota de emergencia. Una tutora señaló:

Yo aprendí del trabajo. Muchas veces nosotros como maestros nos enrolamos y llevamos la misma pauta siempre en las actividades. Con él aprendí; yo le digo ahora “yo estoy aprendiendo de ti y voy a empezar a cambiar mi estrategia de enseñanza con los niños” (E1-08-02-2021-6).

El trabajo colaborativo que se gesta a partir de esta tutoría le implica al profesor de educación básica, por un lado, compartir el aula, el grupo que atiende, los saberes y experiencias que posee; y, por otro lado, le permite acercarse a una experiencia de aprendizaje e innovación. La tutoría no solo fortalece la formación inicial de los futuros profesores, sino que también brinda al tutor el reconocimiento de su labor docente, oportunidades de mejora, así como la gratitud del tutorado, entre otros beneficios (The Alberta Teachers' Association, s/f).

El acompañamiento pedagógico del tutor durante la intervención del practicante se hizo presente antes, durante y después de las sesiones sincrónicas con los niños del grupo a fin de comentar sobre su desarrollo y retroalimentar. Uno de los tutores indicó que durante las videollamadas en Meet, el chat le sirvió como un recurso de apoyo para el control del grupo, pues por este medio llamaba la atención a los niños cuando era necesario.

Durante clases estuve con él escuchando, y cualquier cosita, por el chat le mandaba decir. Los niños que saben que es practicante lo toman a juego. Entonces sí me tocó reprenderlos, por medio del chat, les tuve que decir: "es una clase, la estoy evaluando yo y estoy aquí". De esa manera lo estuve apoyando, pero las actividades eran muy sencillas (E3-09-02-2021-5).

Para el normalista, es necesario e importante contar con un tutor que le acompañe, oriente y apoye durante la intervención docente, dado que le brinda seguridad en el desarrollo de sus clases e impulsa el reconocimiento profesional ante los niños del grupo. Por lo anterior, el tutor y el docente en formación requieren tener claridad en el proceso de intervención para tomar las acciones necesarias y transformar su práctica. Martínez y González (2010) afirman que "el docente necesita contar con enfoques y perspectivas práctico-teóricas desde las cuales analizar y comprender su accionar a partir de los retos de la realidad" (p. 524).

El acompañamiento pedagógico durante la evaluación de los aprendizajes fue complicado para los tutores de educación básica. La evaluación de los aprendizajes de los niños ha sido una tarea compleja en el proceso de enseñanza, y es un proceso difícil que requiere sistematización y seguimiento. Esta evaluación se complejiza aún más en la enseñanza remota de emergencia; los tutores señalaron que en ocasiones no contaron con las evidencias necesarias para llevarla a cabo ni con los elementos suficientes para compartirla con el estudiante normalista. No obstante, aseguraron que sostuvieron una comunicación constante para poner en común algunos productos de los niños y los concentrados de evaluación que lograban construir. Al respecto, un tutor señaló:

Él me pidió información de algunos niños, que si solamente con él no entraron o desde cuándo no entraban a clases; me pidió información para poder evaluarlos. Entonces le dije: “estamos en las mismas, pues no se han reportado los niños”. Nada más le dije “ponle ahí ‘sin información’ ahorita, y después, ya en las siguientes clases, si se reportan o si te mandan los trabajos por medio de Classroom, aunque lo manden con retraso (porque te marca la aplicación), de igual manera lo tomas en cuenta, si te sirve para las prácticas” (E1-08-02-2021-8).

En ese tránsito de la presencialidad a la virtualidad, en la mayoría de los casos se han hecho adaptaciones de la docencia. Pero ¿qué hacer con la evaluación, si para ella se requieren de las evidencias de aprendizaje? Fardoun et al. (2020) recomiendan que “sólo se desarrollen evaluaciones de proceso tendientes a lograr un seguimiento del aprendizaje de los/as estudiantes, y no se avance hacia evaluaciones conducentes a calificar y acreditar saberes” (p. 7). Así pues, el acompañamiento pedagógico que los tutores brindaron respecto a la evaluación se concentró en la compartición de la información que tenían de algunos niños del grupo y sus preocupaciones y sentimientos al respecto.

CONCLUSIONES

Las prácticas docentes en la enseñanza remota de emergencia han sido un tema complejo en las escuelas normales, puesto que, además de priorizar los contenidos de los cursos, ajustar horarios y modificar prácticas educativas, han implicado involucrar a los docentes de educación básica y abrir oportunidades para que estos colaboren en los procesos de formación inicial cuando se está experimentando una crisis sanitaria y educativa en el país. Sin embargo, las prácticas profesionales son indispensables en la formación inicial de profesores y deben llevarse a cabo, aunque para ello sea necesario romper esquemas. Ello “implica dejar de pensar el campo de la práctica como ‘ir a un lugar’, y empezar a ver que ese lugar es la clase o la escuela en los medios en que se desarrolla, y no solamente el edificio escolar en el horario previsto” (Dussel, 2020, p. 7). Dichas rupturas han sido complejas para el formador de profesores, el estudiante normalista y el tutor que lo recibe.

Este cambio abrupto de la presencialidad a la virtualidad, como hemos observado, ha tenido implicaciones importantes en la tarea del profesor de educación básica, pues la enseñanza no puede solo trasladarse de una modalidad a otra. Como consecuencia, ha sido necesario rediseñar planteamientos desde la planeación didáctica, han cambiado las interacciones con los niños del grupo, los recursos tecnológicos son los principales medios de comunicación, la evaluación de los aprendizajes se ha vuelto más compleja y las relaciones con los padres de familia han trascendido la escuela y el horario escolar. Ante estos cambios y

las diversas condiciones de trabajo, los tutores se comprometieron a hacer un doble esfuerzo, en el que a sus tareas educativas sumaron el acompañamiento a los estudiantes normalistas.

