UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

DOCTORADO

“Un acercamiento etnográfico a las interacciones que se establecen al interior de un aula normalista emergente”

Tesis
Que para obtener el grado de

Doctora en Ciencias Educativas

Presenta

Ariana Fragoza González

Diciembre, 2022

Ensenada, Baja California, México

Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas

"Un acercamiento etnográfico a las interacciones que se establecen al interior de un aula normalista emergente"

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Ariana Fragoza González

APROBADO POR:

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Directora de tesis

Dra. María Cecilia Fierro Evans
Co-directora de tesis

Dra. María Bertha Fortoul Ollivier
Sinodal

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Sinodal

Dr.Sergio Gerardo Málaga Villegas
Sinodal

DCE
DOCTORADO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 24 de octubre de 2022.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ARIANA FRAGOZA GONZÁLEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctora en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

"UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO A LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN AL INTERIOR DE UN AULA NORMALISTA EMERGENTE".

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

DRA. GRACIELA CORDERO ARROYO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 24 de octubre de 2022.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ARIANA FRAGOZA GONZÁLEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctora en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

"UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO A LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN AL INTERIOR DE UN AULA NORMALISTA EMERGENTE".

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Ma. Cecilia

DRA.MARÍA CECILIA FIERRO EVANS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 24 de octubre de 2022.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas.

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ARIANA FRAGOZA GONZÁLEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctora en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

"UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO A LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN AL INTERIOR DE UN AULA NORMALISTA EMERGENTE".

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

DRA. MARÍA BERTHA FORTOUL OLLIVIER

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 24 de octubre de 2022.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas.

Dr. José Alfonso Jiménez Moreno
Director del IIDE
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ARIANA FRAGOZA GONZÁLEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctora en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

"UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO A LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN AL INTERIOR DE UN AULA NORMALISTA EMERGENTE".

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

DR. SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 24 de octubre de 2022.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Doctora en Ciencias Educativas.

Dr. Sergio Gerardo Málaga Villegas
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ARIANA FRAGOZA GONZÁLEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctora en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

"UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO A LAS INTERACCIONES QUE SE ESTABLECEN AL INTERIOR DE UN AULA NORMALISTA EMERGENTE".

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

DR. JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO

Dedicatorias

A Edgardo, por el amor, la contención y
las aventuras durante estos retadores años,

A Rosalía, por entregar una parte de ti
a la formación inicial de los docentes de este país,

Gracias Vida, porque al final,
pusiste cada pieza en su lugar.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo económico que me brindaron durante estos tres años para llevar a cabo mis estudios doctorales.

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), mi casa de estudios. Gracias por brindar los medios necesarios para culminar este proceso. Asimismo, agradezco el apoyo económico que me brindaron con la beca titulación, misma que permitió mi conclusión del programa.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) por el apoyo que me brindaron para cumplir con el programa del Doctorado en Ciencias Educativas. Especialmente, quiero a al Dr. Sergio Malaga, la Mtra. Estrella Pérez, la Lic. Alejandra Arroyo, la Lic. Yesica Espinoza, la Lic. Rosalva Borraz, la Lic. Denisse Pérez y el Dr. Iván Contreras por el apoyo personal y administrativo durante todo el programa. Gracias por las de risas compartidas.

Quiero agradecer de forma especial a *Rosalía*, docente formadora y colaboradora en esta tesis. Sin ti, esta tesis no hubiera podido ser posible. Gracias por el trabajo y entrega que le dedicaste a este trabajo, por confiar en mí y abrirme las puertas de tu aula y de algunos aspectos de tu vida también. Gracias por estar dispuesta a compartir tu tiempo y tus conocimientos conmigo y por estos años de colaboración y amistad. Eres un ejemplo de vocación a la profesión docente. Este es un logro de las dos.

A la Dra. Graciela Cordero Arroyo, mi directora de tesis. Gracias por cada una de los momentos formativos que me brindó durante el doctorado, piezas clave para la realización de esta tesis. Gracias por aportar a mi formación como estudiante y como persona. Por estar siempre pendiente de mí durante todo el programa. Por compartir sus conocimientos conmigo, y siempre buscar el tiempo para estar presente en cada paso dado en este trabajo. Gracias por el acompañamiento cercano que me ha brindado en estos diez años. Le agradezco con todo el corazón por siempre estar y acompañarme en cada paso que doy. Por siempre mi respeto, admiración y cariño.

A la Dra. Cecilia Fierro Evans, mi co-directora de tesis. Gracias por guiarme durante estos últimos años. Por compartir conmigo sus conocimientos y cuestionarme de forma tan enriquecedora y atinada durante todo el proceso de elaboración de la tesis. Por tener una gran calidad humana al plantearme sus propuestas, recomendaciones y cuestionamientos. Gracias por ser parte tan importante en este proyecto. Mi admiración, respecto y cariño siempre.

A la Dra. Bertha Fortoul, miembro de mi comité de tesis. Gracias por sus valiosas enseñanzas, que nutrieron cada uno de los capítulos de esta tesis. Por la claridad y calidad humana para transmitir cada uno de sus comentarios y recomendaciones. Gracias por aportar de manera tan valiosa a este trabajo. La admiro y respeto mucho.

Al Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas y al Dr. José Alfonso Jiménez Moreno, miembros de mi comité de tesis. Gracias por la revisión atenta de la tesis, por sus comentarios y recomendaciones, que siempre me impulsaron a ir más allá con los planteamientos de este trabajo. Gracias por su apoyo en la mejora de esta investigación.

A las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal, participantes clave en este trabajo. Gracias por su aceptación y disponibilidad durante mi trabajo de campo. Por permitirme entrar a su aula emergente y por compartir conmigo sus experiencias personales y estudiantiles. Sin su participación este trabajo no hubiese sido posible.

A las directoras y subdirectoras de la Benemérita Escuela Normal Estatal “Profesor Jesús Prado Luna”, por su disposición y aceptación durante el desarrollo del trabajo de campo. Gracias por abrirme las puertas de su escuela y por apoyarnos a Rosalía y a mí con lo necesario para la realización de esta tesis.

Al Dr. Pedro Damián Zamudio Elizalde y a la Dra. Alma Delia Hernández Villafaña. Gracias Por la lectura atenta y acertada de esta tesis. Gracias por cada una de las recomendaciones y consejos que ayudaron a mejorar este trabajo. Por los momentos de risas y de trabajo que compartimos en Seminario de tesis.

A mis amigas y colegas, Diana, Alma, Glenda, Sharon y Mónica. Gracias por acompañarme y apoyarme durante este recorrido. Por escucharme y aconsejarme en todo momento. Por las risas, momentos de estrés, alegría, tristeza, ansiedad, frustración y felicidad que compartimos. Porque gracias a su amistad y compañía, el camino se hizo más fácil. Gracias por su amistad y complicidad, por ser mis espejos. Las quiero mucho.

Por último, pero no menos importante, agradezco de todo corazón a mi familia y a mis amigos. Por apoyarme y darme ánimos en todo momento. Por siempre motivarme a seguir adelante y estar para mí en las buenas y en las malas. Los amo.

ÍNDICES

Índice de contenido

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN 1

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 1
1.2 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN 5
1.3 JUSTIFICACIÓN 7
1.3.1 Contribución metodológica 7
1.3.2 Contribución teórica 8
1.3.3 Contribución formativa 8
1.4 ANTECEDENTES 10
1.4.1 La Enseñanza Remota de Emergencia en la educación superior 11
1.4.2 La educación normal en tiempos de pandemia 20
1.4.3 Las interacciones de aula estudiadas con base en el Modelo EPR 31

CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL 37

2.1 LA ACTIVIDAD PROFESIONAL DOCENTE 39
2.2 EL ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL DOCENTE 50
2.2.1 El Modelo EPR 57
2.2.1.1 La condensación de la experiencia 61
2.2.1.1.1 La profundización de Vinatier en la lógica relacional 63
2.2.1.2 La complejidad de la actividad profesional docente 67
2.2.1.3 Hacerse consciente la propia actividad profesional 70
2.3 LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE 72
2.4 LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA 76

CAPÍTULO III. MÉTODO 78

3.1 POSICIONAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO 78
3.2 UNA ETNOGRAFÍA COLABORATIVA Y VIRTUAL 79
3.3 LA NEGOCIACIÓN DE ACCESO AL CAMPO 81
3.4 ¿QUIÉN ES ROSALÍA? 82
3.4.1 Rosalía en el contexto de la pandemia 86
3.5 ¿QUIÉN ES ARIANA? 87
3.6 ¿QUIÉNES SON LAS ESTUDIANTES DE LA LEPREE? 88
3.6.1 Las estudiantes en el contexto de la pandemia 89
3.7 LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES DE LA ESCUELA NORMAL ANTE LA ERE 91

CAPÍTULO IV. ESTUDIO 1. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE UN AULA NORMALISTA EMERGENTE 94

4.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN 94
4.1 1 El trabajo colaborativo y virtual 94
4.2 EL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS Y EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO 101

4.3 CRITERIO DE CREDIBILIDAD 101
4.4 RESULTADOS 106
4.4.1 Las interacciones sincrónicas de Rosalía y sus estudiantes 106
4.4.1.1 El vínculo emocional como el ancla que sostiene la actividad 107
4.4.1.2 Los movimientos corporales y las expresiones verbales como marcadores del seguimiento de la clase 111

CAPÍTULO V. ESTUDIO 2. ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES SINCRÓNICAS Y ASINCRÓNICAS DEL AULA EMERGENTE 114

5.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN 114
5.1.1 El trabajo colaborativo y virtual 115
5.1.1.1 La observación periférica en tiempo real 116
5.1.1.1.1 El registro etnográfico de las interacciones sincrónicas 120
5.1.1.2 La observación periférica en tiempo diferido 122
5.1.1.2.1 El registro etnográfico de las interacciones asincrónicas 123
5.2 TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS 124
5.3 RESULTADOS 126
5.3.1 Las lógicas en el aula emergente de Rosalía 128
5.3.1.1 Relacional-Pragmática 130
5.3.1.2 Pragmática 135
5.3.1.3 Pragmática-Epistemológica 142
5.3.1.4 Epistemológica-Pragmática-Relacional 143
5.3.1.5 Relacional 145
5.3.1.6 Epistemológica 146
5.3.1.7 Relacional-epistemológica 148
5.3.2 Las tensiones y atenciones 150
5.3.2.1 Las tensiones vividas en un aula normalista emergente 150
5.3.2.1.1 Cámaras apagadas 152
5.3.2.1.2 Fallas tecnológicas 154
5.3.2.1.3 Control sobre la instrucción 157
5.3.2.1.4 Falta de tiempo 161
5.3.2.1.5 Las alumnas no cumplen con la tarea 162
5.3.2.1.6 Las alumnas presentan dudas acerca de la tarea 164
5.3.2.1.7 Las alumnas se van de la clase 165
5.3.2.1.8 La maestra y las alumnas se interrumpen 167
5.3.2.1.9 Las alumnas entran tarde a la clase 168
5.3.2.1.10 Las alumnas no escuchan la tarea 169
5.3.2.1.11 Las alumnas no asisten a la clase 169
5.3.2.1.12 La maestra no envió el material 172
5.3.2.2 Las atenciones de Rosalía y sus estudiantes 173
5.3.2.2.1 Flexibilidad sobre la instrucción 175

5.3.2.2.2 Momento de sensibilización 178
5.3.2.2.3 Se solicita apoyo de las alumnas 180
5.3.2.2.4 Se repite la instrucción 182
5.3.2.2.5 Se prioriza lo relacional 183
5.3.2.2.6 Se da oportunidad de entregar después la tarea 186
5.3.2.2.7 Adecuaciones a la clase 188
5.3.2.2.8 Se recurre a otras herramientas de comunicación sincrónica 189
5.3.2.2.9 Se busca corregir las fallas tecnológicas 190
5.3.2.2.10 Se retoma la actividad pendiente 190
5.3.2.2.11 Se continua con la clase de forma asincrónica 192

CAPÍTULO VI. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN 194

6.1 La Enseñanza Remota de Emergencia al interior de un aula normalista mexicana 194
6.2 El interaccionismo como forma de acercamiento a un aula normalista emergente 199
6.2.1 Las interacciones didácticas en el aula normalista emergente 199
6.2.1.1 Los principios pedagógicos situados en la lógica pragmática 201
Priorización de la forma sobre el fondo de la tarea 201
6.2.2 Las interacciones emocionales en el aula normalista emergente 202
6.2.3 Las interacciones epistémicas en el aula normalista emergente 205
6.2.3.1 Los principios pedagógicos situados en la lógica epistemológica 206
La pragmatización del saber docente 206
6.2.4 El componente de relaciones para definir las interacciones de aula 207
6.2.5 El eclecticismo disciplinar que adoptó Vinatier para la construcción del Modelo EPR 208

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES 210

7.1 Contribuciones teóricas 210
7.2 Contribuciones metodológicas 214
7.3 Contribuciones empíricas 217
7.4 Una nueva línea de investigación 218
7.5 Mi experiencia con el desarrollo de esta investigación 218
7.6 Cierre 219

REFERENCIAS 242

Índice de tablas

Tabla 1.1 Preguntas y objetivos de investigación…….. 6
Tabla 1.2 Antecedentes ubicados en el tema de la ERT en educación superior…….. 12
Tabla 1.3 Investigación acerca de las prácticas normalistas…… 21
Tabla 1.4 Antecedentes ubicados en el tema de la educación normal en tiempos de pandemia..23
Tabla 1.5 Antecedentes ubicados en el tema de las interacciones de aula estudiadas con base en el Modelo EPR…….. 32
Tabla 4.1 Actividades desarrolladas en la primera etapa del trabajo de campo……95
Tabla 4.2 Temas abordados por componente formativo……. .96
Tabla 4.3 Actividades formativas desarrolladas en el componente teórico……..…….. ..97
Tabla 4.4 Actividades formativas desarrolladas en el componente teórico-metodológico….…..98
Tabla 4.5 Actividades desarrolladas por componente formativo…….……...100
Tabla 4.6 Insumos para el análisis del estudio exploratorio……..…….. 104
Tabla 5.1 Actividades desarrolladas en la segunda etapa del trabajo de campo……..116
Tabla 5.2 Planeación que hizo Rosalía de la secuencia didáctica observada……..118
Tabla 5.3 Herramientas de comunicación asincrónica utilizadas por Rosalía y sus estudiantes por clase observada……..…….. 123
Tabla 5.4 Corpus total en datos síncronos y asíncronos para el análisis…….124
Tabla 5.5 Categorías y códigos obtenidos del análisis interaccionista de los datos……. 125
Tabla 5.6 Frecuencia en que se presentaron las lógicas de la práctica docente……... 129
Tabla 5.7 Tipos de tensiones vividas en el aula normalista emergente…… 152
Tabla 5.8 Número de veces que las alumnas encendieron su cámara……..153
Tabla 5.9 Frecuencia por clase de los tipos de atenciones…….. 175
Tabla 6.1 Resultados que responden al principio pedagógico colectivo en acto……. 203
Tabla 8.1 Agenda de códigos para el análisis cualitativo de contenido……..226

Índice de figuras

Figura 2.1 Organización del marco conceptual……. 38
Figura 2.2 Esquema cuadripolar de la relación didáctica……..44
Figura 2.3 Estructura de la actividad profesional docente en aula……48
Figura 2.4 Elementos que conforman el Modelo EPR……...50
Figura 2.5 Construcción interaccionista de significados……...54
Figura 2.6 Disciplinas y conceptos filosóficos que componen al Modelo EPR…….58
Figura 2.7 Tres lógicas teóricas para el análisis de la actividad profesional docente……...62
Figura 2.8 Siete lógicas teóricas para el análisis de la actividad profesional docente……68
Figura 3.1 Herramientas de comunicación utilizadas por las estudiantes para realizar prácticas profesionales……..90
Figura 4.1 Temas para la explicitración de las reglas de acción de Rosalía….……107
Figura 5.1 Conversación de WhatsApp……...133
Figura 5.2 Conversación por correo electrónico……..134
Figura 5.3 Organización de equipos de trabajo……137
Figura 5.4 Instrucciones ubicadas en la plataforma de Classroom……..138
Figura 5.5 Captura de pantalla de una instrucción ubicada en la plataforma de Classroom……139
Figura 5.6 Presentación de instrucciones por medio de Power Point……..140
Figura 5.7 Captura de pantalla de conversación grupal de WhatsApp…….141
Figura 5.8 Respuesta emitida por Adriana……...145
Figura 5.9 Conversación de WhatsApp……...156
Figura 5.10 Testimonio de llamada telefónica…….159
Figura 5.11 Conversación por WhatsApp……160
Figura 5.12 Conversación por WhatsApp para informar inasistencia…….171
Figura 5.13 Correo electrónico para informar inasistencia……..172
Figura 5.14 Flexibilización de la instrucción por WhatsApp……..178
Figura 5.15 Conversación de WhatsApp…….186

Resumen

Esta investigación tuvo el objetivo de analizar las prácticas pedagógicas sincrónicas y asincrónicas que lleva a cabo una docente formadora para continuar con la formación inicial de un grupo en el quinto y sexto semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna", en el contexto de la pandemia causada por el Covid-19. Para cumplir con dicho objetivo, el análisis de los datos estuvo orientado por las categorías analíticas propuestas en el marco del Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional (Vinatier, 2013).

El acercamiento que tuve a las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se establecieron en un aula normalista emergente fue guiado por los paradigmas participativo e interpretativo, a partir del desarrollo longitudinal de una etnografía colaborativa y virtual. A lo largo de dos estudios, utilicé tres técnicas para la recolección de los datos: (1) observación periférica en tiempo real y en tiempo diferido, (2) entrevista semi-estructurada y (3) encuesta en línea.

En los resultados presento el análisis interaccionista y colaborativo al que llegamos Rosalía y yo a partir de las siguientes categorías analíticas: las lógicas epistemológica, pragmática y relacional, las reglas de acción, los principios pedagógicos y los momentos de tensión y atención que se presentaron al momento de las interacciones sincrónicas y asincrónicas en el aula normalista emergente. Estas categorías son propuestas por Vinatier (2013) para analizar -de forma holística- la práctica profesional docente en situaciones reales de trabajo.

Esta tesis concluye con la descripción de las contribuciones teóricas, metodológicas y empíricas que hace este trabajo al campo de la investigación educativa. Asimismo, propongo la conformación de una nueva línea de investigación en México que aborde temas relacionados con la formación inicial de docentes y el estudio de prácticas docentes en aula, a partir de la utilización de dispositivos enfocados en la formación de docentes profesionales, practicantes reflexivos.

Palabras clave: Formación inicial de docentes, escuelas normales, interacción áulica, Modelo EPR.

Estructura de la tesis

Esta tesis se compone de siete capítulos. El primero es la *Introducción* al objeto de estudio: las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se establecen entre una docente formadora y un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar al interior de un aula normalista emergente. En este capítulo contextualizo el objeto de estudio, planteo preguntas y objetivos de investigación, brindo elementos que justifican el desarrollo de este trabajo y describo los diferentes estudios -nacionales e internacionales- que anteceden a esta investigación.

Con el segundo capítulo tuve el objetivo de sentar las bases teóricas en las cuales me posiciono con este trabajo. Específicamente, expongo dos grandes temas: el Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional (EPR) y la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Con el fin de abonar a la definición del Modelo EPR y las teorías que lo nutren, expliqué qué se entiende por actividad profesional docente, cómo se llega a la condensación de la experiencia docente y a la toma de conciencia de la misma y cómo se avanza hacia la profesionalización docente desde un enfoque interaccionista. Asimismo, describo la ERE y sus diferencias con la enseñanza en línea. El conjunto de elementos presentados en este capítulo de *Marco conceptual*, formaron la guía teórica y metodológica de este trabajo.

El tercer capítulo que presento es el del *Método*. En este capítulo expongo los paradigmas teórico-metodológicos en los que me posiciono con esta tesis, además de los métodos de investigación de la etnografía colaborativa y la etnografía virtual. Asimismo, brindo un acercamiento a cómo fue el acceso al campo de estudio y describo de manera detallada a las colaboradoras y a las participantes de este trabajo. Este capítulo funcionó como integrador de los dos estudios que componen esta tesis.

El cuarto capítulo integra el acercamiento exploratorio al aula normalista emergente. Al interior de este capítulo expongo cómo se llevó a cabo el trabajo colaborativo y virtual. Asimismo, abordo lo referente al procesamiento de los datos y al análisis cualitativo de contenido, así como los criterios de credibilidad que trabajé a partir de la validación interpretativa que llevé a cabo con la docente formadora colaboradora en este trabajo. De igual manera, presento los resultados obtenidos a partir del análisis interaccionista y colaborativo de las reglas de acción y los principios pedagógicos de la docente formadora.

El quinto capítulo aborda un acercamiento más profundo y completo al objeto de estudio. Al igual que el capítulo anterior, este cuenta con un diseño de investigación y un tratamiento y análisis de los datos específicos. Al interior de los resultados del segundo estudio, describo las lógicas observadas en el aula emergente de la colaboradora y las participantes, así como las tensiones y atenciones vislumbradas en las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se establecieron entre la docente formadora y sus alumnas.

En el sexto capítulo presento los hallazgos y su discusión. En este sentido, triangulo las características principales de la ERE y las características del aula normalista emergente observada. Asimismo, interpreto las interacciones didácticas, emocionales y epistémicas encontradas en el marco de este trabajo. Dicha interpretación me dio pie de profundizar en los principios pedagógicos en acto de la docente formadora colaboradora de esta tesis. De igual manera, establezco una discusión teórica, en la cual abordo temas como el eclecticismo bajo el cual Isabelle Vinatier construyó fue construido el Modelo EPR, entre otros temas.

Con el séptimo capítulo concluyo la tesis, a partir de la enunciación de las diferentes contribuciones teóricas, metodológicas y empíricas que aporto con esta investigación. De forma adicional, planteo la necesidad de formar nuevas líneas de investigación en México que abonen a temas como el abordado en esta tesis.

Capitulo I. Introducción

Este capítulo introduce a la tesis. Su finalidad es exponer el objeto de estudio: las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se establecen entre una docente formadora y sus estudiantes al interior de su aula normalista emergente de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Este capítulo se divide en tres apartados. En el primero describo el problema de investigación a resolver con el desarrollo de este trabajo. En un segundo apartado expongo la justificación y detallo las aportaciones teóricas, metodológicas y formativas que busqué brindar con esta investigación. Por último, presento los estudios nacionales e internacionales que anteceden a este trabajo.

1.1 Planteamiento del problema

La Organización Mundial de la Salud (OMS) emitió un comunicado internacional el diez de marzo de 2020, por medio del cual invitó a los gobiernos a que tomaran las medidas pertinentes para evitar la propagación del virus SARS COV-2 causante de la enfermedad llamada Covid-19, un tipo de coronavirus que tuvo sus inicios en Wuhan, China y que se fue extendiendo por todo el mundo (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2020).

En México, la acelerada propagación del Covid-19 llevó a la Secretaría de Salud (SSA) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) a tomar la decisión de cerrar los edificios escolares de todos los niveles educativos. A partir de dicho cierre, la SEP anunció que se continuaría con la tarea pedagógica de todos los niveles educativos de forma virtual, lo que supuso un cambio importante en las formas en que era concebida la escuela, el aula y, por tanto, la actividad de enseñanza de los docentes (Dussel, 2020).

Al igual que la educación básica y la educación media superior, la educación superior transitó de la presencialidad a la virtualidad de todas sus actividades. La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) señaló que en el ciclo escolar 2019-2020, se contaba con una matrícula de 4,931,200 alumnos universitarios (ANUIES, 2020). Este dato permite visualizar una cantidad aproximada de alumnos que fueron atendidos por medio de herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas para continuar con sus tareas de aprendizaje.

Hodges et al. (2020) consideraron que la adopción abrupta de la tecnología tal como se dio en esta situación de emergencia, no puede ser considerada como enseñanza en línea:

> A diferencia de las experiencias que se planifican desde el principio y están diseñadas para ser en línea, la enseñanza remota de emergencia es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones didácticas totalmente remotas para la enseñanza o la educación que de otro modo se entregarían cara a cara o como cursos mixtos o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya disminuido[1]. [*Traducción propia al español]* (párr.13)

El concepto de Enseñanza Remota en la Emergencia (ERE, por sus siglas en español) que elaboraron Hodges et al. (2020), fue utilizado por investigadores de la educación en línea para establecer un contraste entre la ERE y la educación en línea. La finalidad de la ERE no es crear un "ecosistema educativo sólido" (párr. 13), sino brindar acceso temporal a la enseñanza durante el periodo de tiempo que dure la crisis o emergencia[2].

Dussel (2020) retomó el concepto de ERE y lo centró en la formación inicial de docentes. La autora plantea que la ERE en el contexto de la formación inicial supuso una virtualización repentina de la formación, intensificación del trabajo del docente formador, mismo que ya forma parte de su espacio doméstico y que, al mismo tiempo, no tiene una definición clara de los horarios de trabajo. La ERE permite, además, dar cuenta "de las desigualdades en la infraestructura tecnológica que dificultan la conectividad y el cumplimiento de actividades, entre otros aspectos" (p.16).

Dussel (2020) también plantea que las aulas normalistas siempre han sido espacios socio-técnicos, ya que su actividad se encuentra conformada por el estudiante, el docente, los espacios y

---

[11] Texto original en inglés: In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis.

[2] En marzo de 2022, la ERE cumplió dos años desde sus inicios en 2020.

artefactos o tecnologías. En el contexto de pandemia actual, los componentes socio-técnicos cobran un sentido distinto: la interacción docente-alumno, como una relación mediada por una pantalla; los espacios virtuales, como una manera de establecer interacción ante la falta de presencialidad; los artefactos o tecnologías, como los medios para interactuar con el saber y continuar con la tarea pedagógica.

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales del Magisterio de la SEP expuso que la transición de la presencialidad a la virtualidad de la formación inicial "no se trata de llevar el aula de la escuela normal a la casa de nuestros estudiantes" (DGESuM, 2020, minuto 8). Además, brindó orientaciones para los docentes formadores, tales como:

> Utilizar entornos virtuales de aprendizaje, pero no definirlos como norma para evaluar los aprendizajes; utilizar *WhatsApp*, *Facebook* y otros medios; contemplar el contexto en el que se encuentran los estudiantes; no generar exceso de actividades; adaptar o sustituir las actividades sustantivas del curso; no pedir actividades para entrega inmediata; comprender la lógica del trabajo a distancia. (minuto 11)

Las recomendaciones brindadas por la DGESuM para continuar con el trabajo de formación inicial en México carecieron de claridad y especificidad para guiar a los docentes formadores sobre cómo continuar con su tarea pedagógica desde su hogar. Por ello, la labor de los docentes formadores en la ERE no contó con una estrategia clara para continuar con su trabajo de una manera que les brindara seguridad acerca de lo que estaban o no haciendo al interior de sus aulas emergentes.

Pese a las condiciones de ERE que vivieron los docentes mexicanos para impartir formación inicial en un contexto de pandemia mundial, se reconoce que los docentes formadores buscaron las formas y las herramientas para funcionar en medida de sus posibilidades y recursos. Los medios específicos de los que se valieron los docentes formadores para sostener las escuelas normales y mantenerlas en funcionamiento se han dado a conocer gracias a espacios como el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN). En el CONISEN de 2021, docentes normalistas expusieron reportes parciales de investigación en los cuales evidenciaban su experiencia docente en el contexto de la pandemia causada por el Covid-19.

En la línea temática *de la educación normal en el contexto de la pandemia, experiencias y aprendizaje* del CONISEN 2021, se mostraron evidencias empíricas relacionadas con las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas (Uresti, 2021), la titulación de estudiantes normalistas (Medel et al., 2021), experiencias pedagógicas relacionadas con la educación en línea (Corpus et al.,2021; Márquez, 2021; Zúñiga y Villegas, 2021), estrategias de enseñanza adoptadas (Martínez, et al., 2021; Aguilar et al., 2021), percepciones de los estudiantes acerca de su aprendizaje virtual (Rodríguez et al., 2021; Trejo y García, 2021) , dinámicas de colaboración entre docentes formadores (Soto et al., 2021; Velázquez et al., 2021), entre otros temas.

Además de la educación normal en el contexto de la pandemia, uno de los ejes vertebradores de esta tesis es el enfoque interaccionista del Modelo Epistemológica-Pragmática-Relacional (EPR), un dispositivo formativo con fines de profesionalización que fue desarrollado por Isabelle Vinatier en el 2013 en Francia. El Modelo EPR aporta diferentes categorías analíticas para el estudio de las interacciones de aula: las lógicas EPR, prácticas recurrentes, reglas de acción, principios pedagógicos, tensiones y atenciones de la práctica docente. Las categorías de análisis que aporta Vinatier permiten un acercamiento profundo a la práctica profesional docente que tiene lugar en situaciones reales de trabajo.

La investigación etnográfica que se ha desarrollado acerca de las interacciones de aula con base en el Modelo EPR es escasa. En Latinoamérica, los trabajos elaborados en esta línea temática han sido liderados por Cervantes (2016), Brito (2017), Fragoza (2018), Fragoza et al. (2018) y Fierro y Fortoul (2017, 2021). En Argentina, autoras como Pereyra et al. (2016, 2021) han desarrollado análisis de fragmentos de prácticas docentes desde el enfoque teórico de la Didáctica Profesional de Pierre Pastré (2002, 2006, 2007, 2011), un autor base para le elaboración y desarrollo del Modelo EPR. Las autoras antes citadas brindan una visión amplia de las interacciones que tienen lugar en escuelas de diferentes niveles educativos, tales como preescolar, primaria, secundaria y educación superior, específicamente, escuelas normales.

A pesar de la importancia de las evidencias aportadas por la comunidad normalista -en el CONISEN- acerca de lo que sucede al interior de sus escuelas y aulas, ninguno de los trabajos consultados aborda el tema de las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se establecieron entre docentes formadores y estudiantes normalistas al interior de sus aulas virtuales. Además, ninguna de las autoras que ha trabajado con el tema de las interacciones de aula con el Modelo

EPR, se enfocó en los intercambios sincrónicos y asincrónicos que se establecen entre docentes formadores y estudiantes al interior de un aula normalista emergente en el contexto de contingencia sanitaria causada por el Covid-19. En consecuencia, existe un vacío empírico de trabajos que se sitúen en el contexto de la pandemia mundial para estudiar, desde un enfoque interaccionista, los intercambios sincrónicos y asincrónicos que se presentan entre docentes formadores y estudiantes al interior de las aulas normalistas emergentes en México.

Por ello, en esta investigación estudiaré la interacción que tiene lugar en un aula normalista emergente (Dussel, 2020; Hodges et al., 2020), compuesta por una docente formadora y sus alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar en los semestres 2020-2 y 2021-1. Este análisis lo llevaré a cabo a partir del enfoque interaccionista de Isabelle Vinatier y su Modelo EPR (Vinatier, 2013).

1.2 Preguntas y objetivos de investigación

Con base en la problemática descrita en los párrafos anteriores, establecí las preguntas y objetivos de investigación que se observan en la Tabla 1.1

Tabla 1.1

Preguntas y objetivos de investigación

		Preguntas de investigación	Objetivos de investigación
	General	Con base en las categorías analíticas del Modelo EPR, ¿Cuáles son las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se establecen entre una docente formadora y sus estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar para continuar con la formación inicial en el contexto de la pandemia causada por el Covid-19?	Con base en las categorías analíticas del Modelo EPR, analizar las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se establecen entre una docente formadora y sus estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEPREE) para continuar con la formación inicial en el contexto de la pandemia causada por el Covid-19.
Estudio 1	Específico 1	¿Cuáles son las reglas de acción sincrónicas que una docente formadora identifica a partir del análisis de sus interacciones áulicas en el aula normalista emergente?	Describir las reglas de acción que una docente formadora explicita a partir del análisis de sus interacciones áulicas sincrónicas en el aula normalista emergente.
Estudio 1	Específico 2	¿Cuáles son los principios pedagógicos que una docente formadora explicita a partir del análisis de sus interacciones áulicas sincrónicas en el aula normalista emergente?	Describir los principios pedagógicos que una docente formadora explicita a partir del análisis de sus interacciones áulicas sincrónicas en el aula normalista emergente.
Estudio 2	Específico 3	¿Cómo la docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE movilizan las lógicas EPR durante sus interacciones sincrónicas y asincrónicas en el aula normalista emergente?	Describir la forma en que la docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE movilizan las lógicas EPR durante sus interacciones sincrónicas y asincrónicas en el aula normalista emergente.
Estudio 2	Específico 4	¿Cuáles son las tensiones sincrónicas y asincrónicas que se presentan en el aula normalista emergente entre una docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE?	Describir las tensiones sincrónicas y asincrónicas que surgen en el aula normalista emergente entre docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE.
Estudio 2	Específico 5	¿Cuáles son las atenciones sincrónicas y asincrónicas que se presentan para resolver las tensiones vividas en el aula normalista emergente entre una docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE?	Describir las atenciones sincrónicas y asincrónicas que se presentan para resolver las tensiones vividas en el aula normalista emergente entre una docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE.

Con la finalidad de responder a las preguntas de investigación que presenté anteriormente, a continuación, expongo la justificación de la realización de esta investigación.

1.3 Justificación

En 2020, la pandemia mundial ocasionada por el Covid-19 llevó a la SEP al cierre de las escuelas normales mexicanas. Pese a que las escuelas normales dejaron de funcionar en espacios físicos, estas continuaron con la formación inicial de los futuros docentes a partir de lo que Hodges et al. (2020) definió como Enseñanza Remota de Emergencia.

El sostenimiento pedagógico de las escuelas normales dependió enteramente del trabajo que los docentes formadores y los estudiantes desarrollaron a través del ciberespacio. Bajo este contexto, se privilegió la redefinición de lo que son las escuelas normales y cómo es que se enseña a enseñar (Dussel, 2020). En este sentido, la investigación acerca de cómo se enseña a enseñar a los docentes en el contexto de emergencia ha sido escasa, y aún más, la evidencia acerca de las interacciones virtuales que les permitieron a los docentes formadores y estudiantes continuar con su tarea pedagógica desde sus hogares.

Por ello, con esta investigación busco aportar a un vacío de evidencias empíricas acerca de las interacciones sincrónicas y asincrónicas que tienen lugar al interior de un aula normalista emergente de la Licenciatura en Educación Preescolar en los semestres 2020-2 y 2021-1 en la ciudad de Ensenada en Baja California, México. De forma específica, busco contribuir en tres sentidos: metodológica, teórica y formativamente. Ahora describo cada una de estas.

1.3.1 Contribución metodológica

Para responder a las preguntas de investigación, llevé a cabo una etnografía colaborativa y virtual con el fin de estudiar las interacciones que se desarrollan al interior de un aula normalista emergente. El trabajo de campo sugirió la implicación de una docente formadora en la toma de decisiones metodológicas e interpretativas de la investigación, incluso en términos de redacción. Así, este trabajo innovará al fusionar dos vertientes de la etnografía para llevar a cabo un trabajo longitudinal en el que será primordial la implicación de una docente formadora en las diferentes etapas de esta tesis. Asimismo, este trabajo fue de tipo longitudinal, ya que tuvo una duración de un año y 10 meses, lo que me permitió un acercamiento amplio y paulatino a las interpretaciones que hace una docente formadora de su práctica docente.

Además, con esta investigación aporto una ruta metodológica para el estudio de las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se presentan en aulas virtuales y emergentes desde el enfoque interaccionista de Vinatier (2013). Como el Modelo EPR fue diseñado para el estudio de los intercambios que tienen lugar en aulas presenciales, contribuyo metodológicamente al Modelo EPR y la investigación que se hace acerca de las prácticas docentes virtuales y emergentes.

1.3.2 Contribución teórica

En el marco teórico de esta tesis abordé el tema del Modelo EPR a partir de la profundización de cada una de las partes que le conforman y que, a su vez, se sitúan en las disciplinas de la psicología, sociología, pedagogía, didáctica, lingüística y ciencias políticas. El eclecticismo que recupero con el marco conceptual de esta tesis, me permitió una visión más holística del objeto de estudio. En este sentido, con este trabajo aporto a la traducción, integración y comprensión del Modelo EPR y las bases de las cuales se nutre.

Este trabajo es innovador al utilizar el Modelo EPR para analizar las interacciones virtuales docente-alumno, lo que me permitirá aportar al propio Modelo una ruta alternativa (respetando la esencia del Modelo) para el estudio de los intercambios áulicos que se sitúan en las diferentes de herramientas de comunicación -sincrónicas y asincrónicas-[3] que brinda el ciberespacio para mantener los hilos relacionales, pragmáticos y epistemológicos que se establecen entre docentes y estudiantes con fines de continuar su tarea pedagógica.

1.3.3 Contribución formativa

En el marco del estudio uno de esta investigación, desarrollé un proceso formativo teórico, metodológico y práctico con una docente formadora, con la finalidad de avanzar en la adquisición de conocimientos acerca del enfoque interaccionista que propone Vinatier (2013). El acercamiento al Modelo EPR por parte de la docente formadora, se dio a partir de analizar en profundidad las interacciones que estableció con sus estudiantes en el aula normalista emergente. Este análisis se estableció por medio de recursos analíticos como las lógicas EPR, las reglas de acción de la práctica docente y los principios pedagógicos (Vinatier, 2013). Con estos recursos, la docente formadora obtuvo una visión de aquello observable y no observable de su práctica áulica lo que, a

[3] [3] De acuerdo con Lamí et al. (2016), las herramientas de comunicación sincrónica refieren a un medio de intercambio de información mediada por internet en tiempo real, mientras que las herramientas de comunidad asincrónica se dan en tiempo diferido, es decir, cuando no existe una coincidencia temporal entre los interlocutores.

su vez, le permitió hacerse consciente de aquellas prácticas que componen su ejercicio y lo que está detrás de dichas prácticas.

Asimismo, con esta tesis aportaré a la formación de una docente formadora en el Modelo EPR con fines de que llevemos a cabo el análisis colaborativo de sus prácticas docentes y utilizar un diálogo común alineado al Modelo EPR. Este proceso me permitirá innovar, ya que además de desarrollar un trabajo colaborativo con una docente formadora en el análisis interaccionista de su práctica áulica, le brindé formación en el Modelo EPR por un total de 10 meses de forma previa al inicio de nuestro trabajo de etnografía colaborativa.

En resumen, este trabajo pretende contribuir en tres sentidos: (1) metodológicamente, al utilizar la etnografía colaborativa y la etnografía virtual para analizar las interacciones sincrónicas y asincrónicas de una docente formadora, durante un periodo de dos años, (2) teóricamente, al brindar una construcción epistemológica amplia de la actividad profesional docente, situándola en el contexto de la Enseñanza Remota de Emergencia y en formación continua de docentes, y (3) formativamente, al avanzar en la profesionalización de una docente formadora, a partir del desarrollo de habilidades reflexivas.

1.4 Antecedentes

En este apartado describo los estudios que anteceden al tema de esta investigación: un acercamiento etnográfico a las interacciones que se establecen al interior de un aula normalista emergente. La noción de antecedentes es definida por Cea (1998) como una forma de familiarizarse con el tema de estudio escogido, a partir de actividades de búsqueda, lectura, evaluación y síntesis de indagaciones llevadas a cabo con anterioridad.

Los estudios antecedentes que aquí presenté, fueron ubicados por medio del uso de palabras clave como: *emergency remote teaching*, *emergency remote teaching in college*, formación inicial de docentes durante la pandemia, análisis interaccionista de prácticas docentes y Modelo EPR. Esta búsqueda, la llevé a cabo en *Google* Académico y memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) de 2021 y del Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal (CONISEN) del 2021. Tomé en cuenta estas fuentes de información debido a dos razones: (1) que los temas de búsqueda eran de naturaleza reciente, específicamente entre el 2020 y el 2022, y (2) que el objeto de estudio tuvo mayor presencia en las memorias de congresos nacionales que en otros tipo de referencia.

A partir del uso de las palabras clave antes mencionadas, identifiqué y dividí los trabajos recuperados en tres grandes temáticas: (1) la Enseñanza Remota de Emergencia en la educación superior, (2) La educación normal en tiempos de pandemia, y (3) las interacciones de aula estudiadas con base en el Modelo EPR. Cada uno de estos temas incluyó artículos empíricos, artículos de divulgación, ponencias, simposios, tesis de maestría, tesis doctorales, mismos que fueron publicados entre los años 2016 y 2022.

En total, identifiqué 78 trabajos relacionados con las tres temáticas mencionadas en el párrafo anterior, de los cuales tomé en cuenta un total de 37 debido a su relación con el objeto de estudio. Del total de documentos elegidos, 26 fueron ponencias publicadas en memorias de congresos como el CNIE del 2021 y el CONISEN del 2021, cuatro artículos empíricos, cuatro simposios, un ensayo y dos tesis doctorales. Del total de documentos revisados, cinco son de origen internacional y 32 nacionales. Los trabajos internacionales provinieron de países como Argentina, Sudáfrica, Colombia y España. Solo uno de los estudios antecedentes se encontró en idioma inglés, mientras que los 36 restantes en idioma español.

1.4.1 La Enseñanza Remota de Emergencia en la educación superior

A continuación, presento la Tabla 1.2 en la cual ubico los estudios antecedentes nacionales e internacionales relacionados con el tema de la ERT en el contexto de la educación superior. Posterior la Tabla 1.2, describo -de forma general- cada uno de los trabajos consultados.

Tabla 1.2

Antecedentes ubicados en el tema de la ERT en educación superior.

Nombre del documento	Tipo de trabajo	Autor(es)	Revista/Congreso	País donde se desarrolló el documento
1. Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina.	Artículo empírico	Expósito, Cristián; Marsollier, Roxana	Educación y Humanismo	Argentina
2. The Vindication of Decoloniality and the Reality of COVID-19 as an Emergency of Unknown in Rural Universities.	Artículo empírico	Omodan, Bunmi	International Journal of Sociology of education	Sudáfrica
3. Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online.	Artículo empírico	Lozano-Díaz, Antonia; Fernández-Prados, Juan; Canosa, Victoria; Martínez, Ana	International Journal of Sociology of education	España
4. Construcción de contenidos para la enseñanza virtual: Retos coyunturales en el confinamiento.	Ensayo	Norman-Acevedo, Eduardo; Daza-Orozco, Carlos	Panorama	Colombia
5. Valoración en torno a la comunicación entre docentes y estudiantes durante el confinamiento sanitario.	Ponencia	Soto, Ana; Torres, Elena	CNIE	México
6. Prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional durante la pandemia de COVID-19. Resultados preliminares en estudiantes universitarios.	Ponencia	Fragoso, Rocío	CNIE	México
7. Mecanismos de adaptación institucional en el marco de la pandemia: El caso de los estudiantes de Enfermería del CEAC SI UNAM.	Ponencia	Ramírez, Moisés; Jazmín, Obed; Mendizábal, Claudia	CNIE	México

Continua en la siguiente página.

Continua en la siguiente página

Nombre del documento	Tipo de trabajo	Autor(es)	Revista/Congreso	País donde se realizó el estudio
8. Una propuesta de cambio para la innovación de diseños educativos ante la emergencia sanitaria.	Ponencia	Peralta, Jesús; Tirado, Felipe	CNIE	México
9. Trayectorias escolares universitarias en tiempos de contingencias: el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.	Ponencia	Macias, Luz	CNIE	México
10. Ser estudiante universitario durante la pandemia: participación en actividades escolares y valoración sobre el propio aprendizaje.	Ponencia	Soto, Ana; Torres, Elena	CNIE	México
11. Aprendizajes a partir de la experiencia de educación en línea motivada por el confinamiento del COVID-19. Mediaciones en la práctica docente de Educación Superior. Hacia una pedagogía emergente.	Ponencia	Lira, Liliana.	CNIE	México
12. La respuesta institucional de la UNAM a la pandemia COVID 19: vulnerabilidad y retos.	Ponencia	González, María	CNIE	México
13. Iniciar los estudios universitarios en confinamiento sanitario. Una experiencia difícil.	Ponencia	Vázquez, Sylvia; Silas, Juan	CNIE	México
14. Estrés percibido entre estudiantes de nivel medio superior y superior durante el distanciamiento social por COVID-19: un estudio exploratorio en la Zona Metropolitana del Valle de México.	Ponencia	Carrillo, Lindsay; Álvarez, Germán	CNIE	México
15. Evaluación de un proyecto integral de academia a partir de la percepción de las estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa durante la contingencia sanitaria.	Ponencia	Salas, Bertha; Goiz, Daniel: Camacho, Rosa	CNIE	México

Continua en la siguiente página.

Continua en la siguiente página.

Nombre del documento	Tipo de trabajo	Autor(es)	Revista/Congreso	País donde se realizó el estudio
16. El impacto de la pandemia en el mercado de trabajo profesional y la demanda de habilidades y carreras universitarias.	Ponencia	Valle, Ángeles	CNIE	México
17. Diagnóstico de la educación virtual en el Instituto Tecnológico Superior de Teziutlán en el contexto de Covid-19.	Ponencia	Rodríguez, Blanca; Wall, Hiram; Pérez, Manuel	CNIE	México
18. ¿Cambiará la escuela luego del confinamiento? La mirada de los estudiantes.	Ponencia	Álvarez, Germán; Urrego, Fanny	CNIE	México

Tal como se observa en la Tabla 1.2, encontré 18 trabajos relacionados con la ERE en el contexto de la educación superior. Del total de documentos, sólo uno está en idioma inglés, mientras los otros 17 se encontraban en idioma español. Tres documentos fueron artículos empíricos, un ensayo y 14 ponencias publicadas en las memorias del CNIE. Asimismo, los tres artículos empíricos y el ensayo tuvieron procedencia internacional, específicamente de países como Argentina, Sudáfrica y Colombia.

Los temas abordados por los autores fueron muy variados, entre ellos: (1) influencia del confinamiento en los estudiantes universitarios, (2) comunicación entre docentes y estudiantes, (3) prácticas de innovación, (4) retos y adaptaciones institucionales, (5) participación estudiantil en actividades escolares y (6) diagnóstico de la educación en línea. Todos estos temas tienen en común que se enmarcan en el contexto de la contingencia sanitaria ocasionada por el Covid-19. Así, a continuación, describo -de manera general- cada uno de los estudios ubicados en esta temática.

El trabajo elaborado por Expósito y Marsollier (2020), tuvo como objetivo "explorar las estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos utilizados por los docentes durante el confinamiento preventivo y mundial por la Covid-19" (p.1). Para cumplir con dicho objetivo, aplicaron un cuestionario a 777 docentes de todos los niveles educativos en la provincia de Mendoza, Argentina. El cuestionario fue aplicado por medio de *Google Forms*, con la finalidad de recabar datos relacionados con el uso de la tecnología por parte de los docentes. A partir de la aplicación del cuestionario, encontraron que existen desigualdades entre los docentes en cuanto al uso de las tecnologías y los recursos didácticos digitales. Las diferencias se relacionaron con elementos como el nivel educativo del estudiante, su rendimiento académico y el apoyo por parte de los padres de familia. Con base en los resultados, los autores concluyeron que será importante continuar con el estudio de las consecuencias futuras que traerán las desigualdades tecnológicas para los estudiantes.

La investigación *The Vindication of Decoloniality and the Reality of COVID-19 as an Emergency of Unknown in Rural Universities*, elaborada por Omodan (2020), se llevó a cabo a partir de la aplicación de entrevistas en línea y entrevistas telefónica a 15 participantes, entre ellos personal administrativo, profesores y estudiantes de una universidad rural. A partir de la aplicación de las entrevistas, el autor encontró que el acceso reducido a tecnología y la falta de innovación de

las universidades rurales suponen una desventaja importante para la descolonialización de las universidades.

El artículo de Lozano-Díaz et al. (2020) fue publicado en la revista *International Journal of Socoiology of Education*. En el marco de su investigación, los autores tuvieron la finalidad de conocer las formas en que estudiantes universitarios han experimentado el confinamiento causado por el Covid-19. Con base en dicho objetivo, los autores se situaron teóricamente en la teoría de Bourdieu (1986, como se citó en Lozano-Díaz et al, 2020) acerca del capital social, y a partir de ello, establecieron un acercamiento de tipo cuantitativo, exploratorio y descriptivo a un total de 504 estudiantes de las facultades de ciencias y ciencias de la educación. Lo autores aplicaron un cuestionario a través de correo electrónico, a partir del cual observaron que existe un fuerte impacto que ha tenido el confinamiento en la vida de los estudiantes universitarios, tanto en el área psicológica como académica, además de observar una relación existente entre la satisfacción vital de los alumnos y su capacidad de resiliencia.

En el ensayo *Construcción de contenidos parta la enseñanza virtual: retos coyunturales en el confinamiento*, Norman-Acevedo y Daza-Orozco (2020) expusieron algunas experiencias vividas en el Politécnico Grancolombiano en la construcción de contenidos en el contexto de confinamiento. Los autores plantearon un modelo de “escuela-hogar” en el cual descansó el uso de videollamadas, salas colaborativas, pizarrones virtuales, entre otras herramientas. Para los docentes, la situación fue caótica, ya que tuvieron problemas a la hora de separar las actividades laborales de las del hogar, el tiempo para cumplir con una planeación de clase que fue diseñada para la clase presencial y la falta de acuerdo entre docentes a la hora de dejar tareas. Esta última situación llevó a que los alumnos tuvieran una carga importante de actividades por cumplir.

Entre las ponencias presentadas en el marco del CNIE, se encontró la elaborada por Soto y Torres (2021) quienes desarrollaron un trabajo con el objetivo de presentar experiencias de comunicación entre docentes y estudiantes de educación media superior y superior en su transitar pedagógico en el contexto de pandemia por Covid-19. Este trabajo partió de un proyecto más amplio y presentó los resultados obtenidos en el tema de “comunicación”, a partir de la aplicación de un cuestionario 1,033 estudiantes de universidades mexicanas, los autores encontraron que el 85.5% de los estudiantes manifestó que todos sus profesores o más de la mitad se han comunicado con ellos. Acerca del contenido de la comunicación, más de dos terceras partes de los estudiantes

señalaron que sus docentes se han comunicado sólo para actividades que tienen que ver con el programa educativo. Sin embargo, los estudiantes sostienen que es importante que los docentes consideren que también son personas que se encuentran pasando por situaciones difíciles a nivel familiar. Uno de los datos más interesantes encontrado por los autores es que la fragmentación que ha hecho la educación superior acerca de la vida académica y personal de los alumnos no puede ser sostenible en contextos como el del confinamiento.

La ponencia de Macías (2021) titulada *Trayectorias escolares universitarias en tiempos de contingencias: el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, tuvo como objetivo analizar las percepciones y experiencias de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras acerca de la pandemia de Covid-19. Para lograr este objetivo, la autora tuvo un acercamiento cuantitativo al objeto de estudio y realizó un estudio descriptivo acerca de las características familiares, escolares y personales de los estudiantes a partir del análisis de sus trayectorias escolares. Entre los resultados, la autora encontró que

> la pandemia y el paro motivaron el abandono y la baja temporal de los estudios en una proporción menor de estudiantes y que existen influencias tanto positivas (como la inscripción y aprobación de asignaturas), como negativas (en la relación con los pares, por dar un ejemplo) de ambas emergencias en aspectos académicos, sociales y personales de las y los estudiantes. (p.1)

El objetivo de Fragoso (2021) fue identificar las prácticas docentes más importantes para fomentar la educación emocional durante la pandemia. Teóricamente, este trabajo se posicionó en dos temas centrales: las buenas prácticas docentes en la universidad y la inteligencia emocional. En cuanto al método del estudio, la autora aplicó el Cuestionario de Prácticas Docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional a 43 estudiantes de la Universidad Autónoma de Puebla. Como resultado, se detectaron cinco prácticas docentes, catalogadas por los estudiantes, como exitosas para el desarrollo de la inteligencia emocional: practicar la tolerancia al error en el aula virtual, ser empáticos con las emociones de los estudiantes, inspirar a los alumnos dentro del aula virtual, expresar pasión e implementar criterios flexibles de evaluación.

La ponencia *Mecanismos de adaptación institucional en el marco de la pandemia: El caso de los estudiantes de enfermería de la CEAC SI UNAM*[4], elaborada por Ramírez et al. (2021), tuvo la finalidad de describir el proceso de adaptación que tuvo el Centro de Estudios Amparo del Castillo, una institución del Sistema Incorporado de la Universidad Autónoma Nacional de México. Para ello, los autores aplicaron un cuestionario a 188 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. Entre los resultados obtenidos, destacó que las clases en línea no fueron funcionales para el área de la salud, así como tampoco fueron de ayuda para que los estudiantes adquirieran conocimientos prácticos o desarrollaran habilidades relacionadas con su campo disciplinar.

El trabajo de González (2021), a diferencia de los descritos anteriormente, se posiciona en el tema específico de la ERE para analizar las estrategias institucionales, específicamente de la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM) frente a la contingencia por Covid-19. Con base en una revisión documental, la autora encontró que la UNAM logró la continuación de la enseñanza virtual o híbrida a través del Campus Virtual, como una respuesta inmediata a la solicitud de docentes y estudiantes. En este sentido, se abrieron 20 mil aulas virtuales para 350 mil estudiantes, tanto de nivel medio superior, superior y posgrado. Asimismo, la UNAM, a través de centros Acceso PC Puma, prestó equipos de cómputo a estudiantes y académicos, ofrecieron 12 mil becas de conectividad y prestaron 25 mil tabletas a estudiantes de escasos recursos. Estas fueron solo algunas de las medidas implementadas por la UNAM para la continuidad de la actividad pedagógica y académica de su comunidad.

Vázquez y Silas (2021), en su ponencia *Iniciar los estudios universitarios en confinamiento sanitario. Una experiencia difícil*, describieron las experiencias de estudiantes de primer semestre acerca del periodo estudiado de forma virtual. A través de un estudio cuantitativo transversal con alcance exploratorio, los autores aplicaron un cuestionario virtual a dos mil estudiantes, mediante el cual adquirieron elementos como vivencias de los estudiantes, aprendizajes logrados, entre otros. Los resultados arrojaron que el 67.5% de los 1,738 estudiantes encuestados declararon que estudiar de forma virtual es más difícil que hacerlo de forma presencial, además de que lo visualizan como estresante y frustrante. Además, el 80% de los alumnos consideraron que las clases virtuales son mejor aprovechadas para clases teóricas. En suma, los estudiantes visualizaron

[4] Centro de Estudios Amparo del Castillo (CEAC), del Sistema Incorporado (SI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

las clases virtuales como “un mal necesario”, ante lo cual se tiene la expectativa de que finalice pronto.

La investigación presentada por Carrillo y Álvarez (2021) tuvo la finalidad de explorar acerca del grado de estrés percibido por estudiantes de educación media y educación superior en los primeros meses de contingencia por el Covid-19. Para ello, aplicaron una encuesta a una muestra no probabilística de 451 estudiantes. A partir de la encuesta, se encontró que el 64.5% de los participantes presentaron un nivel moderado de estrés, así como un empleo frecuente de la distracción como forma de confrontamiento. Así, se consideró que las clases emergentes constituyeron uno de los elementos de mayor estrés para las estudiantes, así como para aquellos que se encontraron en situaciones de vida poco favorables.

El trabajo desarrollado por Rodríguez et al. (2021) tuvo la finalidad de analizar los principales retos a los que se han enfrentado los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Teziutlán durante la educación emergente, para lo cual, llevaron a cabo la aplicación de una encuesta a 105 estudiantes de diferentes licenciaturas. Entre los resultados obtenidos, los autores resaltaron que permeó una respuesta acerca de la mala concentración de los estudiantes durante las clases virtuales, además de que no siempre contaron con los recursos económicos para solventar gastos relacionados con la conexión. Asimismo, un 47.2% de los encuestados declaró utilizar su teléfono celular para atender sus clases virtuales, lo cual afecta en su formación académica. Sin embargo, los estudiantes declararon que hubo una mejora paulatina en las técnicas de enseñanza de los docentes.

Por último, la ponencia llevada a cabo por Lira (2021) planteo la finalidad de identificar los aprendizajes desarrollados por los docentes de una institución de educación superior durante el periodo de confinamiento. El estudio fue de corte mixto y se realizó en dos etapas, una cuantitativa y una cualitativa. En la etapa cuantitativa, el autor aplicó una encuesta a 377 docentes y 435 estudiantes de cinco universidades diferentes. Para la etapa cualitativa, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a grupos focales compuestos por docentes con experiencia dando clases en modalidad presencial y virtual. A partir de la aplicación de las técnicas de investigación, el autor encontró que los docentes incorporaron en su lenguaje la distinción entre la intención y el alcance de diferentes herramientas tecnológicas que utilizaron, así como también identificaron las características de las interacciones que les permiten obtener aprendizajes en línea.

Los trabajos aquí descritos mostraron resultados y reflexiones acerca de diferentes objetos de estudio, todos relacionados con la educación superior en el contexto de la emergencia sanitaria dada por el Covid-19 desde marzo de 2020 hasta la fecha. Es importante destacar que ninguno de los trabajos revisados en este apartado se encargó de estudiar interacciones de aula en la educación superior durante el tiempo de contingencia sanitaria. Si bien los trabajos analizados pueden tener ciertas similitudes con este, ya que abordan temáticas referentes al impacto que ha tenido el confinamiento tanto en docentes como en estudiantes universitarios, la construcción e innovación en el diseño de contenidos y la elaboración de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, trayectorias escolares de los estudiantes y elementos relacionados al estrés vivido al aprender desde la virtualidad, no se encontró que el tema de los intercambios de aula virtuales fueran abordados y menos aún desde un enfoque interaccionista.

1.4.2 La educación normal en tiempos de pandemia

La literatura que evidencia lo que sucede al interior de las aulas normalistas mexicanas es escasa. Espacios como el CONISEN permiten la divulgación de las prácticas que se llevan a cabo en las escuelas normales, tanto en temas de gestión como de docencia. Además, la producción científica que abarca tópicos relacionados con el normalismo, son mayormente desarrolladas por la misma comunidad normalista, tal como se puede observar en la Tabla 1.3

Tabla 1.3

Investigación acerca de las prácticas normalistas

Línea temática	Investigadores internos	Investigadores mixtos	Investigadores externos
1. Modelos educativos de formación inicial docente	63	0	4
2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales	37	3	3
3. Práctica docente en la educación intercultural	8	0	1
4. Práctica docente en la educación multigrado	18	0	2
5. Comunidades de aprendizaje e innovación en la práctica docente	16	3	6
6. Investigación y posgrado en las escuelas normales	10	0	2
7. Los campos disciplinares de la educación normal	14	0	1
8. Formación docente y tecnologías educativas	24	1	4
9. Políticas educativas para la formación docente en el marco de la 4ª transformación	9	1	12
10. Historia de la educación normal	9	0	0
11. práctica docente en materia de equidad e inclusión	34	0	1
12. Práctica docente y educación cultural	10	0	5
13. La educación normal y culturas digitales. Experiencias y soluciones	0	0	1
14. La educación normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje	11	1	0
Total	263	9	42
	84%	3%	13%

Como se puede observar en la Tabla 1.3, de las 314 ponencias que se presentaron en el CONISEN en el 2021, 263 fueron elaboradas por docentes y estudiantes de diferentes escuelas normales de México, es decir, un 83% del total. Este fenómeno es similar para las memorias de los congresos de años anteriores. Solo el 13% de las ponencias fueron desarrolladas por investigadores externos a las escuelas normales.

Además, en la línea temática 14, *La educación normal en el contexto de la pandemia. Vivencias y aprendizaje*, no se encontró ningún trabajo que haya sido llevado a cabo por investigadores externos al normalismo, lo cual quiere decir que no hubo la aportación de una mirada externa acerca de lo que sucedió en las aulas normalistas emergentes durante el transcurso de la pandemia ocasionada por el Covid-19.

En este sentido, abordo los estudios antecedentes que se ubicaron en la línea temática 14 del CONISEN. Específicamente, describo un conjunto de trabajos académicos acerca de experiencias vividas por estudiantes y docentes normalistas durante la contingencia sanitaria por Covid-19. Para ello, presento la Tabla 1.4, y después, describo cada uno de los estudios enlistados.

Tabla 1.4

Antecedentes ubicados en el tema de la educación normal en tiempos de pandemia

Nombre del documento	Tipo de trabajo	Autor(es)	Revista/Congreso	País donde se realizó el estudio
1. Trabajo colaborativo entre profesores de escuelas normales durante el COVID-19.	Simposio	Fortoul, María; Ávalos, Alejandra; López, Oscar; Santos, Martínez	CNIE	México
2. Las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas en el contexto de la pandemia.	Simposio	Moreno, Maricruz; Ávalos, Alejandra; Montaño, Leticia; Osuna, Diana	CNIE	México
3. La formación inicial de docentes de educación básica en el contexto de las políticas internacionales. Los casos de México y Chile.	Simposio	Rojas, Iliana; Cruz, Ofelia; Cuevas, Yazmín; Navarrete, Zaira	CNIE	México
4. Comunicación y colaboración: Retos ante la pandemia por Covid-19 para la educación normal.	Ponencia	Córdova, Diana; Soto, Ana; Peral, Graciela	CONISEN	México
5. Dinámicas de comunicación y colaboración en la educación a distancia desde la perspectiva de los alumnos normalistas de la BYCENES.	Ponencia	Leyva, Águeda; López, Iramsayd; Peral, Graciela	CONISEN	México
6. Experiencias de aprendizaje en línea derivadas de la pandemia, en estudiantes de educación superior.	Ponencia	Villegas, Nanci; Zúñiga, María	CONISEN	México
7. El trabajo de titulación durante la pandemia: El caso de Guanajuato.	Ponencia	Medel, Cecilia; Delgado, Alexandra; González, Gutiérrez	CONISEN	México

Continua en la siguiente página.

Continua en la siguiente página.

Nombre del documento	Tipo de trabajo	Autor(es)	Revista/Congreso	País donde se realizó el estudio
8. Entre la educación a distancia y la virtualidad: Una mirada a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de un docente de una escuela normal de San Luis Potosí.	Ponencia	Martínez, Jesús; Guzmán, María; Díaz, Karen	CONISEN	México
9. Obtener el grado de licenciatura en educación primaria durante la contingencia sanitaria por Covid-19: Una mirada a la experiencia de estudiantes normalistas de la BECENESLP.	Ponencia	Corpus, Alondra; Jasso, Blanca; Mata, Daniela	CONISEN	México
10. La educación a distancia y la virtualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes normalistas de la BECENESLP: ¿una modalidad emergente?	Ponencia	Aguilar, Sandra; Ayala, Karla; Hernández, Ana	CONISEN	México
11. Creencias de autoeficacia y calidad de vida relacionada con la salud durante la pandemia.	Ponencia	Trejo, Felipe; García, Jesús	CONISEN	México
12. La práctica profesional de docentes en formación de una escuela normal de San Luis Potosí: Una mirada a la planeación didáctica en la educación a distancia.	Ponencia	Uresti, Oscar; Vázquez, Cruz; López, Beatriz	CONISEN	México
13. Producción de textos en la normal rural en el contexto de la pandemia. Una experiencia a través del uso de las tecnologías.	Ponencia	Márquez, Griselda	CONISEN	México
14. El aula invertida como estrategia de enseñanza en la educación telesecundaria.	Ponencia	Jerónimo, Litzy; Martínez, Karen; Martínez, Jhovanni	CONISEN	México

Continua en la siguiente página

Continua en la siguiente página

Nombre del documento	Tipo de trabajo	Autor(es)	Revista/Congreso	País donde se realizó el estudio
15. Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes	Artículo empírico	Soto, Encarnación; Maldonado-Ruíz, Gonzalo; Márquez-Román, Ana; Peña, Noemi	Educación a Distancia	España

Al interior de la línea temática 14, encontré 15 trabajos, de los cuales, tres son simposios presentados en el CNIE de 2021, 11 son ponencias publicadas en las memorias del CONISEN, celebrado en 2021 de forma virtual y un artículo empírico. Todos los documentos se encuentran en idioma español, 14 son nacionales y uno internacional, específicamente proveniente de Málaga, España.

Los temas abordados al interior de los 15 trabajos consultados fueron variados. Se encontraron siete temáticas relacionadas con: (1) espacios de colaboración entre docentes formadores, (2) prácticas profesionales, (3) revisión de las políticas de formación inicial, (4) experiencias de enseñanza y de aprendizaje, (5) titulación de estudiantes, (6) calidad de vida de los estudiantes, (7) desafíos de la formación docente. Todas las temáticas contenidas en los trabajos revisados se ubicaron en el contexto de la pandemia causada por el Covid-19.

