



Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa

ISSN: 2007-2171

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Rodríguez Hernández, Blanca Araceli; Servín Calvillo, Oscar Osvaldo
Prácticas docentes en primarias rurales y urbano-marginadas durante la pandemia por Covid-19
Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 13, núm. 25, 00009, 2022, Julio-Diciembre
Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1118>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553474095009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.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

Prácticas docentes en primarias rurales y urbano-marginadas durante la pandemia por Covid-19

Teaching practices in rural and marginalized urban elementary schools during the COVID-19 pandemic

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1118>

Blanca Araceli Rodríguez Hernández*

Oscar Osvaldo Servín Calvillo**

Resumen

El artículo presenta una aproximación a las prácticas docentes de profesores de primarias mexicanas rurales y urbano-marginadas durante la pandemia por Covid-19. Se estudia el trabajo docente desde las dimensiones de trabajo real y representado propuestas por el interaccionismo sociodiscursivo. La metodología se organiza en dos fases. En la primera se da seguimiento a las prácticas de 24 profesores por medio de una bitácora requisitada por estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía en sus prácticas profesionales; en la segunda se entrevista a cinco profesoras participantes. Los resultados muestran que los maestros organizan sus clases de manera síncrona y asíncrona; en esta última prevalece el uso de materiales de elaboración propia y entregados de forma presencial o por medio de WhatsApp. Además, se identifica que las principales dificultades enfrentadas por los profesores son el manejo de recursos tecnológicos y la sobrecarga laboral.

Palabras clave: práctica docente – educación a distancia – educación básica – enseñanza – educación rural.

Abstract

This article presents an approach to the teaching practices of rural and marginalized urban Mexican elementary school teachers during the COVID-19 pandemic. Teaching work is studied through the dimensions of real and represented work proposed by socio-discursive interactionism. The methodology was organized in two phases: in the first, the practices of 24 professors are monitored through a logbook required from students of the Bachelor's degree program in Psychopedagogy for their professional practices; in the second, five participating teachers were interviewed. The results show that teachers organize their classes synchronously and asynchronously; in the latter, the use of materials created by them and handed in personally or through WhatsApp prevails. Furthermore, it is identified that the main difficulties faced by teachers are the management of technological resources and work overload.

Keywords: teaching practice – distance learning – basic education – teaching – rural education.

* Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: didáctica de las lenguas y formación docente. Profesora-investigadora, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). México. araceli.rodriguez@uaslp.mx

** Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura de Psicopedagogía con énfasis en Lenguas. Líneas de investigación: didáctica de las lenguas. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). México. servincalvillooscarosvaldo@gmail.com

Introducción

Las prácticas docentes son actividades complejas y situadas que se desarrollan en escenarios singulares determinados por el contexto (Edelstein, 2003) y en los cuales el pensamiento del maestro tiene una enorme relevancia (Serrano, 2010). La escuela y el aula forman parte importante de este contexto. La primera provee marcos institucionales y culturales que permean la labor del profesor. El aula, por su parte, configura el microcosmos de su hacer (Edelstein, 2000); es un espacio en donde se concretan las interacciones entre el profesor y los estudiantes en torno a los objetos de enseñanza. Ahora bien, estas dos, aula y escuela, no son los únicos contextos que permean la labor del profesor; existen otros de alcance regional, nacional o internacional, que sobrepasan el estricto ámbito escolar y que, en ocasiones, son determinantes para la enseñanza.

La llegada del virus Sars-Cov2 y la enfermedad que produce (Covid-19) son ejemplos de las estrechas relaciones entre las prácticas docentes y los contextos que las enmarcan. Las problemáticas derivadas de esta situación de salud tuvieron consecuencias de gran magnitud en la enseñanza. Una de éstas fue el cierre masivo de las escuelas a nivel mundial, lo cual trastocó la definición de aula y removió las certezas construidas por la investigación educativa sobre el trabajo del profesor, y acerca de cómo y dónde se desarrolla.

En este panorama internacional, México no fue la excepción. La educación en todos los niveles escolares experimentó los efectos del confinamiento. En lo que respecta a educación básica, la Secretaría de Educación Pública (SEP) brindó lineamientos para orientar la enseñanza a partir de los programas Aprende en Casa I y II. En conjunto, estos proporcionaron orientaciones a los profesores para desarrollar sus clases; sin embargo, la diversidad de escuelas, contextos y actores educativos de este nivel exigen decisiones metodológicas diferentes para conocer cómo se desarrolló la enseñanza durante el confinamiento y, paulatinamente, aproximarse al análisis de las prácticas situadas tanto localmente como en un contexto internacional de incertidumbre.

El objetivo de este trabajo es describir las prácticas docentes de profesores que laboran en escuelas primarias rurales y de zonas urbanas marginadas¹ durante el periodo de escuela en casa derivado de la pandemia por Covid-19. La investigación se planteó con un doble propósito. Por un lado, visibilizar las acciones de enseñanza de profesores que laboran en contextos vulnerables y en donde muy seguramente las condiciones en que funcionan las escuelas y en las que viven las familias complejizaron el desarrollo de las clases en modalidad a distancia. Por otro, contribuir al campo de estudio sobre las prácticas docentes en educación básica.

1 Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2008), las zonas urbanas marginadas son aquellas que concentran hogares en situación de pobreza y en las que se registra una baja disponibilidad de infraestructura, lo que está relacionado con la desigualdad social de los bienes de la ciudad.

La investigación se desarrolló en el marco de un proyecto de prácticas profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía.² El proyecto estuvo a cargo de dos asesores y 19 practicantes de séptimo y noveno semestres. Los practicantes acompañaron el trabajo de un profesor de primaria durante tres meses, con la intención de dar seguimiento a las prácticas durante la pandemia. El proyecto se organizó en dos fases. En la primera, los maestros participaron en una encuesta inicial que permitía conocer sus contextos laborales y las dificultades que habían enfrentado en el último trimestre del ciclo escolar 2019-2020. En la segunda, se realizó el seguimiento a las prácticas. En el primer momento de esta segunda fase, los practicantes registraron las actividades de los docentes y participaron en tareas de ayudantía (elaboración de material didáctico, revisión de tareas, entre otras); en el segundo momento, los asesores de prácticas realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de profesores. Los datos provenientes de la primera fase se analizaron y publicaron en Rodríguez Hernández *et al.*, (2021). El presente artículo da cuenta de los datos recogidos por los practicantes y los asesores en la segunda fase de la investigación.

