

REPRESENTACIONES DE LOS PROFESORES DE PRIMARIAS RURALES Y URBANO-MARGINADAS SOBRE SU TRABAJO DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19

REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL RURAL E URBANO-MARGINALIZADO SOBRE O DESEMPENHO ACADÊMICO NO DECORRER DO CONFINAMENTO PELA COVID-19

THE WORK REPRESENTED OF RURAL AND URBAN-MARGINATED ELEMENTARY TEACHERS DURING CONFINEMENT BY COVID-19

Blanca Araceli RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ¹

Jaime Sebastián F. GALÁN-JIMÉNEZ²

Oscar Osvaldo SERVÍN-CALVILLO³

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es analizar las representaciones de profesores de primarias rurales y urbano-marginadas sobre su trabajo durante la pandemia por COVID-19 en el inicio del ciclo escolar 2020-2021. El referente teórico que orienta el estudio es la concepción de trabajo docente del interaccionismo sociodiscursivo, particularmente las dimensiones de trabajo representado y prescrito. Como parte de la metodología se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y de opción múltiple a 24 profesores de dos estados mexicanos: San Luis Potosí y Veracruz. Los resultados muestran que, para los profesores participantes, la educación a distancia aumenta el rezago educativo o dificulta el aprendizaje. Además, permiten identificar las dificultades previstas para el nuevo ciclo escolar (conexión a internet, explicación de contenidos y la comunicación con las familias) y reconocer que WhatsApp se convirtió en la principal alternativa para el desarrollo de las clases síncronas, el envío de tareas y la comunicación con los estudiantes y sus familias.

Palabras clave: Trabajo representado. Prácticas docentes. Enseñanza a distancia.

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é analisar as representações dos professores de escolas primárias rurais e urbanas marginalizadas no decorrer da pandemia pela COVID-19 no início do ano letivo 2020-2021. O referencial teórico que orienta esta pesquisa é a concepção do trabalho docente do interacionismo sociodiscursivo, em particular as dimensões do trabalho representado e prescrito. Como parte da metodologia, aplicou-se um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha a 24 professores de dois estados mexicanos: San Luis Potosí e Veracruz. Os resultados mostram que os professores consideram que a modalidade de ensino remoto aumenta a defasagem educacional ou dificulta a aprendizagem. Além disso, possibilitam identificar as dificuldades previstas para o novo ano letivo (conexão à internet, explicação dos conteúdos e a comunicação com as famílias) e reconhecer que o WhatsApp tornou-se a principal alternativa para o desenvolvimento das aulas síncronas,

¹ Doctora en Pedagogía. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8876-7502>. E-mail: araceli.rodriguez@uaslp.mx

² Doctor en Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8801-5201>. E-mail: psic.sebastiangalan@gmail.com

³ Pasante de la Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-5525>. E-mail: servincalvilloscarosvaldo@gmail.com

o envio das atividades de ensino e para manter a comunicação com os alunos e suas famílias.

Palavras-chave: Representação dos professores. Práticas de docentes. Ensino remoto.

ABSTRACT: *The aim of this research was to analyze the representations of rural and urban-marginalized elementary school teachers about their work during the COVID-19 pandemic at the beginning of the 2020-2021. The theoretical framework that guides the study is the sociodiscursive interactionism applied to the conception of teaching work, particularly the dimensions of represented and prescribed work. Part of the method was to apply a questionnaire with open and multiple-choice items that was supplied to 24 teachers from two Mexican states: San Luis Potosí and Veracruz. The results exhibit that distance learning increases educational backwardness or hinders learning. Furthermore, they allow to identify the difficulties foreseen for the new school year (Internet connection, explanation of content and communication with families) and recognize that WhatsApp became the main alternative for the development of synchronous classes, sending assignments and communication with students and their families*

Keywords: *Represented work. Docents practices. Distance learning.*

Introducción

La irrupción de la pandemia reconfigura las formas de interacción, socialización y procesos de enseñanza aprendizaje, lo que implica la generación de elementos adaptativos que tendrán diferentes demandas y alcances según los contextos, recursos y circunstancias en las que se encontraba la comunidad educativa antes de las adecuaciones y barreras provenientes de la contingencia sanitaria, en este sentido, la investigación aquí propuesta hace una aproximación a dichas vicisitudes.

Para autores como Tenti-Fanfani (2007) y Pérez-Gómez (2004) todo lo que pasa en la sociedad ‘se siente’ en la escuela, y la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 refuerza esta afirmación. A partir del periodo de confinamiento social derivado de la pandemia se identifican al menos dos efectos en el ámbito educativo observables en todo el mundo: el cierre masivo de los centros escolares y el cambio de la enseñanza presencial a la modalidad a distancia. Ambos impactan las formas tradicionales de concebir la enseñanza en educación básica y, como consecuencia, de entender el trabajo del profesorado.

En la educación presencial, la escuela es un espacio construido históricamente y mediado por normas y costumbres propias de cada cultura escolar (PÉREZ-GÓMEZ, 2004; ROCKWELL, 2010; JULIA, 1995). El docente está inmerso en dichas normas y costumbres –algunas explícitas y otras no tanto–, que utiliza para desarrollar la enseñanza y resolver problemas cotidianos de su profesión (SOUZA; LEITAO;

COSTA; FERRAZ, 2015). Ejemplos de estas normas son la jornada escolar (se asiste a clases de lunes a viernes en un horario fijo) y la noción de aula en tanto espacio físico de convivencia diaria. En la educación a distancia, tal como se vivió durante la pandemia, un buen número de normas cambió y otras se han ido estableciendo paulatinamente a medida que los profesores y alumnos construyen la nueva realidad educativa. Uno de los cambios más notorios es la sustitución del contacto cara a cara en las aulas físicas por interacciones en entornos virtuales.