El simposio presentado en el CNIE e integrado por diferentes participantes tuvo como tema eje *el Trabajo colaborativo entre profesores de escuelas normales durante el Covid-19,* se compuso por tres trabajos que buscaron contestar a tres preguntas específicas:

> ¿Cómo se ha desarrollado el trabajo colaborativo durante la pandemia entre profesiones de Escuelas Normales? ¿Cuáles fueron los cambios y/o retos más significativos en la práctica docente ante la necesidad del desarrollo de la virtualidad? ¿Qué tipo de participaciones tuvieron los alumnos con la nueva modalidad de trabajo a distancia? (Fortoul et al., 2021, p.2)

A partir de estas preguntas, Ávalos (2021), una de las autoras que participó en el simposio, realizó un trabajo empírico en la búsqueda de las voces de docentes y directores de escuelas normales del centro de México acerca del trabajo colaborativo que han desarrollado en el contexto de la pandemia. Ante este objetivo, la autora llevó a cabo un conjunto de entrevistas y un *webinar* en el que participaron estudiantes, docentes y directivos de las escuelas normales participantes. Entre los resultados, la autora encontró que las academias fueron clave para el trabajo colaborativo durante la pandemia, ya que permitió canales de comunicación cercana entre docentes, además de brindar sostén emocional a los docentes -sobre todo al inicio de la pandemia-, formación tecnológica y materiales didácticos. Otro de los elementos que tuvieron a favor fue el apoyo de los estudiantes ante el uso de la tecnología de los docentes.

El trabajo que López (2021) tuvo como principal objetivo acercarse al trabajo colaborativo que se realizó en la Escuela Normal Superior Veracruzana en el marco de la contingencia, desde el método de investigación de la fenomenología y las entrevistas a profundidad. Al igual que en el trabajo de Ávalos, el autor encontró que el trabajo más significativo se logró desde las academias conformadas por los docentes formadores, mientras que el reto más grande para dichos docentes fue la familiarización y el manejo de las tecnologías.

Por último, la investigación de Santos (2021) tuvo como finalidad describir el trabajo colaborativo que se logró entre una escuela normal mexicana y una institución argentina en el marco de la pandemia. Aunque la autora no da a conocer si utilizó algún método de investigación, reporta que el trabajo colaborativo entre la Escuela Normal Quince de Mayo y una institución de educación especial en Argentina. La escuela normal mexicana organizó un conversatorio a través de correo electrónico, llamadas telefónicas, videollamadas y *WhatsApp* con la escuela especial de Argentina. Así, promovieron que estudiantes de ambas escuelas pudieran intercambiar ideas y diálogo bajo la asesoría de sus docentes.

El simposio llevado a cabo por Aguilera et al. (2021) titulado L*as prácticas profesionales de los estudiantes normalistas en el contexto de la pandemia*, muestra tres trabajos de investigación. El primer trabajo fue desarrollado por Ávalos (2021) tuvo como propósito "analizar los procesos formativos de estudiantes y tutores en una situación inédita" (p.4). Bajo este propósito, la autora organizó un *webinar* en el que participaron estudiantes, alumnos y directivos de seis escuelas normales de México, además de que llevó a cabo entrevistas con los asesores de una escuela normal de la Ciudad de México. A partir de la aplicación de estas técnicas, la autora observó que el contexto de virtualidad permitió a los estudiantes la adquisición de saberes docentes y competencias profesionales. La autora destacó la sensibilidad y empatía de los estudiantes normalistas ante los problemas emocionales derivados del confinamiento.

El segundo trabajo que formó parte del simposio fue el de Montaño (2021), en el que realizó un análisis documental acerca de las orientaciones para la organización de las prácticas profesionales, así como de diferentes documentos elaborados por docentes formadores acerca de condiciones y procesos en los que los estudiantes normalistas llevan a cabo sus prácticas profesionales. Entre los resultados encontrados, la autora resaltó las tensiones existentes en las prácticas docentes debido al uso de las tecnologías, la intensidad del trabajo colegiados en las

escuelas normales y en las escuelas de práctica, los horarios irregulares para atender a los grupos de práctica tanto de forma sincrónica como asincrónica y el diseño de materiales didácticos apropiados para las nuevas condiciones en las que se encontraron los grupos de práctica.

El tercer y último trabajo que integró el simposio fue el de Osuna (2021), con el título *Las prácticas profesionales, retos en la contingencia*. Este escrito tuvo el objetivo de presentar los principales retos para la realización de las prácticas profesionales en el contexto de la pandemia en escuelas normales del estado de Baja California. Para cumplir con su propósito, la autora aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a docentes formadores de las escuelas normales del estado. Así, Osuna evidenció que entre los retos para el desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas fue la planeación didáctica y la evaluación del aprendizaje. La práctica virtual tuvo grandes desventajas en los estudiantes normalistas, ya que tuvieron que adecuar constantemente su intervención ante contextos desconocidos para ellos. La autora también encontró que los futuros docentes utilizaran herramientas como el teléfono celular y las videollamadas por medio de *Google Meet, Zoom*, Salas de *Facebook*. Al final, la autora reflexionó acerca de lo fundamental que es la vinculación entre las escuelas de educación básica, las escuelas normales y las autoridades educativas para buscar soluciones conjuntas para mejorar las condiciones tanto de los alumnos de educación básica como de los normalistas para la realización de las prácticas profesionales.

La primera ponencia revisada en las memorias del CONISEN fue la de Córdova et al. (2021). El objetivo de los autores fue conocer las características que tuvo la comunicación entre docentes y estudiantes ante la pandemia por Covid-19, desde las voces de 32 estudiantes de primero a séptimo semestre. Para recuperar las opiniones de los estudiantes, los autores aplicaron entrevistas semi-estructuradas. Entre los hallazgos, los autores resaltaron que los estudiantes consideraron que la forma más efectiva de comunicación y colaboración fue mediante las clases sincrónicas. Los estudiantes también opinaron que una forma positiva de mantener el contacto con sus docentes sería utilizar medios como *Facebook* y *WhatsApp*. Los estudiantes de séptimo, específicamente, señalaron que aconsejan que los docentes adicionen a las clases, los libros electrónicos y las sesiones virtuales, con fines de tener un seguimiento acerca de sus prácticas profesionales.

Otra de las ponencias presentadas en el CONISEN y recuperada como estudio antecedente fue la desarrollada por Aguirre et al. (2021). Su objetivo fue conocer las estrategias de comunicación que utilizaron estudiantes y docentes de primero y séptimo semestre en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y se aplicó la técnica de las entrevistas semi-estructuradas a 30 estudiantes. En los resultados emergieron dos temas: la colaboración y la comunicación entre docentes y estudiantes. Como estrategias de comunicación, los autores encontraron que los docentes y alumnos utilizaron: videoconferencias, plataformas, mensajería instantánea, correo electrónico y el jefe de grupo como mediador entre el docente y el grupo. En cuanto a las estrategias de colaboración, los alumnos entrevistados manifestaron que entre ellos y sus docentes usaron: el trabajo colaborativo, *Google Drive* y lluvia de ideas. Los autores consideraron la importancia de un uso diverso de las herramientas tecnológicas para una mejor comunicación y colaboración entre los docentes y los estudiantes.

El trabajo elaborado por Villegas y Tapia (2021) tuvo la finalidad de describir las experiencias de aprendizaje en línea que estudiantes de la UNAM y de la Escuela Normal número tres obtuvieron en el contexto de la pandemia por Covid-19. Para cumplir con su propósito, las autoras aplicaron una encuesta a 60 estudiantes, a partir de la cual obtuvieron datos que contenían categorías como: comunicación e interacción, contenidos y aprendizaje, evaluación, apoyo del centro escolar y adaptación y resiliencia. En cuanto a la primera categoría, comunicación e interacción, los alumnos explicitaron que consideran que existe una brecha importante entre la experiencia de recibir clases de forma presencial y virtual. Al mismo tiempo, esta condición afecta la calidad de la comunicación que establecen con sus docentes, ya que se encuentran en una situación en la que tienen que exponer los contextos en los que viven o reciben clase y al expresar alguna situación de la que se entera todo el grupo. Además, los estudiantes comentaron que la interacción entre compañeros de clase es casi nula. Así, la adaptación de los estudiantes a su nuevo formato de aula ha sido paulatina, aunque consideran que la carga de trabajo y los horarios de clase han aumentado significativamente.

La investigación desarrollada por Martínez et al. (2021) tuvo el propósito de narrar la experiencia de un docente formador de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí acerca de su transitar en el marco de la contingencia sanitaria. Para ello, los autores

adoptaron el enfoque cualitativo con un enfoque narrativo y aplicaron entrevistas semi-estructuradas al participante. Entre los resultados, se encontró que el docente formador consideró que el acceso a las herramientas digitales es un reto tanto para estudiantes como para los docentes formadores, además de que el elemento de lo socioemocional ha jugado un papel importante en la educación en línea que han desarrollado hasta el momento. Los autores concluyeron que es de suma importancia que los docentes innoven a la hora de diseñar nuevas estrategias de enseñanza que respondan al contexto en el que se encuentran dando clases.

La ponencia elaborada por Aguilar et al. (2021) se propuso identificar las percepciones de estudiantes normalistas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje que vivieron en el marco de la pandemia. Los autores aplicaron una encuesta en línea a 25 estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí. Los resultados permitieron a los autores formar tres categorías analíticas: (1) proceso de enseñanza, (2) proceso de aprendizaje y (3) percepciones de la educación a distancia y presencial. Los estudiantes consideraron que los aprendizajes que obtuvieron fueron relevantes, que el proceso de enseñanza virtual fue parcialmente más sencillo gracias al trabajo presencial que habían logrado antes de la pandemia. En suma, un 50% de los estudiantes manifestó haber presentado alguna dificultad para adaptarse a la virtualidad, lo cual estuvo principalmente relacionado con la falta de interacción con sus compañeros y la falta de motivación.

Por último, el artículo empírico desarrollado en España por Soto et al. (2021), *Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes*, tuvo el objetivo de describir la experiencia y los dilemas de un grupo de estudiantes de formación inicial en el campo de la educación preescolar acerca de su adaptación a la virtualidad ocasionada por el Covid-19. Si bien, los autores no presentan un marco o ruta metodológica, dieron a conocer que, al inicio del confinamiento, se pensó que la situación sería temporal, por lo que no hubo cambios sustanciales entre la transición de la presencialidad a la virtualidad, en cuanto a contenidos, horarios y formas de trabajo. Lo único diferente fue el medio por el cual se enseñaba y aprendía. Al pasar el tiempo, consideraron necesario un regreso a lo esencial, “acogiendo los sentimientos sin urgencias” (p.19), lo cual refirió a valorar la importancia del sostén emocional a los estudiantes.

El conjunto de trabajos revisados en este apartado conforma el antecedente contextual de este trabajo, ya que el objeto de estudio se sitúa en la formación inicial de docentes en el marco de la contingencia ambiental ocasionada por el Covid-19. Si bien algunos de los trabajos presentados en el CONISEN mostraron evidencias de las características comunicativas que se presentaron entre docentes formadores y estudiantes normalistas, ninguno abordó el tema de las interacciones como objeto de estudio. Los temas relacionados con la comunicación fueron abordados desde las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica que se utilizaron para continuar con la tarea pedagógica de la comunidad normalistas. Sin embargo, no se profundizó en la forma en cómo se usaron y las formas de interacción que se dieron al interior de cada una de dichas herramientas.

1.4.3 Las interacciones de aula estudiadas con base en el Modelo EPR

A continuación, describo los estudios que tienen una mayor cercanía empírica al objeto de estudio de esta tesis. Este conjunto de antecedentes aborda el estudio de las interacciones de aula bajo el enfoque interaccionista del Modelo EPR, y conforman el antecedente en habla hispana más cercana a este trabajo. En este sentido, presento la Tabla 1.5 que contiene los documentos que describiré más adelante.

Tabla 1.5

Antecedentes ubicados en el tema de las interacciones de aula estudiadas con base en el Modelo EPR

Nombre del documento	Tipo de trabajo	Año	Nivel educativo	Autor(es)	Espacio de publicación	País donde se realizó el documento
1. Enseñar, aprender y construir el nosotros: Un estudio interaccionista en un aula de preescolar en entorno vulnerable.	Tesis doctoral	2016	Preescolar	Cervantes, Dalid	Universidad Iberoamericana León	México
2. Enseñar, aprender y construir el nosotros: Un estudio interaccionista en un aula de preescolar en entorno vulnerable.	Ponencia	2017	Preescolar	Cervantes, Dalid	CNIE	México
3. Convivencia en la secundaria: Momentos de desequilibrio en el aula.	Tesis doctoral	2017	Secundaria	Brito, Teresa	Universidad Iberoamericana Puebla	México
4. Experiencias en el análisis de prácticas docentes a partir de un enfoque interaccionista.	Simposio	2021	Superior Secundaria	Fortoul, Bertha; Esteva, Aranzazú; Brito, Teresa; Fierro, Cecilia	CNIE	México

Como se logra ver en la Tabla 1.5, la producción científica relacionada con el estudio de las interacciones de aula con base en el Modelo EPR fue cuatro, entre los años 2016 y 2021. De forma específica, encontré dos tesis doctorales, una ponencia y un simposio. Además, todos los trabajos consultados ubicaron sus objetos de estudio en México Con base en estas características generales, expongo las cualidades generales de los cuatro estudios consultados en este apartado.

Los antecedentes de Cervantes (2016) y Brito (2017) se desarrollaron en el marco de un proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) dirigido por la Dra. Cecilia Fierro Evans en el 2015 titulado *Desarrollo de un programa de formación de docentes que atienden grupos de población en situación de vulnerabilidad*. En este sentido, Cervantes (2016) tuvo el objetivo de analizar las prácticas docentes de una docente de educación preescolar, situadas en un contexto de marginalidad y exclusión social. Para cumplir con este objetivo, la autora partió de la base teórico-metodológica del Modelo EPR de Vinatier (2013), y utilizó un método de estudio de casos con técnicas de investigación como la observación y las entrevistas semi-estructuradas. A partir de un análisis inductivo-deductivo de los datos, Cervantes, da evidencia de nueve reglas de acción: (1) uso de la consigna implicándose, (2) uso de la pregunta, (3) cercanía corporal con los alumnos, (4) observación de los niños, otorgamiento de la palabra y escucha, (5) diversificación de la atención entre el grupo general y algún alumno en particular, (6) promoción de la colaboración y el apoyo entre pares, (7) orientación en el manejo de normas y llamadas de atención, (8) distribución de recursos y (9) la tarea planeada no se negocia. Además, Cervantes encontró que, en las interacciones entre la educadora y sus estudiantes, se presentaron las siguientes tensiones: (1) dificultades en el uso de los recursos materiales, (2) falta de comprensión de la consigna por parte de los alumnos, (3) los niños están inquietos y desordenados, no muestran interés en la actividad y (4) respuestas inesperadas en relación con el objeto de aprendizaje. Con base en lo que encontró, la autora realizó algunas recomendaciones para que colectivos docentes trabajen con el Modelo EPR para el análisis interaccionista de sus prácticas docentes.

Con su tesis doctoral, Brito (2017) tuvo como objetivo analizar las formas en que se generaron y abordaron diferentes momentos de desequilibrio y ruptura de las tensiones que se presentaron en la práctica de una docente de secundaria. Para cumplir con esta finalidad, la autora estudió a profundidad las interacciones docente-alumno y alumno-alumno en el marco del tema de

la convivencia escolar. Para ello, tomó algunos elementos del Modelo EPR, al mismo tiempo que adoptó aportaciones interaccionistas de otros autores que le permitieron construir un modelo interaccionista integrador. La autora uso un método observacional y técnicas etnográficas como la observación de aula y la entrevista semi-estructurada. A partir del análisis de los datos, la autora encontró que, en el aula observada, se presentaron once reglas de acción, entre las cuales se encontraron: (a) exhibir a los alumnos frente al grupo cuando tienen errores, disrupciones, omisiones o dificultades para seguir el ritmo indicado por la profesora, (b) usar un lenguaje con palabras y enunciados de cercanía como forma de compensar el trato exigente o duro, (c) tratar de manera distinta a los alumnos según sea su rol en el grupo o desempeño, entre otras reglas.

Asimismo, Brito observó tres momentos de distención y disrupción en el aula observada: (1) actividades del aula empleadas por los alumnos para mostrar su poder frente a los compañeros, (2) bromas, burlas y alusiones sexuales empleadas por los alumnos para relajarse y (3) actividades distintas a las indicadas por la maestra e interferencias en las actividades del aula. Con base en los resultados encontrados, Brito concluyó que analizar los desequilibrios y disrupciones del aula con base en el enfoque interaccionista, le permite al docente tomar conciencia de los rasgos de su práctica docente, lo que le aporta la agencia necesaria para hacer cambios en su forma de enseñanza.

También Fortoul et al. (2021) presentaron un simposio titulado *Experiencias en el análisis de prácticas docentes a partir de un enfoque interaccionista*. Al interior de este simposio, Esteva presentó un trabajo relacionado con el análisis interaccionista en prácticas de profesorado de educación superior. Su trabajo, al igual que los otros dos que componen el simposio, se sitúa teóricamente en el Modelo EPR de Vinatier (2013). La autora compartió las experiencias de impartir un seminario de formación continua de docentes de educación superior, tanto de universidades como escuelas normales, en el tema del análisis de las lógicas de la práctica docente. Con dichos resultados, la autora reflexionó acerca del impacto positivo que tiene el trabajo con el Modelo EPR con docentes de educación superior.

Por último, el trabajo de Fierro (2021), enmarcado en el simposio presentado en el CNIE, comparte la experiencia que han desarrollado ella y Fortoul de acercamiento y utilización del Modelo EPR. La autora considera que el modelo de Vinatier (2013) tiene grandes posibilidades de contribuir en la transformación de las prácticas, porque permite el reconocimiento de la lógica de

actuación en situación del docente. Así, este acercamiento experiencial y parcialmente teórico al Modelo EPR constituye otro de los antecedentes de este trabajo, en medida de que forma parte del conjunto de acercamiento que se ha tenido al análisis interaccionista de prácticas de docentes en Latinoamérica.

Con este último subapartado busqué brindar un panorama de las aportaciones empíricas que han desarrollado un conjunto de investigadoras mexicanas al adoptar y aplicar un dispositivo de formación docente que se enfoca en el análisis de la movilización de las lógicas de la práctica docente en las aulas, además de formar a docentes en servicio y en etapa de formación inicial con fines de profesionalización.

Los estudios antecedentes que aquí presenté abordaron las temáticas que contienen el objeto de estudio de esta tesis: la ERE en educación superior, la formación inicial de docentes en el contexto de la pandemia y el análisis interaccionista de las prácticas docentes. Si bien no todos los trabajos descritos se relacionan estrechamente con el tema de esta tesis, recuperarlos en este apartado permite tener una visión más amplia de lo que se está haciendo en la investigación de prácticas docentes en educación superior, y específicamente, en escuelas normales mexicanas en el contexto de la pandemia por Covid-19.

En suma, con la revisión de los estudios antecedentes observé un esfuerzo importante por parte de la comunidad académica en estudiar los fenómenos educativos en el momento histórico de la pandemia mundial causada por el Covid-19. Estos esfuerzos se extendieron hacia el análisis de las prácticas educativas en la educación superior y en la formación inicial de docentes ante la condición de emergencia que se vive al interior de sus aulas y escuelas. En México, los conocimientos acerca de lo que estaba sucediendo con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas emergentes, se compartió en diferentes espacios de publicación y divulgación científica. Gracias a ello, encontré una cantidad importante de trabajos relacionados con la ERE, la ERE en las universidades nacionales y extranjeras, las experiencias de la comunidad normalista ante la virtualización de la formación inicial, así como de la aplicación del análisis interaccionista para estudiar las prácticas de docentes de diferentes niveles educativos, tanto en México como en Argentina.

A pesar de la amplitud de la información disponible y su cercanía con el objeto de estudio que abordo con esta tesis, no encontré trabajos relacionados con el análisis de las interacciones

sincrónicas y asincrónicas que se dan al interior de las escuelas normales mexicanas y que tengan como base teórico-metodológica el enfoque interaccionista de Vinatier (2013). En este sentido, considero que esta tesis aportará al vacío de conocimiento con el que hasta el día de hoy se cuenta acerca de lo que sucede al interior de las aulas normalistas emergentes con fines de continuar con su tarea de formar a los futuros docentes mexicanos.

Con base en el planteamiento, justificación y estudios antecedentes que presenté en este primer capítulo, abordaré el marco teórico en el cual me posiciono para el abordaje conceptual del objeto de estudio.

Capítulo II. Marco conceptual

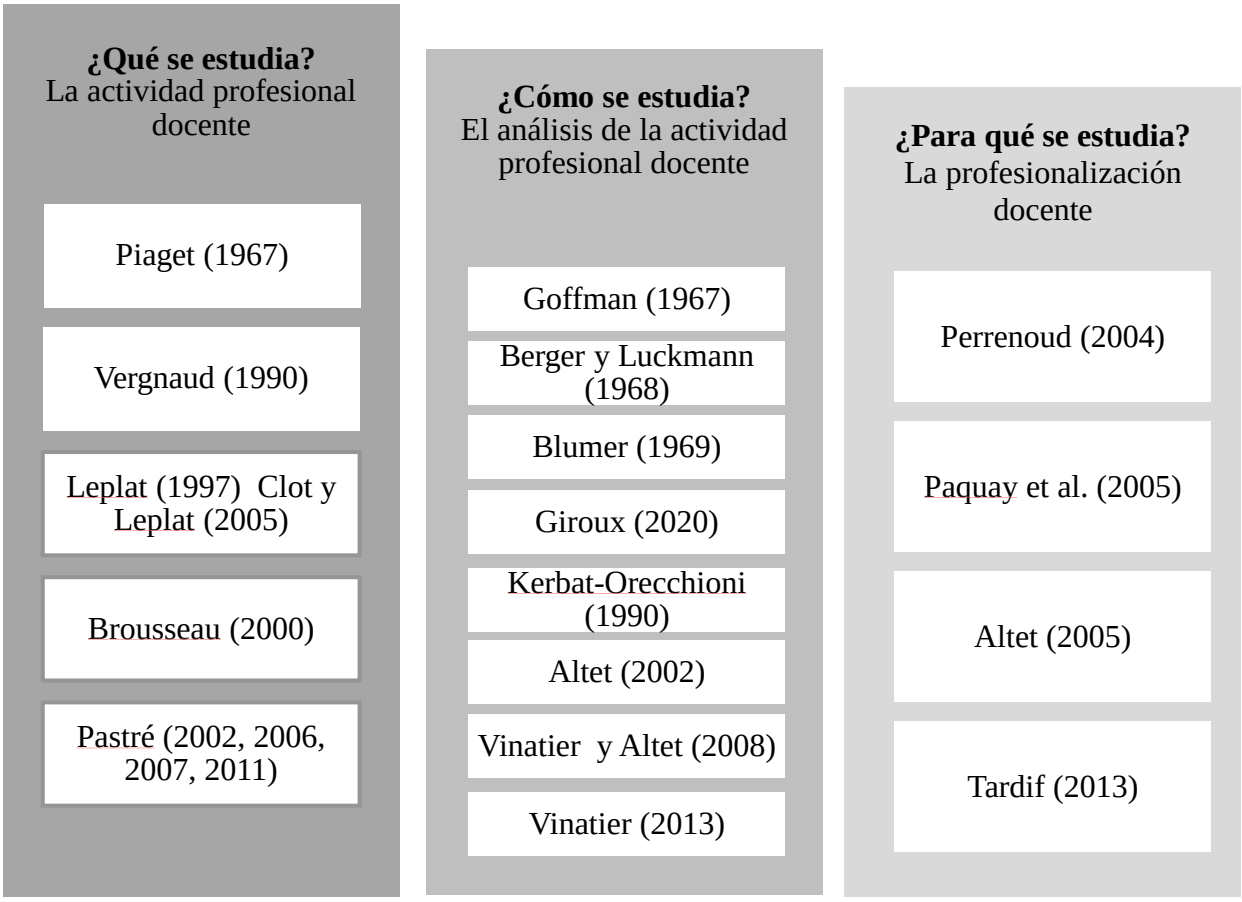
Esta investigación se centra en el tema del análisis interaccionista de la actividad profesional docente. La construcción conceptual que se brinda en este capítulo tiene un enfoque ecléctico disciplinar. El eclecticismo refiere a "la posición filosófica que, sin objetar *a priori* alguna cosa, las analiza y contempla, las compara y relaciona, a fin de buscar las mejores, para destacar finalmente la más calificada como digna de aceptación" (Livraga, 2008, como se citó en Navarrete, 2009, p.140). De acuerdo con Navarrete (2009), la posición filosófica del eclecticismo conlleva a lo siguiente: (1) permite identificar los elementos desarrollados en diversas disciplinas acerca de un tema específico; (2) la identificación de dichos elementos no implica necesariamente retomar toda una teoría o "lo mejor" de cada una, sino sólo aquello que es útil para el planteamiento de una nueva teoría, y (3) a partir de la recuperación de los elementos útiles, se debe tener presente aquello que no lo es, y mantenerlo en vigilancia epistémica constante.

De acuerdo con los planteamientos de Navarrete (2009), la postura que se plantea acerca de la actividad profesional docente ubica sus orígenes en el eclecticismo disciplinar, ya que retoma conceptos pertenecientes a la filosofía, psicología, sociología, lingüística, pedagogía, didáctica y ciencias políticas.

La finalidad de este capítulo es exponer los conceptos que conformarán la base para el análisis de las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se establecen entre una docente formadora y sus estudiantes al interior de un aula normalista emergente. Para cumplir con su objetivo, este capítulo responde a la estructura presentada en la Figura 2.1.

Figura 2.1

Organización del marco conceptual



El primer apartado refiere a ¿Qué se estudia?, el cual aborda el constructo interaccionista de la actividad profesional docente, así como las diferentes nociones que lo conforman. El segundo apartado responde a ¿Cómo se estudia?, en donde ubico el tema del Modelo EPR (Vinatier, 2013) y su postura ecléctica. Por último, presento el tercer apartado ¿Para qué se estudia?, mismo que contiene el tópico de la profesionalización docente, enmarcada en el proceso particular de la formación continua de docentes.

El primer apartado, *La actividad profesional docente* retoma la Teoría de la psicología del desarrollo de Jean Piaget. De igual manera, recupero los trabajos desarrollados por su discípulo Vergnaud (1990), quien, desde la psicología cognitiva, definió la Teoría de los campos conceptuales y propone la dupla conceptual esquema-situación. Desde la psicología ergonómica

describo el trabajo de Leplat (1997) y Clot y Leplat (2005). Respeto a la disciplina de la didáctica, expongo las investigaciones de Brousseau (2000) respecto a la Didáctica de las disciplinas. A partir de estos trabajos, Pastré (2002, 2006, 2007, 2011), desde la psicología y la didáctica, desarrolló el concepto de actividad profesional, enmarcado en el campo de la Didáctica Profesional y constructo clave en esta investigación.

En el segundo apartado, *El análisis de la actividad profesional docente*, abordo el Modelo EPR (Epistemológico, Pragmático-Relacional, por sus siglas en español), un dispositivo formativo de enfoque interaccionista[5], propuesto por Isabelle Vinatier (2013). Además de los autores citados en los párrafos anteriores, Vinatier (2013) retomo elementos de los trabajos de Berger y Luckmann (1968), Blumer (1969), Giroux (2020), Altet (2002, 2005) y Vinatier y Altet (2008). Los elementos brindados por estos autores también forman parte de la postura interaccionista y epistemológica bajo la cual me aproximo al tema de la actividad profesional docente.

En el tercer apartado, *La profesionalización docente*, desarrollo un tópico que fue abordado de manera general en *el planteamiento del problema*: el docente como un profesional de la enseñanza (Perrenoud, 2004; Tardif, 2013). Esta figura se enmarca en el proceso de formación continua de, espacio en el cual los docentes puede adquirir habilidades complejas de pensamiento, como el saber analizar (Altet, 2005).

Como cuarto apartado, me aproximo al tema de la Educación Remota de Emergencia (Hodges et al. 2020), como una estrategia para la continuación de la tarea pedagógica ante contextos de crisis o emergencias. En este sentido, planteo la diferenciación entre la enseñanza en línea y Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), ya que es en esta última donde se ubica el objeto de estudio de esta tesis.

2.1 La actividad profesional docente

Desde la psicología del desarrollo, Piaget (1967) define la conducta como “un caso particular de intercambio entre el mundo exterior y el sujeto” (p.14). El autor plantea que cuando a una persona se enfrenta a una necesidad particular, ésta viene acompañada de una sensación de desequilibrio, por lo que las conductas se manifiestan como una readaptación de la persona a su entorno. Toda

[5] Los planteamientos interaccionistas no son exclusivos de la obra de Isabelle Vinatier, pero para esta investigación se toma un dispositivo particular que ella desarrolló: el Modelo EPR.

conducta, ya sea un acto exteriorizado hacia el entorno o interiorizado en el razonamiento, es una forma de readaptación de los esquemas de acción que posee la persona.

La conducta es de tipo funcional y tienes dos componentes esenciales e interdependientes: el afectivo y el cognoscitivo (Piaget, 1967). El componente afectivo de la conducta refiere a que la persona lleva a cabo acciones que poseen una base y un objetivo emocional. El componente cognoscitivo alude a la forma técnica de desempeñar o llevar a cabo las acciones, mismas que están determinadas por el intelecto. Desde ambas definiciones, se puede plantear que el estudio de la actividad profesional docente no sólo debe abordar la intelectualización y operacionalización técnica de la actividad, sino también la carga afectiva que la sostiene e impulsa.

Desde la propuesta de Piaget (1967), se plantea que la actividad profesional, visualizada como un acto de inteligencia del docente, debe analizarse desde la dualidad afecto-intelecto, tal como se expresa en el siguiente fragmento:

> Un acto de inteligencia supone pues, una regulación energética interna (interés, esfuerzo, facilidad, etc.) y una externa (valor de las soluciones buscadas y de los objetos a los que se dirige la búsqueda), pero ambas regulaciones son de naturaleza afectiva y son comparables a todas las regulaciones del mismo orden. (p. 16)

La inteligencia es definida por Piaget como un acto de adaptación de las estructuras mentales de la persona, un proceso que le permite tener un equilibrio entre el mundo y él. En otras palabras, la inteligencia es el ajuste mental de la persona ante aquello que desconoce o para lo que no tenía una respuesta.

Gracias al desarrollo del constructo de inteligencia, Piaget (1967) aporta dos elementos fundamentales al campo de la Didáctica Profesional: los conceptos de *asimilación* y *acomodación*. Por un lado, la asimilación se entiende como la reacción que tiene el organismo hacia los objetos que le rodean, lo cual depende de las conductas anteriores que haya tenido la persona hacia el mismo objeto. Según Piaget, la asimilación es entonces “la incorporación de los objetos en los esquemas de la conducta, no siendo tales esquemas más que la trama de las acciones susceptibles de repetirse activamente” (p. 18). Por otro lado, la acomodación refiere a que la persona no sufre el efecto que tienen los objetos sobre él de forma estática, sino que dicha reacción se sitúa en esquemas mentales ya construidos y asimilados.

Para ejemplificar los conceptos de asimilación y acomodación, presento la siguiente analogía: si todos los objetos que rodean a la persona fuesen documentos, la *asimilación* sería la forma en que la persona analiza dichos documentos a partir de los conocimientos previos que posee acerca de ellos, y la *acomodación* sería la interpretación y etiquetado de los documentos analizados. Una vez que esto sucede, los documentos analizados serían organizados en unidades clasificatorias de acuerdo con la etiqueta asignada. Todos los individuos tienen procesos particulares de asimilación y acomodación y, de acuerdo con la analogía anterior, cada uno analiza, interpreta y etiqueta sus documentos de forma distinta y los archiva en diferentes unidades clasificatorias, ya que el conocimiento previo que tuvieron para el análisis también fue distinto (Piaget, 1967).

A partir de los planteamientos de Piaget y sus conceptos de conducta, inteligencia, asimilación y acomodación, Vergnaud (1990) desarrolló la Teoría de los campos conceptuales, la cual aporta una dupla conceptual clave para esta investigación: *esquema-situación*. Esta dupla permite comprender la actividad profesional docente desde su propia complejidad.

El concepto de esquema fue enunciado por Kant en el siglo XIX. Piaget fue el primero en ofrecer ejemplos concretos y convincentes acerca del significado del concepto de esquema, apoyado en su trabajo acerca del desarrollo temprano del niño. Los esquemas, según Vergnaud (1990), son los recursos cognitivos que tiene una persona para adaptarse a las situaciones que se le presentan. Los esquemas mentales desempeñan la función de asimilar la información que obtiene una persona a partir de su contacto con el mundo real, para posteriormente acomodarlo en un campo conceptual.

Un campo conceptual es una construcción cognitiva que ha desarrollado una persona a lo largo de su vida, la cual contiene información que alude a relaciones que ha construido entre diversos conceptos y situaciones particulares. En este sentido, los esquemas cumplen con la función de asimilar y comprender la información obtenida de las experiencias nuevas de la persona a partir de las experiencias precedentes, para clasificarlas de alguna manera que le permita acomodar esa nueva información bajo un concepto que ya se había construido previamente, o acomodarla en un “lugar” nuevo.

Los esquemas mentales tienen un componente de flexibilidad, es decir, pueden adaptarse a las diversas situaciones de las cuales la persona es partícipe. Cuando la persona no cuenta con un campo conceptual para alinear la situación que está viviendo, sus esquemas mentales pueden ampliarse, de tal manera que puedan dar espacio a la nueva situación. Es importante aclarar que, aunque los esquemas mentales pueden ser flexibles, esto no significa que una persona pueda cambiarlos de forma sencilla. El cambio de esquemas mentales supone una tarea compleja y difícil de lograr.

Los esquemas mentales no son sólo productos de las situaciones vividas por una persona, o que su única función es la de asimilación y acomodación, sino que la persona construye y desarrolla sus acciones gracias a sus propios esquemas. Es decir, el esquema cumple con una tiple función: asimilar, acomodar la información, y funcionar como la base cognitiva sobre la cual se construyen las acciones.

Los esquemas mentales, según Vergnaud (1990), se componen de cuatro aspectos: (1) el intencional, porque incluye uno o varios objetivos, (2) el generativo, debido a que incluye reglas para generar una actividad, nombrar secuencias de acciones, reunir y controlar la información, (3) el epistémico, ya que está compuesto también por invariantes operatorios[6], llamados también conceptos-en-acción y teoremas-en-acción, y (4) el calculador, que plantea que aunque la persona esté envuelta en situaciones aparentemente sencillas, el esquema mental está construido a partir de una intensa actividad de cálculo, más aún, cuando se presenta una situación nueva.

El análisis de la actividad profesional docente, desde la dupla conceptual esquema-situación, busca profundizar en aquellos conceptos-en-acción y teoremas-en-acción con los que el docente cuenta como recursos para desarrollar su quehacer. Existen diferencias entre los conceptos-en-acción y los teoremas-en-acción. Un concepto-en-acción es una oración que el docente toma en su estado “natural” sin un análisis o juicio previo y que aplica a su actividad profesional. El teorema-en-acción no es solo la oración en su estado “natural”, sino que es una proposición que el docente ha elaborado a partir del análisis de un concepto, para decidir si este es falso o verdadero y, a partir de dicho juicio, desarrollar su actividad profesional.

[6] Un invariante operatorio es definido como la situación que lleva a la persona a variar o cambiar su desenvolvimiento (Vergnaud, 1990).

Al estudiar la actividad profesional docente se pueden analizar tanto los conceptos-en-acto, como los teoremas-en-acto. Cuando se conocen dichos elementos, se puede evidenciar las construcciones conceptuales reales que la persona lleva a cabo en situación. En suma, se puede plantear que se busca comprender el *ser* de la actividad profesional, mientras se deja de lado el *deber ser* de la misma.

Una de las formas en que los conceptos-en acción y los teoremas-en-acción pueden ser representados, es por medio del lenguaje y otros conjuntos de símbolos, ya que, sin estos recursos, la actividad profesional docente no puede ser comunicada.

En este marco conceptual también retomo el trabajo de los autores Leplat (1997) y Clot y Leplat (2005), quienes abordan el tema del análisis del trabajo a partir de la mezcla de dos disciplinas: la ergonomía y la psicología. Los planteamientos de los autores refieren, de forma general, a la investigación que se lleva a cabo para el análisis de la actividad profesional. El objetivo que tiene este tipo de análisis es "definir algunas de las características del modelo situacional específico, ya sea a nivel conceptual o más formalizado" (Clot y Leplat, 2005, p. 98).

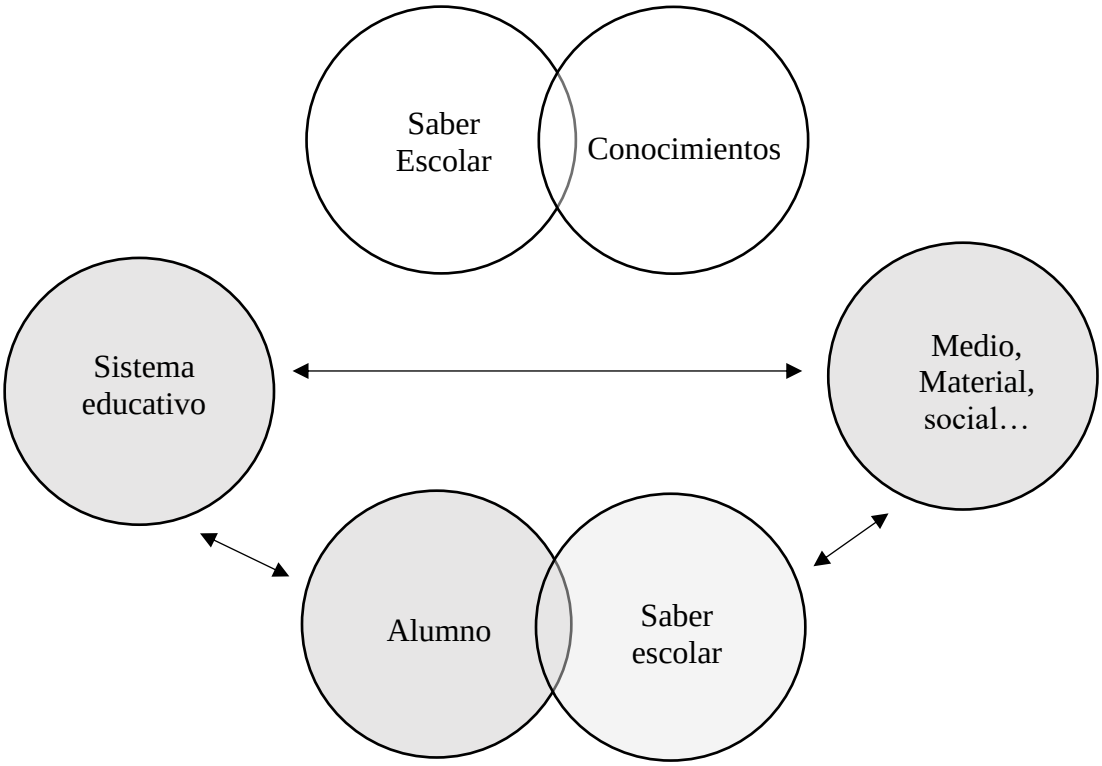
Para el estudio de las profesiones, bajo la visión de la psicología ergonómica, Clot y Leplat (2005) sugieren un método clínico[7]. Este método propone el análisis a profundidad de una actividad profesional particular, al mismo tiempo que lo relaciona con otras actividades similares, ya que los autores plantean que existen esquemas de acción propios de una profesión y, por lo tanto, actividades profesionales conectadas entre sí. Clot y Leplat exponen que el estudio particular de la actividad profesional debe llevar a comprender el *modus operandi* de dicha actividad.

Desde la disciplina de la didáctica, Brousseau (1999) aporta al constructo de la actividad profesional docente gracias a su Teoría de las situaciones y sus trabajos acerca de la didáctica de las matemáticas. Para describir los planteamientos de Brousseau de forma gráfica, se presenta la Figura 2.2.

[7] El planteamiento interaccionista, la palabra "clínico" se relaciona con el estudio a profundidad de un evento.

Figura 2.2

Esquema cuadripolar de la relación didáctica



Nota: Educación y didáctica de las matemáticas por Brousseau, G.,1999, *Educación matemática*, *12*(1), p.8. funes.uniandes.edu.co/10210/1/Educacion2000Brousseau.pdf

El esquema cuadripolar propuesto por Brousseau (1999) refiere a una concepción particular de la enseñanza. El autor identifica los conocimientos que la persona adquiere con resultado de su interacción con el medio que le rodea y de la interacción que se establece entre alumno y docente, este último representado como "sistema educativo" en el esquema anterior. En otras palabras, Brousseau considera que la enseñanza es producto de la interacción entre cuatro elementos: docente, estudiante, saber escolar y medio o contexto.

Brousseau (1999) expone que la enseñanza es "un proceso que no puede más que conciliar dos procesos, uno de aculturación y el otro de adaptación independiente" (p. 8). Este último refiere a que la adaptación de los esquemas mentales de las personas no está dada por su capacidad asimilación y acomodación únicamente, sino que los "bloques" que componen de aprendizaje tienen una estrecha relación con el medio que le rodea. Así, aunque se comunique un contenido

común a un conjunto de personas y su capacidad cognitiva sea similar, el contexto o medio determinará la forma en que el contenido es asimilado y acomodado.

Desde la perspectiva de Brousseau, el contexto de estudio en el que se encuentre una persona es el que determina el significado que este le atribuye a un fenómeno. El contexto es autónomo de la persona, y al tener una influencia tan importante en la construcción de esquemas mentales, debe ser analizado con detenimiento.

Brousseau, al igual que Vergnaud (1990), construye una definición del concepto de situación: "un modelo de interacción de una persona con cierto medio que determina un conocimiento dado como el recurso del que dispone la persona para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable" (p. 10). En otras palabras, una situación refiere a que la adquisición del conocimiento está ampliamente influenciada por la interacción persona-contexto, así como por los recursos que le facilitan o imposibilitan dicha interacción.

Los postulados y aportaciones conceptuales de Piaget (1967), Vergnaud (1990), Leplat (1997), Clot y Leplat (2005) y Brousseau (1999), se condensan en una última corriente teórica, la Didáctica Profesional de Pastré (2002, 2006, 2007, 2011). La Didáctica Profesional es un eje central en este trabajo, debido a que es ahí donde se define el constructo de actividad profesional docente.

La Didáctica profesional es un campo de investigación (Pastré, 2002, 2006, 2007, 2011) que se centra en el estudio de la actividad profesional docente, desde un enfoque interaccionista. Las relaciones conceptuales que se abordan desde la Didáctica profesional son las de tema (o concepto) y tarea (o acción), conceptos establecidos por Piaget (1967) y Vergnaud (1990); la relación entre persona, trabajo y contexto, recuperados desde la psicología ergonómica de Clot (1997) y Clot y Leplat (2005); y el concepto de enseñanza, tomado de los trabajos de Brousseau (1999).

Después de 20 años de investigación, Pastré (2011) presentó un compilado teórico y metodológico de las investigaciones que desarrolló acerca de diversos oficios industriales. Las preguntas que Pastré se planteaba acerca de la actividad de dichos oficios, años más tarde se trasladaron hacia los oficios de lo humano, entre ellos la docencia.

Como resultado de sus investigaciones, Pastré expone que, tanto en los oficios industriales como en los humanos, y, por tanto, en la docencia, se encuentra la presencia de la dupla conceptual esquema-situación (Vergnaud, 1990), como un concepto teórico y analítico que permite un acercamiento más complejo al estudio de la actividad profesional. La dupla esquema-situación permite un acceso profundo a las formas cognitivas de operación que poseen los docentes para responder a situaciones particulares.

La propuesta de Pastré (2002, 2006, 2007, 2011) parte de la tesis de que toda actividad profesional es portadora de conceptualización, incluso en situaciones invariantes. En este sentido, tiene un componente cognitivo, es decir, de saberes. Estos saberes son importantes en medida que les dan estabilidad a las acciones de los profesionales y dan cuenta de aquellos esquemas mentales que el profesional ha adquirido desde sus inicios como estudiante.

La formación docente, desde la Didáctica profesional, se visualiza como el canal de acceso hacia los saberes o esquemas mentales del docente. Es decir, a partir de la formación del docente se pueden encontrar los conceptos que funcionan como bases organizadoras de la actividad profesional del docente. Así, la formación docente mediante el enfoque de la Didáctica Profesional funciona como un dispositivo pedagógico, ya que le permite al docente hacerse sujeto consciente de sus formas de conceptualizar la actividad, y de considerarlo necesario, reorganizarla o ajustarla:

> Un observador desde la didáctica profesional tiene frente a sí no los comportamientos, sino las conceptualizaciones de los actores en situación. Es necesario recurrir al análisis para acceder a aquello que para el sujeto toma la forma de esquemas de acción, sea cual sea el grado de pertinencia de cara a la situación, que más o menos a su estilo, moviliza [8][*Traducción propia al español*]. (Vinatier, 2013, p.20)

La Didáctica Profesional propone analizar la actividad real de trabajo tal como se desarrolla en situación, desde un marco en el que se tome la complejidad como unidad de análisis. Esta mirada holística con la que visualiza la actividad profesional permite ver al docente como una persona que se encuentra en un contexto particular, y que cuenta con características personales y

[8] Texto original en francés: Un observateur issu de la didactique professionnelle a devant lui non pas les comportements, mais les conceptualisations des acteurs en situation. Il faut recourir à l'analyse pour accéder à ce qui, pour le sujet, prend la forme de schèmes d'action, quel que soit leur degré de pertinence par rapport à la situation, qui, plus ou moins à sa manière, mobilise.

profesionales específicas que lo llevan a conceptualizar y desarrollar su actividad profesional de forma única.

Asimismo, Pastré (2002, 2006, 2007, 2011) postula que la Didáctica Profesional docente permite llevar a cabo reflexiones de orden epistemológico acerca del saber y del saber hacer del maestro y de su campo profesional, con la finalidad de dar respuesta a cuestionamientos teóricos y prácticos ante los cuales los docentes son confrontados.

El concepto clave de la Didáctica Profesional es el de actividad profesional docente. La actividad que desarrolla una persona, ya sea un docente o un estudiante, no se reduce a lo que hace en situación. La actividad tampoco se simplifica a la producción de una persona en términos la tarea desarrollada. Además de aquello que hace y reproduce en situación, la actividad profesional comprende la organización interna del docente, es decir sus campos conceptuales, mismos que albergan un conjunto de saberes. Es decir, integra tanto aquello que se puede observar del docente en situación como la movilización de esquemas que le permiten tomar una u otra decisión (Vinatier, 2013).

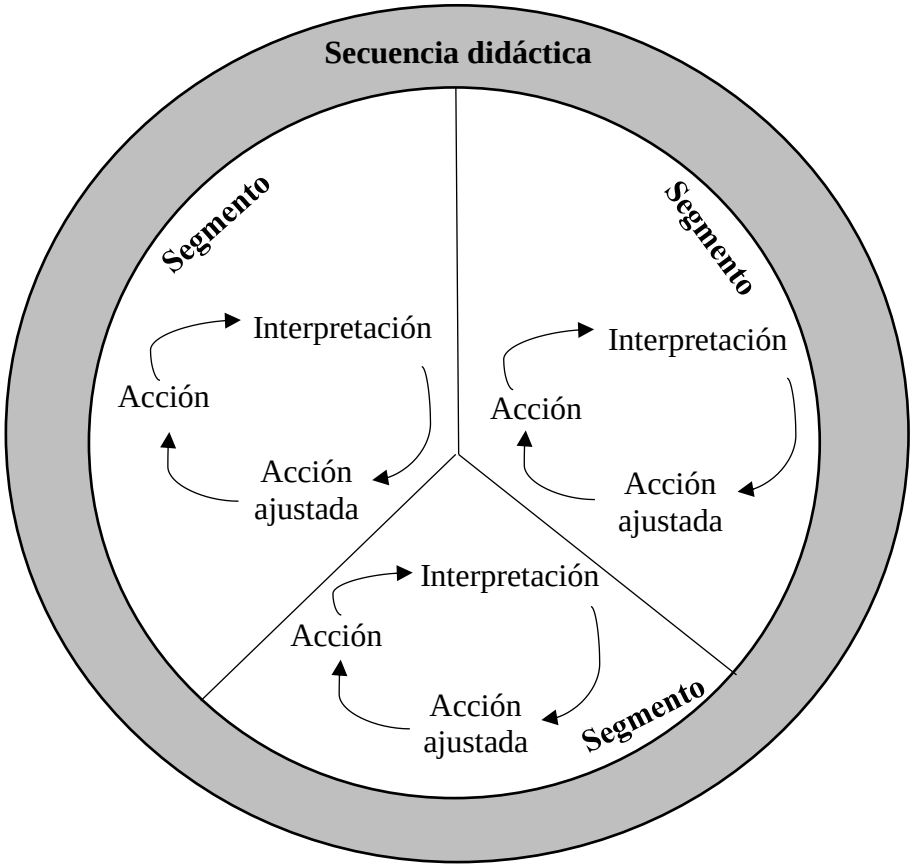
Según los planteamientos de Pastré, toda actividad profesional docente está compuesta por: (1) una carga axiológica, determinada por los valores que posee el docente, y (2) una carga pragmática, ya que se orienta hacia el cumplimiento de una necesidad o meta específica. Para el estudio de los dos componentes de la actividad profesional docente, es necesario observar las conductas del profesor en situación real de trabajo.

Existe una diferencia entre práctica profesional y actividad profesional. La práctica, según Vinatier (2013) refiere a todo lo que el docente piensa, expresa o no expresa, ya sea antes, durante o después de una secuencia de clase. Es decir, la práctica refiere a una amplia gama de pensamientos y expresiones que lleva a cabo el docente durante su quehacer. Por su parte, la actividad profesional está relacionada con los momentos específicos: actividades en clase, actividades de preparación, actividades de evaluación, etc. La práctica profesional abarca todas las actividades profesionales llevadas a cabo por el docente, además de sus pensamientos y expresiones, mientras que la actividad se centra en algo específico, en un momento particular de la práctica.

La actividad profesional docente en el aula se compone de secuencias didácticas que, a su vez, se componen de ciclos de interacción entre docente y estudiantes. Para ilustrar esta puntualización, se muestra la Figura 2.3.

Figura 2.3

Estructura de la actividad profesional docente en aula



Nota: Recuperado de La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objeto de estudio por Fierro, C., y Fortoul, B., 2014, En C. Perales, E. Arias y M. Bazdresch (Coords.). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*, p. 79, ITESO.

Como se puede observar en la Figura 2.3, la actividad profesional docente, bajo el enfoque interaccionista, se compone de ciclos de interacción entre docentes y estudiantes. En este sentido, el aula se convierte en un espacio en el que las intersubjetividades juegan un papel esencial en la construcción del conocimiento. Dichas subjetividades son compartidas por medio del lenguaje a partir de diversos segmentos de clase, en los cuales un docente lleva a cabo una acción verbal o no verbal. El estudiante, a partir de sus subjetividades, interpreta la acción y la comparte con el

docente, quien al compartir la subjetividad e interpretación del estudiante acerca de sus acciones, ajusta la acción inicial (Vinatier, 2013; Fierro y Fortoul, 2014).

En las interacciones que se establecen entre docentes y estudiantes siempre existen atenciones y tensiones. Las formas de accionar sobre una realidad e interpretarla dependerán de un conjunto de características que hacen a cada una de las personas únicas. Por ello, las tensiones son naturales, ya que se visualizan como los puntos en los que se encuentran las diferentes formas en que los docentes y estudiantes ven la realidad (Vinatier, 2013).

La actividad profesional docente es, entonces, un constructo que comprende tanto lo que hace docente en situación, como la organización interna sobre la que el docente actúa. La organización interna se compone de invariantes y adaptaciones, siempre determinadas por el contexto del docente. La actividad profesional docente es dirigida por medio de una gestión de intercambios, enunciada por Vinatier (2013), como una actividad conjunta lingüística entre el docente y el estudiante. Como lo menciona Vinatier "el discurso es la mitad de quien lo escucha y la mitad de quien lo habla[9]" [*Traducción propia al español*]. (s.p.)

Al analizar la actividad lingüista conjunta o, dicho de otra manera, las interacciones que se establecen entre un docente y sus estudiantes pueden dar pie a un análisis epistemológico de lo que un docente hace en situación, y también de aquello que no se observa a simple vista, la organización interna de la propia actividad. Por ello, la actividad profesional docente no se reduce a lo que un docente dice y hace en el aula, sino que posee un tinte más complejo, ya que se busca analizar aquellas invariantes y adaptaciones que están detrás de lo que se observa en el aula (Vinatier, 2013).

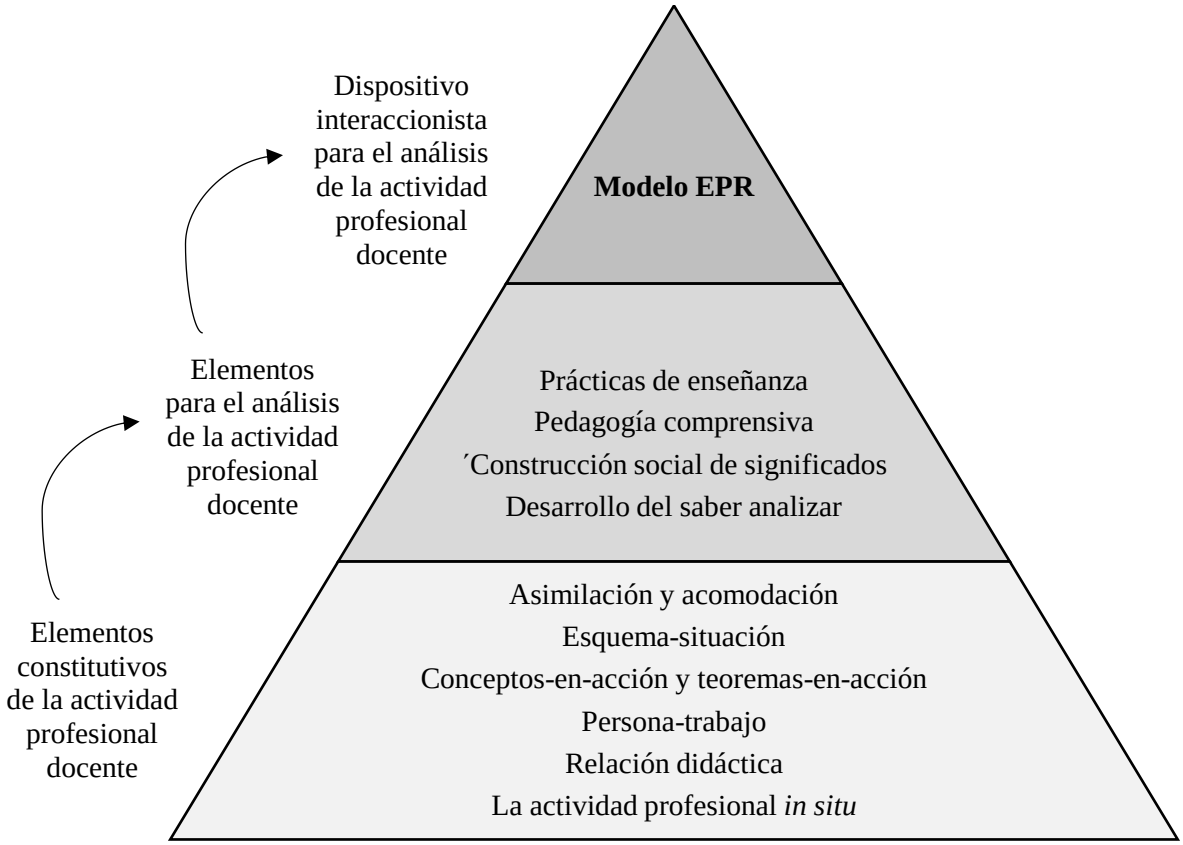
[9] Texto original en francés: la parole est la moitié de l'auditeur et la moitié de l'orateur.

2.2 El análisis de la actividad profesional docente

La operacionalización del análisis de la actividad profesional docente conlleva a la comprensión teórica de los elementos y conceptos interaccionistas que permitieron la definición y desarrollo de un dispositivo formativo interaccionista: el Modelo EPR (Epistemológico-Pragmático-Relacional). La organización de los elementos que conforman al Modelo EPR se muestra en la Figura 2.4.

Figura 2.4

Elementos que conforman el Modelo EPR



Los elementos interaccionistas ubicados en la parte central de la Figura 2.4, derivados de los planteamientos de Berger y Luckmann (1968), Blumer (1969), Giroux et al. (1988), Giroux (2020), Altet (2002, 2005), Vinatier y Altet (2008) y Vinatier (2013), se describen a continuación.

Berger y Luckmann (1968), autores de *La construcción social de la realidad,* aportan elementos que nutren al enfoque interaccionista, tales como: realidad, vida cotidiana, conciencia, el "aquí y ahora", situación "cara a cara" y las tipificaciones.

En *La construcción social de la realidad,* Berger y Luckmann llevan a cabo un análisis de la vida cotidiana desde la perspectiva sociológica. Además, los autores abordan el conocimiento que orienta a la conducta en la vida cotidiana de las personas. La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por las personas y que, para las mismas, tiene un significado subjetivo. Desde el empirismo, Berger y Luckmann (1968) plantean que el mundo de la vida cotidiana "no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas" (p. 35), sino que la realidad se sustenta como real a través de los pensamientos y acciones de la persona.

La vía que utiliza una persona para interpretar la realidad de la vida cotidiana es la conciencia. La conciencia siempre es intencional, ya que se dirige a objetos específicos del mundo. El objeto de la conciencia puede ser parte del mundo físico exterior o un elemento de una realidad subjetiva interior. La clasificación de los objetos de acuerdo a su naturaleza facilita su aprehensión en la conciencia de la persona. Es decir, para que un objeto pueda ser aprehendido por la conciencia necesita ser objetivado.

Ante la ciencia, los diferentes objetos de la vida cotidiana son estudiados como distintas esferas de la realidad, por ejemplo: personas con las que otra convive diariamente y las personas con las que sueña. Ambos son objetos de la realidad de la vida de una persona, sin embargo, se encuentran en diferentes capas de la conciencia e intervienen diversas estructuras de significado.

La conciencia es capaz de moverse entre diferentes esferas de la realidad. Cuando la conciencia pasa de una esfera a otra, experimenta una especie de impacto, causada por la transición. A pesar de la transición que puede sufrir la conciencia entre una esfera de la realidad y otra, aquella relacionada con la vida cotidiana se superpone a todas las demás. La ubicación de la realidad de la vida cotidiana respecto a las demás y su propiedad de contraste hacia las otras realidades, le posiciona en un lugar privilegiado.

La vida cotidiana se impone siempre ante la conciencia, por lo que esta última requiere estar en un estado de constante vigilia, lo cual es considerado por Berger y Luckmann como una

actitud natural de la persona. La realidad que captamos de la vida cotidiana ya se encuentra objetivada gracias a un elemento clave, el lenguaje. El lenguaje juega un papel crucial en el acto de aprehender los objetos, ya que permite que estos cobren sentido y significado. En este sentido, el lenguaje es el encargado de marcar las coordenadas de la vida de una persona en la sociedad y llena su vida de objetos significativos.

La realidad de la vida cotidiana se encuentra organizada en torno al "aquí" del cuerpo y el "ahora" del tiempo presente. En este sentido, la realidad se organiza como una especie de agenda, en la que la conciencia va registrando objetos aprehendidos en orden de lugar y fecha. Además, Berger y Luckmann (1968) afirman que:

> La realidad no se agota en las experiencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes en el "aquí y ahora". Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en diferentes grados de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. (pp.36-37)

En cualquier forma que la persona experimente la realidad, es importante plantear que esta se presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que se comparte con los otros. Es decir, el mundo es tan real para una persona que para otra y ninguna está superpuesta a la otra. Por esta razón, una persona no puede existir en la vida cotidiana si no interactúa y se comunica continuamente con los otros. Los otros también organizan el mundo en su "aquí y ahora" de estar en él. El "aquí" de una persona es el "allí" de la otra, "sólo dentro de una estructura temporal conserva para mí la vida cotidiana su acento de realidad" (Berger y Luckmann, 1968, p.44).

La interacción social de la vida cotidiana es un elemento fundamental que aportan Berger y Luckmann a la herramienta interaccionista del Modelo EPR (Vinatier, 2013). Bajo la perspectiva común entre Berger y Luckmann y Vinatier, la realidad es algo que comparte con el otro:

> En la situación "cara a cara" el otro se me parece en un presente vivido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vivido yo me le presento a él. Mi "aquí y ahora" gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación "cara a cara". El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya. (Berger y Luckmann, 1968, p.44)

La experiencia más importante que se puede compartir con el otro es la que se produce en la situación "cara a cara", la cual es el prototipo de la interacción social. En este sentido, Berger y Luckmann (1968) plantean que durante la situación "cara a cara", una persona no requiere reflexionar acerca de lo que otra persona comunica. En cambio, para conocer lo que uno mismo comunica si requiere de reflexión, ya que esta no se presenta de forma directa. Lo "que es él" se encuentra continuamente al alcance, mientras que lo que "soy yo" no. Para lo que "soy yo" pueda estar al alcance, requiere detenerse un momento, interrumpir la espontaneidad de la propia experiencia y, deliberadamente, traer la atención hacia sí mismo. La reflexión sobre sí mismo, es generalmente ocasionada por las actitudes que el otro demuestre hacía sí mismo. En otras palabras, uno funciona de "espejo" de las actitudes del otro.

Asimismo, se recupera la aportación sociológica de Herbert Blumer (1969), ya que se le reconoce como el principal sintetizador y portavoz del interaccionismo simbólico ya desarrollado George Herbert Mead, John Dewey, W. I. Thomas, Robert Park, William James, Charles Horton Cooley, Florian Znanieci, James Mark Baldwin, Robert Redfield y Louis Wirth. El interaccionismo simbólico brinda al enfoque interaccionista una visión y conceptualización particular de lo que son los grupos humanos, la interacción social, los objetos, la persona, la acción humana y la interconexión que existe entre las acciones de las personas. Estos elementos se condensan en tres premisas que el interaccionismo simbólico plantea, mismas que se describen a continuación.

La primera premisa refiere a que "los humanos actúan en torno a las bases de significados que las cosas tienen para él[10]" [*Traducción propia al español*] (Blumer, 1969, p. 2). La persona significa todo aquello que nota en su mundo, como otras personas y sus actividades, objetos físicos, instituciones, guías ideológicas y otro tipo de situaciones en las que la persona se involucra en su día a día. Esta primera premisa planteada por Blumer es igualmente compartida por otros enfoques teóricos.

La diferencia entre el interaccionismo simbólico y otros enfoques se sitúa en su segunda premisa, la cual refiere a los significados de las cosas se derivan o surgen de la interacción social que cada persona tiene con sus semejantes. Blumer señala que existen dos formas tradicionales de

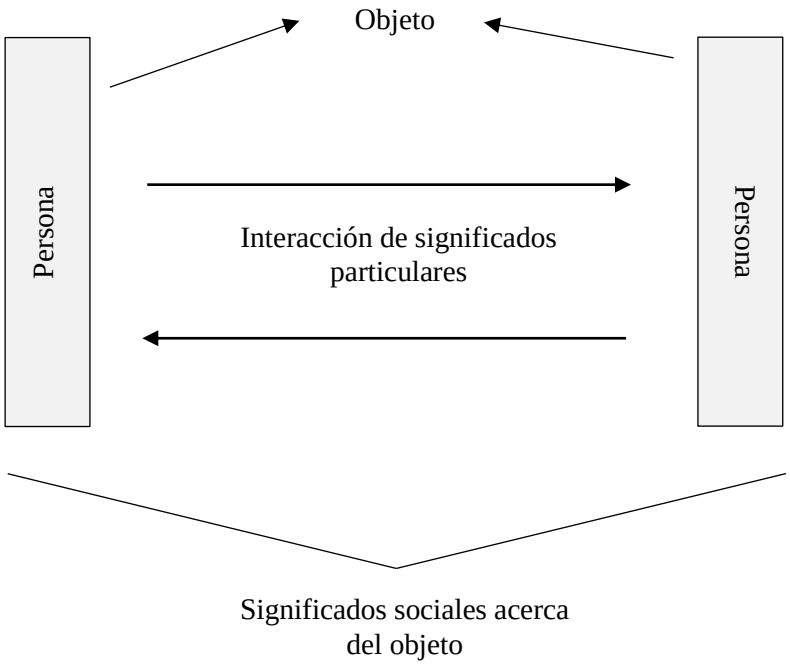
[10] Texto original en inglés: humans act around the bases of meanings that things have for him.

plantear el origen de los significados. El primero considera que el significado es algo intrínseco, como un elemento que forma parte natural de la estructura real de un objeto: una mesa es una mesa, una taza es una taza, y así sucesivamente. Una segunda forma de visualizar el significado de las cosas es como una expresión de los elementos psicológicos de la persona -percepción, cognición, apropiación, transferencia de sentimientos y asociación de ideas- que entran en juego con la apreciación que se tiene del objeto. De esta manera, explicar un significado lleva a describir los elementos psicológicos que provocan dicho significado.

