



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Martínez Barradas, Rosa Lilian

**Interacciones y saberes docentes de una educadora.
Percepciones desde un contexto rural en pandemia**

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LII, núm. 1, 2022, Enero-, pp. 177-214

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.480>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27068693014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Interacciones y saberes docentes de una educadora. Percepciones desde un contexto rural en pandemia

Interactions and Teaching Knowledge of a Preschool Teacher. Perceptions from a Rural Context in Times of Pandemic.

Rosa Lilian Martínez Barradas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA Y BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL
VERACRUZANA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN”, MÉXICO
lilianmb84@gmail.com

RESUMEN

Se analizan las interacciones que una docente del nivel preescolar sostiene con el grupo atendido durante el ciclo escolar 2020-2021, para identificar los saberes docentes que determinan su actuar. Es un estudio de caso fundamentado en la didáctica profesional. Se retoman los intercambios verbales y escritos como principal unidad de análisis para atender las especificidades que el contexto rural demanda a la docente durante la pandemia. La investigación permite visualizar interacciones en las que se privilegian las evidencias de trabajo, con una participación del niño preescolar en ocasiones velada por la intervención del adulto, quien le acompaña durante las interacciones educativas. Este estudio también revela la influencia del contexto en las condiciones educativas observadas, como la segregación provocada por la falta de recursos económicos y tecnológicos, y por una conectividad deficiente, lo que se evidencia como un reto para la creación de estrategias de enseñanza que inviten al alumno a implicarse genuinamente en sus procesos de aprendizaje.

Palabras clave: saberes docentes, aprendizaje, brecha digital, educación preescolar

ABSTRACT

This paper analyzes the interactions that a preschool teacher maintains with the group attended during the 2020-2021 school year to identify the teaching knowledge that determines her actions. It is a case study based on professional didactics. The units of analysis are verbal and written exchanges to address the specificities that the rural context impose on her during the pandemic. The results allow visualizing interactions in which the evidence of works is privileged over the preschool children, sometimes veiled by the intervention of the adult, who accompanies them during the educational interaction. This study reveals the influence of context on the studied educational conditions, such as induced segregations due to the lack of economic and technological resources and zero connectivity, which proves a challenge for creating teaching strategies that invite students to genuinely engage in their learning processes.

Keywords: teaching knowledge, learning, digital divide, preschool education

INTRODUCCIÓN

La pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 ha sido un evento que ha modificado las interacciones humanas en muchos de los núcleos sociales. Uno de los más evidentemente afectados es el ámbito educativo, que a lo largo de la historia ha privilegiado, por antonomasia, la presencialidad. En México, las instituciones de todos los niveles educativos cerraron sus puertas en marzo de 2020, en atención a la recomendación de distanciamiento social planteada por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

El gobierno mexicano decidió implementar la estrategia *Aprende en casa*, promovida por la Administración Educativa Federal (AEF) y dirigida a los estudiantes de educación básica y media superior (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020). Estos contenidos son transmitidos a diario en diversas plataformas y canales de Internet y han permitido que el estudiantado que cuente con conectividad o con acceso a la televisión abierta continúe con sus estudios durante la emergencia sanitaria causada por la Covid-19 (Gallegos y Tinajero, 2020).

En cuanto a la educación preescolar, la estrategia *Aprende en casa* permitió el seguimiento de los contenidos programáticos del currículo vigente con actividades que consistían en observar los programas que referían a alguno de los campos de formación académica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social; o a las áreas de desarrollo personal y social: artes, educación socioemocional, educación física, enfocadas en ciertos aprendizajes clave (SEP, 2017).

Durante el ciclo escolar 2020-2021, la estrategia nacional es *Aprende en casa 2*, en la cual se recurre al refuerzo de lo aprendido durante la observación de los programas grabados por medio del cumplimiento de tareas complementarias realizadas en el hogar, con el apoyo o acompañamiento de algún familiar, si así lo requiere el alumno o alumna implicado.

El colectivo docente del jardín de niños¹ donde se desempeña la educadora² a quien se da seguimiento en esta investigación acordó

¹ Las instituciones de educación preescolar, en su modalidad general: urbanas, urbano-marginadas y rurales (INEE, 2019) son denominadas jardines de niños.

² En México, a las docentes del nivel preescolar se les llama educadoras.

utilizar esta estrategia. Tal decisión partió de la consideración y el análisis de las condiciones y características sociales y económicas y del manejo de recursos tecnológicos por parte de la comunidad, con base en lo cual se asumió esta propuesta como la más viable. Un ejemplo clave de las condiciones referidas es que el servicio de telefonía celular es inestable, con una señal insuficiente, lo que en muchas ocasiones impide lograr una comunicación sincrónica. La experiencia del cierre del ciclo escolar 2019-2020 ocasionó, incluso, que algunos padres de familia adquirieran una antena para obtener el servicio y acceder a las clases televisadas (de hecho, en algunos hogares no llega la señal televisiva). Ante estas situaciones, otra estrategia utilizada por el colectivo docente consistió en el uso de cuadernillos que contienen las tareas propuestas durante las sesiones de *Aprende en casa*, a fin de reforzar los contenidos abordados y evidenciar los niveles de desempeño de cada uno de los niños y niñas que realizan los ejercicios; esto a condición de que se contara con la colaboración de los padres, madres o algún adulto que les acompañara durante la observación de los programas y en la realización de las tareas. Así, el equipo docente y directivo decidió privilegiar el uso de esta estrategia para el ciclo escolar 2020-2021.

Este estudio es, pues, motivado por los fundamentos de la didáctica profesional que permiten observar las intervenciones de los profesionales con el objetivo principal de promover el análisis de sus prácticas y la mejora de éstas (Vinatier, 2013). De esta manera, se ha considerado pertinente dar seguimiento a la labor de una educadora, adscrita a un jardín de niños rural ubicado a 40 minutos de la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz, México. Esta investigación se origina a partir de la pregunta: ¿qué saberes docentes se identifican durante las interacciones verbales y escritas entre una profesora del nivel preescolar y el alumnado al que atiende y cuáles son sus efectos en los procesos de aprendizaje?

El objetivo de la investigación es identificar los saberes docentes que emergen durante las interacciones referidas para conocer sus implicaciones en los procesos de aprendizaje generados en un contexto rural bajo las condiciones de una educación a distancia. Para el logro de este objetivo se analizan los diálogos registrados en la aplicación *WhatsApp*, recurso que la educadora eligió para su labor didáctica y para resolver imprevistos, atender al estudiantado y esta-

blecer comunicación con los padres o madres de familia durante el ciclo escolar 2020-2021, motivado por las demandas *sui generis* de un contexto enmarcado en una pandemia que ha limitado las interacciones a escenarios que evitan la presencialidad.

La relevancia de este estudio parte del propio escenario generado por la pandemia: la transición de una educación presencial a la búsqueda de estrategias que permitan atender la no presencialidad, independientemente del contexto donde se esté desarrollando el hecho educativo, lo cual obliga al colectivo docente a la generación de prácticas innovadoras, consideradas así pues, a partir de ajustes determinados por las demandas del grupo atendido, se tiene la intención de trascender el problema de la contingencia sanitaria por medio de trasladar la escuela a la casa. El escenario que aquí se describe es una muestra de lo que en efecto está sucediendo en diversas latitudes, tanto en México como en Latinoamérica y en el mundo.

Este estudio permite visibilizar cómo la creación y recreación en colectivo de las estrategias instrumentadas ostentan también una marca individual evidenciada en determinados saberes docentes, habilitados en las interacciones entre la educadora y el alumnado atendido.

También muestra la organización de una educación a distancia en los contextos adversos descritos, y retrata un escenario de lucha contra las condiciones de pobreza a través de la creatividad docente, acompañada de una interacción genuina con las familias, en este caso particular con las madres, quienes en todo momento fungieron como mediadoras e intérpretes de muchos de los mensajes escritos en el *chat* (*WhatsApp*). Hemos considerado aquí que el estudio de caso (Stake, 1999) es el planteamiento metodológico ideal, ejecutado en sus alcances descriptivos y con un enfoque cualitativo e interpretativo. Los criterios para seleccionar al sujeto de observación en este caso consistieron en la acreditación de lo siguiente:

- a) Experiencia mínima de siete años frente a grupo.
- b) Experiencia mínima de dos años de intervención en contextos rurales.
- c) Reconocimiento a la labor docente por parte de las autoridades inmediatas y de la comunidad educativa.

Para agosto de 2020, la educadora contaba con una trayectoria de 16 años de trabajo directo con niños y niñas en edad preescolar. Tuvo su experiencia más extensa en un jardín de niños urbano, en el cual laboró durante 12 ciclos escolares. En cuanto al segundo criterio de selección, para julio de 2021 la docente concluye con su quinto año de experiencia en contextos rurales. Su desempeño siempre se ha verificado en instituciones educativas ubicadas en el estado de Veracruz, México.

Se asume aquí el supuesto de que los y las docentes utilizan los saberes que construyen a partir su historia de vida y de influencias sociales diversas, lo que les permite atender y sortear cualquier situación, imprevisto o emergencia cotidianos. Estos saberes muestran, en efecto, las marcas de la fuerte mediación del contexto donde se ponen en práctica.

Así, se analiza la experiencia de esta docente del nivel preescolar, describiendo las formas en que ha decidido atender a los niños y a las niñas que integran el grupo de segundo grado del ciclo escolar 2020-2021, bajo las interacciones registradas en un *chat* de *WhatsApp*. Se busca determinar —a partir de los asertos sugeridos por Stake (1999)— aquellos saberes docentes que, debido a su aparición recurrente, podrían permitir la caracterización de la intervención de la docente, en el escenario referido de emergencia educativa atendida en un contexto rural.