En México, país diverso social, económica y geográficamente, se viven diferentes realidades en las escuelas primarias. Las disparidades entre los contextos rurales y urbanos, por ejemplo, quedan expuestas en al menos dos evaluaciones: las pruebas estandarizadas y el Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación en México del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2018). Con respecto a la primera, los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2017), muestran que las problemáticas de aprendizaje en los campos de formación Lenguaje y Comunicación, y Pensamiento matemático se remarcan en las escuelas rurales e indígenas, cuyos resultados están por debajo de las escuelas privadas y públicas urbanas. Los resultados del diagnóstico del CONEVAL, por su parte, establecen que garantizar el derecho a la educación implica enfrentar condiciones como la desigualdad y la pobreza, y destacan que las principales brechas de desigualdad las enfrentan mujeres, los pueblos originarios que no hablan español, habitantes de zonas rurales y quienes asisten a escuelas comunitarias y multigrado.

Frente a este panorama, es posible afirmar que las diferencias entre las escuelas de contextos rurales y urbanos anteceden, por mucho, a la educación a distancia (infraestructura, formación de los profesores y el acompañamiento pedagógico que reciben, los materiales didácticos a los tienen acceso, entre otras); sin embargo, hay otras como el acceso a conectividad de internet fijo y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos en los hogares, que se tornan relevantes e incluso pueden acentuar estas diferencias.

Según datos del Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), en México, 21% de las familias cuenta con los servicios fijos de telefonía, acceso a Internet y televisión restringida; mientras que 31% no cuenta con servicios fijos de telecomunicaciones. En lo que respecta a las zonas rurales, solo 4% de los hogares posee los tres servicios fijos de telecomunicaciones, por el contrario, 49% no cuentan con ninguno de estos servicios fijos (ENDUTIH, 2019). En estados como San Luis Potosí, en 43 de cada 100 hogares

hay acceso a internet; en otros como Veracruz, la cifra baja a 39. En cuanto a la disponibilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en San Luis Potosí, 72% de los hogares dispone de televisión digital, 41% equipo de cómputo y 87% de teléfono móvil. En el caso de Veracruz, 71% cuenta con televisión digital, 31% con equipo de cómputo y 83% con teléfono móvil (IFT, 2020).

En este panorama de cambios e incertidumbres producto de la adopción intempestiva de la educación a distancia en un país con enormes desigualdades, es indispensable conocer las prácticas de los profesores que laboran en contextos rurales y urbano-marginados con el propósito de comprender cómo se desarrolló la educación en dichos contextos. El objetivo del artículo es analizar lo que piensan los profesores de primarias rurales y urbano-marginadas sobre su trabajo durante la pandemia por la COVID-19. La indagación se realiza el inicio del ciclo escolar 2020-2021. En ese momento, los maestros habían transitado por los primeros tres meses de trabajo a distancia (el cierre de escuelas empezó en abril de 2020) y estaban por iniciar un nuevo ciclo escolar en las mismas condiciones. La Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció las previsiones para el nuevo periodo de clases. Este trabajo muestra lo que piensan los profesores ante dichas prescripciones, tanto a partir de lo que hicieron en los primeros meses del distanciamiento social, como de las previsiones que tomaron antes de iniciar el nuevo ciclo. El artículo aporta al campo de estudio de las prácticas docentes y amplía el conocimiento sobre lo que dicen los profesores sobre su práctica en el contexto de la educación a distancia provocada por la pandemia.

La investigación se desarrolló en el marco de un proyecto de prácticas profesionales de la Licenciatura en Psicopedagogía⁴. El proyecto estuvo a cargo de dos asesores y 20 practicantes de séptimo y noveno semestres. Los practicantes acompañaron el trabajo de un profesor durante tres meses con la intención de dar seguimiento a las prácticas docentes al enseñar español y matemáticas durante la pandemia. Como parte de este acompañamiento, los profesores participaron en una encuesta inicial que permitía conocer sus contextos de trabajo y las dificultades que habían enfrentado en el ciclo escolar previo. Los practicantes, por su parte, debían registrar en una bitácora las actividades de los docentes y participar en tareas de

⁴ La licenciatura forma profesionales con habilidades para estudiar e intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y las matemáticas en todos los niveles de la educación básica. Las prácticas profesionales tienen el objetivo de acercar a los estudiantes a los contextos de intervención, ya sean escolares o de investigación (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ, s.f.).

ayudantía con los docentes (elaboración de material didáctico, revisión de tareas, entre otras). En este artículo se da cuenta de los datos recogidos en la encuesta.