Premisas que sustentan esta investigación

Este trabajo se sustenta en tres premisas que justifican su relevancia. Primero, conocer las prescripciones oficiales enmarcadas en los programas Aprende en Casa son insuficientes para comprender cómo se desarrolla la enseñanza durante el confinamiento. La literatura que estudia las relaciones entre el trabajo prescrito en los currículos oficiales y el efectivamente realizado en las aulas ha señalado las marcadas diferencias entre la prescripción y el trabajo hecho por los maestros (Sainz, Ozaeta, 2013; Blancas, Guerra, 2016). Estos aportes obligan a plantearse preguntas que permitan describir las prácticas de los docentes en los diferentes contextos escolares de la educación básica mexicana.

Segundo, la conceptualización de las prácticas docentes, planteada al inicio de este trabajo, tiene consecuencias en las formas de investigarlas. La visión simplista del aprendizaje como efecto biunívoco de la enseñanza y la concepción del profesor como ejecutor de un currículo, suponen una mirada acotada del objeto de estudio, que no es compatible con nuestra conceptualización de las prácticas docentes. Analizar las prácticas conlleva considerar las condiciones históricas, políticas, sociales y culturales en que éstas se producen (Edelstein, 2018) y, además, sopesar el efecto de dichas condiciones en las relaciones entre el profesor, los estudiantes y los saberes movilizados en las clases. Aunado a ello, los cambios en los contextos habituales de enseñanza derivados de la pandemia dificultan el acceso a las prácticas como objeto empírico y obligan a replantearse las metodologías para estudiarlas.

² La licenciatura forma profesionales con habilidades para estudiar e intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y las matemáticas en todos los niveles de la educación básica. Las prácticas profesionales tienen el objetivo de acercar a los estudiantes a los contextos de intervención, ya sean escolares o de investigación (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, s/f.).

Tercero, para comprender cabalmente cómo se desarrolló la enseñanza durante la pandemia es relevante estudiar las prácticas docentes de profesores que laboran en primarias rurales y de zonas urbanas marginadas. Siguiendo a Vaca (2010), en un ensayo sobre la lectura, para entender el problema del fomento a la lectura hay que enfocarse en las *orillas*. Para el autor, las *orillas* geográficas o metafóricas de la sociedad son distintas al *centro* de las ciudades. Las primeras son biomas culturales donde nace, crece y muere un alto porcentaje de mexicanos, que no cuentan con los accesos a salud, educación y cultura en la misma proporción que la población que habita en el *centro* (Vaca, 2010). En las orillas los esfuerzos por promover hábitos lectores están mediados por las características que conlleva vivir en esos contextos. En el centro, en cambio, la lectura se promueve casi por sí sola entre las generaciones que heredan bienes físicos (libros, casas, entre otros) y culturales (educación, cuidados familiares y puestos de trabajo cuyo ejercicio supone ser letrado).

A nuestro juicio, las escuelas primarias de las orillas, ubicadas en zonas rurales y aquellas situadas en los márgenes de las grandes urbes, poseen condiciones de rezago histórico que resultan determinantes en el desarrollo de la educación a distancia y, al mismo tiempo, en la operatividad de los programas oficiales propuestos por la SEP para enseñar durante dicho periodo. Este trabajo aporta información al respecto.

El estudio de las prácticas docentes durante la pandemia

En principio, la revisión de literatura se orientó hacia las prácticas docentes en educación básica durante la pandemia por Covid-19; sin embargo, únicamente se encontró una investigación al respecto. Esta describe el cambio producido en la intervención docente del profesorado de Educación Física en escuelas de educación básica (Baena-Morales *et al.*, 2021). Como parte de la metodología, se aplicó un cuestionario en línea a los profesores. Los resultados muestran que estos modificaron su horario habitual de clase y que la comunicación se mantuvo principalmente a través de plataformas virtuales. Además, señalan que 41.3% utilizó las redes sociales para transmitir actividades o tareas, mientras que el resto no lo hizo en ningún caso o en raras ocasiones.

En un segundo momento, se amplió la búsqueda a otros niveles educativos, lo que mostró un mayor número de trabajos que indagan los retos, posibilidades y condiciones laborales que expresan los profesores de nivel superior (Chaparro, 2020; Zolano *et al.*, 2020; Galvis *et al.*, 2021; Calderón-Guevara *et al.*, 2021). En estos, el principal instrumento para la recolección de datos es el cuestionario autoaplicado en línea. Los resultados coinciden en al menos un aspecto: el trabajo a distancia representa una sobrecarga laboral para los docentes, situación que resta tiempo para las actividades personales.

De modo más específico, los resultados de los estudios revisados muestran que: a) el uso del WhatsApp es uno de los principales medios para mantener comunicación con los estudi-

antes (Chaparro, 2020; Zolano *et al.*, 2020); sin embargo, un alto porcentaje de los profesores no dispone de equipos y acceso a internet, lo que significa que han aumentado sus gastos al contratar planes de internet, adquirir equipos electrónicos y asumir mayor gasto de servicios básicos (Calderón-Guevara *et al.*, 2021), *b*) una de las dificultades más recurrente entre los profesores es el manejo de recursos y medios digitales (Chaparro, 2020; Zolano *et al.*, 2020) y *c*) las docentes tienen mayor carga laboral, ya que realizan tareas del hogar y apoyan a sus hijos en las actividades escolares (Galvis *et al.*, 2021).

Los estudios referidos aportan al conocimiento de las prácticas docentes durante la pandemia; no obstante, es notable la ausencia de investigaciones centradas en los profesores de básica, lo cual deja un vacío en torno a lo que pasó en esas aulas. Aunado a lo anterior, destaca el desconocimiento de las prácticas docentes en contextos vulnerables, como el caso de las escuelas rurales y las ubicadas en zonas marginadas. En lo que respecta a las decisiones metodológicas, el instrumento utilizado es el cuestionario autoaplicado. Este ofrece aproximaciones al pensamiento de los profesores sobre su trabajo, incluidas las condiciones laborales derivadas de la pandemia; sin embargo, no se aportan datos provenientes de observaciones del trabajo realizado con los alumnos. La presente investigación pretende contribuir a ese respecto, en tanto aporta información sobre las prácticas docentes desde dos perspectivas (la de los practicantes y la del propio maestro) y con el apoyo de dos herramientas metodológicas que se complementan (la bitácora y la entrevista).