Saberes docentes

Saber y conocer son dos acciones que en algunos contextos son asumidas como sinónimos. Sin embargo, es preciso distinguir que, desde un posicionamiento filosófico, existen diferencias significativas. Charabati (2017, p. 41) refiere el conocimiento como un “acto predominantemente cognitivo y consciente, en el que se aprehenden las causas, cualidades, estructuras y relaciones de un objeto externo con el sujeto” y conceptualiza el saber como una relación interna más allá del sujeto y del objeto de conocimiento; es decir, habla de un vínculo entre sujeto, conocimiento y realidad dada, lo que implica una relación dialógica entre la teoría y la práctica, y que demanda del sujeto reflexión, creatividad, sensibilidad, empatía, conciencia y compromiso constante con el colectivo —en nuestro caso— con el cual se desempeña.

Si bien algunos estudios de los saberes docentes en Latinoamérica durante las dos últimas décadas (Arteaga, 2011; Gaete, 2011; Terigi, 2013; Pontes, 2017; De Souza y Antunes, 2017) han tenido como principales referencias a autores tales como Shulman (1986, 1987, 1989 y 2005) y su propuesta del conocimiento básico del profesor o a Tardif (2010); Gauthier *et al.* (1997); Tardif, Lessard y Lahaye (1991); Mercado (2014), y Freire (2006) con el uso del término de saberes docentes, interesa concentrarse aquí en la propuesta específica de saber docente que es recuperado como un conjunto de conocimientos, creencias y valores que encauzan las acciones o la toma de decisiones del profesional de la enseñanza, que tiene como principal fuente de adquisición la propia historia de vida y la formación profesional (Gaete, 2011).

Bajo este concepto de saber interesa recuperar los aportes de Mercado (2014), quien reconoce en los saberes docentes construcciones sociales, por la gran carga histórica que los profesores van integrando a partir de las experiencias obtenidas en su formación escolar, profesional y experiencial. Estos procesos, además, les permiten construir una identidad respecto de la profesión y tomar decisiones específicas, según les demande el momento histórico en el que se realice la propia práctica, y bajo los constructos didácticos que su propia historia de vida le ha permitido integrar en su quehacer profesional. Mercado (2014) se fundamenta en la naturaleza y las características del saber cotidiano propuestas por Heller (1987, p. 377), quien, a su vez, asume el saber como el “conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana, del modo más heterogéneo”. De igual manera, esta misma autora reconoce en el saber cotidiano la capacidad del individuo de seleccionar aquello que le va a ser útil o necesario, en el momento específico en que lo utilice.

Así, desde la visión del saber cotidiano, se asume que los docentes, durante sus intervenciones, se van apropiando de aquellos saberes que les son necesarios para poder enseñar, en las interacciones con el alumnado y con los contenidos que el currículo vigente les demande, así como con los acuerdos institucionales y con los que genera la comunidad educativa, incluidos los padres y las madres de familia.

Por lo tanto, y en función del momento específico e histórico que la humanidad está viviendo con la presencia del SARS-CoV-2, se considera pertinente utilizar para este estudio el concepto de saber docente acuñado por Mercado (2014), ya que el seguimiento de este caso evidencia cómo la historia de vida de la docente, desde aquellos aspectos formativos que la fueron constituyendo como persona, le ha permitido construir saberes que le llevan a tomar decisiones en los procesos de enseñanza. Por ejemplo, la importancia que su mamá le daba a la escuela y a algunos conocimientos que se supone debía adquirir durante su formación escolar, hoy día la recupera en su discurso y se manifiesta en algunos saberes declarados, al decir, por ejemplo, que los niños antes de entrar al preescolar deberían “al menos, saberse los colores y recitar la serie numérica, conocimientos que algunos niños no tienen, sobre todo si son hijos de padres analfabetas” (respuesta que la educadora dio en una de las entrevistas a profundidad, cuando se le preguntó si existían diferencias, en materia de aprendizaje, entre los hijos de padres alfabetizados y los de padres analfabetas).

Para la educadora de nuestro caso, el nivel preescolar es la base para los siguientes grados. Ella refiere que:

de ahí va a partir la educación de todo niño; el que pueda, el que se le faciliten o no los siguientes grados depende del preescolar. Si tú le das todas las herramientas que él puede desarrollar, no va a tener problema. Empezando por el gusto por las matemáticas, la lectoescritura, o sea, todo eso, si lo enseñas bien y con amor, ellos van a aprender a hacerlo.

Por otro lado, en su relato narrativo-biográfico comenta lo siguiente:

Recuerdo que era segundo año y la maestra le dijo a mi mamá que tenía que ponerme más atención porque era la más atrasada de la clase, que no sabía leer bien, que mi letra era horrible y no sabía sumar ni restar, que si no me ponía al corriente no iba a pasar año. Esas vacaciones de Semana Santa no fuimos a Tuxpan. Lloré mucho porque me encantaba ir a la playa... Fue la primera vez que mi

madre estudió conmigo. Literal: “con sangre entran las letras y los números”. Cada vez que me equivocaba, me daba un coscorrón, un pellizco o un manotazo. Pero pasé de año y, a partir de ahí, ella me ayudaba a estudiar...

Ambas declaraciones reflejan una postura importante sobre lo que para ella es el nivel preescolar y la escuela en sí. Sobre todo, enmarcan los conocimientos disciplinares derivados de los procesos de adquisición de la lengua escrita y de pensamiento matemático.

La didáctica profesional y su contribución en el análisis de las prácticas docentes

En función del objetivo de esta investigación, se consideró pertinente recuperar los aportes de la didáctica profesional que proponen, como dispositivo para la formación profesional inicial y continua, el análisis de las prácticas en condiciones reales de trabajo (Vinatier, 2013).

La didáctica profesional se apoya en los aportes de la didáctica de las disciplinas y en la psicología del desarrollo, al utilizar el concepto de esquema bajo una aproximación epistemológica de lo que Piaget propone. El esquema es la representación del concepto, el cual, a su vez, permite la concreción de una idea. Los esquemas se van construyendo en función de las interacciones del sujeto con la realidad, lo que a su vez genera una confrontación que le permite el desarrollo sostenido de su inteligencia (Vinatier, 2013).

De la etnografía de la comunicación, la didáctica profesional utiliza el concepto de interacción lingüística comunicativa y reconoce el evento comunicativo como unidad propia de análisis. Por tanto, en esta investigación, la unidad de análisis la constituyen las interacciones entre la educadora, el alumnado y los familiares surgidas durante los diálogos establecidos en el *chat* de *WhatsApp* que se habilitó –por las posibilidades de comunicación constante y de seguimiento que brinda– con las familias de los niños y niñas del grupo atendido.

De este modo, en esta investigación se utilizan los aportes de la didáctica profesional como el dispositivo principal para analizar la práctica magisterial. Con estos elementos se pretende visibi-

lizar los saberes docentes que permiten delinear continuamente los procesos de enseñanza y acompañar los procesos de aprendizaje del alumnado. La intención es que la docente de este caso analice tales interacciones en busca de hacer conscientes aquellos aspectos que pueden ser susceptibles de mejora durante sus intervenciones y que, desde la propia confrontación, le permitan profundizar en la comprensión de las decisiones tomadas.

CONTEXTO

La educación preescolar en México

La educación preescolar en México tiene su origen en 1883, con la fundación de una escuela de párvulos a cargo de Enrique Laubscher, en la ciudad de Orizaba, Veracruz (Galván, 2019). A lo largo de su historia, este nivel escolar ha recibido la influencia de corrientes pedagógicas como las de Pestalozzi, Froebel, Dewey, Decroly y Montessori, y ha recuperado en sus propuestas curriculares los acercamientos al conocimiento del desarrollo infantil a partir de lo que los distintos enfoques han ido proponiendo. De esta manera se van incorporando métodos globales como los proyectos o centros de interés como estrategias básicas de enseñanza para un aprendizaje integral.

En el siglo XXI el nivel preescolar ha sufrido varios cambios significativos, comenzando con su incorporación a la educación básica, que lo convierte en un nivel de carácter obligatorio en 2002, con base en la modificación del artículo 3º Constitucional, donde se declara que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –federación, estados, Distrito Federal y municipios– impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria” (Poder ejecutivo, 12 de noviembre de 2002, p. 2). Esto da origen al Programa de Educación Preescolar 2004 (SEP, 2004).

En 2011, la educación preescolar presenta otro cambio curricular, esta vez derivado de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), la cual pretende articular los tres niveles. Y en 2017 se edita lo que hoy es el currículum vigente, bajo la propuesta de un

Nuevo Modelo Educativo proclamado en el gobierno de Enrique Peña Nieto, el cual publicó en junio del mismo año el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, currículo que, al igual que los anteriores, busca otorgar o promover para los niños y jóvenes mexicanos una educación de calidad (SEP, 2017).

Los programas y planes de estudio de la educación preescolar han sido currículos que, en todos los casos, destacan la importancia de centrarse en el niño y en sus características de desarrollo a partir de lo que las investigaciones han ido revelando. De hecho, centrarse en el niño es un postulado notablemente subrayado en los distintos currículos que han ido guiando al nivel preescolar desde su creación en México, lo cual se evidencia, por ejemplo, cuando se sugiere el juego como una estrategia básica de su aprendizaje.

El programa de estudio de educación preescolar vigente (SEP, 2017), a diferencia de los dos currículos que le anteceden, subdivide la enseñanza en campos de formación académica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y comprensión del mundo natural y social; y en áreas de desarrollo personal y social: artes, educación socioemocional y educación física. Los programas de educación preescolar 2004 y 2011 se subdividían en seis campos formativos que normaban el desarrollo de la actividad docente de la educadora a lo largo del ciclo escolar, y que eran: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas y desarrollo físico y salud (SEP, 2004 y 2011).