Estudios sobre la práctica docente

Durante los últimos 30 años, el *pensamiento del profesor* y la *práctica docente* han sido objetos de estudio de diferentes investigaciones (PÉREZ-GÓMEZ; GIMENO, 1988; MONROY; CONTRERAS; DESATNIK, 2009; SERRANO, 2010). Los trabajos al respecto han demostrado que los profesores reflexionan acerca de lo que hacen y que las prácticas están vinculadas con el pensamiento del docente (MONTES; CABALLERO; MIRANDA, 2017). El cuerpo de conocimiento generado al respecto es muy amplio (SERRANO, 2010); en este apartado se reportan únicamente los trabajos que toman como objeto de estudio al profesor o sus prácticas en el contexto de la emergencia sanitaria. Para la búsqueda, se revisaron investigaciones publicadas en países hispanohablantes de entre 2020 y 2021. La codificación empleada para la búsqueda fue la siguiente: “práctica docente”, “práctica docente y COVID”, “análisis de la práctica docente”, “análisis de la práctica docente durante la pandemia” y “práctica docente y pandemia por Sars-Cov-2”. Las bases de datos consultadas fueron de libre acceso, así como revistas de investigación indexadas.

La revisión de literatura mostró escasas investigaciones sobre esta temática en educación básica. Únicamente se identificó un trabajo en que aborda este nivel, aunque no se centra exclusivamente en éste (ELISONDO; MELGAR; CHESTA; SIRACUSA, 2020). En contraste, se identificó un nutrido grupo de investigaciones que indagan los retos y posibilidades de los profesores de media superior y superior durante la pandemia (ANAYA; ROJANO, 2020; SGRECCIA; CIRELLI, 2020; SÁNCHEZ; MARTÍNEZ; TORRES; AGÜERO; HERNÁNDEZ; BENAVIDES; RENDÓN; JAIMES, 2020, por mencionar algunos ejemplos).

Elisondo, *et al.*, (2020), analizan las prácticas creativas de enseñanza desarrolladas durante la pandemia por 140 docentes argentinos, que trabajan en diferentes niveles escolares (inicial, primario, medio y superior). Se entiende como prácticas creativas aquellas que potencian el pensamiento divergente, la originalidad y las producciones alternativas. Los participantes respondieron un cuestionario online con preguntas de opción abierta. Los resultados muestran las estrategias novedosas que generan los docentes para dar clases a partir de mediaciones tecnológicas (*WhatsApp*,

Zoom, YouTube, plataformas educativas, audiolibro, portales educativos, entre otros) y la creación de materiales educativos audiovisuales. Además, presentan las dificultades que enfrentaron los profesores al desarrollar sus clases: conexión a internet, escasa disponibilidad de recursos tecnológicos, superposición de múltiples actividades laborales, familiares y domésticas, escasa colaboración de las familias en el proceso educativo, entre otras.

En lo que respecta a los trabajos sobre los docentes de educación superior, Herrera y Rojano (2020), analizan las tensiones y emociones de la práctica docente en tiempos del COVID-19 en instituciones educativas colombianas. La población estuvo compuesta por 92 docentes. A partir de los resultados de un cuestionario, identifican que las tensiones más frecuentes en los profesores son estrés, preocupaciones y sobrecarga de trabajo.

Sgreccia y Cirelli (2020), por su parte, estudian las posibilidades y limitaciones de la práctica docente en el Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Para la recolección de los datos se aplicó un cuestionario abierto mediante *Google Forms*. Los resultados muestran que las principales dificultades están en torno al uso de herramientas tecnológicas, manejo del tiempo en las producciones virtuales, trabajo virtual en equipo y falta de material. Asimismo, destacan los aspectos que se potencian a partir del trabajo durante la pandemia: escritura espontánea, paciencia, compromiso, uso de herramientas virtuales de trabajo colaborativo y los foros de socialización y debates.

Finalmente, Sánchez *et al.*, (2020), identificaron los retos educativos de los profesores durante la pandemia de COVID-19 a través de encuestar en línea a 383 profesores de bachillerato, licenciatura y posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los resultados muestran que las problemáticas más frecuentes son las logísticas (43.3%), seguidas por las tecnológicas (39.7%), después las pedagógicas (35.2%) y en menor proporción las socioafectivas (14.9%). Además, señalan que los recursos tecnológicos utilizados para el trabajo a distancia fueron los de comunicación (75.2%), trabajos académicos (63.4%), de almacenamiento (49.3%) y con menos proporción los de trabajo sincrónico (39.9%).

En conjunto, los trabajos reportados permiten identificar las emociones y pensamientos de los profesores, principalmente de educación superior, sobre sus prácticas docentes, y brindan un acercamiento a las limitaciones y posibilidades de enseñanza en el contexto actual. No obstante, ninguno de los trabajos está enfocado en

los profesores de primaria y tampoco exploran contextos educativos vulnerables, por lo que es posible afirmar que no se cuenta con material empírico suficiente sobre las prácticas docentes durante la educación a distancia en este nivel y contexto educativo.

El trabajo docente desde el interaccionismo sociodiscursivo

El referente teórico que orienta este trabajo es el interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD). Ésta es una perspectiva centrada en la didáctica de las lenguas, que retoma los aportes teóricos de la Ergonomía (FAITA, 2004) y la Clínica de Actividad (CLOT, 2010), para estudiar las relaciones entre el lenguaje y el trabajo del profesor. El interés del ISD por estudiar el trabajo del maestro surge a partir de la reorientación de las didácticas disciplinares hacia el estudio de las realidades áulicas (BRONCKART, 2007; SOUZA; LEITAO; COSTA; FERRAZ, 2015). De este modo se pasa de la focalización en el análisis del aprendizaje de los alumnos al estudio de las prácticas de los profesores.