Referentes teóricos sobre el estudio de las prácticas docentes

Para estudiar el trabajo del profesor, se retoma la propuesta del interaccionismo sociodiscursivo (ISD en adelante). A partir de los desarrollos de la ergonomía, la psicología del trabajo y la teoría de la actividad, esta perspectiva teórica propone tres dimensiones para el estudio de las prácticas docentes: *trabajo prescrito*, *trabajo real* y *trabajo representado* (Bronckart, 2007a). La primera refiere a la prescripción de lo que debería ser y está registrada en los documentos que orientan la actividad de enseñanza. Esta dimensión se plasma por escrito y es posible acceder a ella a través de la lectura de los documentos curriculares o de las planificaciones de los profesores. En México el trabajo prescrito se encuentra en los materiales oficiales que la SEP proporciona de forma gratuita a maestros y alumnos de primaria. En algunos casos, los profesores elaboran planificaciones didácticas donde organizan por escrito su trabajo.

El trabajo real, por su parte, es la actividad del profesor en el aula; es decir, lo que se realiza en clase, que se observa a partir de las interacciones entre el maestro y los estudiantes. Por su carácter eminentemente oral, es posible acceder a éste a través de la grabación y transcripción de las interacciones de clase. Esta dimensión del trabajo permite ver la especificidad propia de la labor docente, pues a partir de la interacción con el estudiante muestra los obstáculos de su práctica y, a su vez, resulta un campo de construcción de los conocimientos propios de la profesión docente (Bronckart, 2007b; Fernández, Clot, 2010).

Finalmente, el trabajo representado es lo que está implícito en las acciones del profesor y que sólo él conoce. Es el sentido del actuar docente. Las formas de acceder al trabajo representado pueden ser las entrevistas semiestructuradas (Riestra, 2008) o bien, el visionado de clases acompañado del diálogo con agentes externos (Goicoechea *et al.*, 2011; Fernández, Clot, 2010; Plazaola *et al.*, 2018). A esta segunda herramienta metodológica se le conoce como autoconfrontación simple o cruzada.

En conjunto, las tres dimensiones para el estudio del trabajo propuestas por Bronckart (2007a) recuperan la riqueza de la práctica docente a la luz de lo que se pretendía hacer y desde la reflexión del profesor sobre sus propias acciones. En esta investigación, se retoman las dimensiones de trabajo real y representado para describir las prácticas de profesores de primaria durante el confinamiento social y la educación a distancia. La primera a partir del seguimiento que realizan los practicantes a la labor del profesor y, la segunda, a través de las entrevistas semiestructuradas.

Las herramientas metodológicas derivadas del ISD se adaptaron a las condiciones que impuso la realidad de la educación a distancia, por lo que ante la imposibilidad de observar las clases en un mismo espacio físico (antes denominado aula), se planteó recuperar el trabajo real a partir del seguimiento a las prácticas docentes que realizaron los estudiantes, quienes acompañaron a los profesores cuatro días por semana durante tres meses. Esta aproximación a las prácticas sirvió para conocer la labor de los docentes en un contexto ajeno para la investigación educativa; además, fue un insumo para la elaboración de las entrevistas que permitieron acceder al sentido que los maestros otorgan a sus acciones de enseñanza.

Método

Se trata de un diseño fenomenológico cuyo propósito principal es comprender los significados que las personas dan a su experiencia (Rodríguez *et al.*, 1999; Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). En específico, se analiza el discurso de cinco profesoras de primaria que verbalizan las intenciones que subyacen a su actuar docente durante la pandemia por Covid-19. La investigación de la que derivan los resultados se desarrolló en dos fases. En la descripción metodológica nos enfocaremos únicamente en la fase dos. En la primera parte de dicha fase, se designó a un practicante que acompañara el trabajo de un profesor durante tres meses para recabar los datos sobre las prácticas. La técnica empleada fue la encuesta y como instrumento se utilizó un cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas y de opción múltiple, al que se denominó bitácora. Los practicantes debían llenar semanalmente la bitácora en donde se registraba el trabajo del profesor. En la segunda fase, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de participantes.

Participantes

En el primer momento, participaron 24 profesores, 67% de primarias rurales y 33% de urbano-marginadas de dos estados mexicanos: Veracruz y San Luis Potosí. Se eligieron estas entidades

debido al contacto previo entre la autora principal y las zonas escolares de estas regiones. Este contacto permitió la autorización de las supervisiones escolares y directores, así como el consentimiento de los profesores. Las personas fueron 18 mujeres (75%) y 6 hombres (25%). La edad promedio es de 33.8 años y la antigüedad promedio en la docencia, de 8.9 años. De los profesores encuestados, siete se desempeñan al mismo tiempo como directores y docentes frente a grupo. En cuanto a la modalidad de la escuela, 52% laboran en instituciones unigrado (un docente para cada grado); mientras que 48% pertenecen a escuelas multigrado (17% en unitarias, 18% en bidocentes y 13% en tridocentes).

Los encargados de llenar las bitácoras de seguimiento a la práctica fueron 19 alumnos de prácticas profesionales: 10 de séptimo semestre y 9 de noveno, todos de la Licenciatura en Psicopedagogía. Los practicantes acompañaban a los profesores en dos tareas: *a)* participar en actividades de ayudantía, ya sea en las sesiones de clase con los alumnos o bien en la preparación, revisión y retroalimentación del material de trabajo que se enviaba a los alumnos, y *b)* registrar las actividades que realizaban los docentes en las bitácoras. De lunes a jueves llevaban a cabo sus jornadas de prácticas y los viernes se reunían con compañeros y asesores para dar seguimiento a lo realizado.

En el segundo momento, se entrevistó a una muestra no probabilística por conveniencia (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014) de cinco profesoras (tres de primarias veracruzanas y dos de primarias potosinas) (Tabla 1). La selección fue a conveniencia porque se consideró que tuvieran disponibilidad para ser entrevistadas y fueran de los dos contextos explorados (rural y urbano-marginado). En la tabla 1 se muestran los datos de las profesoras entrevistadas, así como el código de identificación que se les asignó. Este se compone por una referencia al género (Ma= maestra), el estado en donde laboran (SL= San Luis Potosí o VE=Veracruz) y el número de entrevista.

Tabla 1. Distribución de profesoras entrevistadas

Código de identificación	Modalidad escolar	Contexto	Años de servicio
MaSL_1	Unigrado (sexto)	Rural	4
MaSL_2	Unigrado (sexto)	Urbano-marginada	3
MaVE_3	Multigrado (unitaria)	Rural	10
MaVE_4	Multigrado (tridocente)	Rural	8
MaVE_5	Multigrado (tridocente)	Rural	8

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Para el primer momento de la recolección, se diseñó una bitácora con 19 preguntas tanto abiertas como de opción múltiple, que se organizó en tres ejes: I. Datos generales, II. Trabajo sincrónico y III. Trabajo asincrónico. Estas fueron autoaplicadas por los practicantes a través de una liga de *Google Forms* durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del ciclo escolar 2020-2021.