El programa de educación preescolar vigente caracteriza las condiciones sociales, económicas, culturales y familiares que vive la niñez mexicana, lo cual coloca a la educadora ante el desafío constante de atender asertivamente las demandas que la situación de cada niño bajo su cuidado implique, considerando los propios niveles de desarrollo del menor determinados por el tipo de interacciones que establece en sus ambientes inmediatos. Este nivel escolar, en resumen, tiene como propósitos fundamentales “el desarrollo del lenguaje y el fomento de las capacidades permanentes de aprendizaje y la formación de valores y actitudes favorables para una sana convivencia y una vida democrática” (SEP, 2017, p. 62).

Para concluir este apartado, es importante mencionar que los

programas aquí descritos y las reformas educativas a partir de 2002 han sido eventos señaladamente significativos en la formación profesional de la educadora que nos ocupa en este estudio. Por ejemplo, durante su formación inicial docente, la maestra vivió la transición de la obligatoriedad del nivel preescolar, conoció los aportes y el planteamiento del método de proyectos como principal recurso de enseñanza prescrito en el Programa de Educación Preescolar (PEP 92) y fue formada bajo los nuevos planteamientos científicos referidos a los procesos de desarrollo del niño propuestos en el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar 1999 (SEP, 1999) con el cual se formó.

Escenario nacional

México es un país con una densidad demográfica de más de 126 millones de habitantes (INEGI, 2020). En cuanto a la disponibilidad y uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en este país, el censo de población y vivienda realizado en 2020 indica que 44.2% de hogares cuenta con equipo de cómputo y que 60.6% cuenta con conexión a Internet. Así también que 91.6% de las familias mexicanas tiene una televisión en casa y que 42.8% tiene acceso a televisión de paga; 61.2% de la población de seis años o más tiene acceso a la televisión abierta; 38% de la población de 6 años o más utiliza una computadora y 72% utiliza Internet; 51.3% de usuarios de computadora utilizan ésta como herramienta de apoyo escolar (INEGI, 2020).

En México, los escenarios rurales ocupan más de 80% del territorio nacional y alojan a alrededor de 25 millones de personas, lo que representa 20.7% de la población general. El contexto rural nacional alberga 63% de habitantes considerados en pobreza alimentaria, pues carecen de la posibilidad de generar estrategias de ingresos sostenibles (Secretaría de Desarrollo Social, 2010a). Las localidades rurales albergan un máximo de 2 500 habitantes, población que, en su mayoría, se encuentra geográficamente dispersa y en situación flagrante de pobreza (Gómez y Tacuba, 2017).

Escenario local: comunidad y escuela

Para iniciar la descripción de este escenario es necesario comentar que, durante los primeros meses de la investigación —en el transcurso del ciclo escolar 2019-2020—, justo hasta el mes de marzo de 2020 —fecha en que se cerró el acceso a todas las instituciones educativas en atención a la estrategia mundial de distanciamiento social—, la docente participante de este estudio estaba laborando en un jardín de niños bidocente, ubicado también en una comunidad rural. En marzo, unos días antes del cierre de las escuelas, se le comunica que su cambio de adscripción, anunciado desde diciembre de 2019, ya era un hecho, y que debía presentarse en la nueva institución educativa en que laboraría. Dada esta situación, sólo tuvo la oportunidad de relacionarse y de interactuar de manera presencial con el colectivo docente, el alumnado y sus familias durante dos días.

La localidad de la que aquí se trata es una comunidad rural perteneciente al municipio de Coatepec, en el estado de Veracruz, México, situada a unos 25 minutos de la ciudad de Xalapa, capital de esta entidad federativa, y a 4.5 km en dirección suroeste de la cabecera municipal. El lugar cuenta con 900 habitantes. Los datos estadísticos para 2020 reportan que 10.22% de la población es analfabeta y que 393 habitantes de 15 años o más no han concluido la educación básica. La comunidad ha sido valorada con un grado de marginación alto (Sedesol, 2010b).

Durante el ciclo escolar 2020-2021, el jardín de niños atendió cinco grupos, uno de primer grado, dos de segundo y dos de tercero. La escuela cuenta con cuatro docentes frente a grupo, cuatro apoyos técnicos, directora efectiva, una docente de educación física y una docente al frente de la biblioteca escolar.

METODOLOGÍA

Dado el objetivo de este estudio, y bajo las condiciones de una educación a distancia por necesidad, se decidió utilizar el paradigma interpretativo porque permite conocer, comprender y analizar las interacciones entre la docente y el alumnado, a fin de determinar cuáles son los saberes docentes que se generan a partir de las

prácticas de una enseñanza mediada por la tecnología. Se habla de educación a distancia al no llevarse a efecto ésta de manera presencial y al utilizar la tecnología como principal mediador (Mendoza, 2020). En este caso, los procesos educativos fueron mediados por un *chat* grupal de *WhatsApp*, sesiones televisadas con los contenidos programáticos del programa *Aprende en casa* y un cuadernillo de actividades que, a su vez, representa el proceso de evaluación, porque en él se concentran las evidencias de aprendizaje que se evalúan bajo determinados niveles de desempeño. Se consideró pertinente utilizar el estudio de casos definido por Stake (1999, p. 17), como “un instrumento para aprender sobre el tema o la pregunta de investigación”. Estudiar un caso implica apreciar y comprender tanto su singularidad como su complejidad, la cual va vinculada directamente a la manera en que el caso se inserta en el o los contextos y las interrelaciones que se llevan a cabo dentro de ellos.

Stake (1999) plantea que, para que un estudio de caso sea efectivo, se deberá hacer una descripción general del mismo, la cual subdivide en una estructura conceptual y en una estructura subordinada y temática. En el caso particular de este estudio, los saberes docentes se recuperan como estructura conceptual, y parten de la construcción sociohistórica referida por Mercado (2014). La estructura subordinada se clasifica en las siguientes categorías: contexto, persona, interacciones y procesos de aprendizaje.

Técnicas e instrumentos

Una de las herramientas centrales para alcanzar el objetivo general de la investigación fue la observación. Inicialmente, se había propuesto la observación participante, entendida como la intención de estudiar de manera profunda lo que tiende a encerrarse entre muros, y mediante la cual se puede estudiar la vida cotidiana de las organizaciones y de los grupos sociales que ocupan un lugar periférico en la sociedad (Callejo, 2002). Sin embargo, dado que el seguimiento del caso no pudo llevarse a efecto a través de sesiones de clase mediadas por las plataformas *Zoom* o *Meet*, la observación se realizó a través de la lectura diaria de los mensajes escritos, observando o escuchando los videos o audios que tanto la educadora como el alumnado –auxiliado por sus madres– enviaban al *chat* grupal de *WhatsApp*.

Este tipo de observación permitió a la investigadora adentrarse en las dinámicas escolares y, con base en ello, conocer y comprender los saberes docentes que dictaron las maneras de la intervención educativa durante el ciclo escolar del que aquí se trata. Observar las prácticas docentes para reconocer, a partir de ellas, los saberes docentes puestos en juego y cómo es que la educadora los argumenta, para luego hacerla consciente de ellos y de sus implicaciones en los procesos de aprendizaje, ha permitido que la investigación trascienda hacia propuestas individuales de mejora.

El registro de la observación se hizo mediante la transcripción del *chat* y la descripción de las imágenes, fotografías, *stickers* y otros apoyos tecnológicos como audio y videgrabaciones que dieran cuenta de las interacciones y evidenciaran los aprendizajes de los niños y las niñas participantes en el grupo de *WhatsApp*.

Durante toda la investigación se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y a profundidad, las cuales Callejo (2002, pp. 416-417) entiende como “confesiones de la experiencia práctica, aun cuando ésta se establezca como norma distinta a la que se acepta macro-socialmente como más legitimada”. Dicha técnica fue fundamental porque permitió complementar la información derivada del *chat* y, al hacer el cruce entre lo que las entrevistas aportan y la información derivada del relato narrativo-biográfico, fue posible profundizar en el conocimiento de la educadora, comprender quién es ella y su influencia en la constitución del ser profesional.

Procedimiento

El seguimiento de las interacciones de la educadora con los niños, niñas y padres de familia se inicia a partir del 21 de septiembre de 2020. La lectura del *chat* se llevaba a cabo diariamente. Para el análisis, se decidió seleccionar una semana por cada uno de los meses que integran el ciclo escolar. En total, se obtuvieron los registros de 11 semanas y 64 días.

La selección quedó de la siguiente manera: durante 2020, 21 al 25 de septiembre; 19 al 23 de octubre; 16 al 20 de noviembre; 14 al 18 de diciembre, y durante 2021, 18 al 22 de enero; 15 al 19 de febrero; 15 al 19 de marzo; 12 al 15 de abril; 10 al 14 de mayo; 7 al 11 de junio, y 5 al 9 de julio.

La estrategia de análisis ocupa la transcripción de los mensajes de los sujetos participantes en el chat y los saberes docentes declarados por la propia educadora en su relato narrativo-biográfico y en las entrevistas inicial y a profundidad. En el cuadro 1 se resumen los saberes declarados, enmarcados en la tipología de los saberes docentes propuesta por Tardif (2010). En este caso, la transcripción del *chat* representa el evento comunicativo (Gumperz y Hymes, 1972). La descripción de los *stickers*, videos y audios tiene el propósito de dar cuenta de la intención comunicativa para la cual fueron empleados. En el caso de alguna duda u omisión por parte de la investigadora, siempre existía la posibilidad de acudir directamente al *chat*. El registro se ejemplifica, pues, en el cuadro 2, en cuya primera columna se consigna la fecha, el nombre de la actividad y el tema; en la segunda se refieren los recursos en los cuales se apoyaron tanto los educandos como la educadora; en la tercera se especifica el tipo de interacción; en la cuarta se transcriben los diálogos, los videos o los audios y se describen las evidencias, expresando el nombre de quien genera el mensaje, con la fecha y la hora; en la quinta se plantea el tipo de interacción dominante, destacando el o los saberes docentes que la determinan desde la didáctica profesional (Vinatier, 2013) y los comentarios, dudas o preguntas directas para la educadora en función de las interacciones detectadas.