Desde la perspectiva del ISD, el trabajo es “un tipo de actividad propia de la especie humana, resultado de la instrumentación de formas de organización colectiva para garantizar la supervivencia económica de los miembros de un grupo” (BRONCKART, 2007, p. 171). El trabajo del docente, por su parte, es una actividad interpersonal, situada, atravesada por las reglas de la profesión, y marcada por prefiguraciones y conflictos (PEREIRA, 2011), que para su estudio requiere contemplar todo el entorno de la actividad educativa. De este modo, el docente no es considerado como actor principal y único del proceso educativo (MEDRANO, 2011). Hay otros componentes esenciales como los estudiantes, padres de familia, los colegas, las instituciones y el currículo, que ejercen un papel fundamental en la comprensión del trabajo del profesor. Para analizar el trabajo docente, entonces, es indispensable considerar al profesor como un individuo socialmente situado, vinculado a una historicidad y constantemente mediado por objetos que constituyen un sistema (AMIGUES, 2004).

En este marco de ideas, se proponen tres dimensiones de análisis: trabajo real, prescrito y representado (BRONCKART, 2007). La primera refiere a “los comportamientos verbales y no verbales que se producen durante la realización de las tareas” (BRONCKART, 2007, p.177), lo que hace el profesor dentro del aula. El trabajo prescrito aborda el análisis de documentos normativos producidos por las instituciones

educativas, cuyo objetivo es planificar, organizar y regular el trabajo del profesor. El trabajo representado refiere al pensamiento del profesor sobre su trabajo: su función, sus objetivos, su contexto y su propio actuar. El conjunto de pensamientos e ideas del profesor sobre su trabajo está estrechamente vinculado al conjunto de representaciones colectivas sobre el trabajo docente (RIESTRA, 2010). De este modo, el trabajo real del profesor no se enmarca únicamente por documentos curriculares (trabajo prescrito). El trabajo docente se relaciona tanto con las condiciones inmediatas en las que se desarrolla, como con la configuración social e histórica de éstas. El interés de este artículo es estudiar el trabajo representado de los docentes a partir de conocer lo que piensan sobre las condiciones que enmarcan sus prácticas durante la pandemia. El trabajo prescrito se utiliza como marco para comprender el trabajo representado, pero no se somete a un proceso de análisis.

El trabajo prescrito en el currículo mexicano durante la pandemia

El trabajo prescrito por la SEP para la educación a distancia se da en dos momentos. Al inicio del distanciamiento social, en abril de 2020, se presenta el programa *Aprende en casa I* que consiste en la programación clases a través de sitios de internet y canales de televisión oficiales. Este programa duró tres meses. Para el nuevo ciclo escolar, la SEP proporcionó dos materiales: los cuadernillos *Vamos de regreso a clases* y el programa *Regreso a clases. Aprende en casa II*.

El cuadernillo está formado por 4 secciones: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Procesamiento socioemocional y Vida saludable. Su objetivo es reforzar las habilidades adquiridas y repasar los contenidos del último trimestre del grado anterior. Cada sección contiene orientaciones específicas para el desarrollo de ocho planeaciones didácticas, las cuales no son secuenciales, ya que pueden usarse en diferente orden, según lo considere el profesor.

El programa *Regreso a clases. Aprende en casa II* inició junto con el ciclo escolar 2020-2021 y propuso una modalidad híbrida: clases a distancia y el posible regreso a las escuelas, aunque esta última nunca ocurrió hasta el momento de elaboración del presente artículo. Las clases a distancia consistieron en la programación televisiva de los contenidos del currículo oficial para cada grado escolar. El programa utilizó como soporte los siguientes recursos: televisión, radio, libros de texto gratuitos, cuadernos de trabajo (estos se distribuyeron únicamente en comunidades rurales

geográficamente aisladas), una página oficial (<https://aprendeencasa.sep.gob.mx>) y un canal de YouTube. Cada semana se hacían llegar a los alumnos y maestros los horarios y contenidos de las clases, que se transmitían diariamente por canales de televisión públicos y privados, y por la radio.

Método

Se trata de un diseño analítico transversal con docentes voluntarios de zona rural y urbano-marginada. La técnica empleada es la encuesta y como instrumento se utiliza un cuestionario semi-estructurado con preguntas abiertas y de opción múltiple. Éste permite conjuntar cuestiones sobre una o más variables relacionadas con el tema abordado, en este caso con la práctica docente durante el confinamiento. Asimismo, las dos modalidades de preguntas se orientan a la delimitación y surgimiento de nuevas categorías (HERNÁNDEZ-SAMPIERI; MENDOZA, 2018).

Instrumento

Se diseñó un cuestionario con 57 preguntas tanto abiertas como de opción múltiple, que se organizó en cuatro ejes: I. Datos generales, II Experiencias con Aprenden en casa I, III. Preparación para el ciclo escolar actual, y IV. El trabajo en el nuevo contexto de enseñanza. Éste fue autoaplicado por los profesores participantes a través de una liga de *Google Forms* en los primeros días del ciclo escolar 2020-2021.

Participantes

Participaron 24 profesores, 67% en primarias rurales y 33% en urbano-marginados de dos estados mexicanos: Veracruz y San Luis Potosí. Se eligieron estas entidades por el contacto previo entre la autora principal y las zonas escolares de estas regiones. Este contacto permitió la autorización de las supervisiones escolares y directores, así como el consentimiento de los profesores.