En el segundo momento, tomando como base la entrevista de Riestra (2008) y las categorías de análisis resultantes de la fase anterior, se elaboró un cuestionario de 10 preguntas para guiar las entrevistas con las docentes. Estas se realizaron a través de videollamadas en la plataforma Zoom, se grabaron y se transcribieron para el análisis.

Procedimiento para el análisis de datos

En el primer momento de la investigación, se analizaron las respuestas a las bitácoras a través del software lingüístico AntConc. Primero, se revisó la lista de palabras que aparecieron con mayor y menor frecuencia en el corpus lingüístico. Después se analizaron las oraciones en las que surgieron dichas palabras y las preguntas en que tuvieron mayor presencia. A partir del análisis, las preguntas se organizaron en dimensiones:

- a) Enseñanza a distancia: ¿De qué forma trabajaron los alumnos? ¿Qué herramientas utilizó el docente para desarrollar su clase? ¿En qué medio se llevó a cabo la clase? ¿Se propusieron actividades asincrónicas? ¿Qué recursos de enseñanza utilizó el profesor para el desarrollo de las actividades asincrónicas? ¿Los alumnos ven las clases de televisión?
- b) Dificultades: ¿Se presentaron inconvenientes al impartir las clases? Si contestaste que “Sí”, explica cuáles.
- c) Relación con las familias: ¿El docente mantiene comunicación con los padres/madres de familia? ¿Qué medios utiliza? y ¿Cuál es el objetivo de la comunicación?

En el momento dos, se realizó un análisis inductivo. Primero, una codificadora (autor principal) leyó las transcripciones y propuso dimensiones preliminares. Posteriormente, dos codificadores entrenados para ello revisaron las transcripciones, las dimensiones y su descripción. A partir de esta revisión se realizaron modificaciones y precisiones a las dimensiones preliminares lo que derivó en una segunda versión del análisis. Finalmente, en conjunto, los tres codificadores revisaron y reescribieron para obtener la tercera versión de las dimensiones. La versión final queda del siguiente modo:

- a) Enseñanza a distancia: comprende las formas de interacción docentes y alumnos, las cuales se llevaron a cabo tanto de manera síncrona como asíncrona.

- b) Dificultades enfrentadas: describe los retos enfrentados tanto por las maestras como por los estudiantes.
- c) Relación con las familias: describe las formas de interacción entre los profesores y mamás/papás de los alumnos.
- d) Prácticas exitosas: comprende aquello que las profesoras consideraron como acciones exitosas dentro de sus prácticas.

Como puede apreciarse, estas dimensiones están estrechamente relacionadas con la fase uno y la complementan.

Resultados

En esta sección se presentan las dimensiones de análisis de ambos momentos de la investigación. Las cantidades que aparecen en paréntesis indican la frecuencia con que apareció cada respuesta en el corpus del primer momento. Asimismo, se introducen fragmentos de las entrevistas con el objetivo de ilustrar el contenido de las categorías.

Enseñanza a distancia

A partir del seguimiento de las prácticas se identificó que los profesores organizan sus clases de dos modos, que se nombraron: encuentros síncronos y actividades asíncronas. De estos, el segundo fue el más frecuente.

Encuentros síncronos

Esta modalidad de trabajo consistió en el desarrollo de reuniones entre el profesor y los alumnos a través de alguna herramienta de comunicación electrónica. Los datos reportados en las bitácoras muestran que el medio más empleado por los profesores para interactuar con sus estudiantes fueron las videollamadas de WhatsApp (266); asimismo, se registró que en estos encuentros las herramientas más utilizadas fueron: cuadernillos u otros materiales impresos (196), videos que compartían con los alumnos durante la sesión síncrona (45) y los libros de texto gratuitos (40).

A partir de las entrevistas, se identificó que los encuentros síncronos se realizaron de manera esporádica debido a la inestabilidad del medio de comunicación y la inasistencia de los alumnos a las reuniones. Una de las maestras entrevistadas organizó sesiones síncronas en el segundo trimestre del ciclo escolar (nueve meses después de iniciada la escuela en casa). No lo hizo antes porque dudaba que fuera una estrategia funcional para el grupo. El conocimiento de su contexto la llevó a trabajar con actividades asíncronas. Cuando decidió proponer encuentros síncronos tomó diferentes previsiones (probó herramientas de comunicación considerando el consumo de datos y la facilidad de la interacción, dio indicaciones a los niños para usar la herramienta y realizó pruebas antes de la clase) con la intención de preparar a los alumnos para la clase.

Utilicé la plataforma Meet... igual, yo les iba avisando... mis clases eran aproximadamente de 35 a 45 minutos y yo les envío el link por día... unos 10 minutos antes y ya ellos se van conectando. Como nunca habían usado esta plataforma, pues la primera clase se les explicó de forma breve qué íbamos hacer o sea cómo apagar el micrófono y todas esas cuestiones. Para el 14 de febrero hice una sesión como de prueba, porque mi idea, primero, era usar como una plataforma donde los niños no gastaran tantos datos, entonces en esa sesión prueba yo utilicé Facebook, las salas de Facebook, pero... no me resultaron tan cómodas porque... al compartir pantalla pues no... no deja ver a los demás alumnos y en Meet sí, o sea uno comparte y puede seguir viendo si están conectados... aunque también no estoy convencida con Meet pero bueno, creo que fue la más cómoda por cuestiones que los niños ya tienen una cuenta Google o sus familiares³ (MaSL_1).

El resto de las maestras intentaron llevar a cabo encuentros síncronos al inicio de la pandemia; sin embargo, los alumnos no se conectaban a las clases por la falta de dispositivos (hay un celular por familia) y de señal de internet, ya fuera fija o de prepago, por lo que dejaron de realizarlos y se decantaron por las actividades asíncronas.

Yo tengo a ahorita tengo 27 alumnos, se acaba de integrar una niña. Entonces en las videollamadas tengo un promedio de 15 niños, los restantes se pierden de las clases y por lo tanto, también siento que es una manera de dejarlos en desventaja (MaSL_2).

Actividades asíncronas

Aquí se agrupa todo aquello que permite a los estudiantes acceder al contenido o participar en el proceso de enseñanza en cualquier momento, independiente de que haya comunicación simultánea con el profesor o no. Este modo de enseñanza fue el más frecuente entre los docentes.