■ Cuadro 1. Saberes docentes declarados

Caso	Experiencial	Profesional	Curricular	Disciplinar
Educadora rural	La maternidad como saber que le ha permitido ponerse en lugar de las madres de familia.	El trabajo colaborativo La vinculación entre niveles de educación básica. El papel de los padres de familia. Preescolar como base del SEM.	Reconoce la transición vivida en su formación inicial Plan 99 en contraste con el análisis del PEP 92.	Importancia del conteo, serie numérica y colores Conocimientos que debían traer de casa. Prácticas heterónimas basadas en cumplir objetivos curriculares (Tardif, 2010).

Fuente: elaboración propia.

■ Cuadro 2. Educadora rural. Análisis de la actividad docente

Fecha/ Actividad	Recursos	Tipo de interacción	Transcripción de las interacciones	Cuestionamientos a la docente/Saberes docentes
20/11/2020 Tema 1: Alimentación e higiene bucal.	Stickers	Interacción tipo 1. Saludo y mensaje para ver la programación. Responden MS, Mt y Em.	20/11/20 8:09:25] Educadora: Buenos días a todos. Espero que ya estén viendo la programación. [20/11/20 8:10:56] Niña MS: Buenos días. [20/11/20 8:11:00] Niña MS: ¡Y ya. [20/11/20 8:11:28] Educadora: sticker con una de las arditas de Disney enseñando el pulgar. [20/11/20 8:21:25] Niño Em: Buenos días. [20/11/20 8:36:36] Educadora: sticker que dice “Buen día” con un sol y letras coloridas. [20/11/20 9:47:34] Niño Mt: Buenos días maestra. [20/11/20 10:25:04] Educadora: sticker diciendo “Feliz día”.	Las interacciones privilegian el diálogo en función de la programación: responden que sí la están viendo
			[20/11/20 10:28:24] Educadora: Video. La docente envía un video donde presenta su pantalla con dos muelas una con una cara feliz y otra con una caries y una cara triste, llorando. Inicia diciendo: buenos días a todos, hoy es viernes 20 de noviembre, hoy es un día muy especial en la historia de nuestro país. Y hoy vamos a trabajar el aspecto de la vida saludable. Lee la consigna de la hoja que está presentando en su pantalla y dice “Ve el video”, para que comprendas por qué es importante nuestra alimentación y la limpieza de nuestros dientes. En el diente sano pega o dibuja alimentos que fortalecen y en el diente enfermo, que es éste, que tiene la caries aquí, señalando la imagen en la pantalla, cuáles son los alimentos que los dañan. Manda una foto, lavándote correctamente tus dientes. Eso es lo que vamos a hacer en un primer momento.	
Tema 2: Características de los insectos.	Video con la explicación de la actividad sobre el aspecto vida saludable —alimentación e higiene bucal— y sobre la actividad para destacar las características de los insectos.	Interacción tipo 2. Envío de video que explica la ficha de la actividad.	Después (deslizando la pantalla hacia otra actividad), tenemos nuestra actividad del medio ambiente donde vamos a hablar de los insectos. Van a ver un video que se marca aquí y van a comentar con un adulto sobre él. Les lee la consigna: de los insectos que conoces, selecciona cinco diferentes y realiza en cada cuadro su dibujo. Les pregunta: Cuáles son los insectos que luego vemos ahí, alrededor de nuestra casa o dentro de nuestra casa. Esos animalitos, los vamos a dibujar en los cuadros que están aquí y señala en la pantalla los cuadros. Después mueve el cursor en la pantalla hacia su derecha y les dice: en esta parte está la evaluación y van a realizar esto: les lee lo que dice en la pantalla: les lee los criterios de evaluación: ¿Describe características físicas de los insectos? (No hace la entonación para interrogar, parece que es una afirmación). 2. Sabe que para ser un insecto debe tener seis patas? De los animales que encontró al realizar la exploración en el patio, reconoce algún insecto por su nombre. ¿Saben cómo nacen? Muy bien, mueve el cursor sobre la pantalla y les dice, y como evidencia, como ya lo mencionamos, va a ser el dibujo de los animalitos.	Sus mensajes son para explicar la tarea, cómo evaluar la actividad y otros para ciharles en la escuela. Llama la atención que en ningún mensaje en donde convoca utiliza la palabra por favor... Dos de las mamás le dan las gracias y a ellas les contesta “gracias a ustedes”...
			[20/11/20 10:32:27] Educadora: En un ratito les mando los videos.	

Fecha/ Actividad	Recursos	Tipo de interacción	Transcripción de las interacciones	Cuestionamientos a la docente/Saberes docentes
		Interacción tipo 3. Aviso informativo. Mensaje citando al Jardín de niños para entrega de leche y cuadernillos. Contesta Mt.	[20/11/20 10:32:45] Educadora: Tengo información importante que darles por parte de la Mtra Elena. [20/11/20 10:33:34] Educadora: El día lunes se va a entregar leche con un costo de \$25.00 pesos, de 9:00 a 12:00 y también los cuadernillos con un costo de \$10.00 pesos. Importante que lleven bolsa, cambio y cubrebocas. [20/11/20 10:34:34] Educadora: Será el único día de entrega y, si sobra leche, se rifará a las 12:00. Gracias [20/11/20 10:47:17] Niño Mt: Ok maestra gracias enterada.	
	Cuento sobre la Revolución en .pdf.	Tipo de interacción 8. Celebraciones, eventos y tradiciones: cuento de la Revolución, le agradecen Em y MS. Em no puede reproducir el cuento y la educadora le envía un archivo más en otro formato.	[20/11/20 10:53:34] Educadora: Les comparto el siguiente cuento relacionado a este día que es importante en nuestra historia  CUENTO LA REVOLUCION MEXICANA CORREGIDO.pdf • 11 páginas documento omitido [20/11/20 10:56:55] Niño Em: Ok maestra, gracias [20/11/20 10:57:49] Niño Em: No puedo reproducirlo [20/11/20 11:00:15] Educadora: 😊 [20/11/20 11:00:15] Educadora: Le mando otro haber si puede verlas. [20/11/20 11:01:05] Niño Em: Si gracias. [20/11/20 11:07:16] Niña MS: Ah bueno muchas gracias maestra por la información.	Después vuelve a solicitar que vayan con disposición y tampoco utiliza 'por favor' ... SABERES DOCENTES: Manejo de stickers como estrategia de comunicación. Ubicación temporal, enunciación de la fecha

Fuente: elaboración propia.

Las preguntas para la educadora, derivadas de este registro, se discutieron con ella en sesiones programadas por *Zoom*, de tal forma que se generaran procesos de reflexión sobre las interacciones observadas, el papel de los padres o madres de familia y el tipo de aprendizajes fomentados en sus estudiantes.

Mediante diálogos por *WhatsApp* entre la educadora y la investigadora y en atención a lo propuesto por la didáctica profesional (Vinatier, 2013), se fueron recuperando algunas de las dudas que surgen de la lectura del *chat* grupal y se establecieron acuerdos para el seguimiento. También se generaron reuniones específicas para comentar de manera formal los resultados de los análisis.

RESULTADOS

La educadora

En este apartado interesa dar a conocer un poco acerca de quién es la educadora protagonista de este caso, y cómo ella ha ido construyendo sus saberes a partir de su historia de vida. Durante el ciclo escolar 2019-2020, en el periodo comprendido entre septiembre y marzo, se llevaron a cabo cinco entrevistas. La primera fue solicitada por la propia educadora con la intención de informar a la investigadora sobre su contexto laboral y para conocer más acerca de la investigación y sus objetivos. Tal entrevista se llevó a cabo en septiembre de 2019 y pudo realizarse de manera presencial. En noviembre se inician las entrevistas a profundidad, las cuales permitieron caracterizar a la educadora. En el cuadro 3 se consignan las entrevistas con las que se inició el seguimiento y las nomenclaturas para identificarlas en el caso de referirlas. También se resume la información relevante que permite conocer algunos datos sobre la formación inicial y de posgrado de la maestra y su experiencia laboral.

■ Cuadro 3 . Caracterización del caso estudiado

Instrumentos	Formación inicial y posgrado	Antigüedad	Experiencia laboral
1 Entrevista primer acercamiento. (EPA.17092010) Duración: 1°01'55"	Egresada de la Normal Veracruzana (Plan de estudios 1999)	15 años de servicio	Docente frente a grupo. Ha trabajado en tres planteles: Primera experiencia: Jardín de niños rural tridocente (un año). Segunda experiencia: Jardín de niños de organización completa (ocho docentes frente a grupo, 15 en plantilla académica) (12 años). Tercera experiencia: Comunidad rural, bidocente y multigrado (un año y medio). Cuarta experiencia: Comunidad rural. 10 docentes. Lugares con niveles altos de marginalidad y pobreza.
4 Entrevistas a profundidad EP1.06112019 Duración: 1°01'55" EP2.14112019 Duración: 1°01'55" EP3.11122019 Duración: 1°01'55" EP4.02032020 Duración: 1°01'55"	Generación 2000-2004 Maestra en Desarrollo Infantil. UPV		

Fuente: elaboración propia. Nota: Nomenclaturas: inician con las iniciales del instrumento; número de entrevista, seguido de la fecha en que se aplicó. También se señala el tiempo en las horas, minutos y segundos que duró cada una de las entrevistas.