Asimismo, el autor también plantea el significado como producto de un proceso de la interacción que establece una persona consigo misma y con los otros. Entonces, el significado surge a partir de la forma en que una persona actúa en torno a un objeto. Para ilustrar lo planteado, se muestra la Figura 2.5, la cual refiere a la construcción interaccionista de un significado.

Figura 2.5

Construcción interaccionista de significados



Como se puede observar en la Figura 2.5, los significados son producto de las intersubjetividades de las personas, es decir, de la interacción de los elementos psicológicos que cada persona aprehende del objeto. A partir de la construcción interaccionista de significados, se da lugar a una tercera premisa del interaccionismo simbólico (Blumer, 1969), la cual refiere a que dado que el

significado de las cosas se forma en el contexto de la interacción social y se deriva de las personas que participan en dicha interacción.

La tercera premisa sostiene que accionar como producto de la significación de un objeto, implica un proceso previo, la interpretación del significado. El proceso interpretativo requiere de dos pasos: (1) auto indicarse cuáles son los objetos sobre los cuales se está actuando y, (2) detectar los objetos que tienen significado. La interpretación también requiere de un paso previo, la interacción de la persona consigo misma, es decir, la auto interacción.

En suma, el proceso para actuar de acuerdo al significado de un objeto, es el siguiente: percepción del objeto auto interacción → interpretación → interacción con otros → construcción de significados → interpretación → actuación. Esta forma en que el interaccionismo simbólico concibe la adquisición de significados y al conocimiento humano coincide con el enfoque interaccionista del Modelo EPR.

Por otro lado, Vinatier (2013) retoma el planteamiento de Giroux (2020)[11] respecto a la pedagogía crítica y su planteamiento de la educación como una vía de construcción de una sociedad democrática e igualitaria. El planteamiento actual de Giroux (2020) está basado en una primera obra desarrollada por Giroux et al. (1988). A su vez, estos autores toman de base el planteamiento de Freire (1970) respecto a la *Pedagogía del Oprimido*.

La obra de Giroux (2020) se adscribe a dos disciplinas: la pedagogía y las ciencias políticas. Desde ambos emplazamientos, el autor expone que la pedagogía crítica no sólo es una práctica moral y política, sino que también brinda herramientas para movilizar suposiciones de sentido común, teoriza acerca de la agencia personal y social, y compromete las demandas cambiantes y promesas de una política democrática.

Un punto concordante entre Vinatier (2013) y Giroux (2020) es lo que éste último apunta como una de sus tesis centrales: la exigencia y atención hacia los espacios y prácticas en las que la agencia social y personal ha sido negada. Los espacios formativos brindados por autores como Vinatier buscan brindar a los docentes el poder de decidir acerca de aquello que es mejor o no para su actividad profesional docente. Bajo el lente de Vinatier el docente como profesional, es capaz

[11] La referencia que retoma Vinatier es la de Giroux et al. (1988), sin embargo, para este trabajo se decidió tomar la de Giroux (2020), tanto por sus similitudes con la referencia anterior, como por el idioma en que se presenta la edición (español).

de ser consciente de su humanidad y cómo esta influye en quién es como docente. En suma, Brousseau (2013) y Vinatier observan la formación y/o la enseñanza del docente como una forma de emancipación y una vía para la adquisición de autonomía.

Por ello, el Modelo EPR fue construido como una vía por la cual el docente puede adquirir poder al incrementar su agencia, así como autonomía particular, ya que desarrolla una clara consciencia acerca de lo que sucede en torno a su actividad profesional. Es decir, la agencia del docente llega a partir del desarrollo de habilidades complejas de pensamiento a las cuales no tuvo total acceso durante sus años de escolaridad previos. Asimismo, Giroux (2020) plantea que:

> La pedagogía crítica como práctica teórica y política, resulta especialmente útil como una forma de evitar el acercamiento a la pedagogía vista como una mera habilidad, una técnica o un método. Sin el dominante paradigma educativo, los jóvenes fueron a la vez y ahora de nuevo son vergonzosamente reducidos a "robots alegres" a través de modos de pedagogía que abrazan una racionalidad instrumental en la cual importa la justicia, los valores, ética y el poder es borrado de toda noción de enseñanza y aprendizaje. (p. 1)

A partir de la cita anterior, se puede decir que el autor tiene una visión de la enseñanza como un instrumento de emancipación. Tanto el Modelo EPR (Vinatier, 2013), como la pedagogía crítica (Giroux, 2020), buscan incrementar la agencia del docente y su autonomía, mismas que le puedan llevar a decidir aquello que es mejorable de su actividad profesional. Asimismo, ambas perspectivas tienen la finalidad de que los docentes adquieran una visión crítica acerca de su quehacer áulico, y ligarlo a su contexto social y político.

De igual manera, Vinatier (2013) retoma diversos planteamientos de Altet (2005) respecto a las competencias de un docente profesional, específicamente la meta-habilidad de *saber analizar*. Esta meta-habilidad forma del Modelo EPR en tanto herramienta formativa.

Para definir el saber, Altet (2005) retoma la conceptualización de Beillerot (1989, 1994): "lo que para el sujeto está adquirido, construido, elaborado gracias al estudio o la experiencia" (Altet, 2005, p.41). Existen diferencias entre información, conocimiento y saber: la información tiene un origen externo a la persona y es de orden social y el conocimiento lo integra la persona y es de orden personal. El saber se encuentra entre la información y el conocimiento, ya que este se construye en interacción entre la persona y el entorno.

El saber de la práctica que construye el docente en situación es contextualizado y responde a fines precisos. Es un saber adaptado a la situación del docente y se construye y reconstruye constantemente, a partir de las experiencias vividas en ejercicios anteriores.

Para vincular los saberes y la adaptación en la acción se requiere que el docente adopte un comportamiento reflexivo acerca de su actividad. Como lo enuncia Altet (2005), analizar, leer, nombrar y teorizar la actividad profesional docente habilita conceptos operantes, lo cuales permiten traducir en palabras la actividad. A las traducciones de la actividad profesional se le denominan saberes-herramientas, ya que pueden ser utilizadas para desarrollar una meta-habilidad: el *saber analizar.* Esta es la meta-habilidad en la que se centra el Modelo EPR de Vinatier (2013), ya que parte de la tesis que el saber analizar permite construir habilidades profesionales en el docente.

El *saber analizar* (Altet, 2005) se adquiere mediante dos procesos formativos: la investigación acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el análisis de la actividad profesional. El primero de ellos refiere a la base de conceptos lógicos que apoyan en la descripción de la actividad profesional docente. Esta base sólo puede ser construida los practicantes e investigadores que conocen de cerca la actividad docente.

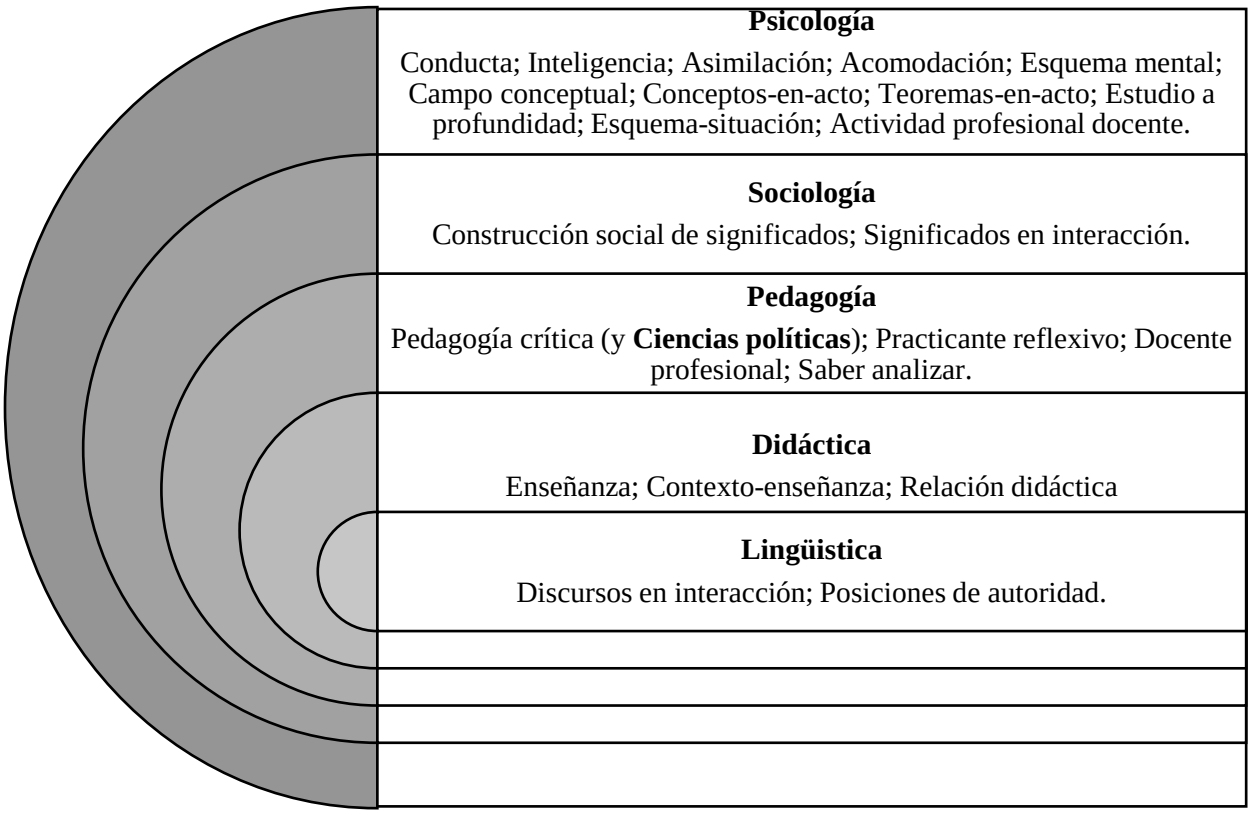
El segundo proceso formativo, que alude al análisis de la actividad profesional docente, es "un enfoque de formación centrado en el análisis y la reflexión sobre las prácticas vividas, cuyo resultado produce saberes sobre la acción y formaliza los saberes en acción" (Altet, 2005, p.50). Para llevar a cabo dicho análisis se requieren de herramientas que funcionen como dispositivos de acercamiento a la actividad profesional real y que, al mismo tiempo, permitan traducir en palabras la propia actividad, tomar conciencia de esta y al mismo tiempo adquirir conocimiento.

2.2.1 El Modelo EPR

El Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional (EPR) es una herramienta interaccionista utilizada para la formación analítica y reflexiva del docente. Esta herramienta se nutre de los conceptos abordados anteriormente en este marco conceptual, mismos que se condensan en la Figura 2.6.

Figura 2.6

Disciplinas y conceptos filosóficos que componen al Modelo EPR



Como se puede observar en la Figura 2.6, el Modelo EPR ubica sus raíces conceptuales en seis disciplinas diferentes. Su base mayor se encuentra en la psicología y algunas de sus subdisciplinas, tales como la psicología del desarrollo, la psicología cognitiva y la psicología ergonómica. La segunda base se ubica en la sociología, seguido por las disciplinas de la pedagogía, las ciencias políticas, la didáctica y la lingüística. Los elementos que aportan las seis disciplinas hacen del Modelo EPR (Vinatier, 2013) una herramienta ecléctica (Navarrete, 2009) para el análisis profundo y comprehensivo de la actividad profesional docente.

El Modelo EPR fue desarrollado por Isabelle Vinatier (2013) en el *Centre de Recherche en Éducation de Nantes* [CREN, por sus siglas en francés] en Francia, como producto de un primer acercamiento -en colaboración con Marguerite Altet- al análisis en profundidad de actividades profesionales (Vinatier y Altet, 2008). En su planteamiento particular, Vinatier propone un dispositivo formativo centrado en el análisis interaccionista de la actividad profesional docente que se lleva a cabo en situaciones reales de trabajo. El Modelo EPR es definido por Vinatier como

dispositivo formativo que invita al docente a conceptualizar su experiencia en aula, a partir de un enfoque integral. El enfoque integral del Modelo EPR busca brindar al docente una mirada más holística de su actividad profesional.

La propuesta de Vinatier consiste en el estudio de la actividad profesional del docente a partir de la noción de intersubjetividad. El término de subjetividad es explicado por Schütz (1962) de la siguiente manera:

> El sector del mundo presupuesto por mí también es presupuesto por usted, mi semejante individual; más aún, que lo presuponemos «Nosotros». Pero este «Nosotros» no nos incluye solo a usted y a mí, sino también a «cualquiera que sea uno de nosotros», es decir, a todo aquel cuyo sistema de significatividades esté sustancialmente (suficientemente) en conformidad con el suyo y el mío. (p. 43)

La intersubjetividad entonces refiere a un sistema de significados que son compartidos por un grupo de personas determinado. En otras palabras, el significado que una persona le atribuye a un objeto, entra en interacción con el significado que otra persona le asigna a ese mismo objeto. Ambos significados (o más) interactúan en un juego de negociación para interpretar y construir un significado común y más plural. Cabe señalar que los significados que una persona no son suyos ni de otro, sino que pertenecen a un sistema social de significados construidos social e históricamente (Schütz, 1962).

De acuerdo con el planteamiento de Schütz y la intersubjetividad, el Modelo EPR (Vinatier, 2013) propone el estudio de la actividad profesional docente a partir del análisis de la intersubjetividad, o bien, los significados construidos entre docentes y estudiantes, que, a su vez responden a una estructura y sistema social, contextual e histórica de saberes compartidos.

Vinatier (2013) visualiza la actividad profesional docente como un espacio complejo en el que docentes y estudiantes co-construyen el conocimiento a partir de sus interacciones. Dichas co-construcciones dan cuenta de los juegos de palabras que van y vienen entre docentes y estudiantes, mismos que son interpretados y reinterpretados una y otra vez.

Para Vinatier, el contexto áulico es aquel que se da en la interacción de docente-estudiante-contenido-relaciones. Para la autora, no hay un contexto normativo externo que rija lo que sucede

en el aula, sino que el proceso de enseñanza y aprendizaje está determinado únicamente por lo que sucede dentro del aula.

Asimismo, la interacción de docentes y estudiantes, es visualizada como los momentos específicos en los cuales se presenta una comunicación cuádruple: docentes-estudiantes-conocimiento-relaciones. Estos cuatro elementos se encuentran en el mismo nivel de importancia, por tanto, ninguno se superpone al otro en el momento de la interacción. En la interacción mezcla un conjunto de características personales y profesionales de cada figura, así como su entorno.

Para Vinatier (2013), el docente no es un técnico reproductor de contenido, que deja su humanidad en la puerta del aula, al contrario, destaca el componente humano de la docencia, y permite analizar la actividad profesional del docente al mismo tiempo que toma en cuenta su historia de vida.

El Modelo EPR parte de la tesis de que la interacción verbal y no verbal que se establece entre un docente y sus estudiantes tiene una forma de organización interna. En otras palabras, existe un baile invisible entre las subjetividades presentes en un aula, el cual sólo puede ser analizado y visibilizado a través de la explicitación de los significados que, según los interlocutores implicados, posee su comunicación verbal y no verbal (Vinatier, 2013).

El Modelo EPR tiene como otra de sus finalidades desarrollar la meta-habilidad del *saber analizar* (Altet, 2005) en el docente. Para la autora, el *saber analizar* se manifiesta como:

> Una lógica de articulación entre acción, experiencia práctica, por un lado, y el análisis de referencia y las herramientas de esta práctica, por el otro lado, que guían la elaboración de un plan de formación, en la perspectiva de formar un enseñante capaz de analizar sus propias prácticas y de resolver sus problemas profesionales. Incluso si las competencias a construir son prescritas, el desarrollo de la capacidad individual de adaptación y de innovación son un objetivo clave; el desarrollo de la autonomía de trabajo es una característica constitutiva de la profesionalización, está bien inscrito en la formación. (p. 14)

El Modelo EPR, como mencioné anteriormente, tiene un planteamiento únicamente formativo, ya que busca brindar al docente un tipo de acceso particular a sus experiencias vividas,

sin la emisión de juicios de valor. La actividad profesional del docente es observada, analizada y aceptada tal como sucede.

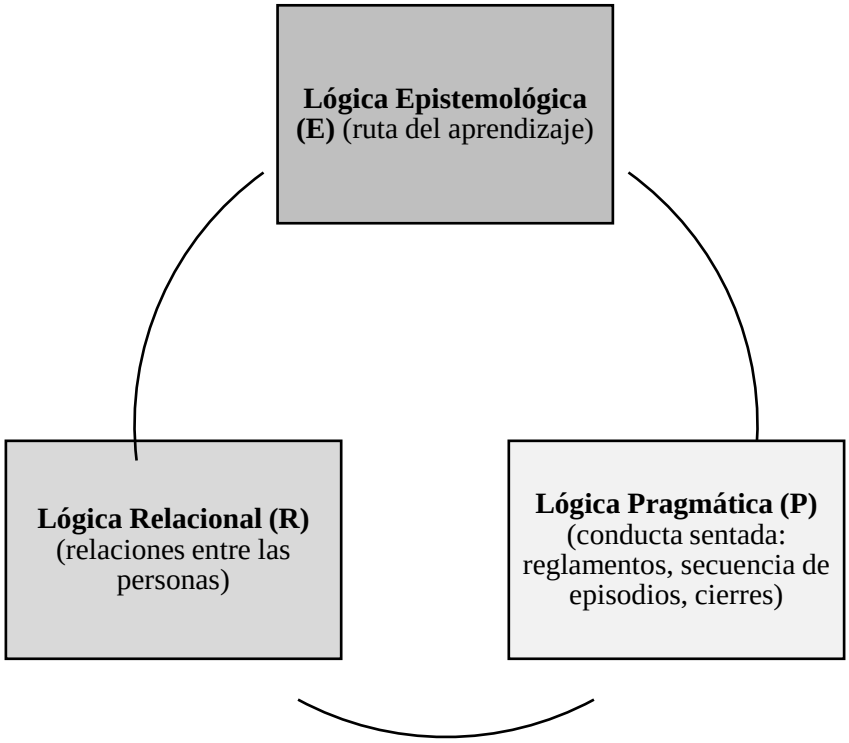
El acercamiento que puede tener un docente a su actividad profesional se puede llevar a cabo partir de dos elementos: (1) la condensación de experiencia por un proceso de conceptualización convocado en el análisis de transcripciones recopiladas de la actividad profesional del docente y, (2) la posibilidad de ampliar la agencia del docente a partir de hacerse consciente de su actividad. Ambos elementos los describo a continuación.

2.2.1.1 La condensación de la experiencia

La condensación de la experiencia refiere al registro y análisis interaccionista de la actividad profesional docente que puede desarrollarse a partir del Modelo EPR. En este sentido, Vinatier (2013) expone que la actividad profesional docente no puede analizarse sin categorías teóricas que sostengan dicho proceso. Para ello, la autora propone tres categorías teórico-analíticas, a las cuales se les ha denominado *lógicas* de la actividad profesional docente. Dichas lógicas las ilustro en la Figura 2.7.

Figura 2.7

Tres lógicas teóricas para el análisis de la actividad profesional docente



Nota: Adaptado de *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*, en Vinatier, I., 2013, [El trabajo del enseñante. Una aproximación desde la didáctica profesional]. [Kindle Book]. De Boeck.

Con la finalidad de profundizar acerca de las tres lógicas propuestas por Vinatier, a continuación, presento la descripción cada una:

- *Lógica epistemológica (E):* se relaciona con las interacciones de orden epistemológico. El tema central de estas interacciones es la construcción del conocimiento a partir del manejo del contenido en el aula. Por ejemplo: cuando el docente o los estudiantes exponen un tema particular, cuando brindan una opinión o punto de vista particular, cuando complementan un tema a partir de una opinión, cuando expresan una experiencia de aprendizaje obtenido de una situación particular, cuando refieren un planteamiento teórico, una definición, etc. La lógica epistemológica brinda pistas concretas de cómo el docente y los estudiantes entienden el contenido y construyen significados particulares y compartidos.

- *Lógica pragmática (P):* refiere a las interacciones de orden didáctico. Dichas interacciones, tienen como tema central la instrucción, la gestión de los ejercicios en el aula, las reglas y/o normas que se establecen entre el docente y los estudiantes, el manejo de material didáctico y equipo tecnológico, etc. En otras palabras, la lógica pragmática revela la vía o vías que emplean docentes y estudiantes para acercarse al conocimiento.
- *Lógica relacional (R):* alude a las interacciones de orden emocional. Este tipo de interacciones se centran en elementos como: el intercambio de palabras cercanas entre docente y estudiantes o entre estudiantes, las bromas y risas en el aula, los gestos físicos o de cercanía, la atención personalizada del docente hacia un estudiante, entre otros. Estos intercambios dan cuenta de las relaciones interpersonales que se establecen en el aula.

2.2.1.1.1 La profundización de Vinatier en la lógica relacional

Desde la perspectiva de Vinatier (2013), la lógica relacional de la actividad profesional docente es conceptualizada a partir de dos términos desarrollados por Goffman (1967), el de rostro positivo y el rostro negativo. La propuesta de Goffman de los conceptos de rostro positivo y rostro negativo, tienen sus raíces en 1915, a partir del trabajo de Durkheim respecto a los ritos positivos negativos desarrollados en las formas elementales de la vida religiosa. Además, los constructos planteados por Goffman también se nutren de otros, como lo son: el "sistema de asientos" desarrollado por Flahault (1978), la efectividad del discurso de Bourdieu (1982) y las unidades conversacionales propuestas por Kerbrat-Orecchioni (1990). A su vez, cada uno de estos desarrollos guarda una relación directa con la propuesta de la dupla conceptual esquema-situación planteada por Vergnaud (1990).

Desde la sociología, Goffman (1967) propone dos elementos clave para el análisis de la actividad profesional docente: el rostro positivo y el rostro negativo. El primero refiere al "valor social positivo que una persona reclama efectivamente a través del curso de acción que otros suponen que adoptó durante un contacto particular" (p.5). El rostro positivo representa de alguna manera a la "imagen del yo". Cada persona posee una determinada imagen de sí mismo, misma que confronta una y otra vez en su interacción con los otros. Por tanto, el rostro positivo hace

alusión a la valoración positiva o negativa que se le atribuye a la imagen de una persona, a partir de los intercambios que recibe de los otros.

El rostro negativo es definido por Goffman como el instinto que posee una persona para preservar su territorio. Este territorio es tanto espacial, como situacional. Para esclarecer este término, el autor define el territorio de diversas maneras:

1. Como *espacio útil*: de acuerdo con este término, el territorio refiere al espacio que una persona necesita para desarrollar sus actividades diarias, tales como: el aula de clase o su escritorio.
2. Como *espacio de posesión*: bajo este concepto, el territorio refiere a los "objetos" de la persona, lo cual alude a todos los artefactos que utiliza tanto el docente como el estudiante para llevar a cabo su actividad profesional.

En este sentido, el rostro negativo se relaciona con el espacio físico, las situaciones concretas y los elementos y objetos que le permiten al docente y al estudiante desempeñarse en sus respectivos roles dentro de un aula.

Aunado al concepto de rostro, se encuentra el de *reservas de información*. Estas son conceptualizadas como "el conjunto de hechos que conciernen al individuo, cuyo acceso tiene la intención de controlar cuando está en presencia de otros" (Goffman, 1967, como se citó en Vinatier, 2013, s.p). De esta manera, el territorio puede interpretarse como el área física y situacional de actividad del docente y de los estudiantes. Durante la interacción de ambas figuras, el territorio del docente es especialmente solicitado e incluso cuestionado por las solicitudes e instrucciones relacionadas con la actividad del estudiante.

Durante una interacción, el rostro positivo y negativo de cada persona es igual de importante y, desde el planteamiento de Goffman (1974), mantener sus rostros, no es el objetivo de las personas, sino la condición para establecer intercambios con el otro.

El rostro positivo y el rostro negativo de una persona es constantemente solicitado al establecer vida social. Por tanto, los actos de habla pueden agruparse de dos formas: como actos amenazantes o como actos tranquilizadores para el rostro.

- Actos amenazantes para el rostro negativo de quien los recibe: Cada vez que una persona se compromete a desarrollar una acción, a resolver un problema, o cumplir una

promesa, se arriesga a que su territorio sea lesionado si la acción le lleva demasiado tiempo, si pierde un objeto, si lo encuentra muy difícil, etc. En este sentido, el territorio de la persona puede ser objeto de reproches y evaluaciones por parte de los otros. En un contexto de aula, comentar acerca de la actividad profesional docente de un estudiante a otro o de un docente a un estudiante puede sugerir una amenaza al territorio de quien recibe el comentario (Goffman, 1967).

- Actos amenazantes para el rostro de quien los realiza: La persona que se disculpa, hace una autocrítica o se devalúa en algún intercambio, expresa su incompetencia o falta de conocimiento para responder a la persona que amenaza su propio narcisismo. Este tipo de actos son frecuentes entre los docentes que apenas se encuentran iniciando su servicio.
- Actos amenazantes para el rostro positivo de quien los recibe: Los actos de habla que amenazan la imagen del yo son todos aquellos que tienen como fin lastimar, ridiculizar, criticar, insultar y hacer comentarios de burla acerca de una persona. Estas acciones alcanzan tanto al territorio del emisor como al del receptor (Goffman, 1967). En este sentido, Kerbrat-Orecchioni (1990) agrega el concepto de cortesía positiva [FFA, por sus siglas en francés]. La cortesía positiva refiere a los actos que tienen un efecto positivo en el rostro de la persona o "regalos" verbales. Un ejemplo una cortesía positiva es cuando un docente felicita a un estudiante por su participación en una tarea específica.

Los actos de habla, de acuerdo a la situación de comunicación en la que se ubican pueden amenazar a quien los expresa o a quien están dirigidos. Incluso si los actos de habla son intrínsecamente amenazantes, los interactuantes desean preservar sus rostros. Amenazar el rostro de aquella persona con la que se intercambia, significa amenazar el rostro propio, debido a las reacciones desencadenantes que puedan surgir en dicha situación.

De acuerdo con Goffman y sus conceptos de rostro, Flahault (1978) plantea que los interactuantes se posicionan en lugares distintos del discurso, mismos que indican el lugar que ocupa cada persona en un eje vertical invisible de la estructura de las relaciones. A esta estructura Flahault le nombra "sistema de asientos". La asignación de un asiento u otro dependerá del tipo de discurso del docente o del estudiante, mismo que es objeto de negociaciones permanentes. De este

planteamiento surge la idea fuerza de que la interacción constituye un evento distinto para cada persona.

A partir de los planteamientos de Goffman (1974), Flahault (1978), Bourdieu (1982) y Kerbrat-Orecchioni (1990) que recaen en los conceptos de rostro, es que se conceptualiza la interacción como una negociación entre docente y estudiantes o entre estudiantes. Esta negociación, se puede visualizar como un juego permanente que consiste en expresar y recibir actos de habla amenazantes y tranquilizadores hacia el rostro de los interactuantes implicados.

La negociación que se pone en juego durante una interacción también refiere a la toma de liderazgo durante el intercambio. El líder de un intercambio es aquel que toma el control de la conversación y se responsabiliza de la apertura de las diferentes unidades conversacionales (Kerbrat-Orecchioni, 1990). En este sentido es que se puede decir que una persona tiene una posición alta o baja respecto a su liderazgo durante un intercambio o interacción.

Desde la disciplina lingüística, Kerbrat-Orecchioni desarrolla un modelo basado en el estudio de los discursos que establecen los interlocutores en interacción, a partir de las posiciones de autoridad o de subordinación en los que se ubican tanto los interlocutores como los propios intercambios áulicos. Para la autora, una interacción es considerada como una serie de eventos, que, en conjunto, "fabrican" un producto: un texto. Este texto es propiedad del aula que lo produjo, el cual guarda una relación estrecha con el contexto en el que se sitúa. Kerbrat-Orecchioni (1990) plantea que todo discurso es una construcción colectiva, ya que

> supone que la comunicación entre las personas no sea más considerada como una circulación de la información entre un transmisor activo y un receptor pasivo. Las frases de emisión y de recepción son algo a considerar en una "relación de determinación mutua: la recepción esta evidentemente comandada por la emisión (…) pero también la emisión esta comandada por la recepción o lo que el transmisor al menos supone (…) Estas determinaciones se llevan a cabo sucesivamente, así como simultáneamente (…) En cuanto al eje de sucesiones, el desarrollo de los acontecimientos comunicativos no es exclusivamente lineal, sino que incorpora mecanismos de anticipación y retroalimentación. (pp. 25-29)

A partir de la cita anterior, se puede decir que, en el aula, el docente es responsable de lo que dice, pero el responsable de interpretarlo y darle un sentido es el estudiante y viceversa. Es decir, tanto el docente como el estudiante con los encargados, en conjunto, de construir sus intercambios.

Asimismo, Kerbrat-Orecchioni (1990) menciona que los intercambios en el aula pueden dar un panorama de las relaciones de poder que existen entre docentes y estudiante o entre estudiante, lo cual puede ayudar en la comprensión del tipo de relaciones interpersonales, de que se conforman y del tipo de conocimiento que se construye. En concordancia con este planteamiento, Vinatier (2013) considera que el discurso que se desarrolla en el aula es tanto de quien lo emite como del que lo recibe.

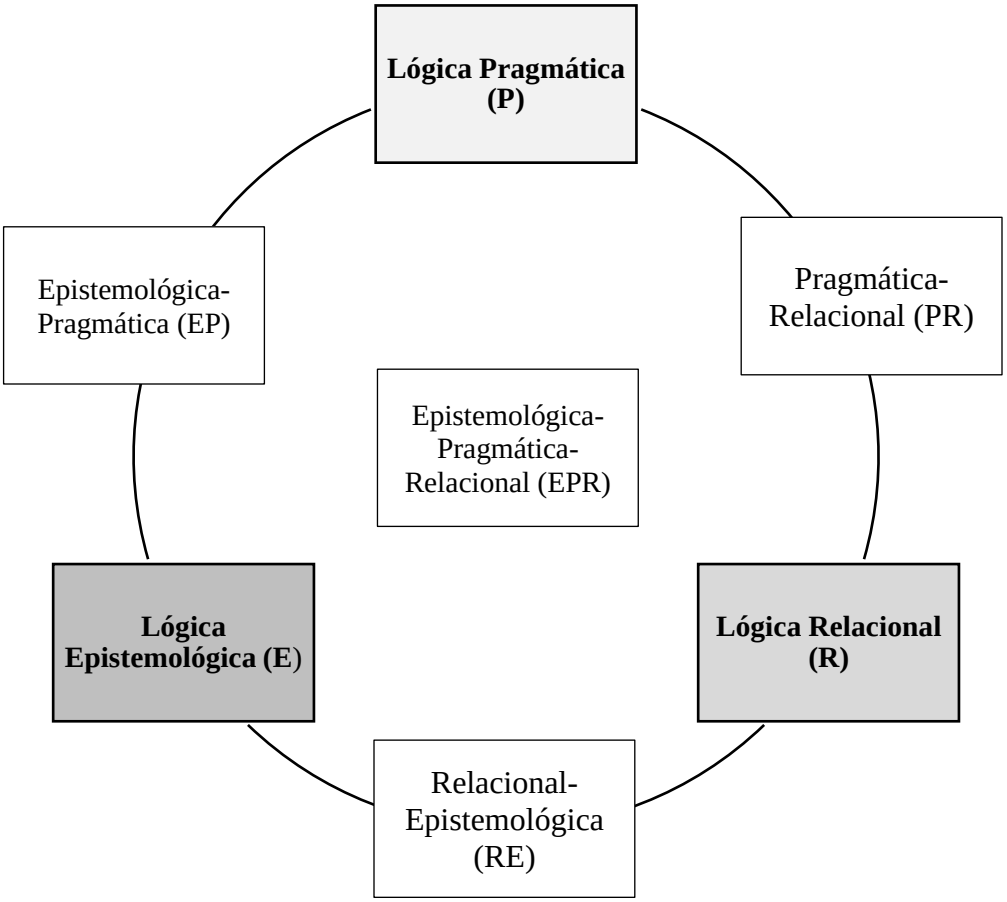
2.2.1.2 La complejidad de la actividad profesional docente

Para Vinatier (2013), parte de la complejidad de la docencia radica en la necesidad que tiene el docente de atender -de forma simultánea- la gestión de la clase (lógica pragmática), la construcción del conocimiento (lógica epistemológica) y la relación interpersonal que establece con los estudiantes (lógica relacional). El equilibrio entre estas tres lógicas es siempre inestable, ya que, durante el curso de la clase, el docente se encuentra en una tensión constante para atender las tres lógicas y las invariantes de la actividad profesional (Vergnaud, 1990).

Aunado a las tres lógicas propuestas por Vinatier (2013), Fragoza (2018) propone un esquema, en el que incluye combinaciones de las tres lógicas y sus definiciones, tal como puede observarse en la Figura 2.8.

Figura 2.8

Siete lógicas teóricas para el análisis de la actividad profesional docente



A continuación, describo las duplas y la triada de lógicas propuestas por Fragoza (2018), con la finalidad de aportar tanto a la construcción conceptual del Modelo EPR de Vinatier, como a las mismas lógicas EPR en calidad de categorías para el análisis de las interacciones de aula:

- *Epistemológica-Pragmática (EP):* refiere a las interacciones en las que el docente y los estudiantes abordan un conocimiento que es comunicado a manera de instrucción. La finalidad de dichos intercambios es que los estudiantes desarrollen o lleven a cabo lo que se les pide el ejercicio novedoso. Un ejemplo de este tipo de interacciones es: cuando se aborda un contenido nuevo, llamado "registro de observación". Dicho contenido es comunicado a partir de instrucciones precisas que los estudiantes elaboren o desarrollen un registro de observación. Este tipo de intercambios pueden tener

diferentes fines: ahorrar tiempo y abordar contenido y dar instrucciones de la actividad al mismo tiempo, brindar un conocimiento pragmático con menor abstracción y diversificar la estrategia didáctica para acercar a los estudiantes al contenido, entre otros.

- *Pragmática-Relacional (PR):* alude a dos tipos de interacciones: (1) en las que un docente recurre a una estrategia didáctica y la comunica a partir de emociones concretas como enojo o impaciencia, (2) en las que un docente se comunica personalmente con un alumno para darle una indicación o instrucción. El fin de estos intercambios es establecer un puente de confianza para brindar una indicación, obtener una mayor atención de los estudiantes a la hora de comunicar las instrucciones y personalizar las indicaciones.
- *Relacional-Epistemológica (RE):* refiere a las interacciones en las que un docente da un refuerzo positivo o negativo (verbal o no verbal) al estudiante al mismo tiempo que están abordando el contenido de la clase. Al igual que la lógica PR, la finalidad de estos intercambios es establecer un puente de confianza comunicar un saber, obtener una mayor atención de los estudiantes a la hora de comunicar el contenido y personalizar el reforzamiento del contenido.
- *Epistemológica-Pragmática-Relacional (EPR):* Se relaciona con las interacciones en las que un docente comunica un saber (E) a manera de indicación o instrucción (P) a algún alumno en específico (R). La finalidad de estas interacciones es mantener un equilibrio entre las tres lógicas propuestas por Vinatier (2013).

La actividad profesional docente sólo puede ser analizada sobre las huellas de la misma. Las huellas de la actividad pueden ser de siete formas (Fragoza, 2018; Vinatier, 2013). Estos tipos de huellas son observables y analizables si se cuenta con un registro detallado de la actividad profesional docente, tanto del lenguaje verbal como del lenguaje no verbal de los interlocutores implicados. El hecho de que un docente analice su actividad sobre las huellas de la misma, le invita a una situación de confrontación consigo mismo:

> Esta necesidad de tener tales rastros (grabación de video o audio de las sesiones y / o momentos de la clase) constituye para él un riesgo, en la medida en que se le invita a no mirar solo el éxito o el fracaso de sus estudiantes. a las tareas que les dio. Se encuentra comprometido a trabajar en el significado de su actividad. (Vinatier, 2013, s.p)

El Modelo EPR permite que el docente analice y reflexione a profundidad acerca de su práctica docente a partir de un registro videograbado en situaciones reales de trabajo. Las lógicas EPR buscan dar estructura al registro de la actividad profesional docente, dirección al análisis de la actividad y facilitar al docente el acercamiento a las interacciones que establece con sus estudiantes.

Las lógicas de la actividad profesional docente es el elemento observable de la actividad profesional docente, ya que se puede encontrar en los registros de las interacciones verbales y no verbales. El Modelo EPR también propone dos elementos que no son observables de la actividad profesional, pero pueden ser analizados a partir de ejercicios meta-cognitivos con los docentes. Este planteamiento lo describo el siguiente apartado.

2.2.1.3 Hacerse consciente la propia actividad profesional

El Modelo EPR propone dos elementos teórico-metodológicos para analizar aquello que no es observable de la actividad profesional docente: *las reglas de acción* y los *principios pedagógicos*. Ambos elementos son los medios que propone Vinatier (2013) para dilucidar los esquemas mentales que sostienen la acción profesional del docente. El objetivo de llegar a dicha dilucidación es invitar al docente a profundizar en los significados que les atribuye a diferentes actividades, así como el sistema de creencias, valores y experiencias que conforman la base de la actividad profesional.

En el marco del Modelo EPR, se expone la idea de que la actividad profesional de un docente está compuesta por acciones verbales y no verbales repetitivas. A estas repeticiones en la actividad profesional, Vinatier (2013) le llama prácticas recurrentes. Dichas prácticas dan idea de cómo el docente ha construido su actividad a lo largo de su experiencia y cómo ha conformado un conjunto de actividades verbales y no verbales que le son útiles para su actividad particular. Las actividades recurrentes de un docente se ubican en las siete lógicas propuestas anteriormente (Fragoza, 2018; Vinatier, 2013) y una vez que se desarrolla el ejercicio de registro y categorización, el docente puede realizar un ejercicio aun nivel más abstracto, definir sus reglas de acción. Las reglas de acción de acción son definidas por Fierro y Fortoul (2017) como:

> patrones relativamente estables identificados en las prácticas docentes que reflejan la manera peculiar en que los docentes interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas. Son

> las formas recurrentes de actuación de los docentes para atender cualquiera de los polos de tensión o para buscar un equilibrio entre ellos. (p. 100)

Las reglas de acción se determinan cuando el docente nombra las diferentes actividades que lleva a cabo en el aula, a partir del análisis de las lógicas que intervienen en su actividad. Al entretejer las diferentes lógicas en su actividad, el docente puede dar cuenta de la complejidad de su ejercicio. En otras palabras, el docente nombra sus reglas de acción cuando identifica una actividad que involucran varias lógicas de la actividad profesional.

Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo del trabajo docente.

Llegar al reconocimiento de los principios pedagógico, compromete al docente a desarrollar la meta-habilidad del *saber analizar*, es decir, llevar a cabo una reflexión profunda en el significado de aquellas acciones verbales y no verbales que realiza en el aula. Poder responder a cuáles son las creencias, valores y sentimientos que están detrás de la actividad profesional docente, le llevan a un estado de conciencia sobre lo que hace, objetivo final del Modelo EPR.

Para llegar a un estado de conciencia acerca de su actividad, el docente requiere pasar por un proceso de entrevistas denominadas “co-explicitación” (Vinatier, 2013). Las entrevistas de co-explicitación guían al docente a encontrar los significados de su actividad. Algunas de las preguntas que se plantean mediante las entrevistas de co-explicitación son:

> ¿Cómo he construido o aprendido las acciones que llevo a cabo?, ¿Qué sensaciones o sentires experimento cuando realizo esa acción?, ¿Me funciona o no hacer las cosas de esa manera?, ¿Qué significado tiene esta acción para mí?, ¿Por qué hago las cosas de esta manera y no de otra?, ¿Por qué me funciona?, ¿Qué consecuencias tiene el que trabaje de esta manera con mis estudiantes?, ¿Qué me sugiere para la reflexión analizar mis producciones de clase, así como mis desempeños en las distintas tareas? (Fragoza et al., 2018, Pp. 15-16)

Este tipo de preguntas invitan al docente a reflexionar acerca de su actividad. A partir de la autorreflexión, el docente puede ser capaz de identificar los rasgos de su actividad profesional, y si así lo desea, mejorarla. En este sentido, Perrenoud (2007) expone que brindarle la oportunidad a un docente de descubrir quién es como enseñante, es central para su formación.

2.3 La profesionalización docente

El presente apartado aborda la pregunta ¿Para qué analizar la actividad profesional docente? Responder a este cuestionamiento implica exponer el tópico de la profesionalización docente desde el enfoque interaccionista de Perrenoud (2004), Paquay *et al* (2005), Altet (2005) y Tardif (2013). Además, se aborda la profesionalización docente que se desarrolla durante la formación continua de los enseñantes ya que en dicho proceso se sitúa esta investigación.

La profesionalización docente es definida por Altet (2005) como "un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también por unas prácticas eficaces en situación" (p.36). Para Perrenoud (2004) la profesionalización de la docencia es una "característica *colectiva*, el estado histórico de una práctica, que reconoce a los profesionales una *autonomía* estatutaria, fundada en una confianza, en sus competencias y en su ética. En contrapartida, asumen la *responsabilidad* de sus decisiones y de sus actos" (p.11). Por tanto, la profesionalización del docente consiste en "incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de contenidos" (Perrenoud, 2004, p.10).

El trabajo de Tardif (2013) expone la profesionalización docente como el cambio más profundo que se le ha exigido a la enseñanza en los últimos cuarenta años. La demanda social por profesionalizar la docencia tiene su razón de ser en que esta se adapte a los constantes cambios que viven todas las dimensiones de la enseñanza.

La profesionalización de la enseñanza refiere a un reto que está presente tanto en países europeos como en América y Latinoamérica: pasar del rango de oficio al de profesión. Ejemplo de esta transición es la profesión médica, el derecho o la ingeniería. El camino que ha de seguir la enseñanza para llegar a ser una profesión se ha distinguido, según Tardif (2013) por tres eras: la vocación, el oficio y la profesionalización.

La enseñanza en la era de la vocación era concebida como una profesión de fe. Existía un vínculo directo entre la religión y la educación, por lo que se buscaba incidir en el alma de los

niños, a partir de moldear, guiar, vigilar y controlar la moral. La formación moral de los estudiantes no requería que los formadores tuviesen una preparación previa, bastaba que estos sintieran el "llamado de la vocación" (Tardif, 2013).

La era del oficio apareció en el siglo XIX, como resultado de un proceso de separación entre la escuela y la iglesia. En el marco de esta era, el docente empezó a tener un acercamiento más contractual y salarial hacia la escuela. Aunque los docentes trabajaban para obtener un sueldo y avanzar en su carrera profesional, aún persistía la "mentalidad de servicio" característica de la era de la vocación (Tardif, 2013).

La enseñanza en la era del oficio también se caracterizó por exigir a los docentes formación inicial. Por ello, en el siglo XIX surgieron las primeras escuelas normales, y en el siglo XX se volvieron requisito obligatorio para todo aquel que buscara dedicarse a la enseñanza. A pesar de que se constituyó la enseñanza formal para los docentes, la experiencia siguió -y sigue siendo- el corazón del saber-enseñar.

En este sentido, Tardif (2013) plantea que la era del oficio, en la cual la experiencia del docente, así como su práctica y la imitación de docentes más experimentados tenían un papel crucial en la enseñanza de los docentes, sigue vigente en el siglo XXI, es decir, quedó inconclusa y coexiste con la era de la profesión (Tardif, 2013).

La enseñanza en la era de la profesión se distingue de las dos anteriores por contar con una base de conocimientos científicos que sustentan la actividad profesional del enseñante. Además, el profesional de la enseñanza es, en palabras de Altet (2005):

> Una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados por la academia), o de conocimientos explícitos seguidos de distintas prácticas. Y cuando estos conocimientos proceden de prácticas contextualizadas, entonces son conocimientos autonomizados y profesados; es decir, explicitados verbalmente de forma racional, y entonces el maestro es capaz de rendir cuenta de ellos. (p.36)

De acuerdo a la definición anterior, Altet (2005) considera que para que un docente pueda ser considerado un profesional, es necesario que su actividad se encuentre ligada a un conocimiento de mayor abstracción, es decir, teorizar la actividad profesional docente.

Avanzar en la teorización de la actividad profesional, requiere de los docentes la habilidad de la reflexión. En palabras de Altet (2005), un modelo del maestro como profesional, practicante reflexivo, requiere que la dialéctica teoría-práctica se reemplace por la triada práctica-teoría-práctica. Mediante dicha triada, el docente puede ser capaz de analizar su actividad profesional, resolver problemas e idear estrategias que le apoyen en su quehacer cotidiana.

En este sentido, la formación docente se conceptualiza como el espacio en el cual se integran las aportaciones tanto de practicante como de investigadores, con la finalidad de que el docente adquiera un esquema de tipo acción-saber-problema, que le aportará una forma de observar y analizar las situaciones vividas. El esquema acción-saber-problema puede aportar al docente capacidades relacionadas con la meta-cognición y el análisis de la propia actividad profesional (Altet, 2005)

De forma específica, Altet (2005) plantea que para que un docente pueda desarrollarse como profesional, practicante reflexivo, requiere de habilidades profesionales. Las habilidades profesionales son "el conjunto de conocimientos, procedimientos y el saber-estar, pero también el hacer y ser necesarios para el ejercicio de la profesión docente" (p .41). Las habilidades son de orden cognitivo, afectivo, conativo[12] y práctico. A su vez, cada uno de los tipos de habilidades cuenta con dos componentes: uno de tipo técnico y didáctico, que refiere a la elaboración del contenido de la clase, y uno de tipo relacional, pedagógico y social, relacionado con la adaptación contante de las interacciones que se establecen en el aula.

La docencia, al ser un oficio de lo humano, cuenta con una parte prescriptible considerablemente menor a la de otros oficios con una orientación técnica mayor. En este sentido, la profesionalización de los enseñantes consiste en una formación docente en la cual se transmita algo más que lo relacionado con los contenidos pedagógicos y la didáctica propia del oficio del enseñante. Lo que le permitirá al enseñante alcanzar su profesionalización es la adquisición de habilidades para desarrollar el *saber analizar* (Altet, 2005), tanto de la actividad profesional que observa en otros, como en la propia.

[12] Las habilidades conativas son definidas por Paquay et al. (2005) como "la aptitud del maestro de interpelar a sus alumnos mediante órdenes o exclamaciones" (p.13).

Asimismo, Perrenoud (2004) plantea que la profesionalización de la docencia es una meta a la cual se puede llegar a partir de la adquisición de un marco teórico y procedimental sistemáticos que, al mismo tiempo, llevará a la resolución de problemas a partir del uso de la reflexión sobre la acción y, de ser posible, sobre los esquemas de la acción. Para ello, el docente debe poseer habilidades de observación, análisis, meta-cognición y meta-comunicación, propias del ejercicio reflexivo (Perrenoud, 2004).

Asimismo, Perrenoud (2004) expone que la profesionalización del docente puede lograrse mediante la formación de practicantes reflexivos. A pesar de este ideal, el autor menciona lo siguiente:

> En educación, el practicante reflexivo es más bien el símbolo de un acceso deseado al estatus de profesión de pleno derecho, que todavía no está socialmente reconocido en el oficio de enseñante, ni tampoco reivindicado por todos aquellos que lo ejercen. (p.15)

Perrenoud (2004) también menciona, que los practicantes reflexivos se forman en tres momentos diferentes de la carrera docente: la formación inicial, la experiencia en aula y la formación continua de los docentes. De forma particular, la formación continua juega un papel importante en el desarrollo de los procesos reflexivos a los futuros enseñantes, ya que es un momento donde el docente puede desarrollar el *saber analizar* (Altet 1994, 1996), proceso en el que se ponen el juego habilidades meta-cognitivas más específicas y que requieren de “lucidez, valor y método” (Perrenoud, 2004, p. 17).

Así pues, la formación docente tiene la tarea de preparar a los futuros docentes para reflexionar sobre su práctica, a partir de: (1) temas determinados o específicos, (2) modelos claros de reflexión, y (3) ejercer la capacidad de observación, análisis, meta-cognición y meta-comunicación (Perrenoud, 2004).

2.4 La Enseñanza Remota de Emergencia

El concepto de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) fue desarrollado por Hodges et al. en el año 2020, en el marco de la crisis sanitaria mundial ocasionada por el SARS COV-2 o mejor conocido como Covid-19. Con el desarrollo de la noción de ERE, los autores Hodges et al. (2020) buscaron hacer una distinción acerca de las diferencias entre la educación en línea de calidad y la ERE. Dicha distinción permitió reconocer que la ERE como una respuesta de los sistemas educativos, escuelas, docentes y estudiantes ante una situación de emergencia y para lo cual no estaban preparadas, lo que llevó a una transición abrupta de la presencialidad a la virtualidad con el fin de continuar con la tarea pedagógica.

En la diferenciación que hacen Hodges et al. (2020) de la educación en línea y la ERE resaltaron algunos puntos principales. La educación en línea implica "un diseño y planificación instruccional cuidadosos, utilizando un modelo sistemático para el diseño y el desarrollo. El proceso de diseño y la consideración cuidadosa de las diferentes decisiones de diseño tienen un impacto en la calidad de la instrucción[13]" [*Traducción propia al español*] (Párr.7). A diferencia de la educación en línea, la ERE carece del factor de diseño y planeación cuidadosas de un programa educativo.

Además, a diferencia de la ERE, la educación en línea tiene nueve dimensiones para el diseño de un curso: la modalidad, el ritmo, la proporción estudiante-docente, el tipo de pedagogía, el rol del docente en línea, el rol del estudiante en línea, la sincrónica de comunicación en línea, el papel de las evaluaciones en línea y la fuente de retroalimentación. La ERE, por su parte, no cuenta con previsiones previas acerca de las dimensiones antes mencionadas, sino que el curso se diseña y se planea sobre la marcha (Means et al, 2014, como se citó en Hodges et al., 2020).

Entonces, cuando se entiende a la ERE como una vía para proporcionar acceso temporal a la educación y brindar el apoyo educativo que se requiere durante la crisis o emergencia, se puede comenzar a diferenciar claramente del aprendizaje en línea. Un ejemplo que plantea Hodges et al (2020) acerca de un país que adoptó la ERE durante una crisis particular fue Afganistán. En este país, la educación fue interrumpida por razones de conflicto y violencia que tenían sus raíces en

[13] Texto original en inglés: careful instructional design and planning, using a systematic model for design and development. The design process and careful consideration of different design decisions have an impact on the quality of instruction.

evitar que las niñas recibieran educación es espacios escolares. Debido a ello, las escuelas comenzaron a ser el blanco de los ataques de ciertos grupos, por lo cual, se buscó sacar a los niños de las calles y las escuelas y mantenerlos seguros en sus casas. Así, la ERE en Afganistán se aplicó a partir del uso de la radio, los DVD (*Digital Versatile Disc)*, tanto para mantener, como para ampliar el acceso a la educación de todos los niños y niñas.

Asimismo, como menciona Hodges et al. (2020) un abordaje de la ERE para brindar acceso a la educación en un momento de crisis, puede disminuir la calidad de los programas impartidos. La necesidad de "simplemente ponerlo en línea" contradice al tiempo y esfuerzo que se dedica normalmente a diseñar un curso de calidad. Por ello, la ERE no debe confundirse con una solución a largo plazo, sino como una solución temporal a un problema inmediato.

Con base en el marco conceptual en el que me posiciono para el desarrollo de esta tesis, presentaré el método de trabajo que seguí para el estudio de las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se establecieron al interior de un aula normalista emergente.

Capítulo III. Método

En este capítulo presento la ruta metodológica que diseñé para el análisis de las interacciones sincrónicas y asincrónicas que estableció una docente formadora con sus estudiantes de la LEPREE con el fin de continuar con su formación inicial en el contexto de la pandemia causada por el Covid-19.

Esta investigación estuvo conformada por dos estudios que se complementaron entre sí. Ambos estudios respondieron a preguntas particulares de investigación y contaron con procedimiento propio. El primer estudio tuvo como objetivo describir las reglas de acción y los principios pedagógicos que la docente formadora encontró en las interacciones sincrónicas que estableció con sus estudiantes en el quinto semestre de la LEPREE, a partir de un primer nivel de análisis colaborativo. Con base en lo encontrado en el primer estudio, la docente formadora y yo decidimos avanzar en la profundización del análisis de sus interacciones áulicas. Con el segundo estudio busqué analizar los intercambios tanto sincrónicos como asincrónicos que se establecieron entre la docente formadora y sus estudiantes en el sexto semestre de la LEPREE. Asimismo, en este segundo estudio describo las lógicas presentes en el aula normalista emergente, así como las tensiones y atenciones que posee la interacción sincrónica y asincrónica que se formó entre la docente y sus alumnas.

Es importante mencionar que los dos estudios que conforman esta investigación tienen dos puntos de convergencia: los paradigmas y los métodos en los cuales me posiciono teórica y metodológicamente para el desarrollo de esta investigación y la negociación de acceso al campo. En este sentido, a continuación, explico dichos posicionamientos y procedimientos, para después dar pie al desarrollo puntual de cada estudio, además del posicionamiento teórico-metodológico que adopto en esta tesis.

3.1 Posicionamiento teórico-metodológico

Desde un acercamiento teórico eclético (Navarrete, 2009), el método de esta investigación se asume como el resultado de dos paradigmas: (1) el participativo (Heron y Reason, 1997) y (2) el interpretativo (Erickson, 1997).

El paradigma participativo lo retomo de los planteamientos de Heron y Reason (1997), quienes sostienen que la autorreflexión es un componente importante en el proceso de la construcción de significados. Asimismo, la adquisición de significados se basa en la relación

dialéctica que mantienen los investigadores y los colaboradores en una relación de iguales, es decir, todos participan en el desarrollo del conocimiento. Así, adopté este paradigma porque desarrollé un trabajo colaborativo con una docente formadora, con la finalidad de estudiar sus interacciones sincrónicas y asincrónicas al interior de un aula normalista emergente.

El paradigma interpretativo, según Erickson (1997), refiere al conjunto de enfoques de investigación de tipo observacional participativo. En este sentido, el interés del investigador interpretativo radica en los significados inmediatos y locales que los actores le atribuyen a acciones o fenómenos específicos. Por ello, es que la investigación interpretativa se centra en el contenido de dichas interpretaciones más que en el procedimiento para llegar a las mismas.

Para Erickson (1997), visualizar los fenómenos educativos desde una perspectiva interpretativa, implica "investigar los resbaladizos fenómenos de la interacción cotidiana y sus conexiones, utilizando como medio el significado subjetivo, con el mundo social amplio" (p.198). Así, este paradigma puede utilizarse si el interés de investigación se encuentra en conocer las interpretaciones que hacen los actores de los objetos conductuales que les rodean y que son tomadas como reales por los mismos. De acuerdo con el planteamiento de Erickson (1997), busco conocer los significados que la docente formadora le atribuye a las interacciones sincrónicas y asincrónicas que establece con sus estudiantes del sexto semestre de la LEPREE.

3.2 Una etnografía colaborativa y virtual

Desde los paradigmas participativo e interpretativo, consideré la adopción de dos métodos que utilicé de manera simultánea, la etnografía colaborativa (Lassiter, 2005) y la etnografía virtual (Hine, 2000), ya que busqué tener un acercamiento colaborativo a los significados que la colaboradora le otorga a sus interacciones sincrónicas y asincrónicas de aula. Desde la perspectiva de Lassiter (2005),

> colaborar significa, literalmente, trabajar juntos, especialmente en un esfuerzo intelectual. Mientras la colaboración es una práctica central de la etnografía, realizar una etnografía colaborativa más deliberada y explícita requiere situar la colaboración en todas las etapas del proceso etnográfico, desde el trabajo de campo hasta la escritura y de regreso. (p. 15)

Para desarrollar una etnografía colaborativa requerí de la aportación de una docente formadora en cada una de las etapas de la investigación, en términos de la toma de decisiones para

construir la ruta metodológica a desarrollar, la explicitación e interpretación de los datos, la discusión de dichos datos, y ajustes y corrección de los resultados. Por ello, es importante que la etnografía se conciba como una co-construcción en la que lo más importante reside en el proceso constructivo, en este caso formativo, más que en un producto final (Lassiter, 2005).

La pertinencia de la etnografía colaborativa para el estudio de la actividad profesional docente se sostiene en las siguientes razones: (1) llevé a cabo un estudio de tipo longitudinal, mediante el cual realicé trabajo de campo por un periodo de un año y 10 meses[14], (2) consideré la colaboración de una docente formadora para el diseño metodológico de este trabajo, así como para el análisis e interpretación de los datos recabados, (3) busqué que la docente formadora obtuviera beneficios académicos y/o profesionales[15] a partir de los datos que se obtengan en esta investigación, tales como la elaboración de ponencias y proyectos de investigación institucional.

Desde la etnografía virtual Hine (2000) propuso un acercamiento comprensivo a las aulas. Este método surge como una adaptación de la etnografía tradicional a las propiedades de los fenómenos sociales que se presentaban en el ciberespacio. Dicha adaptación permitió analizar interacciones que se daban en condiciones de espacio y tiempo particulares Así, la etnografía virtual es una extensión de la etnografía antropológica (Mosquera, 2008). En este sentido, Domínguez et al. (2007) plantean su definición de lo que es la etnografía virtual:

> Un término común y bastante aceptado por investigadoras e investigadores de internet para referirse a la adaptación de la metodología etnográfica al estudio de las interacciones mediadas por ordenador o de las prácticas sociales y culturales asociadas al uso y la producción de internet. (párr.8)

Si bien la obra de Hine (2000) consolida el adjetivo de “virtual” al método etnográfico, autores como Domínguez et al. (2007), exponen que las formas de conceptualizar la etnografía virtual están asociadas a:

> Una reflexión sobre el trasfondo cultural de internet y sobre el diálogo de las experiencias y las interacciones sociales con ese trasfondo cultural. Internet es un lugar rico en

[14] El trabajo de campo se llevó a cabo en el periodo comprendido del cinco de mayo de 2020 al 22 de febrero de 2022.
[15] En términos profesionales, la docente formadora colaboró conmigo en la realización y presentación de una ponencia en el marco del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

> interacciones sociales donde la práctica, los significados y las identidades culturales se entremezclan a través de diversas vías. Las formas de relación social en el escenario virtual suponen un reto para los investigadores sociales y abren nuevos campos para el análisis en el terreno de la metodología cualitativa. (párr.2)

En este sentido, el método de la etnografía virtual (Hine, 2000) se enfoca en cómo los grupos culturales, y en este caso, los escolares, interactúan por medio de internet y cómo esta herramienta se incorpora en sus vidas cotidianas. Además, este método permite profundizar en el significado que los interlocutores otorgan a sus propias interacciones.

3.3 La negociación de acceso al campo

El desarrollo de esta investigación inició con dos reuniones para acordar el acceso al trabajo de campo. La primera negociación fue con la directora y subdirectora académica de la Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna" (BENEPJPL), en la ciudad de Ensenada, Baja California. La segunda se estableció con una docente formadora, donde expuse el proyecto de investigación y sus características relacionadas con la etnografía colaborativa.

A partir de la negociación que llevé a cabo con la directora y subdirectora de la BENEPJPL, obtuve los siguientes permisos: (1) aprobaron el desarrollo del proyecto de investigación en la BENEPJPL, específicamente en la Licenciatura en Educación Preescolar; (2) accedieron la posibilidad de colaboración con una docente formadora de la LEPREE, siempre y cuando ella también aceptara; (3) aprobaron que la investigación fuera de tipo longitudinal, y que yo pudiera hacer trabajo de campo por un año y 10 meses. Uno de los beneficios más importantes de la negociación con la directora y subdirectora de la BENEPJPL, fue su disposición para convenir con las autoridades estatales un pago a la docente formadora colaboradora por el tiempo que esta le dedicó a este proyecto de investigación.

Una vez que la directora y subdirectora de la BENEPJPL estuvieron de acuerdo en nuestro ingreso a la escuela, realicé una reunión con la docente formadora el día 05 de marzo de 2020. Durante esta reunión, le presenté a la docente formadora el proyecto de investigación, aunado a la propuesta de trabajo de campo y sus implicaciones. Posterior a la charla, la docente formadora aceptó colaborar conmigo en los dos estudios que componen esta investigación.

Mi primer acercamiento virtual con la docente formadora con fines de trabajo de campo fue el 05 de mayo de 2020. En esta reunión, nos dimos a la tarea de establecer acuerdos previos para nuestro trabajo colaborativo, específicamente hablamos de las condiciones que necesitábamos para desarrollar una etnografía colaborativa. Las pautas que establecimos fueron las siguientes:

- *Confidencialidad:* acerca de esta condición, acordé con la docente formadora respetar la condición de anonimato de su identidad y de los datos que surgieran de su proceso formativo, si ella así lo deseaba. La docente formadora decidió que yo utilizara su nombre real para fines de esta investigación y para futuros productos académicos que surgieran de nuestra colaboración. Por ello, desde este momento me refiero a la docente formadora por su nombre real, *Rosalía.*
- *Lenguaje para la interacción:* acordamos utilizar un lenguaje no prescriptivo durante todo nuestro trabajo colaborativo, ya que no tuvimos el objetivo de emitir juicios o evaluar la actividad profesional de Rosalía (Vinatier, 2013) y la propia.
- *Roles durante la formación:* Rosalía y yo trabajamos como iguales, es decir, no hubo distinciones personales a causa de los cargos docentes y académicos que poseemos como parte de nuestro desempeño profesional. Si bien, en algunos momentos Rosalía o yo dirigimos las sesiones de trabajo, el rol que adoptamos fue de docentes-investigadoras.

Rosalía y yo mantuvimos estos acuerdos de colaboración durante el año y 10 meses que duró el trabajo de campo de esta investigación. En este sentido, me permito caracterizar a las colaboradoras de esta investigación -Rosalía y yo-, sus alumnas, y las condiciones institucionales para bordar la ERE durante la pandemia.

3.4 ¿Quién es Rosalía?

Rosalía es la primera persona de su familia en estudiar pedagogía. Ella comentó que desde niña supo que quería dedicarse a algo relacionado con ayudar a los otros, específicamente como apoyo en la explicación de ciertos temas en los que ella tuviera mayor desenvolvimiento. Además, expresó que tuvo una excelente docente de preescolar que se convirtió en un modelo aspiracional para ella. La idea de Rosalía de dedicarse a la docencia se reforzó en la educación media superior, ya que en el sexto semestre se embarazó de su hijo Juan:

> Yo recuerdo que dije "bueno, voy a ser maestra y hay muchas bondades de por medio" ¿por qué? porque también voy a poder compartir en cuestión al ciclo escolar el calendario, como esta parte de las bondades extras de la elección de la profesión. Y, por otro lado, yo decía "justamente mi primer año de inmersión a la docencia, va a ser su primer año en cuestión a su preescolar, su formación inicial, que era el segundo de preescolar", pues más comprobaba ¿no? "sí, preescolar, porque me gusta y lo voy a poder compactar con mi vida familiar con Juan". (*EC1_150321_40-46*)

Así, la decisión de Rosalía de dedicarse a la docencia se relacionó con su gusto por la convivencia con niños pequeños, sus habilidades sociales y por una necesidad de empatar su vida como madre y como profesional. Al reflexionar acerca de su decisión, Rosalía dijo que "cada mes, cada año, cada situación, voy comprobando que la decisión se tomó bien, que fue bien tomada" (*EC1*[16]*_150321_2*).

Para concretar su decisión, en el 2009, Rosalía ingresó a la Licenciatura en Educación Preescolar en la BENEPJPL, misma escuela en la que ahora es docente formadora. Su transitar como estudiante se mezcló con sus inicios como madre, lo que le supuso un reto importante y nutritivo para ambas áreas de su vida:

> ¿Cómo es mi trayectoria en la normal esos primeros años? Pues una, formándome como mamá, en cuestión a la etapa infantil, o esta parte significativa cuando revisábamos textos. Yo recuerdo mucho las etapas, por ejemplo, en lenguaje, toda esta parte del balbuceo, toda esta parte de la influencia del padre o del adulto para promover el lenguaje del niño, pues lo empiezo a ver también en mi hijo, o empiezo a vivir esas experiencias. Entonces, para mí era muy significativo poder compartir esto que estaba aprendiendo sobre la infancia de viva voz. (*EC1_150321_3_52-57*)

Un camino mezclado por la docencia y la experiencia de la maternidad, le dio a Rosalía un conocimiento experiencial que para ella fue muy valioso profesionalmente, ya que podía ir comprobando todo lo aprendido al observar a su hijo, debido a que él se encontraba en la etapa preescolar en ese momento.