A partir de las bitácoras se identificó que las actividades más utilizadas en la enseñanza asíncrona fueron: el llenado de guías o materiales impresos (144) y el trabajo con los libros de texto gratuito (105). El medio más utilizado para enviar las actividades a los alumnos fue el WhatsApp (147), seguido del trabajo con material impreso e indicaciones del profesor por algún medio de comunicación distinto al WhatsApp (49). Entre las principales herramientas utilizadas por los docentes para desarrollar clases asíncronas estuvieron los cuadernillos y otros materiales impresos (196), seguido de videos realizados por ellos mismos o descargados de internet (45) y los libros de texto gratuitos (40).

Las entrevistas a las docentes permitieron identificar más claramente las características de esta forma de enseñanza. Se destacan dos aspectos: *a)* los medios de comunicación y *b)* las estrategias de enseñanza.

En cuanto a los medios de comunicación, el WhatsApp fue el medio más utilizado para enviar y recibir actividades, así como para mandar retroalimentación de las tareas escolares. Las

³ Para la transcripción se utilizaron puntos suspensivos para marcar pausas largas y corchetes para señalar comentarios del transcriptor cuando era necesario; además, para hacer más fluida la lectura, se eliminaron las repeticiones características de la oralidad y algunas interjecciones.

profesoras se apoyaron de fotografías, videos recuperados de internet o elaborados por ellas mismas, cuadernillos, guiones o audios para llevar a cabo la enseñanza. De modo que el WhatsApp se utilizó como medio para enviar indicaciones escritas, de voz y visuales a los alumnos.

Acostumbro enviarles los archivos semanales, se los envío desde temprano, ellos envían por día las actividades. El archivo es como tipo la planeación, aunque para ellos solamente viene la actividad y las consignas de cada materia, viene acomodado por día. Entonces igual como si estuviéramos casi en la escuela yo les hice un horario que por día vemos solamente cierta materia y ellos me van enviando sus actividades... por día también se las regreso calificadas utilizando la herramienta de editor de WhatsApp, o sea el lapicito, ahí les voy revisando y ya para comentarios, pues se los envío en un mensaje de texto o por audio (MaSL_1).

En un principio cuando fue al inicio de la pandemia se puede decir entre marzo y junio-julio, que fue el final del ciclo escolar, era elaboración de guiones. Les mandaba por WhatsApp el guion y ya ellos era de cada semana me enviaban fotografía de las actividades. En agosto empecé a elaborar como especie de cuadernillos para mandárselos (MaVE_3).

Otra de las características de la enseñanza asíncrona fueron las visitas presenciales de las profesoras a las localidades de los alumnos para entregar semanalmente cuadernillos, guiones u otro tipo de material impreso. Estos materiales contenían actividades descargadas de internet, adaptadas o elaboradas por ellas mismas. Este tipo de encuentros complementaba la comunicación por WhatsApp como parte del seguimiento a la enseñanza y se realizaba en alguna de las siguientes formas: *a)* una madre de familia ve a la maestra en la escuela o algún punto de la localidad y era la encargada de distribuir el material entre los alumnos o bien, *b)* la maestra asiste a la escuela para entregar el material a los alumnos, ya sea de forma individual o en pequeños grupos.

Como sabía que por su celular no les llegaba lo que yo les mandaba por PDF o [para] que descargaran no les llegaba, pues entonces dije bueno pues con todas las medidas [sanitarias] voy a tener que ir a la comunidad cada ocho días y les entregaba su cuadernillo impreso y les explicaba las actividades. Si tenían algunas dudas me preguntaban ya sea por mensaje de voz o WhatsApp (MaVE_5).

A veces ocupo guion, a veces cuadernillo, pero siempre yo se los doy, ya sea el domingo o el lunes temprano. Hay ocasiones que una mamá, con la que me he apoyado más, viene los días domingo aquí a la cabecera [municipal] a comprar o algo, entonces nos vemos en algún punto, yo le entrego todas las copias de los niños y ella ya se las lleva y allá las mamás se encargan de recogerlas. Si la mamá por algo no puede venir el día domingo, yo el lunes temprano voy a la casa de esa mamá y ahí es donde le entrego los cuadernillos, ya digamos así los papás no tienen que preocuparse por sacar copias, por imprimir o sea nada, ya ahí viene toda la indicación si ya hay algunos anexos o algunas copias también ya ahí van incluidas. Hasta ahorita yo siento que me ha funcionado (MaVE_4).

Cambiamos la estrategia de las clases televisivas por unos cuadernillos, más que nada nosotros [las maestras] fuimos elaborándolos de acuerdo al libro y las actividades... más que nada por aprendizaje esperado (MaVE_5).

En lo que respecta a las estrategias de enseñanza, las actividades asíncronas tienen detrás de sí diferentes decisiones y formas de organización para el trabajo, que no necesariamente estuvieron orientadas por la SEP. Las profesoras tomaron decisiones sobre la manera de abordar el currículo prescrito (qué asignaturas y qué contenidos trabajar con los niños); en cuanto a las formas de enseñanza y el material de trabajo (guiones o cuadernillos elaborados por ellas mismas, uso de videos que bajaban de internet, audios con instrucciones para niños con dificultades específicas) y para la calendarización de la entrega de actividades. Estas decisiones estuvieron en función del contexto escolar, el grado o grados que atendían y la disponibilidad de cada docente.

Queremos quizás acabar todos los contenidos que nos marca el programa, pero la realidad es muy diferente. Si nosotros a los niños los dotamos de muchas tareas no las van a hacer, se van a aburrir, entonces dije: no, pues no tiene caso que vea todos los contenidos que está marcando el programa, si no se iba a dar ese aprendizaje. Entonces por lo regular son dos materias las que veo a diario con ellos y priorizando lo que sea lo más importante (MaVE_5).

Lo que hago es ver primero qué aprendizaje esperado es el tema que voy a ver, selecciono y ya empiezo entonces a elaborar esas actividades, a buscar en el mismo internet actividades que me ayuden sobre este aprendizaje. No sé qué serán... unas aproximadamente... dependen mucho del tema que abarco. No sé... 5 o 6 hojitas y pues ya, las imprimo y se las mando... o se las doy, los cito cada semana (MaVE_3).

Dificultades enfrentadas

Esta dimensión presenta las dificultades enfrentadas por los profesores durante la enseñanza a distancia; algunas aluden a situaciones personales, otras refieren a estudiantes específicos y unas más a las familias.