Los cuestionamientos directos y las adaptaciones realizadas a partir de las respuestas permitieron a la investigadora conocer aspectos personales y familiares de la maestra, de su formación escolar y profesional y de su vida laboral. Las entrevistas describieron recorridos, trayectorias y experiencias que le han permitido consolidar una identidad docente. Tales experiencias hoy en día le hacen tomar ciertas decisiones y reflexionar sobre el impacto que los contextos sociales –familia, escuela, instituciones formadoras de docentes, posgrado y jardines de niños donde ha laborado– han tenido en la docente que es hoy. Un hecho contundente en sus decisiones y que menciona tanto en una de las entrevistas (EP1.06112019) como en su relato narrativo-biográfico es el siguiente:

El último año de la secundaria mi relación con mi madre estaba peor, al considerarme una niña muy rebelde. A mis catorce años me inscribe a un retiro espiritual, un grupo pastoral juvenil. Pertencí a ese grupo hasta los 19 años. Creo que fue aquí donde formé mi personalidad, donde aprendí a controlar mi carácter y mis sentimientos.

Probablemente fue en este momento donde empezó mi vocación... Hacíamos retiros a comunidades serranas, estuve en contacto con niños de bajos recursos y me gustaba ayudarlos, hacerlos felices, aunque fuera por dos o tres días. A partir de estar en el grupo, empecé a ser la animadora de las fiestas de cumpleaños de los hijos de las amigas de mi mamá y hubo un tiempo en que me contrataban de niñera...

En este extracto del relato narrativo-biográfico se visualizan de manera explícita algunas de las asociaciones que la docente hace con sus experiencias de vida. Un aspecto reiterativo en su discurso es que para ella el valor social de la educación se concentra en la ayuda al otro y, por ende, las experiencias en su adolescencia –ser parte de un grupo pastoral, viajar y hacer labor social en comunidades rurales serranas– las vincula de manera directa con el gusto que tiene por trabajar en contextos rurales, “por todo lo que en ellos puede dar”, tal como lo expresa en las dos primeras entrevistas a profundidad (EP1.06112019 y EP2.14112019).

El jardín de niños donde trabajó por casi 12 años ha sido determinante en la importancia que ella asigna al manejo de los contenidos curriculares, sobre todo aquellos que tienen que ver con los campos de formación académica de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación (EP1.06112019).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

El grupo atendido durante el ciclo escolar que aquí tratamos fue de segundo grado, con una matrícula de nueve alumnos (cuatro niñas y cinco niños), de los cuales, sólo seis estuvieron activos y presentes en las actividades propuestas en el programa *Aprende en casa 2* y en las dinámicas estipuladas por el colectivo docente o por la propia educadora, y que se evidenciaron en las interacciones dentro del *chat* grupal dispuesto para dar seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje (véase cuadro 2).

La edad de los niños y las niñas del grupo oscila entre 4 y 5 años. Durante las interacciones observadas dentro del *chat* se evidencia que aún les falta madurar su aparato fonoarticulador, de tal forma que les permita una pronunciación correcta de algunos fonemas, lo que a su vez pueda ayudar a mejorar su dicción. En la

última entrevista, sostenida de manera presencial el 13 de julio de 2021, la educadora comenta que en el grupo atendido se mantuvieron activos seis niños. Tres en comunicación sostenida, tres de manera itinerante y hubo tres niños sin participación. Refiere que este término causa un conflicto –por el reporte de la matrícula con las bajas y altas que tendrían que generarse de manera oficial– a la supervisión escolar.

La investigadora se comunica con la educadora el 6 de agosto de 2020, para establecer algunos acuerdos con respecto al seguimiento y para saber cómo se está considerando iniciar el ciclo escolar. El contacto fue vía *WhatsApp*, y la educadora respondió que las clases iniciarían el 17 de agosto.

El 28 de agosto, la investigadora le envía a la maestra un mensaje de *WhatsApp* para preguntarle si sostuvo alguna reunión con los padres de familia. La educadora responde: “Reunión como tal, no tuvimos. Les hice un video de presentación. Estamos trabajando con ellos vía *WhatsApp*”.

Este grupo de *WhatsApp* fue creado por la educadora el 22 de agosto de 2020, con los propósitos mencionados con anterioridad, en apoyo a los niños inscritos al segundo grado durante la contingencia sanitaria. Como hemos referido, esta estrategia subsana el problema de la conectividad insuficiente y el de la falta de recursos, tanto económicos como tecnológicos, para poder conectarse en una sesión mediada por alguna plataforma como *Meet* o *Zoom*.

Los padres, desde el ciclo escolar 2019-2020 comentaron que la conexión con estas últimas plataformas consume muchos datos y que no les alcanzaría el saldo. No estaban dispuestos ni en posibilidades de invertir 100 pesos en una videollamada que se agotaría en alrededor de 10 minutos. Algunas madres comentaron que ese dinero les servía en todo caso para comer. Por otro lado, y en función de que algunos padres no tenían los recursos para seguir la programación de *Aprende en casa 2*,³ tanto la educadora como el resto del colectivo docente del jardín de niños decidieron utilizar el *chat* de *WhatsApp* para compartir diariamente el enlace a cada programa.

³ Durante un recorrido que la investigadora hizo por la comunidad, la educadora le mostró algunas casas con antenas instaladas, las cuales, de hecho, fueron adquiridas por algunas familias con el fin específico de poder tener acceso a la programación de *Aprende en casa*; sin embargo, la poca conectividad existente, debida a la ubicación geográfica del lugar, impidió que dichas antenas fueran de utilidad.

Interacciones y saberes docentes

Los resultados se derivan de aquellos datos recurrentes que, dentro de la estrategia metodológica estudio de casos planteada por Stake (1999), son mencionados como asertos o generalizaciones, los cuales permiten recuperar aquellos saberes docentes que hacen al mentor intervenir, tomar decisiones, dar seguimiento a sus procesos de enseñanza y fomentar los aprendizajes del alumnado.

En la mayoría de los diálogos observados y transcritos predomina la participación de la educadora, y esta participación origina los tipos de interacción que se gestaron en el *chat*; por ejemplo, generalmente, la maestra iniciaba la mañana con algún mensaje de saludo y preguntando si ya estaban los alumnos viendo la programación. El horario en el cual iniciaba las interacciones era unos minutos antes de las 8:00 am. La mayoría de las veces enviaba un mensaje con el enlace para la programación de *Aprende en casa*. Una vez concluida la programación, escribía para enviar la actividad que permitiría recuperar los contenidos que se habían abordado en el programa observado. Los tres primeros tipos de interacción planteados se muestran en el cuadro 2.

La participación de la educadora dentro de las interacciones, en lo general se circunscribe a lo siguiente:

1. Preguntar si tuvieron oportunidad de observar la programación de *Aprende en casa*.
2. Proponer alguna estrategia que permita evidenciar la apropiación o al menos el manejo de los contenidos tratados en la programación de *Aprende en casa*.
3. Informar algún tipo de gestión solicitado por el equipo directivo.
4. Informar sobre estrategias o tareas del equipo docente: biblioteca, educación física.
5. Avisar u ofrecer disculpas que evidencian que, además del rol docente, al estar en casa, la maestra no siempre cuenta con los recursos para poder comunicarse en los horarios presupuestos, ya que ella misma comparte dispositivos con sus dos hijos.

Tipos de interacción

Los tipos de participación docente descritos en el apartado anterior remiten a la recuperación de interacciones generalizadas, lo que Stake (1999) asume como asertos. Se parte de la tipología de Shaffer (1989), quien alude a dos tipos de interacciones verbales: las monódicas y las diádicas. El análisis de los diálogos establecidos en las 11 semanas permite generalizar para la educadora una postura monódica, ya que se observa en ella un rol activo. Diariamente emite varios mensajes, los cuales no siempre son contestados, lo que podría evidenciar en el alumnado un rol pasivo; sin embargo, se debe recordar que una de las ventajas de un *chat* es que permite la comunicación asincrónica y que las condiciones económicas y de falta de conectividad de la comunidad son factores que, sin duda, restringen la comunicación en varias de las familias; evidencia de esto es la participación intermitente de algunos de los niños, quienes, después de tres o cuatro semanas, enviaban de 15 a 20 mensajes con las tareas de las últimas semanas, a veces justificando el hecho refiriendo la falta de saldo. Las respuestas que emiten los adultos dentro del *chat* son para constatar que están enterados de lo que se les está informando, para agradecer cuando se les reconoce por la entrega oportuna de una tarea o para entregar el producto solicitado.

Cabe destacar que los productos entregados siempre responden a las características solicitadas por la educadora. Una de las vetas de este estudio sería el diseño de estrategias que permitan, aun en las condiciones en las cuales se gesten los procesos de enseñanza y aprendizaje, transitar a una interacción diádica que promueva la participación activa y equitativa de ambos agentes.

Otro tipo de interacción que se destaca en los diálogos observados remite a las negociaciones de las que hablan tanto Vinatier (2013) como Fierro y Fortoul (2017, p. 34), y que se reconocen como “el momento informal entre docente y alumnado”; sin embargo, esas negociaciones, en el caso estudiado, se dan entre la educadora y las madres de familia. La maestra negocia la hora de enviarles las actividades a realizar y las madres negociaban de manera tácita, sobre todo al inicio del ciclo escolar, cuando no enviaban las evidencias al *chat* grupal, sino que lo hacían al *chat* personal de la educa-

dora, hasta que en el *chat* grupal la educadora escribió un mensaje con el fin de sensibilizarlas, explicándoles la importancia de mostrar a todas las evidencias y aprender del otro y con el otro.