[16] Siglas de: Entrevista de Contexto.

Rosalía fue una alumna comprometida durante su caminar en la LEPREE. Ella dijo que siempre tuvo como meta dar clases en la BENEPJPL porque, desde su experiencia como alumna, notaba que los docentes formadores y los estudiantes integraban una gran comunidad que mostraba mucho amor y compromiso con su escuela. Así, Rosalía buscó causar una buena impresión como estudiante para tener la oportunidad de ser docente formadora en el futuro.

Rosalía comentó que en el año de 2013 egresó de la LEPREE y se incorporó al servicio docente un mes después. Sus inicios como educadora fueron en dos escuelas rurales, la primera en el Valle de la Trinidad (lo que le implicaba viajar diariamente durante tres horas) y la segunda en el Valle de Guadalupe, ambas ubicadas en el municipio de Ensenada, Baja California.

En enero de 2016, Rosalía decidió ingresar a la Maestría en Dirección y Supervisión Escolar, ya que para ser docente formadora necesitaba tener grado de maestra. En el año 2017, la directora de la BENEPJPL se comunicó con ella porque había una vacante para docente formadora de asignatura. Rosalía aceptó y al ingresar a la BENEPJPL se encontró con una complicación relacionada con su edad:

> Yo pues llego a la Normal, ahorita tengo veintinueve, estamos hablando que hace cuatro años más o menos. Veinticinco años llego a la Normal, y pues con estudiantes que tenían dieciocho años, o estaban por cumplir los dieciocho y algunas estudiantes eran hasta más grandes que yo. Entonces, una, pues fue la experiencia o el miedo de decir “bueno, soy más joven que ellas, tengo casi su edad”. (*EC1_150321_6-7_182-186*)

Además de ser una docente formadora joven, Rosalía encontró un reto mayor, debido a que observó ciertas complicaciones para enseñar con un plan de estudios con el cual no había sido formada y para la incorporación de la tecnología a su programa de estudios:

> Ahorita el plan de estudios lo demanda, mi plan de estudios, o sea, todo era completamente físico, en presencial. O sea, no, ni si quiera era como búsquedas en internet, apenas iniciábamos con eso. Las redes sociales en dos mil nueve, yo apenas abría mi *Facebook*, cero *WhatsApp*, o sea, creo que en mi dispositivo móvil lo tenía nada más para recibir llamadas. Entonces, cuando yo regreso, la era digital había cobrado un sentido totalmente distinto. ¿Qué me implicó? Habilitarme en las herramientas tecnológicas también. En la

> cuestión del idioma, una certificación, o sea, a lo mejor no tengo la certificación más alta pero mínimo un conocimiento básico sobre eso. (*EC1_150321_7_204-211*)

Gracias a estos retos, Rosalía poco a poco fue adquiriendo los conocimientos que ella consideraba que le hacían falta para nutrir su ejercicio docente, lo cual queda ilustrado con el siguiente fragmento:

> Todo se fue prestando bastante bien para que este trayecto lo pasara un poquito más tranquila. Y pues la actitud de nunca dejar de aprender, verlo como una oportunidad, aceptar que pues no sé todo. Sé también como pedagoga, el decirles el no sé, pero vamos a investigarlo, y asumir este compromiso pues esta ética, que te digo yo cada ciclo escolar va incrementando en mi propia formación. (*EC1_150321_7_216-220*)

Para el año 2019, Rosalía dejó la docencia en el preescolar ubicado en el Valle de Guadalupe para ser la asesora técnica pedagógica de la zona escolar número 28 de la ciudad de Ensenada. Además de esta función, Rosalía cumple con otros roles: (1) imparte clases del Trayecto Formativo de Bases Teórico-Metodológicas en el cuarto semestre de la LEPREE, (2) funge como asesora de informe de prácticas profesionales de estudiantes de la BENEPJPL, (3) desarrolla investigación acerca de las prácticas docentes que se desarrollan al interior de la BENEPJPL y (4) brinda asesoría y acompañamiento escolar a estudiantes de educación básica. Además de estos roles, Rosalía es madre de familia, lo que también le lleva a desarrollar diferentes proyectos personales. Rosalía brindó su opinión acerca de las alumnas, comentó lo siguiente:

> Creo que son chicas, estudiantes muy comprometidas, que están aquí en su mayoría porque ya tienen claro el compromiso y el amor que tienen hacia la docencia. Entonces, ya pasando este filtro, pues bueno, ya entramos a sus habilidades más académicas. Son chicas muy capaces, que aún les falta o están trabajando, creo yo, como en esta madurez y compromiso, que a lo mejor por la misma edad pues nos va costando trabajo. Sin embargo, son muy capaces, son comprometidas, son responsables. (*EC_150321_10_316-321*)

Como se puede observar en la cita anterior, Rosalía tiene una opinión muy positiva acerca de sus alumnas de la LEPREE, lo cual le ayuda al interactuar con ellas y continuar con su tarea pedagógica en la situación de virtualidad que hasta abril de 2021 persistía.

3.4.1 Rosalía en el contexto de la pandemia

En el contexto de la pandemia causada por el Covid-19, Rosalía ha tenido que adaptar tanto su vida personal como la profesional. Al respecto, ella expresó lo que le ha significado aprender con la transición emergente de su aula y su clase:

> Me tocó reaprender, transitar y no decir "voy a hacer lo mismo, pero ahora bajo una computadora", sino que, ¿Cómo lo voy a convertir hacia estos únicos medios que ahora tengo? (*EC1_150321_11_350-353*)

Como lo menciona Rosalía, ella se dio a la tarea de migrar su clase presencial a la virtualidad, lo cual cambió los medios por los cuales daba clase. Sin embargo, lo que no cambió fue la forma en que ella imparte las clases, es decir, no hubo un diseño instruccional ni una adecuación del modelo pedagógico por parte de Rosalía, sino un cambio de escenario para dar la clase. Este tipo de transición es lo que llaman Hodges et al. (2020) como ERE.

Un obstáculo importante que Rosalía tuvo que afrontar fue el de responder al programa de estudios, mismos que fueron diseñados para ser aplicados en aula presencial. Rosalía expresó que la mayor dificultad en este sentido es que el programa es muy ambicioso y el tiempo para atenderlo es muy reducido. Para abordar esta situación, Rosalía se apoyó en la formación que ha brindado la DGESuM por medio de *webinars*, conferencias, cursos, y otros medios por los cuales ha aprendido acerca de cómo utilizar los recursos tecnológicos que tiene a disposición. Rosalía también dijo que la BENEPJPL ha brindado apoyo y formación a todos los docentes formadores, con la finalidad de que estos continúen su trabajo sintiéndose acompañados y más preparados.

Al conversar con Rosalía, dijo que, durante sus clases virtuales con el grupo de la LEPREE, ha tenido que adoptar el papel de "la docente que explica". Para ella, este rol significa presentar los contenidos ante el grupo y hablarles sin que ella se ponga de pie, use un pizarrón o material didáctico, salvo lo que le ofrece la tecnología al proyectar su pantalla de la computadora. Rosalía considera que esta no es su forma habitual de impartir clases, ya que se encuentra acostumbrada a transitar por el aula, acercarse físicamente a las alumnas, ir y venir entre el pizarrón, su escritorio y las filas de mesabancos del aula, utilizar rotafolios, cartulinas y otros materiales de apoyo. Así, este cambio le ha supuesto una diversidad de variaciones en cuanto al tiempo y el espacio en el cual se sitúa su clase y su grupo de estudiantes.

En el ámbito personal, Rosalía dijo que tuvo que aprender a trabajar desde su hogar y poder dividir sus tiempos de forma tal que pudiera hacer su trabajo y tener tiempo para su hijo y ella misma:

> En lo personal, yo tuve que aprender o afrontar con esta actitud, de no estresarme, no querer hacer las cosas igualitas, sino, cambiarlas, las maneras por aquellas que fueran un poco más funcionales. En cuestión a mi vida personal, priorizar. Creo, los primeros meses, me costó bastante trabajo poder compartir mis dos áreas, por un lado, lo personal y familiar, y por otro lado lo profesional, porque se metieron en la misma atmósfera. Entonces, si me ha costado bastante trabajo poder nivelar. Aún no lo domino, creo que día a día me doy el tiempo de reflexionar y decir "bueno, en la mañana lo voy a hacer de esta manera. Voy a quitarle tiempo a esto y agregarlo a lo otro". Bueno, en lo personal también, no olvidarme que yo soy importante. Si yo no estoy bien en esto, lo otro tampoco lo va a estar. (*EC_150321_11_356-364*)

Los retos enunciados anteriormente han permitido que Rosalía se adecue a las circunstancias de la mejor manera en que le es posible, equilibrando su vida profesional y personal, así como adoptando nuevos roles docentes en los cuales, si bien son novedosos e inquietantes para sus estudiantes, le han permitido continuar con su tarea pedagógica y cumplir exitosamente con lo marcado en el programa de estudios.

3.5 ¿Quién es Ariana?

Soy Licenciada en Ciencias de la Educación y Maestra en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California. Al momento de escribir esta tesis, me encuentro cursando el Doctorado en Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. He dedicado mis temas de investigación al estudio de los procesos de formación inicial de docentes al interior de escuelas normales mexicanas, desde un enfoque interaccionista. Mi principal interés en el campo de la investigación educativa ha sido avanzar en la profesionalización de los futuros docentes de la educación básica a partir de la formación de habilidades meta-cognitivas.

Mi experiencia docente se ha concentrado en la educación básica y la educación media superior. He publicado cuatro artículos de investigación y un capítulo de libro, y he presentado diversas ponencias en congresos nacionales e internacionales como el COMIE, el CONISEN, el

Congreso organizado por la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación, y el Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional, con temas relacionados con el estudio de las interacciones de aula y las prácticas docentes en situaciones reales de trabajo. He impartido talleres y cursos de formación continua relacionados con el Modelo EPR, la Reforma educativa del 2013, entre otros temas. Asimismo, he participado en diversos proyectos de investigación en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo y en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Las motivaciones que me llevaron a investigar acerca del objeto de investigación que abordo en esta tesis fueron: (1) mi trayectoria con el estudio de temas relacionados con la formación inicial de docentes desde mis estudios de maestría, (2) he trabajado con el estudio y la aplicación del Modelo EPR de Vinatier desde hace ocho años, (3) me interesé por conocer cómo se desarrollaría la tarea pedagógica de los docentes formadores en el contexto de la pandemia, y (4) tuve la motivación de enfrentarme al reto de llevar a cabo una etnografía colaborativa y virtual, métodos que no había adoptado en mis trabajos anteriores.

3.6 ¿Quiénes son las estudiantes de la LEPREE?

Para conocer algunos datos puntuales de las alumnas de la LEPREE, diseñé y apliqué un cuestionario por medio de la plataforma de *Google Forms*. Este cuestionario contuvo preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas. Las preguntas de opción múltiple se relacionaron con temas como: edad, estado civil, estado laboral y padres docentes. Las preguntas abiertas cubrieron tópicos como: (1) motivaciones para ingresar a la docencia, (2) grado en el que realizó prácticas profesionales, (3) actividades realizadas durante las prácticas profesionales y (4) retos enfrentados en las prácticas profesionales en el contexto de la pandemia.

A partir de los datos que recuperé del cuestionario, puedo decir del grupo de la LEPREE los siguientes datos generales: (a) el grupo estuvo conformado por 35 alumnas; (b) sus edades oscilaban entre los 20 y los 29 años; (c) 30 alumnas eran solteras, cuatro eran casadas y una vivía en unión libre; (d) solo tres de las alumnas tienen padres docentes, (e) 19 alumnas hicieron sus prácticas profesionales en tercer grado de preescolar, 15 en segundo grado y sólo una alumna en primer grado.

Acerca de las motivaciones que llevaron a las alumnas a ingresar a la LEPREE, nombraron las siguientes: (1) ayudar a otros, (2) un sueño de la infancia, (3) su percepción sobre la docencia,

(4) las experiencias previas, (5) las influencias familiares, (6) la revisión de la oferta curricular, y (7) un gusto adquirido durante la formación. La mayor parte del grupo, específicamente 16 alumnas, coincidieron en que observaron en la docencia una vía para ayudar a otros y mejorar nuestra sociedad.

3.6.1 Las estudiantes en el contexto de la pandemia

En el ámbito escolar, las alumnas comentaron que han tenido diversas problemáticas para llevar a cabo sus prácticas profesionales. Entre dichas problemáticas, se encuentran: (1) adaptación las actividades y recursos a la virtualidad, (2) desconocimiento del grupo, (3) incumplimiento de las actividades, (4) falta de responsabilidad de los padres de familia, (5) falta de conectividad tanto de los alumnos preescolares como de la alumna practicante, (6) control del grupo, (7) seguir el plan de trabajo del docente titular y (8) ausencia de los alumnos. Estas circunstancias han llevado a que cada alumna tenga una práctica profesional que no se parece a la de ninguna de sus compañeras. Dicha situación permite enriquecer el aula normalista emergente a partir de sus experiencias particulares, pero también a depender de lo que la situación de pandemia les permita o no hacer durante su práctica áulica.

Las alumnas de la LEPREE comentaron que, a falta de una práctica profesional presencial, se valieron de las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica presentadas en la Figura 3.1, esto para dar continuidad a la enseñanza del grupo de preescolar que atendieron.

Figura 3.1

Herramientas de comunicación utilizadas por las estudiantes para realizar prácticas profesionales

Como se puede observar en la Figura 3.1, de las 35 alumnas que conforman el grupo de la LEPREE, 14 comentaron que, para cumplir con sus prácticas profesionales, realizaron una o dos videollamadas con el grupo de preescolar que atendieron, esto con el apoyo de la docente titular del grupo y su apoyo constante en la tarea. Asimismo, cinco alumnas llevaron a cabo sus prácticas por medio de solicitar tareas por medio de la aplicación de *WhatsApp*, mientras que tres estudiantes se han apoyado en la plataforma de *Classroom* para acompañar a sus docentes titulares en la continuación de la enseñanza virtual de los alumnos preescolares.

En su contexto personal, Rosalía preguntó a las alumnas de la LEPREE por su situación en cuanto a la disposición de computadora, conectividad, espacio físico para trabajar, etc. Ante dichas preguntas, dos de las alumnas declararon que toman las clases a partir del uso de datos móviles, ya que no cuentan con wifi en sus hogares; seis alumnas dijeron que no tenían un espacio adecuado en sus hogares para trabajar:

> Me decían (las alumnas) que no tenían como un espacio en donde ellas se sintieran cómodas para trabajar, por la acción del tiempo en su casa pequeña, una estudiante que tiene problemas ahorita con la mamá y pues que esta, así como "que lo menos que pueda salir del cuarto", ese tipo de detalles ¿no? (*SF2_151020_91_144-147*)

Como se puede observar en la cita anterior, que las alumnas tomen clases desde sus hogares ha sido un reto tanto para ellas como para la clase en sí, ya que existieron momentos en lo que entraban y salían de la clase por falta de conexión, no tenían cámara para observar sus rostros durante las sesiones de clase o mantenían su cámara apagada, como una forma de evitar que las demás vieran sus contextos familiares.

Así, el contexto profesional y personal de Rosalía y sus alumnas ha determinado las condiciones en las cuales se pueden permitir tener una clase, hasta dónde se pueden solicitar tareas, el clima de empatía que se debe mantener y priorizar el contexto personal de cada una antes de la propia clase.

3.7 Las condiciones institucionales de la Escuela Normal ante la ERE

La DGESuM emitió lineamientos generales dirigidos a las escuelas normales mexicanas acerca de cómo continuar con la formación inicial de docentes en el contexto de la pandemia ocasionada por el Covid-19. Dichas instrucciones se dieron a partir de diferentes medios, entre ellos destacaron los videos que ubicaron en la plataforma de YouTube.

Rosalía, a partir de una entrevista contextual, comentó que, dadas las instrucciones emitidas por la DGESuM, las escuelas normales contaron con autonomía para tomar las decisiones que creyeran adecuadas para brindar una atención que estuviese alineada al contexto en el que se encontraba la comunidad escolar. En este sentido, las primeras dos semanas de ERE, la instrucción que dio la Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna" a sus docentes formadores fue la de utilizar los recursos que tuvieran a disposición para atender a los estudiantes de manera exclusivamente virtual, a partir de herramientas de comunicación como el correo electrónico. En esas primeras dos semanas no se utilizó la videollamada como herramienta de comunicación entre docentes y alumnos.

A dos semanas de iniciar la pandemia, los docentes formadores empezaron a tener una mayor organización al interior de sus academias y a contar con apoyo formativo por parte de la

dirección escolar, con ofertas relacionadas con *Webinars* y cursos acerca de la utilización de herramientas de *Google*, incluso, la escuela contrató a formadores externos para que brindaran diplomados a los docentes formadores con referencia al uso de herramientas tecnológicas específicas. Rosalía comentó que algunas opciones de formación eran opcionales y otras obligatorias.

De manera específica, en el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, en la materia Innovación y Trabajo docente –momento en el que iniciamos el análisis interaccionista y colaborativo de la práctica docente de Rosalía-, las condiciones e instrucciones institucionales eran las siguientes: (1) contaba con 20 alumnas, (2) impartía dos horas de clase un día a la semana -de las seis marcadas en el programa-, (3) utilizaba las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica que a ella le parecían pertinentes para el grupo, (4) contaba con formación y acompañamiento por parte de la dirección escolar, (5) se les prestaba equipo de cómputo a las alumnas que no lo tuvieran, (6) cada clase, Rosalía tenía que hacer un reporte de asistencia y de los problemas que se presentaron durante la clase y entregarlo a la dirección, con base en ellos se tomaban decisiones, y (6) se priorizaron aquellas actividades que permitieran cumplir con el propósito del programa de estudios de la materia.

Para el sexto semestre hubo cambios importantes en cuanto al grupo de estudiantes de Rosalía y las condiciones e instrucciones institucionales, tales como: (a) se fusionaron dos grupos de estudiantes y pasó de tener 20 alumnas a tener 35[17], (b) impartía seis horas de clase tres días a la semana, tal como se marcaba en el programa de estudios, (c) la escuela continuo apoyando a los docentes formadores con acompañamiento y oferta formativa, y (d) la escuela siguió brindando apoyo a las alumnas con el préstamo de equipo tecnológico.

La única instrucción dada por la Escuela Normal a todos los docentes acerca de qué herramientas de comunicación utilizar para impartir clases, fue que debían recurrir al uso de videollamadas, ya fuera por medio de la plataforma de *Zoom* o de *Google Meet*.

Así, por un lado, Rosalía comentó que el cambio de la carga horaria entre el quinto y el sexto semestre fue sustancial para el rendimiento académico de las estudiantes, ya que en el sexto semestre los notó más cansados, con mayor desinterés, persistieron las cámaras apagadas y bubo

[17] Esto se debió a que se perdió matrícula durante la pandemia, y la escuela decidió fusionar dos grupos de estudiantes.

más incumplimiento de actividades en comparación con el quinto semestre. Por otro lado, la Escuela Normal acompañó en todo momento a los docentes formadores durante todo el tiempo que duró la ERE. Además, la escuela alentó a los docentes a realizar diagnósticos de las necesidades a los alumnos y, con base en ello, se iban tomando las decisiones, buscando atender las necesidades expresadas al interior de las academias de docentes.

Capítulo IV. Estudio 1. Análisis exploratorio de un aula normalista emergente

Con base en los paradigmas participativo (Heron y Reason, 1997) e interpretativo (Erickson, 1997), y en los métodos de la etnografía colaborativa y la etnografía virtual (Lassiter, 2005; Hine, 2000), en este primer estudio busqué responder a las siguientes preguntas específicas:

a) ¿Cuáles son las actividades recurrentes que caracterizan el aula normalista emergente de Rosalía?
b) ¿Cuáles son los principios pedagógicos que Rosalía encuentra al analizar sus interacciones sincrónicas?

Con la finalidad de contestar a las preguntas planteadas, a continuación, presento el diseño de investigación.

4.1 Diseño de investigación

En este apartado presento las características que tuvo el trabajo de etnografía colaborativa y virtual que desarrollamos Rosalía y yo en el marco de esta primera etapa de investigación. Además, describo tres procesos asociados a la obtención de los resultados en esta segunda etapa: el tratamiento de los datos, el análisis cualitativo de contenido, y la obtención del criterio de credibilidad.

4.1 1 El trabajo colaborativo y virtual

Para desarrollar un análisis colaborativo con Rosalía acerca de las interacciones que ella establece con sus alumnas de la LEPREE, diseñé e impartí un taller a fin de que Rosalía conociera los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque interaccionista, base para nuestro análisis. Este taller conformó el componente formativo de este estudio exploratorio.

El proceso de formación teórica y metodológica en el Modelo EPR (Vinatier, 2013) inició el día 05 de mayo de 2020 en una modalidad virtual. En común acuerdo con Rosalía, decidimos llevar a cabo una sesión de formación por semana, de aproximadamente dos horas cada una. En las primeras diez sesiones de formación abordaríamos conceptos y temas relacionados con el enfoque interaccionista, hasta acercarnos a la herramienta del Modelo EPR y su propuesta metodológica para analizar las interacciones de aula.

Para llevar a cabo la formación en el Modelo EPR de Rosalía, acordamos el uso de una herramienta de comunicación sincrónica (*Google Meet*) y dos asincrónicas (*WhatsApp* y *Google Drive*). La forma en que utilizamos dichas herramientas la describo a continuación:

1. *Google Meet:* esta herramienta de comunicación sincrónica lo utilizamos para llevar a cabo nuestras sesiones de formación una vez por semana. El día y hora de reunión lo establecíamos con unos días de anticipación por medio de la aplicación de *WhatsApp*.
2. *WhatsApp:* esta herramienta de interacción asincrónica permitió que Rosalía y yo tuviésemos comunicación constante, con la finalidad de establecer día y hora de la reunión de formación semanal, así como la aclaración de algunas dudas derivadas de las sesiones de formación. Este medio también lo usamos para la conversación casual, con la finalidad de establecer vínculos de confianza con Rosalía.
3. *Google Drive*: esta herramienta de comunicación asincrónico la adoptamos para establecer una carpeta de trabajo colaborativa, misma que contuvo los materiales a abordar por sesión de trabajo, así como las múltiples evidencias que Rosalía y yo íbamos desarrollando a medida que avanzaba en su proceso formativo. Ambas podíamos editar, agregar o eliminar contenido de la carpeta compartida.

A partir del uso de las herramientas de comunicación citadas anteriormente, presento la Tabla 4.1 donde enlisto las actividades que Rosalía y yo acordamos realizar en este primer estudio y, posteriormente, las describo con mayor detalle.

Tabla 4.1

Actividades desarrolladas en la primera etapa del trabajo de campo

Ariana	Rosalía	Ambas
▪ Planeación del proceso formativo ▪ Dirección del proceso formativo ▪ Escritura de las reglas de acción y principios pedagógicos en su versión formal	▪ Selección de secuencia didáctica a analizar ▪ Planeación de las clases ▪ Grabación de la secuencia didáctica ▪ Transcripción de la secuencia didáctica ▪ Escritura informal de reglas de acción y principios pedagógicos detectados	▪ Agenda del proceso formativo ▪ Nombrar las reglas de acción ▪ Explicitación de los principios pedagógicos ▪ Revisión y modificación del capítulo de resultados

Con el fin de llevar a cabo las actividades enlistadas en la Tabla 4.1, adopté la técnica de investigación de la entrevista semi-estructurada. De acuerdo con Kvale (2011), a partir de una entrevista semi-estructurada, el entrevistador busca entender el mundo cotidiano vivido desde la propia experiencia de los sujetos entrevistados. La entrevista semi-estructurada se centra "en cuestiones particulares; no es estrictamente estructurada ni enteramente 'no-directiva'. Mediante preguntas abiertas, la entrevista se centra en el asunto de la investigación. El entrevistador conduce a la persona hacia ciertos temas, pero no a opiniones específicas sobre ellos" (p. 39).

El trabajo formativo que realizamos la comunidad formada por Rosalía y yo, se compuso de tres grandes componentes: (1) teórico, (2) teórico-metodológico y, (3) práctico. Para ilustrar los temas que abordamos en cada uno de los componentes, se presenta la Tabla 4.2.

Tabla 4.2

Temas abordados por componente formativo

Componente teórico	Componente teórico-metodológico	Componente práctico
▪ La profesionalización docente ▪ El concepto interaccionista de la actividad profesional docente ▪ El análisis interaccionista de la actividad profesional docente. ▪ El Modelo EPR	▪ El tipo de registro ▪ El análisis interaccionista: ▪ Los tres polos de tensión y atención ▪ Las actividades recurrentes ▪ Las reglas de acción ▪ Las entrevistas de co-explicitación ▪ Los principios pedagógicos	▪ Observación y grabación de tres sesiones de clase ▪ Mesa de trabajo para el análisis de la actividad profesional docente con base en el Modelo EPR: ▪ El registro de la actividad ▪ Lógicas presentes en la actividad ▪ Actividades recurrentes ▪ Reglas de acción ▪ Principios pedagógicos

El componente teórico tuvo como finalidad acercar a Rosalía a las conceptualizaciones interaccionistas que sostienen las bases epistemológicas del Modelo EPR de Vinatier (2013). El componente teórico-metodológico buscó aproximar a Rosalía a los componentes operativos que propone Vinatier para el análisis interaccionista de la actividad profesional docente. Estos componentes fueron revisados teóricamente y puestos en práctica, a través de un ejercicio de registro y de análisis de la actividad de una docente de educación primaria (Don, 2014). El

componente teórico tuvo el propósito de que Rosalía y yo analizáramos sus interacciones áulicas, de acuerdo a la propuesta interaccionista revisada en los dos componentes formativos anteriores.

Para ilustrar los temas trabajados en cada una de las diez sesiones teóricas y metodológicas, presento la Tabla 4.3, misma que se divide por componente formativo, tema por sesión y actividades correspondientes.

Tabla 4.3

Actividades formativas desarrolladas en el componente teórico

Sesión	Fecha	Actividades formativas
		Componente teórico
1	05-mayo-2020	**Tema.** La profesionalización docente. Revisión del tema de la profesionalización docente. Revisión de los textos de: Tardif (2013), Perrenoud (2004) y Altet (2005).
2	12-mayo-2020	**Tema.** La actividad profesional docente. Exposición del tema de la actividad profesional docente. Exposición del concepto de actividad profesional desde la Didáctica Profesional de Pastré. Revisión del capítulo 1 de Fierro y Fortoul (2018).
3	21-mayo-2020	**Tema.** El análisis de la actividad profesional docente. Exposición del tema del análisis de la actividad profesional. Exposición de la conceptualización de la herramienta interaccionista del Modelo EPR. Revisión del artículo de Fortoul (2020).
4	26-mayo-2020	**Tema.** Repaso teórico. Repaso teórico del tema de la actividad profesional docente y su análisis, a partir de organizadores gráficos.

Como se puede observar en la Tabla 4.3, Rosalía y yo llevamos a cabo cuatro sesiones de formación teórica. Estas sesiones muestran un recorrido en el marco conceptual que forma la base para el análisis interaccionista de la actividad profesional docente. Para el registro de lo sucedido en las sesiones de formación teórica, utilicé el instrumento del registro de observación propuesto por Bertely (2000).

A continuación, muestro la Tabla 4.4 que contiene las actividades formativas desarrolladas en el componente metodológico del proceso de formación, organizadas por número de sesión, fecha y actividades correspondientes.

Tabla 4.4

Actividades formativas desarrolladas en el componente teórico-metodológico

Sesión	Fecha	Actividades del trabajo de campo Componente teórico-metodológico
1	02-junio-2020	**Tema.** Las pautas para el registro de la actividad profesional docente. Revisión de un video en el que se muestra la actividad profesional de una docente. Análisis general de lo observado de la actividad. Presentación por turnos. Contraste de registros. Revisión de los ejemplos de registros que brindan Fierro y Fortoul (2017). Exposición de pautas generales para el registro de las interacciones en el aula.
2	12-junio-2020	**Tema.** El registro de la actividad profesional docente. Repaso de las pautas generales para el registro de la actividad profesional docente. Elaboración de un registro de las interacciones verbales y no verbales de un segmento de la clase. Exposición individual y revisión de registro.
3	19-junio-2020	**Tema.** Las lógicas EPR Revisión conceptual de las lógicas EPR y la propuesta personal de combinaciones de las mismas. Revisión de reglas de codificación. Ejercicio breve de análisis bajo las lógicas EPR con el registro.
4	25-junio-2020	**Tema.** Las lógicas EPR Análisis de la actividad profesional docente con las lógicas EPR. Compartir nuestros registros y comentar al respecto. Contabilizar códigos y compartir algunas conclusiones al respecto.
5	30-junio-2020	**Tema.** Recurrencias y reglas de acción Revisión conceptual. Análisis de las actividades recurrentes, mismas que ubicamos en una tabla y se contabilizaron. Definir reglas de acción.
6	03-julio-2020	**Tema.** Principios pedagógicos y entrevistas de co-explicitación Compartir reglas de acción encontradas. Revisión conceptual y metodológica de los principios pedagógicos. Aclaración de dudas y comentarios al respecto.

En el componente metodológico, destinamos seis sesiones a la revisión de los elementos que aporta el Modelo EPR (Vinatier, 2013) para el análisis interaccionista de la actividad profesional docente. En las actividades que llevamos a cabo en este componente, Rosalía y yo hicimos un ejercicio de registro y de análisis interaccionista de la actividad a partir de un ejemplo tomado de un video de una docente de tercer año de primaria. Estos ejercicios sentaron las bases para el análisis que hicimos posteriormente de la actividad de aula de Rosalía.

Posterior a la formación teórica y metodológica, desarrollamos 10 sesiones prácticas de dos horas aproximadamente cada una. En estas sesiones llevamos a cabo el registro y el análisis colaborativo de las interacciones sincrónicas que Rosalía estableció con sus alumnas de la LEPREE, con el objetivo de explorar la actividad profesional docente que realiza Rosalía al interior de un aula normalista emergente. En este sentido, muestro la Tabla 4.5, en la cual expongo las actividades llevadas a cabo en el componente práctico de la formación interaccionista en la que colaboramos Rosalía y yo.

Tabla 4.5

Actividades desarrolladas por componente formativo

Sesión	Fecha	Actividades del trabajo de campo
		Componente práctico
1	06-octubre-2020	**Tema.** El registro de las interacciones Revisión del primer ejercicio de transcripción de las interacciones áulicas. Reflexionar de forma general acerca de la propia interacción áulica.
2	15-octubre-2020	**Tema.** El registro de las interacciones Transcripción de las propias interacciones áulicas.
3	22-octubre-2020	**Tema.** El análisis de las recurrencias Análisis general de las interacciones recurrentes Reflexión acerca de lo analizado
4	04-noviembre-2020	**Tema.** El análisis de las recurrencias Codificación de las interacciones recurrentes
5	11-noviembre-2020	**Tema.** El análisis de las recurrencias Presentación de tabla de recurrencias y reflexión acerca de lo presentado.
6	26-noviembre-2020	**Tema.** Las reglas de acción Redacción de reglas de acción
7	03-diciembre-2020	**Tema.** Las reglas de acción Presentación de reglas de acción y reflexión acerca de las mismas.
8	08-diciembre-2020	**Tema.** Los principios pedagógicos Profundización acerca de las reglas de acción y redacción de los principios pedagógicos.
9	21-enero-2021	**Tema.** El análisis de las lógicas EPR Revisión de las lógicas EPR y sus combinaciones, así como de una agenda de códigos para su análisis en los registros de clase.
10	04-febrero-2021	**Tema.** Análisis conjunto de lo encontrado Reflexión acerca de los equilibrios del aula y análisis de todo lo analizado en las sesiones del componente práctico.

El desarrollo de las 10 sesiones prácticas del proceso formativo, implicó que Rosalía grabara todas sus sesiones de clase del quinto semestre de la LEPREE en audio y video. Ya que ella utilizó *Google Meet* como la herramienta de comunicación sincrónica para brindarles clases a sus alumnas, solicitó en cada clase el consentimiento oral de las alumnas para utilizar la videograbación con fines de formación e investigación.

Del total de clases que Rosalía videograbó durante el quinto semestre, cuatro de ellas fueron utilizadas para ser transcritas bajo el formato interaccionista propuesto por Vinatier (2013) y ejemplificado por Fierro y Fortoul (2017). El registro que llevó a cabo Rosalía de su propia actividad en aula mostró tanto el lenguaje verbal como no verbal de las interacciones que suceden en su aula normalista emergente, para un análisis más rico y completo de su actividad profesional.

4.2 El procesamiento de los datos y el análisis cualitativo de contenido

Con fines de tener un acercamiento a los datos desde el enfoque interaccionista de Vinatier (2013), llevé a cabo un análisis cualitativo de contenido, mismo que es definido por Krippendorff como una "técnica de investigación para hacer inferencias válidas y replicables a partir de textos (u otra materia significativa) al contexto de su uso." (2018, p.24).

El tipo de análisis que adopté fue inductivo-deductivo. Mayring (2000) define el análisis inductivo como un procedimiento que sigue un criterio de definición de códigos y categorías, derivado de los antecedentes teóricos y preguntas de investigación. Este procedimiento consta en asignar etiquetas provisionales al material textual, mismas que se van deduciendo a medida en que se avanza en el análisis, "dentro de un bucle de retroalimentación esas categorías son revisadas, eventualmente reducidas a categorías centrales y comprobados con respecto a su fiabilidad" (p.4). El análisis deductivo es explicado por el mismo autor como "la aplicación de categoría deductiva funciona con derivaciones teóricas formuladas previamente aspectos del análisis, acercándolos al texto" (Mayring, 2000, p.4).

Con base en los planteamientos anteriores, llevé a cabo el procesamiento de los datos. Conté con el insumo de 20 transcripciones del lenguaje verbal y no verbal de las sesiones de formación y análisis colaborativo que desarrollé junto a Rosalía acerca de sus interacciones sincrónicas en su aula normalista emergente.

4.3 Criterio de credibilidad

Para avanzar en la rigurosidad de esa investigación, los resultados que presentaré en el estudio uno y dos fueron sometidos a la aplicación del criterio de credibilidad planteado por Lincoln y Guba (1985). El criterio de credibilidad es el sustituto naturalista de la validez interna convencional. Para cumplir con dicho criterio de credibilidad, Lincoln y Guba proponen:

> Cinco técnicas principales: actividades que hacen más probable que se produzcan hallazgos e interpretaciones creíbles (compromiso prolongado, observación persistente y triangulación); una actividad que proporciona una verificación externa del proceso de indagación (intercambio de información entre pares); una actividad destinada a refinar las hipótesis de trabajo a medida que se dispone de más y más información (análisis de casos negativos); una actividad que hace posible la verificación de hallazgos e interpretaciones preliminares contra "datos en bruto" archivados (adecuación referencial); y una actividad que proporciona la prueba directa de hallazgos e interpretaciones con las fuentes humanas de las que provienen, los constructores de las múltiples realidades que se estudian (comprobación de miembros). (1985, p.301)

De las cinco técnicas propuestas por los autores para abonar a la credibilidad de una investigación de corte cualitativo, Rosalía y yo llevamos a cabo tres, mimas que refiere a lo siguiente:

1. *El compromiso persistente*: el método de etnografía colaborativa permitió que Rosalía y yo nos comprometiéramos a trabajar juntas por un total de dos años, lo que permitió establecer un vínculo de confianza, mismo que fue importante para hacer modificaciones, proponer nuevas ideas, así como exponer dudas o preguntas en el proceso de la investigación.
2. *Observación persistente:* Gracias al trabajo de trabajo de campo realizado, tuve oportunidad de observar el aula normalista emergente de Rosalía por un total de dos semestres.
3. *Triangulación*: Esta técnica se pudo llevar a cabo gracias a la saturación de datos, ya que utilicé diferentes técnicas de investigación, tales como la observación periférica en tiempo real y en tiempo diferido, las entrevistas semi-estructuradas y la encuesta.

Otras dos técnicas que proponen Lincoln y Guba (1985) son las de intercambio entre pares y la comprobación de los miembros, mismas que Rosalía y yo llevamos a cabo a partir del desarrollo de tres entrevistas semi-estructuradas. La primera entrevista tuvo lugar el 17 de febrero de 2022. En dicha reunión, leímos detenidamente los resultados redactados en el primer estudio y reflexionamos sobre lo encontrado. La segunda reunión la llevamos a cabo el 22 de febrero de

2022, en la cual revisamos la primera parte de los resultados del segundo estudio, referente a las lógicas de la práctica docente y las tensiones observadas en las interacciones que Rosalía estableció con sus estudiantes en el aula normalista emergente. Para tener una reunión más dinámica, elaboré material didáctico que funcionó como apoyo visual en la sesión. La tercera y última reunión la desarrollamos el 15 de marzo de 2022, donde trabajamos sobre la segunda parte de los resultados del segundo estudio, relacionada con las atenciones que Rosalía y sus estudiantes dieron a las tensiones vividas durante sus interacciones áulicas. Al igual que en la segunda reunión, en esta contamos con apoyo visual acerca del flujo de atenciones que se tuvieron durante la secuencia didáctica observada.

A partir de los ejercicios que Rosalía y yo llevamos a cabo para cumplir con el criterio de credibilidad, a continuación, presento la cantidad de datos obtenidos del primer estudio en la Tabla 4.6, misma que se encuentra organizada por el número de la sesión de formación y la cantidad de cuartillas transcritas por sesión.

Tabla 4.6

Insumos para el análisis del estudio exploratorio

Sesión de formación	Número de cuartillas transcritas
1	6
2	7
3	14
4	5
5	6
6	7
7	5
8	7
9	6
10	5
11	27
12	16
13	15
14	42
15	17
16	19
17	9
18	17
19	10
20	28
Corpus total	268 cuartillas

De las 268 cuartillas del corpus total de datos, analicé 200. El corpus seleccionado tuvo la característica que fueron 10 sesiones de análisis videograbadas y transcritas en su totalidad con un apego más cercano a los datos, mientras en que las primeras 10 sesiones no fueron videograbadas, sino se elaboraron únicamente reportes de observación. Esto se debe a que las primeras 10 sesiones de formación fueron de tipo teórico y metodológico, donde Rosalía no tuvo un papel tan activo como a la hora del análisis de sus interacciones de aula.

A partir del análisis inductivo-deductivo del corpus de análisis, elaboré una agenda de códigos compuesta por los siguientes elementos:

- Tres categorías deductivas: principios pedagógicos (Vinatier, 2013), invariantes operatorias (Vergnaud, 1990) y aplicación del Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional *(*Vinatier, 2013).
- Cinco subcategorías inductivas-deductivas: toma de consciencia de las reglas de acción, finalidad de las reglas de acción, origen de las reglas de acción, validación de las reglas de acción (Vinatier, 2013) y aula emergente (Hodges et al., 2020).
- 27 códigos inductivos.
- Cuatro subcódigos inductivos.

La agenda de códigos fue sometida a cuatro ejercicios de validación con base en el criterio de reproducibilidad planteado por Mayring (2014): "este factor depende de la claridad y precisión de la descripción del proceso, y puede medirse mediante acuerdo entre codificadores" (pp. 111-112). Una Inter codificadora y yo llevamos a cabo cuatro ejercicios de inter codificación, a partir de los cuales obtuve un puntaje final de *0.89*, el cual, según el criterio de Gerbner et al. (1969), debe superar el 0.67, ya que muestra el porcentaje de concordancia entre codificadores.

En el Apéndice 1 se encuentra la agenda de códigos que fue resultado del análisis cualitativo de contenido. Las tablas ubicadas en dicho apéndice contienen el nombre de la categoría, la subcategoría y los códigos, cada uno con sus definiciones, además de las reglas de codificación, ejemplos de citas, y la frecuencia con la que se obtuvo cada código.

Con base en el análisis cualitativo de contenido de tipo deductivo-inductivo y en la agenda de códigos elaborada y validada, Rosalía y yo obtuvimos los resultados que describo en el siguiente apartado.

.

4.4 Resultados

El objetivo de este apartado fue analizar las interacciones sincrónicas que se establecieron entre Rosalía y sus alumnas en el quinto semestre de la LEPREE. Para cumplir ese objetivo, Rosalía y yo llevamos a cabo el análisis interaccionista colaborativo de los intercambios verbales de ella y sus alumnas al usar la herramienta de comunicación sincrónica de *Google Meet*, con el fin de continuar con su tarea pedagógica a siete meses de la pandemia causada por el covid-19. De forma concreta, con este apartado busqué responder dos preguntas específicas de investigación:

1. ¿Cuáles son las prácticas sincrónicas recurrentes que una docente formadora identifica a partir del análisis de sus interacciones áulicas en el aula emergente?
2. ¿Cuáles son los principios pedagógicos que una docente formadora explicita a partir del análisis de sus interacciones áulicas sincrónicas en el aula emergente?

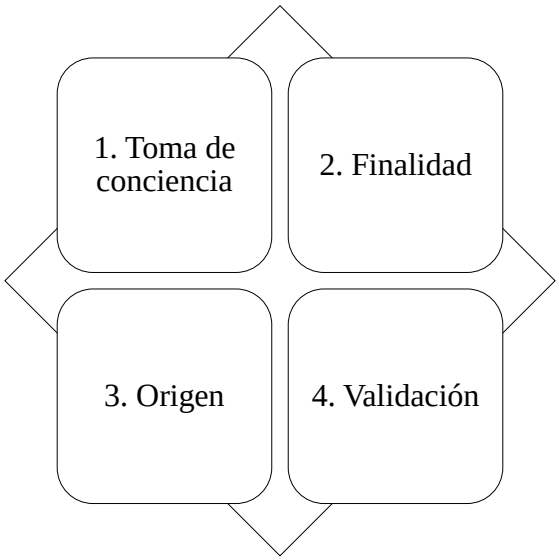
Para contestar a estas preguntas, presento las reglas de acción que Rosalía encontró al analizar su práctica docente con base en el Modelo EPR (Vinatier, 2013). De igual manera, describiré los principios pedagógicos que Rosalía explicitó acerca de sus reglas de acción y que forman la base de por qué hace lo que hace en su aula normalista emergente.

4.4.1 Las interacciones sincrónicas de Rosalía y sus estudiantes

A partir de un primer nivel de análisis que hizo Rosalía de sus interacciones en el aula, encontramos que desarrolla dos reglas de acción, mismas que denomino como: (1) El vínculo emocional como el ancla que sostiene la actividad y (2) Los movimientos corporales y las expresiones verbales como marcadores del seguimiento de la clase. Rosalía analizó sus dos reglas de acción a partir de cuatro temáticas, mismas que muestro en la Figura 4.1.

Figura 4.1

Temas para la explicitación de las reglas de acción de Rosalía



Los ejes de análisis de toma de conciencia, finalidad, origen y validación marcan las temáticas que Rosalía retomó para explicitar sus reglas de acción, y que también funcionaron como ejes a describir al interior de cada regla de acción que se desarrolla a continuación.

4.4.1.1 El vínculo emocional como el ancla que sostiene la actividad

Durante el análisis interaccionista de sus transcripciones, Rosalía encontró que constantemente llamaba a sus estudiantes como *chicas*: "trabajé la transcripción de la primera clase, entonces me empecé a dar cuenta de esto que ya comentábamos ¿no?, de la expresión *chicas*", y *muchachas* "(sonríe) digo ochenta mil veces en una vez *muchachas*". Ambos términos los usa de forma indistinta, es decir, no tienen propósitos específicos, sino que aparecen en distintos momentos de la clase para nombrar a las estudiantes de una forma cercana o afectiva.

Según Rosalía, esta práctica tiene dos propósitos ligados a la lógica relacional (Vinatier, 2013): generar confianza y crear afecto, y un propósito pragmático: confirmar que las alumnas están atentas a la clase. En este sentido, nombrar a las estudiantes como chicas o muchachas se concibe como una estrategia relacional para la gestión de la clase.

El término de *chicas* y el de *muchachas* tienen diferentes orígenes, uno relacionado con un vínculo afectivo y el otro con un patrón común observado en los docentes normalistas con los que

Rosalía trabaja. El término de chicas se construyó a partir de una práctica de la maestra Juana que a Rosalía le pareció positiva:

> Yo recuerdo a la teacher Juana, una de las compañeras de inglés de la Normal, fue mi maestra, ahora mi compañera, y ella nos decía "chicas" y yo me sentía como muy agusto, cuando nos decía ella así. Entonces, yo recuerdo que dije pues "chicas" la profe Juana nos decía así y se sentía bien y pues ya de ahí yo lo tengo pues. Yo te podría hasta decir que casi por ella es que digo "chicas" y se me quedó. (*SA6_261120_403-407*)

Rosalía encontró que, el que le dijeran "chica" durante la formación inicial, le hacía sentir en confianza, por lo que, al ingreso de su profesión como docente formadora de la escuela normal, tomó la decisión de que nombraría a sus alumnas de la misma manera en que la maestra Jaimie lo hacía.

El término de *muchachas* tiene una raíz ligada a la cultura escolar: "el ´muchachas´ es muy normal entre muchas de las maestras, como las maestras Laura y Valeria, que fueron los que me dieron clases, el "muchachas" la maestra Sandra, como que era muy normal" (*SA6_261120_407-409*).

Un dato interesante fue encontrar que Rosalía se dio cuenta que a sus alumnas no les molesta que les llame chicas o muchachas, y que además ella considera que esta regla de acción es positiva debido a que las estudiantes, en diferentes momentos de la clase, "responden, atienden y están activas" (*SA6_261120_377-378*).

Otra práctica recurrente detectada por Rosalía se relaciona con permitir que las alumnas de la LEPREE participen voluntariamente cuando se les solicita exponer, leer y brindar ideas a la clase. La toma de consciencia de esta regla de acción se aprecia en la siguiente cita:

> La idea es que ayuda, el no presionar, ayuda a que ellas, las que siempre participan, pues vuelvan a levantar su mano, y las que no, sientan la libertad de 'ah, es que a mí no me preguntó, no voy a contestar' a 'ah, la oportunidad está abierta, está bien, lo hago. (*SA8-_081220294-297*)

Asimismo, Rosalía elige no presionar a las estudiantes o deja que estas participen voluntariamente, ya que busca: generar un ambiente de confianza entre ella y las alumnas,

contribuir a que las alumnas no se sientan señaladas o presionadas y animar a la participación tanto de aquellas alumnas que suelen participar, como de las que normalmente no participan.

Esta regla de acción encuentra sus orígenes en docentes formadores que ella observó en su trayectoria como estudiante de la LEPREE y que formaron modelos de actuación para la práctica docente de Rosalía:

> Lo anterior (dar oportunidad de que las alumnas participen voluntariamente), me hace retomar algunos sucesos de mi vida como estudiante. El observar que el maestro señalaba o impone las participaciones a las estudiantes, en muchas ocasiones sólo generaba frustración. (*SA8_081220_301-303*)

> Yo, aquí tengo muy clara esa parte de ¿por qué lo hago? tuve una docente, que quiero mucho, colega ahí en la Normal, que yo recuerdo que su estrategia para que participaran las alumnas era "María, no has participado", "Juana, no has participado", entonces eso generaba, cuando la profe se iba, era "Ay, me cae mal porque yo soy bien vergonzosa y todavía me señala". Entonces, tengo muy grabado de como las compañeras eran bien seguras, pero como muy reservadas, les costaba mucho trabajo poder expresar su opinión y aparte que la maestra las señalara. (*SA7_031220_172-178*)

Las citas anteriores evidencian que Rosalía buscó hacer lo opuesto a lo que algunos de los maestros hacían, en términos de señalar a ella y sus compañeras para que participaran, lo cual les generaba frustración. Además, Rosalía comentó que se identifica con sus alumnas de la LEPREE, por lo que busca evitar aquellas prácticas docentes que a ella como alumna le hacían sentir incómoda.

Rosalía se dio cuenta de que su regla de acción es aceptada por las alumnas, pues observa: "que están activas las alumnas que escasamente lo hacen y no solamente aquellas que constantemente participan" *(SA8_081220_293-294*). Además de esta forma de validar que su actividad es positiva para su aula, Rosalía considera que cuando ella señala a alguna alumna en particular para que tome la palabra, esta prefiere guardar silencio y no participar durante la clase.

En suma, se puede decir que Rosalía construyó esta regla de acción a partir de una percepción negativa que tenía hacia ciertas prácticas de sus propios docentes. El sentimiento de incomodidad y frustración ante dichas actividades, la llevó a tomar la dirección opuesta con sus

alumnas. A pesar de que esta regla de acción fue construida con una emoción como base, tiene fines pragmáticos y, en algunas ocasiones, epistemológicos.

Para Rosalía, ser una maestra empática, amable y agradecida con sus alumnas, es de suma importancia. Ella considera que recurrir a gestos de empatía, como ella lo nombra, se convierte en un vehículo para crear un vínculo con sus alumnas, y esto, a la vez le facilita brindar instrucciones y enseñar el contenido de una manera más amena. Esta regla de acción fue consciente para ella en momentos en los que expresaba reflexiones como:

> El agradecer creo que en varios momentos es como "gracias muchachas, les quiero agradecer y así" así como eso es lo que más he notado, hasta ahorita es lo que más que he notado como recurrente, y que no he hecho las otras entrevistas, pero al momento de traerlas en mente sé que van a seguir apareciendo. (*SA3_031020_277-280*)

Esta regla de acción también tiene diferentes objetivos: generar confianza, agradecer, ser amable, motivar a sus alumnas en ciertos momentos del semestre y crear un ambiente cálido y de respeto con el grupo.

El origen de esta práctica se divide en dos: el primero relacionado con una docente que Rosalía tuvo cuando era alumna de primaria y el segundo ligado a su formación como docente en preescolar. A continuación, se muestra un fragmento en el cual Rosalía reflexiona acerca de la relación que encuentra entre su formación como docente de preescolar y los gestos de empatía que tiene con sus alumnas de la LEPREE:

> Por ejemplo, como cuando, yo tengo muy en claro cuando hay que llamarle la atención a un niño o hablar con él, bajarte a su nivel y entrar en contacto con sus ojos, etcétera ¿no? y con ellas, si bien no me agacho, trato mucho de encontrar este contacto visual, como explicarles, no sé, como muchas prácticas que con preescolar hago, desde llegar y preguntar "¿Cómo están? ¿Qué comieron? ¿Qué desayunaron?" esta parte es como mucho del preescolar entonces yo si veo en mi práctica, ya en formación inicial, muchos rasgos característicos de mi formación como maestra de educación preescolar y pues tiene mucha incidencia, ¿no? (*SA4_041120_762-768*)

De acuerdo con la cita anterior, Rosalía moviliza ciertos rasgos de su actividad profesional en las aulas de preescolar a su aula emergente de la escuela normal. Ella considera que esto se

relaciona con que es una docente que salió hace nueve años de la LEPREE, y que eso le hace recordar sus propias necesidades como estudiante, sobre todo cuando estaba en periodos de práctica profesional.

Al reflexionar acerca de cómo sus alumnas reciben sus gestos de empatía, Rosalía expuso dos situaciones, una que le anima a continuar con esta regla de acción y otra que le lleva a replanteársela. Sobre la primera, Rosalía comentaba que, en ocasiones, suele hacer videos cortos en su celular, en los cuales anima a las estudiantes a seguir aprendiendo y les desea éxito en sus prácticas profesionales. Ante estos videos, sus alumnas le responden con mensajes que a ella le indican que sus gestos son bien recibidos, por ejemplo: "gracias profe, nos motiva, muchísimas gracias por todo, siempre tan linda" (*SA8_081220_189-190*). Este tipo de respuestas, le indican a Rosalía que debería continuar con su regla de acción.

En un caso contrario, Rosalía expuso que tuvo una situación tensa con una alumna. Ella comentó que, aunque trató de hacerla sentir que podía confiar en ella, la alumna no recurrió a ella cuando tuvo problemas relacionados con su práctica profesional que Rosalía debía gestionar con la docente titular que recibió a dicha alumna. La alumna recurrió a otra docente para contarle su situación, lo que llevó a Rosalía a que se replanteara si realmente estaba teniendo un vínculo cercano y de confianza con sus alumnas.

4.4.1.2 Los movimientos corporales y las expresiones verbales como marcadores del seguimiento de la clase

Una de las reglas de acción que a Rosalía le pareció más evidentes en su práctica profesional, fue la relacionada con su lenguaje no verbal en el aula emergente. Fue interesante observar que esta actividad en particular, le causó gracia e hizo bromas al respecto, tal como se evidencia en las siguientes citas:

> **Rosalía:** (ríe) si me hace reflexionar, ahorita fíjense lo que les estoy diciendo y estoy moviendo mi mano, no sé, es parte de mí, soy hija de Vicente Fox yo creo (ríe). (*SA5_111120_355-356*)

> **Rosalía:** me rasco, pongo mucho eso, eh "se te toca la frente como rascándose", frente y la nariz y el cabello, o sea, esas tres, conductas, así como que dije "¡caray!" o sea, que ahí aparecen más de una vez. Entonces ese tipo de cosas, soy como muy con las manos. Hay

> una parte donde yo pongo, les estoy explicando que van a hacer una columna, pues yo digo "una columna del lado derecho", como con mi mano empieza lo mejor en el pizarrón si estuviera presencial. *(SA1_061020_38-43*)

El lenguaje no verbal de Rosalía se traducía en: mover las manos, acomodarse el cabello y la blusa, colocar su mano en la barbilla y desviar la mirada por momentos durante la clase. Rosalía encontró que las finalidades de estos movimientos son: apoyarse para explicar, dar oportunidad de que las alumnas participen, darles tiempo para que reflexionen, mostrar concentración, generar un ambiente de confianza, enfatizar en alguna instrucción o tema, simular organizadores gráficos y suplir la ausencia del pizarrón físico. Esta última finalidad resultó importante, ya que, según Rosalía, el uso de movimientos corporales (los que notó en sus transcripciones), los hace únicamente en la modalidad virtual:

> He notado que esto lo hago en esta modalidad, porque no tengo el pizarrón como tal. Lo que trato de hacer siempre, es en la clase llevarles ya el ejemplo, pero cuando no es posible o cuando les doy como libertad, pues creo que lo hago para suplirlo. Porque yo reflexionaba y decía "¿en lo presencial lo hago? pues no, tomo el plumón y voy y lo dibujo". (*SA8_081220_112-116*)

Con esta regla de acción, Rosalía busca que las alumnas que aprenden de manera visual, les sea más sencillo seguir el hilo de la clase. A diferencia de las reglas de acción anteriores, Rosalía no encontró un origen ni una forma de validar que esta regla es aceptada por sus estudiantes.

La expresión de "¿ok?", en el aula de Rosalía tiene siete propósitos: (1) reafirmar que las alumnas están entendiendo una indicación o el contenido, (2) acentuar alguna explicación, (3) abrir espacios de comunicación entre las alumnas y ella, (4) atraer la atención de las alumnas, (5) las alumnas expresen sus dudas, (6) confirmar si las alumnas están conectadas a la clase síncrona, y (7) buscar que las alumnas abran su micrófono.

Esta regla de acción, al igual que las anteriores, fue construida a partir de la observación de otros docentes cuando Rosalía era estudiante de la LEPREE.

> Rescato la influencia de docentes que insistían en preguntar, por muy obvio que sonara, ahí pues agregaría en mi trayectoria ¿no?, así que retomo este ejemplo con mis estudiantes. (*SA8_081220_149-151*)

> Me acuerdo muy claro una anécdota de las docentes que por no preguntar hicimos el trabajo mal y me acuerdo que nos dijo "no existe pregunta obvia" o un dicho de como "pregunten", o sea, por más obvio que parezca, pregúntenlo. Entonces, retomo como que este ejemplo también para yo constantemente "chicas, ¿hay dudas de esto? ¿seguras?" como insistir. (*SA8_081220_152-155*)

La aceptación de los patrones observados en otros docentes formadores, permitió que Rosalía adoptara esas prácticas en su propia actividad profesional docente. A su vez, las alumnas de la LEPREE también aceptan esta práctica, ya que, desde la mirada de Rosalía:

> Lo anterior es aceptado por las mismas, pues observo que, si hay alguna aclaración por hacer, lo hacen después de mi intervención, o sea, después de decir el "¿ok, chicas?" "a no profe, yo tengo una duda". *(SA8_081220_145-147*)

Como se puede observar, el que las alumnas expresen sus dudas ante ciertos planteamientos, hace que Rosalía se confirme que esta es una de las actividades que debería seguir existiendo en su aula.

Capítulo V. Estudio 2. Análisis de las interacciones sincrónicas y asincrónicas del aula emergente

Con base en los resultados obtenidos en el acercamiento exploratorio y en el primer nivel de análisis interaccionista del aula de Rosalía, en este segundo estudio tuve tres objetivos: (1) describir la forma en que la docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE movilizaron las lógicas EPR durante sus interacciones sincrónicas y asincrónicas en el aula emergente, (2) describir las tensiones sincrónicas y asincrónicas que surgen en el aula emergente de una docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE y (3) describir las atenciones sincrónicas y asincrónicas que se presentan para resolver las tensiones vividas en el aula emergente de una docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE.

En este segundo estudio se analizaron las interacciones sincrónicas y asincrónicas en su dimensión curriculares a partir de una secuencia didáctica de la "asignatura" Trabajo docente y proyectos de mejora correspondiente al sexto semestre de la LEPREE. En este sentido, presento las preguntas de investigación específicas a las que busqué dar respuesta con este segundo estudio:

- ¿Cómo la docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE movilizan las lógicas EPR durante sus interacciones sincrónicas y asincrónicas en el aula emergente?
- ¿Cuáles son las tensiones sincrónicas y asincrónicas que se presentan en el aula emergente de una docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE?
- ¿Cuáles son las atenciones sincrónicas y asincrónicas que se presentan para resolver las tensiones vividas en el aula emergente de una docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE?

Con la finalidad de dar respuesta a las preguntas específicas anteriores, presento el diseño de investigación que tuvo el segundo estudio.

5.1 Diseño de investigación

En este apartado describo los rasgos del trabajo colaborativo y virtual que llevamos a cabo Rosalía y yo con la finalidad de contestar a las preguntas de investigación antes citadas y para conocer la forma en que el objeto de estudio se presentó en el contexto específico de este estudio. El diseño de investigación integra una descripción detallada de las técnicas de investigación que utilicé para acercarme al objeto de estudio: la observación periférica en tiempo real y en tiempo diferido de

las interacciones del aula, así como la entrevista semi-estructurada y la encuesta. Además, expongo el proceso de tratamiento y análisis cualitativo de los datos obtenidos.

5.1.1 El trabajo colaborativo y virtual

Con el objetivo de analizar colaborativamente las interacciones sincrónicas y asincrónicas que Rosalía estableció con sus estudiantes para de continuar su tarea pedagógica a un año de la pandemia causada por el Covid-19, desde los planteamientos de la etnografía colaborativa (Lassiter, 2005) y etnografía virtual (Hine, 2000), apliqué dos técnicas de investigación: la observación periférica en tiempo real y diferido (Orellana y Sánchez, 2006), y la entrevista semi-estructurada[18]. La observación periférica, según Orellana y Sánchez (2006) implica:

> Actuar como un *lurker* (participante pasivo), accediendo a la práctica sin interferir en su desarrollo, lo que nos permite una *socialización secundaria* mediante la propiciación del acceso a las identidades y trayectorias de los participantes y a las historias compartidas en las negociaciones de significado, así como al repertorio utilizado y a los estilos del discurso. (p.213)

De acuerdo con lo planteado en la cita anterior, tuve un acercamiento pasivo al aula emergente de Rosalía y sus estudiantes, ya que no busqué participar o interferir en las actividades cotidianas del grupo. Asimismo, Orellana y Sánchez proponen dos tipos de observación periférica clasificadas por temporalidad: la observación en tiempo real y la observación en tiempo diferido. En el caso de este trabajo se utilizaron ambas, ya que se observaron clases sincrónicas en tiempo real y se observaron interacciones asincrónicas en tiempo diferido o posterior a que se haya establecido la interacción.

De forma concreta, Rosalía y yo llevamos a cabo las actividades de trabajo de campo que presento en la Tabla 5.1.

[18] Esta técnica de investigación fue descrita en el apartado 4.1 de este trabajo.

Tabla 5.1

Actividades desarrolladas en la segunda etapa del trabajo de campo

Ariana	Rosalía	Ambas
▪ Observación de la secuencia didáctica ▪ Grabación de la secuencia didáctica ▪ Transcripción de la secuencia didáctica ▪ Compilación de las herramientas de comunicación asincrónicas utilizadas ▪ Escritura inicial del capítulo de resultados	▪ Acceso a conversaciones de WhatsApp ▪ Acceso a plataforma de Classroom ▪ Acceso a correo electrónico ▪ Lectura y propuestas de modificación de capítulo de resultados ▪ Planeación de clases	▪ Selección de secuencia didáctica ▪ Solicitud de consentimiento informado de las alumnas ▪ Explicitación de tensiones y atenciones observadas ▪ Explicitación de principios pedagógicos

Con base en la Tabla 5.1, describo de forma detallada las técnicas de investigación utilizadas en este segundo estudio, así como las actividades desarrolladas por Rosalía y por mí.

5.1.1.1 La observación periférica en tiempo real

Como paso previo a la observación periférica en tiempo real, Rosalía y yo llevamos a cabo un paso importante: solicitar el consentimiento informado de las alumnas. Para ello, en la clase del 16 de marzo de 2021, Rosalía me permitió ingresar a la clase sincrónica que se llevó a cabo en la plataforma de *Google Meet* y me cedió la palabra para presentarme y describir en términos generales el proyecto de investigación que estábamos realizando desde mayo de 2020. Asimismo, les comuniqué a las estudiantes que su participación era voluntaria y que, si decidían participar, podrían elegir un pseudónimo, con la finalidad de proteger sus identidades reales. Al mismo tiempo, les señalé que este proyecto solo tenía fines académicos y que únicamente Rosalía y yo tendríamos conocimiento de sus nombres reales. Finalmente, les comenté que participar en el proyecto les implicaría: (1) contestar un cuestionario en la plataforma de *Google Forms*, (2) darnos su consentimiento para videograbar tres clases síncronas y (3) darnos su permiso para recuperar las conversaciones de *WhatsApp* y de llamadas telefónicas que tuviesen con Rosalía (únicamente aquellas que se relacionaran con temas asociados a las clases observadas), además de sus participaciones individuales en la plataforma de *Classroom* y en el chat de *Google Meet*. Una vez informado lo anterior, Rosalía preguntó a cada alumna si quería participar en el proyecto, a lo que las 35 estudiantes accedieron con un “sí” en voz alta.

Las tres clases que observé respondieron a una secuencia didáctica, misma que fue seleccionada de forma colaborativa entre Rosalía y yo, ya que también busqué que ella se sintiera cómoda acerca de la observación en tiempo real. El criterio que utilizamos para seleccionar la secuencia didáctica fue el de la continuidad de un tema o serie de temas. Con la obtención del consentimiento informado de las estudiantes, procedí a realizar y videograbar las observaciones periféricas en tiempo real de tres clases por medio de *Google Meet*, con el apoyo del programa llamado *Wondershare Filmora9*.

Es importante mencionar que una vez que seleccionamos la secuencia didáctica que yo observaría en tiempo real, el 13 de marzo de 2021 Rosalía y yo nos reunimos de forma virtual (por *Google Meet*) con el propósito de que ella me presentara la planeación de clase de la secuencia didáctica que elegimos como objeto de estudio. Con base en lo revisado en la reunión, a continuación, presento la Tabla 5.2 que muestra la planeación que Rosalía hizo de la secuencia didáctica elegida.