En las bitácoras, la pregunta sobre las dificultades con la educación a distancia arroja tres tipos de respuesta: Sí presentaron dificultades (93), No hubo dificultades (56) y Se desconoce (46). Los practicantes que identificaron dificultades en las prácticas de los profesores expresaron respuestas como las siguientes: "No todos los alumnos tienen señal de internet, por lo tanto, no todos reciben el material o actividades de la misma forma" (P1) y "De 19 alumnos solo se presentaron 4 [a la clase síncrona] y los otros 15 alumnos se pierden las explicaciones de los temas" (P2).

En conjunto, las respuestas más frecuentes muestran que los alumnos no tienen acceso a internet fijo y no siempre cuentan con los recursos económicos para pagar datos móviles y cumplir con las clases.

Ahora bien, en las entrevistas se identifican dificultades que pueden organizarse en tres grupos: *a)* manejo de recursos tecnológicos, *b)* sobrecarga laboral y *c)* situaciones con alumnos particulares.

Las profesoras expresaron dificultades en torno al uso de recursos tecnológicos como plataformas educativas y medios electrónicos; la manipulación de recursos digitales como los PDF, videos, búsquedas de recursos didácticos en la web. Esto ha sido tanto para los encuentros síncronos como las actividades asíncronas, e incluso lo han experimentado fuera del aula en los espacios de comunicación con sus colegas.

Esta pandemia nos hizo aprender a tomar cursos, comúnmente, como le digo a la maestra Yadi, yo soy muy, no sé cómo decirlo... no me gusta la tecnología y quizás el Facebook lo tienes, pero porque compartes actividades con otros maestros. Pero de que yo que ya me meta a... ahorita que tuve que aprender a cómo hacer una... a meterme a Google Meet y hacer una videollamada, un link para trabajar con otros maestros... porque estoy de coordinadora también. Entonces tienes que aprender cómo hacer todo eso, que si tienes Zoom, que tu hija trabaja por Zoom, pues tienes que aprender también a cómo descargar la aplicación para trabajar por Zoom. Ahorita que me metí a otro curso [de] Microsoft Teams, ahora cómo le voy a hacer (MaVE_5).

He aprendido más sobre las técnicas... estas de la comunicación, por medio de la tecnología a usar más... los cuadernillos estos que envían por internet que están en PDF a desconvertirlos y pasarlos a Word o el hecho de recortar y pegar en Paint, o sea, esos detallitos para mí pues antes eran así como que pues lo mínimo, o sea, usaba uno nada más para entrar y subir calificaciones y las cositas estas, o trabajar Word, pero ya ahorita esto que he aprendido un poco más, no mucho, pero bueno me ha servido (MaVE_3).

En cuanto a la sobrecarga laboral, las maestras comentan sobre el tiempo invertido en la elaboración del material de trabajo para los alumnos (cuadernillos o guiones), en la evaluación de las actividades asíncronas (usan más tiempo para revisar y retroalimentar) y en la comunicación con alumnos o mamás que se extienden más allá de la jornada laboral.

También en mi caso, pues estar... así como que trabajando más tiempo del que ir a clases. También porque gran parte del día me la paso buscando y aunque al final salgan, dijéramos 5 o 6 hojitas, con esas hojitas me hice, no sé, toda la semana buscándolas y viendo cómo hacer, ir pegando, recortando y armando el tipo cuadernillo... aunque sean 5 o 6 hojitas para mí ya es un gran trabajo que estuve des-
empeñando durante ese día para obtener la información (MaVE_2).

Finalmente, expresan dificultades relacionadas con alumnos específicos, como la falta de comunicación o bien problemáticas socioemocionales, cognitivas y motrices de determinados alumnos. Algunas de estas problemáticas anteceden a la pandemia y ponen a los alumnos en situación de abandono o rezago escolar.

Una mamá me dijo que quería sacar a su hijo debido a que el niño ya no quiere [ir a la escuela]. Y [le] digo: ¿por qué no quiere? Porque ya no quiere, maestra, ya se chocó de esta forma [se refiere a la escuela a distancia], dice que ya no quiere. Le digo: no señora, déjemelo porque ya está en sexto grado y él tiene que terminar, para lo que falta, un trimestre. Le digo [a la mamá] ¿dónde está [el alumno]? Pues se quiso ir a trabajar. Como ahí en la comunidad hay un recreativo de la mariposa, él prefería irse a trabajar (MaVE_5).

Trabajo con una niña que me llegó como a mitad de ciclo, ella no trae libros, entonces yo le acomodo por semana las páginas que vamos a ver... si son textos de lecturas o así... y ya se los envío en PDF. Algunas veces los imprime, dependiendo la actividad, otras veces solamente los revisa en forma digital (MaSL_1).

Un niño tiene... un problemita... motriz y neurológico... tiene un cierto retraso. Entonces está yendo a lo que es el TRIVER aquí en Veracruz. Tiene varias terapias, el niño va una vez a la semana y a él digamos que le dejaba más actividades con plastilina, con harina, de colorear, pero la mamá me dijo que la psicóloga le comentó que el niño se puede ir involucrando más a las actividades ya de su grado (MaVE_4).

Relaciones entre profesores y familias

Las relaciones entre los profesores y las familias se manifestaron de diferentes modos durante la escuela en casa. En las bitácoras, los practicantes reportaron que los docentes mantuvieron comunicación constante con los padres y madres de familia (201), principalmente a través de WhatsApp (186). El principal motivo de la comunicación era dar asesoría sobre algún aspecto del proceso de enseñanza (207), informar sobre el cumplimiento del trabajo (160) o bien exponer algún conflicto (114).

Las entrevistas enriquecen e ilustran los resultados de las bitácoras. Por un lado, es posible identificar que el contacto de las profesoras fue con las mamás. Ninguna maestra aludió a papás o hermanos de los alumnos. Además, mostraron que el contacto entre maestra y mamás fue principalmente para entregarles el material de trabajo para las actividades asíncronas. La entrega implicaba también dar explicaciones extra sobre las actividades u ofrecer la posibilidad de contactos subsecuentes para aclarar dudas sobre las tareas. Usualmente, la comunicación se llevó a cabo a través de mensajes de WhatsApp, en escasas ocasiones por llamadas telefónicas, y en momentos específicos, de manera presencial cuando la profesora entregaba el material impreso.

Les explico las actividades que van a hacer durante la semana y... si tuviesen alguna duda en su momento ellos allí me están preguntando y si no [tienen dudas] se van y ya en el transcurso de la semana, si tuvieran dudas, me empiezan a preguntar... [preguntan] las señoras sobre todo por medio del WhatsApp (MaVE_3).