Las personas fueron 18 (75%) mujeres y 6 (25%) hombres. La edad promedio es de 33.8 años y la antigüedad promedio en la docencia es de 8.9 años. De los profesores encuestados, siete se desempeñan al mismo tiempo como directores y docentes frente a grupo. En cuanto a la modalidad de la escuela, 52% laboran en instituciones unigrado

(un docente para cada grado); mientras que 48% pertenecen a escuelas multigrado. De estos últimos, 17% están en unitarias, 18% en bidocentes y 13% en tridocentes.

Procedimiento para el análisis de datos

El análisis de los datos consta de dos fases. En la fase 1, se aplicó un procedimiento estadístico a través del programa JASP para calcular las frecuencias de respuesta y su porcentaje. En la fase 2, se realizó un análisis inductivo para organizar categorías que permitieran describir más ampliamente el trabajo representado de los profesores (Tabla 1). Finalmente, se realizó X^2 para el cálculo de posibles diferencias entre la población urbana-marginada y rural.

Tabla 1 - Categorías del trabajo representado.

Categorías	Descripción
Experiencias con <i>Aprende en casa I.</i>	La educación a distancia y las prácticas docentes. Dificultades enfrentadas por los estudiantes. Estrategias de enseñanza usadas por el profesor: actividades, medios de comunicación y padres de familia.
Previsiones para <i>Aprende en casa II.</i>	Previsiones para el nuevo ciclo escolar. Organización de la enseñanza: estrategias, medios de comunicación y padres de familia.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Resultados

Esta sección se organiza en dos apartados. El primero da cuenta del trabajo representado en el primer encuentro con la educación a distancia: *Aprende en casa I.* El segundo presenta el trabajo representado al inicio del nuevo ciclo escolar en el programa *Aprende en casa II.*

Aprende en casa I: el primer encuentro con la educación a distancia

A partir de las experiencias de los profesores, 64% de la muestra considera que la modalidad a distancia aumenta el rezago educativo y 80% opina que dificulta el aprendizaje; mientras que 36% considera trajo beneficios a sus prácticas de enseñanza. Entre las respuestas de este segundo grupo de docentes, destacan la adquisición de herramientas digitales y el involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos.

En lo que respecta a las dificultades que enfrentaron sus alumnos, 80% reporta fallas en internet, lo cual dificulta la dinámica de trabajo y la entrega de tareas; 40% menciona falta de interés de los alumnos en el aprendizaje (Tabla 2).

Tabla 2 - Dificultades al trabajar con la modalidad a distancia.

Elementos destacados	Frecuencia	Porcentaje con base total de 100% por apartado
Dificultad para comprender las tareas	6	24%
Fallas de conexión a internet	20	80%
Falta de interés	10	40%
Falta de apoyo familiar	6	24%

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Sobre las estrategias que usaron para el trabajo a distancia, 48% utilizó cuadernillos de trabajo que enviaban a través de medios electrónicos como WhatsApp, y 32% empleó recursos digitales como videos y presentaciones de PowerPoint. Las materias que más se abordaron fueron español (96%), y español y matemáticas (92%).

En cuanto a los padres de familia, 96% tuvo contacto con ellos y sólo 4% mantuvo comunicación mínima. El total de la muestra se comunicó por WhatsApp o llamadas telefónicas. Los principales motivos de la comunicación fueron: mantenerlos al tanto de las actividades de enseñanza, en particular: el envío y recepción de tareas (58%) y darles asesoría sobre contenidos difíciles (33%).

Aprende en casa II: provisiones para el nuevo ciclo escolar.

Con relación al equipamiento, 36% adquirió equipo de cómputo para trabajar a distancia; mientras que 52% contrató servicios de internet. De este porcentaje, 69% corresponde a profesores que laboran en escuelas rurales.

En cuanto a las dificultades previstas, los profesores reportan con más frecuencias respuestas relacionadas con las formas de comunicación con los alumnos (internet y equipo de cómputo) y la explicación de contenidos (Tabla 3).

Tabla 3 - Dificultades de aprender en casa.

Elementos destacados	Frecuencia	Porcentaje con base total de 100% en cada apartado
Acceso a equipo de cómputo	11	44%
Conexión a internet	16	64%
Comunicación con familiares	7	28%

Evaluación del aprendizaje	8	32%
Explicación de contenidos de aprendizaje.	17	68%

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Ahora bien, 67% de los profesores prevé alternativas para enfrentar estas dificultades. De este porcentaje, 81% son profesores que laboran en escuelas rurales. Las respuestas más frecuentes se presentan en la tabla 4.

Tabla 4 - Alternativas para enfrentar las dificultades.

Alternativas	Frecuencia
Llevar a la comunidad material de trabajo impreso.	6
Apoyarse de padres de familia con quienes sí se tiene contacto.	3
Otras (clases televisadas, contratar internet, entre otras).	4
Total	13

Fuente: Elaboración propia, 2021.

En cuanto a la organización para la enseñanza, 48% implementará trabajo asincrónico y 44% realizará alguna sesión sincrónica, sólo 8% empleará las clases televisadas. Dentro de las actividades que consideran más apropiadas para el aprendizaje a distancia destacan en 60% de los casos actividades de trabajo que no ocupen conexión a internet y en 68% el envío de material de trabajo como cuadernillos, hojas de actividades y ejercicios; mientras que 20% considera que es apropiado ver las clases televisadas (Tabla 5).