Las interacciones se vinculan directamente con los saberes docentes que, en alusión al concepto de construcciones históricas y sociales (Mercado, 2014; Gaete, 2011), permiten evidenciar pautas o esquemas de acción (Piaget, citado en Vinatier, 2013) sobre algunos aspectos que, para la docente de nuestro caso, son característicos en las educadoras: el manejo del tiempo, la delimitación de horarios y el uso de rutinas. Se habla aquí de construcciones históricas porque estos aspectos remiten a los saberes profesionales (Tardif, 2010) adquiridos durante la formación inicial⁴ de la educadora sujeto de esta investigación, los cuales se vinculan con los saberes curriculares (Tardif, 2010) debido a que, durante sus estudios en la escuela normal, vivió fuertes transformaciones con referencia a la educación preescolar. Ella fue parte de la segunda generación de la reforma a la educación normal iniciada en 1996, conocida como el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales, del cual se derivan los planes y programas para las licenciaturas en educación primaria (SEP, 1997) y en educación preescolar (SEP, 1999).

El plan de estudios para la licenciatura en educación preescolar era conocido como Plan 99, y en los primeros semestres de los cursos de Observación a la práctica docente se inducía al análisis del programa de educación preescolar vigente –PEP 92 (SEP, 1992)– y se planeaba con referencia a dicho currículo, la cual aludía a la importancia de trabajar las rutinas en la formación de los preescolares desde lo que proponía Piaget con respecto al desarrollo cognitivo del niño; pero, al mismo tiempo, el Plan 99 promovía y proveía a las futuras docentes de acercamientos al conocimiento científico del niño que los estudios del desarrollo humano brindaban en esa época y lo cuales postulaban la importancia del manejo de las rutinas en los

⁴En México se le llama formación inicial docente a los años en los que el o la futura docente cursan la licenciatura en educación correspondiente. En general se realiza en escuelas normales de sostenimiento público o privado, y los planes de estudio contemplan ocho semestres desde la Reforma efectuada en 1984, merced a la cual los estudios de educación normal adquieren el carácter de licenciatura.

niños de 3 a 6 años, ya que ello les brinda seguridad y certidumbre al permitirles planear las actividades que realizarán en cada sesión.

Para ella es indispensable respetar los horarios de trabajo y respetar el horario dispuesto por las madres de familia para apoyar a sus hijos; por ende, cuando por alguna razón no podía conectarse se los informaba por medio del *chat*.

Otro saber que movilizaba sus procesos de actuación y motivaba sus interacciones es el papel del docente o la concepción que ha construido sobre lo que es y debe hacer un docente, construcción social que le ha permitido identificarse y recrearse en su intervención. Así, interactúa como una docente que provee los recursos, los cuales, desde su punto de vista y a partir de lo que ha podido diagnosticar en los niños atendidos, serán los adecuados para la consecución de aprendizajes; recursos que responden de manera directa a la estrategia de *Aprende en casa* y que, en lo general, se vinculan de manera directa con aquello que vive el niño o la niña en su cotidianidad, lo que podría generar en él o en ella aprendizajes significativos a partir de una enseñanza situada (Díaz-Barriga, 2006). Una evidencia de esta concepción del docente es la siguiente:

en las tareas, cuando estoy trabajando los colores con ellos y les digo a los papás: “Necesito por favor que en casita les enseñen a los niños a clasificar por colores y las cosas que ustedes tengan en casa con algún color, le soliciten al niño: por favor, pásame el tenedor rojo”, y entonces los papás me dijeron: “Ay, maestra, es que yo no sé los colores”. Entonces aquí tengo que enseñarles a los papás, es decir, tengo que darme un tiempo para decirles a los papás: “Miren, éste es el color rojo y necesito que lo favorezcan en casa con los objetos que tengan” (EP1.06112019).

Una acción más que evidencia este saber es la preocupación que la docente muestra por brindar diariamente el *link* para que, quienes así lo deseen, puedan acceder a la programación de *Aprende en casa* —esto puede apreciarse en la transcripción presentada en el cuadro 2—. También se preocupa por buscar aquellos materiales que permitan reforzar lo aprendido. La educadora expresó a la investigadora que para ella era muy importante buscar ejercicios que reforzaran lo

que los niños habían observado durante los programas televisados, ejercicios que fueran lo suficientemente retadores para su nivel de desarrollo y de maduración cognitiva.

Otro saber docente que se observa de manera recurrente durante las interacciones es el papel que la maestra otorga a la evaluación, saber que también ha sido constituido histórica y socialmente, y reforzado en el colectivo docente con el que se desempeña en la actualidad. Este saber permite visualizar una postura que privilegia los procesos de evaluación como producto y no como proceso (Charlot, 2006). De ahí el interés por buscar actividades que impliquen una evidencia palpable, que pueda ser evaluada a través de niveles de desempeño. Esta clase de evaluación es llevada a efecto por el adulto que acompaña al niño durante la realización de las tareas o actividades. Ante esta situación, la propia educadora está consciente de que algunos de los productos son realizados por el propio adulto o con su ayuda, es decir, dejan de ser producciones genuinas del niño o de la niña, lo cual limita que el proceso de evaluación se dé realmente en función de las capacidades de los alumnos.

En las interacciones de chat grupal no se observa alguna que retroalimente los productos que los niños comparten, ya sean ejercicios escritos que respondan a los contenidos programáticos (SEP, 2017) o videos o audios que narren alguna historia o que respondan a preguntas específicas que ayuden a identificar ciertos aspectos del desarrollo socioemocional del niño o de la niña. La interacción que se observa recurrentemente es algún mensaje de agradecimiento por compartir la tarea o la actividad, acompañada de algún *sticker* o algún mensaje que reconoce el esfuerzo realizado.

Cuando se cuestionó a la educadora sobre la manera en que realizaba la evaluación de cada una de las actividades, ella comentó que la retroalimentación se llevaba a cabo en *chats* individuales con cada una de las madres de familia. Ella comentó que existe mayor actividad en el *chat* personal que en el grupal. También refirió que los cuadernillos son una evidencia que le permite reconocer los niveles de aprendizaje, ya que compara los productos elaborados en diferentes momentos del ciclo escolar.

Los cuadernillos recopilan todas las actividades que dan seguimiento a los contenidos programáticos; son integrados semanal-

mente, elaborados en academia de grado y entregados a las madres de familia cada dos semanas. En el caso de la academia de segundo grado, constituida por dos docentes, y en la cual se desempeñó la educadora durante el ciclo escolar 2020-2021, la mayoría de las veces se realizaba la integración de manera individual. Cabe destacar que, al finalizar el ciclo escolar, las madres de familia manifestaron su deseo de no seguir usando los cuadernillos si se iba a seguir adelante con la educación a distancia.

Un saber docente que se asocia con la tipología propuesta por Tardif (2010), al hablar del saber curricular, es aquel que hace a la maestra apegarse al currículo, lo que evidencia un manejo prescriptivo del mismo, derivado de acuerdos institucionales merced a los cuales, al inicio del ciclo escolar, se instó a seguir la estrategia nacional de *Aprende en casa 2*. Tan prescriptivo es su actuar, que incluso los ejercicios y tareas estaban apegadas a los contenidos abordados en los programas televisados.

Procesos de aprendizaje

Los procesos de aprendizaje observados en las interacciones permiten reconocer, a partir de las figuras del saber propuestas por Charlot (2006):

- Apropiación del saber-objeto, entendido como un saber objetivado, objeto intelectual, que, una vez que es apropiado por el sujeto, le permite describir, comprender y argumentar hechos hasta llegar a construir conceptos (Fierro y Fortoul, 2017).

Una evidencia de este tipo de saber puede observarse en la actividad que implicaba observar un video en el cual se hablaba de los insectos y sus características. Una vez que el niño lo observaba, debía llenar la ficha de trabajo que se muestra en la figura 1, la cual está compuesta por dos imágenes: en la primera se observan algunos insectos que los niños debían iluminar, pero en la segunda se aprecian las preguntas de evaluación, que son las que registran la apropiación del saber-objeto. En el caso de la niña que entregó esta evidencia, se puede leer en su evaluación que reconoce que una característica esencial de los insectos es que tienen seis patas, aunado a que conoce algunos insectos por su nombre.