Tabla 5.2

Planeación que hizo Rosalía de la secuencia didáctica observada

Unidad de aprendizaje	Sesión/fecha	Estrategias de aprendizaje	Evidencia(s) deaprendizaje
I	Sesión 1: Martes 16 de marzo 2021	▪ La docente organizará equipos y salas alternas a la sesión en plenaria para el trabajo grupal dela unidad. ▪ Presentar en plenaria la lista de cotejo que se utilizará para la coevaluación de las infografías. ▪ Compartir organización de equipos y solicitar a los estudiantes que pasen a la sala correspondiente. Cada estudiante tendrá 3 minutos para presentar su infografía. Al final delas presentaciones, tendrán 5 minutos para generar conclusiones grupales sobre las principales fortalezas, áreas de oportunidad y recomendaciones de sus propuestas de innovación de quinto semestre. ▪ Se solicitará regresar a la sala principal para comentar las conclusiones grupales. Habrá un responsable de cada equipo que presentará dichas conclusiones en 2 minutos. ▪ Posterior a ello se utilizará la herramienta digital Menti.com para compartir el insumo queles fue más útil para la identificación de las fortalezas, áreas de oportunidad y recomendaciones de sus propuestas de innovación de quinto semestre.	Registro de participación
	Sesión 2: Martes 23 de marzo 2021	▪ Leer y analizar en clase los capítulos: “La incomodidad de la formación docente continua” y “El trabajo pedagógico en elcontexto virtual: Acompañando la formación” de la autora Liliana Abrate (2020). 30 minutos. Conformar dos equipos (distintos a los previamente establecidos), el equipo A leerá el primer textoy el equipo B el segundo. ▪ Designar 20 minutos para la discusión de ambos capítulos en los grupos establecidospara el trabajo de la unidad.	Registro de participación

Continua en la siguiente página

Continua en la siguiente página

Unidad de aprendizaje	Sesión/fecha	Estrategias de aprendizaje	Evidencia(s) de aprendizaje
I	Sesión 3: Martes 23 de marzo 2021	▪ Regresar a la plenaria y comentar losprincipales hallazgos por grupo. ▪ Preparar el guion de entrevista y la sesión del foro ▪ Se sugieren las siguientes preguntas: ▪ ¿Cuáles fueron las acciones pedagógicas emprendidas para remontar los desafíos deltrabajo docente en tiempos de pandemia? ▪ ¿Cuáles fueron las acciones emprendidas para remontar los desafíos del desarrollo del Consejo Técnico Escolar docente en tiempos depandemia? y ¿Cuáles fueron los desafíos del personal docente para la organización, integración, funcionamiento y seguimiento del Programa Escolar de MejoraContinua (PEMC) en tiempos de pandemia? ▪ De tarea, los alumnos revisarán los siguientesvideos como parte de la preparación para el foro: ▪ ¿Qué es el programa escolar de mejora continua? (PEMC) 2020. https://www.youtube.com/watch?v=cKuU4uzt2wM ▪ Cómo elaborar el Programa Escolar deMejora Continua (PEMC) https://www.youtube.com/watch?v=iDB7L04-oso	Registro de participación
	Sesión 3: Martes 6 de abril	Foro con supervisores. Conclusiones grupales sobre el foro. ▪ Identificar coincidencias y divergencias Lecciones aprendidas mediante las acciones pedagógicas.	Registro de participación Conclusiones grupales sobre el foro

Como se puede observar en la Tabla 5.2, la secuencia didáctica que seleccionamos Rosalía y yo se ubicó en la primera unidad de la materia Trabajo docente y proyectos de mejora escolar del sexto semestre de la LEPREE. Con esta secuencia didáctica, Rosalía buscó desarrollar actividades como: (1) tomar de base el proyecto de innovación escolar realizado por las estudiantes en quinto semestre para que estas ubicaran las fortalezas y áreas de oportunidad del dicho ejercicio, (2) leer y debatir acerca de los retos de la formación docente que se lleva a cabo en el contexto de emergencia, (3) preparar un guion de entrevista para entrevistar a dos supervisoras escolares sobre el tema del Programa de Mejora Continua Escolar (PEMC), y (4) entrevistar a las supervisoras y recuperar lo sucedido durante la entrevista.

Con base en esta planeación de actividades, ingresé al aula emergente de Rosalía y sus alumnas para videograbar sus intercambios en clave interaccionista, es decir, recuperar a detalle su lenguaje verbal y no verbal. A continuación, describo los detalles de cómo realicé el registro etnográfico de las interacciones sincrónicas de Rosalía y sus alumnas.

5.1.1.1.1 El registro etnográfico de las interacciones sincrónicas

Los insumos principales a utilizar para el registro de las interacciones áulicas fueron: (1) las videograbaciones de las clases sincrónicas correspondientes a la secuencia de clase, (2) los diferentes materiales didácticos y de trabajo que se utilizaron durante cada una de las clases, (3) el chat que acompañó cada clase en *Google Meet*, y (4) una llamada telefónica entre Rosalía y una estudiante. De forma específica, los materiales didácticos y de trabajó que agregué a cada transcripción de clase fueron los siguientes:

- Un formato de coevaluación
- Formato de organización de equipos de trabajo
- Presentaciones de *Power Point*
- Infografía de una estudiante
- Instrucción en *Classroom* acerca de una lectura a realizar
- Lectura de clase
- Lista de asistencia

Es importante decir que, para obtener las interacciones que se dieron a partir de los materiales y herramientas nombradas anteriormente, Rosalía:

- Me hizo llegar todos los materiales utilizados durante las clases síncronas: presentaciones de *Power Point*, formatos de co-evaluación, listas de asistencia, listas de la conformación de equipos de trabajo, etc.
- Me brindó acceso a su grupo de *Classroom* para que yo pudiera obtener las interacciones que se dieron a partir de la instrucción que dejó para las alumnas.
- Me facilitó un testimonio de lo que comentaron una alumna y ella durante una llamada telefónica.

En cuanto a la transcripción de las sesiones sincrónicas de clase, su finalidad fue enriquecer el análisis interaccionista de los intercambios verbales y no verbales que se establecieron entre Rosalía y sus estudiantes (Fierro y Fortoul, 2017). Las pautas específicas que tomé en cuenta para el registro etnográfico fueron las siguientes:

- Incluí en el registro los siguientes datos contextuales: (1) nombre de la asignatura, (2) nivel educativo, (3) fecha de la sesión, (4) horario de la sesión, (5) plataforma sincrónica utilizada en la sesión, (6) número de alumnas asistentes, (7) número de minutos transcritos y (8) número de cámaras abiertas.
- De igual forma, contextualicé la práctica docente de Rosalía. Este proceso consistió en una redacción breve al inicio de la trascripción y en la cual pude abordar temas como: lo que se vio durante la sesión, lo expresado por las estudiantes o Rosalía de forma previa al inicio formal de la sesión de clase, etc.
- Describí el lenguaje no verbal tanto de Rosalía como de las alumnas entre paréntesis, por ejemplo: (Rosalía mueve las manos).
- Indiqué entre corchetes los materiales proyectados por Rosalía o las alumnas y lo que estas hicieron con dichos materiales [Rosalía cambió la lámina de *Power Point* y escribió en la misma “se dispondrá de 10 minutos”].
- Registré los minutos transcurridos en la transcripción de la sesión. Esta anotación la hice cada 5 o 10 minutos.
- Si Rosalía o alguna alumna levantó la voz durante la sesión de clase, sus palabras las transcribí en mayúsculas, por ejemplo: “a ver chicas ¡GUARDEN SILENCIO!”.
- Para ubicar rápidamente a Rosalía y a las estudiantes en la transcripción, coloqué sus pseudónimos en negritas.

- Si durante la transcripción surgió una opinión, reflexión o interpretación personal acerca de lo transcrito, la escribí en letra cursiva y entre paréntesis. Mis puntualizaciones no fueron incluidas en la codificación de los datos, sino que sirvieron como insumos para el análisis.

Asimismo, registré los momentos en los que la clase sincrónica se dividió en diferentes equipos de trabajo. En los momentos en que Rosalía planteó una dinámica en la cual requería que las alumnas formaran subgrupos, registré lo que sucedió en el subgrupo con el que Rosalía se quedó y/o interactuó. El registro de estos pequeños grupos me permitió complementar el panorama de lo que sucedió durante la sesión de clase síncrona.

5.1.1.2 La observación periférica en tiempo diferido

Además de registrar las clases sincrónicas que llevaron a cabo Rosalía y sus estudiantes y los materiales que las acompañaron, me di a la tarea de integrar un registro detallado de las interacciones que se establecieron por medio de las herramientas de comunicación asincrónica que se utilizaron en el marco de las tres clases observadas o para complementar las mismas.

Así, aboné a la comprensión de la construcción del vínculo relacional, pragmático y epistemológico que construyeron Rosalía y sus alumnas para poder continuar con su tarea pedagógica en su aula emergente. Para ilustrar mejor las herramientas de comunicación asincrónica que registré por cada clase observada, presento la Tabla 5.3, y posterior a la misma, hago una descripción de lo mostrado.

Tabla 5.3

Herramientas de comunicación asincrónica utilizadas por Rosalía y sus estudiantes por clase observada

Primera sesión 16 de marzo de 2020	**Segunda sesión** 23 de marzo de 2020	**Tercera sesión** 13 de abril de 2020
Mensajes de WhatsApp (individuales)	Pregunta de tarea en Classroom	Correo electrónico
Audios de WhatsApp		Mensajes de WhatsApp (grupo)
Materiales de consulta en Classroom		Audios de WhatsApp (grupo)
Instrucciones para elaborar una infografía de tarea		Tablón de indicaciones (en Classroom)

Como se puede observar en la Tabla 5.3, las herramientas de comunicación asincrónica recabados fueron utilizadas como apoyo a las tres clases. Las herramientas usadas fueron de tres tipos: mensajería privada individual y de grupo, correo electrónico de uno a uno e instrucciones colocadas en *Classroom*. El análisis de las interacciones asincrónicas me permitió un acercamiento más amplio a las vías que toman Rosalía y sus alumnas para interactuar y mantener una comunicación constante en el contexto de emergencia en el que se encontraron.

5.1.1.2.1 El registro etnográfico de las interacciones asincrónicas

El proceso para registrar las interacciones que se establecieron a partir de las herramientas de comunicación asincrónica, se dio gracias a que Rosalía:

- Me dio acceso a la plataforma de *Classroom* para recabar todo lo relacionado con las tres clases observadas, ya fueran tareas, preguntas, instrucciones, lecturas, entre otras.
- Me envió capturas de pantalla de sus conversaciones grupales e individuales de *WhatsApp*. De igual manera, me facilitó los archivos de audio que estaban al interior de las conversaciones de *WhatsApp*.
- Me mandó una captura de pantalla de un correo electrónico de una alumna dirigido a ella.

Así, las diferentes herramientas de comunicación asincrónica fueron organizadas y ubicadas al interior de cada transcripción de clase síncrona, con la finalidad de tener una mayor congruencia entre lo que sucedió durante la clase síncrona y todos los elementos asíncronos que la complementaron. Esto me permitió llevar a cabo un análisis interaccionista que recuperó la

forma en que las lógicas de la práctica toman diferentes caminos para adaptarse a las condiciones actuales.

5.2 Tratamiento y análisis de los datos

Con base en las observaciones periféricas en tiempo real y en tiempo diferido que llevé a cabo, así como de las entrevistas realizadas a Rosalía, obtuve un corpus total de 160 cuartillas. El corpus analizado albergó cuatro horas y 30 minutos de transcripción a detalle del lenguaje verbal y no verbal de las tres clases sincrónicas observadas, así como el registro y capturas de pantalla de las herramientas de comunicación asincrónica que utilizaron Rosalía y sus alumnas para complementar las clases sincrónicas observadas. De forma concreta, obtuve los insumos que se muestran en la Tabla 5.4 a partir de la transcripción de los datos.

Tabla 5.4

Corpus total en datos síncronos y asíncronos para el análisis

Sesión de clase	Fecha de la clase	Cuartillas de transcripción
1	16 de marzo de 2021	35
2	23 de marzo de 2021	32
3	13 de abril de 2021	19
Elementos asincrónicos		74
Total		160 cuartillas

A partir de la selección del corpus seleccionado, llevé a cabo un análisis de contenido de tipo inductivo-deductivo. Tal como mencioné en el apartado de *El procesamiento de los datos y el análisis cualitativo de contenido* del primer estudio, el análisis inductivo permite formar categorías a partir de lo que emerge de los propios datos, mientras que el análisis deductivo fue utilizado para aplicar categorías teórico-analíticas propuestas por Vinatier (2013) en el momento del acercamiento al corpus de datos seleccionado. El acercamiento inductivo-deductivo a los datos, me permitió formar cuatro categorías y 31 códigos, mismos que muestro en la Tabla 5.5.

Tabla 5.5

Categorías y códigos obtenidos del análisis interaccionista de los datos

Categorías deductivas	Códigos inductivos
Lógicas de la práctica docente	Epistemológica
	Pragmática
	Relacional
	Relacional-Epistemológica
	Pragmática-Relacional
	Epistemológica-Pragmática-Relacional
	Pragmática-Epistemológica
Elementos superpuestos	Falta de contacto físico
	La clase como monólogo
	Las alumnas encienden su cámara
	Se prioriza lo pragmático
	Se prioriza lo relacional
Tensiones en la interacción	Control sobre la instrucción
	Entrada tarde a la clase
	Fallas tecnológicas
	Falta de tiempo
	La maestra no envió el material
	Las alumnas no asisten a la clase
	Las alumnas no cumplen con la actividad
	Las alumnas no escuchan la tarea
	Las alumnas presentan dudas acerca de la actividad
	Las alumnas se van de la clase
	La maestra y las alumnas se interrumpen
Atenciones en la interacción	No se atiende de forma inmediata
	Flexibilidad sobre la instrucción
	Momento de sensibilización
	Se solicita apoyo de las alumnas
	Se explica nuevamente la instrucción
	Se prioriza lo relacional[19]
	Se da oportunidad de entregar después
	Adecuaciones al plan de clase
	Se recurre a otras herramientas de comunicación sincrónica.
	Se busca corregir la falla tecnológica
	La actividad pendiente se retoma
	Se continua la actividad de forma asincrónica

[19] Este fue el único código que se repitió en dos categorías.

Las categorías y códigos mostrados en la Tabla 5.5, funcionaron como temas organizadores de los resultados que presento en el siguiente apartado.

5.3 Resultados

El objetivo de este apartado fue avanzar a un segundo nivel de análisis de las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se establecieron entre Rosalía y sus alumnas en el sexto semestre de la LEPREE. Para cumplir lo anterior, llevé a cabo un análisis a profundidad de los intercambios verbales y no verbales que se dieron en diferentes espacios virtuales, con el fin de mantener un vínculo de comunicación cercana y continuar con el trabajo pedagógico que Rosalía y sus alumnas han desarrollado a un año de la pandemia causada por el covid-19. De forma concreta, con este apartado busqué responder a las siguientes preguntas de investigación específicas:

1. ¿Cómo la docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE movilizan las lógicas EPR durante sus interacciones sincrónicas y asincrónicas en el aula emergente?
2. ¿Cuáles son las tensiones sincrónicas y asincrónicas que se presentan en el aula emergente de una docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE?
3. ¿Cuáles son las atenciones sincrónicas y asincrónicas que se presentan para resolver las tensiones vividas en el aula emergente de una docente formadora y sus estudiantes de la LEPREE?

Para contestar a las preguntas antes enunciadas, presento dos subapartados. En el primero abordo el entretejido de lógicas de la práctica docente (Vinatier, 2013) que se presentaron en las interacciones sincrónicas y asincrónicas de Rosalía y sus alumnas, mientras que en el segundo analizo a detalle los tipos de tensiones y atenciones que surgieron durante la interacción de Rosalía y el grupo de alumnas y de Rosalía con alumnas específicas. Estos subapartados brindan un acercamiento profundo a la complejidad que caracterizó a un aula normalista emergente en el segundo semestre de la pandemia causada por el Covid-19.

Considero importante mencionar que, para brindar una mejor lectura de los resultados que presentaré a continuación, es necesario contextualizar las tres sesiones de clase que observé y que quedaron sistematizadas en la Tabla 5.3. En este sentido, presentaré la descripción del contexto observado al iniciar mi observación de cada clase.

a) *Primera sesión de clase*: Rosalía se encontraba en un espacio que visualmente está compuesto por un pizarrón pequeño gris, mismo que estaba adornado con listones de colores, y figuras ilustrativas de un lápiz, manzana y libros. Se le apreció relajada y entusiasta a medida que avanzó la clase La dinámica de la clase giró en torno a la evaluación de una infografía sobre las lecciones aprendidas de cada una de las estudiantes al llevar a cabo sus prácticas profesionales en el quinto semestre de la LEPREE. En un primer momento, la docente introdujo y expuso el tema de las lecciones aprendidas y después explicó las actividades que se realizarían en cada momento de la misma, así como las partes de un instrumento de evaluación que utilizarían las estudiantes. En un segundo momento, las estudiantes se retiraron a una sala externa a trabajar en equipos, donde presentaron de manera individual sus infografías (elaboradas previamente de tarea) y sus compañeras las valoraron a través de un ejercicio de coevaluación. En un tercer momento, las estudiantes debían regresar a la sala principal a compartir sus conclusiones, pero el tiempo de la clase se agotó, a lo que Rosalía decidió utilizar el tiempo restante de la clase para atender dudas que se les hayan presentado a las alumnas a partir de la actividad (*OP_16032020_1_3-18*).

b) *Segunda sesión de clase*: La clase sincrónica se llevó a cabo por medio de la plataforma de *Google Meet*. La dinámica de la clase se dividió en tres momentos. Primero, finalizaron la sesión anterior con las conclusiones que habían quedado pendientes de exponer las estudiantes acerca de sus lecciones aprendidas. Después, las estudiantes se dividieron en equipos y realizaron una lectura de manera individual. Posteriormente, tuvieron una discusión -a manera de plenaria- con sus compañeras de equipo, para después relacionar lo leído con tres elementos de la escuela: la escuela normal, la escuela de práctica y la experiencia como docentes en formación. Finalmente, Rosalía se coordinó con las estudiantes para la organización de un foro con dos supervisoras escolares (*OP_230321_1_3-13*).

c) *Tercera sesión de clase*: La clase sincrónica se desarrolló con la utilización de la plataforma de *Google Meet*. La dinámica de la clase giró en torno a dos puntos: primero se solicitaron algunas conclusiones respecto al foro “la organización escolar en tiempos de pandemia”. En un segundo momento, Rosalía y las alumnas revisaron la guía de

observación de la primera jornada de prácticas, y se resolvieron dudas (*OP_130421_1_3-11*).

Con base en la descripción contextual anterior, presento los resultados obtenidos en el primer estudio.

5.3.1 Las lógicas en el aula emergente de Rosalía

En este subapartado presento las lógicas de la práctica docente (Vinatier, 2013) y las combinaciones de las lógicas EPR (Fragoza, 2018) que se encontraron en la interacción de Rosalía y sus alumnas de la LEPREE. Con ello, busco describir la forma en que Rosalía y sus alumnas movilizaron las lógicas en el aula para continuar con su tarea pedagógica. Para cumplir con dicho fin, a continuación, presento la Tabla 5.6, en la cual se pueden observar las lógicas de la práctica docente y la frecuencia en la que estuvieron presentes en los intercambios en el aula emergente estudiada. El orden de presentación de la tabla es de mayo a menor frecuencia, leída de izquierda a derecha. Posterior a la Tabla 5.6 describo lo que encontré al interior de cada una de las lógicas.

Tabla 5.6

Frecuencia en que se presentaron las lógicas de la práctica docente

Clase	Relacional-Pragmática	Pragmática-Epistemológica	Pragmática	Epistemológica-Pragmática-Relacional	Relacional	Epistemológica	Relacional-Epistemológica	Total de intercambios
1	56	1	25	7	7	9	1	106
2	60	33	5	17	9	5	2	133
3	30	0	3	3	2	0	2	40
F	147	34	33	27	18	14	5	278
%	53	12	12	9	7	5	2	100

5.3.1.1 Relacional-Pragmática

La dupla de lógicas relacional-pragmática sostuvo la interacción entre Rosalía y sus alumnas, y este hallazgo dio pie para construir una idea central: el regreso a lo esencial de la interacción docente-alumno. Este regreso a lo esencial, sugiere que en el aula de Rosalía prevaleció una mezcla entre la preocupación por mantener un vínculo de confianza y por avanzar en la actividad o la tarea.

La combinación de lógicas relacional-pragmática se utiliza para identificar al interior de las interacciones de aula, situaciones en las que el docente recurre a estrategias didácticas, por ejemplo, llamar la atención de las alumnas con expresiones como "¡pongan atención!", "¡guarden silencio!", ya que este tipo de exclamaciones traen consigo una carga emocional, como puede serlo el enojo o la impaciencia. Además, esta dupla de lógicas hace alusión al momento en que el docente da instrucciones dirigidas a algún alumno en particular, cuando el docente habla desde la primera persona del plural (nosotros) para brindar instrucciones, cuando brinda una instrucción utilizando palabras que detonan amabilidad, entre otro tipo de expresiones.

Así pues, como se observa en la Tabla 5.5, de un total de 279 intercambios que se establecieron entre Rosalía y sus estudiantes, 147 se ubicaron en la dupla de lógicas relacional-pragmática, es decir, el 53% de las interacciones tuvieron como finalidad mantener un hilo de comunicación cercana y de confianza, así como de utilizar diversas estrategias para compartir las actividades planeadas. En los intercambios que estableció Rosalía en su aula emergente se podía observar en ella una constante preocupación por estar atenta a la situación personal y académica de las alumnas, lo cual se reflejaba en preguntar si tenían conexión a internet, si se estaban conectando por medio de Wifi o datos, entre otras preocupaciones. Rosalía no les pedía que activaran su cámara durante las clases sincrónicas ni tampoco su micrófono, ya que ella consideraba que algunas de sus alumnas no querían que se observara el contexto en el cual vivían o si se encontraban en pijamas a la hora de asistir a la clase.

La atención sincrónica de se dio a partir de diferentes herramientas: la plataforma de *Google Meet*, las llamadas telefónicas y el chat de *Google Meet*. Un ejemplo de intercambio sincrónico dado por medio de *Google Meet* se presenta a continuación:

Amyel: (Cámara encendida) Profe.

Rosalía: (Cámara encendida) Sí, adelante

Amyel: (Cámara encendida) me voy a tener que retirar un momento y ahorita regresó a la clase (lleva su mano a su boca).

Rosalía: (Cámara encendida) Si Amyel, cualquier duda mándame *WhatsApp* también y si ya estamos acá en otra actividad pues ya yo te doy información. Gracias por avisarme (hace una breve pausa) (*OP_16032020_15_442-447*).

Como se puede ver en la cita anterior, Amyel tomó la palabra para avisarle a Rosalía que se tiene que retirar de la clase y que después regresaría. Por su parte, Rosalía le contestó de manera amable y además le dio una instrucción relacionada con mandarle un mensaje en caso de que tuviera alguna duda referente a la clase. Este tipo de citas se dieron en otras ocasiones con otras alumnas cuando expresaron que tenían que retirarse de la clase o que no habían llevado la tarea a la clase por alguna razón específica, y ante ello, Rosalía contestaba de manera empática y amable con las estudiantes.

La atención de lo relacional-pragmático por medio de una llamada telefónica se recupera en el siguiente testimonio:

Alexandra le llamó para comentarle que tenía un problema con estar disponible el día martes 20 de abril (un día en el cual debía entrevistar a su educadora), debido a una situación familiar.

Rosalía comentó la idea de suspender las clases el día 20 y 21 de abril era que Alexandra y sus compañeras estuvieran a disposición del horario de las educadoras para poder entrevistarlas como un paso previo y central de sus prácticas profesionales. Sin embargo, Rosalía comenta que Alexandra deberá asumir las consecuencias si la educadora no puede tener la entrevista otro día y, por tanto, la actividad no se podrá llevar a cabo (*Testimonio de Rosalía*).

Como se observa en el testimonio anterior, una llamada telefónica se utilizó como una herramienta de comunicación sincrónica para abordar una situación, en este caso un posible incumplimiento de la tarea por parte de Alexandra. El acercamiento que hubo entre Rosalía y Alexandra se abordó desde la amabilidad y la comprensión, y al mismo tiempo, desde una posición de control sobre la instrucción por parte de Rosalía. Esta situación podría interpretarse como un

acercamiento basado en la confianza y la amabilidad pero que no pierde el objeto principal de la comunicación, la tarea.

Asimismo, la dupla de lógicas relacional-pragmática se atendió por medio de herramientas de comunicación asincrónica, tales como conversaciones individuales y grupales por medio de la aplicación de *WhatsApp*, correo electrónico y la plataforma de *Classroom*. Para ilustrar un ejemplo de cómo Rosalía y sus estudiantes atendieron la dupla de lógicas relacional-pragmática por medio de los chats de *WhatsApp*, presento una la Figura 5.1.

Figura 5.1

Conversación de WhatsApp

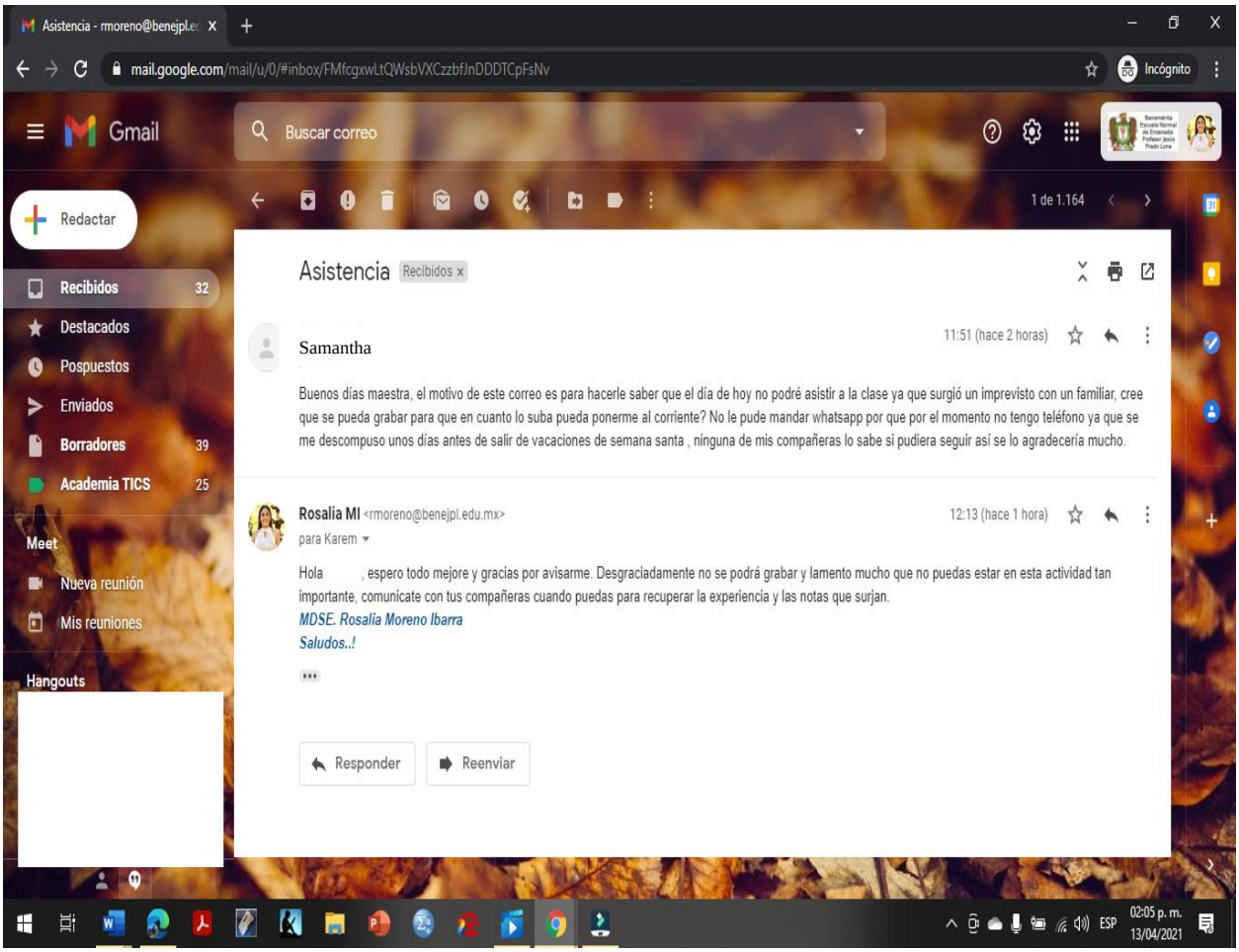
Como se observa en la Figura 5.1, entre Alexandra y Rosalía se estableció una conversación casual que tuvo como finalidad ponerse de acuerdo para conversar por medio de una llamada telefónica y hablar acerca de una tarea encargada por Rosalía (el testimonio de esta llamada se presentó en la página anterior). Así, se puede ver que existe la apertura por parte de Rosalía para que las alumnas se comuniquen con ella por medio de la aplicación de *WhatsApp* en caso de que tengan dudas sobre algo en particular, o bien, para tratar un tema personal. Como se advierte en la figura, Rosalía le contestó a Alexandra a los 15 minutos, además de que utilizó palabras que denotan

confianza, tales como agradecer, solicitar amablemente a partir de palabras como “por fis”, o bien, decirle que si no le escribe a tiempo que ella lo haga.

Además, la dupla de lógicas relacional-pragmática se abordó por medio de la herramienta de comunicación asincrónica del correo electrónico, como la conversación entre Rosalía y Samantha que se muestra en la Figura 5.2.

Figura 5.2

Conversación por correo electrónico



La Figura 5.2 refiere a un correo electrónico que Samantha le envió a Rosalía con motivo de inasistencia por razones familiares. Además, Samantha comunica que, por el momento, no contaba con un teléfono celular, ya que se le descompuso y preguntó a Rosalía que si grabaría la clase para después tener acceso al video. Rosalía, en primera instancia, le agradeció por avisarle que no

asistiría, esto con un lenguaje que denotaba amabilidad y cercanía. Asimismo, Rosalía le dijo a Samantha que la clase no sería grabada, pero que se acercara con alguna de sus compañeras para que le informara acerca de lo que había sucedido y que le pasara algunas notas. Al igual que en el intercambio sincrónico que se mostró anteriormente, Rosalía tomó una postura amable y de flexibilidad ante las situaciones expresadas por sus alumnas sin dejar de lado la instrucción acerca de alguna actividad o tarea.

Así, la combinación de las lógicas relacional-pragmática en el aula de Rosalía tuvo la función utilizar como recurso el establecimiento de un canal de comunicación basado en la confianza, la amabilidad y la empatía para comunicar lo relacionado al avance de la tarea, las inasistencias, las dudas con respecto a la tarea y la falta de la misma. Es decir, el uso de un lenguaje cercano es un vehículo para cumplir con los objetivos que persigue la materia, avanzar en la actividad y el contenido.

5.3.1.2 Pragmática

La lógica pragmática es definida por Vinatier (2013) como aquella que alberga las interacciones que se ubican en el orden de la didáctica, como la gestión de los ejercicios en el aula, las reglas y/o normas que se establecen entre el docente y los estudiantes, el manejo de material didáctico y equipo tecnológico, etc. En otras palabras, la lógica pragmática revela la vía o vías que emplean docentes y estudiantes para acercarse al conocimiento.

En este sentido, la lógica pragmática fue las segunda más presente en el aula emergente de Rosalía y sus alumnas, con un total de 34 intercambios, es decir el 12% del total de momentos de interacción. A diferencia de la combinación de lógicas relacional-pragmática, donde las estrategias didácticas están dirigidas a alguien en particular, los intercambios que se hacen desde la lógica pragmática fueron expresadas hacia el grupo en general y utilizando la segunda persona del plural (ustedes).

En el aula normalista emergente, observé que Rosalía dirige la mayoría de sus intercambios a alguna alumna en particular, es decir, opta por una atención personalizada y no por brindar instrucciones generales hacia todo el grupo. Específicamente, las indicaciones que Rosalía facilitó de forma general, las reconocí tanto en sus herramientas de comunicación sincrónica como asincrónica.

En las clases sincrónicas desarrolladas en *Google Meet*, se establecieron intercambios pragmáticos como el que se presenta a continuación:

> **Rosalía:** (cámara encendida) ustedes, de manera individual se llevaron la lectura de este texto, de este sitio muy breve, sin embargo, importante, no lo propone incluso el programa como un texto de apoyo para poder dar mayor entendimiento y comprensión a este tema (se acomoda su cabello) de las lecciones aprendidas que estará, estaremos revisando a lo largo de toda esta unidad. Entonces, a partir de esto, ustedes hicieron esta revisión individual y posteriormente realizaron una infografía, esta infografía pensada en tres ejes a partir de la intervención que tuvieron en quinto semestre, cómo les había ido en este análisis, y pues, formaron esta infografía ¿no? Sin embargo, queda pendiente pues esta parte de la revisión teórica o de la construcción teórica en grupo. (*OP_16032020_7_184-192*)

El fragmento anterior hace alusión a una intrucción que Rosalía está comunicando al grupo, en el que hace uso del "ustedes" para indicar aquello que se debe hacer. Algo interesante es que este tipo de indicaciones suelen iniciar de manera general o dirigidas a todo el grupo y posterior a esto, empieza la comunicación personalizada, desde la combinación de las lógicas relacional-pragnática o haciendo uso del "nosotros".

La lógica pragmática también se encontró en otras herramientas de comunicación sincrónica, tal como un material de clase ubicado en la plataforma de *Classroom*, el cual contuvo una organización de equipos de trabajo, misma que se muestra en la Figura 5.3.

Figura 5.3

Organización de equipos de trabajo

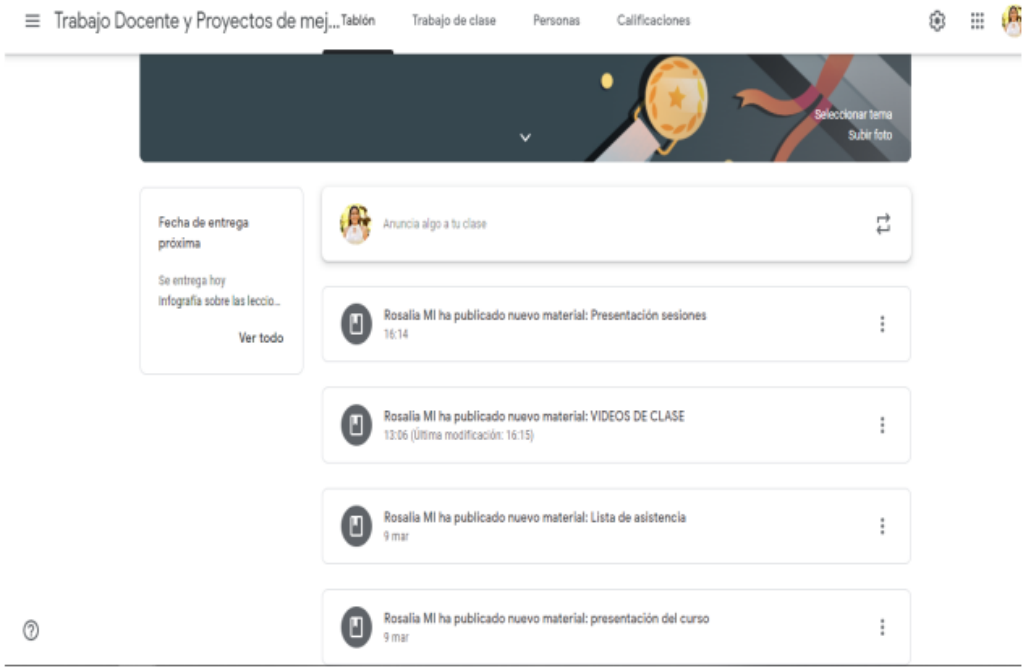
Nombre del estudiante	*Equipos* Link sala de meet
ISABELLA	https://meet.google.com/ahx-vxgr-fot
PALOMA	
OSAM	
ALEXANDRA	
VICTORIA	
ANA DANIELA	https://meet.google.com/afy-krkc-tuq
AMANDA	
DANNY	
SAMANTHA	
XIMENA	
ADRIANA	https://meet.google.com/mwr-nkgp-ntk
VIOLETA	
AINARA	
GUADALUPE	
JOCELINNE	
ALEJANDRA	https://meet.google.com/obt-kixf-hjs
VALENTINA	
OLIVIA	
ALICIA	
IVANNA	
XIMENA	https://meet.google.com/gpw-dryo-ebh
DANNA	
NICOLE	
KARINA	
LUISA DANIELA	

La Figura 5.3 hace referencia a la organización de la clase llevado a cabo en la primera sesión de trabajo. Cada uno de los cinco equipos tuvo una sala de *Google Meet* para trabajar, el trabajo consistió en que cada miembro del equipo debía exponer ante sus compañeras una infografía acerca de las *lecciones aprendidas* que tuvieron al llevar a cabo sus prácticas profesionales en el quinto semestre de la LEPREE. El material fue colocado en la plataforma de *Classroom* por Rosalía para que las alumnas pudieran consultarla e ingresar a la liga que les correspondía.

Otra herramienta de comunicación asincrónica que se ubicó en la lógica pragmática se muestra en la Figura 5.4.

Figura 5.4

Instrucciones ubicadas en la plataforma de Classroom



Esta Figura 5.4 refiere a cuatro publicaciones que Rosalía hizo para interactuar con el grupo de alumnas con diferentes propósitos. Dos de las cuatro publicaciones tuvieron como finalidad que las alumnas pudieran consultar diferentes materiales usados en la primera sesión de clase. Otra de las publicaciones fue una lista de asistencia grupal y, la cuarta fue un material videograbado de consulta que contiene la clase de encuadre de la materia que se dio por medio de la plataforma de *Google Meet.*

Otro intercambio establecido por medio de la plataforma de *Classroom* y ubicado en la lógica pragmática es el que se muestra en la Figura 5.5 que se presenta a continuación.

Figura 5.5

Captura de pantalla de una instrucción ubicada en la plataforma de Classroom

La instrucción que se muestra en la Figura 5.5, fue publicada el cinco de marzo de 2021 a las 2:24 de la tarde por Rosalía. Esta instrucción estuvo dirigida a todo el grupo con la finalidad de que las alumnas elaboraran de tarea una infografía de sus *lecciones aprendidas*, para después presentarla ante sus compañeras de equipo, lo cuales fueron organizados por ella, tal como se mostró en la Figura 5.3.

Otra de las herramientas de comunicación sincrónica que se ubicó en la lógica pragmática fue el de las presentaciones de *Power Point*, las cuales pueden considerarse como una doble ubicación en la lógica pragmática, ya que es un material didáctico a utilizar en la clase para acercar el contenido a las alumnas y, además, el contenido de algunas diapositivas se relaciona con brindar instrucciones o indicaciones al grupo, tal como se muestra en la Figura 5.6.

Figura 5.6

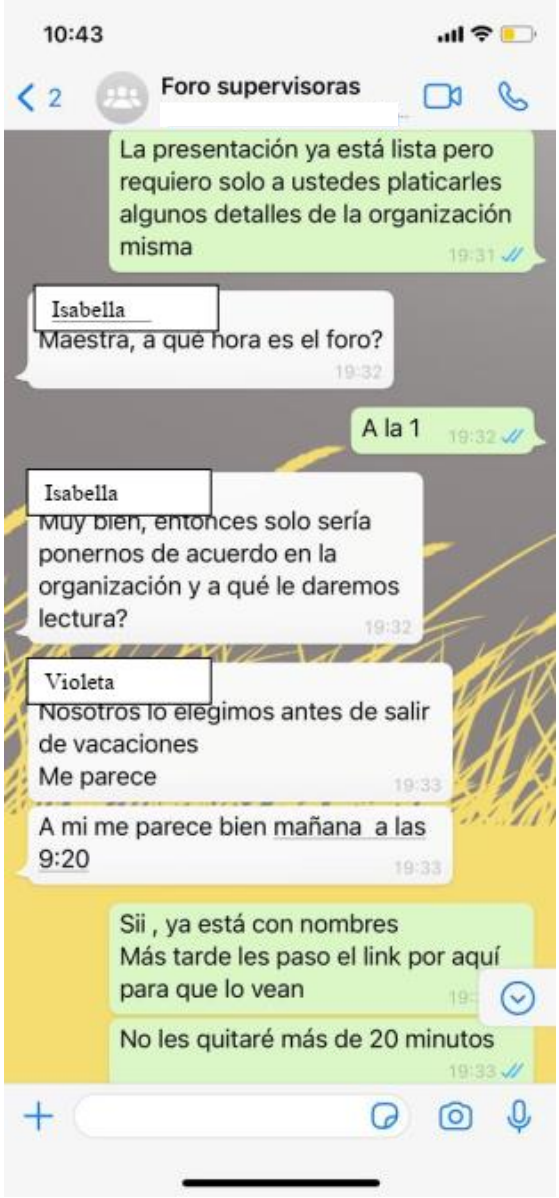
Presentación de instrucciones por medio de Power Point

Esta diapositiva fue proyectada por Rosalía en la primera sesión de clase, con la finalidad de organizar al grupo por equipos de trabajo, y que las alumnas supieran del tiempo que disponían para llevar a cabo las tres actividades planteadas en la presentación. Este tipo de herramienta para dar instrucciones generales al grupo fue utilizado de forma frecuente, ya que puede ser una forma lúdica y clara para solicitar el desarrollo de una actividad particular.

Por último, Rosalía y sus estudiantes utilizaron como herramientas de comunicación asincrónica la aplicación de *WhatsApp* para generar un chat grupal, como el que se muestra en la Figura 5.7.

Figura 5.7

Captura de pantalla de conversación grupal de WhatsApp



La Figura 5.7 muestra un parte de una interacción grupal establecida por medio de *WhatsApp* que fue titulada como “Foro Supervisoras”. El chat grupal fue generado en el marco de la tercera sesión de clase. Este chat tuvo como propósito que Rosalía y sus alumnas se organizaran y se comunicaran con motivos de una entrevista que llevarían a cabo algunas alumnas a dos supervisoras de preescolar.

La lógica pragmática fue la que contó con más interacciones ubicadas en herramientas de comunicación asincrónica. Este hallazgo puede sugerir que Rosalía encuentra en las herramientas de comunicación asincrónica una ventaja importante para brindar instrucciones que estén dirigidas a todo el grupo de estudiantes.

5.3.1.3 Pragmática-Epistemológica

Al igual que la lógica pragmática, esta dupla de lógicas se encontró en 34 intercambios áulicos, o bien, el 12% del total de interacciones. analizadas. Esta combinación de lógicas refiere a intercambios en los que se habla de un tema nuevo, pero al mismo tiempo es una instrucción, ya que se espera que los alumnos hagan el ejercicio tal como el contenido mostrado.

La dupla de lógicas pragmática-epistemológica encontró 31 de sus 34 intercambios en las herramientas de comunicación asincrónica, mientras que sólo tres se dieron de forma sincrónica. Con la finalidad de brindar algunos ejemplos interacciones sincrónicas, muestro el siguiente fragmento de clase llevada a cabo en la plataforma de *Google Meet*:

> **Rosalía**:¿Por qué son importantes las lecciones aprendidas? nos permite capturar lecciones aprendidas, capturar lecciones aprendidas es una parte integral de cada proyecto. No generar lecciones aprendidas o no hacer uso de este tipo de herramientas, pues que podría generar, que en el futuro (se acomoda el cabello) se ocasionen situaciones críticas que conlleven al fracaso, a la frustración, o qué dado momento pongan en riesgo los propósitos que yo voy a alcanzar en mi propuesta de innovación o en mi proyecto educativo, ¿ok? Entonces si yo lo utilizo de esta manera consciente e identificando las causas, primeramente, el problema que le está generando (mueve las manos), las causas los efectos que esto está teniendo y yo los ignoro, o no pongo en marcha acciones, pues puede ser he, que esto siga creciendo (continúa moviendo las manos) y después se convierte en algo pues mucho más grande, en una problemática mucho más grande ¿ok? (*OP_16032020_9_237-247*)

Este fragmento muestra que Rosalía facilita un contenido relacionado con el tema de *lecciones aprendidas*, específicamente, de las ventajas de dichas lecciones. Asimismo, este nuevo contenido lo brinda a manera de instrucción, ya que una de las actividades a realizar por las alumnas al terminar la exposición fue elaborar una infografía acerca de sus *lecciones aprendidas*.

Es importante decir que este fragmento es solo una parte del contenido que abordó Rosalía acerca del tema de las *lecciones aprendidas* y las partes que las componen.

De manera asincrónica, la dupla de lógicas pragmática-epistemológica fue abordada en la plataforma de *Classroom* a partir de una publicación de Rosalía. Esta publicación se hizo en el marco de la segunda sesión de clase, y estuvo dirigida a obtener opiniones de las alumnas desde una pregunta abierta: "¿tienes alguna sugerencia para el guion de entrevista "foro con supervisoras"? Esta pregunta fue un recurso que utilizó Rosalía para alimentar una construcción grupal de un guion de entrevista que contuvo preguntas dirigidas a dos supervisoras escolares de niel preescolar. Las sugerencias que brindaron las alumnas se dieron a partir de informarse previarmente, por medio de dos videos de Youtube, acerca del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). Entre las respuestas a la pregunta de Rosalía se encontraron las siguientes respuestas:

> **Osam:** ¿Cuáles son las estrategias de mejora que plantean ante los alumnos?
> **Valentina:** Se me ocurre que al contrario de los retos preguntar también, ¿Qué aciertos tuvo el personal docente que facilitó el desarrollo del PEMC? Aunque quizá se refieren a eso en la pregunta 3.3
> **Ximena:** 3.5 A partir de ese seguimiento cuál ha sido la actitud por parte del colectivo docente y la comunidad escolar?
> **Amyel:** ¿Por qué es tan importante tener claro los objetivos dentro del PEMC?
> **Luna:** ¿Cómo continúan llevando el seguimiento de las actividades que no han funcionado como se espera?
> **Ana Valentina:** ¿Qué objetivos y metas se propusieron para llevar a cabo la implementación del PEMC? (*Fragmento obtenido de la plataforma de Classroom*)

Estas sugerencias fueron tomadas por Rosalía para alimentar el guion de entrevista que utilizó el grupo al hacer la entrevista a las supervisoras en la tercera sesión de clase.

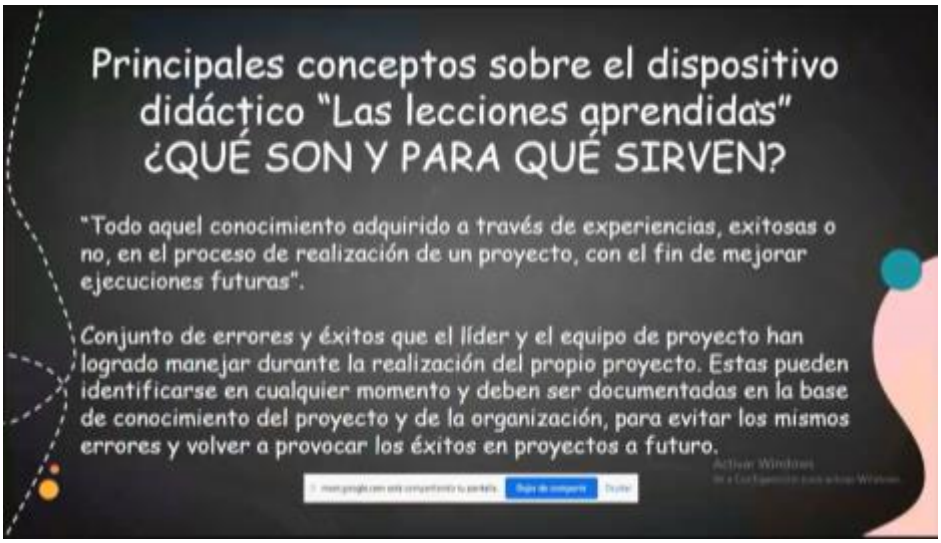
5.3.1.4 Epistemológica-Pragmática-Relacional

La triada de lógicas refiere a interacciones en las que la docente hace una pregunta (pragmático) a alguna alumna en específico (relacional) acerca de un contenido o invitando a la reflexión (epistemológico), así como a situaciones en las se llama la atención de las alumnas (pragmático-

relacional) en torno al contenido (epistemológico). En este sentido, la triada de lógicas fue encontrada en 27 intercambios áulicos o el nueve por ciento de las interacciones analizadas.

Al igual que en los casos anteriores, esta combinación de lógicas se encontró en interacciones que se dieron tanto en espacios sincrónicos como asincrónicos. Un ejemplo que del uso de dos herramientas sincrónicas (*Power Point* y *Google Meet*) es el siguiente fragmento:

[Rosalía presenta la siguiente diapositiva de su presentación de PowerPoint]



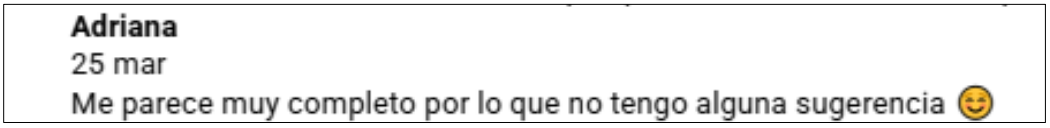
Rosalía: Muy bien chicas, en la clase pasada o la sesión pasada nosotros nos llevamos de tarea la lectura les decía, de las lecciones aprendidas. Un dispositivo de análisis o un dispositivo didáctico que nos propone como una oportunidad para mejorar (se toca la cara con su mano) ¿ok?, ahorita vamos a indagar un poquito más sobre esto (hace algunos movimientos con las manos). (*OP_16032020_7_180-185*)

Como se observa en el fragmento anterior, Rosalía proyectó un material de clase, una presentación de *Power Point* que funcionó como apoyo para dar un nuevo contenido para las alumnas, el de las *lecciones aprendidas*. Este tema, al mismo tiempo se convirtió en instrucción, ya que se esperaba que las alumnas llevaran a cabo una infografía acerca de sus *lecciones aprendidas.* Además, Rosalía utiliza palabras que denotan cercanía, como el *chicas* y se incluye en el grupo a partir del uso del *nosotros*. Este tipo de fragmentos permite ver equilibrio entre las lógicas EPR en un intercambio áulico.

La triada de lógicas EPR tambien se utilizó en una herramienta de comunicación asincrónica, la plataforma de *Classroom*. Específicamente, la triada se encontró en un conjunto de respuestas emitidas por las alumnas ante la pregunta abierta de tarea que publicó Rosalía: "¿Tienes alguna sugerencia para el guión de entrevista "foro con supervisores" ?". Las respuestas de las alumnas que se codificaron bajo EPR fueron como la mostrada en la Figura 5.8.

Figura 5.8

Respuesta emitida por Adriana



Como se puede ver en la figura anterior, Adriana respondió a una pregunta emitida por Rosalía con referencia a una construcción grupal de conocimiento, un guion de entrevista que tuvo como tema base el PMCE. Adriana constestó a dicha pregunta y, además, agregó un *emoji*[20], mismo que refirió a la emisión de una sonrisa. El el uso de *emojis* se codificó bajo la lógica relacional, ya que el utilizado por Adriana fue para expresar una emoción.

5.3.1.5 Relacional

La lógica relacional hace referencia a las interacciones de orden emocional. Este tipo de interacciones se centran en elementos como: el intercambio de palabras cercanas entre docente y estudiantes o entre estudiantes, las bromas y risas en el aula, los gestos físicos o de cercanía, la atención personalizada del docente hacia un estudiante, entre otros. Estos intercambios dan cuenta de las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, ya sea aquellas que beneficien o afecten el rostro del otro (Goffman, 1967).

En este sentido, la lógica relacional se encontró en un total de 18 intercambios de aula, es decir, un siete por ciento del total de interacciones. En las sesiones de clase brindadas por medio de la plataforma de *Google Meet,* se encontraron intercambios que se posicionan en la lógica relacional, tal como el que se muestra a continuación:

[20] "El término emoticono es la traducción de la palabra inglesa *emoticon*, que deriva de la fusión entre los términos *emotion* ('emoción') y *icon* ('icono'). Los emoticonos son representaciones esquemáticas de expresiones faciales que se añaden a los intercambios que tienen lugar en soportes digitales" (Sampietro, 2016, p.43)

Rosalía: No sé si Lu ya está aquí en la sesión muchachas, ¿Lu ya anda por acá? (mira con atención la pantalla) ok (acomoda su cabello), es que me preocupa porque esta de datos. Entonces cualquier cosa, pues igual ahorita lo veo (*OP_16032020_16_462-465*).

Como se observa en el fragmento anterior, Rosalía hizo una pregunta al grupo acerca de la asistencia o no de una alumna a la clase, esto desde un sentimiento de preocupación por las condiciones desde las cuales la alumna tuvo oportunidad de acceder a la clase. De igual manera, se presenta un caso similar al anterior en la siguiente cita:

Luisa Daniela: (tiene su cámara apagada) Profe…

Rosalía: (tiene su cámara encendida) Mande

Luisa Daniela: (tiene su cámara apagada) (su perro ladra al fondo) Me pidió Ximena que le dijera que se salió de la clase porque tiene mucha migraña y le duele mucho la vista y apagó la computadora.

Rosalía: (tiene su cámara encendida) Ximena…

Luisa Daniela: (tiene su cámara apagada) Sí profe.

Rosalía: (tiene su cámara apagada) Ok, muchas gracias, ya la registré y nada más cualquier situación em…que tenga pues con toda la confianza también que me lo comente en cuestión al trabajo en la clase. Yo le mando mensajito también, gracias muchachas. (*OP_16032020_20_606-615*)

En este fragmento, Luisa Daniela comunicó una situación de salud bajo la que se encontraba Ximena, ante lo cual Rosalía contestó con amabilidad y solicitó la confianza de Ximena para comunicarse con ella ante alguna duda que surgiera con respecto a la clase. Este tipo de fragmentos brindan una pista de la forma en que Rosalía y sus alumnas optaron por priorizar la lógica relacional, es decir, las expresiones de orden emocional, tales como la amabilidad, preocupación, comprensión y empatía antes que los objetivos académicos que pueden perseguir con la materia.

5.3.1.6 Epistemológica

Como se mencionó en el *marco teórico* de este trabajo, la lógica epistemológica alude a las interacciones que se relacionan con la construcción del conocimiento a partir de manejo del contenido en el aula. Ejemplos de situaciones que se alinean a la lógica epistemológica son: cuando

el docente o los estudiantes exponen un tema, cuando brindan una opinión o punto de vista individual, cuando complementan un tema a partir de una opinión, cuando expresan una experiencia de aprendizaje obtenido de una situación específica, cuando refieren un planteamiento teórico, una definición, etc. La lógica epistemológica brinda pistas concretas de cómo el docente y los estudiantes entienden el conocimiento y construyen significados particulares y compartidos.

La lógica epistemológica se encontró en un total de 14 intercambios en las tres sesiones de clase, es decir el cinco por ciento de los intercambios. Estos intercambios se dieron mayormente por parte de las alumnas durante las sesiones de clase sincrónicas, específicamente en ocho de los 14 intercambios, mientras que Rosalía aportó a esta lógica de manera asincrónica en seis ocasiones.

Durante las clases sincrónicas, las alumnas aportaron a la construcción del conocimiento a partir de compartir sus trabajos y tareas, así como experiencias concretas que vivieron en el quinto semestre al realizar sus prácticas profesionales. Un ejemplo de un intercambio sincrónico que está bajo la lógica epistemológica es el siguiente:

> **Alejandra**: (tiene su cámara apagada) Yo también leí la parte, bueno, eso, y… lo que yo alcancé a rescatar fue que también menciona que, a pesar de los años que tengamos estudiados ya sean cuatro o lo que conlleva una carrera nunca va a ser como suficiente para que el maestro sea como un docente completo siempre vamos a necesitar como más y nunca va a bastar para que el docente pues se pueda como decir que es un docente completo, siempre va a haber como la necesidad de seguir aprendiendo más, de hecho también lo apunté aquí, qué dice… para lo cual se requiere aceptar como punto de partida la incompletud de la formación inicial, es decir, por un lado, aceptar que resulta imposible pretender que la formación inicial aporte todo lo que requiere el ejercicio de la profesión docente, y por el otro, reconocer que no basta con la sola acumulación de años de trabajo para tener las mejores resoluciones ante los desafíos de la práctica. Y eso fue una de las cosas que me llamó la atención de la lectura y que a lo que pude ver lo menciona mucho. (*OP_230321_20-21_423-433*)

Este fragmento tuvo como contexto una actividad que consistió en discutir, a manera de plenaria, acerca de una lectura que Rosalía les encargó a las alumnas como actividad a realizar durante la clase. Así como Alejandra compartió lo que opinaba de la lectura, otras compañeras la

siguieron con el ejercicio. Otro momento en donde las alumnas compartieron de manera sincrónica su conocimiento, fue al exponer su infografía en equipos de trabajo. La dinámica fue que cada integrante del equipo exponía sus *lecciones aprendidas* ante sus demás compañeras.

Acerca de las herramientas de comunicación sincrónica alineadas a la lógica epistemológica, se encontraron algunas diapositivas de *Power Point* elaboradas y proyectadas por Rosalía con el tema de las *lecciones aprendidas*. Además, un elemento importante que se ubicó bajo esta lógica fue el de la lectura llamada *La incomodidad de la formación docente continua,* misma que Rosalía puso a disposición de las alumnas por medio de la plataforma de *Classroom*.

Es importante destacar que la lectura que se cita en el párrafo anterior fue el único recurso de aprendizaje de tipo teórico que se compartió, mientras que los demás contenidos compartidos en el curso surgieron de las experiencias docentes tanto de Rosalía como de las estudiantes de la LEPREE. Este hallazgo habla de una priorización por el conocimiento que se puede construir desde una voz compartida, la de ser docentes que practican en un aula.

Así, esta lógica epistemológica, en comparación a la relacional y la pragmática, fue la menos encontrada en los intercambios áulicos que se establecieron entre Rosalía y sus estudiantes, por ello que su *regreso a lo esencial* [21]fue en una dirección diferente a la de la construcción del conocimiento, ya que se centró en las interacciones de orden emocional y didáctico.

5.3.1.7 Relacional-epistemológica

Por último, la dupla de lógicas relacional-epistemológica refiere a situaciones en las que se da un refuerzo positivo o negativo (verbal o no verbal) en relación al contenido. En el caso de esta dupla, se encontró que estuvo presente en un total de cinco intercambios, o bien, el dos por ciento del total. De esta manera, esta dupla fue la menos presente en el aula de Rosalía, ya que, si la lógica epistemológica también estuvo poco presente en el aula, no se ubicaron intercambios que denotaran refuerzos positivos o negativos ante la comunicación de algún tipo de conocimiento, ya sea teórico o práctico.

[21] Noción construida en el marco de esta tesis que hace referencia a la valoración y elección que hizo Rosalía de los elementos -lógicas de la práctica docente y recursos de aprendizaje- prioritarios de abordar durante la ERE.

A diferencia de las lógicas anteriores, esta no se encontró en las herramientas de comunicación asincrónica, sino que el reforzamiento positivo o negativo acerca del contenido sólo se estableció únicamente en las sesiones de clase sincrónicas. Ejemplo de ello es el siguiente:

> **Amyel:** (cámara encendida) (ríe) (su señal de internet no es estable por lo que el video se traba) pues me pareció muy importante, me gustó la manera en la que las maestras nos llevaban al contexto que ellas están viviendo, y también que, una de ellas decía que le hubiese gustado estar en las sesiones donde las maestras impartieran clase…
> **Rosalía:** (cámara encendida) Muchas gracias Amyel, y creo que también nos sensibiliza, y en ese sentido de a veces, esolemos hacer juicios cuando estamos (mueve sus manos para ejemplificar) observando a las educadoras, o podemos subestimar ¿no?, el trabajo que también están realizando, pero no conocemos el otro lado, todo lo que les ha implicado el poder llegar a los niños, ya sea de manera virtual o con cuadernillos, a sido una lucha también, yo les decía a ustedes cuando tenían todavía mucho miedo con esto de la práctica virtual (se acomoda su cabello), les decía, esto mismo que ustedes están expresando las educadoras ya lo vivieron en una primera etapa cuando la pandemia inició, entonces, pues bueno, (habla con su mano en su barbilla) estamos aprendiendo en ese sentido y me da gusto que te quedes con ese sabor de boca y sé que, ahora que vayas también al aula, podrás entender también algunos otros aspectos ¿verdad?, que ya también nos mencio… muchas gracias Amyel. (*OP_130421_2-3_38-62*)

Este fragmento refiere a una intervención que hizo Amyel acerca de lo recuperado de la experiencia de haber entrevistado a dos supervisoras escolares en el marco de la tercera sesión de clase. Ante esta intervención, Rosalía le agradeció con amabilidad y retomó la participación de Amyel para sensibilizar al grupo acerca de lo que implica ser docente en tiempos de pandemia.

Como se pudo observar, en el aula normalista emergente de Rosalía y sus alumnas se priorizaron las lógicas relacional y pragmática tanto en el uso de las herramientas de comunicación sincrónica como asincrónica. La lógica epistemológica, si bien estuvo presente, fue con una menor frecuencia y a partir de las herramientas de comunicación asincrónica con el uso de la plataforma de *Classroom*. Además, la lógica epistemológica estuvo mayormente dirigida por las estudiantes con la aportación de vivencias personales acerca de sus prácticas profesionales.

El regreso a lo esencial de la práctica docente se dio a partir de la superposición de la empatía, la amabilidad, la comprensión y el establecimiento de la confianza que se dio entre Rosalía y sus alumnas. Esta superposición funcionó para mantener al grupo unido, ya que se buscó que las alumnas asistieran a las clases y participaran. Esto permite cuestionar lo que fue más importante de priorizar por parte de Rosalía y sus alumnas ante un escenario común.

5.3.2 Las tensiones y atenciones

Uno de los hallazgos más importantes en esta investigación fue el que resultó de analizar las tensiones y atenciones (Vinatier, 2013) que se presentaron en las interacciones sincrónicas y asincrónicas de Rosalía y sus alumnas en el sexto semestre de la LEPREE. El recurso analítico de las tensiones y atenciones cobró mayor importancia debido a que el aula observada se fue construyendo en el marco de la pandemia causada por el Covid-19.

En un primer momento, presento los tipos de tensiones vividas por Rosalía y sus alumnas al continuar con su tarea pedagógica en el segundo semestre de la pandemia y haber establecido enseñanza remota de emergencia. En un segundo momento, abordo los tipos de atenciones que brindaron tanto Rosalía como sus alumnas para resolver las tensiones en el aula y, en un tercer momento, presento el caso de dos alumnas que establecieron interacciones con Rosalía que estuvieron cargadas de tensiones, pero también de apoyo para la solución de las mismas.

5.3.2.1 Las tensiones vividas en un aula normalista emergente

Las tensiones de la práctica docente es un concepto planteado por Vinatier (2013) a partir de una adaptación que hizo del concepto de invariantes operatorias de Vergnaud (1990). Este autor define las invariantes como aquellas situaciones que llevan a la persona, en este caso el docente, a cambiar su desenvolvimiento en el aula. Por tanto, las tensiones se entenderán como los momentos en los que discrepan las formas en que los docentes y estudiantes ven la realidad

A partir del análisis interaccionista de las tres clases observadas, encontré que existió un tipo de tensión permanente o sostenida a lo largo de las clases y once tipos de tensiones que se presentaron en momentos concretos de la clase. La tensión permanente refirió a que las alumnas mantuvieron la mayor parte del tiempo sus cámaras apagadas durante las sesiones de clase sincrónica. Esta tensión sostenida se presentó en un total de 327 ocasiones durante las clases sincrónicas, es decir, que las alumnas participaron en la clase, pero sin encender su cámara. Del

total de ocasiones en que se presentó esta tensión, 141 fueron en la primera clase, mientras que en la segunda se presentó en 164 ocasiones y 22 en la tercera clase.

Asimismo, se presentaron un total de 152 tensiones en 131 momentos, es decir, que en un fragmento de clase se pudo encontrar más de un tipo de tensión. De los 131 momentos en que se presentaron las tensiones, 53 se dieron en interacciones que Rosalía estableció con el grupo de alumnas, mientras que 78 de las tensiones se establecieron entre Rosalía y una estudiante o conjunto de estudiantes en particular. Además, fue interesante encontrar que, del total de tensiones, 109 se ubicaron en la dupla de lógicas relacional-pragmática, mientras que en la lógica pragmática se presentaron nueve tensiones, en la lógica relacional ocho y en la combinación de lógicas epistemológica-pragmática-relacional se ubicaron cinco tensiones. Otro dato importante fue que, de las 131 tensiones vividas en el aula emergente, 75 fueron recibieron un tipo de atención o conjunto de atenciones, mientras que 58 no fueron atendidas de forma inmediata.

Concretamente, los tipos de tensiones encontradas en las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se establecieron entre Rosalía y sus alumnas fueron once: (1) fallas tecnológicas, (2) control sobre la instrucción, (3) falta de tiempo, (4) las alumnas no cumplen con la tarea, (5) las alumnas presentan dudas acerca de la tarea, (6) las alumnas se van de la clase, (7) la maestra y las alumnas se interrumpen, (8) las alumnas entran tarde a la clase, (9) las alumnas no escuchan la tarea, (10) las alumnas no asisten a la clase y (11) la maestra no envió el material. A continuación, presento la Tabla 5.7 en la que muestro los tipos de tensiones ordenados de mayor a menor frecuencia.