Tabla 5 - Actividades apropiadas para el aprendizaje a distancia.

Elementos destacados	Frecuencia	Porcentaje con base al 100% por cada indicador
Brindar asesorías extra a quienes lo necesiten	4	16%
Involucrar a padres/madres de familia	4	16%
Diseñar actividades que mantengan el interés de los estudiantes.	5	20%
Proponer actividades que no ocupen internet	15	60%
Enviar material de trabajo	17	68%
Tener reuniones virtuales	7	28%
Ver las clases televisadas	5	20%

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Los medios que se prevén para contactar a los estudiantes son: 88% a través de *WhatsApp*, mensajes de texto o correo, 32% a través de los padres, 24% se contactará

por plataformas digitales como *Zoom* o *Skype* y 4% considera acudir a casa de sus estudiantes. En clases sincrónicas, 70% considera utilizar *WhatsApp*.

En lo que respecta a los padres de familia, 29% de los profesores considera que todos tienen disposición para colaborar con el aprendizaje en casa; mientras que 81% considera que sólo algunos. Todos los profesores contactarán a los padres de familia a través de mensajes de texto en medios como *WhatsApp* y 72% también considera realizar llamadas telefónicas. Los motivos de la comunicación serán asesorarlos para ayudar a sus hijos en alguna actividad o tarea, y únicamente 4% se comunicará para enviar o recibir trabajos.

Relaciones entre contextos rural y urbano-marginado

Se reportan diferencias significativas ($X^2= 5.37$ gl. 1 $p=.02$) en las alternativas para enfrentar retos, adquisición de internet y en la forma en que se organiza el trabajo para aprender en casa (trabajo asincrónico), las tres tienen mayor presencia en el entorno rural que en el urbano-marginado.

Discusión

La investigación explora el trabajo de 24 profesores de primaria durante el confinamiento originado por la llegada del virus SARS-CoV-2 a México. A través del análisis del trabajo representado, se presenta una aproximación al pensamiento del profesorado durante la enseñanza a distancia antes de iniciar el ciclo escolar 2020-2021.

Los resultados muestran desconfianza de los profesores en la educación a distancia porque para ellos esta modalidad está vinculada con el rezago educativo. En el primer periodo de la escuela en casa, el trabajo prescrito por la SEP implicó clases a través de canales de televisión oficiales y páginas de internet. En el marco de los contextos escolares, rurales y urbano-marginados, es posible suponer que los estudiantes no cuentan con el servicio de internet en casa, o bien, que la señal de los canales oficiales no sea accesible. Ambas situaciones generan brechas entre quienes pueden acceder a las clases y quienes no.

También se identificó que los profesores toman alternativas a las propuestas prescritas por la SEP. Por ejemplo, en las previsiones para el nuevo ciclo escolar, un bajo porcentaje de profesores utilizará clases televisadas y no se tienen registros del uso de los cuadernillos editados por la SEP. El trabajo prescrito propuso dos herramientas

para la nueva modalidad escolar, sin embargo, éstas parecen no responder a los intereses de los profesores al no figurar de forma relevante en sus representaciones sobre el trabajo que desarrollan. La diversidad que caracteriza los contextos escolares mexicanos dificulta que todos los estudiantes cuenten con los mismos recursos, tiempo y espacio para tomar clases por televisión o responder de forma autónoma ejercicios escolares.

Del mismo modo que profesores de otros países idearon estrategias de enseñanza creativa frente a los retos de la pandemia (ELISONDO *et al.*, 2020) y encontraron posibilidades en medio de las dificultades (SGRECCIA; CIRELLI, 2020), los profesores mexicanos echan mano de sus propios medios y recursos para diseñar estrategias que toman en cuenta a sus estudiantes y las condiciones familiares en donde se desarrollan. Esto se observa en el material didáctico propuesto por los docentes, en la disponibilidad para llevarlo hasta las localidades y en el apoyo que identificaron en los padres de familia. Sobre esto último, los resultados también destacan el trabajo conjunto entre profesores y las familias a través de *WhatsApp*. La conexión tecnológica y de lazos fraternos siguen siendo un elemento angular implícito en la educación, en especial durante la modalidad a distancia. Para los docentes, el sistema de apoyo y el educativo se encuentran ligados. Al respecto Unda (2019) enfatiza la relevancia del acompañamiento parental y el estilo del mismo, por tanto, la intención de involucrar a la familia en el proceso se vuelve un elemento que implica no sólo la construcción de lazos y metas conjuntas, sino también la generación de espacios educativos más allá de las aulas que permitan asegurar el óptimo desempeño de los estudiantes.

En cuanto a las dificultades, los profesores aludieron a la conectividad y las formas de enseñanza como los principales retos tanto para ellos como para los estudiantes. Esto guarda una estrecha relación con los datos sobre el acceso a internet fijo en las zonas rurales. Ante el bajo porcentaje de acceso, puede suponerse que, para continuar con la escuela, las familias mexicanas utilizan un servicio móvil que se contrata a través de líneas de prepago. En consecuencia, los profesores consideran que las estrategias de enseñanza más apropiadas para enseñar durante la educación a distancia deben evitar la conectividad. Esto coincide con Elisondo *et al.*, (2020), quienes destacan la conexión a internet como una de las dificultades que enfrentan los profesores durante la educación a distancia. En este caso, la dificultad se acentúa, porque, además, se reporta falta de acceso a equipo de cómputo.

