



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La formación inicial durante la pandemia: un análisis interaccionista de un aula normalista emergente

Ariana Fragoza González
Universidad Autónoma de Baja California
ariana.fragoza@uabc.edu.mx

Graciela Cordero Arroyo
Universidad Autónoma de Baja California
gcordero@uabc.edu.mx

Cecilia Fierro Evans
Universidad Iberoamericana León
cecilia.fierro@leon.uia.mx

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

Esta ponencia presenta resultados parciales de un proyecto de investigación centrado en el análisis de la interacción docente-estudiantes en la formación inicial de profesoras de preescolar en un aula virtual. La ponencia responde a la pregunta de investigación: ¿Qué reglas de acción y principios pedagógicos caracterizan la interacción en las sesiones sincrónicas entre una docente formadora y sus estudiantes de quinto semestre en la Licenciatura en Educación Preescolar de una escuela normal mexicana? Para responder a dichas preguntas, se adopta el Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional (EPR), desarrollado por Isabelle Vinatier, quien propone una herramienta formativa centrada en el análisis interaccionista de la actividad profesional docente que se lleva a cabo en situaciones reales de trabajo. Desde un acercamiento teórico ecléctico, este trabajo se sitúa en dos paradigmas: (1) participativo e (2) interpretativo. A partir de ambos planteamientos, se optó por el método de la etnografía colaborativa, desde la cual se desarrollaron sesiones de reflexión colaborativa entre una docente formadora y la investigadora, con la finalidad de profundizar en sus prácticas recurrentes que se establecieron en su aula normalista emergente. Los resultados obtenidos evidencian que la docente formadora presenta tres reglas de acción en el aula emergente, que tienen los siguientes elementos: toma de conciencia, finalidad, origen y validación. Los resultados preliminares sugieren que estas reglas y principios si bien tienen hondas raíces biográficas y formativas, pueden verse ajustados en el contexto del aula emergente.

Palabras clave: Formación inicial de profesores, Práctica docente, Relación estudiante-profesor.

Planteamiento del problema

La Organización Mundial de la Salud (OMS) emitió un comunicado internacional el 10 de marzo de 2020, por medio del cual invitó a los gobiernos a que tomaran las medidas pertinentes para evitar la propagación del SARS COV-2 o mejor conocido como Covid-19 (UNICEF, 2020). En México, la acelerada propagación del Covid-19 llevó a 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 la tarea pedagógica de todos los niveles educativos continuaría de forma virtual, lo que supuso un cambio repentino en la actividad de enseñanza de los docentes.

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

A diferencia de las experiencias que se planifican desde el principio y están diseñadas para ser en línea, la enseñanza remota de emergencia (ERT) 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 (*Traducción propia al español*, párr.13).

El concepto de *enseñanza retomada en la emergencia* (ERE, por sus siglas en español) que adoptan Hodges et al. (2020), es utilizado por investigadores de la educación en línea para establecer un claro contraste entre la ERE y la educación en línea de alta calidad. 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 emergencia¹.

Dussel (2020) retoma el concepto de ERE para el campo de la formación inicial de docentes. La autora plantea que la ERE en el contexto de la formación inicial supone una abrupta virtualización 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. En el contexto de la pandemia actual, la interacción docente-alumno está mediada por una pantalla; los espacios virtuales son una manera de establecer interacción ante la falta de presencialidad y los artefactos o tecnologías son los medios para interactuar con el saber y continuar con la tarea pedagógica.

Pese a las condiciones de ERE que están viviendo los docentes mexicanos para impartir formación inicial en un contexto de pandemia mundial, se reconoce que estos han buscado las formas y las herramientas para funcionar en medida de sus posibilidades y recursos. Los medios específicos de los que se han valido los docentes formadores para sostener las escuelas normales y mantenerlas en funcionamiento aún se desconocen.