■ Figura 1. Evidencia de la apropiación del saber-objeto

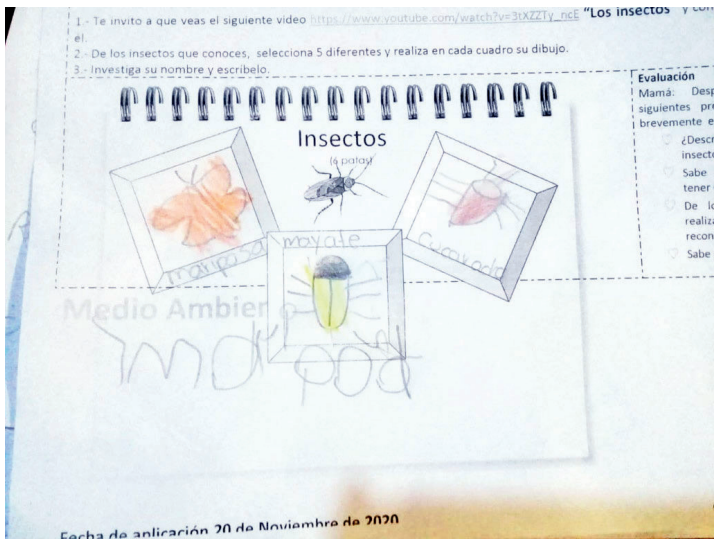


Imagen 1

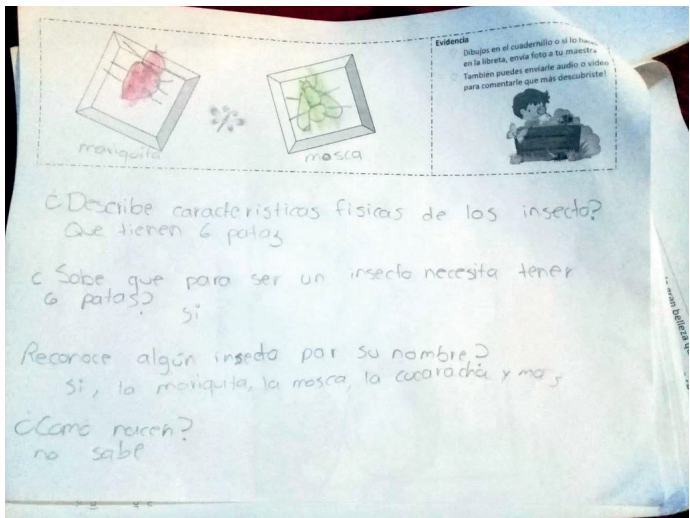


Imagen 2

Nota: La evaluación que se registra al contestar las preguntas de la imagen 2 da cuenta de cómo la niña que elaboró esta ficha de trabajo tuvo la capacidad de describir algunos de los insectos que conoce y de recuperar algunas de las características que se le dijeron en el video, aspectos a los que alude Charlot (2006) para la figura del saber referente a la apropiación del saber-objeto.

• El dominio de una actividad, de una situación o de un objeto, figura que lleva al individuo a saber utilizar de manera pertinente los objetos o a dominar actividades que presentan diversos grados de complejidad. Para lograr este tipo de saber, el sujeto deberá practicar o ensayar hasta obtener la competencia en su uso.

Un ejemplo de este saber se daba cuando a los niños se les pedía que narraran alguna historia que habían escuchado en algún audio-libro, que su maestra les había contado a través de algún video o que alguno de sus familiares les hubiera leído. La narración implicaba, además de la comprensión de la historia que se les había leído, ensayar varias veces dicha narración para grabarla en un audio y enviarla a la educadora por medio del *chat* de *WhatsApp*. En el cuadro 4 se puede apreciar la transcripción del audio de un niño narrando la historia de “La mulata de Córdoba”, leyenda típica de una de las ciudades representativas del estado de Veracruz.

■ Cuadro 4. Evidencia de la figura del saber: dominio de una actividad, de una situación o de un objeto

Fecha/ Actividad	Recursos	Tipo de interacción	Transcripción de las interacciones
21/11/2020 Entrega de evidencias	Educadora: <i>Sticker</i> para designar una cualidad a las tareas o al trabajo realizado.	Interacción 6: Entrega de evidencias de la niña NM. La docente le responde con un mensaje de reconocimiento al trabajo realizado. NM le agradece a la mamá de la niña por el apoyo.	[21/11/20 17:49:13] Niña NM: Buenas tardes maestra aquí esta la tarea de NM [21/11/20 17:53:43] Niña NM: audio con la voz de NM: El cuento de la Mulata (hace una pausa), cuidaba a los enfermos, volaba con su escoba y dibujó un barco y desapareció [21/11/20 17:56:35] Niña NM: audio: La leyenda de la Llorona, mañana la mujer tenía un papá y se casó con un esposo y se casó con otra, con otra mujer, pero ella (no se entiende), pero debe decir ahogó a sus ami (la mamá la corrige y le dice “sus hijos”, la niña lo repite y ella se mató y gritó en las noches así... ¡ayyy mis hijoss!! [21/11/20 18:10:05] Educadora: <i>sticker</i> con la imagen de una abeja con la leyenda: Buen trabajo ¡Sigue así! Felicidades mamá por tu apoyo. Revisado. [21/11/20 18:10:17] Educadora: <i>sticker</i> omitido [21/11/20 18:23:33] Niña NM: Gracias

Fuente: elaboración propia.

• La apropiación de dispositivos relacionales. Esta figura permite el crecimiento personal y social, conocerse a sí mismo y ponerse en el lugar del otro. Fomenta la reflexividad; “se trata de la relación consigo mismo a través de los otros” (Fierro y Fortoul, 2017, p. 47). En el cuadro 5 se evidencia una actividad en la que se busca que el niño haga conciencia sobre algunas de las emociones existentes y en qué momento o situación él o ella serían susceptibles de sentirlas y manifestarlas.

■ Cuadro 5. Evidencia de la figura del saber:
la apropiación de dispositivos relacionales

<p>Interacción Tipo 2: envío de video que explica la ficha de la actividad. Reconocimiento de emociones.</p> <p>Interacción 6: entrega de evidencias.</p>	<p>[23/11/20 16:12:32] Educadora: Video Buenas tardes, hoy lunes 23 de noviembre vamos a dar inicio con nuestra actividad. Espero que todos o bueno la mayoría tenga su cuadernillo. La indicación es la siguiente: para esta actividad se necesita que los niños hagan memoria y recuerden situaciones que los hayan hecho experimentar diversas emociones, pueden poner recortes o dibujar y la mamá tiene que escribir brevemente debajo de cada uno de los dibujos. Muestra los recuadros del formato en lo que está proyectando en su pantalla. Inicia con la primera pregunta: ¿Qué situaciones me provocan felicidad? ¿Qué cosas o situaciones me hacen sentir miedo? ¿Qué cosa o situaciones me dan tristeza? ¿Con qué situación me siento enojado o enojada? Entonces, sus pequeños van a hacer el dibujito —señala un recuadro del formato— o van a pegar recortes en estos espacios. Y para finalizar como evidencia, audio breve de las emociones que pudo reconocer su pequeño. Y me contestan, por favor, la rúbrica de evaluación. Ésa es la primera parte.</p> <p>[23/11/20 21:51:36] Niño Mt: imagen. Tarea de expresión de emociones. Para Mt jugar a los bloques y estar con sus abuelos le causa felicidad. La obscuridad y estar solito, le provoca miedo. Despedirse de sus abuelos, le da tristeza. Comer le causa enojo.</p> <p>[[23/11/20 21:54:38] Niño Mt: audio. Cuando hago felicidad es que juego y cuando estoy con mis abuelos. Mamá: ummm. Mamá: ¿Qué te hace sentir miedo? Me hace sentir miedo (hace un tono de voz, como misterioso): la obscuridad. Mamá: mujum ¿y que te dé tristeza? Mt: Tristeza es cuando se van mis abuelos. Mamá: Mujummm y luego que... Mtlá interrumpe y le recuerda “está enojado”. Mamá: ajá, ¿cuándo estás enojado? Mt: como cuando estoy enojado. Mamá: ¿comes? Te enojas cuando comes. Mt: me enojo cuando como.</p>	<p>Saberes docentes:</p> <p>Manejo</p> <p>Importancia del reconocimiento de las emociones —educación socio emocional en los niños preescolares—, uso de cuestionamientos directos para reconocimiento de las emociones.-</p>
---	--	--

Fuente: elaboración propia.

En atención a la figuras del aprendizaje, pareciera que las interacciones promovidas por la educadora a partir de los saberes docentes que la movieron a configurar las estrategias de enseñanza seguidas se vinculan con la idea de tratar de fomentar la apropiación de un saber-objeto; el trabajo en academia de grado para la selección del tipo de tareas y las estrategias para abordar los contenidos programáticos señalados durante las sesiones de *Aprende en casa* tenían como principal criterio el respeto a las capacidades y el ritmo de aprendizaje de los niños, que, si bien no los tenían muy claros por la nula interacción directa con ellos, la mayoría de las veces se asumió el enfoque de buscar actividades que les fueran significativas a los alumnos, todo en la medida de las posibilidades permitidas por una interacción asincrónica tanto con el alumnado como con las madres de familia que apoyaban los procesos de aprendizaje desde casa.

Cabe destacar que, en algunos momentos, se evidenció la necesidad de la educadora de tratar de encontrar estrategias de acercamiento a la lengua escrita o a los procesos aritméticos y de resolución de problemas y, en este interés, a veces se cayó en el diseño de actividades repetitivas o que pudieron ser poco significativas para los niños y las niñas, como la actividad para favorecer la motricidad fina, que implicaba ir dibujando palitos verticales en cada renglón, lo cual se visualizaba como una plana; o como la ocasión en que pregunta a las madres, en uno de los días de las vacaciones de diciembre, acerca de “quién está interesada en el cuaderno de ejercicios para favorecer los procesos de escritura en los niños”. En este caso se conversó con ella sobre dichas actividades y ella misma reflexionó en que, por momentos, es importante hacer un alto y recordar que cada proceso implica maduración, estímulo y estrategias de acercamiento a la importancia que tiene la lengua escrita desde el enfoque comunicativo y funcional, situados en las prácticas sociales del lenguaje.

La apropiación de dispositivos relacionales también fue una figura promovida durante las interacciones observadas; el área socioemocional fue una actividad que permitió reuniones sincrónicas mediadas por la tecnología. La educadora realizó entrevistas para preguntar a los niños sobre sus intereses, gustos, afectos, cosas que le molestan o enojan, cosas que le hacen felices. En el cuadro 5 se evidencia la transcripción de una actividad en la cual, a través de la ayuda de la madre de un niño, se le preguntan aspectos en relación con el manejo de sus emociones:

En general, se puede decir que los saberes docentes que caracterizaron a la educadora durante las interacciones observadas determinaron el tipo de estrategias elegidas y diseñadas para promover los procesos de aprendizaje en los niños y en las niñas del grupo atendido como aquel que privilegia el manejo preceptivo del currículo.