Pues yo siempre les ponía: con ayuda de tu mamá... de papá... [o] de tu familiar, [o bien] pide a mamá que te lea el siguiente cuento y responde las preguntas. Les comentaba a las mamás que ellas nada más le ayudaran a leer la indicación, si es un cuento... le ayudaran a leer, pero que el niño respondiera como él pudiera. Y pues así. Digamos... que [estas tareas] se prestan a... no sabemos si lo hace realmente el niño o lo hace la mamá... porque también me ha tocado ver, en cuadernos de un niño, letra que no es de él, porque uno conoce la letra de los niños (MaVE_4).

Por lo poco que he visto, los papás casi no se involucran, porque la mayoría de los papás son los que trabajan y pues la mayoría trabaja ya sea en el campo, en albañilería... agricultores, ganaderos y pues son casi jornadas de todo el día, si acaso llegan a las seis, pero pues ya es a comer, a descansar... y muchas veces no se logran sentar con sus hijos [a hacer las tareas] En ocasiones les he dejado actividades dinámicas para que realicen con su familia, pero yo en las fotos nada más veo a su mamá, el hermanito... la tía o la vecinita, pero casi no noto al padre de familia (MaVE_5).

Las profesoras también identificaron las dificultades experimentadas por las madres de familia durante la escuela en casa. Hablaron del bajo nivel de escolarización de las mamás, los retos del contexto económico, sobre el empalme de las tareas de sus hijos con las labores del hogar y de la presencia de varios hijos pequeños en una misma familia.

Mis mamás, pues trabajan, se van al campo a trabajar, las labores del hogar, [además] no tienen los suficientes... el grado escolar para que yo diga: les mando el montón de actividades y [que las] hagan (MaVE_3).

Somos un grupo de WhatsApp por grado de puras mamás, porque las mamás son amas de casa... yo tengo mucho contacto con las mamás... las mamás son las que están apoyando ahí. De hecho, yo, como le digo, voy cada ocho días a la comunidad, a veces platico con algunas mamás. Principalmente me mencionan que están muy estresadas porque tienen varios hijos en la escuela a quienes apoyar (MaVE_5).

Prácticas exitosas

Esta dimensión deriva únicamente de la fase de entrevistas y expone las prácticas que desde la voz de las docentes han sido exitosas. La mayoría implica alternativas para superar las dificultades enfrentadas en la educación a distancia y reconocen que ésta trajo aspectos positivos en sus prácticas docentes.

Lo más exitoso es el tener comunicación con ellos, el que estoy ahí a diario, por ejemplo, ellos me pueden decir: ¡Maestra, no le entiendo aquí! Yo sé que sí les dedico un tiempo a explicarles, a que me digan [sus dudas]. Les digo: envíame foto a ver que estás haciendo o qué operación es. Principalmente en matemáticas es donde más se me ha complicado porque yo sé que hay temas que los niños requieren mayor comprensión. Entonces... creo que eso es lo que yo resaltaría de lo mejor de mi práctica, que tengo comunicación con los niños (MaSL_1).

Pues yo siento que los padres también [pueden] darse cuenta que ellos son un apoyo importante en la educación de sus hijos, o sea yo pienso que ahorita muchos padres de familia se dieron cuenta... digamos que los maestros no somos los únicos responsables... del conocimiento de sus hijos. Ya se dieron cuenta que ellos también se tienen que involucrar y pues, como le comento, para mí ha sido muy positivo esta estrategia o esta situación y pues siento que lo exitoso es que los padres han podido convivir con sus hijos, se han podido poner en nuestros zapatos como maestros de sus hijos (MaVE_4).

He aprendido... cómo involucrarme más en los aprendizajes esperados por grados, o sea, por grupo... como que los ubico mejor (MaVE_3).

Nos ha implicado... buscar de formas meramente digitales de estar en contacto con los niños, de no dejarlos y de... agarrar distintos materiales que a lo mejor no estábamos muy acostumbrados... A lo mejor [estábamos acostumbrados] a trabajar con el libro de texto o desde un pizarrón, entonces ahora creo que, aunque parece que no hay interacción con los niños, sí la hay, solamente que de otra forma (MaSL_2).

Discusión

Este trabajo se propuso describir las prácticas docentes de profesores de primarias rurales y urbano-marginadas durante el periodo de escuela en casa derivado de la pandemia por Covid-19. Los resultados provienen de dos momentos de recolección de datos: el seguimiento a las prácticas docentes realizado por estudiantes de licenciatura que brindaron ayudantía a los profesores y de entrevistas semiestructuradas a una muestra de participantes. Los resultados presentan una aproximación a las prácticas de los profesores que laboran en contextos vulnerables al enseñar durante el confinamiento.

La descripción de las prácticas a partir del trabajo real y representado (Bronckart, 2007a) permite conocer las concepciones del actuar docente en el marco de las condiciones políticas y sociales en que dichas prácticas se producen (Edelstein, 2018). Una de dichas condiciones fue de origen sanitario, pero no es la única. Otra radica en las marcadas diferencias entre la educación superior cuyas instituciones se sitúan en zonas urbanas con acceso a diferentes servicios y en donde los docentes universitarios utilizaron plataformas educativas diversas (Chaparro, 2020; Zolano *et al.*, 2020; Galvis *et al.*, 2021; Calderón-Guevara *et al.*, 2021), lo cual contrasta con la educación primaria que se desarrolla en zonas vulnerables sin servicios básicos para la conectividad. En este sentido, la educación a distancia en las escuelas participantes se desarrolló utilizando tecnologías de la comunicación, pero también a partir de estrategias que no implicaron el uso de recursos digitales.

Las dificultades enfrentadas por los participantes fueron de variada índole. Algunas se relacionan con los retos que impuso la educación a distancia y otras reflejan problemáticas inherentes a las prácticas docentes (preocupación por alumnos específicos, elaboración de material didáctico y trabajo con un currículo nacional homogéneo) y que se acentuaron con las condiciones de aislamiento. Aunado a estas dificultades, se identificaron prácticas exitosas desde la perspectiva

de las docentes. En estas destacan los aspectos positivos que ha dejado la pandemia en las profesoras, los cuales aluden al mayor dominio de la tecnología, al conocimiento del currículo y el mantenimiento de la comunicación con los alumnos; todo ello, pese a las condiciones adversas que enfrentaron los docentes.

Finalmente, se identificó que la relación entre los profesores y las familias se desarrolló en torno a actividades de mediación en la enseñanza. Las mamás, principalmente, fungieron como enlaces entre profesores y alumnos para entrega de material (digital o físico), retroalimentación del aprendizaje, seguimiento a las actividades y como lectoras de las consignas de trabajo con los alumnos más pequeños.