Esta ponencia presenta resultados parciales de un proyecto de investigación centrado en el análisis de la interacción docente-estudiantes en aula emergente de formación inicial de profesoras de preescolar. La

¹ A abril de 2021, la ERE se ha desarrollado por un periodo de un año.

ponencia responde a la pregunta de investigación: ¿Qué reglas de acción y principios pedagógicos caracterizan la interacción en las sesiones sincrónicas entre una docente formadora y sus estudiantes de quinto semestre en la Licenciatura en Educación Preescolar de una escuela normal mexicana?

Marco conceptual

El Modelo Epistemológico-Pragmático-Relacional (EPR) 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 (2013) propone una herramienta formativa centrada en el análisis interaccionista de la actividad profesional docente que se lleva a cabo en situaciones reales de trabajo y que invita al docente a conceptualizar su experiencia en aula, a partir de un enfoque integral.

El Modelo EPR plantea 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 recursos analíticos que permiten reconocer los esquemas mentales que sostienen la acción profesional del docente. Este planteamiento se basa en los aportes de Vergnaud (2008) relativos a la conceptualización en la acción; el concepto de esquema como representación esquemática de lo real o como estructura organizadora, permite entender la organización interna que se da en la actividad docente: “un esquema es una organización invariante de la conducta para una clase de situaciones dadas” (Vinatier, 2013, p. 32). 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.

Este acercamiento se basa en los principios de la didáctica profesional desarrollada por Pastré (2007), como teoría de la actividad que enfoca el desarrollo humano en y por el trabajo. La didáctica profesional construye saberes sobre la experiencia práctica de los profesionales. Plantea que el desarrollo de los adultos se da a lo largo de su vida profesional, en la cual se articulan de manera indisociable la construcción de la experiencia y el desarrollo de nuevos recursos cognitivos, siempre y cuando se reúnan las condiciones para favorecer una inteligencia en el trabajo. El conocimiento no es algo teórico o técnico, también es de orden operatorio puesto que está inscrito en la acción de los profesionales (Vinatier, 2012). Por ello es preciso desentrañar este conocimiento a través de recursos conceptuales y metodológicos como los propuestos en el esquema EPR. Una vez que el docente desarrolla el ejercicio de registro de su actividad profesional y la ubicación de sus interacciones en las lógicas EPR, el docente puede realizar un ejercicio a un nivel más abstracto, definir sus reglas de acción. Las reglas de acción de acción son conceptualizadas 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 de la actividad. Llegar al reconocimiento de los principios pedagógicos, compromete al docente a desarrollar la metahabilidad del *saber analizar* (Vinatier y Altet, 2008), 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.

Desarrollo

Desde un acercamiento teórico ecléctico (Navarrete, 2009), este trabajo se sitúa en dos paradigmas: (1) participativo (Heron y Reason, 1997) e (2) interpretativo (Erickson, 1997). El paradigma participativo sostiene 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 son colaboradores del trabajo de investigación. 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.

En específico, este trabajo se desarrolló bajo los principios de la etnografía colaborativa. 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 se requirió de la aportación teórica y metodológica de la docente formadora en cada una de las etapas de la investigación. La docente formadora videograbó sus sesiones de

clase en la asignatura de Innovación y trabajo docente, ubicada en el quinto semestre de la LEPREE. Debido a que la docente utilizó *Google Meet* como plataforma sincrónica para brindarles clases a sus alumnas, solicitó en cada clase el consentimiento de las alumnas para utilizar la videograbación con fines de investigación.

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

El análisis interaccionista que se llevó de forma colaborativa con la docente formadora, se desarrolló alrededor de dos temas centrales que aporta Vinatier (2013): las reglas de acción y los principios pedagógicos. Para abordar estos temas, la docente formadora y la investigadora planearon y desarrollaron seis sesiones de análisis de dos horas cada una, en las cuales se realizaron las siguientes actividades: (1) análisis de las interacciones sincrónicas recurrentes que establecía con sus alumnas, (2) codificación de dichas interacciones recurrentes, (3) reflexión acerca de lo encontrado y definición de sus reglas de acción, (4) profundización acerca de cada una de sus reglas para explicitar sus principios pedagógicos. A partir de lo encontrado por la docente formadora y la investigadora, se presentan los siguientes resultados.