CONCLUSIONES

En cuanto al objetivo de la investigación, se puede afirmar que ésta permitió identificar los saberes docentes que se fueron manifestando durante las interacciones comunicativas dentro del *chat* utilizado, saberes docentes que tienen una connotación histórica desde las concepciones que se han elaborado referidas a la docencia y que la educadora ha ido recuperando a partir de sus experiencias escolares, de sus experiencias de vida en relación con lo que su madre le iba demandando en su trayectoria como estudiante y de lo que ella fue constituyendo en sí misma, en su personalidad, tal como la idea de que la docencia es para ayudar, y que visualiza quizás como un apostolado, ya que incluso la maestra habla de vocación, la cual inicia y se afirma durante su inmersión en un grupo pastoral.

Estos saberes docentes son producto de la experiencia personal y profesional, y de la manera en que esta última ha ido formando en la educadora la idea de la importancia de ciertos contenidos disciplinares y de cómo éstos pueden ser la base de una educación formal exitosa; e incluso la idea de que el preescolar es la base para tener éxito en los niveles educativos subsecuentes. Se evidencia aquí cómo algunas de las actividades diseñadas soportan esta idea y promueven el acercamiento a la lectura, la importancia de la comprensión lectora, lo cual se muestra en el relato narrado y en el audio donde el niño o la niña contaban la historia de la leyenda “La Mulata de Córdoba”.

La investigación permitió ir más allá de la identificación de los saberes que detonaban las interacciones en el chat grupal, y evidenció la urdimbre que va tejiendo todos esos factores que construyen al ser docente. Por ello se habla de un ser social que se va constituyendo a partir de todo lo que el contexto le ofrece en la cotidianidad y en la carga histórica que se ha asumido en función del papel do-

cente. Estos saberes docentes permiten identificar en la educadora concepciones y creencias que se evidencian en su manera de llevar a cabo los procesos de enseñanza, aunado a la gran incertidumbre que le ha implicado la crisis sanitaria, al transitar de un escenario presencial a uno virtual y asincrónico, pero, sobre todo, al cambio de espacio laboral que la docente sufrió casi al mismo tiempo en que se cerró el acceso a las instituciones educativas en México.

Las condiciones fueron adversas; sin embargo, el trabajo colaborativo entre las docentes, el personal de apoyo técnico y directivo, así como el invaluable apoyo de las familias y, en específico de las madres involucradas en el *chat*, demuestran que, a pesar de las condiciones adversas que presenta un contexto como el que aquí se describe, se hicieron posibles algunos procesos formativos, sobre todo en los casos de los tres niños que se mantuvieron en interacción constante.

Este estudio también permite comprender el porqué del análisis de las prácticas desde un enfoque interaccionista, desde aquello que propone la didáctica profesional, con la intención de verse a uno mismo al interactuar con el otro, lo que Vinatier (2013) reconoce como una co-actividad y lo que Fierro y Fortoul (2017) enuncian como una actividad co-construida entre docentes y alumnado. En este caso particular, se observa una participación tripartita, ya que lo que ha sucedido en los intercambios que determinaron los procesos de aprendizaje implica una corresponsabilidad entre docente y madres o entre familiares y alumnado. Todos contribuyeron a los procesos seguidos, a los aprendizajes obtenidos, a las dinámicas y acuerdos declarados y tácitos, en cuanto a cómo llevar el proceso educativo.

El uso del *WhatsApp* y su capacidad de comunicación asincrónica deja espacios en blanco, eventos que parecieran no comunicativos porque no hay interlocución. Se puede llegar a pensar que su uso privilegia la comunicación monódica de la que habla Shaffer (1989), donde el docente asume un rol activo de emisor, y el alumno asume un rol pasivo, que sólo escucha, o en este caso, el familiar, quien sólo lee. Sin embargo, el análisis de cada uno de los días, de las interacciones y de lo que Stake (1999) llama asertos porque se vuelven generalizaciones, permite ir conociendo a la docente, sus

decisiones, su creatividad, la cual, en colaboración con el equipo docente, se constituyó en fuente de ideas para acercar la educación a cada uno de los niños que tenían la posibilidad de seguir el chat.

Es así como la estrategia metodológica cimentada en la propuesta de Stake (1999) permite dar seguimiento al caso desde la persona, desde el ser individual, y observar cómo se va conformando en ese ser social y profesional vinculando la estructura conceptual: los saberes docentes y sus fuentes de origen, así como los aportes de la didáctica profesional, con la persona y el contexto donde ésta realiza la práctica docente.

El seguimiento de este caso ha permitido ver muy de cerca las dificultades que esta docente ha tenido que sortear a partir de la pandemia; ha permitido comprender el porqué de algunas acciones desde el significado de su historia de vida, la cual ha ido conformando sus creencias, sus convicciones y su ser docente, pero que también la ha confrontado en aras de lo que la didáctica profesional sugiere cuando se acompaña a un profesional durante el análisis de sus prácticas.

El estudio muestra cómo la educación preescolar ha podido llevarse a cabo bajo el manejo de contenidos programáticos y de estrategias mediadas por la tecnología y evidenciadas en lo que un cuadernillo –como recurso básico para el seguimiento de los aprendizajes– pudo brindar, con la ayuda evidente de las madres de familia. Sin duda, este estudio contribuye, desde lo particular, a comprender cómo el contexto puede determinar las condiciones educativas y la forma en que se han ido generando propuestas para enfrentar la contingencia en un contexto rural sin conectividad y sin recursos económicos para aprovechar la oferta que las tecnologías de la información y la comunicación podrían brindar en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza.

Estas condiciones en un contexto rural muy cercano a la capital del estado de Veracruz demuestran la brecha socioeducativa y la necesidad de virtualizar la educación como dos factores cuya atención es indispensable en las agendas de política educativa. La pandemia dejó fuera a tres de los nueve niños que estaban matriculados. Lamentablemente la educadora nunca supo nada más de ellos.

En un contexto de confinamiento como el actual, la brecha digital que se presenta en los hogares más desfavorecidos se ve incrementada, debido a que, en muchas ocasiones, estas familias son las que menos cuentan con recursos materiales, sociales y culturales (Albalá y Guido, 2020). Sin embargo, es importante subrayar que las interacciones del alumnado también mostraron que existen familias que, a pesar de las condiciones económicas adversas, buscan los recursos para apoyar a sus hijos en los procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Albalá, M. A. y Guido, J. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L(Esp.)*, 173-194. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.101>
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/ Secretaría de Educación Pública.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Especialidad Salud Pública*, 76(5), 409-422.
- Charabati, E. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En M. Gómez y M. Corens-tein (eds.), *Saberes sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 41-59). México: UNAM, Newton, Edición y tecnología educativa.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Argentina: El Zorzal.
- De Souza, J. y Antunes, E. (2017). Uma análise das abordagens sobre saberes docentes no encontro nacional de pesquisa em educação e ciência: contribuições para a formação docente em Ciências e Matemática. *Rep's-Revista Even Pedagóg.*, (1), 424-442. <http://sinop.unemat.br/projetos/revist/index.php/eventos/index>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: Aula Nueva.

- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Mexico: Siglo XXI.
- Gaete, M. (2011). Acciones docentes: saberes en pugna. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 15-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243122668001>
- Galván, L. (2019, julio). De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar. *Siglo XIX y XX*. 1-9. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm
- Gallegos, I., y Tinajero, M. G. (2020). Resiliencia y demandas de política educativa durante la contingencia sanitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L(Esp.)*, 121-142.
- Gauthier, C., Desbians, J. F., Malo, A., Martineau, S., y Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Montreal: Les Presses de l'Université Laval.
- Gómez, L., y Tacuba, A. (2017). La política de desarrollo rural en México. ¿Existe correspondencia entre lo formal y lo real? *ECONOMÍAunam.*, 14(42), 93-117. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v14n42/1665-952X-eunam-14-42-93.pdf>
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península. <http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heller,%20Agnes/Sociologia%20de%20la%20vida%20cotidiana%20parte1.pdf>
- INEE (2019). *Principales cifras nacionales. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2016-2017*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2M110.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Censo Nacional de Vivienda 2020*. México: INEGI.
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L(Esp.)*, 343-352. <https://www.redalyc.org/journal/270/27063237028/html/index.html>
- Mercado, R. (2014). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L(Esp.)*, 143-172.

- Poder Ejecutivo (2002, 12 de noviembre). Decreto por el que se adiciona el artículo 3^a, párrafo primer, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. México: Gobierno de México. https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130170.pdf
- Pontes, A. (2017). Tessituras sobre os saberes dos professores da educação tecnológica. *Pleures humanidades*. 18(1), 98-111.
- Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) (2010a). *Catálogo de localidades*. México: Sedesol. <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Locde-Mun.aspx?buscar=1&tipo=nombre&campo=loc&valor=cuauhtémoc&ent=30&mun=038>
- Sedesol (2010b). *Diagnóstico: alternativas de la población rural en pobreza para generar ingresos sostenibles*. México: Sedesol. http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Sedesol/sppe/dgap/diagnostico/Diagnostico_POP.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1992). *Programa de Educación Pre-escolar 1992*. México: SEP
- SEP (1997). *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. Programa para la transformación y el mejoramiento de las escuelas normales*. México: SEP.
- SEP (1999). *Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar. Programa para la transformación y el mejoramiento de las escuelas normales*. México: SEP.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Schaffer, H. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in Teaching. *Educational Researcher*. 15(2), 4-14. <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En Merlin C.

- Wittrock (coord.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-94). Barcelona: Paidós Educador.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M., Lessard, C. y Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1991/v23/n1/001785ar.html?vue=resume>
- Tardif, M. (2010). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2013). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué (pp. 69-84). *Documento Básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruselas: De Boeck Éducation.