Finalmente, los resultados sugieren que *WhatsApp* se convirtió en la principal alternativa para enviar las actividades de enseñanza, comunicarse con los estudiantes y

las familias, y desarrollar clases sincrónicas. Existen numerosas razones de porqué los docentes prefieren este canal de comunicación por encima de otras alternativas, algunas de ellas pueden ser su bajo costo (se deduce que las familias emplean conexión a través de datos y no de conectividad fija), la inmediatez en la respuesta (muy similar a las interacciones orales) y la capacidad de establecer comunicación con varias personas a la vez (SUÁREZ, 2021). También es un recurso de un manejo más sencillo en comparación con otros medios como las plataformas educativas.

De acuerdo con Bronckart (2007), el trabajo del docente va más allá de lo que sucede en la escuela. Las implicaciones de la praxis en tiempos de pandemia se encuentran atravesadas, como apunta Pereira (2011), por los conflictos en este caso de salud, psicológicos, culturales, económicos, políticos, de conectividad, entre otros. Como lo que señala Gutiérrez (2020) quien afirma que las consecuencias de la pandemia y el acceso a la educación tendrá diferencias significativas según limitaciones socioeconómicas y de recursos. En este sentido, las diferencias significativas en los puntos encontrados entre lo urbano y lo rural, se vuelven cruciales (inclusive con ambas instituciones públicas) ante la necesidad de atender las diferencias y las violencias estructurales. Según afirma Galtung (2016), estas se viven en el proceso de migración tecnológico en el ambiente público rural y urbano de la educación.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se asume que la contribución es modesta en tanto no se reportan datos sobre el trabajo real de los profesores. Según Bronckart (2007) las tres dimensiones del trabajo docente confluyen en lo realmente realizado en clase. Sin embargo, los resultados presentados permiten conocer dos dimensiones y, además, dejan entrever las posibilidades de actuar de los maestros frente a condiciones laborales complejas e inusitadas. Otra limitación de este trabajo es que no explora las competencias digitales de los profesores encuestados. Diferentes investigaciones han mostrado los usos didácticos de las tecnologías en las aulas y sus relaciones con la formación docente (ERTMER; OTTENBREIT-LEFTWICH; SADIK; SENDURUR, 2012; SENDURUR GONÇALVES; ALMEIDA; SILVEIRA, 2021), por lo tanto, explorar sus conocimientos a este respecto permitiría contar con más insumos para analizar el trabajo representado. Asimismo, para otras investigaciones interesadas en el tema, se sugiere adoptar metodologías que permitan el seguimiento del trabajo docente en la enseñanza a distancia tanto en las modalidades síncronas como asíncronas; una alternativa eficaz en estos contextos es la ciberetnografía.

Consideraciones finales

Los resultados sugieren que el trabajo del profesorado de primaria durante la educación a distancia impuesta por la pandemia no puede ser considerado un esfuerzo único y aislado, es necesario involucrar a otros actores del proceso educativo. La SEP hizo ajustes en el Programa Aprende en Casa en las versiones I y II; sin embargo, después de 10 meses de educación a distancia, son necesarias nuevas propuestas que retomen las posibilidades de los profesores y familias mexicanas. En este caso, el uso didáctico del WhatsApp representa un área potencial que debe explorarse por los equipos técnicos de la Secretaría: qué estrategias didácticas son posibles a través de este medio y cuál es su potencial en la enseñanza del español en tanto práctica social del lenguaje que domina buena parte de las interacciones sociales desde antes de la pandemia. Por otro lado, en este momento de emergencia sanitaria, el acceso a conectividad fija y la regulación de las condiciones de uso de aplicaciones como WhatsApp tienen un alto impacto en el tema educativo por su importancia fáctica como medios para acceder a la educación primaria. Ante ello, se vuelve prioritario otorgar un lugar importante a estos temas en la agenda nacional de política pública.

Referencias

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: EDUEL, 2004.

ANAYA, N.; ROJANO, C. Tensiones y emociones de la práctica docente en tiempos del COVID 19. **Master's thesis, Corporación Universidad de la Costa**, 2020. Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/7679>. Consultado el: 26 de enero. 2021.

BRONCKART, J. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, 22(1), 201-234, 2010. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000100015. Consultado el: 26 de enero. 2021.

CONEVAL. Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación. Ciudad de México: **CONEVAL**, 2018. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf. Consultado el: 07 de febrero. 2021.

DUSSEL, I. Desarrollo profesional y prácticas digitales en las aulas argentinas. Reflexiones sobre la formación en los programas de tecnología masiva. En: KNOBEL, M; KALMAN, J. **Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital**. México: Ediciones SM, 2017.

ELISONDO, R.; MELGAR, M.; CHESTA, R.; SIRACUSA, M. Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. **Diálogos sobre educación**, (22), 2020. Recuperado de: <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/873/676>. Consultado el: 27 de enero. 2021.

ENDUTIH. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. México: **INEGI** 2019. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/556/download/14093>. Consultado el: 07 de febrero. 2021.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: EDUEL, 2004.

GALTUNG, J. La violencia: cultural, estructural y directa. **Cuadernos de estrategia**, (183),147-168, 2016. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>.