Resultados

La docente formadora encontró tres reglas de acción en su actividad profesional docente: (1) la docente nombra de manera afectiva a las alumnas como estrategia para generar confianza, (2) la docente da oportunidad a las alumnas de participar voluntariamente como estrategia para generar un ambiente de confianza, y (3) la docente utiliza gestos de empatía a manera de agradecer a las alumnas o ser amable. En cada una de las reglas de acción, la docente formadora abordó cuatro temas a la hora de reflexionar acerca del sistema de creencias pedagógicas que forman la base de cada una de sus reglas de acción, es decir, sus principios pedagógicos (Vinatier, 2013). Los elementos acerca de los cuales la docente formadora reflexiona en cada una de las reglas de acción son: (a) toma de conciencia (b) finalidad, (c) origen y (d) validación. Estos cuatro elementos integran cada una de sus reglas de acción.

La docente nombra de manera afectiva a las alumnas como estrategia para generar confianza

La docente formadora encontró que constantemente llama a sus estudiantes *chicas* y *muchachas*. Ambos términos son usados 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. Desde la mirada de la docente formadora, esta regla de acción tiene tres propósitos, dos de ellos relacionados a la lógica

relacional (Vinatier, 2013): generar confianza y crear afecto, y uno ligado a la lógica pragmática: 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 la docente formadora trabaja. El término de chicas se adoptó a partir de una práctica observada en una docente de la Escuela Normal y que a la docente formadora le pareció positiva:

Yo recuerdo a la *teacher* Jennifer, 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 a gusto, cuando nos decía ella así. [...] Yo te podría hasta decir que casi por ella es que digo “chicas” y se me quedó (SA6_261120_403-407).

El término de *muchachas* tiene su raíz en la cultura escolar de la Escuela Normal: “el “muchachas” es muy normal entre muchas de las maestras [...] que fueron los que me dieron clases, el “muchachas” como que era muy normal” (SA6_261120_407-409).

Un dato interesante fue encontrar que la docente formadora 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).

La docente da oportunidad a las alumnas de participar voluntariamente como estrategia para generar un ambiente de confianza

La segunda regla de acción detectada por la docente formadora se relaciona con permitir que las alumnas de la LEPREE participen voluntariamente cuando se les solicita exponer, leer y brindar ideas a la clase. El principio pedagógico lo explica así: “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).

Esta regla de acción encuentra sus orígenes en docentes formadores que ella observó en su trayectoria como estudiante de la LEPREE, como se puede observar en las siguientes citas:

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”. (SA7_031220_172-178).

El fragmento anterior evidencia que la docente formadora buscó hacer lo opuesto a las prácticas que algunos docentes llevaban a cabo.

La docente formadora 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, la docente formadora 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.

La docente utiliza gestos de empatía a manera de agradecer a las alumnas o ser amable

Para la docente formadora, ser empática, amable y agradecida con sus alumnas es de suma importancia. Ella considera que recurrir a gestos de empatía, se convierte en un vehículo para crear un vínculo con sus alumnas, lo cual le facilita brindar instrucciones y enseñar el contenido de forma más amena:

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 (SA3_031020_277-280).

Esta regla de acción también tiene diferentes objetivos: generar confianza, ser amable, motivar a sus alumnas en ciertos momentos del semestre y crear un ambiente cálido y de respeto con el grupo. Para cumplir con estas finalidades, la docente formadora recurre a estrategias como grabar mensajes motivacionales breves que hace desde su celular y compartirlos con sus alumnas.