Tabla 5.7

Tipos de tensiones vividas en el aula normalista emergente

Tensiones	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total
1. Fallas tecnológicas	24	17	7	48
2. Control sobre la instrucción	8	14	10	32
3. Falta de tiempo	5	10	0	15
4. Las alumnas no cumplen con la tarea	12	0	2	14
5. Las alumnas presentan dudas acerca de la tarea	4	7	2	13
6. Las alumnas se van de la clase	3	7	2	12
7. La maestra y las alumnas se interrumpen	4	3	1	8
8. Las alumnas entran tarde a la clase	0	3	0	3
9. Las alumnas no escuchan la tarea	0	2	1	3
10. Las alumnas no asisten a la clase	0	0	3	3
11. La maestra no envió el material	1	0	0	1
		Total de tensiones		152

Primero, describiré la tensión permanente que representó que las alumnas tuvieran sus cámaras apagadas y, posteriormente, desarrollaré cada uno de los tipos de tensión que se presentaron en momentos específicos de las clases observadas.

5.3.2.1.1 Cámaras apagadas

Al igual que en el primer estudio, en el segundo periodo de observación, hubo una tensión permanente en el aula emergente de Rosalía y sus alumnas, misma que hace referencia a que estas últimas mantuvieran la mayor parte del tiempo sus cámaras apagadas, mientras se llevaban a cabo las clases sincrónicas por medio de la plataforma de *Google Meet*.

En las tres sesiones de clase, las alumnas participaron un total de 359 veces, de las cuales, 32 fueron con la cámara encendida, es decir, en un 9% de del total de participaciones. En la primera clase hubo 158 intervenciones por parte de las alumnas, de las cuales, 17 fueron con cámara encendida. Las alumnas que encendieron sus cámaras a la hora de participar fueron: Amanda, Danny y Luna en una ocasión, Amyel en siete ocasiones, Monse en tres y Valeria en cuatro. En la segunda clase, las alumnas participaron 167 veces, de las cuales, solo en tres encendieron su cámara, Violeta, Jocelinne y Karina en una ocasión. En la tercera clase, las alumnas participaron

34 veces, de las cuales, en 12 fue con cámara encendida, esto por parte de Amyel en ocho ocasiones e Isabella en cuatro. A continuación, muestro la Tabla 5.8, la cual contiene el total de veces que diez alumnas de la LEPREE encendieron su cámara.

Tabla 5.8

Número de veces que las alumnas encendieron su cámara

Nombre	Veces que encendió su cámara
Amyel	15
Valeria	4
Isabella	4
Monse	3
Amanda	1
Danny	1
Luna	1
Violeta	1
Karina	1
Jocelinne	1

Como se observa en la tabla anterior, la alumna que encendió más veces su cámara fue Amyel, con un total de 15 veces en las tres clases observadas. Es importante decir que Amyel fuera físicamente más visible para Rosalía durante las clases, funcionó para que encontrara en ella un apoyo para atender las tensiones vividas en el aula normalista emergente.

Que la mayoría de las estudiantes mantuvieran sus cámaras apagadas durante casi todo el tiempo de observación, causó en el grupo una tensión sostenida para Rosalía, ya que no podía darse cuenta de quién estaba prestando atención a la clase, quién estaba tomando nota o quién mostraba de forma no verbal dudas o inquietudes. Esta tensión por parte de Rosalía le llevó a percibir que su clase se impartió a manera de *monólogo*, aunque en diferentes ocasiones las alumnas abrieran su micrófono para participar.

Rosalía decidió no atender esta tensión, ya que consideró que no podía obligar a las estudiantes a que prendieran su cámara y exponer las condiciones en las cuales se encontraban en sus hogares, ya que, por ejemplo, una de ellas le comentaba “profe no voy a prender la cámara porque estoy con mi hermanito y aquí está un lado” (*SF2_151020_5_153-154*). Además, Rosalía comentó lo siguiente:

> No lo he visto como algo que las tenga que obligar (a prender la cámara), vaya, porque si he tratado de escuchar mucho las situaciones que se presentan ¿no? Sí tengo algunos casos que sí me dicen que, por el espacio, por el internet o porque no tienen una buena cámara, o que no le sirve la cámara de la computadora, entonces no he podido hacerlo como de manera obligatoria, ¿no? para estar en la clase (*SF2_151020_5_155-167*).

5.3.2.1.2 Fallas tecnológicas

Las fallas tecnológicas se presentaron en 48 ocasiones a lo largo cuatro horas y 31 minutos de clase observadas. Estas fallas tensionaron las lógicas epistemológica, pragmática y relacional, ya que entorpecieron la comunicación entre Rosalía y sus alumnas, la proyección de material didáctico y el acceso de las alumnas a la clase. En concreto, las fallas tecnológicas refirieron a momentos en los que el audio se desfasó a la hora de que Rosalía o las alumnas hablaban y esto hizo que se interrumpieran en diferentes ocasiones. También, esta tensión hizo referencia a momentos en los que Rosalía tuvo problemas de conectividad y buscó el apoyo de alguna estudiante para que proyectara el material o el contenido de la clase.

A continuación, muestro un fragmento de clase en el que se ejemplifica la tensión de fallas tecnológicas:

> **Danna**: (tiene su cámara apagada) Profe, no sé si es mi internet o usted se está escuchando cortada.
>
> **Rosalía**: Muy bien, entonces bueno…
>
> **Isabella**: (tiene su cámara apagada) Creo que es el de la profe…
>
> **Rosalía**: ¿Cómo vamos a hacer la…? (varias estudiantes hablan al mismo tiempo)
>
> **Monse**: (tiene su cámara encendida) Si es la profe porque también se traba…
>
> **Rosalía**: ¿Sí?, ¿me escucho cortada?
>
> **Josefina**: (tiene su cámara apagada) Su internet.
>
> **Rosalía**: Déjenme ver si Juan no está por ahí haciéndome trampa, ahorita les digo (apaga su micrófono y voltea a su izquierda para hablar con alguien). A ver si mejora un poco…ok… déjenme cerrar algunas pestañas… para también tratar de estabilizarlo un poquito más. Muy bien, entonces chicas, si me sigo escuchando muy mal ustedes díganme. (*OP_16032020_18-19_571-581*)

Como se puede observar en la interacción anterior, una falla de conexión a internet por parte de Rosalía llevó a que sus alumnas y ella se interrumpieran al hablar, ya que el audio de Rosalía se escuchaba desfasado por momentos. Este tipo de eventos sucedieron en otras ocasiones y no permitieron una mayor fluidez en el desarrollo de las clases y en la propia comunicación.

La tensión de fallas tecnológicas también se vivió cuando se hizo uso de la herramienta de comunicación asincrónica de *WhatsApp*, tal como se muestra en la Figura 5.9.

Figura 5.9

Conversación de WhatsApp

En la Figura 5.9, se puede observar que Samantha le envió un mensaje de *WhatsApp* a Rosalía para comentarle que no pudo subir una tarea a la plataforma de *Classroom* porque tuvo problemas con la conectividad. Ante esta falla tecnológica, Rosalía se mostró amable al solicitarle que le avisara cuando resolviera la falla.

Asimismo, un caso sincrónico en el que se manifestaron las fallas tecnológicas fue en el chat de *Google Meet* durante la primera de clase, cuando Paloma expresó: "Maestra, Dailyn está teniendo problemas con su internet para entrar a la sesión" (*Fragmento obtenido de chat de Google Meet*). De igual manera, Paloma tuvo problemas de conectividad más tarde durante la primera clase y cuando pudo ingresar a la videollamada, expresó por medio del chat "¡Presente! Tuve problemas maestra, no sé en qué están de acuerdo jeje", haciendo referencia a una votación que Rosalía estaba haciendo al nombrar a cada alumna.

Los casos anteriores evidencian que tanto Rosalía como las alumnas tuvieron problemas de conectividad de forma constante, así como con el manejo de la tecnología, lo cual, a su vez, llevó a que la clase se pausara y perdiendo así, el hilo de la conversación en diferentes ocasiones.

5.3.2.1.3 Control sobre la instrucción

De los 12 tipos de tensiones observados, el control sobre la instrucción refirió, de manera más cercana, a la forma en que Rosalía comunica el contenido y las instrucciones, lo cual, en diferentes interacciones, causó tensión en las estudiantes. En este sentido, el control sobre la instrucción hizo referencia a que Rosalía se comunicó de forma clara y precisa acerca de lo que esperaba de las alumnas ante actividades específicas, y aunque lo expresó de forma amable, se alejó de las palabras cercanas o que denotaban cariño, cosas a las cuales las alumnas estaban acostumbradas.

Al igual que los dos tipos de tensiones anteriores, este se presentó tanto en las herramientas de comunicación sincrónica como en las asincrónicas que utilizaron Rosalía y sus alumnas para continuar con su tarea pedagógica. Durante las clases sincrónicas de *Google Meet*, este tipo de tensión se observó en intercambios como el que se muestra a continuación:

> **Samantha**: (tiene su cámara apagada) yo, por ejemplo, al leer la lectura pues hice como… puntos importantes, pero no sé si la tarea es entregar lo que platicábamos con nuestras compañeras en el equipo.
>
> **Rosalía**: ¿No sabes qué? perdón.
>
> **Samantha**: (tiene su cámara apagada) Mmm… estoy confundida en la tarea, no sé si es entregar lo que hablamos con nuestro equipo o…
>
> **Rosalía**: (durante su explicación mueve las manos constantemente) no, lo que tú me vas a entregar, aquí está. Tu dialogaste, y para poder dialogar, yo te pedía que hicieras algunas

notas de tu información que rescataste. Dialogaron, tú ibas tomando nota, porque esta parte pues es también lo que nos ayuda a generar conocimiento. Sin embargo, lo único que yo te estoy solicitando en esta actividad, es que a partir de esta lectura individual, de esta socialización del texto, de estas notas individuales, tú me puedas responder de qué manera esto que tú ya revisaste en los textos y en las conclusiones. Con tus compañeras lo relaciones o está presente en la escuela normal, cómo lo puedes tu relacionar, cómo lo puedes relacionar con la escuela de práctica, y cómo lo puedes relacionar en tu experiencia como docente en formación.

Samantha: (tiene su cámara apagada) Ok profe. (*OP_230321_24_744-763*)

El intercambio anterior, muestra a Samantha presentando una duda con respecto a una tarea, a lo que Rosalía le contestó de forma amable y directa. Esta respuesta es diferente a otras, ya que se hace desde la firmeza y no desde una posición de flexibilidad. Además, en este tipo de intercambios se observa que Rosalía no acude, como en otras ocasiones, a palabras de cariño o a hablar desde el “nosotras”.

Otro de las herramientas de comunicación sincrónica donde se vivió el control sobre la instrucción fue el de una llamada telefónica que se dio entre Rosalía y Alexandra. El testimonio de Rosalía acerca de la llamada se presenta en la Figura 5.10.

Figura 5.10

Testimonio de llamada telefónica

Llamada (Alexandra):

Testimonio Rosalía:

Alexandra le llamó para comentarle que tenía un problema con estar disponible el día martes 20 de abril (un día en el cual debía entrevistar a su educadora), debido a una situación familiar.

Rosalía comenta idea de suspender las clases el día 20 y 21 de abril era que Alexandra y sus compañeras estuvieran a disposición del horario de las educadoras para poder entrevistarlas como un paso previo y central de sus prácticas profesional. Sin embargo, Rosalía comenta que Alexandra deberá asumir las consecuencias si la educadora no puede tener la entrevista otro día y, por tanto, la actividad no se podrá llevar a cabo.

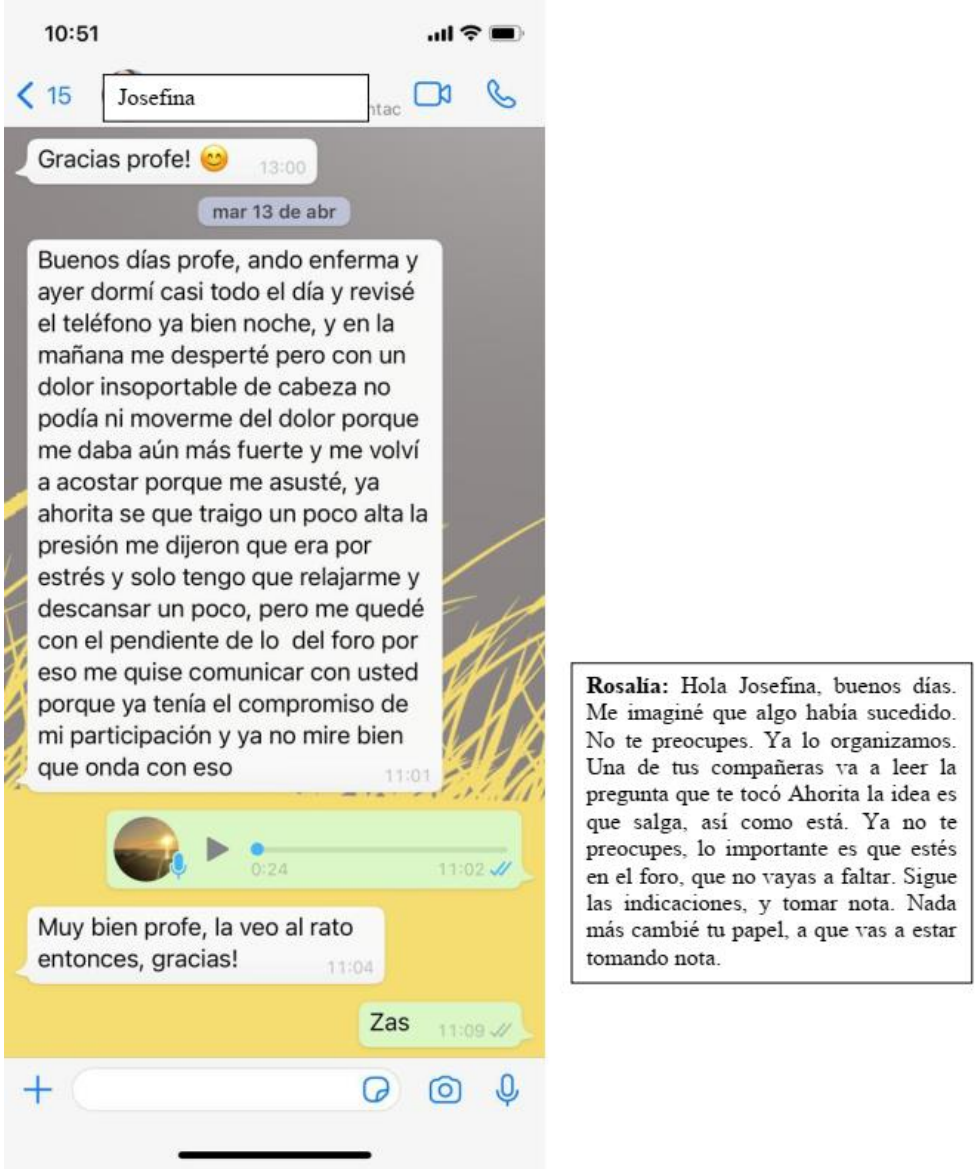
Me comentó Rosalía que al final la situación se resolvió.

Como se observa en la Figura 5.10, ante un posible incumplimiento de la tarea por parte de Alexandra, Rosalía tomó la decisión de hacerle saber que debería asumir las consecuencias al faltar a la actividad que se tenía programada y que era crucial para el inicio de sus prácticas profesionales. Rosalía habló desde la amabilidad y el respeto pero haciendo uso de una postura más rígida que la que acostumbra tomar durante sus clases sincrónicas y el uso de las herramientas de comunicación asincrónica.

En las herramientas de comunicación asincrónica, este tipo de tensión se presentó en una conversación de WhastApp y en una publicación de una tarea expresada en la plataforma de *Classroom*. Referente la conversación de *WhatsApp*, presento la Figura 5.11.

Figura 5.11

Conversación por WhatsApp



Como se logra ver en la Figura 5.11, Josefina comunicó que tuvo un problema de salud, por lo cual no podría participar activamente en la entrevista que se haría en el marco de la tercera clase a dos supervisoras escolares. Rosalía le contestó de forma amable, e incluso empática, pero no dejó de lado la instrucción, ya que le dijo a Josefina que era importante que asistiera al foro y tomara nota de lo que allí se dijera.

Así, el control sobre la instrucción fue el tipo de tensión que refirió a un cambio percibido por las alumnas en la forma en que Rosalía transmitió ciertas reglas o pautas de la clase. La forma

ocasional en la que Rosalía se comunicó, representó un tipo de tensión en las alumnas, ya que esa comunicación carecía de la presencia de la lógica relacional. Ante esta falta de la lógica relacional cuando Rosalía transmitió las instrucciones al grupo, llevó a que la misma Rosalía decidiera flexibilizar su diálogo y, en otros momentos, eligiera mantenerlo en su estado original.

La costumbre que tienen las alumnas a que Rosalía comunique sus instrucciones utilizando como medio la lógica relacional, fue lo que hizo que al no usarla se vivieran momentos de tensión en el grupo.

5.3.2.1.4 Falta de tiempo

El tercer tipo de tensión más presente en la interacción que se estableció entre Rosalía y sus alumnas fue la de una constante falta de tiempo para cumplir con el programa de la materia y el plan de clase diseñado por Rosalía. Este tipo de tensión se presentó 15 veces entre la primera y la segunda clase. En la tercera clase esta tensión no se presentó.

Uno de los fragmentos alusivos a la falta de tiempo para cumplir con el plan de clase es el que se muestra a continuación:

[Rosalía proyecta su pantalla con la portada de una presentación en PowerPoint]

Rosalía: Como saben, (acomoda su cabello) la clase pasada tuvimos lo que fue el encuadre muchachas, el encuadre del curso de trabajo docente, nos llevó un poquito de tiempo, nos alargamos un poquito, y la planeación pues tuve que hacer algunas adecuaciones ¿no?, les dejé por ahí una tareíta que vamos a retomar el día de hoy, una infografía y la revisión de un texto que nos propone el programa. (*OP_16032020_6_169-175*)

Como se observa en el fragmento anterior, Rosalía expresó que tuvo que adecuar su planeación de clase, debido a que la actividad de encuadre que la semllevaron a cabo la semana anterior les tomó más tiempo del planeado. Este tipo de eventos se presentaron, entre otras razones, por un motivo importante: la base de la planeación de la materia fue un programa de estudios que fue diseñado por la SEP para ser impartido de manera presencial y no en escenarios emergentes como en el que se encontraban Rosalía y sus alumnas.

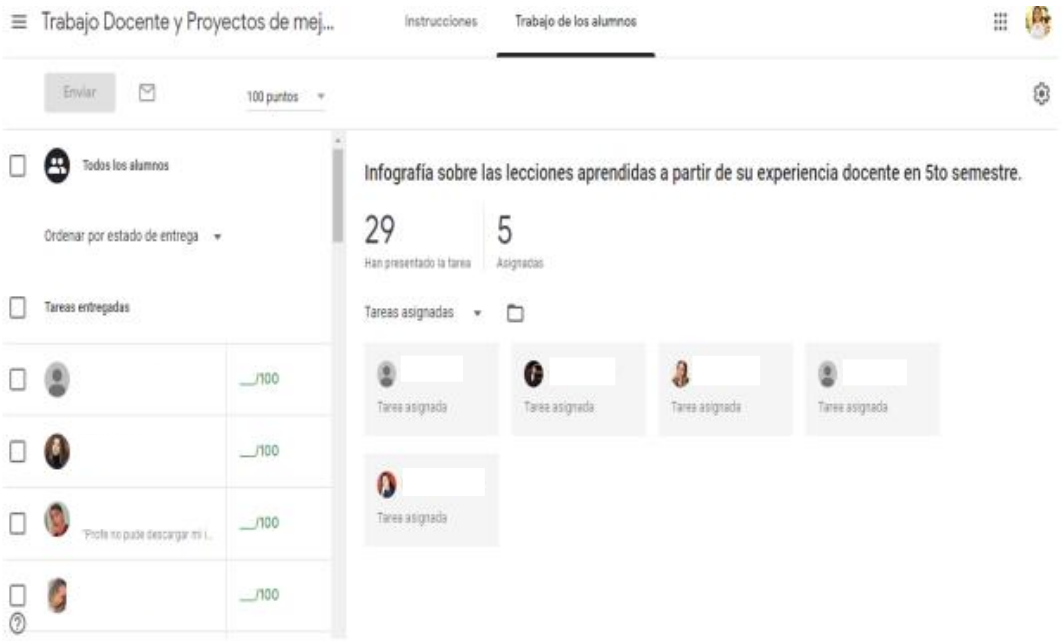
Aunado a los objetivos del programa de estudios, Rosalía buscó abarcar diferentes temas y actividades en cada de sus clases, pero debido a las fallas tecnológicas y sus efectos en el grupo, el tiempo no fue suficiente para cumplir su planeación.

5.3.2.1.5 Las alumnas no cumplen con la tarea

Este tipo de tensión refiere a cuando las alumnas expresaron un incumplimiento en la entrega de la tarea y Rosalía tuvo que modificar la actividad de la clase. Esta tensión se presentó en 14 ocasiones entre la primera y la tercera clase.

El incumplimiento de la tarea por parte de las estudiantes se observó tanto en los intercambios sincrónicos como en los asincrónicos. El primer ejemplo es una mezcla entre lo vivido en una clase sincrónica en *Google Meet* y una proyección que Rosalía hizo de la plataforma de *Classroom*, específicamente donde se refleja el número de estudiantes que entregaron una tarea que les fue solicitada. Este ejemplo se muestra a continuación:

[Rosalía proyecta la siguiente imagen]



Rosalía: ahorita no vamos a indagar por qué no la entregué o no. Yo confió mucho en ustedes y sé que si no está entregada es alguna situación técnica o alguna dificultad, que para eso ahorita lo vamos a ver. Entonces nada más sus compañeras Alexandra, Victoria, Osam, Guadalupe y Karina, cualquier situación, con toda confianza me lo pueden comentar aquí en el *WhatsApp* de manera personal. (*OP_16032020_12_339-345*)

En este intercambio se puede observar que Rosalía comentó, ante todo el grupo, que cinco alumnas no habían entregado su tarea en el periodo de tiempo en que se les solicitó, esto desde una voz amable y comprensiva. Esta falta de la tarea, a su vez, no permitió que la actividad que se tenía planeada para la clase se llevara a cabo con éxito, ya que se necesitaba de la tarea de todas las alumnas para realizarla. La actividad consistió en que se formarían equipos, es decir, se desdoblaría la clase, para que cada integrante de equipo expusiera su tarea. La actividad se llevó a cabo a pesar de que cinco alumnas no pudieron participar al interior de sus equipos.

De igual manera, este tipo de tensión se reflejó en una llamada telefónica que se desarrolló entre Rosalía y Alexandra, en el cual Alexandra le comentó que no podría llevar a cabo una entrevista que tenía que realizar a la docente titular del grupo en el que haría sus prácticas profesionales. Esta entrevista solo podía ser llevada a cabo en un día particular que Rosalía ya

había acordado previamente con la docente titular. En este caso, Alexandra comentó que su falta se debía a una situación familiar y, aunque Rosalía respondió de forma amable, también le comentó a Alexandra que tendría que asumir la responsabilidad si la actividad no podía llevarse a cabo.

Al igual que los tipos de tensión abordados en los subapartados anteriores, el incumplimiento de la tarea supuso un obstáculo tanto para el desarrollo de la clase, como para la evaluación de las estudiantes.

5.3.2.1.6 Las alumnas presentan dudas acerca de la tarea

Alrededor de la tarea no solo hubo incumplimiento, sino también dudas constantes acerca de detalles relacionados con la forma en que Rosalía esperaba que se hiciera la tarea. Las dudas acerca de la tarea se convirtieron en momentos de tensión cuando Rosalía explicaba al grupo la instrucción, pero en diversos momentos las alumnas parecían no entender a qué se refería Rosalía con diferentes elementos de lo que se les solicitaba, por lo tanto, tenía que repetir en varias ocasiones lo mismo.

Este tipo de tensión se presentó en 13 ocasiones, tanto de forma sincrónica como asincrónica. En las clases sincrónicas desarrolladas por medio de la plataforma de *Google Meet*, se encontraron intercambios como el siguiente:

> (Violeta interrumpe a Rosalía).
>
> **Violeta**: Maestra…
>
> **Rosalía**: Sí, mande Violeta.
>
> **Violeta**: disculpe, lo que pasa es que quería preguntarle si ¿la infografía tiene que tener como información de lo de las lecciones aprendidas?, es que yo había entendido como que la lectura es para que nosotros supiéramos que es una lección aprendida y de ahí irnos a nuestros aprendizajes que son relacionados a la propuesta y poner información de nuestra propuesta, o era poner algo de lecciones aprendidas.
>
> **Rosalía**: Sí acuérdate que la actividad… chicas, acuérdense que la actividad era en función a un primer paso, retomar su informe. Entonces ver aquellos alcances, aquellos logros que habíamos obtenido la sesión pasada. (*OP_16032020_16-17_499-509*)

Como contexto, Violeta presentó una duda acerca de algo que ya había explicado anteriormente. Si bien Rosalía inició con una contestación particular para Violeta, después decidió

extender la aclaración hacia todo el grupo, esto por si alguna otra estudiante tuviese la misma interrogante. Al igual que este intercambio, existieron otros similares en los cuales Rosalía tuvo que recurrir a la repetición de lo que se debía hacer para desarrollar las actividades.

En la plataforma de *Google Meet*, específicamente en el chat, también se presentaron interrogantes acerca de las actividades explicadas, tal como el siguiente ejemplo dirigido por Paloma al decir "¿se la tenemos que mandar maestra? nuestros instrumentos ya evaluados". Ante esta interrogante suscitada en la primera clase, Rosalía le contestó que sí y Paloma le dio las gracias.

Las dudas que se presentaron acerca de la tarea o actividad de clase también se debieron a que existió una priorización por la lógica pragmática durante las tres clases observadas, es decir, gran parte de los intercambios áulicos tuvieron como contenido las instrucciones que las alumnas debían seguir para abordar el contenido y cumplir con el programa de estudios.

5.3.2.1.7 Las alumnas se van de la clase

En un total de 12 ocasiones las alumnas se fueron de clase por diferentes razones, entre ellas, problemas de conectividad o de disponibilidad en el uso de datos para acceder a la clase por vía teléfono celular, por motivos familiares y también por razones personales. Que las alumnas se fueran de la clase se convirtió en un tipo de tensión debido a que esto hizo que Rosalía tuviera que tomar otro tipo de medidas asincrónicas para mantener a las alumnas al tanto de lo que había sucedido en la clase.

Este tipo de atención se presentó tanto de manera sincrónica como asincrónica. En la primera clase, Amyel inició el intercambio sincrónico que se presenta a continuación:

Amyel: (tiene la cámara encendida) profe…

Rosalía: (tiene la cámara encendida) Sí, adelante

Amyel: (tiene la cámara encendida) me voy a tener que retirar un momento y ahorita regresó a la clase (lleva su mano a su boca).

Rosalía: (tiene la cámara encendida) Si Amyel cualquier duda mándame *WhatsApp* también y si ya estamos acá en otra actividad pues ya yo te doy información gracias por avisarme (hace una breve pausa). (*OP_16032020_15 _443-447*)

Si bien no se sabe la razón por la que Amyel se retiró de la clase, se puede observar que la respuesta de Rosalía fue decirle que estaba bien y que si tenía dudas le enviara un mensaje de *WhatsApp*, además de agradecerle por el aviso. Este ejemplo refleja muy bien la forma en que este tipo de eventos fueron atendidos por Rosalía.

Otro intercambio similar al de Rosalía con Amyel, fue el protagonizado por Luisa Daniela:

Luisa Daniela: (tiene su cámara apagada) Profe…

Rosalía: Mande

Luisa Daniela: (tiene su cámara apagada) (su perro ladra al fondo) Me pidió Ximena que le dijera que se salió de la clase porque tiene mucha migraña y le duele mucho la vista y apagó la computadora.

Rosalía: Ximena…

Luisa Daniela: (tiene su cámara apagada) Sí profe.

Rosalía: (tiene su cámara apagada) Ok, muchas gracias, ya la registré y nada más cualquier situación que tenga pues con toda la confianza también que me lo comente en cuestión al trabajo en la clase. Igual yo le mando mensajito también, gracias muchachas. (*OP_16032020_20_606-615*)

De manera sincrónica también, Ainara envío el siguiente mensaje durante el desarrollo de la primera clase por medio del chat de la plataforma de *Google Meet*: “Maestra, me saldré de la clase por una situación y regresaré lo más rápido posible”. Este mensaje no lo respondió Rosalía, por lo cual no obtuvo una respuesta concreta. Ainara no regresó a la clase y no se mencionó nada al respecto durante la clase.

Debido a la naturaleza del aula normalista emergente, Rosalía encontró que un reto importante fue contar con la asistencia de todas las estudiantes y, de ser posible, que esta permaneciera durante toda la clase. En este sentido, se observó que en ocasiones las alumnas salieron de clase y volvieron y en otras ocasiones no regresaron. Ante esta situación, Rosalía decidió priorizar la lógica relacional y comunicarse, de forma posterior a la clase, por medio de las herramientas de comunicación asincrónica como *WhatsApp*, con las estudiantes que hayan abandonado la clase o no hayan asistido.

5.3.2.1.8 La maestra y las alumnas se interrumpen

Este tipo de tensión estuvo estrechamente relacionado con el de fallas tecnológicas, ya que en ocho ocasiones Rosalía y las alumnas se interrumpieron a la hora de tomar la palabra. Esta interrupción se presentó únicamente durante las clases sincrónicas, debido a la naturaleza del tipo de tensión. Durante las clases sincrónicas por medio de la plataforma de *Google Meet*, Rosalía y las alumnas se interrumpieron tal como se muestra en el siguiente fragmento:

> **Luna**: (tiene su cámara apagada) Eh… nuestro equipo, pas… ay… perdón.
> **Rosalía**: (tiene su cámara apagada) (inaudible)
> **Luna**: (tiene su cámara apagada) Nuestro equipo… ¿mande?
> **Rosalía**: (tiene su cámara apagada) (ríe)…quiero comentarles algo rápido.
> **Luna**: (tiene su cámara apagada) Ok profe (ríe). (*OP_230321_7_191-195*)

Como se mostró en la interacción anterior, la interrupción que se dio entre Rosalía y Luna se debió a fallas tecnológicas que llevaron a un desfase del audio por ambas partes. A pesar de este tipo de episodios y las pausas que tuvieron que hacer en algunas ocasiones para organizarse al tomar la palabra, la clase pudo continuar de manera favorable.

Otras interrupciones no se hicieron por fallas tecnológicas, sino para aclarar que alguien quería tomar la palabra, tal como se muestra a continuación:

> **Isabella**: (tiene su cámara apagada) Profe…
> **Rosalía**: Muy bien, entonces dando seguimiento a… nuestro orden del día muchachas, vamos a… (la interrumpe una estudiante)
> **Alejandra**: (tiene su cámara apagada) Profe una compañera le está pidiendo la palabra
> **Rosalía**: Presentación del instrumento…Sí, adelante muchachas (espera en silencio la participación de las estudiantes) ¿hola?, ¿hola?, ¿quién tiene alguna duda chicas? (*OP_16032020_18_556-565*)

A esta tensión abonó que las alumnas mantuvieron sus cámaras apagadas, por lo que Rosalía no podía darse cuenta de manera más efectiva si alguien levantaba su mano y expresaba de manera no verbal tener dudas acerca de alguna cuestión particular.

5.3.2.1.9 Las alumnas entran tarde a la clase

Esta tensión se presentó únicamente en la segunda clase, cuando las estudiantes salieron de la clase para hacer una actividad en lo individual o por equipo y cuando regresaron al grupo Rosalía las nombró y aún no se encontraban incorporadas.

Este tipo de tensión, al igual que el abordado en el subapartado anterior, se presentó únicamente de manera sincrónica, debido a la naturaleza del tipo de tensión. En este sentido, uno de los tres fragmentos que se representan esta tensión es el siguiente:

> **Osam**: (tiene su cámara apagada) Profe, yo acabo de entrar y me perdí de lo que estaba diciendo. Bueno, no alcancé a escuchar lo que dijo al inicio.
> **Rosalía**: Ah... ¿Osam?
> **Osam**: (tiene su cámara apagada) Sí, soy Osam.
> **Rosalía**: Ok, nada más estábamos comentado Osam que el día de hoy tengo una reunión con sus docentes a las seis de la tarde, informativa, todo esto se encargó la parte de la organización directiva, ahorita estamos en trance, está la maestra Irene y la profe Sandra, ellas hicieron la gestión, yo nada más estuve por ahí actualizando información con directivos, ya todos están enterados, entonces por eso fue que a ustedes no les tocó en esta ocasión invitarlas o mandarles mensajito recordándoles ¿ok?, ese fue uno de los puntos, el otro de los puntos fue que se publicaron ahorita dos actividades en *Classroom* que no vamos a desviar la atención por este momento, sin embargo yo les estaré informando en qué momento lo vamos a retomar.
> **Osam**: (tiene su cámara apagada) Ah ok profe, gracias.
> **Rosalía**: Muy bien, no, de nada. (*OP_230321_2-3_68-80*)

En este intercambio se observa que Osam entró a la clase después de que Rosalía inició con algunas explicaciones, mismas que repitió ante la entrada tarde de la estudiante. Esto contribuyó al atraso de la clase, ya que en otras dos ocasiones, Rosalía tuvo que regresar a la instrucción para poner a las estudiantes al corriente de lo que no habían escuchado.

Este tipo de tensión, al igual que otros abordados anteriormente, llevó a que Rosalía brindara las instrucciones por partes, lo cual solicitó una parte importante de la clase que estaba destinada a seguir con el abordaje del contenido o la tarea.

5.3.2.1.10 Las alumnas no escuchan la tarea

Otro de los tipos de tensión relacionados con la tarea fue el que las alumnas declararon no escuchar a Rosalía cuando daba una instrucción. Esta situación se presentó en tres ocasiones entre la segunda y la tercera clase. De la misma manera que algunos de los tipos de tensión presentados anteriormente, este se observó únicamente en la herramienta de comunicación sincrónica de *Google Meet.*

Ejemplo de este tipo de tensión es el que se presenta a continuación:

Rosalía: (tiene su cámara encendida) les pido que vayan ubicando por ahí su producto de la se… (interferencia) cuando tuvieron en los grupos trabajando, sus notas, porque es uno de los primeros puntos, perdón, qué vamos a tocar el día de hoy. Aquí va… compartir…hum… no puedo compartir.

Danna: (tiene su cámara apagada) Profe, perdón ¿qué fue lo primero que pidió?, es que no la escuché bien.

Rosalía: (tiene su cámara apagada) Que vayan ubicando sus materiales de la sesión anterior, Danna que estuvimos compartiendo en las salas ¿te acuerdas?

Danna: (tiene su cámara apagada) Ah ok, sí, nomás que lo le había entendido. Gracias.

(hay un silencio de unos segundos)

Rosalía: (tiene su cámara apagada) Ok, no te preocupes (hace una pausa). (*OP_230321_3-4_99-108*)

Este intercambio que se estableció entre Danna y Rosalía sugiere que existieron momentos en que, debido a fallas tecnológicas u otro tipo de razones, las estudiantes no escucharon las instrucciones de Rosalía, por lo que se optó por repetir la instrucción y continuar con la clase. Ante este tipo de situaciones, Rosalía decidió priorizar la lógica relacional.

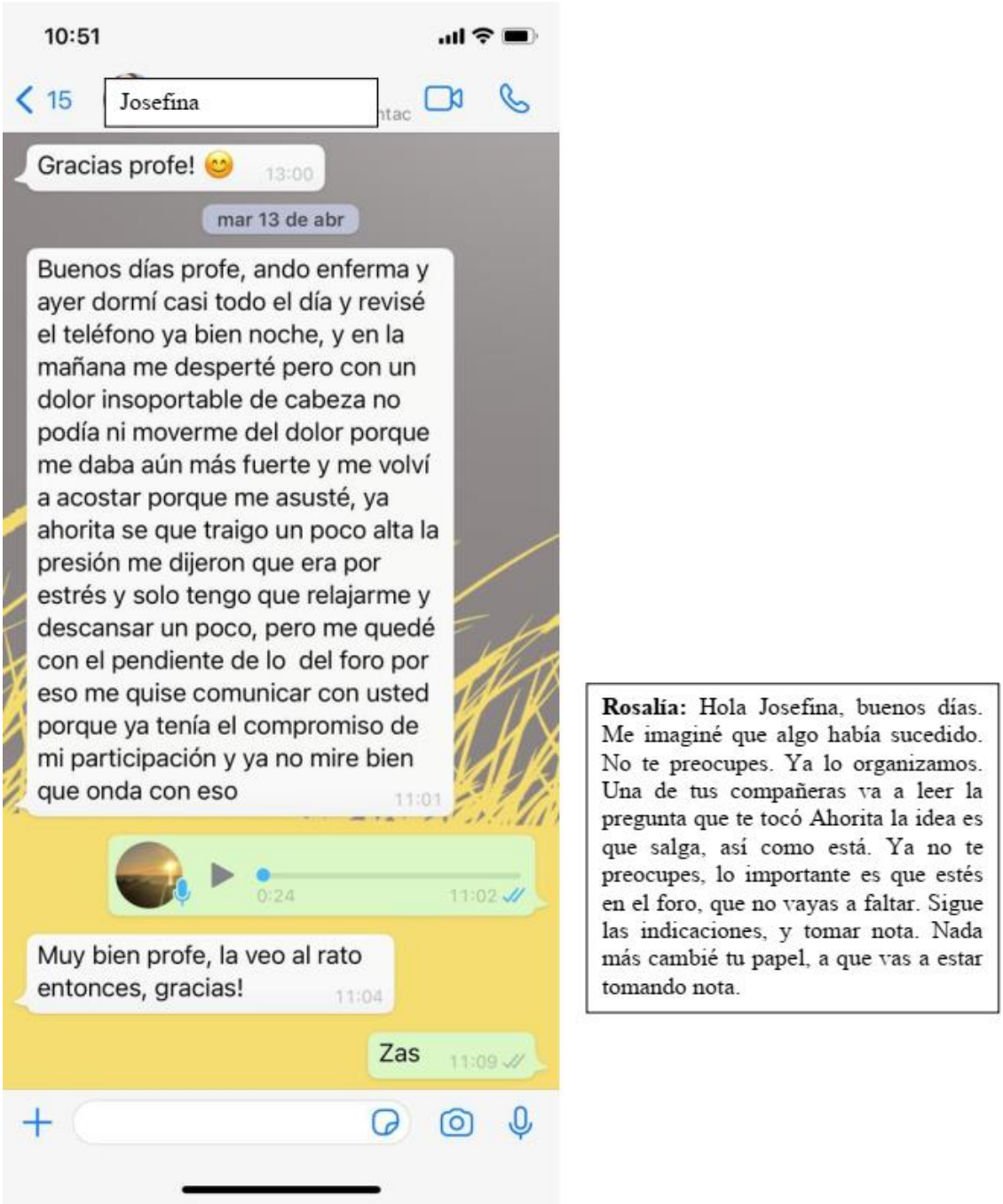
5.3.2.1.11 Las alumnas no asisten a la clase

A diferencia de los tipos de tensión antes descritos, este se presentó únicamente de manera asincrónica. Esta tensión se vivió en tres ocasiones en el marco de la tercera clase, a partir del uso de *WhatsApp* y el correo electrónico. Ambas herramientas fueron utilizadas por las alumnas para informar que no podían asistir a una actividad importante: la entrevista que realizarían a dos

supervisoras escolares. Ejemplo de las conversaciones por *WhatsApp* es el que se presenta en la Figura 5.12.

Figura 5.12

Conversación por WhatsApp para informar inasistencia

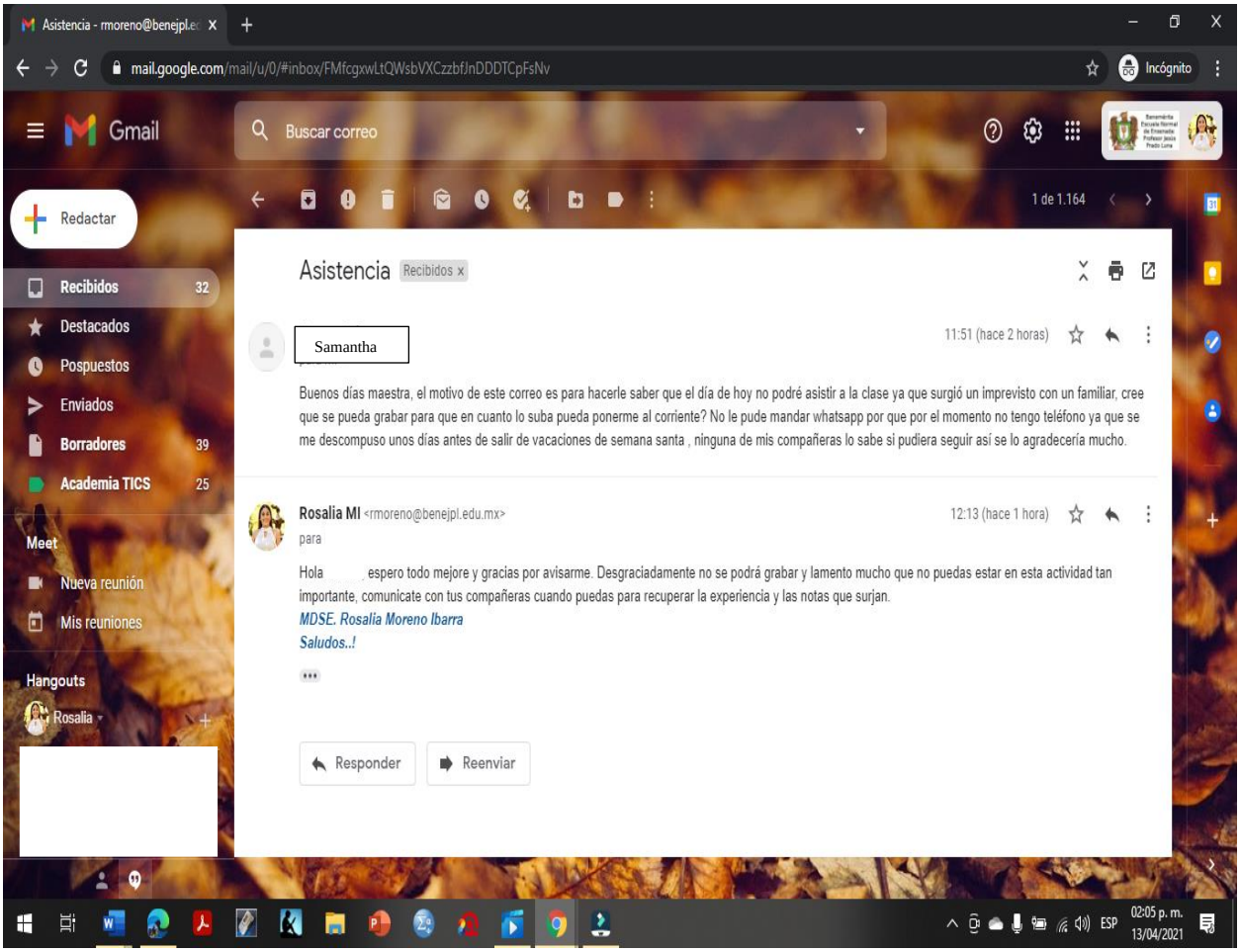


Como se observa en la Figura 5.12, Josefina comunicó que tenía problemas de salud, por los cuales no pudo asistir a la tercera clase, misma en donde ella iba a participar al preguntar a las supervisoras escolares un elemento del guion de entrevista que construyó junto a sus demás compañeras. Ante dicha inasistencia, Rosalía le respondió de manera amable y comprensiva, además de informarle que su tarea ya se la había asignado a otra compañera. De forma adicional, Rosalía le solicitó que no faltara al evento y que tomara nota de lo que allí se hablara. Josefina se mostró de acuerdo con lo planteado por Rosalía.

Otro de las herramientas de comunicación asincrónica en las que se presentó este tipo de tensión fue el correo electrónico, mismo que se dio entre Rosalía y Samantha. Esta última buscaba informarle una inasistencia, tal como se muestra en la Figura 5.13.

Figura 5.13

Correo electrónico para informar inasistencia



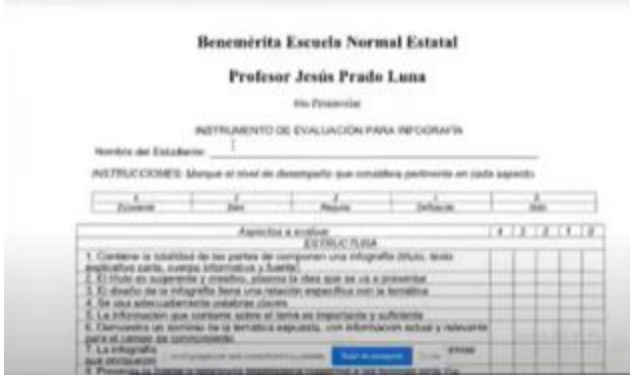
En la Figura 5.13 se observa que Samantha le informó a Rosalía acerca de su inasistencia debido a un problema familiar, además de solicitarle información acerca de si se grabaría la clase. Ante este mensaje, Rosalía le respondió con amabilidad al agradecerle por avisarle y e comentó que esperaba que su salud mejorara. Acerca de la solicitud de Samantha, Rosalía le expresó que no se grabaría la tercera clase, pero que le aconsejaba que le pidiera sus notas a otra compañera de clase.

Este tipo de eventos, si bien no presentaron un problema mayor para la clase y su desarrollo, si llevó a que Rosalía gestionara la clase al mover ciertas tareas para las cuales estaban asignadas las alumnas que faltaron.

5.3.2.1.12 La maestra no envió el material

Por último, este tipo de tensión refiere a una ocasión en la que a Rosalía se le olvidó enviar un material que se utilizaría en clase, un formato de coevaluación que se utilizó para que las alumnas evaluaran al interior de sus equipos de trabajo, las infografías que elaboraron acerca de sus *lecciones aprendidas*. En este sentido, presento un ejemplo de fragmento sincrónico:

[Rosalía presenta en pantalla el instrumento de evaluación que utilizarán]



Rosalía: Entonces por otro lado muchachas, la idea ahorita es poderles compartir el instrumento de evaluación, creo que fue una falla mía y lo aceptó porque este instrumento yo se los debí presentar antes de pedirles la infografía, y desde la planeación está que se los voy a presentar hoy, una vez que ya hicieron la infografía. Entonces ustedes están en todo su derecho de decirme “profe Rosalía, usted no dijo que tenía que tener título”. O sea, yo obvié tal vez muchos de estos aspectos, es por ello que ahorita se los estoy presentando con la facilidad que ustedes en esta coevaluación que hagan con su compañera, a partir de su instrumento, puedan mejorar esa infografía que ya tienen. (*OP_16032020_14_396-405*)

Como se observa en este fragmento, Rosalía le comentó al grupo que tenía planeado enviar con anticipación un instrumento que utilizarían en la clase para evaluar las infografías elaboradas por sus compañeras de equipos a la hora de exponerlas. Al no enviar el documento antes de la clase, Rosalía tuvo que exponerlo durante la clase y después enviarlo al grupo por medio de la plataforma de *Classroom*. Esto hizo que la clase se atrasara y quedara inconclusa con las actividades que se tenían pensadas.

Este último tipo de tensión guardó similitudes con otros descritos anteriormente, ya que tuvieron como consecuencia invertir tiempo que se tenía destinado para otras actividades.

5.3.2.2 Las atenciones de Rosalía y sus estudiantes

A partir de los planteamientos de Isabelle Vinatier (2013) acerca de las tensiones de la práctica docente, y los de Gerard Vergnaud (1990) relacionados con las invariantes operatorias, en este apartado se conciben las atenciones como aquellas acciones inmediatas que realiza un docente para buscar un equilibrio entre las lógicas de la práctica docente después de una situación o conjunto de situaciones que no tenía contempladas previamente. En este sentido, describiré a detalle, las formas en que Rosalía y sus alumnas atendieron las diferentes tensiones que vivieron al interior de su aula normalista emergente.

En el aula normalista emergente observé dos tipos de atenciones, aquellas que se dieron para resolver un tipo de tensión o un conjunto de tensiones específico en el aula, y las que se presentaron de forma aislada, mismas que he llamado *atenciones de refuerzo*. Estas atenciones de refuerzo se presentaron sin un tipo de tensión que le precediera, por lo que se considera que los momentos en que se reforzó una atención, fue con la finalidad de buscar un mayor equilibrio entre las lógicas de la práctica docente ante una situación que fue atendida de forma parcial.

Por una parte, observé un total de 95 momentos de atención en el aula. En este sentido, de los 152 momentos de tensión que se vivieron en el aula normalista, se atendió el 63%. De manera concreta, en la primera clase se presentaron 34 momentos de atención, lo cual significa que se atendió el 56% de las tensiones. En la segunda clase se atendieron el 70% de las tensiones, lo que significó un aumento de un 14% de atención entre la primera y la segunda clase. En la tercera clase hubo una atención del 61% de las tensiones vividas, lo cual significa que entre la segunda y la tercera clase hubo una disminución del 9%. A pesar de dicha disminución, entre la primera y la tercera clase hubo un aumento de 5% en la atención de las tensiones.

Por otra parte, las atenciones de reforzamiento fueron siete: tres momentos de sensibilización, dos priorizaciones de la lógica relacional, una solicitud de apoyo de las alumnas y una flexibilización sobre la instrucción.

Las 95 momentos de atención que hubo a lo largo de las tres clases observadas, se dividieron en once tipos: (1) flexibilidad sobre la instrucción, (2) momento de sensibilización, (3) se solicita apoyo de las alumnas (4) se repite la instrucción, (5) se prioriza lo relacional, (6) se da oportunidad de entregar después la tarea, (7) adecuaciones a la clase, (8) se recurre a otras herramientas de comunicación sincrónica, (9) se busca corregir las fallas tecnológicas, (10) se retoma la actividad pendiente y (11) se continua con la clase de forma asincrónica. La frecuencia con la que se presentó cada una de las atenciones se muestra a continuación en la Tabla 5.9.

Tabla 5.9

Frecuencia por clase de los tipos de atenciones

Atenciones	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Total
1. Flexibilidad sobre la instrucción	12	10	5	27
2. Momento de sensibilización	7	4	3	14
3. Se solicita apoyo de las alumnas	2	8	4	14
4. Se repite la instrucción	2	9	2	13
5. Se prioriza lo relacional	5	1	3	9
6. Se da oportunidad de entregar después la tarea	3	1	0	4
7. Adecuaciones a la clase	3	1	0	4
8. Se recurre a otras herramientas de comunicación sincrónica	0	4	0	4
9. Se busca corregir las fallas tecnológicas	0	2	0	2
10. Se retoma la actividad pendiente	0	2	0	2
11. Se continua con la clase de forma asincrónica	0	2	0	2
		Total de atenciones		95

Ahora, describo los once tipos de atención que Rosalía y sus alumnas utilizaron para superar las tensiones que se presentaron en el aula y poder continuar con su tarea pedagógica.

5.3.2.2.1 Flexibilidad sobre la instrucción

La atención que se presentó con mayor frecuencia en el aula de Rosalía y sus alumnas fue la de flexibilidad sobre la instrucción. Esta atención refiere a situaciones en las que Rosalía brindó opciones para que las alumnas cumplieran con una tarea o una actividad, lo que implicó cambiar la instrucción que dio en un inicio para que se volviera más accesible para las estudiantes. Esta flexibilización se dio en 27 ocasiones entre las tres clases, con una presencia mayor en la primera clase al contar con frecuencia de 12.

Este tipo de atención se dio como respuesta a diferentes tensiones, tales como: la falta de tiempo, las alumnas no cumplen con la tarea, control sobre la instrucción, las alumnas no comprenden la instrucción, fallas tecnológicas, las alumnas entran tarde a la clase, las alumnas se van de la clase y las alumnas no asisten a la clase. En este sentido, la flexibilidad sobre la instrucción se adoptó como una práctica de adaptación ante la presencia de ocho de los 12 tipos de tensión vividos en el aula.

Este tipo de atención se brindó tanto de forma sincrónica como asincrónica. Durante las clases sincrónicas que se establecieron por medio de la plataforma de *Google Meet*, se observaron intercambios como el que se ejemplifica a continuación:

> **Rosalía**: es una situación que pues, no está la infografía, pero si ya mi compañera me la expuso, mi tarea es el día de hoy llenarle el instrumento (hace una seña con la mano) y hacérselo llegar, porque eso ya está, ya las expusieron, si mi compañera no la presentó porque no la hizo, pues bueno, seré paciente a que mi compañera hable con la profe Rosalía, lleguen a un acuerdo, y en cuanto mi compañera tenga la actividad, me contacto y yo ya poder ayudar o complementar con la coevaluación (hace una pausa). ¿ok? Muy bien chicas.
> **Alejandra**: (tiene su cámara apagada) Gracias profe. (*OP_16032020_34_1065-1071*)

El intercambio anterior refiere a una actividad de co-evaluación que hicieron las estudiantes al interior de equipos de trabajo, después de haber escuchado la exposición de sus compañeras acerca de su infografía de *lecciones aprendidas*. El instrumento de evaluación ya había sido presentado por Rosalía al inicio de la clase, sin embargo, ante la tensión de que algunas alumnas no cumplieron con su tarea, flexibilizó la instrucción para que estas pudieran elaborar la infografía y que después alguna de sus compañeras evaluara el trabajo.

Otra situación en la que se flexibilizó la instrucción tal como se había dado en un inicio es el siguiente:

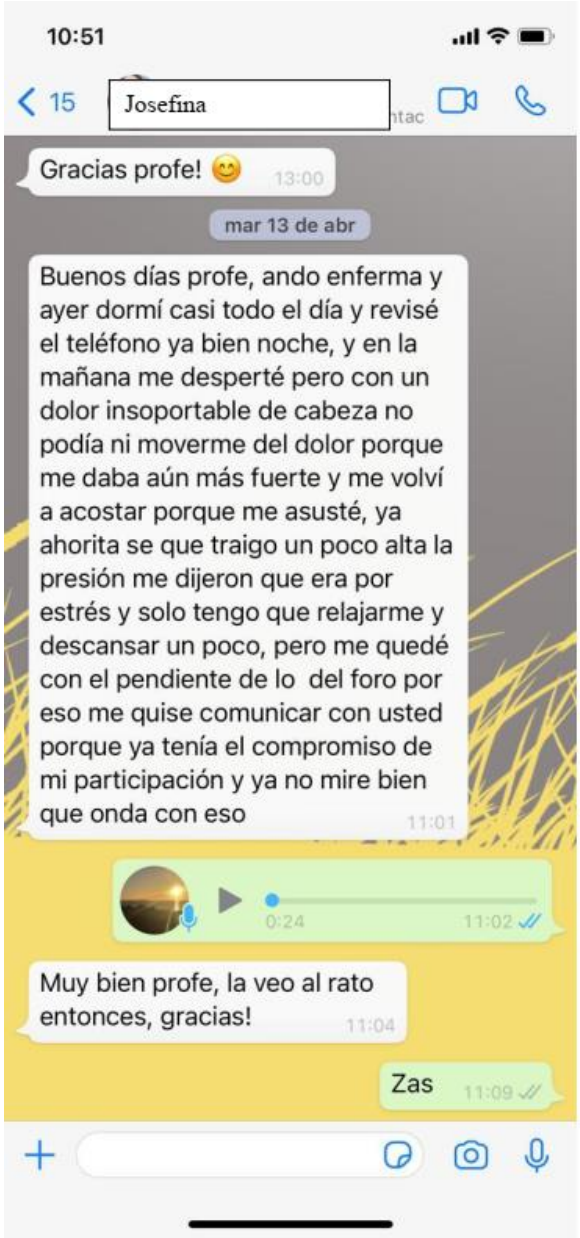
> **Amyel**: (tiene su cámara apagada) profe, los del equipo B ¿hasta qué página teníamos que leer?
> **Rosalía**: (tiene su cámara apagada) ¿los del qué perdón?
> **Amyel**: (tiene su cámara apagada) los del equipo B.
> **Rosalía**: hasta donde lleguemos.
> **Amyel**: (tiene su cámara apagada) ah ok. (*OP_230321_15_461-465*)

Esta interacción entre Amyel y Rosalía tuvo como contexto una actividad de lectura que tenían que hacer las alumnas de manera individual, para después, compartir en plenaria con el grupo lo que les había parecido interesante. Al inicio de la instrucción, Rosalía dividió al grupo en dos (equipo A y equipo B) y asignó una parte de la lectura a cada equipo, y les comentó que tenían que leer toda la lectura y hacer anotaciones acerca de lo leído. A medida que fue avanzando el tiempo de la actividad, la instrucción se flexibilizó y les dijo que la lectura sería "hasta donde llegaran". Esta flexibilización estuvo relacionada a la tensión de la falta de tiempo.

De manera asincrónica, Rosalía flexibilizó la intrucción por medio de dos herramientas: una conversación de *WhatsApp* y un correo electrónico. La conversación de *WhatsApp* la presento en la Figura 5.14 y la describo posteriormente:

Figura 5.14

Flexibilización de la instrucción por WhatsApp



Rosalía: Hola Josefina, buenos días. Me imaginé que algo había sucedido. No te preocupes. Ya lo organizamos. Una de tus compañeras va a leer la pregunta que te tocó Ahorita la idea es que salga, así como está. Ya no te preocupes, lo importante es que estés en el foro, que no vayas a faltar. Sigue las indicaciones, y tomar nota. Nada más cambié tu papel, a que vas a estar tomando nota.

Esta conversación, tal como se puede observar, alude a un intercambio que se dio entre Josefina y Rosalía con motivos de ausencia e incumplimiento de una tarea, dos tipos de tensión distintos. Ante dichas tensiones, Rosalía decidió poner su atención en decirle a Josefina que no se preocupara y que asignaría su tarea a otra compañera de clase, como una forma de ajustar la actividad y que

pudiera seguir su curso. Además, le indicó que aunque no participara, tal como se tenía previsto, que asistiera a la actividad y que tomara notas.

Esta forma que Rosalía tuvo de atender las diferentes tensiones que se presentaron en su aula, le permitió continuar con las actividad planeadas aunque éstas sufrieran de adaptaciones para atender las necesidades personales de las alumnas y las propias de la clase, tales como la disposición del tiempo. En la mayoría de las ocasiones en que se presentó esta atención, Rosalía se comunicó con las alumnas desde la lógica relacional, ya que expresó palabras como "no te preocupes" y "no se estresen", como formas de reducir la tensión que pudiera presentarse con alumnas particulares o con el grupo en general.

5.3.2.2.2 Momento de sensibilización

El segundo tipo de atención que se presentó en el aula fue el de sensibilización. La frecuencia con la que se utilizó fue de 14, es decir, un 15% del total de atenciones que Rosalía brindó en el aula emergente. Los momentos de sensibilización refirieron a situaciones en las que Rosalía comunicó palabras de empatía a sus alumnas ante ciertas tensiones que se presentaron en el aula, como: las alumnas no cumplen ante la tarea, fallas tecnológicas, falta de tiempo y las alumnas entran tarde a la clase. Así, en cuatro de los 12 tipos de tensión vividos en el aula, Rosalía sensibilizó al grupo como estrategia para continuar con la clase.

Los momentos de sensibilización se dieron únicamente por medio de herramientas de comunicación sincrónicas. Un ejemplo de ello es la siguiente interacción:

> **Amyel:** (tiene su cámara encendida) (ríe) (su señal de internet no es estable por lo que el video falla) pues me pareció muy importante, me gustó la manera en la que las maestras nos llevaban al contexto que ellas están viviendo, y también que, una de ellas decía que le hubiese gustado estar en las sesiones donde las maestras impartieran clase (interferencia) (inaudible) porque pues es una nueva modalidad, es una forma distinta de trabajar. Yo creo que también existe, al menos de esa maestra, sentí como la empatía hacia la docente y la privacidad de su grupo. En mi caso, dije "que privilegiada fui (interferencia) en mis prácticas porque tuve la revisión de la directora, y tuve la revisión de mi maestra".
>
> **Rosalía:** (tiene su cámara encendida) Muchas gracias Amyel. Creo que también nos sensibiliza, en ese sentido de que a veces solemos hacer juicios cuando estamos (mueve

> sus manos para ejemplificar), observando a las educadoras, o podemos subestimar ¿no?, el trabajo que también están realizando, pero no conocemos el otro lado, todo lo que les ha implicado el poder llegar a los niños, ya sea de manera virtual o con cuadernillos. Ha sido una lucha también, yo les decía a ustedes cuando tenían todavía mucho miedo con esto de la práctica virtual (se acomoda su cabello), les decía "esto mismo que ustedes están expresando las educadoras ya lo vivieron en una primera etapa cuando la pandemia inició". Entonces (habla con su mano en su barbilla) estamos aprendiendo en ese sentido y me da gusto que te quedes con ese sabor de boca. (*OP_130421_2_38-60*)

Esta sensibilización que inició en un intercambio entre Amyel y Rosalía se fue extendiendo a todo el grupo. Rosalía, a pesar de las fallas tecnológicas que tuvo Amyel a la hora de participar, decidió recuperar lo expresado por la alumna y hablar de un tema con el que todo el grupo podía verse identificado, este fue el de los retos a los que se enfrentan las educadoras en servicio ante las clases emergentes que se han dado ante la pandemia causada por el Covid-19. Rosalía utilizó la sensibilización para establecer un vínculo de confianza y empatía con sus alumnas e invitarlas a que estas también fueran empáticas con sus docentes titulares y con la situación por la que estan pasando a la hora de ejercer su docencia.

Al interior de este tipo de atención, se presentaron tres atenciones reforzadoras, tal como la que se presenta en la siguiente interacción áulica:

> **Isabella**: (tiene su cámara apagada) Pues nosotras como equipo, llegamos a la conclusión de que todas logramos poner en práctica nuestra propuesta innovadora, así también, mejorando nuestra necesidades o las dificultades que nos llegaron a surgir durante las prácticas anteriores y favoreciendo la área de oportunidad que detectamos cada una.
> **Rosalía**: (tiene su cámara apagada) Gracias Isabella. Aquí también hay un punto importante chicas, las *lecciones aprendidas* también se modificaron, se modificó la forma en que nosotros estamos desarrollando la práctica bajo una modalidad virtual. Entonces, también hubo cambios en cuestión a nuestras áreas de oportunidad, o esas lecciones aprendidas que a partir de la experiencia pueden surgir o pudieron surgir, cuando hacíamos el análisis de la práctica cerrando el semestre anterior, y que decíamos bueno, detecté estas áreas de oportunidad, que tal ve en la presencialidad pues no se hubieran presentado, ¿por qué?, porque hay otras características, otras habilidades que se me demandan y ahorita por las

> condiciones o este tipo de cuestiones por ejemplo de conectividad, de equipo, de redacción de planeaciones más institucionales, tal vez se me está dificultando porque es una forma contraria a lo que yo he aprendido de cómo llevar a cabo las planeaciones, de cómo es importante incluir elementos desde la organización del grupo, las consignas, y pues en esta modalidad me estoy olvidando de todo eso, ¿por qué?, porque es una modalidad que me está requiriendo actuar de manera emergente para poder brindar aprendizaje a mis niños, independente si estamos o no en el aula. (*OP_230321_10-11_315-341*)

Este momento de sensibilización que se dio entre Isabella y Rosalía, tuvo el objetivo de reflexionar ante la situación que han vivido las alumnas con el desarrollo de sus prácticas profesionales en el contexto de la pandemia causada por el Covid-19. Al igual que el intercambio entre Rosalía y Amyel, presentado en la página anterior, este se centró en el tema de la docencia en el contexto de la pandemia.

El tema de la pandemia fue central para la mayoría de los momentos de sensibilización, ya que se relacionaron con la situación que se vivía al interior del aula normalista emergente, con temas como las fallas tecnológicas, las prácticas profesionales de las alumnas, la falta de salud de algunas compañeras, entre otros.

5.3.2.2.3 Se solicita apoyo de las alumnas

Este fue uno de los tipos de atenciones más interesantes de observar. En primer lugar, porque no sólo estuvo dirigido por parte de Rosalía, sino también por las alumnas. En segundo lugar, porque tuvo una frecuencia de 14 entre las tres clases observadas, pero el apoyo de las alumnas fue aumentando de una clase a otra. Es importante recordar que la tercera clase fue sólo de 43 minutos y que, en ese tiempo, se presentaron cuatro apoyos por parte de las alumnas. Y, en tercer lugar, el apoyo de las alumnas significó que las tensiones ya no fueron solo atendidas por Rosalía, sino que hubo un interés gradual por parte de las alumnas por superarlas para continuar con su clase.