En conclusión, la descripción del trabajo de acompañamiento pedagógico de los profesores de educación primaria a los estudiantes normalistas del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENEJPL durante las prácticas profesionales realizadas en el contexto de la enseñanza remota de emergencia evidencia que este se vio envuelto en una vorágine de cambios. Esto los llevó a transitar de un trabajo en conjunto que anteriormente se hacía en la presencialidad de un salón de clases y la corta distancia del tiempo a un acompañamiento pedagógico virtual que, si bien permitió una cercanía y una labor en conjunto con los estudiantes normalista, se vio afectado por las limitaciones de espacio, tiempo y confianza que da la interacción física y social con las personas.

La enseñanza remota de emergencia fue una respuesta a la crisis sanitaria (Hodges et al., 2020). Para los docentes, una condición difícil de transitar, dado que “no se trata de replicar la experiencia presencial en un entorno virtual, ni de trabajar pensando en la provisionalidad” (Pardo y Cobo, 2020, p. 11). A su vez, esta respuesta puso de manifiesto la identidad profesional y el compromiso para responder a las demandas sociales emergentes. Ruiz (2020) señala que, aun cuando se ha visto afectado el desarrollo profesional del profesor, “ha sido muy honorable la respuesta y compromiso del profesorado de todos los niveles educativos para sostener la continuidad pedagógica” (p. 56).

Sin duda, la responsabilidad asumida por los docentes de educación primaria con la formación inicial de profesores fortalece el logro de las competencias profesionales de los normalistas. Por esta razón, se recomienda continuar con esta línea de investigación con objeto de identificar las áreas de oportunidad y fortalezas en el proceso de acompañamiento pedagógico que ellos realizan.

BIBLIOGRAFÍA

- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? *Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1020545.pdf>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Castelo, L., y Martínez, M. (2019). El acompañamiento en el trayecto de práctica profesional: percepciones del tutor y estudiante normalista. En *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2629.pdf>
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. DOF: 03/08/2018. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2020a). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. DOF: 15/08/2020 https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2020b). 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. DOF: 16/03/2020. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*, 6(10), 14-18. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Fardoun, H.; González, C.; Collazos, C., y Yoself, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21(17), 1-9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- González-Calvo, G.; Barba-Martín, R.; Bores-García, D., y Gallego-Lema, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7518369>
- Gutiérrez, C.; Hernández, A., y Gallardo, L. (2019, abril 9-12). El modelo por competencias en la formación inicial docente. Experiencias de desempeño profesional durante las prácticas docentes en escuelas primarias de Chiapas [ponencia]. 3er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California, México. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/3/P648.pdf>
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T., y Bound, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En *Enseñanza remota de emergencia: textos para la discusión* (pp. 12-22). The Learning Factor. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Enseñanza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusión.pdf>

- Ibarra, I. (2019). Agencia académica en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria: la regulación emocional y las creencias epistemológicas en las prácticas profesionales y el rendimiento académico. En *Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (comp.), Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2080.pdf>
- Llorens-Largo, F. (2020, mayo 14). *Re-diseño exprés de la docencia para una adaptación de emergencia a la no presencialidad* [video]. YouTube. https://youtu.be/TcWN_Madnpl
- López, M., y Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia, ¿continuar, interrumpir o desistir? En H. Casanova Cardiel (ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 103-108). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Lozano, A.; Fernández-Prados, J. S.; Figueredo, V., y Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education* (Special Issue: COVID-19. Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them), 79-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7495555>
- Luna, M.; Zacarías, M., y Macías, J. (2017, marzo 8-10). Acompañamiento del estudiante de la Licenciatura en Educación Especial. Opinión de los profesores-tutores sobre su función [ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida Yucatán, México. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-R023.docx.pdf>
- Martínez, H., y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541. <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/1341/CISO20103503-521-541.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(número especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Pardo, H., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Reimers, F., y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. Sin pie de imprenta. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf
- Rodríguez, R., y Onrubia, J. (2018, marzo 20-23). La relación teoría-práctica en las prácticas de formación de maestros: presentación de un instrumento para su análisis [ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, México. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P375.pdf>
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Estrategia de regreso a clases. Aprende en casa II. En R. Ramírez Raymundo (coord.), *Anexo 1. Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes. Educación preescolar, primaria y secundaria* (pp. 6-10). Secretaría de Educación Pública, Coordinación Académica de la Subsecretaría de Educación Básica. <https://educacionbasica>.

- sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-qoRTiFRo5V-Anexo1_OrientacionesparaapoyarestudioenCasa.pdf
- Sepúlveda, P. (2020, abril 2). Educación en línea en cuarentena: ¿cómo ser más que un docente que lee diapositivas y entusiasmar a los alumnos? *La Tercera*. <https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/educacion-en-linea-en-cuarentena-como-ser-mas-que-un-docente-que-lee-diapositivas-y-entusiasmar-a-los-alumnos/46DEDZB5JVHKBEENXDWGPT76II/>
- The Alberta Teachers' Association (s/f). *Mentoring Beginning Teachers. Program Handbook*. The Alberta Teachers' Association. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-18-ATA-Mentoring-beginning-teachers.pdf>
- Valderrama, N. (2020). Docente y aprendiz: enfoques en espacio virtuales. *Revista Saberes Educativos* (5), 63-69. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/57815/63398>
- Villarreal, B.; Martínez, M., y Castelo, L. (2019, abril 9-12). La colaboración de los asesores de prácticas en la formación inicial del profesorado: BYCENES y UCLM [ponencia]. 3er. Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Baja California, México. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P368.pdf>