Siguiendo a Edelstein (2018), una reflexión derivada de esta investigación implica cuestionar los marcos institucionales que permean la labor de los profesores mexicanos que laboran en los contextos de estudio: un currículo homogéneo y extenso que plantea objetivos, establece contenidos y temas específicos para cada contenido, y unos libros de texto homogéneos, correlato del currículo extenso. Aunado a lo anterior, las dificultades que enfrentaron los docentes permiten observar las huellas de la desventaja histórica a la que han estado sometidos estos contextos escolares (la falta de conectividad fija o de prepago, el acceso a suficientes dispositivos en una misma familia, son consecuencias de estas desventajas), así como las implicaciones de las condiciones institucionales en que operan las escuelas de las orillas, retomando el concepto de Vaca (2010).

Ahora bien, ante los elementos derivados de los contextos más externos a la escuela, los docentes, en el microcosmos de su hacer (Edelstein, 2018), encontraron alternativas para mantener la enseñanza y la comunicación a distancia. Estas representan las decisiones que tomaron los profesores frente al currículo prescrito: priorizaron y seleccionaron materias, aprendizajes esperados y contenidos para no saturar a los estudiantes y, al mismo tiempo, determinar una meta de aprendizaje más realista y ajustada a las condiciones escolares; diseñaron y compilaron material de trabajo a través de búsquedas en internet para adoptar o adaptar actividades de enseñanza, crear las propias o retomar del libro de texto, y abrieron canales de comunicación con los estudiantes y las familias, la mayoría de ellos, a través del WhatsApp o bien en los encuentros presenciales de cada semana, que extendieron el horario laboral.

En cuanto a las decisiones metodológicas de este trabajo, es posible sugerir que la aproximación a las prácticas docentes se enriqueció a través de los instrumentos de recolección de datos. Las bitácoras de los practicantes permitieron seguir y registrar el trabajo real de los profesores, y las entrevistas brindaron acceso a los sentidos que las maestras otorgaban a su trabajo. Esta triangulación de información complementa el uso de otras herramientas como el cuestionario.

Finalmente, reconocemos que una limitación del trabajo es el escaso número de entrevistas. Para profundizar en los datos, es importante contar con un mayor número de profesores entrevistados; sin embargo, esto está estrechamente relacionado con la disponibilidad de los

participantes para aceptar la entrevista. Asimismo, sería deseable explorar las perspectivas de los estudiantes y de las madres de familia para contar con un panorama más completo de las prácticas docentes, desde sus diferentes aristas, durante la pandemia.

Conclusiones

A través del estudio del trabajo real y representado de profesores de escuelas primarias rurales y urbano-marginadas durante la educación a distancia, se analizaron las prácticas docentes durante el contexto de incertidumbre y complejidad que representó la escuela en casa. Los resultados muestran que las clases de primaria continuaron en los contextos más vulnerables de México durante la pandemia. La concreción de la enseñanza se desarrolló principalmente a través de actividades asíncronas que implicaron el trabajo con material de enseñanza elaborado por los docentes y entregado de forma directa a los alumnos; es decir, sin la mediación de plataformas educativas y con el apoyo de las madres de familia. Además, se identificó que el WhatsApp ocupó un lugar preponderante como medio de comunicación inmediato y económico para la entrega de tareas, retroalimentación y evaluación. En el marco de las diferentes complejidades que enfrentaron los profesores de primaria en la educación a distancia, surgen aprendizajes como conocimiento del currículo y sus grupos, el uso de herramientas digitales y la colaboración con las familias de los estudiantes.

Referencias

- Baena-Morales, S.; J. López-Morales; O. García-Taibo (2021). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por Covid-19. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 388-395. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089>
- Blancas, J.; M. Guerra (2016). Trabajo por proyectos en el aula de ciencias de secundaria: Tensiones curriculares y resoluciones docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 141-66.
- Bronckart, J-P. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J-P. (2007b). El análisis de las prácticas como técnicas de formación y desarrollo. *Cultura & Educación*, 19, 123-134.
- Calderón-Guevara, C.; M. Racines-Cabrera; G. Castañeda-Lasso; F. Rodríguez-Arboleda (2021). Análisis de las condiciones laborales del magisterio ecuatoriano durante la pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 734-759. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.273
- Chaparro, B. (2020). Las nuevas prácticas digitales de docentes de cursos artísticos en la educación superior en Latinoamérica a raíz de la pandemia Covid-19: Aproximaciones y experiencias. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(2), 29-40. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i2.36>

- Coneval (2008). *Evaluación de consistencia y resultados del programa hábitat 2007*. México: Coneval.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista IICE*, 17, 3-7.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: Memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 71-89. <https://doi.org/10.35362/rie330911>
- Edelstein, G. (2018). Análisis de las prácticas de la enseñanza. *Universidad Nacional de la Plata*, 1-5.
- Fernández, G.; Y. Clot (2010). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad", *Informática na Educação: Teoria & Prática*, 13(1), 11-16.
- Galvis, G.; A. Vásquez; Y. Caviativa; P. Ospina; V. Chaves; L. Carreño; V. Vera (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 1(7), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>
- Goicoechea, M.; D. Riestra; V. Vodnik (2011). Análisis del trabajo docente: Las interacciones en las clases de Lengua. *II Jornadas internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas*. San Carlos de Bariloche.
- Hernández-Sampieri, R.; C. Fernández; P. Baptista (2014). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: Editorial Mc Graw.
- Plazaola, I.; U. Ruiz; I. Iriondo (2018). Análisis de la propia actividad en el Practicum: una experiencia formativa", *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1169-1183. <https://doi.org/10.5209/RCED.54890>
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el Interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez, G.; J. Gil; E. García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Albije.
- Rodríguez, B.; J. Galán; O. Servín (2021). Representaciones de los profesores de primarias rurales y urbano-marginadas sobre su trabajo durante el confinamiento por Covid-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e9057. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9057>
- Sainz, M.; A. Ozaeta (2013). Formación de profesores de lengua. Características de la actividad de un profesor experimentado y un profesor. *Ikastaria*, 19, 197-220.
- Serrano, R. (2010). Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (s/f.). *Plan de estudios*. México: UASLP.
- Vaca, J. (2010). El fomento a la lectura o el problema del huevo y la gallina. En Vaca, J. (coord.). *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*. Veracruz: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, 6, 147-175.
- Zolano, M.; M. León; I. Manzano (2020). Percepción docente del proceso enseñanza-aprendizaje durante Covid-19. *Congreso Internacional Convisión Empresarial*. México.