El apoyo de las alumnas en la primera clase se dio en dos ocasiones, una por fallas tecnológicas y la otra, por la falta de tiempo. Por tanto, de 61 momentos de tensión que hubo en la primera clase, el 3% fue atendido con el apoyo de las alumnas. Para la segunda clase, hubo un aumento del 8% en el apoyo de las alumnas, ya que en ocho ocasiones ayudaron a Rosalía a superar tensiones de aula relacionadas con: fallas tecnológicas en seis ocasiones, las alumnas entran tarde

a la clase en dos ocasiones y cuando las alumnas mantuvieron sus cámaras apagadas en una ocasión. Para la tercera clase, hubo un aumento del 2% en el apoyo de las alumnas respecto a la segunda clase, ya que el 14% de los momentos de tensión que se presentaron en el aula, se atendieron con el apoyo de las estudiantes, todas ellas por fallas tecnológicas.

El apoyo de las alumnas solo se estableció de manera sincrónica, ya que la mayoría de sus apoyos fue para solucionar los problemas de fallas tecnológicas que Rosalía tuvo al momento de presentar material didáctico o el contenido de la clase. Un ejemplo de intercambio situado en este tipo de atención es el siguiente:

> **Rosalía:** Les voy a poner aquí en el chat muchachas, el link de la presentación que voy a utilizar el día de hoy ¿ok? Y la que la ya les subí al *Classroom*, les voy a compartir ahorita la presentación de la sesión de hoy. Entonces, le voy a pedir a alguien que esté en su computadora, muy amablemente, que me pueda ayudar a compartir pantalla ¿ok?, déjenme nada más ponerle aquí compartir, ¿quién puede ayudarme a compartir chicas? Que esté en su computadora.
> **Ainara**: (tiene su cámara apagada) Yo profe.
> **Rosalía**: (tiene su cámara apagada) Usted es ¿Ainara o Alexandra?
> **Ainara**: (tiene su cámara apagada) No, Ainara.
> **Rosalía**: (tiene su cámara apagada) Ok, muchas gracias Ainara. Ahorita te voy a pasar el link el cual me vas a ayudar a presentar, ¿está bien?
> **Ainara**: (tiene su cámara apagada) Sí, está bien. (*OP_230321_4-5_108-120*)

La interacción anterior tiene como contexto que Rosalía había presentado problemas de conectividad, por lo que cuando estaba proyectando material de clase, ésta se interrumpía por las fallas tecnológicas. Ante ello, Rosalía solicitó ayuda a las alumnas para ubicar el material de clase en la plataforma de *Classroom* y que la proyectaran desde su computadora. Ainara fue la primera en brindar el apoyo a Rosalía.

Ante la falta de tiempo, Rosalía solicitó otro tipo de apoyo a las alumnas, tal como se puede observar a continuación:

> **Rosalía**: Ok. Muy bien chicas (tiene sus dedos entrelazados). Si tienen por ahí su grupo de *WhatsApp* a la mano les pido por ahí si le comentan a sus compañeras si podemos regresar,

> seguramente el tiempo nos va a dar para poder (inaudible). Sin embargo, me gustaría retomar estos diez minutitos que nos quedan ¿ok? Entonces por ahí un mensajito de "chicas ya hay que regresar a la sala, aunque no hayan terminado", ahorita yo igual lo voy a sondear y monitorear con ustedes ¿ok?, porfis (hace una pausa). (*OP_16032020_29_933-938*)

Tal como se observa en este fragmento, ante la falta de tiempo para cerrar una actividad grupal, Rosalía pidió el apoyo de las alumnas, en general, para que les comunicaran a sus compañeras que aún no se habían integrado a la clase, que regresaran aunque no hayan finalizado la actividad.

Este tipo de atención da evidencia de que a medida en que las clases fueron avanzando, se logró ver un mayor involucramiento de las alumnas para resolver diferentes problemáticas que se presentaron. Además, Rosalía también encontró mayor confianza para solicitar el apoyo de las alumnas.

5.3.2.2.4 Se repite la instrucción

El cuarto tipo de atención más presente fue el que refiere a aquellas situaciones en que Rosalía repitió en más de una ocasión las instrucciones que ya había comunicado anteriormente. Específicamente, en 13 ocasiones, Rosalía explicó de forma repetida diferentes indicaciones relacionadas con la elaboración de una actividad o tarea. Este tipo de atención estuvo ligado a diferentes tipos de tensión como: las alumnas no comprenden la tarea en siete ocasiones, las alumnas no escuchan la tarea y control sobre la instrucción en dos ocasiones cada uno y las alumnas entran tarde a la clase y fallas tecnológicas en una ocasión cada una.

Rosalía repitió las instrucciones sólo de forma sincrónica, por medio de la plataforma de *Google Meet*. Uno de los intercambios que ejemplifican este tipo de atención es el siguiente:

> **Violeta**: Maestra.
>
> **Rosalía**: Sí, mande Violeta.
>
> **Violeta**: Disculpe. Lo que pasa es que quería preguntarle si ¿la infografía tiene que tener como información de lo de las lecciones aprendidas? Es que yo había entendido como que la lectura es para que nosotros supiéramos que es una lección aprendida y de ahí irnos a nuestros aprendizajes que son relacionados a la propuesta y poner información de nuestra propuesta, o era poner algo de lecciones aprendidas.

Rosalía: Sí acuérdate que la actividad. Chicas, acuérdense que la actividad era en función a un primer paso, retomar su informe. Entonces ver aquellos alcances, aquellos logros que habíamos obtenido la sesión pasada. (*OP_16032020_17_501-508*)

Este fragmento refiere a un intercambio entre Violeta y Rosalía, mismo que se presentó para resolver un tipo de tensión, Violeta no comprendió la tarea cuando Rosalía la explicó al inicio de la clase. Tal como este intercambio, se presentaron otros 12, los cuales marcaron pausas que se tuvieron que hacer durante las clases para explicar nuevamente puntos concretos de las actividades. A su vez, esto hizo que el tiempo de la clase se viera afectado.

5.3.2.2.5 Se prioriza lo relacional

Este tipo de atención fue interesante de observar, ya que responde a una forma de actuar de Rosalía ante el contexto en el que su aula emergente se encuentra inmersa. Priorizar lo relacional significó que, ante inasistencias, fallas tecnológicas o incumplimiento de la tarea por parte de las estudiantes, se dio prioridad a mantener el vínculo de confianza y de cercanía que a recordar alguna regla del aula o establecer algún tipo de consecuencia. Además, la priorización de la lógica relacional fue el tipo de atención que se presentó en dos ocasiones a manera de reforzamiento, es decir, que se dieron de forma aislada, no para atender un tipo de tensión.

A diferencia de los dos tipos de atención explicados en los subapartados anteriores, éste se observó tanto en intercambios sincrónicos como asincrónicos. En los intercambios sincrónicos, dados por medio de la herramienta de *Google Meet*, se encontró lo ejemplificado en el siguiente fragmento:

Amyel: (tiene la cámara encendida) Profe…

Rosalía: Sí, adelante

Amyel: me voy a tener que retirar un momento y ahorita regresó a la clase (lleva su mano a su boca).

Rosalía: Si Amyel cualquier duda mándame *WhatsApp* también. Si ya estamos acá en otra actividad pues ya yo te doy información. Gracias por avisarme (hace una breve pausa). (*OP_16032020_15_442-447*)

La interacción anterior refiere a cuando Amyel se tuvo que ir de la clase y Rosalía le agradeció por comunicárselo, además de perdirle que se comunicara por medios asincrónicos para brindarle información acerca de la clase si así lo requeria.

Un intercambio asincrónico en el que se priorizó la lógica relacional como estrategia para atender un momento de tensión, es el que se dio por medio de una conversación de *WhatsApp* entre Rosalía y Samantha que se muestra en la Figura 5.15.

Figura 5.15

Conversación de WhatsApp

La Figura 5.15 se relaciona con fallas tecnológicas que tuvo Samantha a la hora de subir una tarea a la plataforma de *Classroom*. Ante dicho momento de tensión, Rosalía le comentó que cuando lo resolviera le avisara, además de hacer uso de *emojis*, como una forma de expresar un tipo de emoción.

Aunque este tipo de atención no se presentó con tanta frecuencia como los anteriores, considero que su relevancia está en que describe la forma en que Rosalía se dirige al grupo en general ante diferentes situaciones, lo cual se vio reflejado en apartados anteriores, en los que hablé del regreso a lo escencial de la práctica docente y cómo este argumento se sostuvo en que en el aula normalista emergente de Rosalía predominaron las lógicas relacional y pragmática.

5.3.2.2.6 Se da oportunidad de entregar después la tarea

Entre la primera y la segunda clase, Rosalía dio a las alumnas la oportunidad de entregar la tarea en un plazo diferente al solicitado en la instrucción inicial. Este tipo de atención fue usado por Rosalía para atender un tipo de tensión en particular: las alumnas no cumplen con la tarea. A la vez, este incumplimiento estuvo relacionado con fallas tecnológicas y falta de tiempo.

Los cuatro momentos en los que se presentó esta atención fueron de forma sincrónica. En la primera clase, se observó el siguiente fragmento:

> **Rosalía:** Entonces muchachas, recapitulando, la única tarea que llevamos es que ustedes hagan la rúbrica de su compañero, la llenen y se la hagan llegar a sus a sus equipos ¿ok? Y esperar a la chica que pues, por alguna situación no la ha realizado y poderla apoyar, ya sin (inaudible) que tenga que ser hoy. Porque pues bueno, no, no es su culpa ¿no?, en cuestión a que su compañera no haya podido realizarla. Entonces es la única tarea que llamamos, nos (inaudible) el próximo martes, si todo es favorable para nuestra sesión (hace una pausa). (*OP_16032020_34_1074-1079*)

Tal como se pudo observar en el intercambio anterior, hubo situaciones en el aula que se relacionaron con que las alumnas no entregaron su tarea por medio de la plataforma de *Classroom*, como en el caso del ejercicio vinculado con las infografías sobre las *lecciones aprendidas*. Ya que las tareas se utilizaron como insumos para trabajar en clase, Rosalía recurrió a extender el plazo para su recepción. Además, el que una estudiante no entregara su tarea de la infografía, también conllevó a que otra alumna no pudiera evaluarle el trabajo y, por ende, tampoco entregar su evaluación a Rosalía.

Otro intercambio sincrónico que se situó en este tipo de atención es el siguiente:

Danny: (tiene su cámara apagada) Profe.

Rosalía: Mande Danny.

Danny: (tiene su cámara apagada) es que mi compañera Isabella me está diciendo que no la deja entrar a la clase, pero está escuchando lo que usted está diciendo, y dice que si le puedo comentar a usted de favor que en su equipo nada más es una compañera la que tiene la infografía y las demás no, que si qué hace en su caso.

Rosalía: (tiene los dedos entrelazados) Ok, pues esas compañeras entonces yo las invito si me están escuchando, que me manden mensaje, muchachas. Mándenme mensaje por *WhatsApp* por favor, todas aquellas que no la han entregado. Mándenme un *WhatsApp* y pónganme: "profe, yo soy tal y no he entregado la infografía por esta situación". A reserva de que yo ya tengo ahorita el dato en *Classroom*, pero no me quiero basar en eso porque a lo mejor alguna de ustedes no lo pudo subir. Entonces, pues compañera que está sola y solo alguien la tuvo, usted haga su trabajo, mande su retroalimentación, entonces yo ahorita voy a platicar con sus compañeras. Entonces, les pido por favor que hoy me envíen ese mensajito a *WhatsApp*, exponiéndome la situación por qué no entregaron la actividad de la infografía, y poderlo revolver y que ustedes puedan entregarlo hoy que es la fecha en la que estamos estableciendo. (*OP_16032020_33_1023-1041*)

El intercambio anterior dejó evidencia de que las compañeras de equipo de Danny no cumplieron con la tarea que iban a utilizar como insumo para trabajar durante la clase. Ante esta situación, Rosalía decidió que Danny trabajara sola, aunque sin un material para hacerlo, y que las alumnas que no cumplieron con su tarea, se comunicaran con ella por *WhatsApp* para justificar su incumplimiento. Como se aprecia al final de la cita, Rosalía les dio la oportunidad a las alumnas a entregar su tarea el día de la clase.

Este tipo de atención se relacionó con otro, el de adecuaciones a la clase, ya que ante la falta de la tarea, los ejercicios que se tenían planeados tuvieron que modificarse. Así, mientras algunas alumnas pudieron continuar su actividad de forma exitosa, para otras, hubo cambios o adecuaciones. Considero que esto pudo dejar en desventaja a ciertas alumnas del grupo, ya que mientras a algunas se les dio la oportunidad de entregar su tarea en destiempo, las demás si lo hicieron en los periodos solicitados.

5.3.2.2.7 Adecuaciones a la clase

Este tipo de atención refiere a momentos específicos en los que Rosalía manifestó haber hecho adecuaciones a su planeación de clase, a partir de observar que se presentaron momentos de tensión como la falta de tiempo y las fallas tecnológicas. Esta forma de atender los momentos de variación de la clase, se presentó en cuatro ocasiones, tres en la primera clase y una en la segunda clase.

Las adecuaciones a la clase se manifestaron mediante herramientas de comunicación sincrónica, ya que, durante las clases, Rosalía expresó dichas adecuaciones mientras exponía material didáctico en forma de presentaciones de *Power Point*. Un ejemplo de un intercambio que contuvo este tipo de atención es el siguiente:

[Rosalía proyecta su pantalla con la portada de una presentación en PowerPoint]

Rosalía: Como saben, (acomoda su cabello) la clase pasada tuvimos lo que fue el encuadre muchachas. El encuadre del curso de trabajo docente, nos llevó un poquito de tiempo, nos alargamos un poquito, y la planeación pues tuve que hacer algunas adecuaciones ¿no? Les dejé por ahí una tareíta que vamos a retomar el día de hoy, una infografía, y la revisión de un texto que nos propone el programa. (*OP_16032020_6_169-175*)

Esta interacción se estableció entre Rosalía y el grupo en general, en el cual comunicó que, debido a que la clase anterior se extendió más del tiempo planeado, tuvo que ajustar la planeación de las siguientes clases. Este tipo de atenciones permitieron que la clase se fuera adaptando al contexto del aula normalista emergente. Tal como se mencionó anteriormente, el programa de estudios solicita que se aborde una cantidad particular de temas y que se lleven a cabo ciertas

actividades de aprendizaje. Sin embargo, el programa no fue pensado para ser aplicado a distancia, y menos, a partir de enseñanza retoma de emergencia.

En este sentido, las adecuaciones a la clase fueron primordiales para dar respuesta a las situaciones muy particulares que se dieron en la situación de emergencia en la que se ubicó el aula de Rosalía y sus alumnas. Esto implicó que no alcanzara el tiempo para abordar el contenido en la clase sincrónica, así como llevó a que no se pudieran realizar algunas actividades de principio a fin. Así, las adecuaciones a la clase permitieron que Rosalía y sus estudiantes pudieran continuar con su tarea pedagógica a pesar de las condiciones del contexto.

5.3.2.2.8 Se recurre a otras herramientas de comunicación sincrónica

Este tipo de atención se presentó únicamente en la segunda clase, esto en cuatro ocasiones. Rosalía se apoyó en las herramientas de comunicación sincrónica que tenía a la mano para atender las fallas tecnológicas, las dudas de las alumnas con relación a la tarea y el control sobre la instrucción. Así, este tipo de atención mezcló la utilización dos herramientas de comunicación sincrónica, tal como se puede ver en el siguiente ejemplo:

> **Nicole**: (tiene su cámara apagada) Profe.
> **Rosalía**: (tiene su cámara apagada) Mande.
> **Nicole**: (tiene su cámara apagada) No me carga el link.
> **Ximena**: (tiene su cámara apagada) A mí tampoco profe.
> **Rosalía**: (tiene su cámara apagada) El link del documento ¿del texto?
> **Nicole**: (tiene su cámara apagada) Sí, del texto.
> (Nicole y Rosalía hablan al mismo tiempo)
> **Rosalía**: (tiene su cámara apagada) ya se los puse también en *Classroom* muchachas. Aquí está, precisamente por si nos fallaba un poco el internet. Aquí les puse una actividad, que ahorita pues todavía no la vamos a hacer, porque esto ya es posterior a la lectura. Aquí les puse en las instrucciones el documento, también para que lo ubiquen. (*OP_230321_13_383-393*)

Este intercambió se desarrolló alrededor de varias fallas tecnológicas. Ante dicha situación, Rosalía decidió recurrir a la plataforma de *Classroom* y ubicar un documento con el que iban a trabajar durante la clase. Esta estrategia funcionó como prevención de otras fallas tecnológicas y

a su vez, para usar el tiempo de forma eficiente. Además, este tipo de acciones permitieron que Rosalía ampliara el uso de diferentes herramientas para abordar una clase en tiempo real.

Adicional a la utilización de la plataforma de *Classroom* durante la segunda clase sincrónica, Rosalía recurrió al chat de la plataforma de *Google Meet* para ubicar enlaces que permitieran a las alumnas acceder a la presentación de *Power Point* con la que se estaba trabajando en ese momento, y una lectura que sirvió como insumo para una actividad que se hizo hacia el final de la clase.

5.3.2.2.9 Se busca corregir las fallas tecnológicas

Esta atención se presentó únicamente en dos ocasiones en la segunda clase. Rosalía buscó corregir las fallas tecnológicas durante la clase sincrónica como una estrategia para continuar la clase de forma más fluida. A continuación, presento un ejemplo de este tipo de atención:

> **Rosalía:** Algo está sucediendo con el internet de mi computadora.
> **Alejandra**: (tiene su cámara apagada) Profe, yo creo que ha de ser el clima.
> **Rosalía**: Chicas voy a salir un segundo y regreso. Sí yo creo que sí. Déjenme salir, vengo (el aula se queda en silencio por un minuto aproximadamente). Ok chicas, estoy aquí de nuevo (tiene su cámara apagada). Apagué mi cámara para ver si ayuda con la conexión ¿ok? (hace una pausa breve). (*OP_230321_4_93-98*)

Este intercambio entre Rosalía, Alejandra y Rosalía muestra las acciones que llevó a cabo esta última para corregir algunas de las dificultades tecnológicas que tuvo en el desarrollo de la clase. Este de tipo de estrategia fue el menos utilizado por Rosalía para atender las fallas tecnológicas, ya que consumieron tiempo efectivo de la clase. Se considera que debido al tiempo que Rosalía invirtió en tratar de arreglar los problemas de conectividad que tuvo en la plataforma de *Google Meet*, buscó solicitar el apoyo de las estudiantes o sensibilizar al grupo y utilizar otras estrategias.

5.3.2.2.10 Se retoma la actividad pendiente

Esta atención estuvo relacionada con la falta de tiempo. Una forma de continuar con el plan de clase, a pesar de la falta de tiempo, fue retomar las actividades que quedaron inconclusas en una nueva clase. Rosalía tomó esta decisión para algunas de las actividades, mientras que otras se concluyeron al dejarlas como tarea a las alumnas.

Esta atención se presentó de forma sincrónica, a partir del desarrollo de la clase en *Google Meet* con el apoyo una presentación de *Power Point*, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

[Rosalía proyecta la siguiente diapositiva]

Rosalía: (tiene su cámara apagada) Entonces, ese fue nuestro pendiente de la sesión y con lo que estaremos iniciando el día de hoy. Entonces, ahora así que el micrófono es de ustedes.

[Rosalía presenta la siguiente diapositiva]

Rosalía: (tiene su cámara apagada) Si tuvieron la oportunidad de hacerlo como a manera escrita, o utilizaron algún instrumento que quisieran presentar, adelante. Si no, nada más pueden tomar la voz en el micrófono y platicarnos como fueron, o a qué conclusiones llegaron muchachas. (*OP_230321_6_170-178*)

Como contexto, la actividad que se retomó y a la cual hace alusión el fragmento anterior es la de *lecciones aprendidas*, específicamente, las conclusiones a las que habían llegado las

alumnas, al interior de sus equipos, al compartir sus fortalezas y áreas de oportunidad acerca de la práctica profesional que llevaron a cabo en el quinto semestre de la LEPREE.

Retomar las actividades pendientes mostró un interés de parte del grupo por concluir de forma sincrónica las actividades que eran importantes de socializar al interior del aula. Asimismo, esto mostró que, aunque hubo una planeación previa por parte de Rosalía, está siempre estuvo en constante cambio, debido a diversos factores, como la respuesta de las alumnas, el tiempo disponible y todos aquellos momentos de tensión que pueden ocasionar que la clase vaya ocupándose en resolverlas y no tanto de seguir con la planeación ya establecida.

5.3.2.2.11 Se continua con la clase de forma asincrónica

En la segunda clase, Rosalía y sus estudiantes continuaron, en dos ocasiones, con algunas actividades de clase de forma asincrónica, debido a la falta de tiempo para continuar con las mismas de forma sincrónica. Esta atención se observó en un par de intercambios como el que se muestra a continuación:

[Rosalía comparte la pantalla con una presentación de PowerPoint]

Rosalía: (tiene su cámara apagada) Hay una actividad que voy a retomar con ustedes, pero ya fuera de la sesión, porque la dinámica de grupo nos va a requerir un poquito de tiempo. Entonces por ahí les estaré explicando una dinámica que vamos a hacer en MENTI, donde ustedes me van a ubicar qué insumo de la práctica les permitió identificar con mayor certeza las lecciones aprendidas. Por ahí les voy a pedir que ingresen a ese link y seleccionen si fue el diario, si fue algún instrumento de evaluación por parte del docente de la escuela, para yo poder como retroalimentar también en ese sentido, qué instrumento les está dando mayor información a ustedes. (*OP_230321_11_349-358*)

Como se puede observar en la interacción anterior que hubo entre Rosalía y el grupo, hubo una actividad que Rosalía planeó llevar a cabo por medio de la plataforma de MENTI, a partir de la cual, buscó recuperar la opinión de las alumnas acerca de cuál fue el instrumento de registro que les ayudó más a detectar las *lecciones aprendidas* acerca de sus prácticas profesionales. Esta actividad estaba programada para ser llevada a cabo de forma sincrónica en la segunda clase, sin embargo, la falta de tiempo para llevar a cabo la actividad hizo que Rosalía decidiera continuar con ello de forma asincrónica. La respuesta del grupo ante esta decisión fue positiva.

Capítulo VI. Hallazgos y discusión

En este capítulo tengo la finalidad de transitar de la descripción a la interpretación de los principales hallazgos de esta tesis. Para llevar a cabo dicha interpretación, realizaré una triangulación de los resultados con otros trabajos empíricos y con planteamientos teóricos presentados en el capítulo de *Marco conceptual*.

Para definir el concepto de discusión, recurriré al constructo de teorización de Goetz y LeCompte (1984). La teorización de los datos es definida como "el proceso consistente de descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas. Se utiliza para desarrollar o confirmar las explicaciones de cómo y por qué de los fenómenos" (pp.174-175). Para avanzar en dicha explicación de los fenómenos observados, desarrollé tres grandes apartados. El primero aborda el tema de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) y se discuten las características encontradas en el aula normalista emergente frente a los planteamientos de Hodges et al. (2020), Dussel (2020) y Navarrete-Cazales (2020).

En el segundo apartado plantearé el tópico del interaccionismo como forma de acercamiento a un aula normalista emergente, en el cual abordaré los temas de las lógicas EPR, las tensiones, las atenciones, las reglas de acción y los principios pedagógicos observados en la práctica de Rosalía, todo ello discutido con autores como Vinatier (2013), Altet (2005), Moorhouse (2020) y Garrison et al., (2000), entre otros.

El tercer apartado tiene la finalidad de establecer una discusión teórica acerca de las nociones que integré en el *Marco conceptual.* Para avanzar en dicha discusión, desarrollaré los temas del eclecticismo en el que se posiciona Vinatier para el desarrollo del Modelo EPR y el componente de *relaciones* para definir las interacciones de aula. Considero que, a partir de esta discusión, podré esbozar un avance hacia una visión más crítica del sustento conceptual en el que se enmarca esta investigación.

6.1 La Enseñanza Remota de Emergencia al interior de un aula normalista mexicana

La Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) (Hodges et al., 2020) es la respuesta inmediata de los sistemas educativos ante una situación de crisis, ya sea de orden sanitaria, climática o política. El momento de reincorporación a las actividades escolares como se desarrollan en situaciones de normalidad dependerá de la disminución o el fin de la emergencia vivida.

La ERE, tal como se define hoy en día (Hodges, et al., 2020), empezó a conceptualizarse desde el año 2000, gracias a (INEE, por sus siglas en inglés):

> La INEE se conceptualizó en el año 2000, durante la sesión de estrategia sobre Educación en Situaciones de Emergencia (EeE) celebrada en el Foro Mundial de Educación del 2000, en Dakar. Como resultado, UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura], UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia] y ACNUR [Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados] se comprometieron a fomentar la Estrategia Cinco del Marco de Dakar y convocaron la primera Consulta Mundial sobre Educación en Situaciones de Emergencia (Ginebra, del 8 al 10 de noviembre del 2000), con representantes del PMA [Programa Mundial de Alimentos], el PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo], el Banco Mundial, donantes bilaterales y más de 20 ONG [Organización No Gubernamental] comprometidas con la programación de la educación en situaciones de emergencia. La INEE fue anunciada durante esa misma consulta, con el fin de aprovechar y consolidar las redes y los esfuerzos ya existentes (INEE, s.f., párr. 15).

Así, la ERE empezó a ser estudiada bajo el concepto de *Educación en Contextos de Fragilidad* (ECF, por sus siglas en español). La ECF ha sido un concepto importante para explicar la situación educativa vivida en países como Afganistán, Bosnia, Herzergovina, Camboya y Liberia (Davies y Bentrovato, 2011). En el caso de Afganistán, la educación se vio interrumpida por temas de conflicto y violencia, ya que las escuelas fueron blancos de ataques, por lo que el gobierno decidió cerrar todas las escuelas y utilizar herramientas como la radio y los *Digital Versatile Disc* (DVD, por sus siglas en inglés) para mantener y, al mismo tiempo, ampliar el acceso a la educación tanto para los niños como para las niñas.

Una vez que surgió el concepto de ERE, Hodges et al. (2020) hicieron una diferenciación entre la educación en línea y la educación emergente. La ERE se distingue de la enseñanza en línea por diferentes razones: la enseñanza en línea efectiva resulta de un diseño y planeación instruccional cuidadosos, además de la utilización de un modelo sistemático para el diseño y el desarrollo el curso a impartir. La ERE carece de esos elementos, ya que, por su naturaleza, no cuenta con un modelo educativo que responda a la enseñanza en línea, así como tampoco con un diseño instruccional específico.

Por su parte, la enseñanza en línea, desde la propuesta de Means et al. (2014) en su libro *Learning Online: What Research tells about whether, when and how*, se caracteriza por la presencia de nueve dimensiones relacionadas con el diseño: (1) la modalidad, (2) el ritmo, (3) la proporción estudiante-instructor, (4) la pedagogía, (5) el rol del docente en línea, (6) el rol del estudiante en línea, (7) la sincronía de la comunicación en línea, (8) el papel de las evaluaciones en línea y (9) la fuente de retroalimentación. Cada una de estas dimensiones cuenta con opciones, las cuales influirán en la calidad del curso en línea diseñado. Además, los autores plantean que el tiempo típico para planear, preparar y desarrollar una clase es de seis a nueve meses antes de que el curso se imparta. Si bien la ERE cuenta con las nueve dimensiones planteadas por Means et al. (2014), estas no fueron pensadas o planeadas de forma previa, lo que limita sus semejanzas con la enseñanza en línea.

Una vez distinguida la enseñanza en línea de la ERE, sitúo esta última en el contexto particular de la educación superior mexicana, escenario que fue estudiado por Navarrete-Cazales (2021). La autora señaló que la situación de pandemia expuso, entre otras cosas, la incompatibilidad de algunas materias, especialmente las que tienen contenido práctico, con la atención virtual. Bajo dicho escenario, los docentes de educación superior:

> Han implementado y diversificado las estrategias a partir de las cuales son abordados los temas y contenidos por medio de una serie de acciones que permiten enfrentar la multiplicidad de situaciones tomando en cuenta la realidad social, los medios de comunicación a distancia que hacen posible los proceso de enseñanza, las necesidades de los estudiantes, los contextos en los que éstos se desarrollan, la identificación de los alumnos en situación vulnerable, las nuevas formas de seguimiento y la evaluación del aprendizaje. (p. 11)

Además, Navarrete-Cazales planteó que en la educación superior se han encontrado con un panorama retador para poder continuar con la tarea pedagógica en el contexto de emergencia: la accesibilidad a los recursos tecnológicos, la formación para utilizar dichos recursos de forma eficaz, el cambio en el rol de los estudiantes y los docentes en un entorno no presencial, la modificación de los horarios, la mezcla entre el rol de cuidadores del hogar como de la tarea pedagógica, entre otros.

Al igual que Navarrete-Cazales, los estudios antecedentes ubicados en la temática de *La enseñanza remota de emergencia en la educación superior* mostraron un panorama de algunos temas relacionados con la situación que se vivió al interior de ciertas universidades relacionada con la influencia del confinamiento en los estudiantes universitarios, la forma en que se comunicaron docentes y estudiantes, retos y adaptaciones institucionales, prácticas de innovación, participación de los estudiantes en actividades escolares y diagnósticos concretos acerca de la educación en línea o emergente. El conjunto de trabajos revisados, al igual que Navarrete-Cazales (2011) mostraron un panorama general acerca de la complejidad que caracterizó el trabajo de los docentes al interior de las aulas emergentes, poniendo como tema eje la ERE. En suma, la ERE en la educación superior tiene como temas pendientes la adecuación curricular con fines de orientar mejor a los estudiantes hacia la toma de conciencia, la resiliencia y la solución de problemas antes situaciones de adversidad y emergencia.

De forma paralela a la situación vivida en la educación superior, la educación normal en México enfrentó la virtualización abrupta de la formación inicial de los docentes, tanto en materias teóricas como metodológicas y prácticas. Dussel (2020) estudió los retos a los cuales la formación inicial se enfrentó a inicios de la pandemia causada por el Covid-19. La autora plantea que la pandemia forzó el cierre de las escuelas normales, sin embargo, siguieron funcionando. El funcionamiento emergente de las escuelas normales permitió una concepción distinta de la tarea que éstas llevan a cabo.

Como lo planteó Dussel (2020), los docentes, los estudiantes y los padres de familia "buscaron sostener la escuela por otros medios" (p. 15). Dichos medios fueron tan variados como docentes formadores, ya que no existió una estrategia nacional ni estatal por parte de la SEP ni de la DGESuM para guiar a la comunidad normalista en la continuación de la tarea pedagógica de formar a los futuros docentes. Los docentes formadores y los estudiantes se valieron de las herramientas que tuvieron a disposición, tal como lo mostraron Leyva et al. (2021).

A partir de los planteamientos de Hodges et al. (2020) y Dussel (2020), un aula normalista emergente tendría las siguientes características: (1) ausencia de diseño instruccional, (2) ausencia de un rol concreto para los docentes y los estudiantes, (3) ausencia de un modelo pedagógico alineado a la educación en línea, (4) ausencia de formación de los docentes en temas relacionados con la educación en línea o emergente. Como se puede ver en las características anteriores, la ERE

es lo contrario a la educación en línea. Hasta el día de hoy, no existe una caracterización especifica de lo que es la ERE.

El aula normalista emergente de Rosalía y sus estudiantes cumple con lo que Hodges et al. (2020) marca como las ausencias con las que cuenta la ERE si se le compara con la educación en línea de alta calidad. En este sentido, a continuación, caracterizo con mayor detalle el aula normalista emergente de Rosalía y sus alumnas.

El aula emergente de Rosalía y sus estudiantes fue un espacio temporal en el que se construyó un tipo de interacción condicionada por el contexto en el que se ubicaron ella, sus estudiantes y la clase. La interacción entre Rosalía y sus alumnas tuvo como finalidad continuar con la tarea pedagógica marcada por los programas de quinto y sexto semestre de la LEPREE.

A pesar de que los programas de estudios del quinto y sexto semestre de la LEPREE fueron los documentos base para que Rosalía realizara su planeación, esta careció de elementos que se distinguieran del aula presencial, es decir, la planeación no dio evidencia de que la naturaleza del aula era emergente. Los temas a retomar durante las clases y los recursos por medio de los cuales los temas iban a ser facilitados podrían haber sido aplicados en condiciones de presencialidad también. Además, de acuerdo con el planteamiento de Hodges et al. (2020), la clase de Rosalía se apegó al concepto de emergente, en tanto que no contó con un diseño instruccional, ni con un cambio del modelo pedagógico específico.

Acerca de los roles asumidos por Rosalía y las estudiantes, encontré que estos podían variar entre clases y durante una misma clase. Por un lado, Rosalía asumió el rol de liderazgo para comunicar los temas a tratar de una forma expositiva y comprensiva. Por otro lado, las alumnas también asumían el liderazgo por momentos y direccionaban la clase para la adecuación de sus necesidades, lo cual llevaba, en la mayoría de los casos, a flexibilizar la planeación y, por tanto, la clase y el programa de estudios.

Así, el aula emergente se vivió como una lucha constante entre el control y la flexibilidad sobre la planeación, la negociación permanente, la ausencia de rostros y, en ocasiones, de voces por parte de las estudiantes, la priorización por el bienestar de las interlocutoras y la falta de un objetivo claro que justificara la forma de llevar a cabo la clase. En este sentido, Rosalía y sus estudiantes formaron un espacio emergente -en la incertidumbre- para continuar con la formación

inicial de las futuras docentes de educación preescolar que se caracterizó por aquello que Rosalía nombro como “un regreso a lo esencial”.

El regreso a lo esencial se distinguió por la priorización de las prácticas y las interacciones en clave relacional y pragmática, lo que permitió la observación de una clase en donde se vivió un desequilibrio constante por la falta de atención a la lógica epistemológica. Con la finalidad de profundizar en este punto, a continuación, desarrollo la forma en que se vivió cada una de las lógicas EPR (Vinatier, 2013) en el aula normalista emergente.

6.2 El interaccionismo como forma de acercamiento a un aula normalista emergente

En este apartado desarrollaré una discusión acerca de las interacciones recurrentes observadas en el aula emergente de Rosalía, divididas en tres tipos: (1) las interacciones didácticas, (2) las interacciones emocionales, y (3) las interacciones epistémicas. Al interior de los subapartados discuto acerca de las prácticas docentes de Rosalía y, en el caso los subapartados referentes a las lógicas pragmática y epistemológica, los utilizo como insumo para abordar el tema de los principios pedagógicos observados al interior de dichas lógicas.

6.2.1 Las interacciones didácticas en el aula normalista emergente

La lógica pragmática fue la más presente en el aula de Rosalía y sus estudiantes. Detrás de la priorización de la lógica pragmática existe un principio pedagógico relacionado con la negociación constante de la actividad o tarea, mismo que se refleja en prácticas específicas como: el control sobre la instrucción, la flexibilidad sobre la instrucción, la falta de la tarea por parte de las estudiantes, la repetición constante de la instrucción, la flexibilidad para que las alumnas entreguen tarde la tarea, la modificación del plan de clase, entre otras. El conjunto de estas prácticas apunta a que la actividad o la tarea eran negociables, mientras que al final se entregaran productos que dieran evidencia de las estudiantes que trabajaron.

La negociación constante de la actividad llevó a que el liderazgo del aula descansó en las estudiantes, ya que, la instrucción dependió de lo que ellas hicieran o no para llevarla a cabo. En un total de 27 ocasiones, Rosalía flexibilizó la instrucción que había dado en un inicio desde un lugar de mayor firmeza. Al dar una instrucción, a las alumnas no les alcanzaba el tiempo, no habían entendido del todo la asignación, o bien, no la cumplieron por diferentes razones. Ante la detección de Rosalía de estas situaciones, modificó las instrucciones y permitió que la clase siguiera adelante con la actividad modificada.

Al tomar en cuenta el contexto del aula puedo decir que la falta de tiempo y la falta de un diseño instruccional permitieron que las actividades se fueran modificando a medida que la clase avanzaba, y que la prioridad principal fuera el cumplimiento de lo marcado en el programa de estudios, aunque este cumplimiento no trajera consigo el fortalecimiento de las relaciones ni del aprendizaje. Entonces, el principio pedagógico de que mientras se cumpliera con la actividad habría aprendizaje puede ser cuestionado a partir de los testimonios de las estudiantes cuando dicen "profe, es que yo siento que no he aprendido nada porque siento que en todas las clases solo me piden cosas, y si, exponemos, pero no siento que hay esa parte de la construcción" (*SF4_041120_38_980-982*).

De las 13 actividades consideradas en la planeación didáctica elaborada por Rosalía, sólo cinco se pudieron llevar a cabo, mientras que las ocho restantes sufrieron modificaciones importantes o no llegaron a desarrollarse. El 61% que representó el total de actividades negociadas entre Rosalía y sus estudiantes me permitió observar la flexibilidad que existió en la planeación de Rosalía, además de la falta de un objetivo claro que justificara la realización de las actividades planeadas. Es importante mencionar que los programas de estudios de las escuelas normales de México no presentaron cambios ante el contexto de emergencia ni tampoco hubo una reestructuración en la relación horas clase-contenidos, lo que llevó a que Rosalía cambiara la relación entre horas-clase y contenido, ya que tuvo que abordar -por políticas institucionales- en dos horas clase lo que en condiciones de presencialidad cubriría en seis horas. Se considera que estas adecuaciones pudieron llevar a Rosalía a la priorización por la lógica pragmática, en la misma urgencia por cubrir mucho contenido en poco tiempo.

En este sentido, considero que la incertidumbre bajo la cual los docentes formadores tuvieron que sacar adelante la tarea pedagógica con un programa de estudios sin modificaciones, con menos tiempo clase, sin un diseño instruccional, sin formación docente previa y sin un cambio en el modelo educativo que les posibilitara llevar a cabo su trabajo con una planeación didáctica más adecuada, desencadenó en el caso de Rosalía una serie de tensiones en la lógica pragmática que no permitieron una mayor adquisición de conocimientos.

Entre las tensiones que se observaron en el aula normalista emergente y que se ubicaron de forma muy cercana a la lógica pragmática fue la de fallas tecnológicas, mismas que llevaron a que Rosalía y las alumnas se interrumpieran al hablar, a que se tuvieran que repetir las instrucciones

acerca de algún ejercicio y que invirtieran tiempo en tratar de reparar las fallas. La tensión de las fallas tecnológicas fue poco atendida por parte de Rosalía y las alumnas, lo que llevó a la pérdida de tiempo efectivo en clase y a la comunicación entorpecida al interior del aula. A medida en que avanzaron las clases observadas en el segundo estudio, Rosalía se fue apoyando de las alumnas para resolver las fallas tecnológicas o buscar otras alternativas para continuar con la clase. Esto habla de una reflexión entre una clase y otra para observar con detenimiento qué es aquello que sucedió y que se podía hacer para eficientizar el tiempo y mejorar la fluidez de la clase.

6.2.1.1 Los principios pedagógicos situados en la lógica pragmática

Priorización de la forma sobre el fondo de la tarea

El primer principio pedagógico que encontramos Rosalía y yo a partir de las entrevistas de co-explicitación que desarrollamos, fue que mientras hubiese una actividad a realizar las alumnas aprenderían. Este principio se sostiene en las prácticas docentes que muestro en la Tabla 6.1.

Tabla 6.1

Resultados que responden al principio pedagógico colectivo en acto

	Segundo estudio		
Principio pedagógico	Lógicas de la práctica docente	Tensiones	Atenciones
Priorización de la forma sobre el fondo de la tarea	Epitemológica-pragmática (12%)	Las alumnas no cumplen con la tarea	Flexibilidad sobre la instrucción
		Fallas tecnológicas	Se solicita apoyo de las alumnas
		Las alumnas se van de la clase	Se repite la instrucción
		Las alumnas entran tarde a la clase	Se da oportunidad de entregar después la tarea
		Las alumnas no escuchan la tarea	Adecuaciones a la clase
		Las alumnas no asisten a la clase	Se retoma la actividad pendiente
		La maestra no envió el material	Se continua con la clase de forma asincrónica

De acuerdo con los resultados de esta investigación, puedo decir que las actividades propuestas por Rosalía fueron modificadas por las estudiantes en cada una de las clases observadas. Las modificaciones que relacionaron con la falta de tiempo para que las alumnas cumplieran con las instrucciones brindadas por Rosalía, así como también porque en diversas ocasiones las alumnas no cumplieron con la tarea que funcionaba como insumo para desarrollar actividades específicas.

En cada una de las ocasiones en las que las estudiantes presentaban situaciones que cambiaban las actividades planeadas, Rosalía adecuaba la actividad para que respondiera a lo que las alumnas podían o no hacer en cada clase.

La priorización de la lógica pragmática resulta interesante si se observa que las actividades propuestas por Rosalía fueron modificadas en cada clase. El énfasis en la lógica pragmática permite interpretar que independientemente de la naturaleza del aula y el contexto de cada una de las alumnas, llevar a cabo las actividades marcadas por el programa de estudios fue lo más importante para la clase. Rosalía consideró que mientras las alumnas realizaran actividades, independientemente de si estaban planeadas así o no aprenderían.

El hecho de que las alumnas desarrollaran actividades no necesariamente significó que hayan aprendido, ya que, en más de una ocasión, las alumnas manifestaron que tenían una carga académica importante, que se traducía en un cúmulo de actividades que para ellas era considerable, sin embargo, sentían que no estaban aprendiendo. Esto podría traducirse como una preocupación por cumplir con las actividades marcadas en el programa de estudios -diseñado para la educación presencial- y no porque las alumnas adquirieran aprendizaje a partir de ello.

Resulto interesante que las alumnas comentaron que no solo Rosalía tuvo esta preocupación por priorizar la realización de actividades, sino que fue una práctica observada en otros docentes formadores de la misma escuela normal. Esta práctica puede justificarse en la falta de orientación que la DGESuM tuvo hacia la comunidad normalista y la escasa preparación docente para adaptarse a las aulas normalistas emergente y para adecuar los contenidos al nuevo formato de aula.

6.2.2 Las interacciones emocionales en el aula normalista emergente

La lógica relacional fue el ancla del aula normalista emergente. Funcionó como vehículo de las lógicas pragmática y epistemológica, lo que resultó en un desequilibrio de las lógicas, con una inclinación notoria hacia las interacciones de orden emocional (Vinatier, 2013). Esta priorización de la lógica relacional también permitió que fuera una lógica en donde se ubicaron diferentes tensiones.

La tensión que se distinguió al interior de la lógica relacional fue la ausencia visual y verbal -en ocasiones- de las estudiantes, lo que provocó una sensación de monólogo por parte de Rosalía.

La sensación de monólogo es una percepción de "estarle hablando a las letras" lo que, a su vez, es interpretado como una *semi docencia*, ya que Rosalía no sabía si detrás de la pantalla alguien le estaba poniendo atención o no. Entonces, el monólogo condicionó la forma de *ser docente* de Rosalía al interior del aula normalista emergente y, con ello, la percepción acerca de su trabajo.

La sensación de monólogo fue un aspecto único que caracterizó aula normalista emergente de Rosalía, lo que llevó a una constante comparación entre el aula presencial y el aula que se formó en condiciones emergentes de trabajo. La falta de presencialidad, llevó a la ausencia de contacto visual y verbal con las estudiantes, a la vez que creció la desconfianza acerca del avance en términos de atención y aprendizaje. En cuanto a este tema, Rosalía mencionó "¿Cómo van a entender si no están aquí?" lo que me permite visualizar al aula emergente como un espacio donde cambia la forma en que Vinatier (2013) entiende las interacciones. La autora concibe la interacción como una comunicación de cuatro elementos: el docente, los estudiantes, los contenidos y las relaciones. En este caso, la docente estuvo presente en todo momento, al igual que el contenido, sin embargo, las estudiantes no, por lo que el elemento de las relaciones también sufrió cambios.

Aunque la percepción de Rosalía es que no hubo una presencia de las alumnas y, por lo tanto, los intercambios fueron en una sola dirección, lo que sucedió es que las alumnas tuvieron otras formas de hacerse presentes y otras maneras de continuar con la relación que mantuvieron con Rosalía. A pesar de que el componente de las relaciones no estuvo muy presente de forma sincrónica, estas se mostraron en espacios asincrónicos, a partir del uso de herramientas de comunicación como la aplicación de *WhatsApp*, *Classroom*, Chat de la plataforma de *Google Meet* y el correo electrónico. Entonces, no es que el componente de relaciones no estuviera presente en el aula normalista emergente, sino que no se manifestó de la forma en cómo se conocía, lo que lleva a una resignificación de lo que es tener interacción en un aula.

Al igual que el caso de Rosalía, la condición de monólogo en un aula emergente de formación inicial de docentes fue vivida por Moorhouse (2020), quien compartió su experiencia como docente formador en un aula de formación inicial de docentes emergente en Hong Kong: "a diferencia de las sesiones presenciales, los estudiantes rara vez hablaban y preferían la función de chat de texto[22]" [*Traducción propia al español*] (p.610). Al igual de Moorhouse (2020), Rosalía

[22] Texto original en inglés: unlike face-to-face sessions, students rarely spoke and preferred the text chat feature.

se encontró con la dificultad de que las alumnas participaron poco de forma sincrónica, no así en el caso de la utilización de herramientas de comunicación asincrónica.

Encontré que la percepción de monólogo que tuvo Rosalía se debió a la falta de redefinición de lo que significa interactuar en un aula normalista emergente. Dussel (2020) mencionó que la ERE invitó a concebir de forma distinta la escuela, el aula y, por tanto, la actividad de enseñanza de los docentes. En el momento en que observé el aula normalista emergente de Rosalía y sus estudiantes, estas no se habían despegado de la visión del aula presencial como el espacio donde se lleva a cabo la tarea pedagógica, por lo que se encontró la comparación contante entre el aula presencial y el emergente y la adaptación a esta última y todo lo que trae consigo.

Así, la lógica relacional en el aula normalista emergente sufrió muchos cambios si se le compara con un aula presencial, pero si se le comparara con otra aula emergente puede ser que las relaciones solo sufrieran una reconfiguración, la cual se vio reflejada en la utilización de diversas herramientas para mantener el hilo de las interacciones emocionales que no se limitaron a los intercambios cara a cara.

Un planteamiento que abona al entendimiento de la lógica relacional en el aula normalista emergente es el de Garrison et al. (2000). Los autores consideran que una comunidad de aprendizaje en línea construye el aprendizaje a partir de la interacción de tres elementos: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente. La presencia social es definida como la capacidad que tienen los docentes y los estudiantes de proyectarse a sí mismos de forma social y emocional (Garrison et al., 2001, como se citó en Santos, 2011).

La presencia social está compuesta por tres componentes: la expresión emocional, comunicación abierta y cohesión de grupo. En el caso del componente de expresión emocional, se consideraron indicadores como: el uso de emojis, el humor y la autorrevelación, y para el caso del componente de cohesión de grupo: saludos, dirigirse al participante por su nombre y referirse al grupo como “nosotros” o “nuestro”.

Tanto los indicadores de expresión emocional como los de comunicación abierta y de cohesión de grupo fueron observados en el aula de Rosalía. Considero que los indicadores de expresión emocional y los de cohesión de grupo fueron los que tuvieron mayor presencia en la interacción que se estableció entre Rosalía y sus estudiantes. Que se haya tenido una presencia de

los tres indicadores en el aula normalista emergente significa que se enriquecieron y fomentaron las interacciones sociales en línea, vehículo principal para el aprendizaje social. El aprendizaje social que se adquirió en el aula de Rosalía se ubicó mayormente en las lógicas relacional y pragmática, sin llevar a la abstracción o la construcción de conocimientos desligados de instrucciones para llevar a cabo una actividad concreta ubicada en el hacer.

6.2.3 Las interacciones epistémicas en el aula normalista emergente

Las interacciones de orden epistémico fueron las menos presentes en el aula normalista emergente. Esto lo puedo explicar a partir de lo que mencioné al inicio de este capítulo: el regreso a lo esencial. Ese regreso a lo esencial conllevó a la priorización de las interacciones afectivas y didácticas, lo que dejo en segundo plano una parte esencial de la formación inicial de docentes y de la educación superior como tal: la construcción de los conocimientos propios de la disciplina que se estudia.

Del total de los intercambios observados en el aula emergente, sólo el 18% involucraron a la lógica epistemológica, que representa menos de una quinta parte del total de las interacciones. Sólo el 5% de los intercambios albergó a la lógica epistemológica por sí sola, es decir, sin estar ligada a la lógica relacional o pragmática. Esto significa que el conocimiento que se construyó en el aula normalista emergente estuvo mayormente ligado a las instrucciones de una actividad y al reforzamiento positivo a una contribución epistémica de alguna estudiante.

En las clases observadas encontré tres temas que fueron abordados por Rosalía: (1) las lecciones aprendidas, (2) dos textos de Abrante (2020): la incomodidad de la formación continua de docentes y el trabajo pedagógico en el contexto virtual: acompañando la formación, y (4) el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). El tema de las lecciones aprendidas estuvo ligado a la lógica pragmática también, esto debido a que Rosalía se encargó de definirlas, nombrar sus ventajas y desventajas, así como de exponer las partes que las componen y cómo se deben elaborar. Este contenido fue una base para que las estudiantes elaboraran un ejercicio individual de sus lecciones aprendidas con las prácticas profesionales que habían llevado a cabo de forma emergente en el quinto semestre de la LEPREE.

Los temas de Abrante (2020) fueron divididos entre la clase, es decir, la mitad del grupo leyó el primer texto, y la otra mitad el segundo. A pesar de que fue un texto relevante para las estudiantes y su formación, estos no fueron retomados nuevamente para hacer un trabajo de análisis o como insumo para un ejercicio posterior. El último tema, el del PEMC fue abordado

desde una tarea que consistió en que las alumnas vieran un par de videos en YouTube acerca del tema (no observé que Rosalía comprobara si los habían visto), y con ellos, informarse para una entrevista que realizarían a un par de supervisoras escolares. En la misma sesión no se recuperó lo aprendido acerca del PEMC sino que hablaron de lo escuchado en la entrevista.

En suma, considero que el contenido abordado por Rosalía y las alumnas careció de continuidad y de un objetivo claro. No logré observar un abordaje de los contenidos desde una posición más analítica, reflexiva o desde una mirada crítica. Tampoco observé que Rosalía establecieran un diálogo entre el contenido teórico y la práctica docente que han llevado a cabo las estudiantes, sino que se manejaron como dos elementos desvinculados o que responden a necesidades distintas. Al mismo tiempo, la poca presencia de contenido llevó a Rosalía a la priorización del cumplimiento de las actividades y de la preocupación constante por mantener el hilo emocional en el grupo, lo que permite discutir la función del aula normalista emergente para cumplir con la tarea pedagógica de formar a las futuras docentes de educación preescolar.

6.2.3.1 Los principios pedagógicos situados en la lógica epistemológica

La pragmatización del saber docente

Este principio pedagógico no lo observé a través de las tensiones y atenciones que se presentaron en el aula normalista emergente, sino que se ubicó a partir de la observación de la estrategia que empleó Rosalía para transmitir los contenidos a las estudiantes. En diversas ocasiones, la forma de comunicar los temas fue a partir de ejemplos pragmáticos, es decir, Rosalía recurrió a los consejos o sugerencias que ella podía facilitar a las alumnas a través de su experiencia como docentes de preescolar.

En su planteamiento, Altet (2005) indica que “la producción de conocimientos pedagógicos formalizados es el resultado del análisis de la articulación de los procesos de acción/formación/investigación y sus tres lógicas heterogéneas de funcionamiento” (p.50). La autora expuso que para que un docente pueda ser formado como un profesional de la enseñanza, debe analizar sus prácticas en una relación trialéctica: ir de la práctica-teoría-práctica. Mediante el ir y venir entre la teoría y la práctica es que los futuros docentes podrán formar habilidades meta-cognitivas que se vinculen con el análisis a profundidad de su práctica profesional y la teorización de la misma. En el caso del aula normalista emergente, no observé que existiera un ejercicio de

diálogo entre la teoría y la práctica y de regreso, sino que se priorizaron los saberes prácticos y se trató a la teoría como un asunto aparte o algo que "no sirve para saber que hacer o no en el aula".

Tal como lo mencionó Altet, si el docente no lleva a establecer diálogos reflexivos entre la teoría y la práctica, no podrá avanzar en su profesionalización, sino que se quedará a un nivel de docente como técnico, ya que su modelo de formación "se basa en el aprendizaje imitativo de las prácticas del maestro experimentado, quien transmite al estudiante sus procedimientos y sus 'trucos'; el formador es un practicante experimentado 'modelo'; las habilidades técnicas son dominantes" (p.37). En este sentido, observé que los aprendizajes que se obtuvieron en el aula normalista emergente se facilitaron por medio de lo que llamo *consejos docentes,* que refieren al aprendizaje práctico se brinda como recomendaciones de lo que podrían o no hacer las estudiantes ante escenarios específicos.

Este capítulo permitió la interpretación y teorización de los capítulos de *Resultados*. Acerca de ello, destaco la propuesta del concepto de principios pedagógicos colectivos en acto, mismos que permitieron un ejercicio de introspección más amplio que no se redujo a lo que Rosalía observó al interior de su aula, sino que ayudó a que ella estableciera una relación de sus prácticas con las que podía observar en otros compañeros docentes de su escuela. Esto le permitió ampliar su mirada acerca de las reglas que se ponen en juego al interior de su aula, así como también avanzar en un sentido de pertenencia en el ámbito profesional.

6.2.4 El componente de relaciones para definir las interacciones de aula

El Modelo EPR es una herramienta interaccionista que se formuló a partir de una concepción de enseñanza particular, que consiste en la interacción constante entre contenido-docente-alumno-relaciones. Cada uno de estos elementos es igual de importante y el elemento de las *relaciones* se encuentra incorporado intrínsecamente en toda la formulación del Modelo EPR. En este sentido, una de las discusiones que surgen al respecto de este tema es el planteamiento de la lógica Relacional para analizar la actividad profesional docente, cuando el tema de las *relaciones* ya se encuentra en el núcleo epistemológico del Modelo EPR.

Considero que resulta redundante analizar de forma específica los elementos como el lenguaje afectivo, las risas, las bromas, el lenguaje no verbal que denota cercanía y la formulación dirigida de una instrucción, cuando estos elementos parecen estar inmersas en las lógicas

epistemológica y pragmática. En este sentido, pareciera que Vinatier (2013), planteara que lo epistemológico y lo pragmático no tiene una importante carga de *relaciones* de forma intrínseca.

Así, a partir de la aplicación del Modelo EPR en esta tesis, cuestiono la formulación que hace Vinatier de lo que es la enseñanza y de los elementos que la componen, además su utilización para el desarrollo de las lógicas de la práctica docente. Si bien, el componente de las relaciones está presente en toda la formulación epistemológica del Modelo y de las propias lógicas, considero que resulta redundante formular de manera individual una lógica relacional, cuando esta puede observarse aunada a la lógica pragmática y epistemológica a la hora de analizar interacciones de aula.

6.2.5 El eclecticismo disciplinar que adoptó Vinatier para la construcción del Modelo EPR

Como mencioné en el *Marco conceptual*, Vinatier (2013) adoptó una posición filosófica ecléctica disciplinar (Navarrete, 2009) para la formulación y desarrollo del Modelo EPR. Desde dicho emplazamiento, la autora aportó robustez conceptual y un abordaje holístico de lo que es y cómo se estudia la práctica docente en situaciones reales de trabajo.

Vinatier se posicionó en al menos 12 nociones teóricas de diferentes autores, entre ellos: Piaget, Verganud, Pastré, Kerbrath-Oreccionni, Goffman, Blumer, Altet, entre otros. En este sentido, Navarrete plantea que, si bien el posicionamiento filosófico ecléctico que puede tomar un autor conlleva a la identificación de elementos que son desarrollados desde diferentes disciplinas acerca de un tema específico, dicha identificación no implica necesariamente retomar todas las teorías o los elementos “más importantes” de cada una. Además, Navarrete expone que, a partir de la recuperación de los elementos epistemológicos que resultan útiles para la investigación en curso, se debe tener presente aquello que no lo fue y mantenerlo en vigilancia epistémica.

Con base en lo dicho anteriormente, reconozco las limitaciones que tuvo para este trabajo la utilización del Modelo EPR, como el uso que hace Vinatier de algunos elementos teórico que tienen características que no permiten un acceso más sencillo al fondo del Modelo. El acceso a las raíces epistemológicas puede resultar compleja por las siguientes razones: la mayor parte de la literatura se encuentra solo en francés, los textos tienen un alto grado de abstracción, el lenguaje que se emplea para los planteamientos no es accesible para un público menos especializado, la traducción de dichos textos a un lenguaje más cercano y accesible puede resultar complicado, no

todos los planteamientos son utilizables para un estudio de caso o una etnografía por cuestiones de tiempo y mayor guía acerca de cómo aplicarlos para una investigación.

De forma particular, encontré que Vinatier utiliza las bases epistemológicas del Modelo EPR en dos sentidos: como aportadoras de categorías analíticas con Goffman (1967) y Kerbrat-Orecchioni (1990), y como base epistémica que le aporta un sentido y una esencia al Modelo con Piaget (1967), Vergnaud (1990), Leplat (1997), Clot y Leplat (2005), Brousseau (2000), Pastré (2002, 2006, 2007, 2011), Berger y Luckmann (1968), Blumer (1969), Giroux (2020), Altet (2002) y Vinatier y Altet (2008).

Por una parte, encontré viables todas las nociones teóricas revisadas, que funcionaron como fundamento teórico, ya que en ellas me posicioné para definir al Modelo y para su aplicación. Por otra parte, los planteamientos de Goffman (1967) y de Kerbrat-Orecchioni (1990) no me funcionaron para estudiar la lógica relacional de las interacciones de aula observadas. Las categorías teórico-analíticas que aportan ambos autores son: rostro positivo, rostro negativo y posiciones de autoridad de los discursos en interacción. La formulación teórica de estas categorías fue complicada de comprender y traducir y fueron inviables de aplicar por cuestiones de tiempo y de una mayor especificidad de cómo estudiar dichas categorías en los intercambios de aula.

En suma, considero que los planteamientos de Goffman (1967) y de Kerbrat-Orecchioni (1990) no suman a la conceptualización ni a la aplicación del Modelo EPR, sino que funcionan como categorías analíticas ligadas al Modelo pero que se puede utilizar para realizar estudios independientes.

Capítulo VII. Conclusiones

Con este capítulo cierra el trabajo de investigación y cuenta con dos finalidades. La primera es plantear reflexiones finales acerca de las contribuciones teóricas, metodológicas, y empíricas que hace esta tesis al campo educativo, específicamente, a la investigación de las interacciones de aula. Las contribuciones teóricas se organizaron en cuatro subapartados: (a) la traducción, integración y comprensión del Modelo EPR, (b) la combinación de las lógicas EPR y sus definiciones operativas, (c) la noción de lo virtual a la propuesta de Vinatier, (d) el concepto de aula normalista emergente.

Las contribuciones metodológicas se dividieron en tres momentos: (a) el acercamiento al objeto de estudio desde la etnografía colaborativa virtual, (b) la inmersión de tipo longitudinal al campo de estudio, y (c) la observación externa de un aula normalista emergente mexicana. Reflexionaré también acerca de las contribuciones empíricas al campo de la investigación educativa. Estas se abordaron a partir de la explicitación de las reglas de acción y principios pedagógicos de una docente formadora, las tensiones y atenciones sincrónicas y asincrónicas encontradas en una normalista emergente, y los equilibrios y desequilibrios encontrados en la manera en que Rosalía y sus alumnas interactúan de forma emergente con base en las lógicas EPR.

La segunda finalidad de este capítulo es proponer la conformación de una nueva línea de investigación, alineada al estudio de temas relacionados con el estudio de interacciones de aula a partir de dispositivos formativos eclécticos, así como exponer las experiencias que Rosalía y yo rescatamos con el desarrollo de esta investigación, de tipo profesionales y personales.

7.1 Contribuciones teóricas

Traducción, integración y comprensión del Modelo EPR

La construcción conceptual que hizo Vinatier del Modelo EPR la llevó a la recuperación de nociones que, desde distintas disciplinas, aportan al desarrollo, la esencia y el propósito del Modelo. A diferencia de otros modelos de observación de las interacciones de aula, tales como Stallings (SEP, 2011) el *Manual de Observaciones en el Salón de Clase para Medir el Tiempo de Enseñanza en Clase* (Pianta, La Paro y Hamre, 2005), el Modelo EPR cuenta con robustez conceptual para sustentar el concepto de interacción y las categorías analíticas que la autora propone para el acercamiento a dichas interacciones.

En la misma línea del planteamiento de Navarrete (2009), considero que el eclecticismo teórico que caracteriza el Modelo EPR y, por tanto, el marco conceptual de esta tesis, permite mostrar cómo las disciplinas de la filosofía, psicología, sociología, pedagogía, lingüística, didáctica y ciencias políticas, aportan a las nociones que nutren al Modelo, como las lógicas de la práctica docente, las reglas de acción, las invariantes operatorias (o tensiones, desde el desarrollo de Vinatier) y los principios pedagógicos. Así, con la finalidad de respetar el enfoque desde el cual la autora construyó el Modelo, en este trabajo busqué abordar el abanico conceptual que enriquece el objeto de estudio de este trabajo, las interacciones de aula. Es importante enunciar que la incorporación ecléctica disciplinar que hizo Vinatier en la construcción del Modelo EPR y que se adoptó en este trabajo no está finalizada, lo que quiere decir que el marco conceptual puede alimentarse de futuros trabajos que se sitúen no solo en las disciplinas antes nombradas, sino también desde otros emplazamientos o categorías afines a otras áreas del conocimiento.

La contribución que hago de traducción, integración y comprensión del Modelo EPR se dirige a que, aquellos investigadores hispanohablantes interesados en el estudio de las interacciones de aula, desde un enfoque interaccionista, cuenten con un referente en su idioma, ya que la mayor parte de la literatura acerca del tema se encuentra en francés, sin versiones traducidas a otros idiomas.

Además, el marco conceptual aporta una aproximación más orgánica a las interacciones de aula, ya que estas son analizadas tomando en cuenta el contexto en el cual se originan y la trayectoria personal y profesional de los interlocutores. Este tipo de acercamiento permite que esta tesis contribuye en una mirada más amplia y contextualizada acerca de lo que sucede al interior de un aula normalista emergente.

Contribución: la combinación de las lógicas EPR y sus definiciones operativas

El acercamiento interaccionista al aula que propone Vinatier tiene, entre sus categorías analíticas, las lógicas Epistemológica, Pragmática y Relacional. Si bien la autora definió teóricamente las tres lógicas, no brindó conceptualizaciones operativas que dieran pista de cómo estudiar las formas en que los estudiantes y los profesores se relacionan en el aula. Por ello, hago una aportación al Modelo EPR al brindar reglas operativas acerca de cómo observar lo epistemológico, lo pragmático y lo relacional en las interacciones de aula.

Asimismo, esta tesis aporta combinaciones de las lógicas EPR, ya que Vinatier solo define las lógicas de forma individual. Así, además de las tres lógicas, desarrollé otras cuatro: las duplas relacional-pragmática, pragmática-epistemológica, epistemológica-relacional, y la triada epistemológica-pragmática-relacional. Con ellas, busqué atender a la complejidad de los intercambios de clase observados, es decir, me di cuenta que la mayoría de las interacciones entre Rosalía y sus alumnas no se situaban en una lógica de forma aislada, sino que se mezclaban con tres propósitos:

1. *Funcionar como vehículo*: los intercambios que cumplieron con este propósito contienen una lógica seguida de otra. Ejemplos son las combinaciones de las lógicas relacional-pragmática y relacional-epistemológica, que tienen como función quitar tensión de las lógicas pragmática y epistemológica utilizando el recurso emocional para hacer llegar el mensaje del emisor al receptor. Una muestra de ello es cuando Rosalía usó el recurso de las palabras cercanas como "chicas" y "muchachas", los agradecimientos y las bromas al interior del grupo para dar a conocer una instrucción o la tarea a desarrollar. Esto permitió que el grupo no entrara en tensión al conocer dichas tareas sin estar acompañado de un recurso emocional.
2. *Eficientizar la clase:* las interacciones alineadas a este propósito mezclaron una o más lógicas en un solo intercambio. A diferencia del propósito anterior, aquí una lógica no vino después de la otra, sino que al mismo tiempo se podían observar dos o tres lógicas en el mismo fragmento de texto. Un ejemplo de esta función fue la combinación de lógicas epistemológica-pragmática. En este caso, Rosalía brindó contenido nuevo para las estudiantes, mismo que se transmitió a manera de instrucción, ya que esperaba que las alumnas realizaran un ejercicio relacionado con ese nuevo contenido.
3. *Equilibrar las lógicas*: los intercambios situados en la triada de lógicas epistemológica-pragmática-relacional tuvieron la finalidad de tener momentos de equilibrio entre la atención de lo emocional, lo didáctico y lo epistémico. Las interacciones situadas en las tres lógicas ejemplifican el uso del recurso emocional para favorecer la comunicación de la instrucción-nuevo contenido. Vinatier (2013) plantea que el equilibrio entre las lógicas siempre es inestable, sin embargo, en el aula normalista emergente se pudo observar que es posible tener ciertos momentos de equilibrio.