Esta regla de acción tiene dos orígenes: el primero relacionado con una docente que la docente formadora 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 la docente formadora 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:

Muchas prácticas que con preescolar hago, desde llegar y preguntar “¿Cómo están? ¿Qué comieron? ¿Qué desayunaron?” [...] yo sí veo en mi práctica, ya en formación inicial, muchos rasgos característicos de mi formación como maestra de educación preescolar y pues tiene mucha incidencia (SA4_041120_762-768).

A la hora de reflexionar acerca de cómo sus alumnas reciben sus gestos de empatía, la docente formadora expuso que 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).

Conclusiones

Las reglas de acción observadas en la docente formadora no son exclusivas del aula virtual, sino una adaptación del aula presencial. Asimismo, los principios pedagógicos (Vinatier, 2013) de la docente formadora, son los mismos tanto para su aula presencial como para el aula emergente. Sin embargo, ante los momentos de tensión vividos por el contexto de pandemia actual, las reglas de acción de la docente formadora sufren ciertos cambios que modifican los términos de las interacciones en el aula. Esto puede sugerir que, de alguna manera, en el caso de la docente formadora, si bien no se aplican un tipo de principios pedagógicos específicos a su práctica profesional en el aula emergente, sino que la transición que plantea Hodges et al. (2020) también aplica en el sistema de creencias que forman la base de las reglas de acción de un docente en aula presencial, estamos frente a una forma de actuación que tiene pleno sentido en un aula virtual emergente. Nos referimos al hecho de que las reglas de acción puestas en juego están todas ellas en clave afectiva, de cercanía, empatía y aceptación. Esto sugiere un reconocimiento tácito de que las alumnas están pasando por situaciones especiales a partir de las cuales su trabajo de clase debe convocarlas de manera voluntaria, empática y afectiva. En este contexto, parece quedar desdibujada la atención ligada al avance de tareas del curso, así como al progreso de los aprendizajes de la asignatura en cuestión.

En concordancia con lo encontrado acerca del origen de las reglas de acción de la docente formadora, Carlos Marcelo (2009), plantea que el profesorado transitó miles de horas por el sistema escolar como estudiante y formó un conjunto de creencias pedagógicas o un deber ser docente. Estas creencias pedagógicas son reelaboradas en situaciones de práctica profesional y con base en las nuevas experiencias vividas; a esto Vinatier (2013) llama principios pedagógicos. Los cuatro elementos que la docente formadora identificó en cada uno de ellos fueron: toma de conciencia, finalidad, origen y validación. En el origen, las tres reglas de acción fueron observadas en otros docentes durante su etapa estudiantil, y al hacer una valoración acerca de dichas prácticas, buscó adoptarlas en su propia práctica o bien, hacer algo contrario a lo observado. Sin embargo, en la medida en que su actuación esté permeada de manera inadvertida por la condición de aula remota de emergencia, cabe preguntarse si los principios pedagógicos de los docentes normalistas pueden ser deconstruidos a partir de la reflexión a profundidad como la que propone Vinatier (2013).

Referencias

- Dussel, I. (julio, 2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES*, 10(6). 13-25. Recuperado de <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.

- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: Ediciones SM.
- Heron, J. y Reason, P. (septiembre, 1997). Un paradigma de investigación participativa. *Cualitativo Consulta*, 3(3), 274-294. Recuperado de <http://www.peterreason.eu/Papers/Participatoryinquiryparadigm.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, M. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- 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.
- Marcelo, C. (abril, 2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(13), 1-25. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Lassiter, L. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 56, 81-93. Recuperado de <https://journals.openedition.org/rechercheformation/907>
- 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*. Recuperado de 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
- Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation; l'une ne va pas sans l'autre. *Carrefours de l'éducation* 26, 83-98. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2.html>.
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Francia: Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2012). Pastré Pierre. *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, *Revue française de pédagogie*, 179. Recuperado de <http://journals.openedition.org/rfp/3730>
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Francia: De Boeck.