GONÇALVES, E; ALMEIDA, G; SILVEIRA, T. O uso didático de tecnologias no Instituto Federal do Maranhão. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S.l.], v. 8, p. 1-21, jan. 2021. ISSN 2359-2087. Disponible en: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5097/3814>. Consultado el: 20 de febrero. 2021.

GUTIÉRREZ, R. Propuesta de atención para los servicios de psicoterapia en línea (telepsicoterapia) derivados del Covid-19 en México. **Psicología y Salud**, 30 (1): 133-136, 2020. Recuperado de: <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2640/4509>. Consultado el: 06 de enero. 2021.

ERTMER, P; OTTENBREIT-LEFTWICH, A; SADIK, O; SENDURUR, E; SENDURUR, P. Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. **Computers & Education**, 59 (2), 423-435. 2012. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131512000437?via%3Dihub>. Consultado el: 20 de febrero. 2021.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; MENDOZA, C. **Metodología de la investigación**. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill, 2018.

Instituto Federal de Telecomunicaciones. Anuario estadístico 2020. México: IFT, 2020. Recuperado de: http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/estadisticas/anuarioestadistico2020_0.pdf. Consultado el 12 de febrero de 2021.

INEE. PLANEA Resultados nacionales 2018. 6° de primaria. Lenguaje y comunicación. Matemáticas. México: **INEE**, 2018. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf. Consultado el: 12 de febrero. 2021.

JULIA, D. “La culture scolaire comme objet historique”, Paedagogica Historica. **International journal of the history of education** (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, p.353-382), 1995. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>.

MEDRADO, B. Compreensão da Docência como Trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: MEDRADO, B.; PÉREZ, M. (org.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MONROY, M.; CONTRERAS, O.; DESATNIK, O. Psicología Educativa. México: **Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México**, 2009. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/es/revista/perfiles-educativos/articulo/monroy-farias-miguel-contreras-gutierrez-ofelia-y-ofelia-desatnik-miechimsky-psicologia-educativa-mexico-unamfacultad-de-estudios-superiores-iztacala-2009>.

MONTES, L.; CABALLERO, T.; MIRANDA, M. Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). **CPU-e. Revista de Investigación Educativa**, 25, 197-229, 2017. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S187053082017000200197&script=sci_arttext. Consultado el: 15 de abril. 2020.

PEREIRA, C. Apresentação. In: MEDRADO, B.; PÉREZ, M. (org.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PÉREZ-GÓMEZ, Á. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. España: Ed. Morata, 2004.

PÉREZ-GÓMEZ, Á.; GIMENO, J. Pensamiento y acción en el profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. **Infancia y Aprendizaje** 42, 37-63, 1988. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48302.pdf>.

PLANEA. Resultados nacionales 2017. México: **INEE**, 2018. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/ba/informe_de_resultados_2017/. Consultado el: 08 de febrero. 2021.

RIESTRA, D. El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. In: CASTEL, V; CUBO DE SEVERINO, L. **La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina Los colores de la mirada lingüística**. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 2010.

ROCKWELL, E. “Tres planos para el estudio de las culturas escolares” en Elichiry, N. E. (coord.). **Aprendizaje y contexto**: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial, 2010.

SÁNCHEZ, M.; MARTÍNEZ, A.; TORRES, R., AGÜERO, M.; HERNÁNDEZ, A.; BENAVIDES, M; RENDÓN, V.; JAIMES, C. Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. **Revista Digital Universitaria**, 21(3), 1-24, 2020. Recuperado de: https://www.revista.unam.mx/2020v21n3/retos_educativos_durante_la_pandemia_de_covid_19_una_encuesta_a_profesores_de_la_unam/. Consultado en: 27 de enero. 2021.

SERRANO, R. Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. **Revista de Educación**, 352, 267-287, 2010. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re352/re352_12.pdf. Consultado el 30 de abril. 2020

SGRECCIA, N.; CIRELLI, M. Posibilidades y limitaciones del Trayecto de la Práctica en tiempos de Pandemia. El caso del Profesorado en Matemática de la UNR. **Trayectorias Universitarias**, 6(10), 024-024, 2020. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/10331>. Consultado el: 27 de enero. 2021.

SOUZA, J.; LEITAO, L.; COSTA, T.; FERRAZ, M. Considerações sobre o trabalho prescrito: reflexões sobre as modalidades que incidem sobre o agir docente. **Signótica**, 27(2), 583-604, 2015. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6323021>.

SUÁREZ, B. Whatsapp: su uso educativo, ventajas y desventajas. *Revista de Investigación en Educación*, 16 (2), 121-135, 2018. Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/342>. Consultado el: 05 de febrero. 2021.

TENTI-FANFANI, E. La escuela y la cuestión social. **Ensayos de sociología de la educación**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

UNDA, A. Acompañamiento parental y desempeño académico: el caso de los adolescentes del colegio Ateneo de la ciudad de Loja, Ecuador. **Analysis. Claves de Pensamiento Contemporáneo**, 24, 17–26, 2019. Recuperado de: <https://studiahumanitatis.eu/ojs/index.php/analysis/article/view/4/2>.

UASLP. **Plan de estudios** (s.f.). Recuperado de <http://www.psicologia.uaslp.mx/Documents/TRIPTICO%20OFICIO%20CON%20MO D.pdf>. Consultado el: 28 de enero. 2021.

Enviado em: 22/02/2020.
Aceito em: 16/06/2021.
Publicado em: 02/12/2021.