Estos propósitos son implícitos para el docente y los estudiantes que interactúan al interior de un aula de clases. La finalidad de este trabajo fue explicitar estas pistas que le permitieron a Rosalía tomar conciencia de lo que hizo al interior del aula normalista emergente y reflexionar en la función y significado de ello. Gracias a la reflexión que un profesor puede lograr a partir de dispositivos formativos como el Modelo EPR es que consigue avanzar hacia la profesionalización docente (Altet, 2005).

La extensión de la propuesta teórica de Vinatier a la virtualidad

Desde la perspectiva de Vinatier (2013), la interacción de docentes y estudiantes, es visualizada como una comunicación entre cuatro elementos: *docentes-estudiantes-conocimiento-relaciones*. Estos componentes se encuentran en el mismo nivel de importancia y tienen un diálogo constante mientras la interacción está sucediendo.

Con fines de adaptar el planteamiento de Vinatier al objeto de estudio, modifiqué el elemento de *relaciones*. Esto no significa que haya una ausencia de las relaciones o que no se estableciera un diálogo entre el contenido, el docente y el estudiante, sino que la naturaleza de las *relaciones* tuvo un cambio con la finalidad de atender a la virtualidad de su nueva configuración. Lo anterior supone que las relaciones ante escenarios emergentes y virtuales cobran otro significado, uno que se adecua a la realidad emergente o virtual de un aula. Como se pudo observar en el capítulo de *discusión*, Rosalía consideraba que la dinámica de su aula ante la condición de emergencia se desarrollaba a manera de monólogo, ya que observó que las alumnas no interactuaban con ella, debido a que no podía verlas. Sin embargo, lo que ocurrió en el aula de Rosalía no fue que las alumnas no se relacionaran con ellas, y por lo tanto no entraran en el juego de los intercambios del aula, sino que hubo un cambio en la forma en que se relacionaron. Esas nuevas formas se observaron en las herramientas de comunicación como los *Chats* de *Google Meet* y *WhatsApp* mayormente. En este sentido, la noción de relaciones presentada por Vinatier fue pensada para el aula presencial, por lo que en el marco de este trabajo adapté dicha noción.

La modificación que hice al elemento de *relaciones* de Vinatier permite pensar y estudiar los intercambios de aula que se extienden más allá de la propuesta de Vinatier con las aulas presenciales, así como también brinda oportunidad de explorar qué sucede con las interacciones en el ciberespacio. Por ello, este trabajo puede funcionar como referente teórico y empírico para

el análisis interaccionista de intercambios docente-estudiante y estudiante-estudiante mediados por computadora.

Además, el desplazamiento del Modelo EPR a la virtualidad es un aporte teórico-metodológico en sí mismo. Si bien, los elementos constitutivos del Modelo EPR fueron permitentes para pensar y estudiar las interacciones en un escenario emergente, operativamente era inviable. Incluso, la propia Vinatier no propone una forma de operacionalizar o aplicar el Modelo, sino que su propuesta se basa en marcar escenario teórico acerca de cómo concibe las interacciones de aula y qué categorías deben estudiarse para atender la complejidad de las mismas.

En este sentido, con esta tesis aporto una forma de aplicar los constitutivos teóricos que propone Vinatier con el Modelo en un entorno emergente o virtual. Con ello, aporto a las investigaciones futuras de otros investigadores que tengan interés de adoptar el Modelo para estudiar las interacciones que se establecen en aulas ubicadas en el ciberespacio.

El concepto de aula normalista emergente

Con base en lo planteado por Hodges et al. (2020) y Dussel (2020), en esta tesis propongo el concepto de *aula normalista emergente*, que defino como un espacio de formación inicial alojado en la web en el que docentes formadores y estudiantes continúan sus procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos de crisis. La condición de emergencia en un aula normalista se caracteriza por no contar con un diseño, planeación y formación previas cuando el aula transita de la presencialidad a la virtualidad, así como por la utilización variada de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica con fines de continuar con la tarea pedagógica.

7.2 Contribuciones metodológicas

El acercamiento al objeto de estudio desde la etnografía colaborativa virtual

Con base en los planteamientos de Hine (2000) de la etnografía virtual, de Lassiter (2005) con la etnografía colaborativa y la experiencia de este trabajo de investigación, propongo el método de la etnografía colaborativa virtual como una vía de acercamiento a las aulas emergentes y virtuales. Esta fusión de métodos se utiliza para trabajar con el “colaborador” en el proceso de diseño, planeación, elaboración y escritura del trabajo etnográfico, con la finalidad de construir conocimiento acerca del objeto de estudio. En este sentido, el acento de la etnografía colaborativa virtual no se encuentra en el resultado final del trabajo colaborativo sino en el proceso formativo de los colaboradores.

Para llevar a cabo una etnografía colaborativa virtual es importante contar con las condiciones tecnológicas y contextuales necesarias con el fin de obtener el material audiovisual que dé cuenta de las interacciones mediadas por ordenador que se establezcan entre el docente y los estudiantes observados, ya que uno de los objetivos de este tipo de estudios es conocer cómo un grupo cultural específico interactúa por medio de internet y el papel que este juega en sus vidas escolares cotidianas.

Con base en la experiencia al desarrollar esta tesis, se propone que, para llevar a cabo una etnografía colaborativa virtual, se requiere cumplir con los siguientes elementos: (1) esfuerzo por parte de todos los colaboradores, (2) construcción de una relación de confianza entre colaboradores, (3) encontrar beneficios profesionales y personales para todos los colaboradores, (4) establecimiento de un compromiso por el tiempo que el proyecto de investigación dure, (5) conceder acceso a las evidencias de las interacciones que se establecen a través de las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, (6) flexibilidad para establecer horarios y espacios de trabajo colaborativo, (7) comunicación constante, (8) disposición para revisión, escritura y planeación del trabajo etnográfico y (9) debatir de forma asertiva acerca de puntos específicos del proyecto de investigación.

Así, las propuestas de Hine (200) y Lassiter (2005) permitieron adoptar ciertas especificidades de sus planeamientos y fusionarlos de manera que se convirtiera en una sola vía de acercamiento a las interacciones de un aula normalista emergente. La fusión de ambos métodos que propongo en esta tesis puede ayudar a que otros investigadores tomen este trabajo como un ejemplo de aproximación alternativa a los intercambios docente-estudiante y estudiante-estudiante en el ciberespacio.

Limitaciones metodológicas

El desarrollo de esta investigación también me permite dar cuenta de algunas limitaciones de tipo metodológicas. La primera fue que, de acuerdo con la planeación inicial, todo el trabajo de campo de esta investigación se desarrollaría de forma presencial. Para ello, también contaba con la disposición de la directora y subdirectora de la BENEPJPL acerca de tener un espacio físico de la escuela para el trabajo colaborativo que llevaría a cabo con Rosalía. Sin embargo, por la suspensión de labores indicada por la contingencia sanitaria por Covid-19 en marzo de 2020, reestructuré la planeación del trabajo de campo para trasladarlo a una modalidad totalmente virtual.

La segunda delimitación fue que apliqué por primera vez el Modelo EPR en un contexto emergente y para lo cual no conté con un antecedente empírico. Esto me llevó a tomar decisiones metodológicas antes y durante el trabajo de campo, así como adecuar las categorías analíticas -como la lógica relacional- al contexto virtual.

La tercera delimitación fue que, si bien, desarrollar una etnografía colaborativa virtual con Rosalía permitió la riqueza de la cercanía y co-construir significados acerca de su práctica docente, el mismo trabajo colaborativo llevó a que los capítulos de *Resultados* y *Hallazgos y Discusión* pasaran por un acuerdo mutuo del contenido. Esto llevó a que Rosalía recomendara qué partes y que partes no incluir en los capítulos mencionados.

Contribución: la inmersión de tipo longitudinal al campo de estudio

El trabajo colaborativo que se estableció entre Rosalía y yo tuvo una duración de un año y 10 meses. Ese tiempo permitió que ambas generáramos una relación de confianza y, con ello, una mayor cercanía a las fuentes de información y a los significados que ella les otorgó a sus prácticas docentes. En este sentido, la construcción de una colaboración etnográfica a largo plazo nos permitió profundizar de forma paulatina acerca de las diferentes prácticas que caracterizan la docencia de Rosalía.

Ruspini (2002) plantea que los estudios de tipo longitudinal tienen la capacidad para "construir modelos de comportamiento más complicados que los datos puramente transversales o de series de tiempo" (p.26). De acuerdo con el autor, esta investigación permitió captar -hasta cierto punto- la complejidad del comportamiento de Rosalía y sus estudiantes en un escenario particular. Asimismo, el seguimiento que le dimos a la observación de las interacciones nos permitió: avanzar en la complejidad del análisis interaccionista de los intercambios de aula, establecer relaciones entre lo encontrado en la primera y la segunda etapa de la observación, profundizar acerca de los principios pedagógicos que sostienen las conexiones encontradas entre ambos estudios y observar un panorama más amplio de lo que sucede con la formación inicial de docentes al interior de la escuela normal en la que trabaja Rosalía. Esto permite aportar un acercamiento profundo a un aula normalista emergente, lo cual puede abonar a la investigación que se desarrolla acerca de la formación inicial de docentes en México y las prácticas docentes que llevan a cabo los docentes formadores normalistas.

La observación externa de un aula normalista emergente

Como mencioné en el apartado de Estudios antecedentes de esta tesis, la literatura que aborda las prácticas docentes que tienen lugar al interior de las aulas normalistas es escasa. Desde el año 2017, el CONISEN ha funcionado como un espacio importante la divulgación de las prácticas de docencia y de gestión que se realizan en las escuelas normales. Además, la divulgación asociada a temas acerca del normalismo ha sido liderada por la misma comunidad normalista.

En este sentido, con este trabajo aporto a la investigación que se lleva a cabo acerca de las prácticas docentes que se desarrollan al interior de las escuelas normales. De igual manera, esta investigación abona a la formación de una mirada interaccionista de las interacciones sincrónicas y asincrónicas que se establecieron entre una docente formadora y un grupo de estudiantes durante la pandemia histórica causada por la enfermedad del Covid-19.

7.3 Contribuciones empíricas

La explicitación interaccionista de las prácticas docentes de Rosalía

Esta investigación tuvo entre sus objetivos describir las reglas de acción y principios que Rosalía puso en juego al establecer interacción con sus alumnas. El ejercicio de nombrar y significar lo observable y lo no observable de su práctica docente pudo desarrollarse gracias a los elementos teóricos y analíticos que aportó el Modelo EPR.

El Modelo permitió el acercamiento paulatino al sistema de creencias y teorizaciones que le dan un sentido y una orientación a lo que Rosalía llevó a cabo en el aula normalista emergente. La explicitación de dicho sistema de creencias ayudó a que Rosalía se hiciera consciente de dónde están los equilibrios y desequilibrios del aula, de qué docentes adoptó y rechazó prácticas específicas y por qué, de los docentes formadores en los que encuentra similitudes con su propia práctica y por qué y de lo que la distingue al interior de la escuela normal en la que trabaja y con otras instituciones de educación superior.

En este sentido, considero que las aportaciones empíricas que hago con esta investigación permitirán sentar una base para el acercamiento presencial o virtual a las interacciones de aula, a partir de establecer relaciones colaborativas con los docentes que busquen caminar hacia la toma de conciencia de sus prácticas en el aula. La colaboración y el compromiso constante que se establezca entre docentes e investigadores permitirá un diálogo entre la práctica y la teoría, lo que, a su vez, permitirá avanzar en la profesionalización de los colaboradores.

7.4 Una nueva línea de investigación

Con base en el desarrollo de esta tesis, puedo decir que la investigación acerca de las interacciones que se establecen al interior de aulas normalistas emergentes ha sido escasa, evidencia de ello se muestra en el apartado de *Estudios antecedentes* de este trabajo. En el marco de la pandemia ocasionada por el virus SARS-COV2, conocer lo que sucede con los procesos de formación inicial de los docentes de la educación básica ha cobrado mayor relevancia, debido a que lo que sucede al interior de las aulas normalistas es mayormente estudiado por la misma comunidad normalista.

En este sentido, considero importante el desarrollo y consolidación de una línea de investigación en México que aborde el estudio de las prácticas docentes y de las interacciones de aula desde la utilización de dispositivos formativos como el Modelo EPR, que aporten el estudio a profundidad de los intercambios tanto presenciales como virtuales que se establecen entre docentes y estudiantes con fines pedagógicos.

Considero necesario establecer nuevos espacios de formación docente que busquen el desarrollo de meta-habilidades como el saber problematizar, el saber analizar y el saber teorizar (Altet, 2005). El desarrollo de dichas meta-hablidades y el uso de dispositivos holísticos de formación docente se justifica en la necesidad de avanzar hacia la profesionalización de los docentes mexicanos y, específicamente, de los docentes formadores de las escuelas normales del país. En esta misma línea, las evidencias aportadas por Fragoza (2016) como en el presente estudio evidencian la necesidad de crear espacios formativos que ayuden a los docentes formadores a avanzar más allá de los conocimientos técnicos propios de la profesión docente y que puedan acercarse a las habilidades propias de un docente practicante reflexivo (Altet, 2005).

Esta nueva línea de investigación tendría que conllevar a la formación libre de juicio acerca de lo que hacen o no los docentes en situaciones reales de trabajo, ya que, desde el enfoque interaccionista, como el adoptado por Vinatier (2013), se considera que el docente tiene una forma particular y única de *ser* docente, y que en dicho ejercicio influye su historia de vida personal y profesional, por lo que resulta poco viable el estudio estandarizado de las prácticas de aula.

7.5 Mi experiencia con el desarrollo de esta investigación

El trabajo etnográfico y colaborativo que realicé con Rosalía me permitió formar un vínculo profesional y de amistad con ella, que se materializó en una comunidad de práctica para el análisis interaccionista de su actividad profesional docente. Asimismo, la experiencia de observación en el

aula emergente de Rosalía y sus alumnas, me permitió la toma de conciencia paulatina acerca de las razones por las que actuamos de una forma particular a la hora de practicar la docencia, así como la importancia de las prácticas docentes que observamos durante nuestra etapa estudiantil y que, de alguna manera, condicionan la construcción de nuestro propio ejercicio en el aula.

La observación de la práctica docente de Rosalía y la explicitación de sus principios pedagógicos y reglas de acción, también me permitió establecer una co-construcción de acepciones acerca de lo que significa *ser docente* en tiempos de emergencia. Llevar a cabo este trabajo en el contexto de la pandemia supuso un aprendizaje importante para mí, ya que tuve la oportunidad de innovar en el acercamiento metodológico que adopté para acercarme al objeto de estudio de manera colaborativa. Rescatar las interacciones sincrónicas y asincrónicas de Rosalía y sus estudiantes me permitió observar cómo se vivió la ERE al interior de un aula, brindándome una experiencia única en la historia de la educación en nuestro país.

Así, recupero la experiencia de desarrollar una investigación de etnografía colaborativa con Rosalía como el aprendizaje más grande que rescato de esta tesis, ya que me permitió tener un nuevo tipo de acercamiento al objeto de estudio, permitiéndome crear espacios de formación docente y de explicitación de las creencias, razonamientos, actitudes e incluso sentimientos asociados a lo que hago y cómo lo hago.

7.6 Cierre

Esta investigación mostró la complejidad de la tarea de ser docente en escenarios emergentes como el vivido durante la pandemia del Covid-19. Los datos que presenté en esta tesis marcan un antecedente de cómo se forma a los futuros docentes de preescolar ante condiciones de Enseñanza Remota de Emergencia. En este sentido, la experiencia de este trabajo podrá ayudar a Rosalía y a otros docentes formadores de escuelas normales ante futuros ejercicios de educación en línea, e incluso, en la suscitación de otros momentos de crisis o emergencia.

Con este trabajo contribuyo al conocimiento de lo que sucede al interior de las aulas normalistas desde una mirada externa, y apoyo a la conformación de una línea de investigación que se enfoca en la formación continua de los docentes desde dispositivos que tienen un enfoque interaccionista, como el Modelo EPR. A partir de dicho Modelo, busco la toma de conciencia y la adquisición de meta-habilidades en el docente, mismas que le permitan avanzar en su profesionalización y práctica reflexiva.

En suma, que los docentes puedan verse a sí mismos a partir de un registro detallado de sus interacciones verbales y no verbales de aula, les permitirá identificar y profundizar de manera paulatina acerca de quiénes son como docentes, lo que les dotará de agencia para tomar decisiones acerca de la trayectoria formativa que deben seguir con fines de profesionalización.

Apéndices

Apéndice A.

Tabla 8.1

Agenda de códigos para el análisis cualitativo de contenido

Categoría	Definición	Subcategoría	Código	Regla	F	Citas ejemplo
Principios pedagógicos	Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias (técnicas y morales) que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo de la actividad.	**Toma consciencia de las reglas de acción** Las reglas de acción son patrones relativamente estables identificados en las prácticas docentes que reflejan la manera peculiar en que los docentes interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas. Son las formas recurrentes de actuación de los docentes para atender cualquiera de los polos de tensión o para buscar un equilibrio entre ellos (Fierro y Fortoul, 2017, p. 100).	Nombrar de manera afectiva (DNOM)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía note que posee la actividad recurrente de utilizar los términos de “chicas” y “muchachas”.	9	▪ Rosalía: sí, yo hice la transcripción, trabajé la transcripción de la primera clase, entonces me empecé a dar cuenta de esto que ya comentábamos ¿no?, de la expresión “chicas”. ▪ Y también utilizo el término “muchachas”, digo mucho, juego entre el “chicas” y el “muchachas”. ▪ Rosalía: entonces aquí Ariana, que bueno que lo mencionas, ahorita tengo en diferente color las chicas y en diferente color el muchachas, pero en la tabla es lo que me surgía porque dije “es la forma de llamarlas”, entonces puede ser una sola. ▪ Rosalía: (sonríe) aparte de que digo ochenta mil veces en una vez “muchachas” ▪ En la etiqueta de en la práctica recurrente de “chicas” en la clase uno la observé once veces, en la clase dos la observé dos, y en la clase tres la clase tres la observé diez veces, la etiqueta que le di fue CH, y algo que yo le comentaba a Ariana Pawnee, era que en la descripción a mí se me ponía un poco complejo, porque decía “bueno, lo interpreto desde el por qué creo que lo hago o lo describo cuando sucede” y pues puse “la docente lo utiliza para nombrar a las alumnas” o sea, el chicas aparece cuando voy a nombrar a las alumnas….

			Uso de movimientos corporales (DUSO)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía note que posee la actividad recurrente de hacer movimientos corporales como: rascarse la frente, la nariz, así como tocarse el cabello y mover las manos.	16	▪ Cuando algo no me acuerdo, por ejemplo, que se me va así como el hilo, o que empiezo como con muletillas, me rasco pongo mucho eso, eh "se te toca la frente como rascándose", frente y la nariz y el cabello, o sea, esas tres, conductas así como que dije "¡caray!" o sea, que ahí aparecen más de una vez, entonces ese tipo de cosas, soy como muy con las manos, hay una parte donde yo pongo, les estoy explicando que van a hacer una columna, pues yo digo "una columna del lado derecho", como con mi mano empieza lo mejor en el pizarrón si estuviera presencial, ▪ Rosalía: ok, y también la cuestión de apretar los labios, noté que cuando cambio de pantalla o cuando que es mi momento e concentración.

Categoría	Definición	Subcategoría	Código	Regla	F	Citas ejemplo
Principios pedagógicos	Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias (técnicas y morales) que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo de la actividad.	**Toma consciencia de las reglas de acción** Las reglas de acción son patrones relativamente estables identificados en las prácticas docentes que reflejan la manera peculiar en que los docentes interpretan y enfrentan las situaciones cotidianas. Son las formas recurrentes de actuación de los docentes para atender cualquiera de los polos de tensión o para buscar un equilibrio entre ellos (Fierro y Fortoul, 2017, p. 100).	Utilizar gestos de empatía (DUTI)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía note que posee la actividad recurrente de agradecer a sus alumnas, retroalimentar positivamente a sus alumnas y hacer preguntas personales.	7	▪ Y mucho también, que siento que me preocupo porque ya sale no como el que ya lo comentábamos en esto de las 4 lógicas ¿no?, de las lógicas perdón, “ok” “muy bien” “está bien chicas”, o sea, como esa parte como de tomarlas en consideración mucho. ▪ Lo que ya lo comentaba, el agradecer creo que en varios momentos es como “gracias muchachas, les quiero agradecer y así” así como eso es lo que más he notado, ajá, hasta ahorita es lo que más que he notado como recurrente, y que no he hecho las otras entrevistas, pero al momento de traerlas en mente sé que van a seguir apareciendo.
			Utilizar expresiones como el ok (DEXP)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía note que posee la actividad recurrente utilizar la expresión ok.	1	▪ Utilizo mucho el “ok”
			Dar oportunidad de participar (DOPO)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía note que posee la actividad recurrente de dar la palabra a sus alumnas o solicitarles abiertamente que participen en una actividad de la clase.	1	▪ También empecé a notar ciertas conductas repetitivas en mí cuando, por ejemplo, se trata de darles la palabra a las muchachas, o decirle “chicas ¿quién quiere participar?” yo bajo mi mirada y como que me hago el pelo, como yo siento que lo hago como para no presionarla, y darles un tiempo como que de reflexión, empecé a anotar eso, porque cada que ponía alguien entre paréntesis “este chica se ¿quién dice yo?” yo bajo la mirada y me acomodo el cabello como que volteo a ver las nuevamente, y ya

						alguien contesta, entonces empecé a notar ese tipo de cuestiones

Categoría	Definición	Subcategoría	Códigos	Regla	F	Citas ejemplos
Principios pedagógicos	Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias (técnicas y morales) que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo de la actividad.	**Finalidad de las reglas de acción** Esta subcategoría se relaciona con la explicitación que hace un docente acerca del objetivo que tiene al llevar a cabo sus patrones de actuación en aula.	Finalidad de Nombrar de manera afectiva (FNOM)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía reflexione acerca del objetivo que busca al llevar a cabo la actividad de nombrar de manera afectiva.	8	▪ Rosalía: puse “la docente nombra de manera afectiva a las alumnas como estrategia para generar confianza”. ▪ Para confirmar que están atentas a la clase. ▪ Considero llamarlas así apoya a generar mayor confianza entre docente y alumna ▪ Resalto que, al construir dicha regla de acción, me es posible relacionar la importancia que tiene el crear afecto y confianza al nombrar a los alumnos durante la clase.
			Finalidad de Dar oportunidad de participar (FOPO)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía reflexione acerca del objetivo que busca al llevar a cabo la actividad de dar oportunidad de participar.	5	▪ Rosalía: y bueno. La regla de acción cuatro “la docente da oportunidad a las alumnas de participar voluntariamente como estrategia para generar un ambiente de confianza”. ▪ La idea es que ayuda, el no presionar, ayuda a que ellas, las que siempre participan, pues vuelvan a levantar su mano, y las que no, sientan la libertad de “ah, es que a mí no me preguntó, no voy a contestar” a “ah, la oportunidad está abierta, está bien, lo hago”. ▪ El dar libertad de que voluntariamente lo hagan, contribuye a que no se sientan señalas o presionadas.
			Finalidad de Uso de movimientos corporales (FUSO)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía reflexione acerca del objetivo que busca al llevar a cabo la actividad de uso de movimientos	12	▪ Yo bajo mi mirada y como que me hago el pelo, como yo siento que lo hago como para no presionarla, y darles un tiempo como que, de reflexión. ▪ Después de desviar la mirada viene lo de apretar los labios como para dar tiempo y “haber chicas”

				corporales (rascarse la frente, la nariz, así como tocarse el cabello y mover las manos).		▪ La dos, “la docente hace uso de movimientos corporales, buscando explicar o enfatizar en alguna instrucción o tema”.
			Finalidad de Utilizar expresiones como el ok (FEXP)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía reflexione acerca del objetivo que busca al llevar a cabo la actividad de utilizar expresiones como el ok.	10	▪ Para reafirmar que estamos como entendiendo o “ok, chicas” como ¿está claro?, ▪ El “¿ok?” lo utilizo para ver si están de acuerdo o para acentuar algo, ▪ Es utilizada al mencionar alguna indicación, precisión del tema o abrir espacios de comunicación entre alumnas.

Categoría	Definición	Subcategoría	Códigos	Regla	F	Citas ejemplos
Principios pedagógicos	Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias (técnicas y morales) que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo de la actividad.	**Finalidad de las reglas de acción** Esta subcategoría se relaciona con la explicitación que hace un docente acerca del objetivo que tiene al llevar a cabo sus patrones de actuación en aula.	Finalidad de Utilizar gestos de empatía (FUTI)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía reflexione acerca del objetivo que busca al llevar a cabo la actividad de utilizar gestos de empatía.	10	▪ El "sonreír, decir gracias y muy bien. Utiliza gestos de empatía para agradecer a las alumnas o ser amable" ▪ Al construir dicha regla de acción, me es posible detectar la importancia que tiene ser empática y agradecer las actividades realizadas por las integrantes del grupo. Para que eso contribuya a que las alumnas se sientan en un ambiente cálido, de confianza y de respeto. ▪ "La docente utiliza gestos de empatía a manera de agradecer a las alumnas o ser amable".

Categoría	Definición	Subcategoría	Códigos	Regla	F	Citas ejemplo
Principios pedagógicos	Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo de la actividad.	**Origen de las reglas de acción** Esta subcategoría refiere a la visión que tiene un docente acerca del origen o raíz de sus patrones de actuación.	Origen de Dar oportunidad de participar (OOPO)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía reflexione acerca del origen de la actividad docente relacionada con no presionar a sus alumnas para participar.	3	▪ Muchas de estas cuestiones pues vienen aprendidas ¿no? desde los maestros ejemplos que ya decíamos o porque no queremos ser como tal maestro que siempre me estaba diciendo a mí a mí, pues mejor yo lo dejo como una manera pues quien quiera que elija. ▪ Lo anterior (dar oportunidad de que las alumnas participen voluntariamente), me hace retomar algunos sucesos de mi vida como estudiante. El observar que el maestro señalaba o impone las participaciones a las estudiantes, en muchas ocasiones sólo generaba frustración.
			Origen de Nombrar de manera afectiva (ONOM)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía reflexione acerca del origen de la actividad docente relacionada con nombrar a las alumnas como “chicas”.	5	▪ A su vez, recuerdo que, en distintas ocasiones o momentos de mi trayectoria académica, docentes nos llamaban de esta manera y me sentía bien y en confianza ▪ Rosalía: de hecho, Ariana, te puedo decir un fragmento, creo que a Paola también le sucedió porque en algún momento le llegó a decir. Cuando llegas a la Normal, que sales como docente del aula, de básica y llegas a la Normal te encuentras con este conflicto sobre cómo nombrarlas, entonces si es un momento en que tú como cuando piensas “¿Qué me voy a poner el día de hoy?” piensas “¿Cómo les voy a decir a las muchachas?, ¿no?” entonces yo recuerdo a la teacher Jaimie, una de las compañeras de inglés de la Normal, fue mi maestra, ahora mi compañera, y ella nos decía “chicas” y yo me sentía como muy agusto, cuando nos decía ella así, entonces yo recuerdo que dije pues “chicas” la profe Jaimie nos decía así y se sentía bien y

						pues ya de ahí yo lo tengo pues, yo te podría hasta decir que casi por ella es que digo “chicas” y se me quedó.
			Origen de Utilizar expresiones como el ok (OEXP)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía reflexione acerca del origen de la actividad docente de utilizar expresiones como el ok.	1	▪ También rescato la influencia de docentes que insistían en preguntar, por muy obvio que sonara, ahí pues agregaría en mi trayectoria ¿no?, así que retomo este ejemplo con mis estudiantes. Eso de la trayectoria, me acuerdo muy claro una anécdota de las docentes que por no preguntar hicimos el trabajo mal y me acuerdo que nos dijo “no existe pregunta obvia” o un dicho de como “pregunten”, o sea, por más obvio que parezca, pregúntenlo. Entonces, retomo como que este ejemplo también para yo constantemente “chicas, ¿hay dudas de esto? ¿seguras?” como insistir.

Categoría	Definición	Subcategoría	Códigos	Regla	F	Citas ejemplo
Principios pedagógicos	Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo de la actividad.	**Origen de las reglas de acción** Esta subcategoría refiere a la visión que tiene un docente acerca del origen o raíz de sus patrones de actuación.	Origen de Utilizar gestos de empatía (OUTI)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía reflexione acerca del origen de la actividad docente de utilizar gestos de empatía (agradecer retroalimentar positivamente, preguntas personales)	6	▪ Rosalía: por ejemplo, como cuando, yo tengo muy en claro cuando hay que llamarle la atención a un niño o hablar con él, bajarte a su nivel y entrar en contacto con sus ojos, etcétera ¿no? y con ellas, si bien no me agacho, trato mucho de encontrar este contacto visual, como explicarles, no sé, como muchas prácticas que con preescolar hago, desde llegar y preguntar "¿Cómo están? ¿Qué comieron? ¿Qué desayunaron?" esta parte es como mucho del preescolar entonces yo si veo en mi práctica, ya en formación inicial, muchos rasgos característicos de mi formación como maestra de educación preescolar y pues tiene mucha incidencia, ¿no? ▪ Recuerdo a docentes que, dentro de mi trayectoria académica, utilizaban dichos gestos de empatía, y para mí, era más sencillo acercarme a ellos, expresar o externar mis dudas, y sentirme contenta al aprender. Aun cuando el contenido era difícil, o había una situación adversa, el observar dichas conductas en el profesor, me ayudaba a sentirme apoyada y sin temor a equivocarme. Es por ello que recurrir constantemente a este tipo de gestos, considero que ayuda a llevar mis clases de manera óptima.

Categoría	Definición	Subcategoría	Códigos	Regla	F	Citas ejemplos
Principios pedagógicos	Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo de la actividad.	**Validación de la actividad** Esta subcategoría se relaciona con la forma en que el docente valida o confirma que sus patrones de actuación son aceptados por sus estudiantes.	Validación de Nombrar de manera afectiva (VNOM)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía exprese la manera en que confirma que la regla de acción que ella denomina como nombrar de manera afectiva es aceptada por sus alumnas.	3	▪ Considero llamarlas así apoya a generar mayor confianza entre docente y alumna, pues estas, en diversos momentos de la clase, responden, atienden y están activas. ▪ Pero recuerdo que en los momentos en los que estamos ahí en clase o ahorita cuando las nombro, pues responden, atienden y noto ue están activas, que no es molesta, entonces fue que nada más puse eso, responden, atienden y están activas.
			Validación de Utilizar expresiones como el ok (VEXP)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía exprese la manera en que confirma que su regla de acción utilizar expresiones como el ok es aceptada por sus alumnas.	2	▪ Lo anterior es aceptado por las mismas, pues observo que, si hay alguna aclaración por hacer, lo hacen después de mi intervención, o sea, después de decir el "¿ok, chicas?" "a no profe, yo tengo una duda". ▪ Entonces, utilizo mucho el *WhatsApp*, por ejemplo, con las jefas de grupo, les mando un audio y ya "chicas, les pido que lo compartan por favor en sus grupos con las compañeras", y ya se lo empiezan a reenvía, y ya de ahí me empiezan a llegar algunos mensajitos "Oiga profe, es que mire, yo si tengo duda". Entonces, a lo mejor, ese "ok" ayudó a mover algo, pero no se atrevieron las estudiantes, entonces tengo que buscar otros medios para que lo expresen ¿no? Entonces, aquí lo voy a agregar Ariana.
			Validación de Dar oportunidad de participar	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía exprese la manera	3	▪ Lo anterior (dar oportunidad de que las alumnas participen voluntariamente), es aceptado por las mismas, pues observo que están activas las alumnas que escasamente lo hacen y no

			(VOPO)	en que confirma que su regla de acción dar oportunidad de participar es aceptada por sus alumnas.		solamente aquellas que constantemente participan. ▪ Me ha tocado con estudiantes que, en clase, o en grupo, cuando yo señalo, pues ellas prefieren guardar silencio y no participar.

Categoría	Definición	Subcategoría	Códigos	Regla	F	Citas ejemplo
Principios pedagógicos	Los principios pedagógicos son el corazón de la actividad profesional docente (Vinatier, 2013). Dichos principios son tomados por el docente como verdaderos, y responden al sistema de creencias que está en el fondo de la actividad en el aula y que le dan significado a la misma. Los principios pedagógicos guían al docente en su actividad y forman parte del elemento abstracto y subjetivo de la actividad.	**Validación de la actividad** Esta subcategoría se relaciona con la forma en que el docente valida o confirma que sus patrones de actuación son aceptados por sus estudiantes.	Validación de Utilizar gestos de empatía (VUTI)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía exprese la manera en que confirma que su regla de acción utilizar gestos de empatía es aceptada por sus alumnas.	4	▪ O sea, creo que… por ejemplo, mira los comentarios "gracias profe, nos motiva, muchísimas gracias por todo, siempre tan linda". Por ejemplo, hay unas… Paola, Jaqui, son chicas que no te lo van a expresar en la clase a veces, y aquí, me he dado cuenta que ha funcionado con este tipo de estudiantes como muy estratégico. Como sonar como "yo sé que es difícil, pero miren, cualquier cosa, cualquier duda" etcétera, ¿no? Entonces, me ha ayudado, algunos se los he enviado por aquí, creo que he hecho como cuatro. ▪ Considero este tipo de gestos son aceptados por las alumnas. Se animan a continuar participando, se motivan a mostrar evidencias, y sienten la confianza de mencionar, no solo aspectos positivos de la clase, sino retroalimentar el trabajo. O sea, siento que, al hacer ese tipo de gestos, ellas también sienten la confianza si en algún momento no se está entendiendo, o voy muy rápido o alguna situación, no solo positiva, existe la confianza de que lo puedan hacer.

Categoría	Definición	Subcategoría	Código	Subcódigos	Regla	F	Citas ejemplo
Invariantes operatorias	Las invariantes operatorias se componen de una dupla conceptual: esquema-situación. Según Vergnaud (1990), los esquemas mentales, compuestos por reglas de operación y principios tenidos por verdaderos, son invariantes en el sujeto. Lo que varía es la situación o la actividad del docente, y ante la cual tiene que dar respuesta con los esquemas mentales con los que cuenta, esto para ajustarse a las circunstancias que se le presenta. Cuando el sujeto se enfrenta a una situación ante la cual no tiene respuesta, sufre una crisis, lo que lo lleva a modificar sus esquemas o construir unos nuevos.	**Aula emergente** Este concepto emerge a partir del término de Enseñanza Retoma en la Emergencia (Hodges et al., 2020). Este concepto es utilizado por investigadores de la educación en línea para establecer un claro contraste entre la ERT y la educación en línea de alta calidad. La finalidad de la ERT es brindar acceso temporal a la enseñanza durante el periodo de tiempo que dure la crisis o emergencia.	**Contexto (CONT)**	**Situación de las alumnas (SITAL)**	Se codificarán aquellos fragmentos en donde Rosalía hable acerca de los retos o situaciones a las que se enfrentan sus alumnas al asistir a clases en el contexto de la pandemia.	7	▪ Yo hice un diagnóstico sobre si tenían wifi o alguna red con datos, entonces nada más un estudiante tuve por ahí qué bueno dos casos que tienen un poquito de dificultas, están con datos, entonces no lo considere necesario la primera sesión, sin embargo, cuando se ven que ese tipo de contenidos cómo más explicar, etcétera si lo tengo pensado hacer, pero yo la sesión anterior no, no la grabe, porque te digo porque no lo vi muy necesario en este caso por las condiciones de ese momento. ▪ Sí tengo algunos casos que sí me dicen que, por el espacio, por el internet o porque no tienen una buena cámara, o que no le sirve la cámara de la computadora, entonces no he podido hacerlo como de manera obligatoria, ¿no? para estar en la clase.
				Clase (CONTR)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía habla de la dinámica de la clase que ha tenido que llevar en el contexto de la pandemia	12	▪ Trato de planificar o acomodar una sesión que sea como el trabajo, dar indicaciones y regresan, o trabajo y no sé, quedarme yo media hora de esas dos horas para cualquier duda, me quedo ahí y ellas están entrando a dudas, trato de no tenerlas las dos horas conectadas a todas, a veces la dinámica pues me lo pide, tengo que hacerlo así… ▪ Acá ahora en la dinámica que yo tengo yo si me he limitado mucho en el sentido de los recursos, desde los materiales (se

							encoje de hombros) por ejemplo, que ya en una práctica presencial se los llevo, hacemos equipos, etcétera, pues acá no, es formarles un drive (Ariana asiente y sonríe) “chicas entren, de tarea esto” pero si siento que ha sido muy limitada esa parte.
				Rol docente (CONTRD)	Se codificarán aquellos fragmentos en los que Rosalía opine acerca del papel docente que ha tenido que adoptar en el contexto de un aula normalista emergente.	5	▪ Rosalía: yo quiero comentar yo creo que mi, la postura que yo tengo ahorita ante las clases en línea, esta sesión semanal que tengo con ellas me ha demandado tomar una postura más de la maestra que explica. ▪ **N**o me he permitido transitar a más, porque si he tomado una postura de explicar, aclarar dudas,

Categoría	Definición	Subcategoría	Código	Subcódigos	Regla	F	Citas ejemplo
Invariantes operatorias	Las invariantes operatorias se componen de una dupla conceptual: esquema-situación. Según Vergnaud (1990), los esquemas mentales, compuestos por reglas de operación y principios tenidos por verdaderos, son invariantes en el sujeto. Lo que varía es la situación o la actividad del docente, y ante la cual tiene que dar respuesta con los esquemas mentales con los que cuenta, esto para ajustarse a las circunstancias que se le presenta. Cuando el sujeto se enfrenta a una situación ante la cual no tiene respuesta, sufre una crisis, lo que lo lleva a modificar sus esquemas o construir unos nuevos.	**Aula emergente** Este concepto emerge a partir del término de Enseñanza Retoma en la Emergencia (Hodges et al., 2020). Este concepto es utilizado por investigadores de la educación en línea para establecer un claro contraste entre la ERT y la educación en línea de alta calidad. La finalidad de la ERT es brindar acceso temporal a la enseñanza durante el periodo de tiempo que dure la crisis o emergencia.	**Contexto (CONT)**	**Interacción (CONTI)**	Se codificarán aquellos fragmentos en donde Rosalía exprese los diferentes desafíos que ha enfrentado por la disposición de las cámaras y la falta de contacto visual con sus alumnas.	9	▪ Les digo “chicas aprenden su cama las extraño para verlas” etcétera, no he logrado que todas lo hagan, si se me acerca a mí siempre ▪ Rosalía: yo he visto Paola que tienen su camarita, a las otras… de hecho ayer me dio mucho gusto que ayer vi, ¿a quién vi? ya ni me acuerdo, que una de las chicas que prendió llama… ¡ah! Casandra, y otra chica no me acuerdo de su nombre, y la prendí y le dije, así como que “¡ay, que gusto me da verlas!” porque si tenía todas las sesiones que no las veía ¿no?

Categoría	Definición	Códigos	Regla	F	Citas ejemplo
Aplicación del Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional *Rosalía*	Esta categoría refiere a los retos que surgen a partir de aplicar el Modelo EPR para el análisis de la actividad profesional de una docente al interior de un aula emergente. El Modelo EPR es definido por Vinatier (2013) como una herramienta formativa que invita al docente a conceptualizar su experiencia en aula, a partir de un enfoque integral. El enfoque integral del Modelo EPR busca brindar al docente una mirada más holística de su actividad profesional.	**Datos-registro (DATRE)**	Se codificarán aquellos fragmentos en donde Rosalía exprese los diferentes datos que debería llevar su registro, tales como: fecha, croquis, número de alumnas, etc.	4	▪ Hubo detalles como el croquis, por ejemplo, pues no lo puse, en este caso porque pues nada más me veo yo con fondo blanco, y las chicas, por ahí en la totalidad de las alumnas fíjate, tengo la duda porque yo recuerdo que en este momento la importancia de transcribirlo rápido y no dejarlo pasar, porque dije "¿eran 17?", y me fui como a mis archivos, pues no ya no puede salir de la duda si eran diecisiete o diecinueve, las que asistieron en esa sesión, dije "datos tan importantes como esos". ▪ Rosalía: a mí también me sucedió con el registro con el dos, que noté que el primero que el primero lo tenía detallado, entonces en el dos y dije "haber ¿no? aquí, pero hay muchos en otros ni siquiera me he movido" entonces me fui y ya me di cuenta que pues había unas partes del registro en el dos específicamente que no estaba anotando ¿no? como esa parte de la gesticulación desde la sonrisa, mover los hombros, etc. entonces si retomo esa idea de la importancia de que si no lo planteemos tal como sucede.
		Apoyo (APOEX)	Se codificarán aquellos fragmentos en donde Rosalía exprese la necesidad de que Ariana la apoye con la grabación de su actividad profesional.	1	▪ Rosalía: a veces se te olvida, te vas a la dinámica de la clase pues, pues no tendría ningún problema de recibirte, yo de hecho mañana tengo una reunión extra ordinaria con ellas con lo de la organización de la práctica entonces el tiempo es muy corto para explicar instrumentos, explicar todo, ¿no? entonces mañana las veo yo a las 10, me hicieron un espacio ahí, la profe no tiene clase con ellas, de 10 a 11, la próxima clase pues ya es el próximo miércoles a una, ajá, si grabé esta sesión del miércoles, sin embargo, a mi se me haría bien si nos pudieras apoyar para no estar con esta parte ¿no? de estar cuidando que el teléfono o a veces que Jonathan está ocupando uno de los dispositivos pues ya se me complica. Entonces yo si estoy muy de acuerdo a que nos apoyes

Categoría	Definición	Códigos	Regla	F	Citas ejemplo
Aplicación del Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional *Ariana*	Esta categoría refiere a los retos que surgen a partir de aplicar el Modelo EPR para el análisis de la actividad profesional de una docente al interior de un aula emergente. El Modelo EPR es definido por Vinatier (2013) como una herramienta formativa que invita al docente a conceptualizar su experiencia en aula, a partir de un enfoque integral. El enfoque integral del Modelo EPR busca brindar al docente una mirada más holística de su actividad profesional.	**Lógicas (AR-LOG)**	Se codificarán aquellos fragmentos en donde Ariana exprese el desafío de trabajar con las lógicas EPR en un registro de un aula emergente.	8	▪ Atkins en está en este concepto de presencia social es lo que ahora se entiende como la comunicación en estos medios digamos la las relaciones que se establecen por medio de estas plataformas y aquí es donde he podido cómo empezar a pensar la lógica relacional de otra manera que nos puede ayudar a adaptar esta lógica a poderla analizar en una interacción que se da por medio de plataformas como estas ¿no? el dejar de forzar la lógica relacional presencial como se entiende de manera presencial y empezar a entender de otra manera las relaciones que se dan en sus clases por medio de estas plataformas ¿no? ▪ Hemos estado detectando que es sencillo detectar por ejemplo la lógica pragmática, que es la parte de la instrucción, de la gestión de clase, es muy evidente en un registro, aunque las clases en línea en los registros que ustedes hacían puede detectarse fácilmente cuando dan instrucciones, cuando las alumnas les responden al respecto cuando funciona la clase etcétera también es evidente la presencia de la lógica epistemológica, porque en la construcción del aprendizaje también es evidente aunque sea una clase en línea, sin embargo las lógicas que no está tan clara es la lógica relacional, porque esta lógica es más fácil de observar cuando ustedes están en aula, sin embargo, en estos entornos pues no es tan sencillo analizar la lógica relacional cuando no están teniendo contacto físico ni nada con las alumnas, que pues así cada quien en su lugar interactúan por estos medios
		Datos-registro (AR-DATRE)	Se codificarán aquellos fragmentos en donde Ariana	2	▪ La pregunta es ¿cómo adaptamos esta disposición de las cámaras para hacer el registro? más que nada por eso se los pregunto, para ver lo que podríamos hacer a la hora de hacer un registro de la actividad en esa parte de los datos contextuales que ponemos, como la fecha es el número de

			exprese los datos adicionales que podría llevar el registro de la actividad profesional docente de Rosalía.		alumnas, etcétera. Podríamos agregar, por ejemplo, ¿cuántas alumnos asistieron a la clase de hoy? y después de solicitarles que prenda la cámara como ustedes lo hacen al inicio de la clase ¿cuántas prenden su cámara? ósea ¿cuántas se mantienen con su cámara prendida a lo largo de la clase? y ¿quiénes no? por ejemplo, unas 25 por decir algo, “de esas 25, 10 prendieron su cámara a lo largo de la clase” y de esas diez ¿quiénes son? pues por ejemplo Mariana, Sofia, Marina, etcétera; entonces a la hora de hacer el registro podemos dar evidencia, podemos transcribir ¿cuáles son los gestos expresiones de esas 10 alumnas? entonces ya de las otras 15 pues no verdad, porque pues no se les obliga a prender la cámara ¿no? se puede captar más el lenguaje verbal que el lenguaje no verbal.

Categoría	Definición	Códigos	Regla	F	Citas ejemplo
Aplicación del Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional *Ariana*	Esta categoría refiere a los retos que surgen a partir de aplicar el Modelo EPR para el análisis de la actividad profesional de una docente al interior de un aula emergente. El Modelo EPR es definido por Vinatier (2013) como una herramienta formativa que invita al docente a conceptualizar su experiencia en aula, a partir de un enfoque integral. El enfoque integral del Modelo EPR busca brindar al docente una mirada más holística de su actividad profesional.	**Material de transcripción (AR-MAT)**	Se codificarán aquellos fragmentos en donde Ariana exprese la necesidad de disponer de material de transcripción para analizar las lógicas EPR.	3	▪ Tendríamos que grabar, como ya les he comentado grabar de forma más sistemática las sesiones que ustedes tengan, ir formando un banquito en Drive, de hecho, ya puse unas carpetas en nuestra carpeta de Drive para ir almacenando las grabaciones de ustedes, ponerles una fecha, como para ir en orden acomodando nuestras grabaciones y entonces comentaba con la Dra. ¿tendríamos que hacer la grabación de todas las sesiones? para ir analizando su práctica de forma sistemática a lo largo del semestre. Entonces veíamos la posibilidad de, por ejemplo, ustedes tienen miércoles y jueves, o sea, miércoles Rosalía y jueves Pawnee, entonces que una hora de tiempo de ustedes, del miércoles o jueves al martes que nos veríamos o ya veríamos qué día de la semana, hicieran transcripción de esa sesión de clase de esa semana, una hora de su tiempo lo que alcancen a transcribir, ya sean cuatro cuartillas, tres cuartillas, cinco cuartillas, no sé cuánto tiempo les llevo a ustedes transcribir lo que yo les había pedido en las vacaciones, ¿Cuánto tiempo les tocó transcribir las siete ocho cuartillas que transcribieron?

Referencias

Abrante, L. (2020). *Formación docente*. *Revisiones, desafíos y apuestas*. Instituto Nacional de Formación Docente.

Aguilar, S., Ayala, K., y Hernández, A. (2021, 4-8 de junio). *La educación a distancia y la virtualidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes normalistas de la BECENESLP: ¿una modalidad emergente?* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5547-3191-Ponencia-doc-_.pdf

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie, 138*, 85-93. https://www.jstor.org/stable/41201770?read-now=1&refreqid=excelsior%3A46f27d4570563cffe42d642bd0cc843b&seq=1#page_scan_tab_contents

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro* (pp. 33-54). Fondo de Cultura Económica.

Álvarez, G., y Urrego, F. (2021, 15-19 de noviembre). *¿Cambiará la escuela luego del confinamiento? La mirada de los estudiantes* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2507.pdf

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. (2020). *Anuarios estadísticos de educación superior*. http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Ed. Universitaires.

Beillerot, J. (1994). *Les modèles de formation à l'université*. Les cahiers pédago.

Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas.* Paidós.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and* method. University of California Press.

Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *43*(Junio), 58-63. https://doi.org/10.3406/arss.1982.2159

Brito, T. (2017). *Convivencia en la secundaria: momentos de desequilibrio en el aula* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Iberoamericana.

Brousseau, G. (1999). Educación y didáctica de las matemáticas. *Educación matemática*, *12*(1), 5-38. funes.uniandes.edu.co/10210/1/Educacion2000Brousseau.pdf.

Carrillo, L., y Álvarez, G. (2021, 15-19 de noviembre). *Estrés percibido entre estudiantes de nivel medio superior y superior durante el distanciamiento social por COVID-19: un estudio exploratorio en la Zona Metropolitana del Valle de México* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2460.pdf

Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social.* Proyecto Editorial Síntesis Sociología.

Cervantes, D. (2016). *Enseñar, aprender y construir el nosotros: Un estudio interaccionista en un aula de preescolar en entorno vulnerable* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Iberoamericana.

Cervantes, D. (2017, 15 al 19 de noviembre). *Enseñar, aprender y construir el nosotros: Un estudio interaccionista en un aula de preescolar en entorno vulnerable* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0699.pdf

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.

Clot, Y., y Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du Travail. *Revue le travail humain*, *4*(68), 289-316. https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2005-4-page-289.htm.

Cochran-Smith, M., y Villegas, A. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. En G. Drew y B. Courtney (Eds.). *Handbook of research on teaching* (pp.439-548). American Educational Research Association.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Córdova, D., Soto, A., y Peral, G. (2021, 4-8 de junio). *Comunicación y colaboración: retos ante la pandemia por Covid-19 para la educación normal* [Ponencia]. IV Congreso Nacional

de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2431-3197-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf

Corpus, A., Jasso, B., y Mata, D. (2021, 4-8 de junio). *Obtener el grado de licenciatura en educación primaria durante la contingencia sanitaria por Covid-19: una mirada a la experiencia de estudiantes normalistas de la BECENESLP* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5546-3190-Ponencia-doc-_.pdf

Dirección General de Educación Superior para Profesionales del Magisterio. (2020, 01 de junio). *Orientaciones autoridades de Educación Normal* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=JJtz-NVFG5I

Domínguez, D., Beaulieu, A., Estalella, A., Gómez, E., Schnetter, B., y Read, R. (2007). Etnografía virtual. *Forum: Qualitative Social Research, 8(*3). http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703E19

Don, M. (2014). *Clase primaria 3er grado* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=CCbhc3oxbtA&list=WL&index=5

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES, 10*(6). 13-25. https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/18585/45454575770497

Erickson, F. (1997). Ethnographic Microanalysis of interaction. En M. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research In Education* (pp.201-223). California: Academic Press.

Esparza, C. (2005). La construcción de hegemonía por mujeres urbanas a través de la educación popular preescolar. *Revista Tiempo de Educar, 6*(11), 75-112. https://www.redalyc.org/pdf/311/31161104.pdf

Expósito, C., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y humanismo, 22*(39), 1-22. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214

Fierro, C., y Fortoul, B. (2014). La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objeto de estudio. En C. Perales, E. Arias y M. Bazdresch (Coords.), *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar* (pp.61-90). ITESO.

Fierro, C., y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ediciones SM.

Fierro, C., y Fortoul, B. (2021). *Analizar prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. NEWTON, edición y tecnología educativa.

Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. FeniXX,

Fortoul, B. (2020). El modelo E-P-R, un acercamiento comprensivo a la docencia. Práctica docente. *Revista de Investigación Educativa, 2*(3). 51-73. https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/42/30

Fortoul, B., Ávalos, A., López, O., y Santos, R. (2021, 15-19 de noviembre). *Trabajo colaborativo entre profesores de escuelas normales durante el COVID-19* [Simposio]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0806.pdf

Fortoul, B., Esteva, A., Brito, E., y Fierro, C. (2021, 15-19 de noviembre). *Experiencias de análisis de prácticas docentes a partir de un enfoque interaccionista* [Simposio]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1355.pdf

Fragoso, R. (2021, 15-19 de noviembre). *Prácticas docentes para el desarrollo de la inteligencia emocional durante la pandemia de COVID-19. Resultados preliminares en estudiantes universitarios* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0845.pdf

Fragoza, A. (2018). *Análisis de la interacción áulica: un estudio de caso en formación inicial de docentes* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Autónoma de Baja California.

Fragoza, A., Cordero, G., y Fierro, C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 18*(3), 1-20. https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34381.

Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XII editores, SA.

Gerbner, G. (1969). *Analysis of communication content*. Wiley Editorial.

Giroux, H. (2020). *On critical pedagogy 2nd edition*. Blomsbury Publishing Plc.

Giroux, H., Freire, P., y McLaren, P. (1988). *Teachers as intellectuals, Toward a critical pedagogy of learning. Westport: Bergin y Garvey*.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1Opyme28anEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Giroux,+freire+y+Mclaren&ots=N7MBOpz56l&sig=aVJpVeAPqt2b3J9pSnYXcJ9luRE#v=onepage&q=Giroux%2C%20freire%20y%20Mclaren&f=false.

Goetz, J., y LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.A.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. Routledge.

González, M. (2021, 15-19 de noviembre). *La respuesta institucional de la UNAM a la pandemia COVID-19: vulnerabilidad y retos* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0527.pdf

Heinemann, K. (2003*). Introducción a la metodología de la investigación empírica*. https://books.google.com.mx/books?id=bjJYAButfB4C&pg=PA131&dq=entrevistas+cualitativas&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=gui%C3%B3n&f=false

Heron, J., y Reason, P. (1997). Un paradigma de investigación participativa. *Cualitativo Consulta, 3*(3), 274-294. http://www.peterreason.eu/Papers/Participatoryinquiryparadigm.pdf

Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. SAGE Publications.

Hine, C. (2008). Virtual ethnography: Modes, Varieties, Affordances. En N. Fielding, R. Lee y Blank G (Eds.), *The SAGE Handbook of online research methods* (pp. 257-270). SAGE publications.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, M. (2020, marzo 27). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.* https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Jerónimo, L., Martínez, K., y Martínez, J. (2021, 4-8 de junio). *El aula invertida como estrategia de enseñanza en la educación superior* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5566-3220-Ponencia-doc-_.pdf

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction.* Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2007). L'analyse du discours en interaction: quelques principes méthodologiques. *Limbaje si comunicare, IX,* 13-32. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00389971.

Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis. An introduction to its methodology 4th Edition*. SAGE.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Morata, S.L.

Lamí, L., Pérez, M., y Rodríguez, C. (2016). Las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica en la clase presencial. *Revista Corado, 12*(56), 84-89. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/408/429

Larose, F., Grenon, V., Bourque, J., y Bédard, J. Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía, 69*(248), 81-99. https://www.jstor.org/stable/23766384.

Lassiter, L. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. The University of Chicago Press.

Leiva, V. (2005). Maternalización de la enseñanza básica en el aula. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 5*(3), 1-24. https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504002.pdf

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France.

Leyva, A., López, I., y Peral, G. (2021, 4-8 de junio). *Dinámicas de comunicación y colaboración en la educación a distancia desde la perspectiva de los alumnos normalistas de la BYCENES* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/3034-3203-Ponencia-doc-_.pdf

Lincoln Y., y Guba, E. (1985). Establishing Trustworthiness. En *Naturalistic Inquiry* (pp.289-327). SAGE.

Lira, L. (2021, 15-19 de noviembre). *Aprendizajes a partir de la experiencia de educación en línea motivada por el confinamiento del COVID-19. Mediaciones en la práctica docente de Educación Superior. Hacia una pedagogía emergente* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0469.pdf

Lozano-Díaz, A. Fernández-Prados, J., y Martínez, A. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online, *International Journal of Sociology of Education,* (Special Issue 2020), 79-104. http://doi.org/10.17583/rise.2020.5925

Macias, L. (2021, 15-19 de noviembre). *Trayectorias escolares universitarias en tiempos de contingencias: el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1040.pdf

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 1*(13), 1-25. http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf

Márquez, G. (2021, 4-8 de junio). *Producción de textos en la normal rural en el contexto de la pandemia. Una experiencia a través del uso de las tecnologías* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5561-3214-Ponencia-doc-_.pdf

Martínez, J., Guzmán, M. y Díaz, K. (2021, 4-8 de junio). *Entre la educación a distancia y la virtualidad: una mirada a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de un docente en una escuela normal de San Luis Potosí* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5544-3188-Ponencia-doc-_.pdf

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research, 1*(2). http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385

Means, B., Bakia, M., y Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How*. New York: Routledge.

Medel, C., Delgado, A. y González, V. (2021, 4-8 de junio). *El trabajo de titulación durante la pandemia: el caso de Guanajuato* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5535-3179-Ponencia-doc-_.pdf

Moorhouse, B. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course “forced” online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 46*(3). 1-3. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205

Moreno, M., Ávalos, A. Montaño, L. y Osuna, D. (2021, 15-19 de noviembre). *Las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas en el contexto de la pandemia* [Simposio]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1392.pdf

Mosquera, M. (2008). De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por internet. *Fermentum*. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 18*(53), 532-549. https://www.redalyc.org/pdf/705/70517572006.pdf

Navarrete, Z. (2009). Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político del Discurso. En R. Soriano y M. Ávalos (Coords.), *Análisis político del discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social* (pp. 139-151). México: Juan Pablos Editor.

Norman-Acevedo, E., y Daza-Orozco, C. (2020). Construcción de contenidos para la enseñanza virtual retos coyunturales en el confinamiento. *Revista Panorama, 14*(27). https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1517

Omodan, B. (2020). The Vindication of Decoloniality and the Reality of COVID-19 as an Emergency of Unknown in Rural Universities. *International Journal of Sociology of Education,* (Special Issue 2020), 1-26. http://doi.org/10.17583/rise.2020.5495

Orellana, D., y Sánchez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa, 24*(1), 205-222. https://revistas.um.es/rie/article/view/97661/93701

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., y Perrenoud, P. (2005). Introducción. Cómo formar maestros profesionales: Tres grupos de preguntas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 11-31). Fondo de Cultura Económica.

Palencia, M. (2001). La maternidad y sus extensiones: el caso de las educadoras. *Revista de Estudios de Género, La Ventana, 13,* 188-210. https://doi.org/10.32870/lv.v2i13.558

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie, 2012*(138), 9-17. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2859

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. En É. Bourgeois y G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). PUF.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation, 56,* 81-93. http://rechercheformation.revues.org/907

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Recherche & Formation, 179, 138-141. https://rfp.revues.org/3730

Peralta, J., y Tirado, F. (2021, 15-19 de noviembre). *Una propuesta de cambio para la innovación de diseños educativos ante la emergencia sanitaria* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0407.pdf

Pereyra, A., y Calderón, L. (2021). *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. UNIPE: Editorial universitaria.

Pereyra, A., Moscato, P., Calderón, L., y Oviedo, M. (2016.) *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional.* UNIPE: Editorial universitaria.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, profesionalización y razón pedagógica*. GRAÓ.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México. GRAÓ/COLOFÓN.

Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence (1947).* Presses Universitaires de France.

Pianta, R., La Paro, K., y Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3.* Virginia, Paul H Brookes Publishing.

Ramírez, M., Jazmín, O., y Mendizábal, C. (2021, 15-19 de noviembre). *Mecanismos de adaptación institucional en el marco de la pandemia: El caso de los estudiantes de Enfermería del CEAC SI UNAM* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1833.pdf

Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología, 43*(enero-diciembre), 197-229. https://www.icanh.gov.co/recursos_user/imagenes//ICANH%20PORTAL/SUBDIRECCIÓN%20CIENTÍFICA/ANTROPOLOGIA/Revista%20Colombiana%20de%20Antropología/v43a07.pdf

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia. (s.f.). *Historia*. https://inee.org/es/acerca-de-la-inee.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social, 16*, 175-212. https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585007.pdf

Rodríguez, B., Wall, H., y Pérez, M. (2021, 15-19 de noviembre). *Diagnóstico de la educación virtual en el Instituto Tecnológico Superior de Teziutlán en el contexto de Covid-19*

[Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2057.pdf

Rojas, I., Cruz, O., Cuervas, Y., y Navarrete, Z. (2021, 15-19 de noviembre). *La formación inicial de docentes de educación básica en el contexto de las políticas internacionales. Los casos de México y Chile* [Simposio]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1964.pdf

Ruspini, E. (2002). Longitudinal Research: An Emergent Method In the Social Sciences. En Sharlene, H. y Patricia, L. (Eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp.437-460). The Guilford Press.

Russ. R., Sherin, B., y Gamoran, M. (2016). What Constitutes Teacher Learning? En G. Drew y B. Courtney (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp.391-438). American Educational Research Association.

Salas, B., Goiz, D., y Camacho, R. (2021, 15-19 de noviembre*). Evaluación de un proyecto integral de academia a partir de la percepción de las estudiantes de la licenciatura en Inclusión Educativa durante la contingencia sanitaria* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1828.pdf

Sandín, M. (2003). Perspectivas teórico epistemológicas en la investigación educativa. En *Investigación Cualitativa en Educación* (pp. 75 – 88). McGrawHill.

Santos, G. (2011). Presencia social en foros de discusión en línea. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (39), 17-28. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/90952/00820113013625.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Observación en el salón de clase a partir del sistema de observación Stallings. Manual y guía del usuario. Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza en clase*. Secretaría de Educación Pública.

Schutz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.

Soto, A., y Torres, E. (2021, 15-19 de noviembre). *Valoración en torno a la comunicación entre docentes y estudiantes durante el confinamiento sanitario* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1934.pdf

Soto, E., Maldonado-Ruíz, G., Márquez, R., y Peña, N. (2020). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *Revista de Educación a Distancia, 65*(21), 1-39. https://doi.org/10.6018/red.450621

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Nárcea.

Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp.19-44). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2448/2013_POGGI_Políticas%20docentes%20formación%2c%20trabajo%20y%20desarrollo%20profesional.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Trejo, F., y García J. (2021, 4-8 de junio*). Creencias de autoeficacia y la calidad de vida relacionada con la salud durante la pandemia* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5552-3196-Ponencia-doc-_.pdf

United Nations Children's Fund Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools (2020). Report of the UNICEF and World Health Organization *Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools.* https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/key-messages-and-actions-for-covid-19-prevention-and-control-in-schools-march-2020.pdf?sfvrsn=baf81d52_4

Uresti, O., Vázquez, C., y López, B. (2021, 4-8 de junio). *La práctica profesional de docentes en formación de una escuela normal en San Luis Potosí: una mirada a la planeación didáctica en la educación a distancia* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5553-3198-Ponencia-doc-_.pdf

Valle, Á. (2021, 15-19 de noviembre). *El impacto de la pandemia en el mercado de trabajo profesional y la demanda de habilidades y carreras universitarias* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1809.pdf

Vázquez, S., y Silas, J. (2021, 15-19 de noviembre). *Iniciar los estudios universitarios en confinamiento sanitario. Una experiencia difícil* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de

Investigación Educativa, Puebla. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2435.pdf

Velázquez, H., Leyva, M., y Reyes, B. (2021, 4-8 de junio). *Cómo afectó el distanciamiento de la educación presencial la consolidación de los cuerpos académicos* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5568-3223-Ponencia-doc-_.pdf

Vergnaud, G. (1990). *La teoría de los campos conceptuales*. http://fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Teoria_campos_conceptuales.pdf.

Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation; l'une ne va pas sans l'autre. *Carrefours de l'éducation*, *26*, 83-98. https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2.html

Villegas, N., y Zúñiga, M. (2021, 4-8 de junio). *Experiencias de aprendizaje en línea derivadas de la pandemia, estudiantes de educación superior* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora. https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5530-3185-Ponencia-doc-_.pdf

Vinatier, I. (2012). Pastré Pierre. La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. *Revue française de pédagogie, 179*. http://journals.openedition.org/rfp/3730

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle* [El trabajo del enseñante. Una aproximación desde la didáctica profesional]. [Kindle Book]. De Boeck.

Vinatier, I. (2015, 16-20 noviembre). *Análisis de las interacciones escolares y formación de los docentes* [Conferencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación, Chihuahua, México.

Vinatier, I., y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses Universitaires de Rennes.

Wenger, E. (2001). *Coda: II. Comunidades de aprendizaje. Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado y realidad*. Paidós.